

**МІНІСТРЕСТВО 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 2

Київ - 2010

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

Т 43

Рецензенти:

В.В. Радул, доктор педагогічних наук, професор

Г.М. Лактіонова, доктор педагогічних наук.

Редакційна колегія:

І.Д. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член НАПН 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 НАПН України
(Протокол № 6 від 24 червня 2010 р.)*

**Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та
Т43 учнівської молоді.** Збірник наукових праць. - Вип. 14, книга 2. –
Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2010. – 604 с.

ISBN 978-966-2124-71-2

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
НАПН України, 2010

© Видавець ПП. Зволейко Д.Г.

оформлення, обкладинка, макет, 2010

ISBN 978-966-2124-71-2

УДК 37.032:159.923.2

А.Е. Бойко, м. Київ

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Розглянуто різні наукові підходи до розуміння проблеми самовираження особистості; на основі аналізу філософських та психолого-педагогічних джерел уточнено зміст поняття "самовираження" особистості.

Ключові слова: вираження, самовираження особистості, активність, внутрішній світ, потреби, можливості.

Однією з ключових потреб особистості є прагнення знайти свій шлях, своє місце в житті, знайти себе серед інших. Конфлікт між потребою виразити себе і страхом, що оточуючі не зрозуміють цього, є одним з основних перешкод на шляху становлення молодого покоління. Високий рівень вимог та швидкий темп сучасного життя вимагає від дорослих запропонувати підростаючій особистості чіткі та зрозумілі орієнтири для того, щоб допомогти їй реалізувати у вчинках свою індивідуальність, конструктивно підійти до вирішення практичних життєвих проблем. Досягненню цієї мети сприяє особистісно орієнтоване виховання як освітня філософія нового типу, адже саме таке виховання спрямоване на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження.

Дослідження проблеми самовираження особистості носить міждисциплінарний характер, оскільки воно відбувається у філософському, психологічному та педагогічному аспектах. Філософське осмислення з'ясування природи процесу самовираження особистості знайшло своє відображення в роботах філософів О.А. Ази, В.П. Андрущенко, Г.О. Балла, М.І. Горлача, П.С. Гуревича, І.Ф. Надольного та ін. Психологічні та педагогічні засади сутності самовираження особистості та вікових особливостей у зазначеному контексті закладено в наукових доробках К.А. Абульханової-Славської, І.Д. Беха, Л.І. Божовича, Л.С. Виготського, М.В. Гамезо, В.В. Давидова, Г.С.Костюка, О.Л. Кононко, Д.І.Фельдштейна та ін.

© А.Е. Бойко, 2010

Актуальність даної проблеми зумовлена тим, що головною умовою становлення особистості є намагання знайти свій шлях для самовираження, компенсувати недоліки перевагами, визнати сильні сторони інших не на шкоду власному “Я”. З огляду на це, самовираження особистості виступає основою самореалізації та самоствердження людини впродовж всього її існування.

Метою статті є теоретичний аналіз різних наукових підходів щодо розкриття сутності феномену “самовираження” особистості.

У науковій літературі щодо розкриття змісту категорії “самовираження” зустрічаються різні підходи, але перш ніж їх проаналізувати, вважаємо за необхідне з’ясувати сутність поняття “вираження”. Великий тлумачний словник сучасної української мови подає таке тлумачення цього терміну: “виявляти, показувати що-небудь певними ознаками, діями і т. ін” [4, с. 147]. Дослідження А.Ф. Лосева розкривають сутність поняття “вираження” як активне спрямування внутрішнього в бік зовнішнього, певна активна трансформація внутрішнього у зовнішнє, які виступають поєднанням двох планів існування особистості. Причому внутрішнє є сутнісним, а зовнішнє сприймається іншими [6].

Ми поділяємо думку І.Ф. Надольного, який вказує, що активність спонукається як внутрішніми, так і зовнішніми регуляторами поведінки. До внутрішніх регуляторів активної дії людини він відносить потреби, інтереси, мотиви, наміри тощо. Серед ціннісних орієнтацій людини виділяє орієнтації на самовираження, самоствердження, самореалізацію, самодіяльність [10, с. 468].

Поняття “самовираження” великим тлумачним словником сучасної української мови трактується як дія за значенням самовиражатися, тобто “розкривати своє “Я”, свою індивідуальність; виявляти (переважно у художній творчості, в художньому образі) свої думки, настрої, переконання” [2, с. 1098]. У психологічному словнику категорія “самовираження” визначається як “відреагування зовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, настанов і т. ін.; будь-яка поведінка, що здійснюється для чистого задоволення особистості” [7, с. 142].

Поняття “самовираження” за А. Ребером, розуміється як відображення зовні своїх внутрішніх почуттів, переконань, установок, будь-яку поведінку, яка здійснюється для чистого задоволення індивіда, особистісну форму активності, що формується і розвивається у спілкуванні і діяльності, має зв’язок з потребами особистості в суспільному визнанні, самоствердженні, саморозкритті, самореалізації [3].

Виходячи з наведених визначень, можна констатувати, що в основі процесу самовираження лежить активність, прагнення особистості до реалізації себе. Тому, досліджуючи проблему самовираження особистості, нам необхідно з’ясувати також значення категорії “активність”.

Насамперед зазначимо, що активність – це загальна форма існування людини як суб’єкта життя, умова реалізації нею своїх потенційних можливостей, джерело її неперервного розвитку. З іншого боку, активність є властивістю організму і психіки, що залежить від зовнішніх і внутрішніх умов; властивість особистості, яка виявляється в “діяльному ініціативному ставленні до навколишнього світу і себе” [3, с. 21], Діяльність розглядається як притаманна саме людині форма активності, як вираження її активного ставлення до навколишнього світу. Кожна людина сама обирає напрями своєї активності, аби вони відповідали її особливостям (Б. Ананьєв).

У контексті нашого дослідження доцільним є вивчення наукового підходу К.А. Абульханової-Славської, яка під самовираженням розуміє той “спосіб, яким людина реалізує себе як особистість в діяльності, в спілкуванні, у вирішенні життєвих проблем” [1, с. 99]. Головною умовою самовираження як установки адекватності, яка визначається у більшості випадків самою особистістю, між внутрішнім світом (його запитами, орієнтирами, цінностями) і зовнішнім способом вираження внутрішнього світу, є безперервний рух до реальної суспільно і особисто значущої мети, наявність перспективи зростаючої особистості [1, с. 108].

Зауважимо, що К.А. Абульханова-Славська акцентує на тому, що самовираження має різні ступені зрілості, тобто вона має свою специфіку на різних вікових етапах. Так, на ранніх етапах самовираження, як правило, проявляється у формах

демонстрації свого “Я”. Етап особистісного самовираження, на якому прояви себе перетворюються в дійсну потребу адекватного і сутнісного вираження свого “Я”, вже вважається зрілою формою самовираження. Особистість 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 –демонструвати ще немає чого). Чим нижче людина оцінює саму себе, тим важливішим для неї є момент зовнішньої виразності. Труднощі самовираження починаються з таких простих явищ, як сором’язливість, невпевненість у спілкуванні, що є лише зовнішньою формою, яка приховує невпевненість [1].

К.А. Абульханова-Славська уточнює, що самовираження, як конкретна форма активності, може переходити у внутрішній, прихований план за умови нереалізованості людини. Якщо своєчасно нереалізована активність здатна до свого відродження на нових етапах, то нереалізована форма самовираження відходить у внутрішній план назавжди. Іншими словами, коли нереалізоване самовираження переходить у той чи інший комплекс, відбуваються такі зміни у внутрішньому світі людини, як неадекватна самооцінка, невпевненість у собі або навпаки – наполегливе домагання визнання своєї виключності [1, с. 105].

Важливе місце у вивченні проблеми самовираження, на нашу думку, займає науковий доробок О.Л. Кононко. Активну діяльність людини, що передбачає максимальне використання і розвиток її задатків та можливостей, вона визначає як особистісне самовираження. Особистісне самовираження виявляється в активній діяльності людини і дозволяє їй в предметно-практичних видах діяльності максимально використати свої задатки і можливості, реалізувати свою індивідуальну своєрідність, продемонструвати особистість. Досліджуючи цей феномен, О.Л. Кононко вказує, що домагання виступають суттєвим аспектом самовираження і є життєвою активністю

особистості. Домагання є особистісним вираженням потреб, прагнень суб'єкта життя. Домагання можуть усвідомлюватися або не усвідомлюватися людиною, проте за всіх умов вони наділені великою спонукальною силою. Сукупність особистісних домагань становлять вимоги, очікування, наміри, прагнення, цілі людини [5, с. 32].

Варто підкреслити, що прагнення демонструвати себе іншим, вимагає від особистості вибору різних тактик поведінки, тому самовираження може виявлятися як в суспільно значущій формі, так і в асоціальній. Потреба у самовираженні виникає вже в ранньому онтогенезі, поступово змінюючись, вона набуває нового змісту у підлітковому та юнацькому віці, оскільки прагнення до самовираження є основною потребою старшокласників, підкріпленою стійким бажанням до суспільного визнання, активним виявленням своїх здібностей у діяльності та спілкуванні.

Тому у зазначеному контексті заслуговує на увагу типологія, запропонована Д.Н. Узнадзе, згідно з якою виділяють декілька способів самовираження особистості: вираження людиною в зовнішній поведінці того, що вона реально відчуває; утруднення в зовнішньому вираженні свого внутрішнього стану, що вимагає від неї докладання певних зусиль; вираження в однотипних ситуаціях поведінки, протилежної за очікувану; постійне занурення особистості у своєму внутрішньому світі і при необхідності лише зовнішнє пристосування до ситуації [8].

Осмислення процесу розкриття та вираження себе, своєї індивідуальності дає можливість трактувати цей феномен як постійне розширення людських можливостей в ході її розвитку. Процес самовираження допомагає людині комплексно подати себе і свою діяльність іншим людям і одержати від цього задоволення, пережити ситуацію успіху.

Крім того, треба зауважити, що між самовираженням і потребами у суспільному визнанні існує взаємозв'язок, що виражається у самоствердженні, самовизначенні та самореалізації особистості. Вони виступають важливими мотивами самовираження. Так, без суспільного визнання людина втрачає тонус життя і діяльності, почувається

нешасною. Самоствердження, як прагнення до високої оцінки і самооцінки, стимулює людину до самовдосконалення, самовиховання, обумовлює відповідні прояви у певних поведінкових ситуаціях, діяльності. На думку І.Д. Беха, самоствердження може виражатися як у суспільно корисній поведінці, прагненні усім сподобатись, так і в протиставленні своїх ціннісних орієнтацій іншим [2, с. 176]. Особливе місце в побудові міжособистісних відносин, як зазначає автор, займає самопрезентація як процес представлення себе у відношенні соціально і культурно прийнятих способів дій і поведінки. Цей процес базується на використанні певних стратегій, розроблених для того, щоб формувати думки інших про себе. Вихованець зацікавлений у тому, щоб постати перед іншим у найкращому світлі. В такому випадку спостерігається прагнення особистості до демонстрації найбільш сприятливих особистісних якостей і приховування несхвальних рис. Одним з мотивів самопрезентації може бути побудова найбільш прийнятної і раціональної програми задумів щодо наближення до значущої особи та пристосування до схвалювальних якостей.

Так, самовизначення – це, в першу чергу, усвідомлення людиною самої себе, виявлення нею своїх можливостей як особистості. Самоствердження і самовизначення, поряд з виконанням мотиваційної функції стосовно самовираження особистості, є, водночас, регуляторами механізму цього процесу.

Отже, результатом процесу самовираження особистості має виступити самореалізація, самовизначення та самоствердження людини. У даному контексті важливим для нашого дослідження є твердження І.Д. Беха, яке вказує, що “провідна виховна позиція має передбачати створення такого соціокультурного середовища, яке забезпечило б оптимальні можливості самовираження вихованця, його самоутвердження, прояву його таланту” [2, с. 337].

Слід наголосити, що процес формування особистості призводить до високої потреби у самовираженні, в апробації своїх можливостей. Д.І. Фельдштейн стверджує, що особистість намагається розкрити себе, протиставити себе іншим, виразити власну позицію щодо інших людей, отримавши від них визнання

її незалежності, зайнявши при цьому активне місце в різноманітних соціальних відношеннях, де її “Я” виступає нарівні з іншими, що забезпечує розвиток у дитини нового рівня самопізнання себе в суспільстві [9, с. 145].

На думку Д.І. Фельдштейна, самореалізація людини як особистості полягає в розгортанні оптимальної можливості відтворення можливостей людського роду [9, с. 10]. Самовираження, пов'язане з образом свого “Я”, з самопізнанням своїх можливостей, із співвідношенням їх зі своїми потребами, відрізняється від самореалізації в житті, коли пізнання закінчено і потрібно будувати всю цілісність своїх зовнішніх взаємодій з світом. Можливість повного, гармонійного поєднання самовираження і самореалізації залежить як від сформованості образу “Я”, так і від особистої готовності організувати, забезпечити всю сукупність зовнішніх умов самореалізації. Ці дві умови необхідні для того, щоб самовираження і самореалізація адекватно співіснували у всіх аспектах [9, с. 100].

Отже, вищезазначені теоретичні положення дають змогу розкрити сутність поняття феномену самовираження особистості. Самовираження є тим способом буття, який сприяє особистості реалізувати себе у різних видах предметно-практичної діяльності, вирішуючи при цьому певні життєві проблем. Фактично, це вираження особистістю свого внутрішнього світу, свого “Я”, потреба особистості заявити про свої прагнення, можливості, ставлення до інших.

Таким чином, узагальнення наукових підходів дає підставу прийти до висновку, що проблема самовираження особистості завжди була в центрі уваги дослідників, але актуальною є саме в сучасній соціокультурній ситуації, коли у життя впроваджується особистісно орієнтована парадигма освіти. На основі аналізу наукової літератури нами уточнено сутність категорії “самовираження” як форми активності особистості, що формується і розвивається в процесі різних видів діяльності та передбачає актуалізацію і максимальне використання її задатків та можливостей.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення проблеми самовираження особистості в її творчій діяльності, що є сприятливою сферою для забезпечення прагнення людини якомога повно виявити і розвинути свої особистісні можливості.

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех // Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – Кн. 2. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Большой толковый психологический словарь : основные термины и понятия по психологии и психиатрии : [в 2-х т.] / Артур Ребер. – М. “ Т. 2 : П”Я. “ 2003. “ 560 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / за ред. В.Т. Бусел. – К. : ВТФ Перун, 2001. – 1440 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) : [монографія] / О. Л. Кононко. – К. : Стило, 2000. – 336 с.
6. Лосев А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура / редкол. : Т. И. Айзерман, П. П. Гайденко, Л. И. Греков. – М., 1991. – С. 21-186.
7. Психологічний словник / за ред. В. І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
8. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Д. Н. Узнадзе. – М. : Наука, 1966. – 431 с.
9. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности / Фельдштейн Д. И. – М. : Изд-во Инст. практич. психол., Воронеж : НПО “МОДЭК”, 1996. – 512 с.
10. Філософія : навч. посіб. / за ред. І. Ф. Надольного. – К. : Вікар, 2000. – 624 с.

Рассмотрены различные научные подходы в понимании проблемы самовыражения личности; на основе анализа философских, психолого-педагогических источников уточнено содержание понятия “самовыражение” личности.

Ключевые слова: *выражение, самовыражение личности, активность, внутренний мир, потребности, возможности.*

The article is devoted to the different approach to the problem of self-expression of personality. The notion “self-expression” of personality is specified by the analysis of the philosophical, psychological and pedagogical sources.

Keywords: *expression, activity, self-expression of personality, necessities, inner life, capabilities.*

УДК 37.036:373.2

В.Л. Антонішина, м. Миколаїв

ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Проведено аналіз сутності поняття креативності у психолого-педагогічній літературі.

Ключові слова: креативність, творчість, дивергентне мислення, конвергентне мислення, творчі здібності.

Побудова демократичного суспільства з високорозвиненою економікою об'єктивно зумовлює потребу в розвитку значного творчого та інтелектуального потенціалу людини. За роки незалежності в Україні визначено нові пріоритети розвитку освіти, створено відповідну правову базу, розпочато практичне реформувannya галузі на основі прийнятої Урядом Державної національної Програми "Освіта" (Україна XXI століття).

У Конституції України, Законах України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", Державних національних програмах "Освіта" (Україна XXI століття) та "Діти України" визначено, що відродження суспільства України, його розвиток значною мірою залежить від творчості та активності його членів, їх ініціативи; тих умов, які створюються для розвитку та реалізації потенціалу кожної особистості.

Загальнодержавні програми передбачають вдосконалення існуючих і розробку нових педагогічних підходів розвитку особистості дітей, знаходження нових методів підвищення якості та інтенсивності навчально-виховного процесу.

Проблема формування творчої особистості вказується як мета в будь-якій педагогічній системі. Внутрішня особистісна тенденція до творчого вирішення проблем у психолого-педагогічній літературі отримала назву "креативність". З психологічної точки зору креативність – це тісно пов'язана з іншими рисами в цілісну систему властивість особистості. Предметом спеціального вивчення вона виступила в дослідженнях як зарубіжних (М.Воллах, Дж.Гілфорд, Х.Грубер, Дж. Девідсон, Н.Коган, С.Медник, Р.Муні, П.Торренс,

Д.Фельдман, Дж.Фодор, Д.Харрінгтон, А.Штейн та ін.), так і вітчизняних вчених (Т.Галкіна, Є.Григоренко, В.Дружинін, О.Кононко, П.Кравчук, Л.Ляхова, В.Моляко, Я.Пономарьов, К.Торшина та ін.).

Метою статті є аналіз поняття креативності у психолого-педагогічній літературі.

У педагогічному словнику поняття креативності визначається як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору наявного досвіду, скільки сприйнятливістю нових ідей [8, с. 269-270].

В енциклопедії освіти поняття креативності розглядається як творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми. Креативного індивіда, зазвичай, відрізняє інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного, відкритість до нового досвіду, уміння вбачати проблеми в тому, що іноді здається тривіальним і зрозумілим, самостійність поглядів та оцінок, невіддільність стереотипам, відкритість до різних ідей (у т.ч. і взаємовиключних), а також здатність дивуватись і захоплюватись [4, с.432].

Психологічна енциклопедія термін креативності трактує як рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, які проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості [10, с.181].

Об'єднуючим фактором цих визначень є наголошення на тому, що креативність – це здібності до творчості. Але, зауважимо, що творчість і креативність відмінні поняття. Таким чином, поняття креативність, розглядається як здатність до творчої діяльності, в той час як творчість сама по собі виступає як діяльність.

У психології першими дослідниками креативності були Дж. Гілфорд та Е. Торренс. Так, Дж. Гілфорд вважав, що креативність як природний творчий потенціал людини визначена генетично. Визначення ним поняття креативності було віднесено до проблемного типу. Його теорія креативності базувалася на розмежуванні конвергенції і дивергенції мислення. На думку Дж. Гілфорда, дивергентне мислення становить основний стрижень креативності. Окрім цього виду мислення спочатку до структури креативності були віднесені здатність до перетворень, точність рішення та інші інтелектуальні параметри. Тим самим відмічався позитивний зв'язок між інтелектом і креативністю [3; 12].

Дж. Гілфордом було виділено ряд параметрів креативності: здібність до постановки проблем; здібність до генерування великої кількості ідей; гнучкість – здібність продукувати різноманітні ідеї; оригінальність – здібність відповідати на подразники нестандартно; здібність удосконалювати об'єкти, додаючи деталі; здібність вирішувати проблеми, тобто здібність до аналізу та синтезу. Відповідно до цього, Дж. Гілфордом було складено тести дослідження здібностей, що тестували переважно дивергентну продуктивність [3].

Подальший розвиток ця проблема отримала в дослідженнях Е. Торренса. Під креативністю Е. Торренс розумів здібність до абстрактного сприйняття недоліків. Він стверджував, що творчий акт поділяється на сприйняття проблеми, пошук рішень, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їх модифікацію і знаходження результату. В характеристику основних параметрів креативності Е. Торренсом було внесено легкість, гнучкість, точність і оригінальність [12].

Критиці робіт Дж. Гілфорда, Е. Торренса та їх послідовників піддали М.Воллах та Н.Коган. Вони відкинули такий критерій креативності як точність. Ці автори відмовилися від жорстких обмежень часу, середовища конкуренції та єдиного критерію вірної відповіді. Підхід М. Воллаха і Н. Когана дозволив по-іншому подивитися на проблему зв'язку між креативністю та інтелектом. За їхньою теорією, креативність та інтелект взаємопов'язані не тільки на рівні якостей особистості, але й на рівні цілісного пізнавального процесу [3, с.190-192].

Однією з теорій виникнення концепцій креативності є теорія інвестування, яку запропонували Р. Стернберг та Д. Лаверт. Креативним вони вважали таку особистість, яка займається невідомими, непопулярними ідеями, вірно оцінює потенціал їх розвитку і можливий попит. За Р. Стернбергом, творчі прояви детермінуються шістьма основними факторами: інтелектом як здібністю; знаннями; стилем мислення; індивідуальними рисами; мотивацією; зовнішнім середовищем [3, с.198-199].

С. Меднік розглядає креативність як процес. Згідно з його концепцією креативність є процесом переконструювання елементів в нові комбінації, згідно з поставленим завданням, вимогами ситуації і деякими спеціальними вимогами.

Підводячи підсумки досліджень креативності своїх попередників, Ф. Баррон і Д. Харінгтон зробили наступні узагальнення того, що креативність – це здатність адаптивно реагувати на потребу в нових підходах і нових продуктах. Вона дозволяє також усвідомлювати нове в бутті, хоча сам процес може носити як свідомий, так і несвідомий характер; створення нового творчого продукту багато в чому залежить від особистості творця і сили його внутрішньої мотивації; специфічними властивостями креативного процесу, продукту й особистості є їхня оригінальність, спроможність, валідність, відповідність задачі і ще одна властивість, що може бути названа придатністю – естетичною, екологічною, оптимальною формою, правильною й оригінальною на даний момент; креативні продукти можуть бути дуже різні за походженням: нове рішення проблеми в математиці, відкриття хімічного процесу, створення музики, картини чи поеми, нової філософської чи релігійної системи, інновація в юриспруденції, свіже рішення соціальних проблем, тощо [11].

У концепції креативності як універсальній пізнавальній творчій здатності Я. Пономарьова, креативність розглядається як процес, в якому виділяються різні фази, рівні і типи творчого мислення: 1 фаза – свідомою робота (підготовка інтуїтивного проблеску нової ідеї); 2 фаза – несвідомою робота (інкубація направляючої ідеї); 3 фаза – перехід несвідомого у свідомість (перехід ідеї рішення у сферу свідомості); 4 фаза – свідомою робота (розвиток ідеї, її остаточне оформлення і перевірка). У якості “ментальної одиниці” виміру креативності розумового

акту, “кванта” творчості Я. Пономарьов пропонує розглядати різницю рівнів, домінуючих при постановці і рішенні задач (завдання завжди вирішується на більш високому рівні структури психологічного механізму, ніж той, на якому отримуються засоби для її рішення).

Сутність креативності як якості особистості за Я. Пономарьовим, зводиться до інтелектуальної активності та чуттєвості до побічних продуктів своєї діяльності. Для творчої людини найбільшу цінність представляють побічні результати діяльності, щось нове і незвичайне, для нетворчої – результати по досягненню мети, а не новизна. З креативністю пов’язані дві особистісні якості, а саме: інтенсивність пошукової мотивації та чуттєвість до побічних утворень, що виникають під час мисленнєвого процесу [9].

У дослідженнях В.Моляко висувається теоретичне положення щодо динаміки й організації творчого процесу, а також сутності творчості. По-перше, як зазначає дослідник, у психологічній науці, а також у суміжних з нею галузях знань накопичені досить значний запас експериментальних результатів, концепцій, що, очевидно, уже зараз дає підстави приступити до розробки загальної психологічної теорії поведінки людини. Такого роду загальна теорія, зрозуміло, повинна і може оформлятися шляхом комплексного системного вивчення основних параметрів психіки, її прояву в діяльності, у функціонуванні особистості. На думку дослідника, особливої уваги потребує феномен творчої свідомості, оскільки саме перетворювальні функції свідомості становлять найбільший інтерес, складають її головний зміст. По-друге, В.Моляко розглядає насамперед питання організації, керівництва змістовною діяльністю свідомості за допомогою багаторівневої і розгалуженої диспозиційної системи, яку можна розглядати, на його думку, як основу обдарованості і яка найбільше явно проектується зовні через стратегії і тактики діяльності, мислення. По суті мова йде в даному випадку про стратегіальну організацію свідомості, що дозволяє упорядковувати зміст потоку свідомості, знаходити в хаосі конкретні системи, проектувати і будувати їх, орієнтуючись також на об’єктивні показники, що задаються всіма тими вимогами, які ставляться. Саме стратегії, підкреслює дослідник, є своєрідними

«лоцманами» свідомості, і саме вони дозволяють організувати свого роду хаос і безладдя мислення, знайти шляхи і засоби такого упорядкування, що дозволяє в кінцевому випадку здійснити рішення нової задачі, завершити творчий процес досягненням рівноваги, гармонізацією [7].

Н.Булка виділяє наступні характерні особливості поняття «креативність»: креативність близька до поняття «творчі здібності», але розглядається більшістю дослідників як здатність до творчості, а тому не може бути замінена поняттям «творчі здібності»; прояви креативності стосуються будь-якої сфери людської діяльності; креативність розглядається як певний специфічний стиль діяльності, в той час як творчість сама по собі виступає як діяльність; креативність розглядається як природна і притаманна кожній людині здатність. Креативність розглядається як деяка гіпотетична здатність до створення чогось принципово нового, яка сягає корінням у несвідомі процеси, може проявитися у будь-якій сфері людської діяльності та описується в термінах нестандартності, гнучкості, спонтанності. Креативність як психічний феномен може позначатися такими поняттями, як дивергентність, творче мислення, продуктивне мислення, творча інтуїція. Як властивість особистості включається до структури інтелекту, творчості, різних видів обдарованості та сфери несвідомого [1].

Г.Глотова розглядає поняття «креативність» з різних точок зору. Креативність у широкому сенсі – загальна креативність, здатність до безмежної зміни форм і механізмів життєдіяльності людини у світі. З точки зору нескінченного історичного часу, кожна людина характеризується безмежною креативністю.

Креативність у проміжному сенсі припускає розрізнення креативності, що базується на нормальній анатомо-фізіологічній організації, і креативності, що базується на патологічній анатомо-фізіологічній організації. Перша, є здатністю до максимально високої для цього історичного моменту креативності, а остання не може за жодних соціально-культурних ситуацій у цей історичний момент забезпечити максимально високу креативність. Креативність в проміжному сенсі – це потенційна креативність, яка себе ще не виявила, не актуалізувалася в певних нових оригінальних творчих продуктах.

Креативність у вузькому сенсі – актуальна креативність, що стала такою, що явною з'являється в реальній діяльності людини

у вигляді продуктів особливого рівня якості, що виходять за раніше встановлені стандарти. Актуальна креативність може бути глобальною і порційною, ранньою і пізніше, первинною і вторинною, з різними перехідними між ними формами [2, с. 83].

Найбільш вдалим, на нашу думку, є визначення креативності дітей дошкільного віку, запропоноване О. Кононко. Вона вказує, що креативність – це загальна здібність дитини, її здатність до творчості. Комплекс інтелектуальних та особистісних особливостей, який сприяє становленню і прояву творчості [6].

Отже, креативність з наукової точки зору розглядається як складне, багатопланове, неоднорідне явище, що проявляється в різноманітті теоретичних і експериментальних напрямках її вивчення. За період від перших спроб вивчення творчих здібностей до теперішнього часу дослідниками створена велика детальна картина феноменології креативності, незважаючи на те, що поняття креативності нині не можна назвати чітко визначеним і сталим як у зарубіжних, так і у вітчизняних дослідженнях.

Дослідження, присвячені вивченню креативності, можна розділити на два напрями:

Перший з них складають дослідження, що базуються на концепції креативності як універсальній пізнавальній творчій здатності. Представники пізнавального напрямку досліджують взаємозв'язки між креативністю, інтелектом, когнітивними здібностями і реальними досягненнями. У цих роботах представлений, в основному, вплив інтелектуальних пізнавальних характеристик на здатність продукувати нові ідеї.

Другий напрям вивчає креативність з позиції своєрідності особистісних особливостей креативу. Багато експериментальних досліджень присвячено створенню портрета творчої особистості, виявленню властивих їй характеристик, визначенню особистісних, мотиваційних і соціокультурних корелятивів креативності.

Підсумовуючи наведене вище, констатуємо: коло думок на феномен креативності є доволі розрізнене. В одних концепціях вона розглядається через призму дивергентного мислення, латерального мислення, інтелектуальної ініціативи, в інших – через широту асоціацій, які формуються в ході створення креативних продуктів, ще в інших – через уміння побачити новизну та перспективність цих продуктів.

Література:

1. Булка Н.І. Розвиток креативності у молодших школярів із порушеними соціальними зв'язками: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія ” / Н.І.Булка. — Одеса, 2005. — 19 с.
2. Глотова Г.А. Творческая одаренность личности, проблемы и методы исследования / Глотова Г.А. — Екатеринбург, 1992, с.83
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / Дружинин В. Н. — СПб.: Питер, 2008. — 358 с.
4. Енциклопедія освіти [за ред. В.Кременя], - К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040с.
5. Клепиков О. І. Основи творчості особи / Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. — К.: Вища школа, 1996. — 259 с.
6. Кононко О.Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі» / О.Л. Кононко // Дошкільне виховання. - 2008. - №7. - С. 3-7.
7. Моляко В.О. Творчий потенціал людини як психологічна проблема / В.О.Моляко // Обдарована дитина. — 2005. - № 6. - С.2-9.
8. Педагогічний словник [за ред. М.Ярмаченка], - К. : Педагогічна думка, 2001. — 516с.
9. Пономарев Я. А. Психология творчества / Пономарев Я. А — М.: Наука, 1976. — 184 с.
10. Психологічна енциклопедія [автор-упорядник О.Степанов], - К. : „Академвидав”, 2006. — 424с.
11. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence and personality // Ann. Rev. Of Psychol. V. 32. 1981. P. 439-476
12. Torrance E. P. Guiding creative talent. — New-York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1962.

Проведён анализ сущности понятия креативности в психолого-педагогической литературе.

Ключевые слова: креативность, творчество, дивергентное мышление, конвергентное мышление, творческие способности.

In article is organized analysis to essence of the notion creativity in psychological-pedagogical literature.

Keywords: creativity, the creative activity, divergence thought, convergence thought, creative abilities.

УДК 374.3.018:371.311.3/.314.6

А.В. Аносова, м. Біла Церква

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи щодо проблеми формування комунікативної культури учнів старшого шкільного віку. **Ключові слова:** комунікативна культура, формування комунікативної культури, учні старшого шкільного віку.*

Протиріччя освітянського сьогодення полягає у тому, що забезпечуючи високий рівень знань учнів, сприяючи впровадженню різноманітних новацій у навчально-виховний процес, педагогічний загал менше уваги приділяє вихованню особистості культурної, моральної, гуманної. Навчально-виховний процес у більшості своїй стає навчальним, а виховна складова посідає другорядне місце, нерідко буваючи додатковою.

У Концептуальних засадах основних орієнтирів виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України зазначається, що для різнобічного і гармонійного розвитку зростаючої особистості треба, щоб освітній процес будувався не тільки на науковому осмисленні дійсності, а й на духовних, моральних і культурних цінностях українського народу та всього людства. Формування у молодих людей культури, яка має бути індикатором їхньої соціальної зрілості, громадянської свідомості, вихованості і моральності – це завдання, яке ставить перед освітою держава. Актуальність проблеми формування у старшокласників комунікативної культури обумовлена вимогами, які суспільство висуває до комунікативної компетентності громадян.

Завданням даної статті є розкриття у світлі останніх наукових досліджень сутності поняття “комунікативна культура”, її компонентів, особливостей формування в учнів старшого шкільного віку.

Дослідження з теорії культури В. Е. Давидовича, Т. Ф. Кузнецова, В. В. Сильвесторова, Б. Малиновського, М. І. Боднева та інших

розкривають культуру з одного боку, – як критерій ступеня розвитку людського в самій людині та з іншого, – як систему норм і вимог суспільства до усіх сфер діяльності людини. Культурі притаманна можливість передачі соціальної спадковості, інформації, що, на думку вчених, повинно використовуватись у вихованні.

Фундаментальне осмислення феномену комунікації і спілкування належить класикам і “неокласикам” соціальної філософії М. С. Кагану, В. А. Мансурову, Л. П. Буєвій, Е. Ю. Соловійову, Б. Д. Паригіній, В. Г. Афанасьєву, Б. С. Українцевій, С. О. Сарновській, які ставили перед собою важливі методологічні завдання з’ясування співвідношення понять “спілкування”, “комунікація”, “комунікативна культура”.

Методологічні засади формування комунікативної культури як типу міжлюдських стосунків, адекватних вимогам часу у контексті соціальних реалій суспільства розкриває вітчизняна дослідниця С. О. Сарновська. Нею означено зміст поняття “комунікативна культура” як специфічного прояву соціальної культури, що характеризується “людським виміром” суспільних і міжсуб’єктних відносин і переслідує мету взаємозбагачення індивідів засобами інформаційного обміну, взаємотрансляції знань, розповсюдження позитивного життєвого досвіду спільного існування [2, с. 10].

Тлумачний словник розкриває поняття культури як сукупність виробничих, суспільних та духовних досягнень людства, описує рівень вихованості, освіченості індивіда, характеризує рівень оволодіння ним знаннями або діяльністю [3, с. 313].

У визначенні поняття культури, яке наводиться у філософському енциклопедичному словнику, виокремлюється характеристика особливостей поведінки, свідомості і діяльності людей у конкретних сферах суспільного життя, фіксується спосіб життєдіяльності окремого індивіда, соціальної групи або суспільства в цілому. Провідні філософи (Г. Гегель, С. Франк, І. І. Ільїн, М. О. Бердяєв) розглядають поняття культури у трьох аспектах. По-перше, як сферу вільної самореалізації особистості, сферу творчості. По-друге, як ціннісне ставлення особистості до реальності. І, зрештою,

як штучний, створений думкою світ, відмінний від “натури” (природи) [10, с. 526].

Перший аспект розкриває культуру як особливу сферу, сектор суспільного життя, у якій найбільш повно реалізується творчий потенціал людини. Культура надає індивіду можливість вільно розвиватися в духовному плані, реалізовувати свої ідеї, проекти, творчі задуми, тобто вона не є зовнішньою по відношенню до людини.

Другий аспект культури означає, що в ній завжди присутнє те, що свято, те, що визнається безумовною цінністю. Культура як уявлення про цінності й ідеали не обмежена окремим сектором життя індивіда і суспільства, а охоплює собою усї його сторони, надаючи їм певної ціннісно-світоглядної спрямованості та одухотворяючи їх.

Третій аспект вказує на те, що буття людини і суспільства принципово відрізняється від чисто природного існування, являє собою особливий світ, у якому визначальною є духовна сторона.

У соціальній психології культура постає як сукупність норм, умов і цінностей, які обрані, створені та використовуються колективом або особистістю з метою внутрішньої інтеграції і адаптації (В.В. Глухов) [4, с. 158].

Увагу проблемі формування комунікативної культури особистості приділено науковцями педагогічної галузі (В. О. Сухомлинський, А. С.Макаренко, К. А. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, Т. І. Гончар, В. І. Тернопільська, В. П. Вугрич та ін.).

Говорячи про педагогічні дослідження, Т. І. Гончар підкреслює, що вони в своїй переважній більшості тією чи іншою мірою пов'язані з комунікативною проблематикою. Це обумовлено тим, що педагогічний процес є по суті комунікативним процесом, який передбачає взаємодію між соціальними інститутами (науковими, освітніми, культурно-просвітницькими), педагогами, батьками, дітьми з метою виховання і освіти підростаючого покоління [2, с. 4].

Про це свідчать вітчизняні дослідження останніх років, які розкривають різноманітні аспекти комунікативної культури. Зокрема, праці Р. А. Шулигіної, В. Є. Штифурак,

І. М. Мачуської, Н. М. Стрельнікової присвячені питанням культури спілкування, Н.Б. Хамської, А.С. Ушакової, М. А. Федорової – культури поведінки, М. Б. Євтуха, Т. В. Черкашиної, І.Л. Сіданіч, Н. М. Мирончук, Н. М. Кулик – культури взаємин, С. М. Броннікової, О. А. Кузьмич – мовленнєвої культури тощо. Дослідники обґрунтовують педагогічні цілі, адекватні соціокультурним проблемам, наводять розробки відповідних педагогічних технологій, дозволяючи більш цілісно уявити комунікативну культуру як предмет педагогічного аналізу та осмислити педагогічні проблеми в контексті комунікативної проблематики.

Розглядаючи спілкування як провідну детермінанту всієї системи психічних процесів, станів, властивостей людини, основним засобом, за допомогою якого здійснюються виховні впливи на особистість, І. Д. Бех наголошує, що без оволодіння високою психологічною культурою зробити спілкування, взаємодію ефективними неможливо [1, с. 250-251].

У педагогічних працях М. Б. Євтуха, Т. В. Черкашиної культура набуває значення певного рівня досконалості, який досягається в процесі формування взаємин між суб'єктами, відображаючи їхню внутрішню готовність до самопізнання. Тому процес інтеграції сили розуму, сили волі, сили духу стає чи не першочерговим завданням сучасної людини.

Сила розуму, як прояв здібностей до формування інтелекту, уміщуючи високий рівень професіоналізму, загальну ерудицію та законослухняність, відображає нижчий рівень культури індивіда. Середній рівень – відповідає розвиненій силі волі і відтворює моральний аспект людини, поєднуючи культуру бажань, культуру емоцій, культуру спонук. До вищого розряду досягнень людини можна віднести її приналежність до співучасті у глобальних процесах еволюції, розкриваючи її потенціал духовних сил. Сукупність трьох вказаних рівнів складає внутрішню культуру індивіда, його інтелект, душевні якості та духовні надбання, являючи у повсякденному житті культуру слова і культуру дії [3, с. 7-8, 15].

Як зазначає у своєму дослідженні С. Д. Поплавська, виховання – це складний процес, спрямований на забезпечення індивідуального підходу до кожної особистості, який ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії вихователя і

вихованця, спонукаючи останнього до активності, прояву творчої ініціативи, засвоєння багатогранної культури людства, перетворення зовнішніх норм у внутрішні надбання. Про яку б сферу людської діяльності (“людина – держава”, “людина – суспільство”, “людина – природа”, “людина – техніка”, “людина – людина”) не йшлося, слід зазначити, що утвердження взаємин між людьми залежить від цілеспрямованої й відповідальної їхньої взаємодії, яка ґрунтується на розвиненій комунікативній культурі. Виходячи з цього, дослідниця розглядає комунікативну культуру як багатопланове явище устанавлення і розвитку контактів між людьми, що передбачає обмін інформацією, певну тактику і стратегію взаємодії, сприймання і взаєморозуміння між суб’єктами спілкування; регулятор поведінки, гарант шанобливого ставлення особистості до інших, їх розуміння, терпливості та взаємоповаги; один із механізмів гармонізації особистих і громадських інтересів.

З розвитком технологій, соціальними, економічними, політичними змінами, трансформацією системи культурних цінностей змінилась і специфіка комунікацій у їх змістовному, формальному, технічному аспектах, що актуалізувало нові завдання і напрями дослідження комунікативної культури. Комунікативна культура у сучасних умовах постає ціллю (культура діалогу), підґрунтям (взаєморозуміння), засобом регламентації (культура ділового і повсякденного спілкування) комунікативних процесів і відображає специфіку тенденцій сучасного інформаційного суспільства [7, с. 5].

Основним завданням комунікативної культури в освітньому процесі А. І. Дзундза визначає формування таких правил спілкування, що сприяють взаєморозумінню людей у процесі навчання і виховання, взаємозбагаченню духовними цінностями. Із посиленням на соціальних психологів (Г. М. Андреева) науковець виділяє наступні функції комунікативної культури: інформаційну (обмін інформацією), інтерактивну (регуляція взаємодії партнерів взаємодії за умови однозначності кодування й декодування ними знакових систем спілкування), перцептивну (“зчитування” співрозмовника за рахунок таких психологічних механізмів, як порівняння, ідентифікація, апперцепція, рефлексія).

Одним із компонентів комунікативної культури особистості є мовленнєва культура, яка виступає показником її моральності, внутрішньої й зовнішньої краси (С. М. Броннікова, Т. В. Черкашина, О. А. Кузьмич). У ній проявляється інтелект і рівень мислення індивіда, його освіченість і вихованість, культурність і ціннісні орієнтації, краса слова і духу як ознаки духовного багатства та неповторної людської сутності.

Розкриваючи у своєму дослідженні предметне поле поняття “соціально-комунікативна культура”, В. І. Тернопільська наводить його взаємозв’язок із поняттям комунікативної культури в контексті розв’язання педагогічних проблем [9, с. 8-48].

У своєму дослідженні ми визначаємо комунікативну культуру як частину загальної культури людини, що являє собою динамічну систему знань про культурні норми та правила, суспільно прийнятих моделей поведінки та спілкування, цінностей, ставлень, мотивів, і яка обумовлює взаємодію людини із собою, суб’єктами та об’єктами зовнішнього світу та регулюється розвитком та саморозвитком особистості.

Особливої значущості сьогодні набуває необхідність формування комунікативної культури у старшокласників, що пов’язано з інтенсифікацією інформаційних комунікацій, із широким упровадженням мережі Інтернету, сучасними технологіями інформатизації суспільства. Сучасна молодь підлягає впливу субкультури, моди на спрощення стилю спілкування, вживання алкоголю, наркотичних речовин, куріння, зневажливого ставлення до краси буденного мовлення, що призводить до значної засміченості мови, нарочитої брутальності, зниженню загального рівня культури.

Ще кілька років тому Інтернет-середовище середовище називали віртуальним, а сьогодні беззаперечними є той факт, що воно стає з кожним днем все більш реальним, особливо для молоді. Діти в Інтернеті грають у різноманітні ігри, знайомляться, спілкуються, обмінюються інформацією, тобто активно комунікують у цьому просторі. Зміст цієї комунікації, її культурність та вплив на психіку часто залишаються поза увагою і поза впливом дорослих. Неконтрольоване занурення

молодих людей у віртуальний простір призводить до появи різного роду аддикцій, фізичних хвороб, зростання агресивності та інших негативних явищ. Саме ці фактори виділяють цю сферу як таку, що потребує педагогічного вивчення, втручання і впливу. Ефективним засобом педагогічного впливу на формування культури у даному виді взаємодії є метод телекомунікаційних проєктів. Телекомунікаційна проєктна діяльність – це багаторівнева соціокультурна та психолого-педагогічна система розвивальних середовищ, яка формує творчо та соціально активну особистість, дозволяє їй реалізувати свій потенціал, задовольнити особистісні навчальні потреби. Вона базується на Інтернет-комунікаціях та функціонує здебільшого за допомогою телекомунікаційних мереж.

Зауважимо, що у старшому шкільному віці закріплюється фундамент культури мислення, культури мовлення і спілкування, активно розвиваються комунікативні здібності. Тому формування особистості старшокласників як суб'єктів відносин постає важливим завданням освітян сучасності і передбачає засвоєння учнями парадигм комунікативної культури, оскільки юнацький вік є сенситивним для розвитку й утвердження цього особистісного новоутворення.

Визначальним у вихованні комунікативної культури юнаків та дівчат є зміцнення, насамперед, моральних основ: миролюбства, правдивості, вдячності, відповідальності, поваги до людей, толерантності, доброзичливості, чуйності, почуття власної гідності та ознайомлення їх із соціальними нормами поведінки, вироблення звички дотримання цих норм тощо.

Відповідно, у структурі комунікативної культури старшокласників нами попередньо виділено когнітивний, емоційно-ціннісний, практичний компоненти, які, взаємодіючи, утворюють певну цілісність. Кожний з компонентів передбачає динаміку змін, а у своїй сукупності вони, через комбінації показників та індикаторів, відображають зміст комунікативної культури особистості.

Когнітивний компонент передбачає наявність у старшокласників певного обсягу необхідних знань для

оволодіння комунікативною культурою. Зокрема, про культурні норми і правила, прийняті соціумом моделі та норми поведінки, структуру і стилі спілкування, механізми та особливості взаємодії з іншими людьми й об'єктами оточуючої дійсності.

Емоційно-ціннісний компонент характеризує ставлення учнів до подій, фактів, явищ, оточуючих людей, дійсності, до самих себе через відповідні переживання особистості; інтегрує цінності, установки, переконання особистості.

Практичний компонент передбачає застосування учнями знань про комунікативну культуру у повсякденному житті, що означає свідомий вибір власних форм і моделей поведінки на основі знань про культурні норми та правила, суспільно-прийняті моделі та норми поведінки. Він характеризує сформованість комунікативних вмінь і навичок, які дозволяють будувати взаємини з суб'єктами та об'єктами оточуючої дійсності на основі миролюбства, правдивості, вдячності, відповідальності.

Предметом наших подальших пошуків виступає детальний й різнобічний аналіз феномену "комунікативна культура", зокрема, уточнення змістової структури комунікативної культури старшокласників, педагогічні умови її формування засобами позашкільної освіти. Оскільки, не зважаючи на те, що комунікативна культура розглядалась науковцями сучасності в аспектах, пов'язаних з професійною культурою педагога, вихованням етикета мовлення, вивченням іноземних мов, корекцією поведінки, формуванням в умовах дозвілля і т. ін., специфіка її формування в умовах позашкільного навчального закладу не стала предметом спеціального розгляду, що обумовлює необхідність окремого вивчення даної проблеми.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Гончар Т. І. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.06 "Теорія, методика і організація культурно – просвітньої діяльності" / Т. І. Гончар. – К., 2003. – 20 с.

3. Евтух Н. Б. Культура взаимоотношений : учебник / Н. Б. Евтух, Т. В. Черкашина. – Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2010. – 340 с.
4. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М. : ООО “ИТИ Технологии”, 2007. – 944 с.
5. Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / С. Д. Поплавська. – Житомир, 2009. – 20 с.
6. Сарновська С. О. Сучасна соціальна комунікативна культура (філософсько-методологічний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 “Соціальна філософія та філософія історії” / С. О. Сарновська. – К., 2000. – 20 с.
7. Соколова О. П. Коммуникативная культура индивида: социально-философский анализ : дис. ... кандидата филос. наук : 09.00.11 / Соколова Ольга Петровна. – Ижевск, 2005. – 137 с.
8. Социальная психология : учеб. пособие / [А. Н. Сухов, А. А. Бодалев, В. Н. Казанцев и др.] ; под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 600 с.
9. Тернопільська В. І. Соціально-комунікативна культура школяра: шляхи сходження : монографія / В. І. Тернопільська. – Житомир : Вид-во ПП “Рута”, 2008. – 303 с.
10. Шаповалов В.Ф. Основы философии. От классики до современности : учеб. пособие для вузов / Виктор Федорович Шаповалов. – М. : Фаир-Пресс, 1998. – 576 с.

В статье проанализированы современные теоретические подходы к проблеме формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста.

Ключевые слова: коммуникативная культура, формирование коммуникативной культуры, ученики старшего школьного возраста.

The article analyses the modern theoretical approaches to the problem of forming the communicative culture of senior school age pupils.

Keywords: communicative culture, forming the communicative culture, senior school age pupils.

УДК 364.026

О.В. Ткачук, м. Хмельницький

СОЦІЛЬНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СПІВВІДНОШЕННЯ НАУКОВИХ КАТЕГОРІЙ

Розглянуто наукові досягнення в галузі педагогіки, психології та соціології щодо наукових категорій, які співвідносяться з категорією "соціально-правова компетентність".

Ключові слова: "правова компетентність", "соціальна компетентність", "соціально-правова компетентність".

Дотримання міжнародних стандартів у сфері забезпечення та захисту прав і свобод молоді з особливими потребами, оволодіння нею необхідних знань, умінь орієнтуватися в системі законодавства і співвідносити юридичний зміст правових норм із реальними подіями суспільного життя, ефективно справлятися з проблемними життєвими ситуаціями та кризами сприятиме формуванню соціально-правової компетентності студентів вищих навчальних закладів.

На сучасному етапі розвитку суспільства можливості студентів у самореалізації розглядаються з точки зору розвитку внутрішнього потенціалу, збережених можливостей, здатності реалізувати їх у певних суспільних умовах.

Деякі аспекти правового виховання студентів вищих навчальних закладів досліджували В.Владимирова, Л.Городиський, І.Дарманська, В.Одарій, М.Подберезський та ін. Проблеми правового виховання студентів з особливими потребами досліджуються, виходячи зі специфіки навчально-виховного процесу та особливостей інвалідності.

Для нашого дослідження важливими є праці, які присвячені соціальній роботі як засобу соціалізації дитини з особливими потребами, соціально-педагогічній реабілітації, специфіці процесу навчання (А.Мудрик, Л.Грачов, А.Панова, Л.Тюптя, Я. Коломенський, А. Белінська, М. Чайковський, П.Таланчук, І.Іванова, та ін.).

На даний час відсутня достатня теоретична база та дієвий досвід розв'язання проблеми формування соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами. Існують

лише окремі дослідження, які можуть стати основою у процесі розробки моделі формування соціально-правової компетентності студентів із особливими потребами у вищому навчальному закладі. Їх тематичний спектр включає загальний аналіз сутності цього поняття, характеристику компетентностей в освітніх системах (О.Овчарук, О.Пометун, О.Кононко, О.Локшина, О.Савченко, І.Єрмаков, О.Павленко, Л.Паращенко, Н.Бібик, С.Трубачова, О.Хуторський, Л.Сохань, О.Панова, І.Родигіна, Г.Сиротенко, І.Зимня, В.Байденко, Ю.Татур та ін.), виникнення компетентнісного підходу як наукового методу, що застосовується до різних галузей знань, включаючи педагогіку (Н.Хомський), етапи становлення компетентнісного підходу в освіті (Р.Уайт, Дж.Равен, Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Куніцина, Г.Беліцька, Л.Берестова, В.Байденко, О.Хуторський, Н.Грішанова та ін). Різні тлумачення поняття “правова компетентність” дають у своїх працях Л. Кузьменко, О. Пометун, А.Твердохліб та ін.

Досі не існує єдиної усталеної думки щодо поняття “соціально-правова компетентність”, у зміст та структуру термінів різні автори вкладають різні сенс та складові, зокрема, загальний аналіз сутності поняття “соціальна компетентність” (І.Зарубінська, О.Холостова, Ю.Ємельянов, М.Докторович, Є.Мельник) поняття “соціально-правова компетентність” (Н.Ковалевська, Я.Кічук, В.Загрева, М.Томчук, А.Якименко, М.Горбушина); модель соціальної компетенції (В.Слот, Х.Спанярд), структура та зміст соціальної зрілості (В.Радул, А.Гудзовська, О.Михайлов); професійна та комунікативна компетентності (І.Бех, С.Архипова, С.Демченко, М.Елькін, С.Козак, А.Онкович та ін); дослідження поняття “соціально-психологічної компетентності” та “соціально-психологічної адаптації” (М.Томчук, А.Якименко, Л.Лепіхова, Л.Петровська, С.Архипова), “соціальна зрілість” (А.Гудзовська, В.Радул, Л.Божович); життєва компетентність (І.Єрмаков, Л.Сохань, І.Яцук, В.Ляшенко та ін.); соціальна компетентність дошкільників та молодших школярів (М.Гончарова-Горянська, О.Кононко та ін.), соціальна компетентність старших підлітків (М.Докторович), структура соціальної компетентності (В.Масленнікова).

Вивченням засобів формування окремих компонентів правової компетентності займалися дослідники, серед яких

Г.Буш, Н.Кулюткин, А.Матюшкин, М.Посталюк, А.Вербицкий, О.Хоптяна, Л.Кузьменко та ін. Дослідженням педагогічних умов формування окремих компонентів правової компетентності займалися М.Кларін, В.Горшкова, М.Лісіна, В.Ляудіс.

Метою даної статті є: на підставі аналізу педагогічної, психологічної, соціологічної літератури дати наукове визначення поняття “соціально-правова компетентність”.

Пріоритетом модернізації вищої освіти у ВУЗі є впровадження компетентнісного підходу особистісно-зорієнтованого та діяльнісного навчання. На сучасному етапі компетентність – категорія, яка може стосуватися як однієї конкретно взятої особистості, так і цілої соціальної групи. Вона вказує не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві та професійні цінності, здатність ефективно розв’язувати нові нестандартні завдання тощо.

На сьогодні є досить важливим здійснювати правову освіту у вищих навчальних закладах неюридичного профілю.

У своєму дослідженні Н.Ткачова зазначає, що якщо не спрямовувати зусилля на досягнення позитивних результатів у вихованні гармонійно, духовно розвиненої особистості з використанням потенціалу правової освіти, яка дає можливість забезпечити підготовку майбутніх робітничих кадрів, фахівців до самостійного відповідального входження в “соціум”, їхнього професійно-правового становлення, то педагогічна наука не зможе виконати основні завдання, спрямовані на формування особистості як суб’єкта стратегічного напрямку – побудови правової держави, правового громадянського суспільства [10].

Отже, формування соціально-правової компетентності майбутнього спеціаліста як його професійно-значимої якості цілком виправданим буде в контексті саме правової освіти та правового виховання, оскільки ми будемо говорити про формування знань, умінь та навичок в області права з метою подальшого впровадження їх у соціальне середовище особистості.

Соціалізація особистості в освіті, як вказує дослідник С.Гурін, розглядається як становлення її активності, духовно-моральних якостей, творчих здібностей, відповідальності за вчинки і дії, трудову діяльність [4].

Одним із першочергових завдань сучасної педагогічної науки й практики є посилення уваги до спеціальних досліджень,

присвячених проблемам виховання в підростаючих поколіннях ціннісного ставлення до права на основі прийняття усвідомлення й утвердження ними Права й Закону як загальнолюдської моральної цінності.

У своєму дослідженні Л.Кузьменко зазначає, що правова компетентність є необхідною передумовою громадянського становлення особистості, її гуманістичної спрямованості, моральної саморегуляції поведінки в системі “людина і право”, “людина і закон”.

Правова компетентність, на думку Л. Кузьменко, будучи компонентом соціально-політичної компетентності особистості в суспільній сфері, є системою знань, мотивів, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність діяльності індивіда в правовому полі. За своєю структурою правова компетентність є складним, багатоаспектним особистісним утворенням, яке включає такі функціонально пов’язані та взаємообумовлені компоненти: відповідну віковій категорії правову освіченість, поінформованість; правову позицію як потребу чи усвідомлену необхідність дотримуватися правових норм; вміння і навички керуватися правовими знаннями в суспільному житті [9, с. 49].

Дещо інакше трактує це поняття дослідниця О.Черемісіна, яка визначає правову компетентність старших учнів як характеристику особистості, що відображає діапазон її обізнаності в області права, усвідомлене сприйняття соціально-правового досвіду, здатність до правомірної поведінки. Структурними компонентами правової компетентності відзначає: когнітивний (правові знання), мотиваційний (позиція) і діяльнісний (соціально-правовий досвід) [11].

Під правовою компетентністю Я.Кічук розуміє важливу інтегративну характеристику особистості, підґрунтям якої виступають її знання та досвід поведінки у правовій сфері життєдіяльності, а виявом – спроможність орієнтуватися в ситуаціях, пов’язаних із правовими відносинами [7, с. 40].

На думку М.Горбушиної, правова компетентність спеціаліста соціальної роботи являє собою сукупність якостей, що відображають ступінь кваліфікації, рівень правових знань, вмінь, навичок, готовності та здібностей, пов’язаних із здійсненням комплексу заходів по правовій підтримці та захисту

населення і є однією з основних складових процесу професійної підготовки спеціаліста, в структурі якої важливими постають: когнітивний, мотиваційний, дьяльнісно-практичний компоненти, а також професійно-особистісні якості [3, с. 10-16].

У наукових роботах з філософії, психології, педагогіки, соціології досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізація особистості (Т.Алексєєнко, А.Капська, І.Кон, А.Мудрик, А.Сиротенко); соціальне становлення особистості (К.Абульханова-Славська, О.Карпенко, Є.Нікуліна); соціальна ідентичність (Е.Еріксон, Н.Іванова, Ю.Тюменєва); соціальна адаптація (О.Литовченко, Т.Ушакова); соціальна впевненість та самостійність (М.Безруких, Д.Єгоров); соціальна активність (З.Кенесаріна, О.Киричук, Н.Михайленко, Н.Пономарчук); відповідальність (І.Демєнєва, Т.Шишова, В.Радул); самовизначення (І.Зверєва, А.Мудрик, О.Щербініна); саморегуляція (А.Литко, О.Ядов); ціннісні орієнтації (О.Сухомлинська, К.Журба, В.Зільберман, В.Костів).

Поняття “соціальна компетентність” є інтеграцією термінів “compete” (досконале володіння справою, знаннями) та “socialis” (суспільний, пов’язаний з життям та стосунками людей у суспільстві). Залежно від галузі науки, в якій розглядається “соціальна компетентність”, науковцями висвітлюються різні погляди на її трактування. Зокрема, психологи (Д.Кун, В.Слот, Х.Спанярд та ін.) роблять акцент на психологічних особливостях індивіда, педагоги (В.Масленнікова, Д.Єгоров, В.Цветков та ін.) – на міжособистісну взаємодію та відповідальність, соціологи (Е.Гіденс, Е.Ісламгалієв та ін.) підкреслюють можливість впливу на широкий соціум, філософи (Н.Беденко, Л.Шабатура та ін.) виділяють адекватність стосовно соціальної дійсності.

У своїй роботі М.Докторович було сформульовано наступне визначення терміну “соціальна компетентність”: соціальна компетентність – це набута здатність особистості гнучко орієнтуватися в мінливих соціальних умовах та ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем. Вченою виділено 4 компоненти: когнітивно-ціннісний, емоційно-мотиваційний, інтерактивно-комунікативний, поведінково-дьяльнісний [5].

На думку І.Зарубінської, соціальна компетентність передбачає такі здатності:

- аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільств, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідів відповідно до соціальних норм і правил, наявних у суспільстві та інших чинників;
- продуктивно співпрацювати з різним партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими;
- застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання;
- спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій;
- визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштуватися на спілкування з іншими;
- вміти прогнозувати виникнення проблемної ситуації та володіння конструктивними методами її попередження та додання [8, с. 58].

Серед основних функціональних компетентностей професійно-педагогічної підготовки студентів факультетів дошкільної педагогіки поряд з іншими компетентностями Н.Ковалевська виділяє соціально-правову компетентність, показниками якої є:

1. Елементарні законодавчо-правові знання та їх використання у професійній діяльності.
2. Вміння визначати власний соціальний статус, стримано реагувати на психоемоційний стан членів сім'ї.
3. Усвідомлення необхідності соціалізації дитини, яка виховується в умовах сім'ї [8].

У своєму дослідженні Н.Бібік, узагальнюючи ключові компетентності, окреслені науковцями [2, с. 47], зазначила серед багатьох інших соціальну, соціально-психологічну, громадянську та життєву компетентності. Зокрема, М.Докторович стверджує, що соціальна компетентність – це інтегрована здатність

особистості, що включає в себе розмаїття підкомпетентностей, або ключових компетентностей, таких як громадянська, духовна, професійна (учнівська) зрілість; комунікативна, мовна, побутова, екстремальна компетентність тощо), тобто інтегрує в собі інші види компетентностей. Категорія “професійна компетентність” є складовою категорії “соціальна компетентність” [5].

Слід погодитися з думкою А. Якименко, М.Томчука, які вказують, що під поняттям «правова компетентність», як складової професійної компетентності, розуміються глибина і характер поінформованості працівника щодо правових засад професійної діяльності, а також його здатність до ефективної реалізації права в своїй практичній діяльності. У вузькому змісті правова компетентність включає знання, уміння, навички, а також способи їхньої реалізації в професійній діяльності, спілкуванні і саморозвитку особистості. Загалом основними компонентами правової компетентності є:

- соціально-правова компетентність – знання й уміння в сфері взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і правової поведінки (вона потрібна всім фахівцям з вищою освітою);
- спеціальна компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів правової діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі та оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання та уміння за фахом (вона необхідна фахівцям-правничого профілю) [12, с. 90].

Необхідно зазначити, що одним із основних напрямів соціалізації є правова соціалізація, під якою розуміється в ході освоєння соціально-правового досвіду ціннісно-нормативної орієнтації особистості, при якій приписи суспільних норм сприймаються нею як власні життєві установки. Адже провідним завданням правової соціалізації є формування і розвиток у неї правосвідомості, основою якої є не стільки знання багаточисельних правових норм, скільки усвідомлення і прийняття соціальних цінностей, які знаходять своє відображення в праві [1, с. 131].

Формування соціально-правової компетентності як інтегрованої властивості особистості, на нашу думку, включає в себе правову підготовку до успішної самореалізації і

соціалізації в сучасних умовах, реалізацію прав в процесі життєздійснення, захищеність особистості, формування соціально-правового досвіду.

Враховуючи вищезазначене, нами було сформульовано таке визначення терміну “соціально-правова компетентність”: соціально-правова компетентність – це важлива інтегрована властивість особистості, підґрунтям якої виступають система знань, мотивів, умінь та навичок, виявом – соціальна захищеність та активізація соціально-правового досвіду; соціально-правова компетентність забезпечує ефективність взаємодії із соціальним середовищем на шляху до успішної правової соціалізації.

Складовими соціально-правової компетентності є:

- соціальне пізнання світу через формування правової компетентності (правові освіченість, позиція та досвід);
- можливість проявити активну життєву позицію;
- правова соціалізація (усвідомлення і прийняття соціальних цінностей, які знаходять своє відображення в праві).

Дана стаття свідчить про важливість і необхідність дослідження проблеми формування соціально-правової компетентності молоді. Подальшого розгляду потребують: визначення мети, змісту, умов, форм та методів формування соціально-правової компетентності студентів з особливими потребами.

Література:

1. Бедь В.В. Юридична психологія / В.В. Бедь // Навч. посібник. - К.: МАУП, 2004. – С. 131.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В.Овчарук. - К.: К.І.С., 2004. – С. 47.
3. Горбушина М.В. Аспекты формирования правовой компетентности студентов специальности “Социальная работа” в условиях вуза / М.В. Горбушина // Казанский педагогический журнал. –2007. – № 3. – С. 10-16.
4. Гурин С.В. Формирование правовой компетентности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе вуза: дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Гурин Сергей Владимирович. – Мурманск, 2004. – 144 с.

5. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.05 / Докторович Марина Олександрівна. – К., 2007. – 208 с.
6. Зарубінська І.Б. Компетентнісний підхід до формування змісту навчально-виховного процесу / І.Б. Зарубінська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. – Вип. 12. – К., 2008. – С. 58.
7. Кічук Я.В. Проектна правовиховна діяльність майбутнього соціального педагога: компетентнісний потенціал / Я.В. Кічук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 41. – С. 40.
8. Ковалевська Н.В. Професійна підготовка студентів факультетів дошкільної педагогіки до роботи у сім'ях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Ковалевська. – К., 2007. – 18 с.
9. Кузьменко Л.В. Формування активної громадянської позиції вихованців шкіл-інтернатів засобами учнівського самоврядування / Л.В. Кузьменко // Формування життєвої компетентності вихованців школи-інтернату: наук.-метод. посібник / Керівник авторського колективу Свириденко С.О., Ващенко О.М. – К., 2007. – С. 49.
10. Ткачова Н.О. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно - технічної освіти: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ткачова Наталія Авксентіївна. – К., 2002. – 565 с.
11. Черемисина А.А. Формирование правовой компетентности старших школьников: дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Черемисина Александра Анатольевна. – Оренбург, 2000. – 164 с.
12. Якименко А.А. Психологічні особливості формування правової свідомості студентської молоді / А.А. Якименко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”: зб. наук. праць / За заг. ред. М.Є. Чайковського. – Хмельницький: ХІСТ, 2009. – С. 90.

Рассмотрены научные достижения в области педагогики, психологии и социологии относительно научных категорий, которые соотносятся с категорией “социально-правовая компетентность”.

Ключевые слова: “правовая компетентность”, “социальная компетентность”, “социально-правовая компетентность”.

The article deals with the last scientific achievements in industries of pedagogy, psychology and sociology in relation to scientific categories that are correlated with the category of “social and legal competence”.

Keywords: “legal competence”, “social competence”, “social and legal competence”.

УДК 316.723''7124''

Л.І. Іванченко, м. Черкаси

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Розкрито значення моральності як суспільної якості особистості, її ролі в регуляції та формуванні суспільних відносин; розглянуто вплив оточуючого середовища на формування моральних якостей особистості.

Ключові слова: мораль, моральність, виховання, молодь, моральні цінності.

В сучасних умовах модернізаційних змін дедалі більшої гостроти набуває проблема виховання моральності особистості. Це знайшло втілення у державних національних програмах “Освіта (Україна XXI століття)”; законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, “Концепції громадянського виховання”; у наказі Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян”; “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”.

Тому особливо актуальним стає аналіз процесу виховання моральності особистості, який має забезпечити засвоєння гуманістичних цінностей, розвиток власної індивідуальності та створення умов для самореалізації.

Наукові підходи щодо виховання моральності особистості у сучасних умовах розроблені у дослідженнях В.Білоусової, М.Боришевського, А.Вірковського, С.Гончаренка, Г.Данилової, В.Добровського, К.Дорошенка, Г.Жирської, О.Кононко, Т.Поніманської, О.Ростовцевої, О.Столяренко, Ю.Стежка, Ю.Танюхіна, Т.Шангірей, К.Чорної та інших.

Аксіологічний аспект моральності аналізувався в працях Б.Ананьєва, І.Бега, О.Дробницького, А.Здравомислова, М.Рокича, В.Тугарінова, В.Ядова та інших авторів.

Умовно можна виділити два основних напрями, за яких процеси, що відбуваються в суспільстві, впливають на моральне

становлення особистості: по-перше, ускладнення суспільних відносин висуває нові вимоги до індивіда; зміна економічних відносин припускає підвищення освітнього, культурного, професійного рівня людини, пошук спеціальних форм навчання, вимагає певних навичок і здібностей, диктує необхідність підвищення особистої відповідальності, активності, діловитості. По-друге, зміни об'єктивних умов життєдіяльності індивіда створюють для морального становлення особистості більше труднощів – колізії пов'язані не тільки й не стільки із самою діяльністю людини, скільки зі змінами, які виникають у взаємодії між людиною й суспільством і людиною та іншими людьми.

У зв'язку із цим актуальною є проблема морального становлення індивіда. На жаль, зростаюча потреба формування у підростаючого покоління ціннісних відносин і орієнтації, моральних норм і якостей не зовсім ефективно реалізується у виховній діяльності соціальних інститутів, таким чином поглибивши проблему морального становлення особистості.

Моральність – термін, що вживається як синонім термінів “мораль” (лат. – *mos* або *mores*), рідше – “етика” (грец. – *etos*), російське – “нравственность” (лексично закріплене у Словнику Академії Російській, 1793) – етимологічно наближений до значення норів, звичай, характер. Термін “етика” у значенні вчення про моральність вперше вводиться Аристотелем, який неодноразово підкреслював залежність від моральності виховної дії етики на людину. Вживання цих термінів для відображення одного й того самого змісту в давні часи вказує на стійкий характер *ethos*”а людини, де моральність як похідне означає те ж саме, що й мораль.

Але ці поняття треба розрізняти. Під мораллю в етиці, зазвичай, розуміють систему вироблених в суспільстві норм, правил і вимог, які пред'являються до особи в різних сферах життя і діяльності [1, с. 372]. Моральність же людини трактується як сукупність його свідомості, навиків і звичок, пов'язаних з дотриманням цих норм, правил і вимог. Вказані трактування вельми важливі для педагогіки. Формування моральності є не що інше як перехід моральних норм, правил і вимог в знання,

навички і звички поведінки особистості і їх неухильне дотримання [1, с. 372].

У сучасному суспільстві зберігають своє значення як засоби морального становлення особистості традиції, звички, суспільна думка. Звичка, яка закріпилася, стає потребою особистості, що обумовлює її поведінку за будь-яких обставин. Моральна звичка є корисною для суспільства стійкою формою поведінки, формування моральних звичок - це велика й складна проблема виховної роботи, що за сутністю покликана вирішувати одне з головних питань виховання – створення позитивного морального досвіду. Особливо важливо для виховання, щоб підростаюче покоління не зневірилося в цінностях загальнолюдської моралі. І тут постає така глибока та специфічна характеристика моральної сфери особистості, як моральність – характеристика суспільної природи людини, яка означає, що прагнення діяти заради загального добра стало її потребою, і не менш сильною, ніж інші, але навіть здатною підкоряти собі інші потреби, у тому числі й інстинкт самозбереження.

Моральність протистоїть особистому егоїзму і переборює його як визначальний мотив поведінки. Можна стверджувати, що соціальні норми лише остільки є моральними, оскільки вони виконуються з моральних спонукань, під впливом внутрішньої моральності особистості. Також і вимоги суспільства лише остільки стають специфічними моральними вимогами, оскільки адресуються до моральності людини, до її совісті, почуття обов'язку, гуманності, справедливості.

Сукупність або система моральних вчинків визначає моральну поведінку особистості та її моральну діяльність, що узгоджується з моральною метою. Моральність також виражає моральні відносини у певній діяльності. У вчинку особистості важливим є не те, в якій конкретній дії він виявляється, а соціальній спрямованості цієї дії, моральному ставленні, яке в ньому реалізується. Вчинок оцінюється лише за його моральною значущістю, тому незалежно від того, в якій формі він виявляється, він оцінюватиметься як моральний або аморальний, гарний або поганий.

Внесок в розвиток у розуміння моралі і моральності належить Е. Фромму, який чітко розмежував авторитарну і

гуманістичну мораль, а отже моральність як їх похідну. Зокрема він зазначає, що “в авторитарній етиці влада визначає, що добре для людини, і встановлює закони і норми поведінки. В гуманістичній етиці людина сама являється і законодавцем і виконавцем норм, їх формальним джерелом і регулятивною силою, і їх змістом. В гуманістичній етиці, так само як і в авторитарній, можна виділити формальний і змістовний критерії. Формальний – базується на принципі, що сама людина, а не відсторонена від нього влада може визначати критерії чеснот і вад. Змістовний – базується на принципі, що “добро” є благом для людини, а “зло” – те, що їй шкодить. Єдиний критерій етичної цінності – це благополуччя і гармонія людини” [2, с. 26-28].

Але розглядати моральні відносини, моральні дії та моральні вчинки поряд з моральною свідомістю було б неправильним. Усе перелічене вище і є моральною свідомістю, зміст якої становить моральне ставлення, що виявляється в моральних вчинках. Таким чином, можна стверджувати, що формування моральної поведінки особистості – це, перш за все, формування моральної свідомості особистості. Формувати моральну поведінку особистості як систему моральних вчинків – означає формувати моральну особистість, що володіє морально-психологічними якостями, моральною свідомістю. Слід пам’ятати, свідомість особистості неможливо розглядати окремо від суспільної свідомості, зміна якої зрештою призводить до зміни особистої свідомості окремої людини. Формуючи моральну свідомість особистості, неможливо не враховувати ті зміни, які відбулися в суспільстві.

Засвоєні особистістю соціальні норми й вимоги становлять зміст її ціннісних уявлень та зумовлюють спрямованість її активності, вибір сфер і засобів реалізації нею своєї внутрішньої позиції, ставлення до тих чи інших явищ навколишнього життя. Поведінка, підпорядкована системі власних моральних цінностей і є їх реалізацією. Вона свідчить про звільнення особистості від ситуативних впливів, про її здатність до свідомого керування своєю активністю. У зв’язку з цим моральні цінності набувають ролі внутрішнього механізму регуляції поведінки. Таке розуміння цінностей дає підстави

розглядати їх не тільки як елементи мотиваційної структури особистості, а ще й як важливий елемент структури моральної свідомості, що є основою для здійснення людиною вибору тих чи інших соціальних нормативів. У зв'язку з цим очевидним стає тісне поєднання цінностей з ідеалами й оціночними критеріями особистості, які утворюють психологічну основу їх формування. У результаті такої функціональної єдності моральні цінності як елемент моральної свідомості та самосвідомості є певним еталоном для оцінки відповідних до конкретних умов зразків соціальної поведінки.

Спрямованість, рівень та структура відносин особистості пов'язані з усією системою умов, у яких виховується людина змалку, де відбувається її розвиток, формування способу її поведінки.

Л. Виготський неодноразово підкреслював, що існує міцна залежність між віком особистості й схильністю до формування тих чи інших особистісних якостей: "Специфічні впливи середовища, котрі мають вирішальне значення для спрямування розвитку в той чи інший бік, справляють свою дію лише тоді, коли вони прикладені в певний момент розвитку, а до і після виявляються однаково безпідставними для цих впливів" [3, с. 246].

Специфіка соціалізації молодої людини полягає в тому, що вона переважно проходить крізь сприйняття й оцінку однолітків та людей, які її безпосередньо оточують. Саме під впливом цього соціального оточення, а не всього соціуму формуються, перш за все, погляди й переконання, її ставлення до навколишньої дійсності. Безпосереднє соціальне оточення (мікросередовище) є ніби проміжною ланкою між молодою людиною й суспільством. Крізь мікросередовище, його особливості молодь своєрідно й специфічно опановує макросередовище.

Слід зазначити, що найближче соціальне оточення може посилити чи послабити вплив, слід врахувати у вихованні сучасної молоді, що позитивне мікросередовище певною мірою може нейтралізувати наявні негативні впливи, тоді як негативне – навпаки, їх загострити.

В основі моральних почуттів лежить досвід суспільної поведінки. Для того, щоб жити і діяти в навчально-трудоному

колективі, необхідно оволодіти більш складними правилами громадської поведінки, більш складними формами суспільної моралі, ці останні мають бути пов'язані в людині з безпосередніми моральними переживаннями. Не досить, щоб людина знала, як з позиції суспільних вимог слід вчинити в тому чи іншому випадку, необхідно, щоб вона безпосередньо відчувала, що треба вчинити саме так, а не інакше, щоб вона відчувала почуття ніяковості й сорому, коли вона робить недобре й почуття спокійної чистої совісті, коли вона діє правильно. Наявність самого лише знання моральних норм і правил громадської поведінки ще не забезпечує їх застосування у житті.

Моральні почуття і моральні норми поведінки глибоко засвоюються людиною, стають для неї внутрішньо своїми тільки в тому разі, коли вони спираються на зміст її життя й діяльності, коли вони є необхідною умовою її буття й таким чином набувають для неї конкретного життєвого сенсу, коли вони стають особистісними цінностями.

Ще Аристотель стверджував, що "моральні чесноти існують у нас не від природи не всупереч їй, а завдяки привчанню. Вчиняючи розважливо, ми стаємо розважливими; діючи мужньо, ми стаємо мужніми. А повторення зжохих моральних вчинків формує моральний фундамент" [4].

Аналіз різних підходів до виховання моральності у сучасній молоді [5; 6] дає підстави визначити такі важливі моменти механізму морального становлення особистості:

- моральне становлення і розвиток завжди пов'язані зі змінами, що відбуваються як в особистості молоді людини, так і в суспільстві, де вона зростає;
- потяг до самоствердження свого "Я" і до самовиховання та стійкі цілі, потреби, інтереси, ідеали, моральні самооцінки молоді є її внутрішньою силою, яка утворює стійкі властивості, що визначають її поведінку залежно від зовнішніх ситуацій;
- у системі колективних стосунків змінюється внутрішня діяльність молоді людини, проте колектив не справляє прямого автоматичного впливу на моральний розвиток особистості. Тільки виявляючи активність і відіграючи певну роль у колективі, молодь набуває морального досвіду.

У своєму дослідженні “Психологічно збагачений виховний процес у дії” І. Д. Бех виділяє чинники морального розуміння вихованцем самого себе, до яких відносить:

- процес розмірковування над власними мотивами, метою та умовами, що призвели до небажаного результату;
- вихованець має пам’ятати, що провини, сором і пригніченість викликають лише аморальні діяння;
- моральна стійкість у складній життєвій ситуації;
- моральне розуміння педагогом вихованців.

Підсумовуючи вищезазначене та спираючись на дослідження, проведені з цього питання раніше [7], можна виділити три етапи (рівні) морального становлення особистості залежно від змін способів регулювання моральної поведінки – від суто зовнішніх до суто внутрішніх.

1. *Рівень елементарної моральності*, що починається від народження дитини. Хоча до появи свідомості моралі ще немає, але все-таки цей початковий період людського життя дуже важливий для формування майбутньої моральної поведінки. Саме в цей час починає формуватися моральний потенціал, який потім протягом усього свідомого життя живитиме моральні почуття особистості.

Із появою свідомості особистість, що формується, починає інтенсивно засвоювати ази моральної культури даного суспільства. Це відбувається шляхом наслідування, копіювання дитиною поведінки дорослих і своїх однолітків, а також шляхом прямого навіювання того, як треба і як не треба поводитися. Основними надбаннями першого рівня можна вважати засвоєння дитиною найпростіших норм моральності, абетки культури поведінки, розвитку у неї елементарної дисциплінованості, доброзичливості, співчуття й жалю.

2. *Рівень орієнтації, в основному, на зовнішні моральні регулятори*: на цьому рівні особистість у своїй моральній поведінці ще орієнтована на наочні зразки, але розвиваються та набувають усе більшого значення серйозні внутрішні спонукання: почуття сорому, почуття честі (особистої й колективної), совість – важлива якість, без якої неможливе моральне формування особистості.

3. *Рівень морального саморегулювання* тобто такого регулювання, коли людина здійснює моральні вчинки не тому,

що її за це похвалять або засудять (у разі їх нездійснення), а тому, що інакше вона не може, тому, що моральна поведінка стала для неї потребою, нормою життя.

Однак, виконане дослідження не може претендувати на вичерпне розв'язання цієї проблеми. Вона залишається актуальною і потребує подальшої розробки гуманістичного аспекту сучасного виховання, відповідних часу методик і технологій виховання моральності молоді в умовах сучасних модернізаційних змін.

Література:

1. Харламов И.Ф. Педагогика: [учебник]/ И.Ф.Харламов.- Минск.: Універсітэцкае, 1998. – 372 с.
2. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М.: ООО “Издательство АСТ-ЛТД”, 1998. – 568 с.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста. Сбор.соч. в 6-ти т. / Л.С.Выготский.-М.: Педагогика, 1984. – Т.4. - 246 с.
4. Аристотель. Сочинения/ Аристотель.-М.:Мысль, 1983.-830 с.
5. Бех И.Д. Особистісто зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник]/ Іван Дмитрович Бех.-К.:ІЗМН, 1998.-204 с.
6. Божович Л.И. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности/ Л.И.Божович // Психология формирования и развития личности. – М.: Наука, 1981. – С. 3-19.
7. Блюмкин В.А., Гумницкий Г.Н., Цырлина Т.В. Нравственное воспитание (философско-этические основы)/ В.А .Блюмкин, Г.Н.Гумницкий, Т.В.Цырлина. – Воронеж, 1990. – 144 с.

Раскрыто значение моральности как общественного качества личности, ее роль в регуляции и формировании общественных отношений; рассмотрено влияние окружающего среды на формирование моральных качеств личности.

Ключевые слова: мораль, нравственность, воспитание, молодежь, нравственные ценности.

In the article the value of morality is exposed as public quality of personality, its role in adjusting and forming of public relations; influence of circumferential is considered environments on forming of moral qualities of personality.

Ke ywords: moral, ethics, education, younger, value attitude.

УДК 37.035.6

Н.О. Міма, м. Слов'янськ

СУЧАСНЕ ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ

Проаналізовано шляхи оптимізації сучасного патріотичного виховання: дотримання системного підходу оптимізації патріотичного виховання, упровадження ідей гуманізму у процеси виховання учнів, посилення державно-патріотичної спрямованості у викладанні дисциплін загальноосвітньої школи, удосконалення технологій формування етичних, патріотичних і цивільних якостей школярів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: патріотичне виховання, національна свідомість, школа, шляхи оптимізації, удосконалення національного виховання школярів

Патріотичне виховання школярів набуває сьогодні більш актуального значення. У цій сфері накопичилося немало питань, які носять системний характер.

Сучасне розуміння патріотизму зумовлене соціальним замовленням української держави в галузі освіти й виховання, що конкретизується у “Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), “Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти” й “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності”. Зокрема, щодо останнього документу, то під патріотизмом розуміється любов до свого народу, до України. Також зазначено, що “важливою якістю українського патріотизму повинна бути турбота про благо народу, сприяння становленню й утвердженню України як правової демократичної соціальної держави, готовності відстояти незалежність Батьківщини” [3, с. 1].

Останнім часом уважного ставлення дослідників вимагає питання щодо зміни ситуації, що склалася в цій сфері, удосконалення патріотичного й духовно-етичного виховання школярів.

Ця проблема не знайшла поки належного віддзеркалення в сучасних педагогічних дослідженнях. Але велику допомогу в

процесі теоретичного усвідомлення нових тенденцій у вітчизняній педагогічній науці надало вивчення робіт Б.Чижевського, К.Чорної, які в основу патріотичного виховання ставлять національну свідомість та наголошують на усвідомленні безперечної цінності Батьківщини.

Більшість авторів вказують на важливість і значущість патріотичного виховання дітей шкільного віку, але не пропонують цілісну систему роботи в цьому напрямку. Характерною особливістю досліджень, пов'язаних з вихованням патріотизму дітей шкільного віку, є звернення до окремих аспектів проблеми. Так, у працях Доронової Т. досить виразно простежується ідея патріотичного виховання, але поняття “виховання патріотизму” не використовується; у дослідженні Николаєвої С. патріотичне виховання розглядається в руслі екологічного виховання; Комарова Т., Ротанова Т., Логінова В., Бабаєва Т., Ноткіна Н., Князева О., Маханєва М., Пчелінцева Е., Ніконова Л., Корнеєва Е. й інші акцентують на процесі залучення дітей до вивчення культурної спадщини народу.

Мета нашої статті полягає в розкритті шляхів оптимізації сучасного патріотичного виховання школярів.

Необхідність оптимізації процесу виховання високо моральної, духовно багаті особистості, громадянина-патріота самоочевидна й передбачає на підставі комплексного застосування соціальних, соціально-психологічних, педагогічних методик і технологій формування здорового, адекватного сприйняття соціальної дійсності, здатності до саморегуляції, стійкості, здорового соціального самопочуття. Інтегруючим началом може й повинна виступити ідея національно-державного патріотизму, реалізація якої починається вже з раннього дитинства.

Заслугує на особливу увагу погляд К.Чорної, яка підкреслює, що невід'ємною складовою патріотизму школярів є їх національна самосвідомість. На її думку, бути патріотом – значить духовно піднятися, усвідомити безперечну цінність Батьківщини. Національна свідомість, як глибинне усвідомлення народом своєї етнічної належності та своєрідності історичної долі, є невід'ємним атрибутом кожної нації.

Вирішувати проблему формування істинної національної самосвідомості можливо лише у зв'язку з духовним розумінням

Батьківщини. Тому що “Вітчизна, – наголошує К.Чорна, – це дух народу в усіх його виявах і творіннях, а національність означає своєрідність цього духу” [7, с. 12-14].

У сучасній системі патріотичного виховання широко використовується досвід видатного вітчизняного педагога-гуманіста В. Сухомлинського. Він вказував на те, що дитина йде до класу в сім років, але бажано, щоб вона вже з п’ятирічного віку перебувала у сфері виховного впливу школи. “Педагогічний колектив школи надає великого значення моральній, патріотичній, інтелектуальній, естетичній обстановці, в якій перебуває дитина віком, від двох до семи років, оскільки перші роки життя в розвитку дитини вирішальну роль відіграють люди, що оточують її, з усім багатством і багатогранністю” [4, с. 8-17].

У педагогічній системі В.Сухомлинського значне місце посідає принцип диференційованого та індивідуального підходу до виховання учнів. Отже, найпершим і найголовнішим у патріотичному формуванні особистості, як підтверджує аналіз педагогічної практики видатного дослідника, є засвоєння учнями загальнолюдських норм моралі. Він радив змалку виховувати в дітей чесність, правдивість, доброту й чуйність, любов та повагу до старших. “Добрі почуття своїм корінням сягають у дитинство, а людяність, доброта, лагідність, доброзичливість народжуються у праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу” [6, с. 177-184].

Сьогодні стало надто очевидним, що освіта наших дітей потребує докорінної орієнтації. На думку, В.Кременя “Незалежна Україна прагне увійти у світове співтовариство. Зробити це можливо за умови дбайливого ставлення до покоління, якому будувати завтрашнє життя” [3, с. 1].

Створення побутової бази не є першоосновою, подібно до того, як створення навчально-матеріальної бази у школі ще не є єдиною запорукою успішного навчально-виховного процесу. Головне полягає в якості викладання й виховання, у педагогічній майстерності вчителів, а в сім’ї – у стимулюванні до навчання дитини на повну силу її здібностей.

Школа повинна розвиватись і крокувати в ногу з поступом життя, шукати нові шляхи оптимізації сучасного патріотичного

виховання. Вона має забезпечувати своїм вихованцям можливості розширення особистісних перспектив відповідно до демократичних та плюралістичних тенденцій розвитку суспільства. Проте її потенціал обмежується матеріальними, організаційними, культурними, технологічними, ідеологічними та іншими суспільними обставинами. Подолати цю обмеженість можна лише через налагодження взаємодії школи з іншими елементами соціалізації – сім'єю, громадою, церквою, засобами масової інформації, виробничими структурами [2, с. 9-14].

Ідею Батьківщини, патріотизму потрібно підсилити ідеологічною складовою, сформувати державно-патріотичну ідеологію у світлі національно-політичної свідомості суспільства. З іншого боку, повинні бути передбаченими й реалізованими конкретні напрямки, шляхи, форми реалізації такої державної програми.

Цінності ідеології державного та патріотичного будівництва мають виразно духовний характер. Адже тільки духовне може компенсувати вплив соціальних суперечностей, глибоко проникати в серця людей, єднати їх у ціле, творити з розподіленого на групи населення людську спільність, розрізнене робити єдиним. Державницька ідеологія, що базується на загальнонаціональній ідеї, має національний характер, в основі її лежать інтереси нації. Консолідація нації й держави створює підґрунття для виникнення національно-державницького патріотизму, тобто почуття відданості Україні всіх громадян незалежно від національності [5, с. 1-8].

У цілому слід відзначити, що хоча органами державної влади й проводиться певна робота у плані здійснення патріотичного виховання школярів, але наявна низка значних проблем у цій галузі. Зокрема до цього часу не прийнятий законопроект про патріотичне виховання молоді. Кожна з державних інституцій реалізує свою концепцію патріотичного виховання, що не завжди узгоджується з іншими державними структурами та неурядовими організаціями, що здійснюють подібну роботу. Відсутня загальнодержавна програма патріотичного виховання молоді, не визначена інституція, яка б здійснювала координацію діяльності всіх структур у

забезпеченні патріотичного виховання. Не налагоджена ефективна взаємодія органів державної влади з громадськими організаціями. Крім того, неурядові організації формують і намагаються реалізувати концепції патріотичного виховання, які суперечать одна одній. Якщо козацькі організації проводять заходи з виховання школярів на національних традиціях, створюючи умови для формування в учнів українського національного історичного впливу, то ветеранські організації пропонують програму патріотичного виховання школярів, яка відтворює радянські історичні часи.

Без почуття патріотизму, як своєрідного кодексу моральних цінностей, історичної пам'яті та ідейно світоглядних принципів, що передбачають всезагальну відданість окремій історичній спільноті, важко уявити процес формування системи інституцій, здатних забезпечити свободу, рівність та громадянську гідність.

Без любові до своєї Батьківщини, без утвердження патріотичної свідомості, ідеї нації як політичної спільноти, об'єднаної історичною долею, державною мовою, інститутом громадянства, без визнання гідності людини й цінності людської особистості як ключового елемента права, без продукування й культивування системи ціннісних орієнтацій загально цивілізованого характеру у сфері не лише культури, освіти, науки, але й економіки та політики, годі сподіватися на динамічну трансформацію української патріотичної молоді в суспільстві.

Сам процес виходу України з глибокої системної кризи надто уповільнений, бо в її основі лежить деморалізація суспільства, бездуховність і торжество несправедливості.

Процес оптимізації та соціалізації школярів у сучасних умовах має розглядатися як складова всього комплексу проблем загальнодержавного масштабу й буде набагато ефективнішою, коли буде вирішуватися комплекс заходів щодо патріотичного виховання учнів, їх підготовки до захисту держави.

Сьогодні багато авторів прямо й опосередковано розглядають визначення сутності таких понять, як "патріотична свідомість", "любов до Батьківщини" в контексті дослідження

патріотичного виховання. Майже в усіх наукових роботах, публіцистичних статтях автори дотримуються думки, що патріотизм – це, передусім, любов до Батьківщини і діяльність на її користь. Ці погляди збігаються із визначенням одного із найавторитетніших енциклопедичних видань: “Патріотизм – любов до Вітчизни, тобто країни, міста, місця, де народився, спільноти індивідів, які мешкають на одній землі, єдині у своїх культурних прив’язаностях і в прагненнях захищати свої цінності” [8, с. 26-30].

Це визначення дозволяє застосовувати його досить широко щодо рідної країни, до локального місця народження, до соціальної групи й до субкультури. Деякі автори патріотичне виховання пропонують визначити, як одну з найбільш значущих, незмінних цінностей, що властива усім сферам життя суспільства й держави, що виражає ставлення особистості до своєї Батьківщини й характеризує вищий рівень її розвитку. Це своєрідний фундамент суспільного й державного устрою, ідеологічна опора його життєздатності, одна з основних умов ефективного функціонування всієї системи соціальних і державних інститутів.

Необхідною умовою оптимізації патріотичного виховання є дотримання системного підходу, який передбачає розгляд цілісного багаторівневого взаємозалежного відкритого процесу в його постійному розвитку й саморозвитку.

Проблема формування особистісно зорієнтованого, а значить, гуманного виховного середовища надзвичайно складна, багатогранна та малодосліджена. І.Бех зазначає, що “...ідеї гуманістичної педагогіки охопили все наше суспільство..., однак нині загальна ейфорія пов’язана з цією проблематикою, змінилася глибоким її осмисленням, розумінням складності сутнісної трансформації сучасного освітнього процесу” [1, с. 32-44]. Масові втрати в моральному вихованні підростаючої особистості свідчать про те, що виховні методи, які ігнорують почуття школярів, їхнє право на свободу та самостійність, не призводять до бажаного результату. Тому дослідник обґрунтовує необхідність уведення нових особистісно орієнтованих

технологій виховання, які б функціонували за такими принципами:

- цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій;
- особистісно розвивального спілкування;
- використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості;
- систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків.

Саме тому найактуальнішим напрямком оптимізації управління виховним процесом у школі є впровадження ідей гуманізму у процеси виховання учнів.

Без пробудження таких моральних феноменів, як патріотизм, совість, почуття власної гідності, обов'язок, чесність, працелюбність, навряд чи можна розраховувати на поліпшення ситуації у країні. Саме тому в сьогоднішніх умовах державотворчого процесу в Україні відбувається активний різнобічний пошук шляхів оптимізації нової моральної парадигми у психолого-педагогічній науці, державних структурах, школі, сім'ї.

Отже, шляхи оптимізації сучасного патріотичного виховання – дотримання системного підходу оптимізації патріотичного виховання, впровадження ідей гуманізму в процеси виховання учнів, посилення державно-патріотичної спрямованості у викладанні дисциплін загальноосвітньої школи, удосконалення технологій формування етичних, патріотичних і цивільних якостей школярів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін. З'ясовано, що останнім часом сучасні дослідники спрямовують свої зусилля на оновлення й пошук шляхів формування патріотичної свідомості учнів середньої загальноосвітньої школи, але цей аспект ще чекає свого вивчення й удосконалення.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. Кн.1.: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех // Наукове видання. – К., Либідь, 2003. – С. 32-44.
2. Гонський В. Патріотизм як основа сучасного виховання та ідеології держави / В. Гонський // Рідна школа. – 2001. – № 2. – С. 9-14.

3. Кремень В.Г. Велиння часу: плекати національну гордість у дітей / В.Г. Кремень // Педагогічна газета. – 1998. – № 7. – С. 1.
4. Коркішко О.Г. Патріотичне виховання молодших школярів: Методичні рекомендації вчителям шкіл, вихователям груп подовженого дня, організаторам виховної роботи / О.Г. Коркішко // Слов'янськ. – 2002. – С. 8-17.
5. Міщенко Н. Який же проросте патріотизм? / Н. Міщенко // Рідна школа. – 2004. – №1. – С. 1-8.
6. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості: Вибрані педагогічні твори в 5т. / В.О. Сухомлинський // К., Радянська школа, 1977. – Т.1. – С. 177-184.
7. Чорна К.І. Зміст патріотичного виховання школярів в умовах державотворчого процесу в Україні // Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально – економічних умовах: Матеріал звітної науково – практичної конференції / К.І. Чорна // К., 1999. – С. 12-14.
8. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї./ П.М. Щербань // – К., Борівітер 2000. – С. 26-30.

Проанализированы пути оптимизации современного патриотического воспитания: соблюдение системного подхода оптимизации патриотического воспитания, внедрение идей гуманизма в процессы воспитания учащихся, усиления государственно-патриотической направленности в преподавании дисциплин общеобразовательной школы, совершенствование технологий формирования нравственных, патриотических и гражданских качеств школьников в процессе изучения гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, национальное сознание, школа, пути оптимизации, совершенствования национального воспитания школьников.

The article analyzes ways to optimize current patriotic education: a systematic approach to optimize adherence to patriotic education, introduction of ideas of humanism in the education process of students, strengthening public-patriotic orientation in teaching school subjects, improving the technology of forming ethical, patriotic and civil qualities of students in learning the Humanities.

Keywords: patriotic education, national consciousness, a school and ways of optimization and improvement of national education students.

УДК 373. 5. 035. 461 : 17. 026. 4

С.В. Удовицька, м. Київ

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Проаналізовано результати дослідно-експериментальної роботи з виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи.

Ключові слова: гідність, процес виховання, дослідно-експериментальна робота, позаурочна діяльність, молодші підлітки.

Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті та інші державні та нормативні документи передбачають створення такої системи виховання, яка забезпечила б можливості для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Найбільш показовим у становленні моральної самосвідомості молодших підлітків виступає такий феномен, як гідність. Вона утворює цінність індивіда як людини взагалі. Вже сьогодні школа може зробити вагомий внесок у виховання гідності школяра через реалізацію нового змісту виховного процесу.

Аналіз літератури засвідчує, що проблема гідності досліджувалась переважно в контексті інших проблем, зокрема до вікових аспектів самовизначення особистості звертались К. Абульханова-Славська, В. Барцалкіна, М. Гінзбург, З. Карпенко, І. Кон, В. М'ясищев, В. Орлов, Р. Пасічняк, Л. Потапчук, В. Сафін, Д. Фельштейн, І. Шендрик та інші.

У дослідженнях учених Т. Бала, І. Бега, Є. Головахи, О. Донченка, О. Злобіної, О. Кононко, В. Рибалки, М. Савчина ціннісне ставлення до себе розглядається крізь призму проблеми життєтворчості особистості, життєвих смислів, особистісних виборів, особистої відповідальності.

В аспекті загальної та педагогічної психології визначені зв'язки людської гідності з такими психологічними характеристиками, як воля, самоповага, самооцінка, "Я-концепція" та інші у дослідженнях Л. Божович, Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Захарової, І. Кона, А. Леонтьєва та інших.

Дослідження представників західної гуманістичної психології (Р. Бернс, У. Джемс, Е. Еріксон, К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мейлі, Ж. Піаже,) ґрунтуються на ідеї цілісності та унікальності людської особистості, її високої самоцінності.

Аналіз філософських, психологічних, педагогічних досліджень з виховання гідності свідчить про її наукову та практичну значущість, а також недостатню теоретичну розробку в сучасних умовах реформування національної системи освіти й потреби практики.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, метою даної статті є висвітлення результатів дослідно-експериментальної роботи з виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. У процесі формульованого етапу дослідження була проведена перевірка ефективності теоретично обґрунтованих педагогічних умов виховання гідності учнів 5-6 класів у позаурочній діяльності.

Для цього були визначені завдання формульованого експерименту.

1. Проведення підготовчої роботи з педагогами-експериментаторами загальноосвітніх шкіл з питань використання ними матеріалів експериментальної роботи.
2. Експериментальна перевірка педагогічних умов виховання гідності учнів 5-6 класів загальноосвітніх шкіл у позаурочній діяльності.
3. Проведення проміжних зрізів, здійснення відповідної корекції змісту та шляхів впровадження результатів експерименту.
4. Здійснення аналізу кінцевих результатів і надання необхідної методичної і науково-консультативної допомоги організаторам виховної роботи, класним керівникам, керівникам гуртків щодо виховання гідності учнів 5-6 класів загальноосвітніх шкіл у позаурочній діяльності.

Формувальний експеримент проводився у три етапи: підготовчий, основний, узагальнюючий. Кожен з цих етапів мав свої конкретні завдання, які дали можливість перевірити гіпотезу дослідження.

У процесі підготовчого етапу було розроблено методику формувального етапу експерименту, підготовлено експериментальні матеріали (визначено форми і методи роботи); узгоджено програму експерименту з керівниками експериментальних загальноосвітніх шкіл, організаторами виховної роботи, класними керівниками, керівниками гуртків, підготовка їх до роботи з експериментальними матеріалами.

Під час проведення основного етапу формувального експерименту з виховання гідності учнів 5-6 класів загальноосвітніх шкіл позаурочну виховну роботу було спрямовано на використання відповідних форм і методів виховання, орієнтованих на самооцінку, самоаналіз, самовиховання й самовдосконалення учнів; упровадження масових, групових, індивідуальних форм морально-етичного виховання школярів; організацію різнобічної позитивно й емоційно забарвленої діалогічної взаємодії педагога з учнями як найважливішої умови повноцінного розвитку школярів; створення педагогічних умов, що розвивають моральні властивості школярів, формують їх моральний досвід гідної поведінки; застосування прийомів стимулювання зусиль учнів в моральному самовизначенні, через організацію їх рефлексивної роботи.

Протягом узагальнюючого етапу проводились контрольні зрізи для визначення ефективності обґрунтованої методики виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності.

На підготовчому етапі формувального етапу експерименту педагоги експериментальних шкіл були ознайомлені з діагностичними результатами констатувального етапу дослідження, які продемонстрували необхідність належної підготовки педагогічного колективу до організації цілеспрямованої роботи з виховання гідності в учнів 5-6 класів у позаурочній роботі. Тому одним із завдань цього етапу було надання необхідної методичної і науково-

консультативної допомоги педагогам експериментальних загальноосвітніх шкіл, ознайомлення їх з матеріалами експериментальної роботи. Для реалізації цього завдання педагогів було ознайомлено з програмою і методикою формувального етапу дослідження щодо виховання гідності учнів 5-6 класів.

На основі визначених нами педагогічних умов, під час розробки матеріалів експериментальної роботи значна увага акцентувалась на організації практичної діяльності морального спрямування. Практична моральна діяльність набуває виняткового значення для виховання гідності учнів, оскільки створює умови для самопізнання, взаємодії з оточуючим світом, формує у школярів ціннісне ставлення до моральних дій і вчинків. Моральна діяльність підлітків у позакласній діяльності передбачала: самовизначення у ставленні до моральної діяльності; оцінювання власної поведінки та поведінки інших з позицій моральних норм; набуття морального досвіду; активну участь у житті школи, класу; вияв ініціативи у позакласній діяльності.

Протягом узагальнюючого етапу формувального експерименту в усіх експериментальних та контрольних групах проводилися підсумкові зрізи з метою вивчення ефективності обґрунтованої методики виховання гідності молодших підлітків загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності. Для цього використовувалися методики, критерії та показники, застосовані у констатувальному експерименті.

Також здійснювалася статистична обробка отриманих експериментальних даних та їх порівняння.

Учні експериментальних груп на початку формувального етапу дослідження виявили нижчий рівень сформованості гідності, ніж учні контрольних груп. Високий рівень сформованості гідності виявили 11,4% вихованців експериментальних груп і 14,7% учнів контрольних груп. Достатній рівень сформованості гідності виявили 29,4% школярів експериментальних груп і 28,0% контрольних груп. Середній рівень сформованості гідності на початку формувального етапу дослідження виявили 34,7% учнів ЕГ і 35,3% КГ. Низький рівень сформованості гідності виявили 24,5% школярів експериментальних груп і 22,0% учнів контрольних груп.

Після закінчення формувального етапу експерименту для одержання даних, що характеризують рівні сформованості гідності вихованців експериментальних і контрольних груп були проведені контрольні зрізи.

Так, порівняно з початком дослідно-експериментальної роботи, відсоток вихованців, які виявили високий рівень сформованості гідності, збільшився (з 11,4% до проведення експериментальної роботи, до 19,2% - після її завершення). Збільшився відсоток молодших підлітків, які виявили достатній рівень сформованості гідності (з 29,4%, які перебували на цьому рівні до початку експерименту, до 35,0% - після його завершення). Збільшився відсоток вихованців, які виявили середній рівень сформованості гідності: з 34,7% - на початку дослідно-експериментальної роботи до 38,3% - після її завершення. До проведення експериментальної роботи учні, які виявили низький рівень сформованості гідності, склали 24,5%, після завершення формувального етапу дослідження значно зменшився – 7,5%. Відносно учнів контрольних груп, то значних позитивних зрушень у вихованні гідності у них не відбулося.

У ході проведення дослідної роботи був використаний диференційований підхід у розподілі учнів на підгрупи А,В,С, де використовувались різні виховні підходи з метою формування у підлітків гідності.

У першій групі школярів, які мали низький рівень сформованості гідності (модель А), виконувалась робота, спрямована на оволодіння моральними знаннями як умови розвитку саморегуляції емоційної-ціннісної та поведінкової сфер. Особливе значення надавалось створенню умов позитивного зростання підлітка як особистості, діалогічній взаємодії педагога і учнів, співробітництву, визначенню мети сумісної діяльності та зацікавленості нею.

У другій групі – достатній рівень сформованості гідності – (модель В) передбачалось, що збагачення моральними знаннями у поєднанні з діяльністю – необхідна умова формування емоційно-вольової та практично-діяльній сфер підлітків (зміцнення духовно-моральних мотивів поведінки, формування досвіду соціальної взаємодії і спілкування, комунікативності, підвищення рівня самоповаги).

У третій групі – високий рівень сформованості гідності – (модель С) максимально урахувались індивідуальні особливості та можливості підлітків в оволодінні ними етичними знаннями (самостійність, ініціативність, емпатія, моральна рефлексія, позитивна, розвинена “Я-концепція”).

Урахування рівнів сформованості гідності та використання диференційованого підходу дозволило проводити дослідно-експериментальну роботу з молодшими підлітками за моделями А, В і С. У групі Е1 (модель А) було активізовано мотиви самопізнання, соціального визнання, актуалізувалась суб'єктна позиція учня. У групі Е2 (модель В) більшого розвитку було досягнуто у мотивації самоефективності, активізації свідомої саморегуляції, слідування моральним принципам і нормам поведінки стали стійкою вимогою школярів до себе. У молодших підлітків групи Е3 (модель С) було актуалізовано моральний потенціал особистості, стимульовано самовдосконалення та самореалізацію.

У процесі експериментальної роботи були створені педагогічні умови, які дозволили залучити молодших підлітків до активної моральної діяльності. Більшість учнів (89,8%) усвідомлюють необхідність моральної діяльності, прагнуть до вдосконалення гідних вчинків, це на 23,7% більше, ніж на початку експерименту.

Оцінюючи ефективність проведеної дослідно-експериментальної роботи, педагоги загальноосвітніх шкіл відмітили значимість завдань експерименту в організації виховної роботи школи в цілому і позаурочної діяльності зокрема. Підводячи підсумки дослідно-експериментальної роботи, 76,7% педагогів визнали проведену роботу потрібною і ефективною, 16,4% – будуть її продовжувати надалі, 6,9% – намагатимуться удосконалювати запропоновані форми та методи роботи.

Узагальнені результати, отримані у дослідно-експериментальній роботі, показують, що запропонована методика сприяє вихованню гідності учнів 5-6 класів загальноосвітніх шкіл.

Таким чином, експериментальна методика опосередковано вплинула на підвищення рівня сформованості гідності учнів 5-6 класів експериментальних груп.

Ці зміни відбулися завдяки організованій нами систематичній та цілеспрямованій роботі, що ґрунтувалась на принципах особистісно орієнтованого підходу до вихованців, діалогічній взаємодії, урахуванні загальнолюдського та національного досвіду морального виховання, забезпечення активної позиції учнів у житті та колективній діяльності.

Результати дослідно-експериментальної роботи свідчать про її ефективність, яка, в цілому, підтвердила правильність висунутої нами гіпотези, визначених педагогічних умов, що сприяли ефективності виховання гідності молодших підлітків загальноосвітніх шкіл у позаурочній діяльності.

Проблема виховання гідності молодших підлітків загальноосвітньої школи вимагає подальшого, різнопланового дослідження. Зокрема, здійснення спеціальної підготовки педагогів, підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів з цієї проблеми.

Література:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков / Аверин В.А. – СПб.: Питер, 1998. – 379 с.
2. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Кыверялг А.А. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
3. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Образцов П.И. – СПб.: Питер, 2004. – 268 с.

Проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы по воспитанию достоинства младших подростков во внеурочной деятельности общеобразовательной школы.

Ключевые слова: достоинство, процесс воспитания, опытно-экспериментальная работа, внеурочная деятельность, младшие подростки.

The article analyses the experimental results on bringing up self-respect of secondary school adolescents in extra-curricular activities.

Keywords: dignity, process of upbringing, experimental results, time of out-of-school, junior teenagers.

УДК 371.214.19: 33 (048)

О.О. Метельська, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Наведено результати емпіричного досвіду по формуванню етичних цінностей старшокласників при проведенні уроків суспільствознавчого напрямку, динаміку розвитку етико-економічних цінностей старшокласників на уроках суспільствознавчого напрямку.

Ключові слова: етичні цінності, старшокласники.

У сучасних соціально-економічних умовах України існує багато проблем, пов'язаних з формуванням етичного ставлення особистості до економічних процесів сьогодення. Оскільки старшокласники активно беруть участь в економічній діяльності (більшою мірою як споживачі), то саме виховання морального ставлення та впровадження етичної складової в економічну діяльність особистості стає головним під час роботи з молоддю. Формування у молоді етичних цінностей, які проявляються під час економічної діяльності, стає одним з основних завдань сучасної педагогіки.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування і експериментальна перевірка педагогічних умов формування етичних цінностей старшокласників в процесі вивчення предметів суспільствознавчого циклу (на прикладі предмету "Економіка").

Проблема цінності аналізується під різними кутами зору, на різному рівні абстракції, у взаємозв'язку із іншими явищами дійсності. Так, у дослідженнях В.Бакірова, Н.Мещерякова було здійснено аналіз цінностей в загальному контексті наукового пізнання. Здатність цінностей впливати на формування соціологічного знання, способи ціннісної категоризації соціальних явищ вивчали М.Каган [3], В.Мантанов, А.Ручка, В.Шрейбер. Питання зв'язку аксіологічних уявлень як іманентних характеристик культур, їх включеність до культурної тканини як конкретної епохи, так і всієї історії людства, досліджувалися Ю.Єфімовим, В.Крюковим, Н.Чавчавадзе, В.Швирьовим.

Формування цінностей з точки зору особистісно-орієнтованого підходу вивчали Г.Балл, І.Бех [1; 2], Ю.Завалевський. Технологічний підхід формування цінностей досліджували О.Дубасенюк, А.Капська, М.Кларін, С.Сисоєва. Діяльнісний підхід формування етичних цінностей був висвітлений у працях К.Альбуханової-Славської, В.Семиченко.

Останнім часом з'явився ряд досліджень, у яких вчені розглядають економіку й економічну освіту з позиції загальнолюдських цінностей. Цю проблему досліджували В.Лагутін, В.Васильєв, І.Задорожнюк, Ю.Пахомов, І.Іткін, А.Етціоні, А.Печчеї та ін. [4]. В зазначених працях формування етичних цінностей молоді у процесі економічної діяльності більшою мірою розглядалось як процес становлення професійних та етнонаціональних цінностей.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що проблема формування етичних цінностей у старшокласників загальноосвітньої школи в процесі вивчення предметів суспільствознавчого циклу, зокрема предмету Економіка, розглядалася досить фрагментарно. Доречно більш ґрунтовно розглянути вплив етичних цінностей (правди, справедливості, свободи та інших) на економічну поведінку та свідомість людини, формування економічно-значущих якостей особистості (відповідальності, розважливості, чесності).

З метою підтвердження зазначеного припущення нами було визначено основні пріоритети етичних цінностей старшокласників, потрібних для здійснення успішної економічної діяльності. Для цього було проведено ряд емпіричних досліджень та зафіксовано наступні результати.

Ряд опитувань молоді старшого шкільного віку, яка навчається в старших класах загальноосвітньої школи м. Києва та Київської області, показали, що найбільший пріоритет старшокласники надають економічній свободі – понад 61 %. Провідне значення економічної відповідальності в житті людини відмітили понад 50 % опитаних. Важливе значення в житті людини поваги відмітило понад 23 % старшокласників; важливість справедливості в розрахунках та оплаті зазначили понад 33 %. Опитування з'ясувало, що старшокласники майже не надають першості таким поняттям як "гідність" і "чесність" в

економічній діяльності; важливість “совісті” зазначало близько 3 % учнівської молоді; жоден з старшокласників не відмітив важливість такої морально-етичної категорії як “честь”.

Результати експерименту свідчать про те, що значна частина опитаних старшокласників, як правило, не володіють систематизованою інформацією етико-економічного напрямку: не знайомі з вимогами, які ставить етика до економіки (73 %), бізнесу (84 %), особистості, яка бере участь в економічній діяльності (79 %) тощо.

При цьому більшість респондентів вважають рівень сформованості власних етичних цінностей як добрий або частково гарний, а саме: 48.3 % опитаних вважають сформованість власних етичних цінностей на високому рівні; частково гарно – 51.7 %; жоден з опитаних не дав негативну відповідь або б засумнівався.

Проведений аналіз проблеми дозволив зробити висновок про необхідність більш ґрунтовного вивчення проблеми формування етичних цінностей старшокласників, потрібних для здійснення успішної економічної діяльності на морально-етичних засадах сьогодення (з урахуванням загальнолюдських, національних, сучасно-економічних норм). Про доцільність проведення додаткової науково-педагогічної роботи по формуванню етичних цінностей старшокласників в процесі вивчення предмету “Економіка”.

З метою удосконалення процесу формування етичних цінностей старшокласників була розроблена експериментальна програма спецкурсу “Економіка і етика” для учнів 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. Курс містив два основних розділи:

- перший розділ “Вступ до економічної етики” розглядав загальноекономічну та загально-етичну проблематику, тобто ті питання, що актуальні для економіки і етики будь-якого суспільства та включав наступні теми: визначення економічної етики; моральну самосвідомість (основні критерії та їх економічне оцінювання); мотивацію (етико-економічні аспекти); людські блага; попит та пропозицію; морально-етичне оцінювання проблеми; проблеми вибору; право на вибір; право на безпеку,

якість, компенсацію; контроль (морально-етичні та економічні аспекти).

- другий розділ “Етика економічної діяльності” був присвячений морально-етичним проблемам ринкової економіки: етиці економічного спілкування; етиці власника (підприємця); методам керівництва; раціональній поведінці (етико-економічному аспекту); конкуренції; прибутку, доходам, власності; податкам та основним витратам; безробіттю та зайнятості.

Вивчення вищевказаних тем спрямовано на розкриття найбільш суттєвих зв'язків етики та економіки, сприяє вирішуванню типових проблем, що виникають під час етико-економічної діяльності особистості. Навчально-виховна робота за даним планом націлена на допомогу учням в процесі соціального визначення в етико-економічній сфері, спрямована на етико-економічне самовизначення старшокласників: становлення та формування етико-економічних переконань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей та таке інше.

З метою перевірки ефективності впливу спецкурсу “Економіка і етика” на процес формування етичних цінностей старшокласників були сформовані контрольні та експериментальні групи, у які увійшли учні старших класів ряду загальноосвітніх шкіл. Загальна чисельність вибірки – 506 учнів (всього 17 класів), в тому числі в експериментальних класах – 254, контрольних – 252 особи. В основу вибору контрольних та експериментальних класів було покладено дотримання умов їх ідентичності, одним з показників якої є рівень етико-економічних знань старшокласників. У випадках, коли неможливо було відібрати експериментальні та контрольні класи з однаковою загальною успішністю, до контрольних груп включалися класи з відносно вищим рівнем успішності. До експерименту залучались реально сформовані класи старшокласників загальноосвітніх шкіл.

Учні контрольної групи (К) протягом навчання в 11 класі не одержували формальної підготовки з основ економічної етики. Морально-етичні цінності, які людина застосовує при здійсненні

та плануванні усіх видів економічної діяльності, спеціально не розвивались. Процес їх формування відбувався під час вивчення загальноосвітніх предметів суспільствознавчого циклу та курсу “Економіка”.

Навчання учнів експериментальних груп реалізувалось: 11-х класах – вивчення базового курсу “Економіка” (1 година на тиждень); паралельно учні мали можливість відвідувати заняття додаткового експериментального курсу “Економіка і етика” (1 година на тиждень).

У ході роботи головний акцент було зроблено на формування етичних цінностей старшокласників, потрібних для здійснення успішної економічної діяльності, вивчення особливостей здійснення економічного виховання та освіти в процесі вивчення спецкурсу. У ході емпіричної роботи: апробувались, адаптовані до умов предметів суспільствознавчого циклу, інтерактивні методи виховання, націлені на формування етичних цінностей старшокласників, потрібних для здійснення успішної економічної діяльності; вивчався вплив експериментального курсу “Економіка і етика” на формування елементів, необхідних для здійснення економічної діяльності старшокласників (знання, уміння, розвиток морально-етичних якостей особистості); проводилась діагностика кількісних і якісних змін розвитку досліджуваного явища до, в процесі та наприкінці експерименту; оцінювалась ефективність проведеної роботи (шляхом порівняння результатів експериментальної і контрольної групи).

Експериментальна група була в свою чергу поділена на дві підгрупи (E_1 – 103 учня та E_2 – 151 учень). В плані реалізації змісту навчання, в експериментальній групі E_2 широко використовувалися методи активізації навально-виховної роботи, в тому числі: робота в парах та малих групах, інтерактивні навчально-виховні методи і таке інше. В групі E_1 застосовувалися переважно традиційні методи навчання та виховання (розповідь, пояснення, бесіда і таке інше), які доповнювалися розв’язанням етико-економічних задач. Така організація збору експериментальних даних була обумовлена тим, що учні контрольної групи не одержували систематизованої підготовки з “Економіка і етика” і порівняння

певних особистісних досягнень учнів ми вважали некоректним. Однак, протягом навчання у 11 класах в учнів контрольної групи відстежувались ті ж параметри, пов'язані з формуванням етичних цінностей економічної культури, що й в учнів експериментальних груп.

Таким чином, організація педагогічного експерименту здійснювався фактично за двома паралельними напрямками. В рамках першого порівнювався вплив експериментальних факторів на формування етичних цінностей учнів експериментальних груп та відсутність впливу експериментальних факторів на формування етичних цінностей у учнів контрольної групи. Другого – порівнювалися критеріальні показники в двох експериментальних групах E_1 та E_2 , пов'язаних з застосуванням різних методів виховання.

З метою полегшення збору, зберігання інформації, роботи над аналізом практичного матеріалу ми розробили картку-схему дослідження особистості старшокласника. Вивчення розвитку мотивації старшокласників здійснювалось за допомогою методики “Шкала оцінки мотивації” Д.Крауна та Д.Марлоу. Діагностика самооцінки досліджувалась за методикою Н.Кіршева “Шкала самооцінки”. Аналіз розвитку ціннісних орієнтацій школярів проводився за допомогою методи М.Рокіча, методики вивчення кар'єрних орієнтацій “Якоря кар'єри” Е.Шейна (адаптація В.Чикер та В.Винокурової). При дослідженні духовних і особистісних інтересів ми використовували методику О.Голомштока.

Дані методики відповідають віковому виміру психологічної структури особистості та адаптовані для старшого шкільного віку, спрямовані на виявлення визначених показників. Розглянемо результати дослідження розвитку основних показників, які сприяють розвитку етичних цінностей старшокласників у контрольній та експериментальних групах до початку формувального етапу дослідження в табл. 1. Оскільки кількість учнів в експериментальних групах E_1 і E_2 та контрольній групі К відрізнялась, нами, з метою порівняння отриманих показників рівню сформованості етичних цінностей старшокласників, отриманні абсолютні значення було

переведено у відсоткові, які ми підраховали за принципом округлення до десятих.

Таблиця 1

Розвиток етичних цінностей старшокласників у контрольній та експериментальних групах до початку експерименту (у %)

Група	Рівень	Етичні знання	Уміння застосовувати етичні знання	Етичні мотиви	Етико-економічні інтереси	Етичні наміри	Етико-економічні орієнтації	Етична самооцінка	Етична самоповага
Експериментальна група Е ₁	В	5.8	3.9	4.9	3.4	21.3	5.8	20.4	17.5
	С	10.7	5.8	7.8	19.4	11.6	17.5	8.7	10.7
	СН	11.6	16.5	10.7	21.6	18.4	18.4	26.2	24.3
	Н	71.9	73.8	76.6	55.6	48.7	58.3	44.7	47.5
Експериментальна група Е ₂	В	5.3	3.9	3.3	3.3	22.4	4.6	20.5	17.8
	С	10.6	7.9	13.9	15.2	11.9	9.2	16.5	15.2
	СН	11.9	16.8	17.2	15.9	17.8	23.1	24.3	21.8
	Н	72.2	71.4	65.6	65.6	47.9	63.1	38.7	45.2
Контрольна група К	В	4.9	4.2	3.4	2.3	21.7	4.6	19.8	18.6
	С	13.3	9.1	4.6	19.4	13.7	13.7	10.3	9.3
	СН	11.1	18.2	7.2	12.9	19.4	22.4	28.5	17.9
	Н	70.7	68.5	84.8	65.4	45.2	59.3	41.4	54.2

Примітка: В – високий рівень; С – середній рівень; СН – нижчий за середній; Н – низький рівень

Одержані результати підтвердили, що до початку експерименту рівень основних показників, які відображають розвиток етичних цінностей старшокласників у контрольній та експериментальних групах, був ідентичним.

Результати дослідження показників, які відображають розвиток етичних цінностей старшокласників у контрольній та експериментальній групах наприкінці формуального етапу дослідження, наведені в табл. 2.

Таблиця 2

Розвиток етичних цінностей старшокласників у контрольній та експериментальних групах на прикінці дослідження (у %)

Група	Рівень	Етичні знання	Уміння застосовувати етичні знання	Етичні мотиви	Етико-економічні інтереси	Етичні наміри	Етико-економічні орієнтації	Етична самооцінка	Етична самоповага
Експериментальна група Е ₁	В	34.9	28.1	20.4	23.3	33.0	26.2	34.9	32.0
	С	31.0	33.0	40.7	49.5	28.1	47.5	28.1	34.9
	СН	15.6	22.3	7.8	6.8	13.6	7.8	6.8	15.5
	Н	18.5	16.6	31.1	20.4	25.3	18.5	30.2	17.6
Експериментальна група Е ₂	В	41.6	38.3	23.8	24.4	33.7	27.7	37.6	31.7
	С	32.3	33.7	32.3	47.5	30.4	42.2	22.4	35.6
	СН	19.8	19.8	31.7	8.6	16.5	19.8	13.9	21.9
	Н	6.3	8.2	12.2	19.5	19.4	10.3	26.1	10.8
Контрольна група К	В	7.2	5.3	5.3	4.2	23.9	5.7	20.2	19.4
	С	12.2	9.9	6.1	26.2	14.8	17.9	12.9	17.7
	СН	16.7	21.3	11.0	29.6	21.7	18.2	31.5	20.1
	Н	63.9	63.5	77.6	40.0	39.6	58.2	35.4	42.8

Примітка: В – високий рівень; С – середній рівень; СН – нижчий за середній; Н – низький рівень

Результати формувального експерименту свідчать про високу педагогічну ефективність використання інтерактивних методів виховання. А саме методів розв'язання задач етико-економічного змісту, використання адаптованих інтерактивних методів “Сенкан”, “Метод Т”, “Асоціативне гранування”, “Кейс-метод” тощо. Їх використання в значній мірі сприяло формуванню в старшокласників не лише етичних і економічних знань та вмінь, але й досвіду етико-економічної діяльності, життєвої позиції, визначенню особистого ставлення до соціальних етичних, економічних явищ, які ґрунтуються не лише на емоціях, а й на всебічному етичному та економічному аналізі, розвитку етико-економічно значущих якостей особливості та ін. Отримані експериментальні дані свідчать про позитивні зміни, кількісне співвідношення вказує на продуктивність проведеної роботи.

Результати формувального етапу експерименту дозволили констатувати, що формування ціннісних орієнтацій

старшокласників під час вивчення предметів суспільствознавчого циклу – процес керований, і ефективність його зростає за умови включення школярів до спеціально організованої навчальної діяльності. Було з'ясовано, що найбільш дієвим педагогічним засобом підвищення мотиваційної та когнітивної складових етичних цінностей старшокласників, потрібних для здійснення економічної діяльності, є заняття з курсу “Економіка і етика”. Аналіз експериментальної роботи засвідчує результативність упровадження запропонованих адаптованих до вимог дисциплін суспільствознавчого напрямку інтерактивних методів виховання.

Проведене теоретико-експериментальне дослідження не розв'язує всіх проблем формування ціннісних орієнтацій старшокласників, але досить ґрунтовно розглядає дану проблему в економічній площині. Важливими для дослідження залишаються проблеми застосування нових інформаційних технологій при роботі з учнями старшого шкільного віку та виявлення специфіки формування етико-економічних цінностей школярів у сільських освітніх установах.

Література:

1. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи / Бех І. Д., Ганнусунко Н. І., Чорна К. І. // Образование и религия. – 2005. – №12. – С. 34–45.
2. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Вип. 12. – 2008. – С. 1–18.
3. Каган М. С. Человеческая деятельность / Каган М. С. – М. : Знание, 1984. – 283 с. – (Економічне виховання).
4. Моральні цінності як складова діяльності суб'єктів в умовах ринку: матеріали міжнародної науково-практичної конференції [Економічна теорія: сучасна парадигма та її еволюція на порозі ХХІ століття], (Київ, 1–2 березня 2000 р.) – К. : КДТЕУ, 2000. – 204 с.

Показаны результаты эмпирической работы по формированию этических ценностей у старшеклассников при проведении уроков общественного направления, динамика развития этико-экономических ценностей старшеклассников на уроках общественного направления.
Ключевые слова: этические ценности, старшеклассники.

Basic priorities of ethics values of senior pupils, necessary for realization of economic activity are specified in this article. The examples of empiric work are resulted on forming of ethics values for senior pupils during conducting lesson public direction. A dynamics over of development of etiko-economic values of senior pupils is brought on the lessons of public direction.

Keywords: ethics values, senior pupils.

УДК 37.035.6: 351.858

О.В. Оксенюк, м. Рівне

НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ У СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ (У КОНТЕКСТІ ДУХОВНОСТІ)

Розкрито сутність національної самосвідомості як інтегративної властивості системи національних цінностей, які висвітлено з позиції духовності. З'ясовано значення національної самосвідомості для становлення духовності особистості.

Ключові слова: національна самосвідомість, національні цінності, духовні цінності, духовність.

Головною метою національного виховання у XXI столітті в умовах розвитку української державності є набуття молодим поколінням загальнолюдських цінностей та успадкування духовно-моральних надбань українського народу. Відповідно, основою національного виховання є формування і засвоєння учнями національних цінностей (П.Ігнатенко, П.Кононенко, В.Кузь, Ю.Руденко, З.Сергійчук, Д.Тхоржевський). Національну самосвідомість особистості у значенні її самооцінки як носія національних цінностей трактують Т.Бондаренко, В.Борисов, М.Боришевський, Г.Гуменюк, І.Лебідь, Р.Осипець, В.Скутіна. Отже, розвиток українського суспільства потребує розбудови державності національно свідомими, духовно багатими членами громади, що вимагає осмислення теоретичних і практичних засад формування національних цінностей.

Ознакою становлення особистості є формування самосвідомості – усвідомлення особистістю сутнісного “Я” через власні ставлення до зовнішнього світу. Самосвідомість являє собою складний психічний процес, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю численних образів самої себе в різних ситуаціях діяльності й поведінки, в усіх формах взаємодії з іншими людьми і в поєднанні цих образів у єдине цілісне утворення – уявлення, а потім у поняття власного “Я” як суб’єкта, що відрізняється від інших. Тобто самосвідомість – це єдність когнітивного (самопізнання), емоційного (емоційно-ціннісне ставлення) та регулятивного (поведінка) компонентів її структури, в якій високої активації набувають процеси

самопізнання, самоставлення, самооцінки, саморегуляції, в результаті яких в індивіда виникає цілісне уявлення про самого себе і з'являється ціннісне ставлення до власної особистості, до свого "Я" [2, с. 193], [3, с. 7], [7, с. 136].

Становлення та розвиток самосвідомості вимагає появи цінностей (критеріїв оцінки) людини як особистості, тобто відбувається відокремлення у свідомості людини індивідуальних якостей від конкретних носіїв, так з'являються узагальнені еталони людських чеснот, вартостей, позитивів. Мораль трактується як спосіб духовно-практичного освоєння світу особистістю, відповідно, результатом сформованої самосвідомості підлітка є поява стійкої самооцінки, власного образу "Я" і співставлення його із "Я – духовним". Тому доцільно вивчати національну самосвідомість як інтегративну якість особистості, зокрема і моральну – у системі відносин "особистість – нація".

Метою нашої статті є розкриття сутності національної самосвідомості як інтегративної властивості системи національних цінностей особистості.

Рушійною силою розвитку особистості є суперечність між власною системою цінностей та системою цінностей суспільства. Ця суперечність двостороння, самодетермінована, прогресивна. Цінність та взірці поведінки, прийняті у суспільстві, фіксуються у мовних засобах, а справжній вияв духовних цінностей у людини виникає в прихованих за значеннями смислах вчинків (становлення "Я – духовного"). Коли розглядати духовність як результат прилучення до духовних вартостей, то розвиток "Я-духовного" особистості розпочинається з тлумачення і прийняття духовних, загальнолюдських вартостей, а самореалізація "Я-духовного" простежується у вчинках [7, с. 169-172].

Тому базисною основою й особистісної, і суспільної (національної, загальнолюдської) ціннісних ієрархій є духовно-моральні цінності. На думку І.Беха, духовні цінності, реалізовані в моральних вчинках, – єдина соціокультурна основа перетворення внутрішніх можливостей особистості у факт здійснюваних нею вчинків [1, с. 128]. Водночас духовні цінності дають змогу особистості зберегти самотність, самоідентифікувати себе з духовним досвідом етнічної

спільноти, засвоїти цивілізаційно-інноваційні цінності та не втратити індивідуального.

Національні цінності ми розглядаємо як систему позитивних особистісно і суспільно значущих утворень, що виявляються у сфері суб'єктно-об'єктних відносин, усвідомлюються етнополітичною спільнотою та засвоюються нею у духовно-практичній діяльності. Національні цінності зумовлюють становлення духовної спільності і взаємосприйняття етнічних суб'єктів навіть за умови відсутності безпосереднього зв'язку між ними.

За гуманістичною філософією особистісно орієнтованого виховання, ключовим принципом особистісно орієнтованого виховання наразі є принцип ціннісної орієнтації – це залучення учнів до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню у них ціннісних ставлень до всього світу з позицій сучасної культури. Виховання, відтак, гармонійно поєднує інтереси особистості (вільний саморозвиток і збереження своєї індивідуальності), суспільства (саморозвиток особистості здійснюється на моральній основі) і держави, нації (всі вихованці повинні стати компетентними громадянами-патріотами). Духовні цінності проголошено вищими, смисложиттєвими, “самоцінностями”, оскільки щодо особистості вони є самодостатнім феноменом і таким, що вимагає морального ставлення особистості до самої себе.

Під духовними цінностями К.Журба розуміє свідомий вибір особистості, який визначає її піднесені почуття, позитивне ставлення до життя, впливає на мотивацію дії, є регулятором поведінки та стимулятором самотворення [4, с. 52]. До духовних цінностей В.Риндак зараховує духовність як якість особистості, яка заснована на самосвідомості та іманентно включає в себе орієнтацію людини на вищі загальнолюдські цінності, мотивацію до прогресивної соціальної зміни та етнічне самовизначення [6, с. 89]. Основними правами і духовними цінностями особистості, за В.Сергеєвою, є право на життя і здоров'я; на людське співтовариство; на особисту свободу; на працю й особисту власність; на пізнання та інформацію; на творчість та всебічний розвиток [9, с. 13].

Отже, цінності суб'єкта є духовною інтенцією людини, тобто мають безпосереднє відношення до духовності. Узагальнення

аналізу положень авторів сучасних філософських, соціологічних, педагогічних, психологічних словників дозволяє стверджувати, що найповніша версія дефініції духовності представлена у філософії, яка виділяє ціннісно-творчу, ідеальну природу духовного. У традиційному філософському розумінні духовність включає три начала – пізнавальне, моральне, естетичне, яким, у свою чергу, відповідають такі духовні цінності як Істина, Добро, Краса.

Зважаючи на існування кількох концепцій духовності (енергетичної, діяльнійної, релігійної, ціннійної і т.п.), слід констатувати, що духовність – це інтегральне поняття, яке містить складне поєднання особливостей інтелектуальної, почуттєво-емоційної, регулятивно-вольової сфер особистості; яке співвідносне з абсолютними цінностями, творчістю, свободою. Тобто духовність – це поняття, яке пояснюється присутністю у світогляді особистості духовних цінностей та ціннісних ставлень.

Ціннійній природі духовності присвятили свої дослідження психологи М.Боришеський, В.Зінченко, О.Киричук, В.Карпенко, В.Москалець, Е.Помиткін, Ж.Юзвак. Спільною характеристикою їхніх досліджень є трактування духовності як психічного утворення, як вищого рівня розвитку й саморегуляції зрілої особистості, на якому основними мотиваційно-смісловими регуляторами її життєдіяльності є вищі духовні цінності. Духовність характеризується рівнем перетворення ціннійної свідомості людини від егоцентричних, сімейних, суспільних, загальнолюдських до духовних цінностей, котрі рівнозначні буттєвим началам.

Таким чином, вивчення наукових джерел засвідчує, що значного поширення набула ціннійна концепція духовності, бо цінності репрезентують ієрархію ідеалів, цілей, понять, які узагальнюють духовний стан людини і суспільства. Тому завдання освіти полягає у прищепленні духовних цінностей дитині, коли дитина піднімається від природної любові до себе до вимог родини, нації, держави, людства (О.Вишневський); коли здійснюється інтеріалізація права – вироблення позитивного ставлення до цінностей, задекларованих законом (В.Іова, В.Сергеєва); коли патріотизм, доброта, відповідальність є вихідним матеріалом для конструювання особистості (Р.Беланова, Т.Дем'янюк, Л.Потапюк). Духовність у

національному варіанті – це результат інтеріоризації норм зовнішнього буття у внутрішній світ особистості на етичній основі.

Дослідження сутності національних цінностей дало змогу з'ясувати, що найчастіше національні цінності пояснюються у зв'язку з тлумаченням поняття національної свідомості. У проєкті Концепції формування національної свідомості і самосвідомості особистості (за авторством Ю.Руденка) зазначено, що поняття «національна свідомість» вживається на означення розуміння кожною особою, всім народом багатогранних аспектів свого національного буття; зміст цього поняття розкриває численні проблеми походження і становлення своєї нації, питання розвитку рідної мови, мистецтва, духовності, державності [8, с. 5].

Концепція громадянського виховання особистості трактує національну свідомість та самосвідомість як усвідомлення особою себе частиною певної національної (етнічної) спільноти та оцінку себе як носія національних цінностей [5, с. 6]. Отже, національна самосвідомість є синонімом національної ідентифікації, це стійка система уявлень про власну культурно-історичну самобутність. Зміст поняття “національна самосвідомість” трактують як усвідомлене ставлення до матеріальних і духовних цінностей свого народу, його національних пріоритетів, почуття національної гідності та патріотизму. Тоді, з одного боку, національна самосвідомість – це результат процесу етнічного усвідомлення особистості, складовою якого є оволодіння національними цінностями, а з іншого – національна самосвідомість є інтегративною властивістю системи національних цінностей, оскільки виникає внаслідок їх комплексної взаємодії.

Національну самосвідомість як вищу форму розвитку свідомості особистості розглядає Г.Гуменюк, а її структурними елементами визначає толерантність; жертвовність; самокритичність; творчість; готовність до захисту держави; знання історії свого народу; любов до рідної землі, мови, культури; національну ідентичність; відповідальність за збереження культурно-історичних надбань і прагнення їх зберегти та примножити [3, с. 6].

З позиції психології пояснює структуру національної самосвідомості М.Боришевський: це самооцінка (судження

людини про міру наявності у неї якостей порівняно з їх еталонами, які являють собою систему національних цінностей); домагання (установка людини на вибір особистих цілей, що визначаються системою національних цінностей); соціально-психологічні очікування (уявлення людини про те, як оцінюють її оточуючі щодо міри наявності у неї національних цінностей і якої поведінки у зв'язку з цим очікують); “Образ – Я” (узагальнене уявлення особистості про себе як носія певних національних цінностей та їх реалізацію) [2, с. 194]. Чинниками, які зумовлюють виникнення, функціонування та розвиток національної самосвідомості особистості, є національна ідентифікація; знання типових особливостей власної нації; усвідомлене ставлення до історичного минулого, сучасного та майбутнього етносу; уявлення про територіальну спільність; дійове ставлення до духовних та матеріальних цінностей нації, стійка потреба збагачувати їх особистою працею, орієнтуватись на них у поведінці [2, с. 196-198].

Прийнято розглядати два рівні функціонування національної самосвідомості: первинний (почуттєвий) та вторинний (емоційно-логічний чи вольовий). Для формування почуттєвого рівня достатньо включити особистість у культурне національне середовище (“громадянин – патріот – гуманіст”). До змісту почуттєвої сфери входять громадянська свідомість, громадянський обов'язок, відповідальність, гідність, активність, самопізнання. Вторинний рівень передбачає закріплення цих почуттів у поведінці особистості за допомогою вольових зусиль.

У контексті проаналізованих джерел, національна самосвідомість як особистісний вияв національної свідомості акумулює духовний досвід колективної свідомості, на чому наголошував і К.Ушинський: “Що таке вся історія народу, як не процес усвідомлення тієї ідеї, яка криється в його народності, і вияв її в історичних діяннях? Але ця свідомість здійснюється у поодиноких самосвідомостях і, утворюючись з атомів, стає непереборною історичною силою” [10, с. 101].

Ураховуючи, що самосвідомість є основною характеристикою особистості, яка самовизначає, самооцінює суб'єкт (встановлює цінність власного “Я” у системі цінностей зовнішнього світу) і спонукає його до життєво доцільної (соціальної) діяльності, отримуємо наступне розуміння

національної самосвідомості. *Національна самосвідомість – це самоідентифікація суб'єкта як представника національної спільноти, його самооцінка як носія її цінностей і самоспонування до здійснення на їх основі життєвого вибору.*

Одними з чинників формування національної самосвідомості є історична пам'ять та національна гідність. Історична пам'ять проявляється в емоційно-ціннісному ставленні до історичної спадщини свого народу, а національна гідність розуміють як повагу представників нації до самих себе, до власних національних особливостей, а також їх спрямованість на підтримку та збереження цих особливостей. Історична пам'ять та національна гідність не існують одна без одної та є основними складовими патріотизму – почуття любові до власного народу, рідної землі. Патріотизм – основна, найбільш об'ємна характеристика національно свідомої особистості; він виявляється у саможертвості, прагненні розділити свою долю з долею нації, у громадській національно-патріотичній активності.

Так як духовні і національні цінності залучають особистість до суспільних відносин на основі гуманістичних принципів свободи, обов'язку, людської гідності, то вони забезпечують моральність лише групою, адже кожна з вищих цінностей має універсальне значення і розкривається лише при взаємодії з іншими цінностями свого ряду (вищі цінності взаємодоповнюють одна одну).

У дослідженні національні цінності висвітлено з позиції духовних цінностей, оскільки формування духовно багатой особистості є основою патріотизму і людяності. Тому національні цінності ми розглядаємо як цілісну систему, яка має внаслідок взаємодії частин інтегративну властивість, якої окремо не має жодна з частин, – це національна самосвідомість. Національну самосвідомість ми розуміємо як самоідентифікацію суб'єкта як представника національної спільноти, його самооцінку як носія її цінностей і самоспонування до здійснення на їх основі життєвого (духовно-морального) вибору. Таке трактування національної самосвідомості збагачує зміст цього поняття та відкриває нові можливості для її формування на основі застосування особистісно орієнтованого підходу, що є не тільки одним із завдань сучасної школи, але й об'єктивною необхідністю.

Література:

1. Бех І. Духовні цінності в розвитку особистості /І.Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-130.
2. Боришевський М. Національна самосвідомість особистості: сутність та шляхи становлення /М.Боришевський // Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи: метод. посіб. для вчит. /за ред. Д.Тхоржевського. – К., 1999. – С. 189-210.
3. Гуменюк Г. Формування національної самосвідомості в учнів середнього шкільного віку засобами туристсько-краєзнавчої роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.07 “Теорія і методика виховання” / Г.Гуменюк. – Тернопіль, 2000. – 21 с.
4. Журба К.О. Виховання духовності у підлітків в сучасній українській сім’ї і школі: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07 / Журба Катерина Олександрівна. – К., 2000. – 261 с.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: проект //Педагогічна газета. – 2000. – №6. – С. 4-6.
6. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия: [монография: (научная школа В.Г.Рындак)] /под общ. ред. В.Г.Рындак. – Екатеринбург: Ур. отделение РАО, 2000. – 394 с.
7. Основи психології: навч. посіб. /за заг. ред. О.Киричука, В.Роменця. – К.: “Либідь”, 1997. – 632 с.
8. Руденко Ю. Концепція формування національної свідомості і самосвідомості: (проект) /Ю.Руденко //Освіта. – 1998. – 4-11 листопада. – С. 3.
9. Сергеева В. Про роль духовного катарсису у формуванні загальнолюдських цінностей /В.Сергеева //Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 13-19.
10. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д. Ушинський //Вибрані педагогічні твори: [в 2 т.] /Редкол.: В.М. Столетов та ін. – К.: Рад. школа, 1983. – Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.

Раскрыта сущность национального самосознания как интегративного качества системы национальных ценностей, которые представлены с позиции духовности. Определено значение национального самосознания для становления духовности личности.

Ключевые слова: национальное самосознание, национальные ценности, духовные ценности, духовность.

There is described essence of national selfconsciousness as integrative property of the system of national values, which are shown from the side of spiritual, in the article. There is clarified the meaning of national selfconsciousness for formation of spiritual personality.

Keywords: national selfconsciousness, national values, spiritual values, spiritual.

УДК: 37.015.31:177.022.1

Т.В. Олинець, м. Кам'янець-Подільський

ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Виконано аналіз проблеми виховання крос-культурних цінностей у молоді в сучасній науковій літературі. Розглядаються ключові підходи та основні положення сучасного крос-культурного виховання.

Ключові слова: крос-культурні цінності, міжкультурні зв'язки, культура, культурне середовище.

Проблема формування крос-культурних цінностей є надзвичайно актуальною у наш час і ставить нові вимоги до молодих людей, вимагаючи від них високої мобільності, знання своєї та іншої культури, адекватної поведінки у незвичних ситуаціях, готовності до співпраці і взаємодії тощо.

Різні аспекти формування крос-культурних цінностей досліджували Д.Беррі, Ф.Клакхон, Р.Лінгтон, Р.Редфілд, Ф.Стродбек, Д.Трагер, М.Херсковіц Е.Хол.

Метою статті є дослідження формування крос-культурних цінностей у молоді як наукової проблеми.

Проблема крос-культурних цінностей не одразу набула розвою у філософії. Цінною з огляду на нашу проблему є позиція Е.Роттердамського (1466-1536 рр.), викладена у листі Йонасові Йодоку від 10 травня 1521 року, в якому він висловлює бажання бути корисним не лише німцям, а й французам, іспанцям, англійцям, чехам, рутенцям, і навіть, якщо зможе, то й навіть туркам і сарацинам [9, с. 4], що свідчить про глибоке розуміння необхідності і значущості взаємодії і взаємозбагачення різних культур, визнання тих процесів, які лежать в основі сучасного розуміння крос-культурних цінностей.

Інтерес для нашого дослідження представляє філософське вчення ф.Бекона (1561-1626 рр.) про ідолів, тобто ті чинники, які заважають людям порозумітися, знайти спільну мову і стоять на заваді вироблення міжкультурних цінностей, які він розкриває у своїй праці "Новий Органон". До таких ідолів філософ

відносить ідоли роду, печери, ринку, театру (теорій), де ідоли роду (усього людського роду) – це невірні уявлення про світ. Ця обмеженість виявляється у тому, що беруться до уваги лише ті факти, які можуть слугувати для підтвердження потрібної думки. Для запобігання шкоди, заподіяної ідолами, роду вчений радить зіставляти інформацію органів чуттів з предметами навколишнього світу. Ідоли печери (світогляду) – спотворенні уявлення про дійсність, в основі яких суб'єктивне сприйняття кожної людини. Ідоли ринку виникають у місцях найбільшого скупчення людей на ринках, площах, у розмовах, коли в одні і ті ж слова люди вкладають різний зміст. Ідоли театру (теорій) – догми, які виникають у результаті некритичного запозичення ідей, що призводить до драм або життя у вигаданому світі.

Таким чином філософ досить чітко визначає ті чинники, які найбільше заважають міжкультурним контактам.

Перші крос-культурні дослідження були проведені наприкінці XIX століття.

У контексті нашого дослідження доцільно згадати концепцію Е.Фромма стосовно цілей і завдань особистісного становлення в демократичному суспільстві, яке створює економічні, культурні та політичні умови для розвитку і самореалізації людини. Водночас кожен повинен навчитися взаємодіяти з іншими людьми.

Досліджуючи проблеми взаємовпливу культур, В.С.Біблер відзначає, що кожна культура розвивається у логічному і змістовному діалозі з іншими.

Досліджуючи глобалізаційні процеси в роботі “Філософія людиноцентризму в освітньому просторі” В.Г.Кремень звертає увагу на той факт, що в сучасних умовах обирається не та чи інша цивілізаційна парадигма, а швидше режим співіснування з іншими, утворюючи так звану інтерсуб'єктивну єдність світової спільноти. Водночас процес глобалізації недостатній рівень суперечностями і протиріччями, які виявляють недостатній рівень культури на глобальному і на особистісному рівнях. Вирішення цієї проблеми філософ вбачає у поліпшенні системи освіти і зростанні освіченості громадян. “У рамках української держави, наприклад, підвищення ролі освіти у формуванні позитивних особистісних якостей громадян можливе за умови відповідного

аксіологічного спрямування навчального процесу” [5, с. 186]. Однак, визначаючи аксіологічне спрямування, вчений радить враховувати реалії сьогодення і можливі перспективи суспільства, що дозволить визначити найважливіші цінності і пріоритети, а також подолати суперечності.

Значущість співіснування та міжкультурної взаємодії народів добре усвідомлюють і політики. Так, роздумуючи над протиріччями і спільними цінностями польського і українського народів, В.Литвин доходить висновку, що зовсім не обов'язково у відносинах між народами оминати, ігнорувати гострі кути чи навпаки нав'язувати сусідам власну точку зору, чи комплекс колективної відповідальності цілому народу тощо. “Не можна формувати у підростаючого покоління негативний образ сусіднього народу і сусідньої країни, травмувати свідомість і психіку дітей та молоді беззастережними і натуралістичними описаннями перебігу та наслідків жорстоких протистоянь незалежно від того, коли це відбувалося – у давню добу чи під час нацистської окупації, яка багато в чому перевершила інквізицію, й інші людинобивчі атрибути середньовіччя. Кінцева мета цієї роботи – виховувати молоді покоління по обидва боки нашого спільного кордону в дусі поваги і порозуміння, доброзичливого, толерантного ставлення, а не ворожнечі до сусідньої країни чи народу” [7, с. 112]. Таке виховання ставить за мету і формування спільних цінностей, які б об'єднували народи, сприяли їхньому зближенню і кращому порозумінню.

У середині ХХ століття до питання кросс-культурних цінностей звернулися психологи. У 1954 р. була опублікована робота Е.Хола і Д.Трагера “Культура як комунікація”, в якій автори запропонували термін “міжкультурна комунікація”, що відображала сферу людських відносин. В іншій роботі “Німа мова” (1959 р.) Е.Хол не лише показав зв'язок між культурою і комунікацією, а дійшов висновку в необхідності відповідного навчання і виховання. Водночас сам термін та ідея знайшли свій подальший розвиток у роботах Л.Самовара, Р. Портера “Комунікація між культурами” (1972 р.), де не лише визначається сам термін, а й формується науковий напрям.

У 1972 р. було створено Міжнародну асоціацію крос-культурної психології (International Association for Cross-Cultural Psychology - IACCP). З 1970 року видається “Журнал крос-культурної психології”.

Американський дослідник Річард Шведер розглядає крос-культурну психологію у контексті загальної психології. “Головною силою в загальній психології є ідея про центральний пристрій, процесор. Цей процесор, як вважають, стоїть вище, над або поза тим, чим він оперує. Він утягує і культуру, і контекст, і стимульний матеріал у свій зміст” [12, с. 80]. Він також звернув увагу на той факт, що психологи під крос-культурними дослідженнями мають на увазі культуру різних народів, тоді як антропологи виокремлюють культуру індустріальних суспільств (США, Західна Європа) та доіндустріальних.

З давніх часів війни, стихійні лиха, пошуки щастя і допитливість змушують людей до переміщення по планеті. Багато з них – мігранти – залишають рідні місця назавжди в пошуках кращої долі через соціально-економічні і політичні причини. В свою чергу, дипломати, ділові люди, студенти тривалий час живуть у чужій країні. Туристи, учасники наукових конференцій опиняються на тривалий час в незвичному оточенні.

Зокрема канадський психолог Дж.Беррі класифікував наслідки міжкультурних контактів, які визначають стратегію поведінки та сприйняття чи несприйняття іншої культури:

1. Інтеграція (кожна з взаємодіючих груп зберігає свою культуру, але підтримує тісні зв'язки між собою).
2. Асиміляція (група втрачає свою культуру, але підтримує контакти з іншою культурою).
3. Сепаратизм (група зберігає свою культуру, але відмовляється від контактів з іншою культурою).
4. Маргіналізація (група втрачає свою культуру, але не встановлює тісних контактів з іншою).

Таким чином, на думку Дж. Беррі, залучення до крос-культурних цінностей зводиться до збереження і підтримання власної культури, участі в міжкультурних контактах та включення в іншу культуру. В той же час психолог бачить проблеми не в самій культурі, а саме в міжкультурній взаємодії. Оптимальним вирішенням цих проблем, з точки зору Дж.Беррі, є

“бікультуралізм”, який найкраще сприяє інтеріоризації крос-культурних цінностей, інтеграції в іншу культуру без втрати багатств власної .

Опиняючись у новому для себе середовищі, ми починаємо відчувати вплив іншої культури. Часто ми можемо неправильно розуміти поведінку інших людей, бо вона продиктована вимогами даного суспільства і даної культури, яка є відмінною від нашої власної культури.

Зокрема Р.Редфілд, Р.Лінгтон і М.Херсковіц вважали крос-культурні цінності результатом безпосереднього, тривалого контакту груп з різними культурами, що виявляється у зміні патернів культури однієї або обох груп.

Так, негативні наслідки входження у нову культуру названі К.Обергом “культурним шоком” та Дж.Беррі “стресом акумуляції”. Відповідно до цього Г.Тріандіс виділяє п’ять етапів адаптації до нової культури:

Перший етап – “медовий місяць” супроводжується ентузіазмом, великими надіями, чому сприяють гостинний прийом на новому місці, певні привілеї.

На другому етапі візитери зіштовхуються з певним дискомфортом: житлові умови, громадський транспорт, кримінальна ситуація, брак знання мови і звичаїв, нерозуміння місцевих жителів та несприйняття ними. “У цей період візитер або мігрант намагається втекти від реальності, спілкуючись переважно з земляками й обмінюючись з ними враженнями про незрозумілу поведінку й звичаї людей країни перебування (проживання)” [11, с. 17] .

На третьому етапі культурний шок досягає свого апогею і тоді візитери повертаються додому раніше зазначеного терміну. Цей період супроводжується депресією, хворобами та ін. Хоча мають змогу краще ознайомитися з культурою, мовою, користуються соціальною підтримкою.

На четвертому етапі на зміну депресії приходить впевненість та пристосованість до нових умов життя.

П’ятий етап є завершальним і свідчить про стабільні зміни індивіда і його відповідності до вимог суспільства.

Досліджуючи крос-культурні цінності, Ф.Клакхон, Ф.Стродбек, зазначили, що вони є основою мотивів, якими вони керуються у житті.

А. Маслоу виділяв буттєві і дефіцитарні цінності. Причому, до дефіцитарних цінностей психолог відносив фізіологічні, матеріальні, потреби в безпеці, самоствердженні, приналежності до кола близьких людей, тоді як до буттєвих – відносив мегапотреби людської гідності, свободи, самоактуалізації. Так, Е. Шпрангер розробив феноменологічну типологію цінностей, де цінність виступає основною характеристикою особистості, за допомогою якої людина сприймає світ. За Е. Шпрангером існують теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні та релігійні цінності.

На думку Д. Мацумото, крос-культурний підхід у науці вирізняє не об'єкт дослідження, а перевірку браку знань через можливість застосувати ці знання представниками різних культур. Зокрема, психолог зазначає: “Багато психологів розглядають крос-культурну психологію, яка еволюціонує, як галузь культурної психології, коли культуру включають, як необхідний і важливий інгредієнт, у профілюючу психологію” [8, с. 22].

За І. Бабікером індекс культурної дистанції, що включає мову, релігію, структуру родини, рівень освіти, матеріальний комфорт, клімат, їжу, одяг та інше.

В основу культурно-історичної теорії Л.С. Виготського покладено принцип історизму, “вростання в культуру” тобто інтеріоризацію певних культурних цінностей. Зокрема “вростання в культуру” – це те, що інтегрує в собі процеси творчого засвоєння культури як основи, результатом чого є створення нових форм поведінки; саморозкриття, самозмінення, самореалізація особистості в матеріалі культури; специфічне перетворення самої культури в зоні найближчого і віддаленого розвитку дитини. Таким чином, Л.С. Виготський виокремлює триєдиний процес, який задає спрямованість психічного розвитку дитини [6, с. 116].

На відміну від культурно-історичної концепції Л.С. Виготського та А.Р. Лурія сучасна цивілізація є багатокультурною, неоднорідною, “мозаїчною”, тому в роботах сучасних вчених особлива увага звертається на етнічну специфіку та її співвідношення з суспільно-культурним та природно-біологічним середовищем

Зокрема, українські (Пахоменко) та російські (Гумільов, Орлова) вчені виділяють також кілька культурних рівнів: субетнічний (локальний), етнічний (національний, власне культурний) та суперетнічний (цивілізаційний).

На думку Буркало Н.І., “міжкультурна адаптація – це складний процес, завдяки якому людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, приймаючи його традиції, як свої власні, і діє у відповідності з ними” [2, с. 64]. Окрім того автор виділяє внутрішню сторону адаптації, до якої відносить почуття задоволення й повноти життя і зовнішню, яку визначають участь індивіда в соціальному і культурному житті нової групи. Психолог виділяє характеристики взаємодіючих культур. Серед яких:

- ступінь подібності або розбіжності між культурами.
- особливості культури, до якої належать переселенці і візитери.
- особливості країни перебування.

Розвиваючи цю проблему, Н.А.Іванова, І.А.Мнацаканян виходили з того, що міжкультурна адаптація супроводжується зміною ідентифікаційних, ціннісно-мотиваційних характеристик і протікає успішніше, якщо людина намагається реалізуватися в професійному просторі, має позитивні етнічні стереотипи, толерантна по відношенню до представників інших етнічних груп.

Водночас показниками успішної міжкультурної адаптації є:

- сприйняття себе у якості члена нової культурної групи (чи близької людини);
- позитивне сприйняття групової приналежності;
- почуття задоволення і повноти життя в нових соціокультурних умовах;
- участь в соціальному і культурному житті нової групи;
- повноправна міжособистісна взаємодія з її членами [4, с. 92].

Українська дослідниця О.В.Гущина, аналізуючи крос-культурні аспекти гендерних особливостей, звертає увагу на базові моменти, якими виступають цінності та ідентифікація за шкалою “свій-чужий”, що визначають відмінності у сприйнятті різних культур. Психолог зазначає, що “цінності, як правило, породжуються тими чи іншими потребами і поведінкою членів соціуму. Вони є історично обумовленими. Ціннісні системи проходять власний непростий шлях розвитку у межах кожної

історико-культурної групи, і спроби нав'язати їй аналогічну систему іншої групи практично ніколи не бувають успішними (представники групи, якій чужі цінності нав'язуються, не можуть досягти у цій системі такого ж успіху, як їх корінні носії, що в свою чергу породжує комплекс національної меншовартості, відчуття безвиході)" [3, с. 148].

Досліджуючи етнічні відмінності і культуру, І.В.Данилюк відмічає, що у різних народів ціннісні категорії і уявлення можуть настільки різнитися, що надто бажане і позитивне серед членів одного суспільства може зневажатися і відкидатися членами інших суспільств. Те, що у одного народу вважається священним або морально обов'язковим, у іншого може вважатися неприйнятним і аморальним. Те, що в одній культурі є раціональним, в іншій вважається міфологічним. Як правило, люди, які опиняються в іншому культурному середовищі, викликають здивування. Водночас зорієнтованість на міжкультурні цінності може спричинити втрату власних цінностей. Психолог виділяє в людини творчу (гуманістичну), інтегративну, регулятивну, захисну, знакову, ціннісно-орієнтаційну функції культури.

Натомість, Ю.Козелецький виділяє 5 основних ієрархій цінностей, до яких відносить:

- діонісійську ієрархію, спрямовану на гедонізм, споживання, розваги, комфорт, задоволення;
- геркулесівську ієрархію, яка передбачає домінування прагматичних цінностей престижу, самоствердження, влади;
- прометеївську ієрархію, яка визначає спрямованість на суспільні та моральні цінності;
- аполлонівську ієрархію, яка визначається цінностями творчості, інтелекту, естетики;
- сократівську ієрархію як пріоритет, що визначає сенс життя, саморозуміння, саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізацію.

Аналізуючи моделі "емігрантської" педагогіки – асиміляцію, інтеграцію, полікультурну освіту, антирасистську освіту та міжкультурну освіту, Г.Алтухова доходить висновку, що міжкультурна освіта є новою концепцією, згідно з якою

культурні відмінності виступають не критерієм для дискримінації чи відчуження іншого світу, а швидше відкривають можливості для продуктивної співпраці та навчання. Якщо термін “полікультурність” характеризує ситуацію як “те, що є”, то поняття “міжкультурність” означає “те, що має бути”. “Міжкультурна освіта виражає ідею взаємного визнання і діалектичного взаємозв’язку, динамічного процесу взаємодії і взаємозлиття різних культур” [1, с. 158].

Дослідниця також аналізує основні принципи європейської міжкультурної освіти:

- взаємоприйняття;
- солідарність;
- повагу до культурних відмінностей;
- ліквідацію націоналістичного мислення, етнічних стереотипів і забобонів.

Досліджуючи українську культуру, Г.В.Згурський зазначив, що її неможливо зрозуміти без античної, візантійської, російської, білоруської, польської, литовської, німецької, єврейської, вірменської та інших культур. Це також і стосується навчання у вузі, де навчаються представники різних культур, і навчальні дисципліни та особисті контакти сприяють глибинному, внутрішньому діалогові, кращим взаємозв’язкам, усвідомленню української культури як складової загальнолюдської культури і цивілізації.

Вагомий внесок у розвитку зазначеної проблеми належить Д.І.Ефендієву, який досліджував кросс-культурні цінності сім’ї, особливості впливу на дітей, їхнє виховання, виявляючи особливості впливу на дітей батька і матері з різною етнічною приналежністю. Автор доводить, що такий підхід дозволяє краще зрозуміти близьких людей, уникнути серйозних помилок у стосунках подружжя і молодих людей, які збираються побратися. Зокрема Д.І.Ефендієв розглядає відмінності “інтернаціональної сім’ї” і “національної сім’ї”, розглядаючи першу як прояв загальнолюдського змісту сім’ї, а другу як частину світового культурного буття, що відображає рівень і розвиток конкретного народу, а також усвідомлення своєї єдності чи відмінності від інших сімей.

В українській педагогіці ще С.Русова звернула увагу на те, що виховання не ставить за мету сформувати енциклопедиста, але покликане навчити дитину розуміти культурну спадщину свого народу і всіляко збагачувати її. На її думку, “та людина, яка свідомо ознайомилася з расовими [здобутками] свого народу або своєї раси, ставиться з повагою до охорони їх в сучасному житті” [10, с. 95]. Вона підтримала тезу Р.Тагора, яку він сформулював у праці “Nationalisme” стосовно того, що кінцевою метою історії людства не може бути ані безбарвний неясний інтернаціоналізм, ані ідолопоклонний культ нації до самої себе. У боротьбі за гуманістичні цінності С.Русова підтримує Р.Тагора в його словах: “Ми стоїмо перед такою альтернативою: або різні групи людей далі будуть одна одну нищити, або вони знайдуть правдивий ґрунт для примирення, для взаємної допомоги. Ті, що обдаровані міцною силою любові, що мріють про духовне об’єднання, ті, що мають найменше ненависті до чужинців, ті, що інстинктивною симпатією вміють поставити себе на місце інших, ті й будуть найздібніші, щоб грати пануючу роль в майбутні часи. Навпаки, ж ті, що лише зміцнюють і розвивають свої бойові інстинкти, свою нетолерантність, ті будуть позбавлені влади” [10, с. 254].

Таким чином, проведене дослідження не є закінченим і потребує подальших розробок змісту, форм і методів виховання молоді у сучасних умовах.

Література:

1. Алтухова Г. Моделі “емігрантської” педагогіки та їх реалізація в грецькому освітньому просторі /Галина Алтухова // Науковий вісник Південноукраїнського державного університету ім. К.Д.Ушинського:[зб.наук.праць].- Одеса:ПДПУ ім.К.Д.Ушинського, 2009. – №3. – С. 154-160.
2. Буркало Н.І. Адаптація та акультурація мігрантів до нових умов життя // Актуальні проблеми психології.-Т.Х.-Ч.5. /За ред.С.Д.Максименка. - К.: Главник, 2008. - С. 63-72.
3. Гуцина О.В. Крос-культурні аспекти гендерних особливостей емоційних реакцій особистості у стресогенних ситуаціях (українська проблематика) //Актуальні проблеми психології:

- Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред С.Д.Максименка.- К.: ДП “Інформаційно-аналітичне агентство”, 2008. – Т.Х. Вип.7. – С. 147-155.
4. Иванова Н.Л., Мнацаканян И.А. Межкультурная адаптация студентов // Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 90-100.
 5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. - К.: Т-во “Знання” України, 2010. – 520 с.
 6. Кудрявцев В.Т. На путях к вершинно-глубинной психологии / Вопросы психологии. – 2006. – №5. – С. 113-125.
 7. Литвин В. Творити Україну Велику / Володимир Литвин. – К.: Лі-Терра, 2003. – 384 с.
 8. Мацумото Д. Психология и культура. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
 9. Роттердамський Е. Похвала Глупоті. Домашні бесіди : [Пер. з лат. В.Литвинова, Й.Кобова]. – К.: Основи, 1993. – 319 с.
 10. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори: у 4 кн. Кн.4 / За заг. Редакцією Є.І.Коваленко, О.М.Таран. – Чернівці: КП “Вид-цтво “Чернігівські береги”, 2009. – 328 с.
 11. Стефаненко Т.Г. Етнопсихологія. - М.: Інститут психології РАН, “Академічний проект”, 2003. – 320 с.
 12. Radclife-Brown A.R. Structure and Function in Primitive Society.- London: Free Press, 1965
 13. Triandis H.C. et.al. Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-in-group relationship // J. Pers. And Soc.Psychol. – 1988. – №54. – P.323-380.

Произведен анализ проблемы воспитания кросс-культурных ценностей у молодежи в современной научной литературе. Рассматриваются ключевые подходы и основные положения современного кросс-культурного воспитания.

Ключевые слова: кросс-культурные ценности, межкультурные связи, культура, культурная среда.

The problem of education of cross-cultural values in youth in modern scientific literature is analyzed in this article. Also it is considered key approaches and main principles of modern cross-cultural education.

Keywords: cross-cultural values, intercultural relations, culture, cultural environment.

УДК: 37.034:373.31

С.А. Гаряча, м. Черкаси

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ

Статтю присвячено проблемі виховання основ етичної культури молодших школярів. Обґрунтовано зміст, форми і методи виховання основ етичної культури учнів 1-4-х класів у позакласній роботі. Розкриваються особливості їх застосування у педагогічній практиці.

Ключові слова: *основи етичної культури, молодші школярі, педагогічні умови, зміст, форми, методи виховання.*

У сучасних реаліях українського суспільства етична культура виступає способом осягнення дійсності, спрямовуючою силою морального самовдосконалення, усвідомлення цінності людського життя. Це актуалізує необхідність переходу від авторитарних до гуманістичних принципів виховання підростаючого покоління, утвердження цінностей добра, справедливості, честі, гідності, совісті, обов'язку, відповідальності.

Метою нашої статті є обґрунтування змісту, форм і методів виховання основ етичної культури молодших школярів у позакласній діяльності.

Окремі аспекти виховання основ етичної культури молодших школярів досліджували Ш.Амонашвілі, Т.Зюзіна, О.Савченко, Є.Субботський, Л.Хоружа, А.Фок, К.Чорна.

Сучасна педагогічна наука дозволяє забезпечити високий рівень виховання основ етичної культури у дітей. На думку Л.Хоружої, “врахування етичних підходів і норм у навчально-виховному процесі дає змогу суттєво підвищити його гуманістичний потенціал, сприяє гармонізації розвитку особистості у всіх його проявах” [3, с. 52].

Досвід роботи показав, що виховання основ етичної культури молодших школярів має забезпечуватись цілісною системою виховної роботи в позакласній діяльності.

Завдяки спільним зусиллям педагогів виховання основ етичної культури у дітей стало органічною складовою виховного процесу початкової ланки школи, що ґрунтувалось на гуманістичній етиці, ставленні до дитини як суб'єкта виховання, суб'єкт-суб'єктних взаєминах педагога і вихованця.

У ході позакласної роботи діти мали змогу на практиці реалізовувати етичні знання, отримані на уроках. Найчастіше використовувалися індивідуальні, мікрогрупові, колективні і масові форми роботи з молодшими школярами. Індивідуальні форми роботи (бесіди, консультації) забезпечували особистісно орієнтований підхід до виховання молодших школярів, сприяли встановленню довірливих і щирих стосунків учня і вчителя, допомагали краще розкрити індивідуальність дитини та забезпечити краще засвоєння нею основ етичної культури. Мікрогрупові форми роботи використовувалися на етапі активного засвоєння отриманих знань у практичній діяльності і сприяли формуванню у дітей духу команди, товариськості, дружби. До колективних форм роботи долучались учні всього класу, що виховувало у дітей відповідальність за доручену справу, спільні інтереси, громадянську позицію. У масових формах роботи брали участь діти однієї паралелі, початкової школи чи всієї школи, а також долучались батьки, що дозволяло дітям відчувати власну причетність до якоїсь спільної справи, шкільної спільноти, суспільства в цілому.

Виховні години довели свою ефективність у процесі виховання основ етичної культури молодших школярів та включали такі напрямки: ціннісне ставлення до себе; ціннісне ставлення до батьків; ціннісне ставлення до оточуючих; ціннісне ставлення до природи; ціннісне ставлення до Батьківщини; моральні і етичні цінності; етикет і етикетні норми.

Виховні години, які проводилися у 1-4-х класах, будувалися на діалогічній взаємодії педагога з дітьми. Сюжетний розвиток діалогу включав сукупність психолого-педагогічних методів, прийомів та способів спонукання учнів до думки, дії, рішення, вчинку. Емоційне наповнення діалогу передбачало обов'язковий вихід на особистісну позицію учня у моральному виборі, який складає кульмінаційний момент

діалогу. Сюжет етичного діалогу вибудовувався з урахуванням вікової специфіки учнів. Його розвиток спрямовувався на опосередкований вплив через емоційне насичення заняття різноманітними методичними формами включення дітей у гру, творчість, діяльність, вправи, педагогічні задачі, тести, експерименти, що розкривають особистісний досвід дитини, сприяв власним роздумам.

Виховний аспект етичного діалогу на виховних годинах полягав не стільки у засвоєнні знань, скільки в актуалізації творчого потенціалу мислення, змістовного судження з моральної проблеми. Його розвиток та забезпечення опосередкованого впливу на учнів вимагав включення у процес спілкування педагога з дітьми діагностичних методик, спрямованих на вивчення морального світу учнів, на вироблення ними власних моральних оцінок та самооцінок. Процес оволодіння етичними нормами поведінки у кожного учня різний і залежить від його індивідуальних особливостей. Тому важливо було знати рівень, який мала дитина, щоб вдосконалювати його і розвивати. Така діалогічна форма взаємодії надавала можливість кожному вихованцю розповісти про себе, свої переживання та думки, виявити моральні уявлення та рівень етичної культури. Емоційно-образне зосередження учнів під час виховних годин починалося з усвідомлення школярами етичної проблеми. Важливою складовою етичного діалогу була побудова логічного ланцюжка розвитку думки. У цих випадках використовувалися запитання типу “Чому?”, “Як ви вважаєте?”, “А що буде, якщо...?”, “А що було б, якби...?”, “У чому моя помилка...?”, “Чого навчила мене моя помилка?”, “Навіщо мені це потрібно?” тощо. Послідовні запитання, які постійно поглиблювали проблему, вибудовували логіку змістового ланцюжка та покрокову структуру. Це був найбільш складний для педагога процес, оскільки увесь час необхідно підтримувати думку, стимулювати процес мислення, необхідно точно ставити питання. Ланцюг послідовних питань, конструював хід роздумів дітей, приводив учнів до розуміння основ проблеми, необхідності її не абстрактного осмислення, а конкретного значення. Звернення до особистості дитини

слугувало обов'язковою змістовою складовою діалогу з дітьми з етичних проблем. “Я” в контексті певної проблеми висвітлює перед учнем шляхи розв'язання непростих питань особистого життя, стимулює самоаналіз, самооцінку та самовдосконалення. Це веде до необхідної у дискусіях “точки найвищої напруги”, що пов'язано зі зверненням до особистого досвіду учня.

У побудові етичного діалогу з молодшими школярами акцент робився на характерну для них увагу до етичної сторони вчинку, бажання дати йому моральну оцінку, отримати оцінку однолітків або батьків чи вчителів.

Залежно від тематики заняття і виховних завдань, а також з врахуванням специфіки конкретного класу ключовими моментами розвитку діалогу виступали всілякі педагогічні прийоми. Вони використовувалися з метою опосередкованої корекції поведінки дітей, їхніх взаємин в колективі і в той же час дозволяли вивчати особливості етичного розвитку школярів. Етичне виховання було ефективним лише тоді, коли воно реалізувалося як процес відкриття дитиною самої себе та інших, пошуку творчості, як діалогу зі світом.

Учителі намагалися використовувати такі форми і методи виховання, які давали би змогу вирізняти із загалу кожну дитину, не даючи жодній із них загубитися як особистості.

Так, під час проведення виховних годин нами активно використовувалися такі інтерактивні методики, як “Незакінчене речення”, “Мозковий штурм”, “Мікрофон”, які дозволяли кожному учневі висловити власну думку. Методики “Акваріум”, “Два – чотири – всі разом” сприяли не лише активному обговоренню проблеми, а й пошукам спільного рішення. Методики “Гронування”, “Навчаючи – вчусь” спонукали дітей ділитися досвідом у парах, групах. У “Громадських слуханнях”, “Ток-шоу”, “Інтерв'ю” брали участь усі учні класу, що сприяло розвитку діалогічного мовлення, культури спілкування, етичних норм поведінки.

У ході виховних годин вчителі використовували різноманітні творчі завдання, такі як “Чарівна квітка” (діти вибирали кольорову пелюстку, яка б відповідала їхньому настрою і

викладали “чарівну квітку” настрою), “Букет побажань” (діти склали букет побажань собі, батькам, друзям, вчителям), “Сонячний характер” (малювали сонечко, на промінчиках якого надписували ті позитивні якості, які вони цінують в людях) та ін.

Метод проблемних ситуацій спонукав дітей до інтеріоризації етичних цінностей, формування навичок прийняття рішень і морального вибору, задоволення морально-етичних потреб, уміння керувати власною поведінкою. Досвід вирішення ситуацій морального вибору навчив дітей з повагою ставитися до іншої людини, визначав їх здатність до позитивних вчинків. Включення учнів у ситуації співпереживання допомагав позбутися таких негативних виявів, як радість при одержанні однокласником погані оцінки, байдужість до інших (“Дівчинка прийшла заплакана до школи, але ніхто із товаришів не запитав, що з нею трапилось”), неуваги і небажання допомогти товаришеві (“На уроці трудового навчання всі роблять аплікацію, твій сусід по парті забув удома кольоровий папір і не може працювати разом з іншими...”); жорстокість або цинічність у ставленні до молодших за віком, слабших (“На твоїх очах впала маленька дівчинка і забила коліно...”). Школярам також пропонувалось уявити, що вони потрапили у ситуацію, зображену на малюнку. (Дівчинка впала, хлопчик допомагає підвестися. Хлопчик відкриває перед дівчинкою двері. Діалог між дівчинкою і мамою однокласника по телефону та ін.).

Уміння аналізувати свою поведінку та вчинки інших людей, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки відкривати для себе моральні істини, робити висновки формувалося у роботі в парах, творчих групах, у рольових і сюжетних іграх. Під час такої роботи учні не лише краще “розкривалися”, але й виробляли правила співпраці, уміння висловлюватися по черзі, не затримувати інших; уважно слухати, виробляти власну позицію.

На виховних годинах використовувався комплекс вербальних методів: бесіда, роздуми, розповідь, роз'яснення, пояснення тощо.

Метод пояснення – один з ефективних і економних за часом методів виховання. З його допомогою дітям розкривались

суттєві властивості етичних понять, розширювалося уявлення про них. Якщо розповідь і роз'яснення побудовані на монологі вчителя, то бесіда передбачає діалог. Саме в бесіді розкривається розуміння дітьми тих чи інших етичних категорій. Висловлені судження учнів дозволяють педагогу судити про те, що вже добре відомо дітям, а що вони поки що мало розуміють або не розуміють взагалі. Вислухавши дітей, педагог узагальнював їхні думки, чітко формулював те чи інше поняття, аналізував помилкові висловлення, звертав увагу на те, що залишилося поза увагою дітей. Враховуючи дитяче мислення, вчителі починали бесіду з якогось конкретного факту, події чи розповіді. Розповідь вчителі могли замінити читанням вірша або оповідання на відповідну моральну тему. Початком бесіди могла бути і розповідь дітей про бачене, пережите, про свою діяльність, життя, поведінку.

У засвоєнні молодшими школярами основ етичної культури важливу роль відігравали методи привчання і вправлення. У своїй роботі ми використовували методи привчання молодших школярів у дотриманні етикетних норм. Тоді як вправи включали лише просте повторення. Для того, щоб повторення закріплювало ту чи іншу дію, звичку поведінки, вчителі прагнули у дітей викликати позитивні емоції, приємні переживання методами стимулювання. Іноді це було мовчазне схвалення дорослого, заохочення колективу, товаришів. Повторення тільки тоді ставало вправою, коли сама дитина активно прагнула до одержання визначеного результату в своїх діях, сама хотіла би діяти правильно. Іншими словами, виховання основ етичної культури було пов'язане із самовихованням.

Вправи як метод виховання молодших школярів включалися у повсякденне життя дитини. У процесі систематичних занять, зміст вправ і їхня форма залежали від характеру правила, що відпрацьовувалося. Так, наприклад, на деяких заняттях вчитель показував, як потрібно поводитися в тій чи іншій ситуації: як запросити товариша в гості, як поводитися за столом, як виконувати правила ввічливості. На таких заняттях діти повторювали дії вчителя, вчилися знаходити правильне рішення. А потім ці вправи включалися до

різноманітної діяльності школярів. Діти їхали на екскурсію чи йшли на день народження до товариша, де вони діяли самостійно, без безпосереднього контролю з боку дорослих, відповідно до відомих їм правил. Під час проведення заняття учитель пропонував обіграти задану ситуацію і спостерігав за поведінкою дітей та відзначав їхні досягнення чи проблеми, над якими слід попрацювати.

Виховні години довели свою дієвість у вихованні основ етичної культури в молодших школярів.

Етичні бесіди використовувалися з метою поглиблення вже отриманих на уроках і виховних заняттях етичних знань. Нами використовувалася інформаційна етична бесіда чи бесіда-повідомлення. Метою такої бесіди було дати дітям відомості про історію виникнення етикетних норм чи правил поведінки, прийнятих у суспільстві, переконати у їхній особистій цінності для кожного, збагатити досвід дітей прикладами поведінки людей у різних життєвих ситуаціях. Такі бесіди ми використовували в роботі з першокласниками на першому етапі засвоєння етичних норм, ознайомлюючи учнів з сутністю та значенням самих понять культури поведінки.

Проблемна етична бесіда-роздум допомагала показати дітям на конкретних прикладах багатогранність і неоднозначність тлумачення моральних понять і вчинків, підвести до правильних висновків, спонукати їх до обдумування складних життєвих ситуацій з метою пошуку правильного виходу з них. Цей метод більше практикувався у роботі з учнями третього-четвертого класу, коли словниковий запас та життєвий досвід дітей давали змогу шукати правильні дії та аргументувати їх. Прекрасним матеріалом для етичних бесід були твори В. Осєєвої, В. Нестайка, В. Сухомлинського, Я. Стельмаха, Г. Бойка, А. Костецького та інших. Основне завдання етичної бесіди полягало не лише у накопиченні моральної інформації, а й встановлення зв'язку між одержаною інформацією і наступною діяльністю. Інформація, одержана у ході пояснення суті етичних понять, вважалася усвідомленою, якщо вона позитивно впливала на поведінку та вчинки дитини.

Залежно від теми етичної бесіди, запитання допомагали кращому усвідомленню і узагальненню етичних категорій;

розумінню емоцій, почуттів, стосунків між людьми; встановленню зв'язку між знаннями дітей і їх реальною поведінкою удома, в школі, громадських місцях тощо. Закінчуючи бесіду, вчитель підводив учнів до узагальнення моральних понять, допомагав сформулювати чітку моральну позицію чи правило. У деяких випадках учням у кінці етичної бесіди пропонувалося пригадати прислів'я як моральний висновок до теми етичної бесіди. Зокрема, етичні бесіди торкалися проблем моралі, чеснот, внутрішнього світу, сім'ї, України, її майбутнього тощо. З молодшими школярами були проведені етичні бесіди про добро і зло, доброту, милосердя і байдужість, честь і гідність, совість, права і обов'язки, відповідальність, чесність і обман, щирість і заздрість, дружбу і товаришування, толерантність і агресивність, лінь і працьовитість, повагу до старших, любов до рідних і грубість, чемність і гречність, рідну домівку, рідний край, Україну, її героїв і захисників та ін.

Вчителі і батьки відмітили ефективність міні-тренінгів, які проводилися для молодших школярів "Мої добрі справи", "Хочу, можу, треба", "Гості і гостини", "Даруємо і отримуємо подарунки", "Український етикет", "Чи знаєш ти свої права?", "Природа – наш друг", "Телефонна розмова", "Вітальні листівки", "Непорозуміння, сварки, конфлікти", "Вчимося жити в дружбі й мирі", "Передбачай наслідки своїх вчинків". Під час міні-тренінгів діти вчилися бути чуйними, уважними, висловлювати співчуття, увагу, робити добрі справи.

Учні 1-4-х класів Золотоніської гімназії імені С. Складенка Золотоніської міської ради Черкаської області щороку брали участь у правовому місячнику, зокрема, малювали малюнки на конкурс "Твої права і обов'язки"; підготували і провели "прес-конференції" на тему "Щоб тебе не назвали нечупарою", "Чи легко бути приємним співрозмовником?".

У житті молодших школярів гра займає значне місце. У грі відтворюються різні аспекти людської діяльності і взаємодії. Гра має комплексний вплив на виховання основ етичної культури учнів 1-4-х класів, їхні почуття, уяву, мислення, волю, що підтверджує її ефективність.

Для нас важливо було, щоб гра викликала у дітей позитивний емоційний стан, радісні переживання, задоволення

від виконання ігрових правил; привчала діяти в колективі, піклуватися про інших, узгоджувати свої дії з іншими; формувати почуття колективізму, дружби і товаришування; виховувала позитивні моральні якості особистості: чесність, правдивість, сміливість, ввічливість, ініціативність і наполегливість; була неможливою без взаємодопомоги, взаємовиручки. Діти із задоволенням брали участь у сюжетно-рольових іграх. Адже у грі відтворювалися ситуації, які мали місце, або прогноуються. Працюючи за модифікованою методикою Н. Кудикіної, ми використовували три види рольових дій – вербальні (рольове спілкування), паралінгвістичні (міміка, жести, поза), предметно-опосередковані (з уявними знаряддями або їх заміниками) [4, с. 113-114]. Рольові програвання ситуацій (з обов'язковим обговоренням та пошуком адекватних форм поведінки її учасників) давали змогу дещо послабити реагування дітей на несприятливі фактори та зменшити чутливість на їхній вплив у подібних життєвих ситуаціях. Теми рольових програвань були: “Як вчинити”, “Образа”, “За добро добром платять”. Корисними та цікавими були ігри, які допомагали краще розібратися у своїх вчинках. З цією метою нами проводились сюжетно-рольові ігри “Мої позитивні риси характеру”, “Мої недоліки”. Такі сюжетно-рольові ігри як “Відвідування хворого товариша”, “День народження” сприяли вихованню доброти, ввічливості, вміння поводити себе в гостях, виявляти співчуття. Учні вчилися манерам гарної поведінки. В сюжетно-рольових іграх дитина максимально достовірно намагалася передати почуття і поведінку персонажа. Ігри “Магазин”, “Бібліотека”, “Театр” сприяли формуванню у дітей культури спілкування, навичок поведінки у громадських місцях. Так у грі “Сім'я” діти в основному зображали лагідну, спокійну атмосферу щасливої родини. Розподіляючи ролі між собою, діти демонстрували розуміння того, що старших членів сім'ї потрібно слухатися, поважати, любити, в сім'ї не повинно бути конфліктів, суперечок.

Ігри-змагання використовувалися вчителями з метою закріплення вже отриманих етичних знань. Ігри-змагання проводилися у неформальній обстановці, що давало можливість всім поводитися безпосередньо, природно, а

значить показати об'єктивний результат. У грі "Хто швидше і більше" командам потрібно було вибрати в швидкому темпі якомога більше слів, які характеризували виховану людину. Діти на окремих картках шукали слова і викладали їх на набірному полотні. Переможцем ставала та команда, яка швидше і більше викладала відповідних слів. Зокрема, дітям на картках пропонували такі слова: вихований, неуважний, інтелігентний, порядний, інтелектуальний, лінивий, чемний, ввічливий, сердитий, відповідальний, кмітливий, злий, відвертий, брехливий, привітний, чуйний, жадібний, врівноважений, лихослівний, справедливий, правдивий, грубий, добрий, щирий, щедрий, скритний, працьовитий, жалісливий, жорстокий, доброзичливий, ніжний, терплячий, скромний, хитрий, веселий, насмішкуватий, чуйний, зарозумілий, байдужий, витриманий.

В іграх-драматизаціях та іграх-театралізаціях, які розігрувалися за народними ("Правда і Кривда", "Морозко") та літературними казками ("Попелюшка" Ш. Перро, "Маленький принц" А. Сент-Екзюпері, "Квіточка-Семицвіточка" В. Катаєва, "Любіть один одного завжди", "Красива Жаба і потворний Пес", "Розповідь про холодне і гаряче серце" М. Андріянова), діти демонстрували власне розуміння добра і зла, людяності і байдужості, дружби, прагнення подолати труднощі і випробування. Творча діяльність не лише згуртовувала дітей, а й сприяла свідомому засвоєнню етичних цінностей, "проживанню" та бажанню застосувати їх на практиці.

Гра-подорож "Маленькі українці подорожують країнами Євросоюзу" знайомила молодших школярів з особливостями життя і побуту народів 27-ми країн, знайомила зі звичаями і традиціями, дитячою літературою, фольклором, музикою, іграми. Гра носила розвивальний характер, сприяла розвитку пізнавальних інтересів учнів, створювала можливості оволодіння основами етичної культури, виховувала самостійність у пошуку необхідної інформації, сприяла вихованню навичок міжетнічного спілкування.

Таким чином, уся система позакласної роботи будувалася відповідно до вікових особливостей молодших школярів і мала позитивний вплив на виховання в дітей основ етичної культури, що визначило зміст виховної діяльності та вибір відповідних форм і методів.

Література:

1. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин /І.Д.Бех// Початкова школа. – 2000. – №5. – С. 1-5.
2. Киричок В.А. Гуманне ставлення до дитини: Методичний посібник для вчителів/Віра Андріївна Киричок. – К.:Інфодрук, 2004. – 132 с.
3. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: [монографія] / Надія Василівна Кудикіна. – К.: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2003. – 272 с.
4. Хоружа Л. Л. Етика педагогічної взаємодії як основа збереження психофізичного здоров'я молодшого школяра / Л. Л. Хоружа // Початкова школа. – 2009. –№ 7. – С. 51 – 54.
5. Чорна К. І. Світ стає людянішим, а мораль – гуманістичною / К. І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 16. – С. 19 – 21.
6. Шемшурина А. И. Основы этической культуры. Книга для учителя /А.И.Шемшурина. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 112 с.
7. Шемшурина А. И. Основы этической культуры. Книга для учителя /А.И.Шемшурина. – М.: ВЛАДОС,1999. – 112 с.
8. Щуркова Н. Е. Этика школьной жизни / Надежда Егоровна Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 48 с.

Статья посвящена проблеме воспитания основ этической культуры младших школьников. Обосновано содержание, формы и методы воспитания основ этической культуры учеников 1-4 классов во внеклассной работе. Раскрываются особенности их применения в педагогической практике.

Ключевые слова: основы этической культуры, младшие школьники, педагогические условия, содержание, формы и методы воспитания.

The article is devoted to the problem of basic formation of junior pupils' ethics culture during the process of primary school education and upbringing work. Maintenance, forms and methods of education of bases of ethics culture of children of primary school, is grounded in extracurricular work. The features of their application in pedagogical practice open up.

Keywords: bases of ethics culture, junior pupils, pedagogical circumstances, maintenance, forms and methods of education.

УДК 37.035-053.5+37.064.3

О.С. Шестобуз, м. Чернівці

ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ДУМКИ ПРО КУЛЬТУРУ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розкриваються особливості формування наукової думки про культуру спілкування молодших школярів. Аналізується культура спілкування як складова людської активності – діяльності та поведінки людини.

Ключові слова: молодший шкільний вік, культура поведінки, етикет, культура спілкування, спілкування, культура мовлення

Молодший шкільний вік вважається особливо благодатним для формування основ культури поведінки. Діти цього віку більш свідомо, ніж дошкільники, спроможні сприймати вимоги до своєї поведінки. До того ж вони характеризуються підвищеною сприйнятливістю до зовнішніх впливів, здатністю до наслідування. Власний моральний досвід молодших школярів відносно обмежений. Тому вони надзвичайно вірять у істинність того, що говорять дорослі, насамперед учитель, у безумовність і необхідність моральних норм. Саме це й відіграє вирішальну роль в успішному сприйнятті дітьми правил культурної поведінки.

Виховання культури поведінки учнів передбачає розв'язання вчителями і батьками ряду конкретних завдань, які впливають з сутності цього педагогічного явища. Культура поведінки у загальних рисах складається з культури спілкування, культури зовнішнього вигляду та культури побуту. Кожна з цих складових культури поведінки регламентується певними правилами етикету, який включає у себе загальнолюдські уявлення про належну поведінку особи в різних обставинах.

Правила етикету відзначаються раціональністю, простотою, природністю, повагою до людини праці та її гідності. Їх основу становлять принципи гуманізму та колективізму. Саме це необхідно донести до свідомості дітей, починаючи з ними роботу по вихованню культури поведінки. Кожна дитина повинна зрозуміти, що головна риса добре вихованої, культурної людини – це глибока повага, шанобливе ставлення до інших людей, що в суспільстві людина є найвищою цінністю [3, с. 6].

Термін “культура спілкування” був уведений у науковий обіг у 80-ті роки ХХ століття (праці Б. Бушелевої, В. Гозмана, В. Грехнєва, А. Добровича, В. Кан-Калика тощо) і набув поширення у 90-ті роки. У науковій літературі значне місце займали розробки проблем співвідношення суспільних відносин, діяльності та спілкування, ролі та значення культури спілкування у формуванні та життєдіяльності особистості. Дослідники поки що не дали однозначної відповіді на всі питання, тому гостріше постають практичні аспекти цієї проблеми, пов’язані з конкретним аналізом комунікації, тобто обміном інформацією між людьми, інтеракції (побудови і здійснення спільної стратегії дій) та соціальної перцепції (сприймання та розуміння людини людиною). Усі три сторони структури спілкування (виділені Г. Андрєєвою) тісно переплітаються і взаємовизначаються у реальних стосунках між людьми та їх взаємодії. Тому, детальнішого вивчення потребує обґрунтування особливостей формування наукової думки про культуру спілкування молодших школярів.

Основними психологічними новоутвореннями молодшого шкільного віку є поява довільності дії, виокремлення внутрішнього плану дій та рефлексії як уміння розумно аналізувати свої вчинки та судження з точки зору їх відповідності задуму та умовам діяльності. Особливостями молодших школярів є високий рівень значущості для них навчання та гри, в їхньому колективі слабо виражений розподіл відносин на ділові та міжособистісні, спостерігається високий авторитет учителя як носія колективних норм і цінностей [2, с. 83].

Як зазначає І. Бех, молодший школяр опановує своєю поведінкою. Це пов’язано з тим, що він точніше, диференційовано осягає норми поведінки, вироблених суспільством. Такі норми визначають поведінку людини і характер її взаємин з іншими людьми. Дитина пізнає, що можна говорити навколишнім і чого не можна, які дії вдома, в громадських місцях, у стосунках з товаришами є дозволеними й недозволеними тощо. Відбувається пізнання молодшим школярем і таких норм поведінки, які перетворюються частково на його внутрішні вимоги до самого себе. Саме в молодшому шкільному віці формуються звичні внутрігрупові ролі, впевненість чи невпевненість у собі, почуття власної цінності, тобто те, що

буде визначати їхнє майбутнє самоствердження. Характер ще тільки формується, його риси відзначаються суперечливістю та нестійкістю. Позитивні вікові риси: співчутливість, допитливість, безпосередність, довірливість. Відбувається розвиток почуття обов'язку, коли мотив обов'язку переважає мотив задоволення. Дуже помітна імпульсивність – схильність діяти під впливом безпосередніх імпульсів та спонукань без достатнього обміркування [1, с. 97].

Провідним у вихованні культури поведінки молодших школярів є вироблення культури спілкування. Етичну основу спілкування становить ввічливість. Будучи елементарною вимогою культури поведінки, ввічливість виявляється в уважності, доброзичливості, готовності допомогти кожному, хто цього потребує. Для ввічливої людини повага до інших людей стає повсякденною нормою поведінки, звичним способом ставлення до кожного. Ця повага виявляється у дотриманні правил поведінки і пристойності. Важливим завданням при вихованні культури спілкування є формування у школярів ввічливості, а також таких моральних якостей, як коректність, чемність, люб'язність, уважність, чуйність, делікатність. Всі ці риси особистості тісно пов'язані між собою.

У системі роботи по вихованню культури спілкування значне місце займає формування тактовності. Тактовність – це почуття міри, вміння особи поводитися, дотримуючись відповідних норм. Тактовність виявляється в умінні не переходити певної межі в офіційних і особистих стосунках. Багато правил етикету передбачають тактовну поведінку. Наприклад, тактовність виключає підслуховування чужих розмов, читання без дозволу чужих листів і написів на фотографіях, висміювання фізичних вад людей, надмірний вияв симпатії або неприязні, своїх почуттів тощо.

Важливими рисами культурної людини є скромність і простота. Їх наявність робить спілкування з людиною приємним і легким. Скромна людина не може поводитися розв'язно, вульгарно, у її вчинках відсутні театральність і позерство. Скромність вимагає самокритичного й вимогливого ставлення до себе, до своєї поведінки. Правила етикету передбачають закріплення вимог скромності й простоти в певних формах поведінки, згідно з якими не слід переоцінювати себе,

підкреслювати свої заслуги і здібності, нав'язувати іншим свої погляди, думки, смак. Вони вимагають завжди поводитися природно, не лицемірити, у будь-яких обставинах залишатися самим собою. Вміння поводитися скромно за будь-яких обставин – риса, яку треба розвивати з дитинства. Вона є свідченням змістовності й багатого внутрішнього світу людини, її вміння володіти собою [3, с. 7].

Виховання культури спілкування молодших школярів неможливе без формування у них точності й відповідальності. Ці якості характеризують культурну, ввічливу людину, яка вміє берегти свій і чужий час, не кидати слів і обіцянок на вітер, не підводити своєю неточністю або безвідповідальністю себе й товаришів. Точність і відповідальність необхідні у всьому: у навчанні, у виконанні громадських доручень та домашніх обов'язків.

Культура спілкування між людьми регламентується правилами культурної поведінки, які роз'яснюють, що вважається пристойним, красивим і доцільним у поведінці людей, які вимоги ставить суспільство перед громадянами. Навчати дітей осмислено дотримуватись цих правил залежно від ситуації, місця і часу – важливе завдання, що стоїть перед школою і сім'єю.

Головним засобом спілкування є мова. Слово, сказане людині, може окрилити її, а може зіпсувати їй настрій на цілий день, стати причиною тяжких переживань. До того ж по мові часто судять про вихованість особи, про її розвиток, грамотність, начитаність. Отже, формування культури мовлення є одним із найважливіших напрямів виховання культури поведінки школярів. Необхідно прищеплювати дітям звичку постійно вживати слова ввічливості: дякую, вибачте, будьте ласкаві, прошу тощо. Слід також вести непримиренну боротьбу з трафаретними, шаблонними виразами, із словами-паразитами, що засмічують і збіднюють мову, особливо з лихослів'ям. Культура мовлення передбачає не лише красу та багатство мови, а й правильну вимову, інтонацію, відповідний тон. Різкий, підвищений тон, невиразні інтонації є виявом низької культури, недостатнього виховання [3, с. 8].

Ставлення до людей у процесі спілкування виявляється не тільки в словах, а й жестах, міміці, манері стояти, сидіти,

тримати руки тощо. Поза, рух, жести й міміка можуть свідчити про вихованість, внутрішню дисциплінованість, коректність або, навпаки, про розв'язність, розхлябаність, відсутність культури. Крім того, жест, міміка, хода відіграють значну роль у зовнішній привабливості особи. Як правило, людину прикрашає зібраність, яка відчувається у манері триматися, пружна, легка хода, пряма постава, привітний, усміхнений вираз обличчя. Нерідко образливими, непристойними можуть бути не тільки слова, а й жести та міміка. Ось чому виховання культури поведінки передбачає формування культури жестів і рухів, роз'яснення того, які рухи, пози, жести, міміка вважаються непристойними, некрасивими.

Поряд із загальними правилами культурної поведінки вироблено ряд правил, адресованих безпосередньо молодшим школярам. Педагоги мають постійно турбуватися про те, щоб ці правила стали нормою поведінки кожного школяра. Водночас із формуванням у дітей звички повсякчасно дотримуватися правил для учнів необхідно поступово привчати їх до осмисленого виконання правил поведінки у громадських місцях, на лоні природи, на вулиці та у транспорті, вдома і в гостях, тобто скрізь, де відбувається спілкування людей.

Починаючи роботу з учнями, не можна забувати, що досвід моральної поведінки, набуті ними до школи культурні навички та звички, неоднакові. Тому вчитель молодших класів перші дні перебування дітей у школі повинен присвятити вивченню рівня їхньої вихованості. З цією метою він має визначити, які у дітей уявлення про правильну поведінку, якими навичками вони володіють, які прогалини мають місце у їх вихованні. Результати вивчення сприятимуть правильній організації виховної роботи з школярами з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Важливою умовою успішного формування культури спілкування учнів молодших класів є продумана система у виховній діяльності вчителя. Безсистемність призводить до того, що увага дітей нерідко акцентується на другорядному, а найважливіші правила залишаються поза увагою учнів і не засвоюються ними. Відомо, що знання та навички, які подаються без необхідного логічного зв'язку й нерегулярно, не закріплюються і надзвичайно швидко втрачаються.

Істотною особливістю мислення учнів молодшого шкільного віку є його конкретність, ситуативність. Тому в роботі з ними не можна обмежуватись абстрактними повчаннями. Слід не тільки ставити вимоги і розкривати зміст кожного правила культурної поведінки, а й конкретизувати кожну вимогу, роз'яснювати й показувати, як саме треба поводитись у різних ситуаціях. Дитина повинна чітко уявляти, якої саме поведінки вимагають від неї у тих чи інших обставинах [3, с. 17].

Вивчивши психологічні особливості молодших школярів, учителям необхідно починати розмову з учнями 1-4 класів з конкретних подій, з яких випливає необхідність дотримання правил культурної поведінки, на конкретних прикладах показувати, як саме слід поводитись у тих чи інших обставинах. Але лише розповідей, нехай і яскравих, для успішного виховання культури поведінки учнів недостатньо. Кожну з них необхідно доповнювати показом, вимагати від дітей повторення за прикладом учителя певних форм поведінки, поки вони не стануть звичними. Формування правильних навичок і звичок поведінки – одне із важливих завдань, яке необхідно розв'язувати, виховуючи культуру поведінки молодших школярів. При цьому не можна забувати, що звички виробляються надзвичайно повільно, а їх закріплення вимагає постійних вправлянь. Тому робота вчителя і батьків повинна спрямовуватися на наполегливе, терпляче вправляння дітей у добрих вчинках і правильних способах поведінки в процесі їхньої життєдіяльності. Наслідувальна здатність молодших школярів вимагає від учителя бути прикладом для них в усьому. Виховуючи у дітей звичку до порядку та дисципліни, повагу до шкільних правил, доброзичливе ставлення до людей, культуру мови, педагог насамперед сам повинен бути в цьому зразком для учнів.

Зміст роботи з учнями початкових класів по вихованню у них культури поведінки визначається умовами шкільного життя, новою соціальною роллю дитини, більш широкими, порівняно з дошкільним віком, її можливостями. Тому за своїм змістом робота може проводитися за такими основними напрямками: ознайомленням з правилами поведінки у школі; правилами культури спілкування з оточуючими; правилами поведінки вдома, на вулиці та у громадських місцях; правилами особистої гігієни та охайності [3, с. 18].

В. Горєєва вважає, що насамперед у 1 класі важливо показати й пояснити дітям, як вони повинні поводитися в нових умовах. На одному із занять дітей необхідно ознайомити з правилами ввічливості. Розповісти, що таке ввічливість, коли треба вживати слова “будь ласка”, “дякую”, “пробачте”, “дозвольте”, показати, як виконувати правила ввічливої поведінки. Обговорюючи правила ввічливості, слід посилатися на позитивні приклади поведінки дітей. Робота по засвоєнню школярами правил ввічливості повинна поступово ускладнюватися, збагачуючись новими поняттями, нормами, вимогами.

Наприклад, у 1 класі доцільно ознайомити учнів з такими правилами: “Як поводитись у класі”, “Чарівні слова”, “Як поводитися в їдальні”, “Бережи навчальні та особисті речі”, “Що значить поважати старших”. У 2 класі можуть бути опрацьовані такі теми: “Будь уважним до товаришів”, “Що таке ввічливість”, “Навчися правильно, культурно поводитися на вулиці, у транспорті”, “Як поводитися вдома”. У 3-4 класах тематика стає більш складною – “Навчися культурно поводитись у театрі, кіно, в гостях”, “Будь скромним”, “Будь точним”, “Учися культурно говорити”, “Будь уважним і чуйним”, “Ввічлива людина завжди уважна до тих, хто її оточує” тощо.

Доцільно застосовувати різноманітні методи і форми роботи по засвоєнню учнями правил ввічливості, такі як етичні бесіди, читання й обговорення творів дитячої художньої літератури, перегляд відповідних кінофрагментів та діафільмів, інсценування творів і постановка дитячих п'єс, проведення рольових ігор, правилами яких передбачено дотримання норм ввічливості: “У магазині”, “Ми прийшли до бібліотеки”, “На пошті”, “Зустрічаємо гостей”, “Мандрівка по місту ввічливих”, “Чарівні слова”, “Хто більше знає ввічливих слів”, уроки ввічливості тощо [3, с. 19].

При проведенні етичної бесіди “Поговоримо про ввічливість” школярі дізнаються, що ввічливість – це вміння поводитися так, щоб іншим було з тобою приємно. Ввічливий учень завжди привітний до своїх товаришів та інших людей, при зустрічі вітається, за допомогу і піклування дякує, не забуває попроситися, йдучи з дому, обов'язково говорить, куди йде і коли повернеться, щоб рідні не хвилювалися, повертається вчасно. Не капризує, щоб не зіпсувати іншим настрій. Ніколи

й нікуди не спізнюється, береже свій і чужий час. У транспорті, не чекаючи прохань, поступається місцем старшим. Допмагає піднятися, якщо хтось упав, перейти вулицю тим, хто цього потребує. У роботі з дітьми молодшого шкільного віку особливе значення має наочність. Тому вчитель, готуючись до проведення роботи по прищепленню учням правил ввічливості, велику увагу має приділяти добору відповідного ілюстративного матеріалу – картин, малюнків, діафільмів, кінофрагментів тощо [3, с. 20].

М. Лісіна наголошує, що дитина, яка володіє потребою у культурі спілкування, залюбки вступає у взаємодію з оточуючими людьми, жваво реагує на їхні вчинки і постійно намагається привернути їхню увагу до себе, з'ясувати, як ставляться до неї, як оцінюють її дії. Виникнення потреби у спілкуванні, його глибина та змістовність – найважливіші умови правильного психічного розвитку дитини. У сприятливому випадку воно забезпечує природне сприйняття дітьми прикладу оточуючих, готовність перебудовувати свою діяльність так, як пропонують їм оточуючі. Володіючи потребою у спілкуванні, діти прагнуть до самовираження, активні, контактні. І, навпаки, недостатньо виражена потреба у спілкуванні робить дитину замкнутою, пасивною, яка тяжко піддається вихованню. Тому першочергове завдання в успішному вихованні дитини відіграє налагодження зв'язків з нею. Хороші взаємовідносини, прихильність дитини до дорослих, любов до них одночасно являють собою і умову, і результат виховання.

У процесі формування культури спілкування молодших школярів створюються також оптимальні можливості для самопізнання та самооцінки. Дитина може співставити свої дії з діями іншими під час спілкування: у неї з'являється можливість дізнатися, як вони оцінюють їх. Саме тому, бажаючи розібратися в собі, своїх діях та вчинках, дитина прагне до спілкування з оточуючими. Спілкуючись з ровесниками, дитина співставляє себе з ними, а старші діти та дорослі є для неї взірцем того, як слід діяти. У цілому контакти з дорослими та однолітками забезпечують дитині постійний контроль за своїми успіхами та досягненнями [5, с. 9].

О. Леонтьєв зазначає, що уже в дитячому віці практичні зв'язки дитини з оточуючими його людськими предметами включені в спілкування з дорослими. Спілкування дитини з

оточуючими людьми має характерну для людської діяльності структуру опосередкованого процесу, але в ранніх, зародкових своїх формах воно опосередковано не словом, а предметом. Воно виникає завдяки тому, що на початку розвитку дитини її відношення до оточуючих предметів здійснюється за допомогою дорослих та опосередковано діями дорослого. Інший бік цих відносин складається з того, що дії, які здійснює сама дитина, звертаються не тільки до предмету, але й до людини. Дитина, маніпулюючи предметом, наприклад кидаючи його на підлогу, здійснює вплив і на присутнього дорослого; це явище описується як “виклик дорослого на спілкування”. Виникнення у поведінці дитини мотиву спілкування виявляється в тому, що деякі його дії починають підкріплюватися не їхнім предметним ефектом, а реакцією на цей ефект дорослого [4, с. 376].

На думку Б. Бушелєвої, формування дитини як суб’єкта спілкування з необхідністю припускає засвоєння нею форм і норм оптимального контакту і взаємодії між людьми, тобто виховання культури спілкування. Оскільки більшість норм і правил культури спілкування випливають з морального ставлення людини до людини, тому головним у вихованні культури поведінки у школярів є формування її моральних основ. Однак далеко не всі моральні характеристики людини мають прямий і безпосередній вихід у культуру поведінки. Тому робота по вихованню даної якості особистості включає в себе формування таких моральних рис (і відповідних їм понять), які умовно можна назвати установлювальними по відношенню до культури поведінки, і які виражають загальну позицію особистості по відношенню до інших людей. У широкому значенні – це почуття гуманізму, колективізму, у безпосередньому співвіднесенні з культурою поведінки – повага до людей, доброзичливість, увага, застережливість, терпимість, чуйність, а також скромність і почуття власної гідності. В сукупності ці якості складають таку характеристику особистості, яку в цілому можна назвати позицією відкритості. Позиція відкритості і є та моральна установка, яка багато в чому визначає культуру спілкування людей [6, с. 135].

Таким чином, формування культури спілкування молодших школярів відбувається у процесі оволодіння “чарівними словами” і компліментами, за допомогою яких можна навчити дитину розуміти себе та оточуючих, товаришувати з друзями. Правила спілкування

засвоюються не одразу, дитині потрібні повторні роз'яснення. Але й це не завжди призводить до того, що виконання норм поведінки стає звичкою, для цього потрібні вправи. Учителю повинен сприяти прагненню молодшого школяра до моральних учинків, давати йому змогу на практиці опановувати правила спілкування. Культура спілкування передбачає виконання молодшими школярами норм і правил доброзичливості, з використанням відповідного словникового запасу та форм спілкування, а також ввічливу поведінку в школі, громадських місцях, у побуті. Культура спілкування неодмінно передбачає культуру мови, одним із аспектів якої є виховання культури мовного спілкування. Щоб виховати в учня готовність до культури спілкування, потрібно розкривати такі якості, як тактовність, дружелюбність, уважність, справедливість, доброта, чуйність до оточуючих.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1984. – 254 с.
3. Гореева В.М. Виховання культури поведінки школярів / В.М. Гореева. – К.: т-во “Знання”, 1983. – 48 с.
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. унив., 1981. – 584 с.
5. Лисина М.И. Воспитание детей раннего возраста в семье / М.И. Лисина. – К.: о-во “Знание”, 1983. – 48 с.
6. Проблемы общения и воспитание: Сб. статей / Отв. ред. Х.Й. Лийметс. – Ч. I. – Тарту: ТГУ, 1974. – 209 с.

Раскрываются особенности формирования научной мысли о культуре общения младших школьников. Анализируется культура общения как составляющая человеческой активности – деятельности и поведения человека.

Ключевые слова: младший школьный возраст, культура поведения, этикет, культура общения, общение, культура речи.

In the article the features of forming of scientific thought open up about the culture of intercourse of junior schoolboys. The culture of intercourse as constituent of human activity – activity and conduct of man.

Keywords: midchildhood, culture of conduct, etiquette, culture of intercourse, intercourse, culture of speech.

УДК 37.035:37.018.3(2)

Н.П. Романів, м. Кременець

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СВОЇХ ПРАВ І ОБОВ'ЯЗКІВ

У статті розглядається теоретичний аналіз проблеми формування відповідального ставлення особистості до своїх прав та обов'язків.

Ключові слова: *права та обов'язки, відповідальність, відповідальне ставлення.*

Єдність прав і обов'язків громадянина України ґрунтується на поєднанні інтересів особи і суспільства. Процеси, що відбуваються нині в нашому суспільстві, актуалізують проблеми формування у молоді необхідних правових знань і умінь, зокрема щодо реалізації своїх прав та обов'язків. Конституційні права громадян забезпечуються широкою системою юридичних, економічних, політичних гарантій. Надаючи важливе значення забезпеченню прав і свобод громадян, держава разом з тим вимагає від кожного громадянина неухильного виконання своїх обов'язків. Чим ширшими стають права особистості, тим вищою її відповідальність перед суспільством і державою.

Особливо актуальною проблема правового виховання особистості, зокрема, формування у дитини відповідального ставлення до своїх прав і обов'язків є для педагогів закладів інтернатного типу. Недостатній рівень правових знань учнів шкіл-інтернатів, їх негативний соціальний досвід ускладнює завдання виховання правосвідомої особистості.

Позаурочна виховна діяльність шкіл-інтернатів повинна стати важливим чинником формування у дітей відповідального ставлення до своїх прав та обов'язків.

Організаційні засади діяльності інтернатних закладів досліджено в наукових працях А. Аблятипова, А. Бондаря, Б. Кобзаря, В. Покась, В. Слюсаренка та ін.

Питанням позаурочної виховної роботи в закладах інтернатного типу приділяли увагу вчені О. Голуб, О. Дорожкіна, В. Загрева, Л. Канішевська, Л. Кузьменко, Р. Науменко,

С. Нечай, Н. Огревич, В. Чугаєвський, Т. Шатохіна, В. Яковенко та ін.

Однак, специфіка формування відповідального ставлення до своїх прав і обов'язків старших підлітків у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів все ж висвітлена недостатньо.

Мета нашої статті – проаналізувати психолого-педагогічні основи формування відповідального ставлення особистості до своїх прав і обов'язків, уточнити суть цього поняття.

Поняття “відповідальне ставлення” включає в себе дві категорії: “відповідальність” і “ставлення”.

Поняття відповідальності, її прояви і становлення по-різному представлені у філософській, психологічній, педагогічній, етичній та ін. літературі.

Зазначимо, що проблема відповідальності знайшла своє відображення у філософії (М. Бердяєв, І. Кант, Ж.-П. Сартр та ін.), яка розглядає сутність людини та співвідношення між її свободою і відповідальністю.

Психологи (К. Альбуханова-Славська, І. Бех, О. Кононко, М. Савчин) кваліфікують відповідальність як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості та об'єктивного сприйняття нею навколишньої дійсності. Відповідальність розглядається як психічний стан особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, А. Ковальов, О. М. Леонтьєв, К. Муздибаєв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе).

Проблема відповідальності розглядається в ряді робіт учених як соціальна категорія (С. Анісімов, Л. Архангельський, С. Болотов, М. Боришевський, Л. Грядунова, В. Ігнатівський, А. Плахотний, Ю. Рева, Р. Скульський, А. Слобідський, Л. Торунцова, Н. Фокіна, І. Цветаєва, Б. Яковлев).

Відповідно до Конституції України, особисті права громадян України – це встановлені й гарантовані права громадян, які характеризують правове становище особи в суспільстві і безпосередньо пов'язані з особою людини, задоволенням її особистих інтересів. До них належать: свобода совісті, захист сім'ї державою, недоторканість особи, недоторканість житла, охорона особистого життя громадян, таємниця листування, телефонних розмов і телеграфних повідомлень, право на судовий захист від посягань на честь і гідність, життя і здоров'я, на особисту свободу і майно громадян, презумпція невинності, право оскарження дій службових осіб, державних і громадських

органів, право на відшкодування, втрат, заподіяних незаконно державними чи громадськими організаціями, а також службовими особами при виконанні ними службових обов'язків.

Кожному гарантується право знати свої права та обов'язки. Закони та інші нормативно-правові акти, що визначають права та обов'язки громадян, мають бути доведені до відома населення у порядку, встановленому законом [7, Статті 21-68].

Ми згодні з думкою М. Кельмана, що основні права людини – це певні можливості особистості, які необхідні для її існування та розвитку в конкретних історичних умовах; об'єктивно визначаються досягнутим рівнем розвитку людства (економічним, духовним, соціальним) і мають бути загальними та рівними для всіх людей.

Серед обов'язків людини М. Кельман відзначає такі:

- особистісні (поважати честь, гідність, сумління, думки і погляди людей або їхніх спільностей; виховувати своїх дітей);
- культурні (дбайливо ставитися до пам'яток історії людства);
- економічні (віддавати частину індивідуального прибутку, доходу на загальносуспільні потреби);
- політичні (протистояти насильству, вдаватися тільки до мирних засобів задоволення своїх політичних інтересів) [4, с. 154].

Усвідомлення особистістю правових обов'язків перед суспільством є обов'язком людини, яке тісно взаємопов'язане з відповідальністю.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема відповідального ставлення досліджувалась багатьма зарубіжними та вітчизняними авторами.

У зарубіжній психології у загальноприйнятих визначеннях відповідальності реалізований когнітивний підхід (Ж. Піаже, К. Хелкама, Ф. Хайдер). У них проголошується такий аспект відповідальності особистості, як передбачати наслідки своїх дій та на цій основі своєчасно їх регулювати і корегувати. У деяких дослідженнях підкреслюється, що відповідальність дозволяє особистості автономно регулювати свою поведінку на основі власного вибору.

У своїй роботі Ф. Хайдер розглядав відповідальність залежно від вирішального значення зовнішніх умов, за яких відбувається дія. Автор підкреслював особливе значення впливу зовнішніх обставин як на результат вчинку, так і на міру відповідальності особистості [11].

Існують різні точки зору щодо визначення сутності характеристики поняття “відповідальність” та особливостей її проявів.

Однак, всі існуючі визначення однозначно підкреслюють виключну важливість цієї людської якості, необхідність її вивчення і виховання у дітей та молоді. Без відповідальності неможливий розвиток суспільства та особистості, здатної здійснювати і творити себе, змінювати світ на краще [2, с. 4].

Відповідальність передбачає вимогливість до самого себе та інших. Вона виявляється у творчому виконанні свого внутрішнього і зовнішнього обов'язку, співвіднесенні своєї поведінки з неминучими еталонами людяності, у безкорисливій допомозі оточуючим.

Як стверджує І. Бех, відповідальність – це риса, яка концентрує усвідомлений особистістю суспільно значущий обов'язок, повинність у здійсненні морального вчинку. Через відповідальність особистості відбувається процес наповнення змістовно важливого повинністю. До всього суспільно значущого у людини має виникнути ставлення повинності [1, с. 583].

За допомогою відповідальності формується і через неї виявляється зв'язок людини з навколишньою дійсністю, виникає їх цілісність. Відповідальність передбачає визнання єдиної активної причетності особи до соціального і природного світу. Людське життя – безперервна відповідальність, що визначає його моральну цінність.

Власне відповідальність – це відповідальність особистості не тільки за певну справу, а й за думку, її зміст і наслідки.

Відповідальна людина має підстави стверджувати: я відповідаю всім своїм життям, кожний мій акт і переживання є моментом мого життя як відповідальності. Внутрішній світ відповідальної особи завжди відкритий до соціальних потреб, пріоритетів, людських цінностей.

Тож відповідальність – унікальне явище, яке має для особистості сенс лише в контексті її активного звершення, єдиної об'єктивації, втілення в результат (продукт) учинку [1, с. 584].

Як наголошує І. Бех, відповідальність – це особливий мотив людських учинків. Він принципово відрізняється, наприклад, від біологічних чи економічних мотивів лише йому властивою рисою ідеальності. А саме ідеальні моменти вчинків становлять сферу

духовної культури людства. В основу її розвитку покладено лише відповідальні вчинки, з яких утворюється суспільна моральна система. Всі інші вчинки внаслідок втрати своїх ідеальних складників не сприяють моральному розвитку особистості й суспільства загалом. Адже моральне вдосконалення суб'єкта пов'язане не з самим результатом учинку, не з його автономною значущістю, а з мотивом, втіленим у ньому. Лише результат, одухотворений мотивом відповідального звершення, сприяє особистісному вдосконаленню людини. Якщо суспільство культивує переважно вчинки, в яких немає ідеальних моментів, то залишаються невикористаними морально перетворювальні сили мотивів відповідального звершення.

Отже, за І. Бехом, відповідальність є справді внутрішньою стосовно вчинків мотивацією, такою, що надає їм самоцінності й не перетворює на засіб досягнення особистістю своїх корисливих цілей [1, с. 186].

Відповідальність може бути “внутрішньою” і “зовнішньою”, мати позитивну або негативну спрямованість. Так, зовнішня відповідальність орієнтована на суспільство. Внутрішня відповідальність – це відповідальність, орієнтована на себе. Вона буває позитивною або негативною: позитивна означає самовираження (самовиховання, самовдосконалення), негативна виступає у формі саморуйнування (хибні схильності, наркоманія, самогубство тощо) [3, с. 96-103].

Відповідальність, за К. Муздибаєвим, трактується як взятий ким-небудь обов'язок звітувати за свої дії і визнавати себе суб'єктом їх наслідків. Відповідальність – це відповідальність моральної діяльності особистості, її обов'язку, розглянутих з точки зору можливостей особистості. Автор зазначає, що відповідальність особистості має соціальну природу вже за своїм визначенням. Відповідальність перш за все є якістю, що характеризує соціальну типовість особистості, її схильність притримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у цьому суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та готовність звітувати за свої дії [8, с. 6-8, 25].

Подаючи тлумачення відповідальності, І. Грабська розрізняє такі значення цього поняття: по-перше, – це взятий на себе обов'язок; по-друге, – це готовність особистості брати на себе зобов'язання та виконувати їх; по-третє, – це здатність усвідомлювати свої почуття, потреби й реалізовувати їх, розуміти

цінності та захищати їх. Історична трансформація у розуміння поняття відповідальності відбувалася у переході від зовнішньої зумовленості відповідальної поведінки, пов'язаної зі страхом покарання з боку оточуючих, закону до внутрішньої детермінованості моральними інстанціями особистості [10, с. 13].

Як зазначає З. Нижникевич, відповідальність – це застосований у різноманітних джерелах контроль над діяльністю суб'єкта з погляду виконання ним прийнятих норм і правил. При тому, відповідальне ставлення людини до будь-якої діяльності – це ставлення, що характеризується такими ознаками: 1) усвідомлення потреби у виконанні; 2) добровільним підняттям обов'язків, які покладаються на суб'єкта; 3) недопущенням зривів у виконанні даної справи; 4) виявом творчого підходу до її виконання; 5) збагаченням власного досвіду у процесі виконання завдання [9, с. 8, 27].

Як свідчить дослідження О. Ковшар, відповідальність пов'язана з такими цінностями, як почуття обов'язку, совість, дисциплінованість. Науковець підкреслює, що відповідальність – результат планомірного й цілеспрямованого впливу на свідомість та поведінку особи.

Відповідальне ставлення може бути усвідомленим (коли проходить через розум і серце дитини і стає її життєвою необхідністю, нормою поведінки, життєвим кредо), тобто в його основі лежить внутрішня спрямованість на виконання певних обов'язків, і показовим або стимульованим зовнішніми факторами (наказами чи вимогами батьків, учителів тощо) [5, с. 173].

За тлумаченням Г. Коджаспірової, ставлення – цілісна система індивідуальних, вибраних, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ставлення характеризує той конкретний зміст, який мають для людини окремі об'єкти і явища [6, с. 102].

Відповідальне ставлення, за Г. Татауровою, характеризується глибоко усвідомленою та внутрішньо вмотивованою готовністю до діяльності, спрямованою на виконання свого особистісного та громадського обов'язку. Воно тісно пов'язане з інтересами людини, її мотивами, здібностями, світосприйняттям, емоціями тощо.

Певне ставлення виникає як наслідок мотивації, як сума рівнодіючих всієї сукупності мотивів, підґрунтям яких слугує відповідальне ставлення.

Чим вище рівень розвитку особистості, тим складніші й процеси психічної діяльності і тим більше диференційованим є її ставлення до своїх прав. Відповідальне ставлення – потенціал психічної реакції людини у зв'язку з яким-небудь предметом чи фактом діяльності.

Відтак, вказує автор, завдання виховання відповідального ставлення полягає в тому, щоб акцентувати, виділити і послідовно зберегти на всіх рівнях групової, колективної та індивідуальної діяльності об'єктивне бажання ставлення до нього, щоб кожна особистість усвідомила свою відповідальність потребам, інтересам, цінностям.

Відповідальність як риса особистості, її характеру включає відповідальне ставлення до діяльності, а також адекватний спосіб поведінки. Таке ставлення становить внутрішню сторону відповідальності і слугує мотиваційним механізмом поведінки, умовою якого є такі психологічні засоби як вміння та навички. Цілісність особистості передбачає єдність ставлень та засобів їх реалізації у поведінці [10, с. 44-45; 50; 191-192].

Питання про відповідальнішого ставлення особистості до своїх прав і обов'язків здебільшого не просте й вирішується неоднозначно. Вважається, що кожна людина має свої права і обов'язки, але поряд з цим має і свободу вибору, тобто вона здатна осмислено, з урахуванням можливих наслідків обирати той або інший варіант поведінки, – а тому має нести відповідальність за обране і вчинене нею. Отже, свідомо людина відповідає головним чином перед самою собою, тобто не перед якимись зовнішніми чинниками, під страхом покарання, а перед власним сумлінням. Разом з тим, не варто забувати, що відповідальність має і практичний аспект: її замало декларувати, треба реально бути в змозі відповідати за щось. Якщо особистість справді бажає розширити свою відповідальність, вона повинна працювати над збільшенням реальної вагомості й конструктивним потенціалом своїх вчинків.

Проблема формування відповідального ставлення особистості до своїх прав і обов'язків не вичерпується даною статтею. Вона потребує подальшого дослідження, а саме: визначення мети, завдань, принципів, засобів, методів формування відповідального ставлення вихованців закладів інтернатного типу до своїх прав і обов'язків.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Гурлева Т. Відповідальність підлітка / Т. Гурлева. – К. : Главник, 2008. – 128 с.
3. Энгельгардт В. А. Век науки и ответственность ученого / В. А. Энгельгардт // Вопросы философии. – 1984. – № 1. – С. 96–103.
4. Кельман М. С. Загальна теорія держави і права : [підручник] / М. С. Кельман, О. Г. Мурашин. – К. : Кондор, 2006. – 477 с.
5. Ковшар О. В. Формування відповідального ставлення молодших школярів до навчання: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Олена Вікторівна Ковшар. – Кривор. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2008. – 198 с.
6. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2001. – 176 с.
7. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996. – К. : Преса України, 1997. – 80 с.
8. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
9. Нижнекевич З. Як виховувати у молодших школярів відповідальне ставлення до навчання / З. Нижнекевич. – Івано-Франківськ, 2000. – 87 с.
10. Татаурова Г. П. Психологічні особливості формування відповідального ставлення до вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Галина Петрівна Татаурова. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2007. – 276 с.
11. Heider F. Social Perception and Fenomenal Causality / F. Heider. – Psychological Review. – 1944. – № 51. – P. 358–374.

В статье рассматривается теоретический анализ проблемы формирования ответственного отношения личности к своим правам и обязанностям.

Ключевые слова: права и обязанности, ответственность, ответственное отношение.

The article elaborates on the theoretical problem of forming of the responsible attitude of personality to one's rights and responsibilities.

Keywords: rights and responsibilities, responsibility, responsible attitude.

УДК 37.034

О.П. Третяк, м. Кіровоград

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ

Стаття присвячена актуальній проблемі виховання ціннісного ставлення до людини. Обґрунтовується необхідність подальшої розробки методик і технологій виховання ціннісного ставлення до людини, починаючи з дошкільного віку.

Ключові слова: виховання, ціннісне ставлення до людитни.

Важливою ознакою демократичних змін в Україні є інтерес та ціннісне ставлення до людини, тоді як у тоталітарному суспільстві людині відводиться роль “гвинтика” та засобу досягнення суспільних цілей.

Особистість, її свідомість формуються під впливом складного комплексу об’єктивних і суб’єктивних факторів. Цей процес, перш за все, детермінований характером переважаючих суспільних відносин, різноманітними видами діяльності і формами спілкування, цілеспрямованим вихованням, а також відображений у формуванні в підростаючого покоління ціннісного ставлення до людини. Це знайшло своє втілення у державних національних програмах “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Діти України”, Закон України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Концепція громадянського виховання”. Продовженням визначених завдань стала “Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ століття”, “Основні орієнтири виховання учнів 1-12-х класів загальноосвітніх навчальних закладах України”, у якій виховання ціннісного ставлення до людини у підростаючого покоління розглядається як найважливіша потреба сьогодення.

Метою нашого дослідження є визначення теоретичних засад виховання в учнів початкової школи ціннісного ставлення до людини.

Різні аспекти ціннісного ставлення до людини досліджували І.Бех, В.Білоусова, Г.Ващенко, В.Киричок, О.Кононко, В.Кремень, В.Сухомлинський, К.Чорна.

Аналіз літературних і наукових джерел дає можливість виокремити три підходи у розгляді проблеми ціннісного ставлення до людини: філософський, соціально-психологічний і педагогічний.

У філософії людина завжди займала особливе місце. Ще античні філософи, досліджуючи проблему людських цінностей і ціннісного ставлення до людини, звертали особливу увагу на самопізнання людиною власних сутнісних сил та людську гідність. За Сократом, найвищою цінністю є людина. Її сутність полягає в її душі – розумових і моральних витоках. Цінності – це здатність розумно і морально управляти своїм життям, тобто бути успішним у ньому. У своїх діалогах Сократ доводить, що ціннісне ставлення до людини виражається у справедливому ставленні до неї. На його думку, справедлива людина є більш щасливою в своєму житті, ніж несправедлива. Можливість побачити благодатне, справедливе, правильне, на його думку є достатньою підставою для того, щоб здійснювати вчинки відповідно до морального закону, а це означає, що навчаючи людей розрізняти добро і зло, слід звертати увагу на самих себе, мати почуття власної гідності: “... добре, щоб людина знала, скільки вона вартує для інших, та намагалася коштувати дорожче” [5, с. 60].

Для Аристотеля ціннісне ставлення до іншої людини полягає у плануванні її гідності: “Хто в житті нічим не поступився для інших, всіх зневажає, той – цинічний, хто ж від усього готовий відмовитися заради іншого – і себе ставить нижче всіх, той - жертвний. А хто враховує інших, але ні перед ким не принижується, а з гідними людьми тримається належним чином, той – гордий” [1].

Людська особистість, за І. Кантом, наділена гідністю як носієм морального закону, а повага – те почуття, яке нам навіює моральний імператив. З цього приводу І. Кант писав: “Так само, як людина не може віддати себе ні за яку ціну (що суперечить самоповазі), саме так вона не може поставитися проти настільки ж необхідної поваги до інших, як до людей, натомість вона зобов’язана практично признавати гідність людства в усіх інших людях; таким чином, людина має зобов’язання виявляти повагу до оточуючих” [4].

Те, як ставляться до людини інші, більшою мірою визначає її ставлення до себе. Якщо людина – мета, то визначальними у ставленні до неї має бути довіра, доброзичливість, повага, телерантність. Людина, з погляду філософа, не може використовувати іншу людину (і навіть самого себе) як засіб, але завжди ставитись до неї як до мети. Отже у моральному законі і здатності наслідувати його закладено ціннісне ставлення до людини. Серед недоліків, які порушують обов'язок поваги до інших людей, І. Кант виділяв: по-перше, надмірність (вид честолюбства, за яким ми чекаємо від інших, щоб вони ставили себе нижче нас); по-друге, злослів'я (навмисне розголошення інформації, яка принижує людину) і, по-третє, знуцання (легковажна прискіпливість і глузування – бажання позбутися власних помилок за рахунок інших).

Без сумніву, філософські погляди в різні епохи розвитку людської цивілізації впливали на формування ціннісного ставлення до людини.

На думку американського філософа ХХ ст. Е.Фромма, ціннісне ставлення до людини бере початок не з інтелекту особистості і не з глибини несвідомого, його джерелом є великий світ людської суб'єктивності та спонтанності. Ціннісне ставлення до людини відображає різні аспекти оточуючої дійсності. Зокрема філософ наголошував: “Гуманістичний принцип полягає у тому, що немає нічого більш високого і більш гідного, ніж людське життя” [11, с. 29].

В.Франкл у своїх працях зазначав, що ціннісне ставлення до людини тісно пов'язане з уявленням про сенс життя. Учений розглядав прагнення пошуку й реалізації людиною сенсу життя як вроджену мотиваційну тенденцію, властиву усім людям, що є двигуном поведінки і розвитку людини. У процесі пошуку сенсу життя формується світогляд, розширюється система цінностей, формується моральний стрижень, який допомагає подолати перші життєві негаразди. Таким чином, цінності відіграють роль сенсу людського життя й виступають як смислові універсалії.

Як вважають В.Блумкін, О.Дробницький, В.Тугарінов та інші, поняття “ціннісне ставлення до людини” впливає з понять “цінність”, “ціннісна орієнтація”.

Наприклад, у працях сучасних філософів М.Бережного, М.Бокачова, А.Гусейнова, В.Давидова, Л.Єгорової, Н.Загородської, А.Здравомислова, А.Капно, В.Коблякова, Ю.Перова, О.Соколової, П.Таланчука, І.Фролова, Ю.Шрейдера аналізується ціннісне ставлення до людини у контексті гуманістичних цінностей.

У філософській літературі вивчення проблеми цінностей здійснювалося в 60-70-ті роки минулого століття В.Тугаріновим і О.Дробницьким. В.Тугарінов у своїй праці "Теория ценности в марксизме" виділяє такі групи цінностей:

- цінності життя (життя, здоров'я, радість життя, спілкування з людьми і т.ін.);
- цінності культури: матеріальні (техніка, житло, їжа, одяг тощо);
- соціально-політичні (громадський порядок, мир, безпека, свобода, рівність, справедливість, людяність);
- духовні (освіта, наука, мистецтво).

Дослідник визначає також два рівні цінностей: цінності, які ілюструють уявлення людини про сенс буття, свободу, і цінності, що слугують задоволенню інтересів та потреб людини.

Ціннісне ставлення до людини визначає мотиви поведінки відносно до її потреб, які відповідають уявленням про призначення людини, її гідності, ті моменти в мотивації поведінки, у яких проявляється самоствердження і свобода особистості.

Серед зарубіжних учених широкої популярності набули дослідження американського соціолога М.Рокича. На його підхід до концептуалізації і вибору відповідного методу мали вплив ідеї К.Клакхона і Р.Вільямса.

М.Рокич поділяє цінності на:

- термінальні – переконання в тому, що кінцева мета індивідуального існування зводиться до того, щоб її прагнути;
- інструментальні – переконання в тому, що якийсь образ дії або властивість особистості переважає в певній ситуації. Згідно з М. Рокичем, є два рівні ієрархії: *цінності-цілі*, або кінцеві цілі існування і *цінності-засоби*, або способи поведінки особистості.

У психології ціннісне ставлення до людини вивчали І.Бех, М.Боришевський, Л.Божович, Б.Братусь, Л.Виготський,

Є.Клімов, І.Кон, Б.Круглов, К.Левіна, Д.Леонтьєв, Т.Титаренко, Ж.Піаже, Е.Помиткін, В.Швірков.

Так, досліджуючи соціально-психологічну природу ціннісного ставлення, С.Рубінштейн [6] показав, що, знаходячись у певній ієрархії життєвих цінностей, людина має вплив на іншу людину, детермінуючи її поведінку.

Психологи Б.Братусь, Л.Виготський, В.Давидов, С.Рубінштейн, В.Зінченко та ін. як основну характеристику розглядають категорію ціннісного ставлення до іншої людини, яка разом з категорією самовідповідності складає основу його напрямку.

С.Рубінштейн у своїй роботі “Буття і свідомість” зазначає: “Одна з перших умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей складає сутність людського життя, її серцевину, “Серце” людини зіткане з її людських стосунків, те, чого вартує, визначається її ставленням до людей” [6, с. 262-263]. Світ цінностей – це, перш за все, світ культури в широкому розумінні цього слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її залежності – тих оцінок, в яких виражаються у духовному багатстві особистості.

Для С. Рубінштейна оцінка ціннісного ставлення до людини – це, в першу чергу, оцінка цінності морального рівня її життя для інших людей [7, с. 349-350].

На думку І. Беха, ціннісне ставлення до людини містить почуття цінності іншої людини, її моральної самотності. Оскільки розвинене ставлення до іншої людини як цінності означає, по-перше, прагнення і здатність індивіда співпереживати у її радості й горі, по-друге, бажання її зрозуміти, по-третє, усіляке сприяння досягненню нею морально значущих цілей у повсякденній діяльності. Стратегічним орієнтиром у такій виховній діяльності має виступати людяність (доброта) як критерій високоморальної особистості. Єдиним оптимальним механізмом є виховання людяності саме людяністю, що сприятиме саморозвитку особистості. Розпочинати виховання у дитини почуття цінності іншої людини слід у дошкільному віці, коли інтенсивно проявляється психологічний механізм емпатії. Виховання у

дитини прагнення цінувати людину здійснюється двома шляхами. Перший з них – це докладне розкриття дитині позитивних рис оточуючих її людей: дорослих, старших дітей та ровесників. Другий шлях – виховання в дитини прагнення цінувати особистість людини – це попередження зневажливого ставлення до неї [2, с. 16].

Ціннісне ставлення визначається як суб'єктивне відображення в психіці й свідомості людини соціальних цінностей суспільства і природи в даних умовах, вони виражають відношення людини до матеріальних і духовних цінностей, відображаються в її поведінці; характеризують життєву позицію особистості, напрямок її намірів, її активності; вони представлені в ідеалах, цілях, переконаннях, інтересах, а також втілюються у вчинках. Включення ціннісних ставлень у структуру особистості дає змогу, на думку вчених, виявити найзагальніші соціальні детермінанти поведінки, витoki яких слід шукати в моралі, суспільній повсякденній життєдіяльності людини.

Ціннісне ставлення до людини є особливим аспектом гуманізації відносин, оскільки людина, що є їх суб'єктом, сама стає головною цінністю й безпосереднім об'єктом взаємодії. Ціннісне ставлення, визнання її найвищою цінністю містить також поведінкові аспекти культури людських взаємин, які в повсякденному житті мають вигляд різних “технологій” діяльності та поведінки [3].

Визначення ціннісного ставлення до людини школярів дозволяє окреслити найбільш актуальний напрямок організації навчально-виховного процесу у школі. Суттєвою особливістю цінностей навчально-виховного процесу є їх педагогічна інтерпретація. Зміст кожної групи цінностей може бути висвітлений через сукупність передових ідей.

Людина, на думку В.Сухомлинського, завжди є найвищою цінністю. Він писав, що “світ вступає у вік Людини. Більш, ніж коли б то не було, ми зобов'язані думати тепер про те, що ми вкладаємо в душу людини” [8, с. 533].

Бажання бути хорошим, виявлення цього бажання в активній поведінці – найважливіша передумова виховання таких моральних цінностей, як творення краси й радості для

людей, чуйність і привітність, людяність, уміння серцем відчувати іншу людину, правильне бачення добра і зла, совість, відповідальність, толерантність, почуття власної гідності. “Найголовніше – в тому, щоб учити дитину бачити і почувати, розуміти й переживати всім серцем, що вона живе серед людей і що найголовніша людська радість – жити для людей”, – так стверджує В.Сухомлинський [9, с. 219]. Осягаючи ці моральні цінності, дитина вчиться вимірювати себе найвищою мірою людської гідності, вона ніби бачить себе очима суспільства, вдумливо і вимогливо аналізує свої вчинки, свою поведінку. Піклування людини про людину педагог вважав одним із головних принципів виховання школярів. У своїх творах видатний педагог неодноразово підкреслював особливе значення виховання в учнів початкової школи високоморальних почуттів, формування моральної чутливості до життєвих ситуацій оточення, стверджуючи, що, чим глибші почуття, що переживають діти, тим більше вони замислюються над сутністю цих явищ, виявляючи власне ставлення до них.

На сьогодні в педагогічній теорії і практиці напрацьований ґрунтовний пласт досліджень з даної проблеми.

Так, у працях А.Шемшуріної розкрито психолого-педагогічні механізми ціннісного ставлення до людей у контексті виховання етичної культури школярів.

Проблема ціннісного ставлення до людини знайшла своє висвітлення і в працях Н.Щуркової. Уміння “бачити” почуття іншого, “чути” і розуміти радість і біль оточуючих – це одне із головних умов формування власне етичної свідомості. Людина – істота суспільна, колективна діяльність, спілкування є основою її саморозвитку. У працях Н.Щуркової глибоко розкриті механізми становлення моральної поведінки. Основою її є особистісне ставлення до людей: “Вихід на етику стосунків розпочинається там, і тільки там, де перед людиною появляється Інший і цей Інший не залишається непоміченим. Тому дозволимо сказати, що міра етичності визначається мірою уваги до іншої людини” [10, с. 13].

Система цінностей – це дійова сторона суспільної свідомості, взятої в єдності всіх її форм. У системі цінностей

знаходить своє відображення міра рішучості, готовності особистості до змін у світі. Система ціннісного ставлення до людини, яка характеризує систему даного суспільства або певне культурне середовище, є результатом духовної праці, яка здійснюється всім суспільством. Формування ціннісного ставлення до людини в більшій мірі сприяє процесу розвитку особистості в цілому. Виховуючи в людині милосердя, потребу піклуватися про інших, інтерес до неповторної індивідуальності кожного, вимогливості до себе, терпимості та подібні їм чесноти, ми формуємо не тільки ставлення людини до інших і до самої себе, але й закладаємо в структуру особистості динаміку, яка буде найсильніше впливати на вияв нею ставлення до інших сторін навколишньої дійсності.

Для цілеспрямування і планування виховних взаємодій необхідно визначити сферу впливу, тобто те, що потребує особистої участі. Заради ціннісного ставлення до іншої людини потрібно усвідомити і зрозуміти цінність власного життя і свого "Я". Однак, часто кризові явища у соціальній і моральній сферах суперечать не лише гуманістичним цінностям й природній суті людини, що призводить до втрат молоддю моральних орієнтирів. Відірваність раціонального знання від етичного виховання перетворює людину лише в пізнавального суб'єкта. Пізнання, яке здобувається індивідом через переживання і емоційну сферу, стимулює формування переконань стосовно ціннісного ставлення до іншої людини, сприяє усвідомленню цінності людського життя. Хоча цій проблемі в ЗМІ приділяється мало уваги. Аналіз уроків в школах, занять у ВНЗ переконує в тому, що проблема ціннісного ставлення до людини, на жаль, сьогодні не вирішується. Формування людини не може зводитися тільки до засвоєння соціального досвіду. Необхідне звернення до суті, вироблення особливого ставлення до таких життєвих цінностей, як добро і зло, мир і спокій інших людей. Відчуження від життя інших, відсутність співчуття і співпереживання суперечить нашій національній культурі. "Дефіцит милосердя" призводить до того, що ненавмисне нанесення шкоди іншим набуває широкого розмаху.

Безмежна відповідальність за все живе на землі є особистісно-професійним обов'язком учителя. Йому випало жити і працювати в складних обставинах, обмірковувати різноманітні події, вибирати свою моральну позицію.

Гостра моральна проблема на сучасному етапі розвитку нашого суспільства потребує суттєвих змін у підході до навчально-виховного процесу школи. Елементарні уявлення про “добро” і “зло” діти отримують у сім'ї й у дитячому садку. Батьки знайомлять дітей з моральними основами. У дитячому садку проводяться спеціальні заняття з культури поведінки, які враховують рівень розвитку дітей, необхідності з їх боку ціннісного ставлення до людей. Вступ до школи суттєво змінює спосіб життя, зміст і організацію діяльності дитини. Учитель у постійній взаємодії з учнями навчає їх діяти у відповідності з морально-етичними цінностями, які згодом виступають орієнтирами позитивної поведінки, ціннісних стосунків з людьми, які виступають необхідною умовою морального розвитку. Водночас на сьогодні не має програм, які б змогли б забезпечити систематичний, цілеспрямований вплив на дитину. У запропонованих дітям навчальних дисциплінах недостатньо уваги приділяється вивченню моральних стосунків між людьми, розвитку знань етичних понять, стосовно ціннісного ставлення до людини.

Таким чином, осмислення різних наукових підходів, чисельних наукових поглядів і сучасних ідей з зазначеної проблеми дозволило зробити висновок, що на сьогодні в науці не склалося єдиної думки про сутність ціннісного ставлення до людини, та особливості її виховання у дітей різних вікових груп, зокрема в учнів початкової школи. Проблема на сьогодні потребує сучасних методичних розробок, виховних технологій тощо.

Література:

1. Аристотель. Эвдемова Книга Г (III) /Аристотель // Вопросы философии. – 2002. – №1.
2. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – №2(16). – С.16-23.

3. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: Монографія. / Валентина Олексіївна Білоусова – К.: ІЗМН, 1997. – 192 с.
4. Кант И. Метафизика нравов в двух частях 1797. Ч.2. // Кант И., Гегель Г.В., Шеллинг Ф.В., Немецкая классическая философия: В 2-х т. – Т.1. – М.: Эксимо-Пресс, Харьков: Фолио, 2000. – 284 с.
5. Ксенофонт. Полное собрание починений: В 2-х т. / Ксенофонт СПб, 1887. – Т.2.
6. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн– М.: АН СССР, 1957. – С. 262-263.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – С. 255-420.
8. Сухомлинський В.О. Про деякі питання морального виховання / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – К., 1977. – Т.4. – С. 526-560.
9. Сухомлинський В.О. Народження добра / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори: в 5-ти т. – К., 1977. – Т.5. – С. 217-225.
10. Щуркова Н.Е. Нравственные упражнения в системе воспитания подростка: Дис. ... канд. пед. наук. / Н.Е. Щуркова. - М., 1965. – 190 с.
11. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм – М.: Республика, 1993. – 415 с.

Статья посвящена актуальной проблеме воспитания ценностного отношения к человеку. Основывается на необходимости дальнейших разработок методик и технологий воспитания ценностного отношения к человеку, начиная с дошкольного возраста.

Ключевые слова: воспитание, ценностное отношение к человеку.

Article is devoted to the actual problem of the formation of value relevance to humans. The necessity of further development of educational methods and technologies, ranging from preschool level.

Keywords: the formation, value relevance to humans.

УДК 37.034 – 053.6

І.М. Шкільна, м. Київ

ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ БАЗОВИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Розглянуто основні суперечності та протиріччя виховання гуманістичних цінностей у старших підлітків. Аналізуються класифікації та вікові особливості старших підлітків.

Ключові слова: старші підлітки, гуманістичні цінності, виховання.

Процеси демократизації й гуманізації в українському суспільстві потребують зміни пріоритетів виховання підростаючого покоління на основі гуманістичних цінностей. Реалії сучасного життя вимагають відображення у змісті виховного процесу базових гуманістичних цінностей, які акумулюють в собі загальнолюдські надбання. Ефективність гуманістичного виховання значною мірою залежить від спрямованості виховного процесу, що вимагає нових виховних технологій, форм і методів, спрямованих на виховання ціннісного ставлення особистості до себе та інших.

Метою нашої статті є дослідження основних проблем виховання базових гуманістичних цінностей старших підлітків у сучасних умовах.

Проблеми підліткового віку досліджували, зокрема, К.Сєдих, В.Моргун, В.Юстицький, Е.Ейдемільер, Е.Егонська, В.Матвєєв, А.Гройсман, М.Кле, О.Вейнінгер, І.Дубровіна, В.Абраменкова, Х.Ремшідт. Різні аспекти виховання гуманістичних цінностей у дітей досліджували Т.Гуменнікова, В.Білоусова, В.Киричок, К.Чорна.

Старший підлітковий вік є найбільш сенситивним у формуванні базових гуманістичних цінностей, оскільки діти цього віку не лише наслідують і засвоюють моральні норми і правила, а й намагаються творчо інтерпретувати їх у власному житті та інтеріоризувати ті цінності, які б відповідали їхньому внутрішньому світу і на які б вони опирались у власній поведінці. Старший підлітковий вік – це перехід від дитинства до дорослості, в цій фазі розвитку старшого підлітка розширюється загальний

кругозір, пізнавальний інтерес, прагнення займатися самовихованням.

В сучасних умовах розбудови громадянського суспільства і права держави дедалі більшої актуальності набуває питання про пріоритетність гуманістичного виховання, що ґрунтується на визначенні дитини як найвищої цінності, розвитку її творчих можливостей і здібностей, моральних потреб.

Важливим у становленні гуманістичної особистості є процес формування самооцінки на основі перших спроб самоаналізу, порівняння себе з іншими, прагненням до самовдосконалення. Втім, за інтересом до проблеми самовиховання, бажанням вдосконалити себе ще не стоять конкретні дії, або ж вони здійснюються вкрай непослідовно. Тому старші підлітки потребують спеціальної допомоги в організації саморозвитку своїх сутнісних сил з боку дорослих. Цей процес має бути педагогічно інструментованим і спрямованим на активне пізнання себе і засвоєння учнями гуманістичних цінностей на основі міцного взаємозв'язку знань, почуттів, ставлень, поведінки і мотивації.

Дієздатність громадянського суспільства значною мірою залежить від наявності індивідів з високим рівнем гуманістичної свідомості, національної гідності, патріотичними поглядами і діяльністю, доброзичливим ставленням до людей, чесних, розумних, порядних і фізично досконалих, з добре розвиненими творчими здібностями і здатністю до самотворення, тобто людей високо моральних, з власним поглядом на світ, із бажанням чесно змагатися з іншими людьми, із внутрішньою необхідністю ставити собі питання та шукати відповіді на них, чи ставити собі завдання та розв'язувати їх.

Характерні риси старших підлітків досить детально описують Л.Виготський, З.Белоусова, І.Кон, Ф.Райс та інші вчені. Наприклад, культурно-історична концепція Л.Виготського наголошує на тому, що проблема інтересів у цьому віці є "ключем до всієї проблеми розвитку підлітка". В цей період відбуваються радикальні соматичні зміни, численні психологічні зрушення, взаємодія з суспільством та іншими соціальними інститутами. Ці процеси проходять по-різному, залежно від соціокультурних умов того чи іншого суспільства. Ф.Райс дає

таке визначення: “Підлітковий період – це певний відрізок життя між дитинством і зрілістю” [9, с. 127].

Втім не існує єдиної думки щодо визначення періодів молодшого і старшого підліткового віку, які є різними етапами морального становлення і розвитку дитини та виховання у неї базових гуманістичних цінностей.

У психолого-педагогічній літературі увага акцентується не стільки на фізичному розвитку, скільки на зміні провідних форм діяльності, хоча така періодизація охоплює далеко не всі сторони розвитку особистості. Так, Д.Б. Ельконін називає період від 11 до 17 років “отроцництвом” та поділяє його на дві фази: 11-15 років – середній шкільний вік, 15-17 років – старший шкільний вік.

За О.Власкіним підлітковий вік також триває до 17 років, однак він виділяє інші його підгрупи: з 9 до 12 років, з 13 до 15 років і з 16 до 17 років.

На думку В.І. Тарасенко у підлітковому віці найбільш прийнятими є такі періоди: молодший підлітковий вік – 10-12 років; середній підлітковий вік – 13-15 років; старший підлітковий або ранній юнацький вік – 16-17 років.

У підручнику “Вікова і педагогічна психологія” за редакцією А.В. Петровського визначаються межі підліткового віку між 11-12 роками (молодший підлітковий вік) і 14-15 років (старший підлітковий вік), а вік між 14-15 і 17 роками визначається як рання юність.

Такі вчені як Г.Жук, Б.Ліхачов, В.Кожохар і І.Слюсар визначають підлітковий вік з 11 до 14 років, тоді як М. Лукашевич частіше вживає термін “підлітково-юнацький вік”; Ф.Райс – “ранній підлітковий вік” (11-14 років), “середній або старший підлітковий вік” (15-19 років); Г. Костюк і Д.Ніколенко виділяють середній шкільний підлітковий вік (10-15 років) та старший підлітковий вік (15-17 років).

У схемі вікової періодизації онтогенезу підлітковий вік визначається для хлопців – 13-16 років і для дівчат – 12-15 років. На думку І.С. Кона, “перехідний вік”, це стадія переходу від дитинства до зрілості. Саме в цей час спостерігається “не тільки фізичне дозрівання, а й залучення до культури, оволодіння певними знаннями, нормами і навичками, завдяки яким індивід

може працювати, виконувати суспільні функції і нести соціальну відповідальність” [5, с. 5]. Психолог розглядає підлітковий вік не лише як певну фазу розвитку дитячого організму, а як важливий етап розвитку особистості, націленого на самостійну і відповідальну діяльність дорослої людини здатної усвідомлювати та інтеріорізувати базові гуманістичні цінності.

Хоча більшість вчених і виділяють дві основні групи підлітків – молодших і старших, однак спостерігаються суттєві вікові коливання у межах цих двох груп, що вказує на відсутність спільної думки. Так, А.Краковський відносить до молодших підлітків дітей 11-12 років, а до старших – 12-14 років; В.Абраменко – 11-13 і 14-16 років; Т.Гурляєва – 12-14 і 14-18 років; К.Журба, Т.Кравченко, О.Хромова – 11-12 і 13-15 років. На наш погляд, такий підхід найкраще відображає специфіку розвитку дітей старшого підліткового віку.

Усі прояви специфіки старшого підліткового віку мають враховуватись у процесі виховання базових гуманістичних цінностей в сучасних умовах.

Цю думку поділяють такі вчені, як Г.Жук, І.Журавльова, і Д.Колесов, які переконані, що саме в цей період спостерігається особливо інтенсивне становлення особистості, однак брак життєвого досвіду, нечітка спрямованість прагнень і переконань нерідко створюють для старших підлітків низку труднощів, у тому числі й при спілкуванні з оточуючими, які у більшості випадків переживаються болісно.

Як пише О.Вакуленко, відчуття дорослості може розвиватися в результаті виявлення дитиною її схожості за одним чи кількома параметрами між собою і людиною, яку вона вважає дорослою (знання, уміння, сила, спритність, сміливість тощо). Чим більше моментів схожості, тим більше підстав для відчуття власної дорослості, що формується у спілкуванні зі старшими друзями, які ставляться до старших підлітків як до рівних.

Зокрема, К.Левін вважав старших підлітків “маргінальними людьми”, які перебувають між двома групами, що вже вийшли зі світу дитинства, але ще не увійшли до світу дорослих. “Маргіальність підлітка виражається в тому, що інколи він діє, як дитина, а саме тоді, коли хоче уникнути дорослої

відповідальності, а інколи – як дорослий”. Така суперечливість підліткового віку є джерелом конфліктів і призводить до типових проблем, що виникають в цей період. Це, насамперед, проблеми у стосунках з дорослими, прагнення до незалежності від них, неадекватні вчинки, аж до девіантної поведінки, спрямованої на підтвердження своєї дорослості, що відмічають у своїх дослідженнях А.Козлов, В. Лісовський, О.Плевако.

У плані виховання базових гуманістичних цінностей В.О.Сухомлинський вважав, що “підліток на відміну від дитини, починає узагальнювати як добро, так і зло; в окремих фактах він бачить явище, і від того, які думки, настрої породжує в його душі це явище, залежить його переконання, погляди на світ, думки про людей. Так, роки отрочтва й відрізняються від дитинства тим, що людина в цьому віці бачить, відчуває, переживає не так, як бачила, відчувала й переживала в роки дитинства” [11, с. 285].

На переконання видатного педагога, діти старшого підліткового віку бачать те, чого ще не бачить дитина; вони також бачать те, чого вже не бачить, не помічає дорослий, бо багато речей стають для нього звичними. Саме в цей період дітей і потрібно вчити розуміти, відчувати себе частиною колективу, суспільства, народу, не потрібно оберігати підлітків від поганого впливу, а зробити їх несприятливими до всього злого, поганого, аморального.

За В.Сухомлинським старший підлітковий вік – це нова сходинка до моральної зрілості, яка можлива за умови не лише привласнення і переживання гуманістичних цінностей, але й створення своїх цінностей. Старший підліток має пережити гордість за себе і саме за цієї умови в нього буде бажання стати кращим, керуватися у своїх діях і вчинках гуманістичними цінностями.

Старший підліток має відкрити, що він така ж особистість, як і його батько, мати, вчитель, будь-хто з дорослих. “Ця думка породжує бурхливий потік суперечностей старшого підліткового віку. Все, що оточує, всіх, з ким зустрічаються в житті підлітки, вони різко поділяють на добро і зло. Підліток ще не вміє мислено заглибитися в суть фактів, явищ. Його оцінка добра і зла, прямолінійна і передусім емоційна –

бухлива, відверта, різка. Він схильний до поспішних висновків і узагальнень” [11, с. 322].

Виховання базових гуманістичних цінностей у старших підлітків можливе на основі самовиховання. Педагог наголошував на тому, що підлітку потрібно дати можливість самому подумати, як виховувати себе, як стати кращим, поважати себе і інших, як боротися з труднощами, переживати радість перемоги [11, с. 326].

За І.Д. Бехом, в цей період спостерігається інтенсивне формування самосвідомості, самооцінки, з’являється підвищений інтерес до самого себе [1, с. 120]

У своїх роботах психолог пов’язує почуття дорослості, притаманне старшим підліткам, з вимогою ставлення до них як до дорослих, прагненням до самостійності і бажанням захистити власну автономію та виробленням незалежної лінії поведінки, яка, як правило, суперечить дорослим.

“Суперечливість внутрішньої позиції підлітка полягає в тому, що, з одного боку, він прагне самостійності, протестує проти дріб’язкової опіки, контролю, недовіри, з іншого – відчуває тривогу і побоювання, що не впорається з новими завданнями. Він чекає від дорослого допомоги й підтримки, але не хоче відверто визнавати цього. Таку складність і суперечливість внутрішньої позиції підлітка дорослий мусить зрозуміти і прийняти, й на основі цього розуміння будувати свої стосунки з ним. Дорослий мусить бути товаришем підлітка, але товаришем особливим, відмінним від ровесника. Ця відмінність ґрунтується на відмінності соціальних позицій дорослого і молодшої людини. “Дорослий товариш поруч” – це гасло має бути найважливішою умовою виховання й розвитку підлітка. Неухильне виконання цієї умови може забезпечити благополучне формування його особистості”. [2, с. 99].

Як правило, старші підлітки вибирають друзів за подібністю поглядів на життя, за переконаннями, які об’єднують їх у групи. Втім спрямованість таких груп часто насторожує і вчителів, і батьків, а вилучити дітей з цієї компанії буває вкрай важко [2, с. 106].

Таким чином діти цієї вікової групи, протестуючи, прагнуть, щоб їх поважали, розуміли, визнавали. Заборони й покарання

у підлітка призводять до озлобленості, бажання помститися за приниження.

У підлітків 14-15 років підвищений інтерес до власної особистості. Вони намагаються виховувати себе: розвивати інтелект, розширювати кругозір і, головним чином, загартовувати волю і характер. Новоутворення в їхніх поглядах, смаках, вчинках стрімкі і часом суперечливі. Якщо педагог не помічає їхніх зусиль із саморозвитку, це дуже зачіпає самолюбство молодих людей і призводить до розчарувань.

Нового соціального змісту набувають для старшого підлітка здобуті моральні знання: оволодіння ними безпосередньо впливає на ставлення його до товаришів, на престиж у групі ровесників, на визнання особистих переваг учителем. Пізнавальні моменти посідають дедалі більшу питому вагу в спілкуванні підлітків. Підліток утверджується в середовищі товаришів передусім своєю поінформованістю, вмінням інтерпретувати, коментувати здобуту інформацію відповідним чином діяти [2, с. 109].

В цей віковий період на переконання Л.Р. Карпушевської “підліток не відчуває себе діячем, здатним змінювати довкілля, і починає шукати в ньому своє місце. Між тим життя підлітка залишається переважно шкільним, і реально він відірваний, виключений із суспільної діяльності, як такої” [4, с. 403].

У працях Т.В. Кравченко відмічається, що старшим підліткам притаманне рольове експериментування, тобто пошуки індивідуальних ролей, які надавали б їм можливості для самоствердження і відчуття ідентичності. Внаслідок випробовування різних, часто неоднозначних соціальних ролей їхня поведінка набуває непослідовності й суперечливості. На її думку цей період є сенситивним для формування моральної свідомості, уявлень і переконань щодо людських відносин, оскільки у старшому підлітковому віці діти починають замислюватися над моральними проблемами і формувати власне ставлення до них. Дуже часто гуманістичні цінності підмінюються цінностями окремої групи або молодіжної субкультури.

У підлітковому середовищі найбільш засуджується “зрада”. Натомість вірність “товариському кодексу” “відкриває двері”

до товариства, це можна було б вважати позитивним моментом, однак дуже часто, особливо в 7-9 класах, його на озброєння беруть слабо встигаючі й недисципліновані учні, яких у класі, зазвичай, не менше третини. Як наслідок, вони стають основними репрезентантами “нормованої” поведінки, яка характеризується брутальністю, використанням ненормативної лексики, прогулами тощо. У реальності такі дії є проявом протесту проти невизначеності чи низької оцінки з боку дорослих. Але “товариський кодекс” робить усе це своєрідною шкільною традицією, яка не викликає осуду у добре встигаючих і вихованих учнів [6, с. 31-39].

Результати педагогічної діагностики засвідчили, що неприйняття в групу по-різному переживається старшими підлітками, а наслідки такого переживання можуть виявлятися в таких діях:

- намаганням підвищити свій “авторитет” за допомогою сили (образи, грубості, бійки з однокласниками, насамперед тими, хто має позитивний “образ”, слабкими, тихими учнями або неприйнятими до групи);
- прагненням заслужити схвалення у лідерів за допомогою прихованого підлабузництва, наговорів на інших;
- повним ігноруванням однокласників, пошуками групової взаємодії поза межами школи.

Безумовно, схарактеризовані нами риси підлітків, певним чином утруднюють їхню соціалізацію, але не поширюються на всіх дітей цього віку [6, с. 31-39].

Таким чином несформованість базових гуманістичних цінностей можна пояснити зорієнтованістю на ровесників, підліткові неформальні угруповання і упущення у вихованні як в сім'ї, так і в школі.

Досліджуючи дітей підліткового віку у сім'ї, К.О. Журба звертає увагу на той факт, що старші підлітки добре усвідомлюють свою унікальність, прагнуть “знайти себе”, підкреслити власну індивідуальність. Для них характерним є бажання стати популярними, відомими, престижними. Діти цієї вікової категорії гостро реагують на оцінку їхніх вчинків батьками, педагогами, однолітками, близькими людьми. Для старших підлітків важливо відчувати значимість власної родини, пишатися нею. Саме через завищені вимоги до батьків, гостру критичність підлітків у сім'ї можуть виникати конфлікти, ситуації непорозуміння.

У зв'язку з цим А.М.Прихожан, Н.Н. Толстик звертають увагу на потребу старших підлітків у самоствердженні і відчутті власної значимості разом з гіпертрофованим почуттям власної гідності, що виявляються у відстоюванні за будь-яких умов власної автономності і незалежності. Хоча старші підлітки часто проявляють свою принциповість і безкомпромісність, їх погляди, ідеали, самооцінка не є постійними. Така мінливість може обернутися залежністю від зовнішніх випадкових впливів, тому підлітку для вироблення власних критеріїв, цінностей конче потрібно вміти співвідносити їх з критеріями, цінностями, світоглядними установками близьких дорослих [8].

До основних суперечностей старшого підліткового віку можна віднести:

- суперечливість морального розвитку старших підлітків, прагнення до ідеалу і несприйняття виховуючих впливів (В.О. Сухомлинський);
- прагнення до самоствердження і невміння це зробити (В.О. Сухомлинський);
- потреба в моральній підтримці, допомозі і небажання звертатися до дорослих (В.О. Сухомлинський);
- суперечність між бажаннями і обмеженістю знань, досвіду і можливостей (В.О. Сухомлинський);
- прагнення до знань, успіху і легковажне ставлення до обов'язків (В.О. Сухомлинський);
- між прямолінійністю суджень і прагненням аналізувати явища і події (В.О. Сухомлинський);
- “моральним невіглаством” і вимогами морального ставлення до себе (В.О. Сухомлинський);
- між вимогами, що висувуються суспільством до підлітків і дорослих, і розбіжностями у розумінні ними власних обов'язків і прав (Д. Колесова і І. М'ягкова);
- між переважним визнанням людини як самоцінності і ставленням до неї як до засобу, що задовольняє вузькі індивідуалістичні потреби окремих людей (І.Д. Бех);
- авторитарної системи виховання і правом особистості на свободу, індивідуальність і самостійність (І.Д. Бех);
- між діями вихованців, що виконуються за вимогою, і діями, вчиненими за власним потягом (І.Д. Бех);
- між розходженням нових потреб, устремлень і засобами, необхідними для їх задоволення (І.Д. Бех);

- між високою метою і спонтанним способом її досягнення (І.Д.Бех) [3, с. 220-221];
- між новими реаліями, вимогами до виховання і фрагментарним характером підготовки педагогів (В.Огнев'юк);
- між необхідністю підготовки педагогів та дефіцитом відповідних науково-методологічних розробок цієї проблеми (В.Огнев'юк) [10, с. 9].
- суперечність між запозиченими західними програмами і потребами у гуманістичному вихованні сучасної школи сім'ї (Журба К.О.);
- невідповідність декларованих закликів педагогів їхнім переконанням і діяльністю (Журба К.О.);
- розбіжність між потенціалом знань, створених наукою, і їх використанням в педагогічній практиці батьків і вчителів (Журба К.О.);
- невідповідність між словами батьків і їх поведінкою (Журба К.О.);

Окрім суперечностей деякі науковці, зокрема О.Лаврентьева виділяють перешкоди або бар'єри у вихованні гуманістичних цінностей, до яких відносять: емоційні (страх проявити власну індивідуальність, бути в центрі уваги, діяти нестандартно, жорстокість, агресивність, відсутність людяності, невпевненість у майбутньому); мотиваційно-вольові (бездіяльна позиція, безвідповідальність, неузгодженість мети і поведінки); інтелектуально-світоглядні (відсутність знань про можливості та способи надання допомоги, прихильність до антигуманного ідеалу, невміння зрозуміти почуття, потреби іншої людини, ставлення до людини як до засобу); комунікативні (обмеженість, стереотипність моделей поведінки, прагнення до конкурентності, конфліктність). О.М. Лисенко також виділяє бар'єри, які створюються вихователями, вчителями, батьками [7, с. 52-53].

Розглянуті нами теоретичні положення дозволяють стверджувати, що існує чимало думок щодо психологічних якостей старших підлітків, аналіз цих якостей та проблем їх виховання дає можливість стверджувати, що діти віком від 13 до 15 років, з властивим їм почуттям дорослості, пошуком сенсу життя і бажанням самоутверджуватись є найбільш чутливим для виховання базових гуманістичних цінностей.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
3. Bech I.D. Wolnosc duchowa czlowieka jako determinanta jego stalego rozwoju // Kształcenie ustawiczne do wielokulturowosci: Monografia / red. T. Lewowickiego, F. Szloska / I.D.Bech. - Warszawa – Radom. – 2009. – Т. 220. – С. 220-223.
4. Карпушевська Л.Р. Особливості виховання самостійності у старших підлітків в умовах закладу інтернатного типу // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді Збірник наукових праць. – Вип..13. книга 1. - Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009.– С. 399-406.
5. Кон И.С. Психология старшеклассника: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
6. Кравченко Т.В. Педагогічна діагностика соціалізації підлітків // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді / ред. І.Д.Бех. – Кам'янець-Подільський, 2008. – № 12. - Книга II. – С. 31-39
7. Лисенко О.М. Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка у позаурочний час: дис. ... канд.. пед. наук: 13.00.07 / Лисенко Оксана Миколаївна. – Рівне, 2008. – 210 с.
8. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике жизни. - М.: Знание, 1990. - 80 с.
9. Райс Филипс Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Изд-во “Питер”, 2000. – 624 с.
10. Роль педагогічної етики у професійній підготовці сучасного вчителя: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / Ред.: В.О.Огнев'юк, Л.Л. Хоружа та ін. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2008. – 202 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: “Рад.школа”, 1977. – 670 с.

Рассмотрены основные противоречия воспитания гуманистических ценностей у старших подростков. Анализируются классификация и возрастные особенности старших подростков.

Ключевые слова: *старшие подростки, гуманистические ценности, воспитание.*

The article is devoted to the main contradictions of the education of humanistic values of the senior teenagers. Classification and age peculiarities of the senior teenagers are analyzed.

Keywords: *senior teenagers, humanistic values, education.*

УДК 371.315.5:7 (470+571)+(7)

М.В. Ратко, м. Мелітополь

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

Висвітлено парадигмальне підґрунтя романтично-експресивної тенденції в освіті; проаналізовано дидактичні (змістові) та методичні аспекти інтеграції мистецтва з предметами різних освітніх галузей; розглянуто досвід зарубіжних і російських педагогів з естетизації навчального процесу.

Ключові слова: класична, неklasична і постнеklasична парадигми освіти; міждисциплінарна інтеграція, естетизація навчального процесу.

Один із сучасних напрямків у педагогіці, названий ноосферною освітою (Н.Маслова), підкреслює необхідність того, щоб навчання і виховання здійснювались на основі біоадекватних підходів і цілісно (холістично). Для цього необхідно активно задіяти канали інформації, спрямовані на розвиток як раціонального, так і творчого емоційно-образного мислення.

В основі ноосферної освіти лежить робота з різними мислеобразами, які перебувають між інформаційним потоком і його засвоєнням людиною. Якщо спробувати лаконічно описати її суть, то вона зводиться до наступних моментів: навчання, дії, релаксації, творчості, гармонії. Важливе значення при цьому надається радості, яку в процесі навчання відчують і учні, і вчителі. Відомий психолог В.Леві стверджував, що "... засвоєне без радості – не засвоєне" [3, с. 86]. У справді, тільки тоді, коли інформація викликає позитивні емоції, вона може претендувати на довготривалість збереження, оскільки згідно з біологічними законами саме завдяки емоціям людина накопичує досвід і програми, які забезпечують виживання індивідууму і виду *Homo sapiens* в цілому.

На жаль, прийнято вважати, що емоційну сферу необхідно розвивати переважно в дошкільному і молодшому шкільному віці, а починаючи з середньої школи, всі діти повинні обов'язково стати серйозними і працювати, удосконалюючи свої інтелектуально-раціональні потенції. І все це здійснюється без радості! Небажання враховувати потребу учня відчувати радість

буття в школі призводить до нервових зривів, психосоматичних захворювань, ускладнення процесу соціалізації.

Джерелом позитивних емоцій є, безумовно, творчість, мистецтво. Проте навіть у сучасному освітньому просторі домінує штучний поділ на серйозні, складні науки і другорядні і навіть третьосортні предмети та види діяльності. До останніх, на жаль, належить і мистецтво. Притім, серед вчителів математики, фізики, хімії та інших “серйозних” дисциплін спостерігається ставлення до художньо-естетичної сфери як до свого роду “десерту до життя”. На наш погляд, ці негативи є похідними від невміння охопити єдиним поглядом всю живу систему під назвою “людина”, нерозуміння тієї аксіоми, що по-справжньому глобальним (ноосферним) мисленням не може володіти той, хто був вихований в межах системи, “... в якій домінувало раціонально-логічне мислення, а образність, асоціації, почуття, інтуїція, спонтанність, творчість перебували поза кадрами фільму життя” [5, с. 15].

І все ж прогресивні педагоги-вчені та інноваційно мислячі освітяни-практики починають усвідомлювати основне завдання вчителя: не дати знання (всіх знань передати все рівно не вдасться), не перевірити ступінь їх засвоєння і покарати тих, хто не справився з вимогами, а допомогти дитині в самопізнанні і самовираженні. І засобом досягнення цієї акме-мети є художня діяльність, творчість.

На зазначених імперативах наголошували ще на початку ХХ ст. Дж.Дьюї і М.Монтессорі. Теорію творчого самовираження особистості, згідно з якою мистецтво розглядається як методологія навчання, розробляли американські та канадські вчені 30-80-х років ХХ ст. (Дж.Бентан, М.Грін, Дж.Едді, Ф.Кейн, Г.Рагг, А.Шумахер). На ролі художньо-естетичної та культурологічної сфер у вихованні цілісної особистості та культури їх інтеграції з іншими (віддаленими) предметними галузями акцентує корифей вітчизняної мистецької педагогіки Л.Масол. Огляд зарубіжних технологій естетизації освітнього простору здійснено в дисертаційному дослідженні М.Лещенко. Дидактичні засади широкої міждисциплінарної інтеграції в сучасній шкільній освіті, необхідним компонентом якої є мистецтво, розробляються в працях російських вчених Ф.Назарової, К.Смирнової. І, нарешті, оригінальну методику

під назвою пси-арт, яка передбачає створення в школі особливого світу мистецтва як запоруки по-справжньому “здорової педагогіки” обґрунтовано та впроваджено в навчально-виховний процес окремих шкіл РФ членом Арт-терапевтичної асоціації Росії Л.Назаровою. Однак на сьогодні відсутні спеціальні роботи, в яких би висвітлювалися методологічні основи широкої міждисциплінарної інтеграції та були б систематизовані дидактико-методичні розробки у зазначеному напрямку в сфері естетичної освіти.

Отже, метою даної статті є огляд методологічних, дидактичних (змістових) та методичних засад інтеграції складових освітньої галузі “Естетична культура” з віддаленими предметами шкільного навчального плану.

Проведемо спочатку невеликий історичний екскурс. Ретроспективний огляд основних філософсько-освітніх концепцій, які функціонували протягом XVII – початку XXI ст. дозволяє їх типологізувати в рамках трьох парадигм: класичної, некласичної і постнекласичної (останню часто розглядають як “специфікацію некласичної”) [2, с. 351]. Класична парадигма освіти в європейській культурі домінувала в період із XVII до середини XIX ст. Вона базувалася на ідеалах Просвітництва і німецької класичної філософії. Її умовно можна назвати науково-раціоналістичною. Філософське обґрунтування класична модель освіти отримала в працях Д.Дідро, І.Канта, Г.Гегеля, а на рівні педагогічної теорії була розвинута Й.Гербартом, Ф.Дистервегом. Представники класичної раціональності виходили із розуміння людини як істоти, насамперед, розумної, тому і в педагогіці пріоритет надавався інтелектуальному розвитку дитини, з’ясуванню цілей, прийомів, засобів навчання.

Некласична парадигма освіти набула впливовості в кінці XIX – другій половині XX ст. Її принципами були суб’єктивність, плюралізм, спрямованість на розвиток творчого, індивідуального початку в дитині. Тому цю модель ще називають романтично-експресивною. Вона була обґрунтована в межах філософських концепцій прагматизму (Дж.Дьюї), екзистенціалізму (К.Яспере), філософії життя (Е.Фромм, А.Бергсон) та філософської антропології. Її педагогічні експлікації присутні у працях Дж.Дьюї, М.Монтессорі, Г.Шаррельмана. В цілому освітньою квінтесенцією зазначеної парадигми стала теорія “вільного

виховання”. Дж.Дьюї всезагальною метою навчання проголосив розвиток особистості дитини: “Особистість і характер важливіші за шкільні предмети. Ціллю повинно бути не знання і поінформування, а виявлення особистості. Жахливо володіти усіма знаннями і втратити самого себе” [1, с. 7-8]. Г.Шаррельман розвиває далі його думку: “Найважливіше завдання сучасної педагогіки – виховувати в дитині незалежність, внутрішню і зовнішню свободу, підвищену самосвідомість, вільне самовираження і творчість” [8, с. 127-128].

Визнання в неklasній філософії освіти цінності спонтанного творчого початку вплинуло і на ставлення до художньо-естетичної освіти, яка перестала бути другорядною, виконувати допоміжну роль. Вона почала розглядатися як важлива складова освітнього процесу, яка не тільки розвиває творчий початок в дитині, а й сприяє гармонізації відносин людини зі світом. Однак створити “школу творчості” педагогам-новаторам тих часів так і не вдалося.

Примирення (синтез) науково-раціоналістичної і романтично-експресивної течій в педагогіці відбулося лише у 80-х рр. ХХ ст. в рамках постнекласичної філософії освіти, яка домінує в другій половині ХХ – початку ХХІ ст. і зорієнтована на комунікацію і співробітництво. Зберігаючи установку на розвиток особистості учня, сучасна педагогіка акцентує увагу на взаємоузгодженості різних позицій. При цьому підкреслюється також важливість плюралістичного тлумачення дійсності і відродження її багатомірності.

Отже, на сучасному етапі в західноєвропейській і американській освіті відбувається інтеграція зазначених вище тенденцій. В її основу, як відзначає М.Лещенко, покладено принцип “мистецького самовираження у процесі і результаті навчальної діяльності” [4, с. 16]. Зокрема, в англійських країнах (США, Великобританія, Канада) діє педагогічна модель “Виховання через мистецтво”. В її межах мистецтво виступає як універсальна технологія навчання: математичні, технічні, природничі, гуманітарні знання, уміння і навички формуються в процесі художньої діяльності: “... тобто домінанта робиться на інтелектуальному розвитку, який проходить у своєрідному мистецькому полі” [4, с. 17]. Вчитель використовує музику, хореографію, спів, драматичну гру, образотворче мистецтво

для глибокого усвідомлення і запам'ятовування школярами математичних, природничих та інших понять. Наприклад, драматична гра застосовується на уроках мови (вона поглиблює лексичний запас, виразність та експресивність мовлення вихованців), на уроках історії (формує емоційно-чуттєве сприйняття історичних подій, фактів), природознавства (інсценізація природних явищ, поведінки рослин, тварин дає можливість глибше з'ясувати суть різних процесів), математики (уножують математичний зміст розв'язуваних задач) [4, с. 17].

В освітньому середовищі США, Канади та Великої Британії функціонує також програма "Виховання мистецтвом". Вона передбачає естетизацію педагогічного процесу (створення "естетичного поля" або "естетичної парасолі") за чотирма основними напрямками: розробкою інтегративного курсу, який об'єднує образотворче, музичне, хореографічне мистецтво (на його вивчення відводиться шоста частина щоденного навантаження); доповнення змісту кожної дисципліни естетичним компонентом (включення тем "Естетика мовлення", "Естетика математики", "Естетика природознавства" тощо); періодичне проведення тематичних занять-блоків, де окремі мистецтвознавчі та загальноосвітні дисципліни інтегруються навколо спільних для них понять; викладання мистецтва як базової основи загальної освіти (вивчення інтегрованих курсів типу "Образотворче мистецтво і математика", "Музика і фізика", "Хореографія і література") [4, с. 57].

Оригінальна технологія естетизації пізнавального середовища розроблена канадськими вченими. (Її викладено на сторінках посібника для вчителів "Від дев'яти до дванадцяти".) Вона включає цикл взаємопов'язаних навчально-виховних блоків: "Експериментування", "Конструювання", "Спостереження та аналіз", "Схематизація", "Святкування" тощо. Коротко характеризуємо окремі з них. Педагогічний блок "Експериментування" передбачає виконання таких завдань: за допомогою різних художніх технік (малювання фарбами, олівцями, крейдою, паперової пластики, колажу, батика, ліплення тощо) інтерпретувати проблему дослідження, виробити власні оригінальні підходи до її вирішення. Педагогічний блок "Конструювання" базується на інтерпретації проблеми дослідження в просторі за допомогою об'ємних зображень. У

такий спосіб можуть бути відтворені анатомічні уявлення, математичні поняття, явища природи. Блок “Спостереження та аналіз” включає пантомімічну інтерпретацію ситуацій та методику “Детектив протягом дня” [4, с. 64-72].

Реалізація естетизованих педагогічних технологій передбачає і відповідну професійну підготовку вчителів різних предметів. Наприклад, у вищих педагогічних навчальних закладах англomовних країн студенти вивчають курси типу: “Драматичне мистецтво і загальна освіта учнів”, “Казка в педагогічному процесі”, “Образотворче мистецтво і музика під час викладання академічних дисциплін”.

Усвідомлення тієї істини, що науково-раціоналістична і романтично-експресивна тенденції в освіті є двома сторонами єдиного гармонічно збалансованого педагогічного процесу відбувається останнім часом і в Російській Федерації. Зокрема, в російській навчально-методичній літературі можна зустріти розробки уроків, які передбачають віддалену міждисциплінарну інтеграцію. Одна з них – “Відповідність і співмірність в античній архітектурі” (автори І.Левіна, Т.Назарова). Дидактична структура цього уроку скомпонована на основі матеріалу предметів “Світова художня культура” і “Математика”. Функцію інтегруючого фактора виконує при цьому універсалія гармонії (відповідність і співмірність виявляються саме її якісними характеристиками). Мета заняття: виявити математичні закономірності, покладені в основу храмів античності, які втілюють найдавніші уявлення про гармонію. Урок проходить у формі діалогу вчителів СХК, математики і учнів [7, с. 172-179].

У спеціальному посібнику К.Смирнової “Інтелектуальний театр в школі” (5-11 кл.) представлені сценарії для шкільного інтелектуального театру “Математика і фантазія”. П’єси оглядового плану (“Естафета розуму”, “Дворянин, воїн, математик”) оживляють посередництвом рольової гри, інсценізації сторінки історії становлення математичної науки, характеризують особистості визначних філософів і математиків минулого. Наприклад, дійовими особами спектаклю “Естафета розуму”, окрім двох ведучих і мудреців, є Фалес, Піфагор, Платон, Евдокс [6, с. 5-24]. Збірка також містить п’єси-роздуми про шляхи пізнання істини, про логіку міркувань і висновків, про гармонію і красу довколишнього світу, про органічний

взаємозв'язок науки і мистецтва (“У світі гармонії”, “Чарівне дзеркало Ешера”, “Логіка! Тільки логіка”).

Ці сценарії автор посібника рекомендує використовувати на уроках математики і під час класних годин, а їх текст не заучувати напам'ять, а читати по ролям, супроводжуючи читання демонстрацією слайдів (до речі, ілюстративним матеріалом насичене і саме видання). Окремі спектаклі (ті, що найбільш сподобалися учням) можуть бути інсценізовані. В такому випадку їх постановка здійснюється із застосуванням костюмів, гриму, бутафорії, декорацій. Вони записуються на відеоплівку, яка стає дидактичним матеріалом для наступної роботи. У процесі спілкування з театром в учнів, таким чином, розвивається фантазія. При цьому кожний із них може випробувати свої сили і в якості сценариста, і актора, і художника-декоратора, і режисера, що сприяє розвитку уяви, інтелекту, а також самостійності, ерудиції та інших особистісних якостей.

У методичному посібнику Л.Назарової “Мистецтво як метод викладання різних дисциплін” висвітлюються можливості застосування засобів театру, образотворчого мистецтва, музики, руху, поезії на уроках історії, світознавства, географії, біології, хімії, фізики тощо. Причому художньо-виражальні можливості цих видів мистецтва застосовуються, насамперед, в арт-терапевтичних цілях. Тому і свою методику автор називає псі-арт (психологія+мистецтво). Компонентами методики є коучінг, рефлексія, розвиток мови і, звичайно, творчість.

У межах окремих рубрик Л.Назаровою конкретизуються етапи освоєння зазначених вище художніх сфер у багатогалузевому навчально-виховному процесі, їх підвиди, жанри, функціональні потенції, подається опис конкретних вправ, фрагментів діалогів, ігор, текстів пісень, віршів. Наприклад, розділ “Театр” знайомить читачів з методикою роботи з “внутрішнім екраном”, етапами освоєння театрального мистецтва, театром діалогу, ілюстрованим театром, варіативним театром. Наведемо фрагмент театралізованого діалогу, який може бути розіграний на уроці зоології (тема: “Зоологія найпростіших”):

- Так зрозумійте ж ви, що з вами просто неможливо спілкуватися. Я намагаюся, дивитися вам в очі, а у вас їх немає.

- І нічого особливого, у багатьох немає очей і живуть собі. Зате у вас за однієї крихітної подібності ока все тіло вкрите віями.
- Але це ж так витончено! Гарзд, але я навіть не знаю, з якого боку до вас підійти, де тут у вас перед? Ось у мене передня частина загострена, а задня більш округла – не помилитеся.
- А зі мною простіше – у мене перед всюди, підходьте, поспілкуємося. Або погуляємо – ніг цілком достатньо.
- А у вас, між іншим, вони несправжні [5, с. 37].

Можливий інший варіант застосування цієї вправи. Вчитель сам читає замальовку чиїхось думок, а діти намагаються дізнатися, кому вони належать (в даному випадку це інфузорія туфелька і амеба).

Доволі оригінальним є приклад діалогізованого театру, побудованого на основі методу інтерв'ю. Він може бути застосований на уроці фізики:

- Пробачте, шановний електричний струм, мені хотілося б знати, чому Вас так називають.
- Мене називають струмом, тому що в дроті відбувається неначе потік електронів. Вони начебто течуть...
- Елек... пробачте, а що це? Чи не негативний це заряд атомів, який зосереджується довкола атомного ядра?
- Ви праві.
- Так Ви зовсім негативний?! Нічого хорошого?
- Ну навіщо ви так! Зізнаюся, я вельми позитивний, тому що ви мною постійно користуєтесь. Тобто я приношу користь [5, с. 60].

Розділ “Музика” знайомить читачів з такими її функціональними підвидами, як: фонова, ілюстративна, музика для міркувань, музика як текст для інтерпретації, для танцю, музика до інформативних пісень. Щоб продемонструвати, як може бути використана ілюстративна музика, автор наводить приклад із курсу хімії. Суть його в наступному: існує закон, згідно з яким, чим більша різниця концентрації розчинів розділених пористою перетинкою, тим активніше буде здійснюватися дифузія. При цьому можна фрагментами музики проілюструвати умови задачі так, що діти зрозуміють за її темпом, в якому із випадків різниця концентрації більша [5, с. 85].

Крім того, на думку автора, ілюстративну музику можна використовувати і в наступних випадках: в процесі демонстрації тематичних слайдів, в ході перегляду кінозамальовок, під час бесід на будь-яку тему: про пори року, про симбіоз чи паразитизм тощо. Спеціально підібрана музика може допомогти учням і в здійсненні ними самостійної роботи евристичного плану, заснованій на пошуку відповідей через спостереження, зосередження, порівняння, творче моделювання

Розділ “Поезія” виключає такі рубрики: ілюстративна поезія, римована поезія, поезія аналогій, хайку як філософський екстрат, особиста поезія кожного. Аналізуючи функції римованої інформації, Л. Назарова пише, що ритмізовані слова часто в практиці викладання різних дисциплін слугують меті полегшення запам’ятовування інформації, а присутність в них емоцій та гумору просто оживляють рядки зі шкільних підручників. Наприклад, при вивченні на уроках географії країн Південної Америки, частина з яких розташована в горах, а частина – на плоскогір’ях і рівнинах, діти із задоволенням користуються такими віршиками:

Вдоль Анд удачно разместились,
поднялись на вершины гор Колумбия,
Перу и Чили, Боливия и Эквадор
(рус.) [5, с. 106].

Отже, в межах даної статті з’ясовано парадигмальне підґрунтя впровадження в навчально-виховний процес широкої міждисциплінарної інтеграції, проаналізовано існуючі на сьогодні в зарубіжній та російській педагогіці підходи щодо естетизації освітнього простору. Звичайно, проникнення (хоча із запізненням) в пострадянські країни неklasичних (модерністських) філософсько-освітніх концепцій і технологій – явище до певної міри прогресивне. Однак, при розробці українськими педагогами-вченими концептуально-дидактичних та методичних засад інтегрованого навчання з акцентуацією на мистецькій домінанті слід пам’ятати, що ми живемо в епоху постнекласики (after-постмодернізму), яка потребує, зокрема в освіті, якісно нового рівня синтезу науково-раціоналістичної та романтично-експресивної тенденцій.

Література:

1. Дьюи Д. Школа и ребенок / Джон Дьюи. – М.; Пг.; 1923. – 168 с.
2. Заборская М.Г. Философия образования: типологический подход / М.Г.Заборская. – СПб.: Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства, 2003. – 382 с.
3. Леви В. Искусство быть собой / В.Леви. – М.: Академический проект, 1995. – 308 с.
4. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалі Великобританії, Канади, США): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01/ Лещенко Марія Петрівна. – К., 1996. – 382 с.
5. Назарова Л.Д. Искусство как метод преподавания различных дисциплин / Л.Д.Назарова. – М.: ТЦ Сфера, 2008. – 128 с. – (Педагогика будущего сегодня).
6. Смирнова Е.С. Интеллектуальный театр в школе (5-11 кл.): пособие для учителей, учащихся и их родителей / Смирнова Е.С. – М.: УЦ “Перспектива”, 2008. – 112 с.
7. Художественно-эстетическое воспитание в школе: структура, программы, опыт работы / [авт.-сост. Т.Н.Назарова]. – Волгоград: Учитель, 2009. – 205 с.
8. Шаррельман Г. Трудовая школа / Г.Шаррельман. – М., 1924. – 216 с.

Освещены парадигмальные основания романтически-экспрессивной тенденции в образовании; проанализованы дидактические (содержательные) и методические аспекты интеграции искусства с предметами различных образовательных сфер; рассмотрен опыт зарубежных и российских педагогов по эстетизации учебного процесса.

Ключевые слова: классическая, неклассическая и постнеклассическая парадигмы образования; междисциплинарная интеграция, эстетизация учебного процесса.

The article is concened goith paradigmatic grounds of the romantic-expressive tendency in education; didactic and methodic fspects of the integration of art and other subjects in various educational fields are analysed; methods of Russian and foreign teachers used to make education aesthetically acceptable are described.

Keywords: classical, neoclassical and postneoclassical paradigms of education; interdisciplinary integration, aesthetical approach to education.

УДК. 372. 882. 034: 004

Л.І. Нежданова, м. Вінниця

ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розглянуто можливості використання інформаційно-комп'ютерних технологій у позакласній роботі з української літератури з метою формування гуманістичних цінностей у старшокласників, даються щодо цього методичні рекомендації.

Ключові слова: *духовність, гуманність, гуманістичні цінності, інформаційно-комп'ютерні технології (ІКТ), мультимедійна презентація, вікіпедія, вебінар, чат-семінар, програмно-методичний комплекс (ПМК).*

Повернення суспільства до духовних цінностей, гуманітарного знання, визнання значущості їх статусу викликало активний пошук нових технологій, організаційних форм навчально-виховної роботи, які б сприяли переходу інтелектуальних і концептуальних модусів гуманістичних знань у духовну реальність людини. Одним із етапів модернізації національної системи освіти є широке впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ), які дозволяють вчителю при потребі замінити пояснювально-ілюстративну методику завданнями пошуково-дослідницького характеру, збільшити обсяг позашкільних занять, які є неодмінним складником навчально-виховного процесу в системі неперервної освіти. Чинною програмою з української літератури передбачено "формування покоління молоді, що буде захищеним і мобільним на ринку праці, матиме необхідні знання, навички і компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, буде здатним до навчання упродовж життя". Тому уявити сучасний навчально-виховний процес без використання ІКТ неможливо.

Протягом останніх років проблема застосування ІКТ у навчанні досліджується досить активно і в Україні, зокрема у працях А. Брушлинського, А. Матюшкіна, Н. П. Дементієвої, О. І. Когут, Н. В. Морзе, Н. В. Сороко, О. Тихомирова та інших.

Питання використання комп'ютерних технологій у навчанні на уроках літератури, української зокрема, є актуальним, але поки що мало висвітленим науковцями. Так нашу увагу привернули праці О. О. Ісаєвої, Г. Бабійчук, О. А. Пойди, які містять методичні рекомендації для учителів щодо використання ІКТ на уроках літератури.

Досліджень з питань використання інформаційно-комп'ютерних технологій у позакласній роботі з метою виховання школярів нами не виявлено. Тому постає декілька питань, що окреслюють проблему, а саме: 1) чи можуть узагалі використовуватися ІКТ у позакласній роботі з літератури з метою формування гуманістичних цінностей; 2) як найкращим чином організувати взаємодію "учитель-комп'ютер-учень" при формуванні гуманістичних цінностей у позакласній роботі з літератури.

Метою даної статті є дослідження можливостей використання ІКТ з метою формування гуманістичних цінностей у старшокласників у позакласній роботі з української літератури та деякі методичні рекомендації щодо впровадження нових форм позакласної роботи з української літератури з використанням ІКТ, які сприятимуть, на нашу думку, формуванню та розвитку гуманності особистості старшокласника як основи його духовного світу.

У структурі гуманістичних цінностей виділяємо такі компоненти: когнітивний, потребнісно-емоційний, регулятивний, діяльнісно-практичний. На нашу думку, за допомогою ІКТ можна сприяти формуванню когнітивного компонента, а саме – понятійного апарату, який стосується знань про гуманне ставлення до людини. На уроках літератури старшокласники, характеризуючи літературного героя чи постать письменника, оперують поняттями "духовність", "гуманізм", "гуманність", "справедливість", "людинолюбство", "людяність", "людська гідність", "чесність", "честь", "порядність" та ін. Та чи знають вони, що означає бути гуманною людиною, що таке "духовність", кого можна назвати справедливим, а кого великодушним? Гуманістичні знання, якщо їх засвоюють учні, спроможні зумовити високоморальні емоційні стани: почуття морального задоволення, провини, докори сумління, сорому тощо. Звичайно, аналіз теоретичних понять, які знаходяться в

межах духовного світу особистості, і встановлення взаємозв'язків між ними має здійснюватись на уроці. Але перевірити правильність своїх гуманістичних знань і таким чином закріпити їх школярі можуть самостійно поза уроком, використавши за завданням учителя такий Інтернет-ресурс, як вікіпедія. Вікіпедія (англ. Wikipedia) – це відкрита багатомовна вікі-енциклопедія. Вікіпедію започатковано як англomовний проект для створення онлайн-енциклопедії, де будь-який користувач може редагувати наявні статті та додавати власні. Метою проекту є створення повної, нейтральної, відкритої енциклопедії всіма мовами Землі. Вікіпедія повністю відповідає концепції “вікі”. Це означає, що кожен відвідувач може вільно, без реєстрації, редагувати і поширювати зміст будь-якої статті. Учасники Вікіпедії дотримуються думки, що легкість і доступність зміни інформації сприяє підвищенню ступеню її правильності й актуальності. Звернувшись до вікі-енциклопедії, старшокласники та й учителі з'ясують зміст таких складних синтетичних понять, як “гуманізм”, “гуманність”, “духовність”, “добročесність”, “добročинство”, “людяність”, “милосердя” та інших, які становлять основу гуманістичних знань. Крім того, школярі, після обговорення на уроці літератури енциклопедичних статей, знайдених у вікіпедії, можуть зредагувати їх або додати раніше відсутні, а тепер створені ними самими до вікіпедії. Отже, такий вид позакласної самостійної роботи виробляє ще й навички наукової, пошуково-дослідницької роботи. Тепер, оцінюючи вчинки того чи іншого літературного персонажа, учні знатимуть, чи правомірно називати його доброзичливим чи добродушним, гуманним чи негуманним, духовним чи бездуховним.

Важливу роль для формування духовного світу особистості старшокласника є аналіз духовного світу письменника. Українські письменники, творчість яких вивчається учнями 10-11 класів, – великі гуманісти, які доносять до читачів свої ідеали через художній твір. Але вивченню літературного твору у старшій школі передує знайомство із життєвим та творчим шляхом його автора. У більшості випадків учителі вдаються до лекційного викладу біографії письменника або ж дають завдання учням самостійно підготувати повідомлення про життєвий та творчий шлях письменника, і ті переказують його на наступному уроці

на оцінку. Такий підхід досить часто є формальним і не сприяє виробленню у старшокласників умінь встановлювати залежність між вчинками автора та його духовним світом, не вчить визначати авторську позицію у творі, не навчає виробленню первісних умінь встановлювати залежність між змістом, формою і особливістю духовного світу автора. На наш погляд, для вивчення духовного світу автора художнього твору можна залучати учнів до позакласної роботи з підготовки мультимедійної презентації його життєвого та творчого шляху, також можна запропонувати конкурс таких презентацій між групами старшокласників. В Інтернеті, знову ж таки скориставшись вікіпедією, в додаткових книжкових джерелах учні можуть знайти факти з біографії письменників, наприклад, Панаса Мирного, М.Коцюбинського, В. Винниченка, М. Хвильового, О. Довженка, О. Вишні, В. Симоненка, Г. Тютюнника та ін., які доводять підпорядкування їх життя високим гуманістичним ідеалам добра, справедливості та честі, й підготувати презентацію. Програма створення презентацій – це електронна програма підготовки і демонстрації слайдів на екрані комп'ютера, коли необхідно подати інформацію в привабливому вигляді із застосуванням графіки, тексту і діаграм. Краще, щоб старшокласники для роботи об'єдналися у групи за бажанням (по 4-5 осіб), кожна з яких представлятиме свою презентацію на конкурсі. Презентація кожної з груп займатиме 10-15 хвилин. Як бачимо, конкурс презентацій стає колективною творчою справою для кожної із груп. Формування гуманістичних цінностей у старшокласників, ми вбачаємо, має відбуватись за двома взаємопов'язаними напрямками: перший – морально-пізнавальна діяльність, спрямована на розширення молоді знань про гуманну людину, її поведінку, сприйняття учнями старших класів гуманістичних цінностей; другий – морально-практична діяльність, спрямована на вироблення гуманного ставлення до людини і її життя, закріплення цих цінностей у поведінці старшокласників. Добираючи факти гуманістичного змісту із біографії письменника для презентації, школярі заглиблюються у духовний світ письменника, розширюють свої знання про гуманістичні цінності, про людину-гуманіста, бачать еталони гуманної поведінки. Робота в групі над спільною справою сприятиме розвитку гуманних стосунків,

які побудовані на свободі волевиявлення (у виборі завдання: хтось добирає текстовий матеріал, хтось працює із листами, хтось з ілюстраціями, інший з відеоматеріалами, аудіозаписами тощо), толерантності, допомозі тому, хто не справляється із завданням. Також забезпечуються такі гуманістичні потреби, як потреба у спілкуванні та емоційних контактах, у піклуванні про людину та допомозі їй. Робота у малій групі також сприяє формуванню у старшокласників вміння бачити в людях позитивні якості, ставити себе на місце іншого, поділяти його почуття.

Для створення презентацій можна скористатись відповідним програмним забезпеченням – програмою для створення та проведення презентацій. Учитель радить старшокласникам обрати між програмою MS Powerpoint, яка входить до пакету програм MS Office, та Impress, яка входить до пакету OpenOffice. Більше інформації з основ створення презентації у програмі Impress можна отримати за адресою <http://www.intuit.ru/department/office/openofficebasics/9/>. При підготовці такої презентації учитель виступає консультантом: школярі показують йому дібрані матеріали, що розкривають духовний світ письменника: текстовий матеріал, фрагменти листів, цитати, слайди, фото, ілюстрації, порядок їх розташування, а учитель, при потребі, дає поради. Крім того, мультимедійна презентація може містити аудіо- та відеофрагменти. Обов'язково слід наголосити, що потрібно підбирати найцікавіший та найдоцільніший матеріал, аби не захаращувати увагу присутніх незначними деталями, а також щоб дотриматись рамок тих вимог, які ставляться до створення презентації. З методичними рекомендаціями, як підготувати мультимедійну презентацію учителю-словеснику, можна ознайомитись у статті О. А. Пойди “Використання мультимедійних презентацій на уроках української літератури” [4].

Мультимедійна презентація, створена старшокласниками, є інноваційною формою як урочної, так і позакласної роботи. Позакласна робота тут є значущішою, адже в процесі підготовки презентації учні вправляються у гуманній поведінці, стосунках, побудованих на толерантності, взаємодопомозі, повазі. Таким чином учитель створює педагогічні умови, які впливають на формування та розвиток діяльнісно-практичного компонента у структурі гуманності як інтегративно цілісному утворенні.

Мультимедійні презентації з навчально-виховною метою практикують сьогодні творчі педагоги. Такими, наприклад, є учителі української мови та літератури СЗШ I-III ст.-гімназії №30 ім. Т.Г. Шевченка м. Вінниці Штодько Н. П., Примчук Ю. М., Ярощук Л. Г., Ільченко З. Д., Нежданова Л. І., Кальковець Г. В. Залучаючи своїх вихованців до такого способу засвоєння навчального матеріалу, вони не тільки сприяють постійному зацікавленню школярів навчальним предметом, виробленню в учнів навичок пошуково-дослідницької роботи, формуванню читацьких, літературних, інформаційних компетенцій та інформаційної культури, а й привчають до гуманних стосунків, без яких не можна здійснити колективну творчу справу.

Усім відомо, що сучасна молодь багато спілкується у чаті. Цей факт є одним із свідчень того, що інформаційно-комунікаційні технології стають невід'ємною частиною нашого життя і уникнути їхнього впливу на навчання та виховання неможливо. Більше того, варто подбати про те, щоб віртуальне спілкування не зашкодило як фізичному, так і моральному здоров'ю дітей. Тому пропонуємо ще таку форму позакласної роботи з української літератури з використанням ІКТ, спрямованої на формування гуманістичних цінностей у старшокласників, як вебінар. Вебінар – це “віртуальний” семінар, організований за допомогою Інтернет-технологій. Вебінару властива головна ознака семінару – інтерактивність. Зареєструвавшись, учасники вебінару в призначений час повинні клікнути на надіслане організаторами посилання і підключитися до відповідного сайту. У навушниках ми чуємо голос ведучого, слайди його презентації у нас перед очима, і ведучий перегортає їх в міру необхідності. Можливість задавати питання представлена у чаті. На вебінарі, як і на звичайному семінарі, є можливість взаємодіяти з ведучим, тобто виконувати його завдання, відповідати на його запитання і ставити свої. Ведучим стає учитель-словесник. На нашу думку, вебінари не тільки поглиблюють знання старшокласників із літератури, а й дозволяють їм бути відвертішими у висловленні своїх суджень щодо морально-етичних питань, порушених у творі. (Наприклад, пропонуємо учителям підготувати та провести вебінар “Лірична героїня Олени Теліги – хто вона?”).

Розгляд зазначеної проблеми у формі позакласного вебінару допоможе заповнити у програмному матеріалі ті ніші, де має бути представлений доробок письменників-патріотів, які жили за кордоном і чия творчість розвивалася природно, поза ідеологічними примусами. Завдання пропонованого вебінару – розкрити образ ліричної героїні поетеси у всій його багатогранності, підкреслити гармонійне поєднання волелюбних патріотичних настроїв із жагучою любов'ю до життя, витонченою жіночністю, багатством духовного світу української шляхетної душі, постійно перейнятою проблемами як політичного, так і морального вибору. Вебінару має передувати урок, присвячений ознайомленню із життям поетеси, що було справжнім громадянським подвигом: без усвідомлення цього не можна збагнути сутності самовираження авторського “я” в поезії. Учні до вебінару мають ознайомитися із поезіями Олени Теліги, які доводять, що її лірична героїня – непересічна особистість, новий тип українки – аристократки духу, яка гармонійно поєднує палку закоханість у життя із громадянською відвагою, відданістю інтересам рідного народу, протестує проти ситого міщанського існування і прагне активної діяльності для загального блага (“Усе – лише не це”, “Чоловікові”), бажає з любов'ю і терпінням працювати задля національної єдності і згоди (“Поворот”), готова стати соратником мужчини-воїна у боротьбі за честь України (“Вечірня пісня”, “Мужчинам”, “Напередодні”), дорожить понад усе власною гідністю, її жіноча гордість поєднується з порядністю та людяністю (“Я руці, що била, не пробачу”), вона життєрадісна, чутлива до краси світу особистість, щира у прояві своїх почуттів (“Літо”, “Неповторне свято”). Це – позиція людини-гуманіста, і для її виявлення пропонуємо звернутись до вказаних поезій у ході вебінару. Обов'язковою умовою є виразне читання учителем-ведучим обраних поезій (адже учні чують його голос у навушниках). Крім того, тексти мають бути і перед очима учнів-учасників вебінару. Це дасть можливість старшокласникам глибше проникнути в ідейний зміст поезій, обмінюватись судженнями, робити висновки, цитуючи автора. Учитель має підготувати слайди презентації даного вебінару (можна залучити учнів), продумати запитання, завдання для його учасників, підпорядковані темі та меті даного позакласного заходу.

Пропонуємо теми для розробки таких вебінарів: “Духовний подвиг шістдесятників”, “Щедрість душі ліричного героя Максима Рильського”, “Світоглядні та мистецькі позиції письменників “празької школи”, “Завжди один, бо завжди проти течії...(життєві та творчі принципи Євгена Маланюка) та ін. Цікаві ідеї щодо тематики та структури нестандартних форм роботи учитель може знайти у посібнику О. Ковальчук та Б. Мозолюка “Українська література: уроки активного співробітництва (диспути, конференції, проблемні семінари)” [3] та використати їх при підготовці вебінарів.

Також інноваційним видом позакласної роботи з літератури для старшокласників може стати чат-семінар, якщо увести в нього елементи диспуту. Клас ділиться на дві групи (не більше 15 учнів у кожній групі) для того, щоб у спілкуванні взяли участь усі його учасники. Дата проведення семінару в кожній групі різна. Старшокласники наперед попереджуються про такий вид роботи і готуються до чату за поданим планом. Реєстрація присутності в чаті проходить так само, як і при вебінарі. Далі учитель ставить запитання, які спонукають до диспуту у чаті, а учні висловлюють свої думки. Учитель теж має право на свою думку, висловлює її, але не нав’язує учням. Спілкування відбувається з позицій партнерства, діалогу, кожна думка має право на існування і на коректне спростування, якщо хтось із учасників чат-семінару з нею не погоджується. Чат-семінари з елементами диспуту можна підготувати за такими темами: “Материнська любов – це любов всепрощаюча?”, “Які причини життєвої трагедії Чіпки” (за романом П. Мирного “Хіба ревуть воли, як ясла повні”), “Чи завжди людина має право морального вибору?” (за романом І. Багряного “Тигролови”), “Чи соромно бути багатим?” (за комедією І. Карпенка-Карого “Хазяїн”), “Батьківська позиція Платона Ангела: ваша оцінка ідеалів героя (за п’єсою О. Коломійця “Дикий Ангел”?), “Я” - людина?” за новелою М. Хвильового “Я (Романтика)”.

При підготовці до вебінару та чат-семінару словесник може скористатися ППЗ (програмно-педагогічним засобом). ППЗ побудований як конструктор. За допомогою швидкої навігації вчитель має змогу використовувати наявні медіа-об’єкти про

творчість письменника, формувати довільні набори наочних матеріалів залежно від мети й завдань уроку чи позакласного заходу з літератури, а учень – добирати для розкриття теми потрібний літературний матеріал, групувати й коментувати літературні факти, робити самостійні висновки й узагальнення. На допомогу вчителю сьогодні розроблені також програмно-методичні комплекси з української літератури (ПМК) для різних класів. Хоча кожен учитель може розробляти власні ПМК. Такий комплекс забезпечує ведення бібліотеки базових елементів (тексти, відео фрагменти, аудіо лекції, анімації, тестові завдання тощо) курсу української літератури в певному класі; редагування, копіювання й видалення наявних уроків та додаткових матеріалів; перегляд матеріалів; імпорт базових елементів із зовнішніх попередньо створених файлів; створення і додавання до ПМК текстових і звукових фрагментів; ведення статистики процесу вивчення матеріалу учнями на своїх робочих місцях (комп'ютерах).

Програмне забезпечення працює на платформі: MS Windows 98; MS Windows ME; MS Windows NT4.0; MS Windows 2000; MS Windows XP. Детальніше познайомитися з особливостями використання програмно-методичного комплексу можна із статті Г. Бабійчук “Методичні рекомендації щодо використання програмно-методичного комплексу “Українська література. 11 клас” [1].

Після завершення і вебінару, і чат-семінару залишається запис, який можна використовувати з метою навчання. Фактично, це готовий продукт.

Ініціюючи роботу учня за комп'ютаром, учитель повинен дотримуватись певних санітарно-гігієнічних вимог. Завжди потрібно пам'ятати про тривалість перебування біля монітора, не допускати перевантаження. Тому вебінари, чат-семінари мають тривати не довше 45 хвилин, як і один урок.

Як бачимо, інформаційно-комунікаційні технології відкривають широкі можливості для вчителя в організації й проведенні не тільки уроків, а й інформаційно насичених і багато ілюстрованих позакласних заходів, спрямованих на формування духовного світу учнів, старшокласників зокрема. Звичайно, не

може бути машина вихователем і ніколи не замінить живе спілкування з учителем. Але за допомогою комп'ютера учитель може шукати нові форми роботи з молоддю, які є цікавими для неї, відповідають її запитам.

Висновки. Твори української літератури, включені до програм для учнів старших класів, підібрані з метою збагачення учнів гуманістичним світоглядом, сприяння розвитку їх духовності. Однією із умов ефективності реалізації виховного потенціалу художнього твору, на нашу думку, є логічне продовження урочної роботи з літератури в позакласній роботі з даного предмета. Пропонуючи позакласні заходи з української літератури учням, варто враховувати їх інтереси, запити, орієнтуватись на новітні освітньо-виховні технології. Однією із них є інформаційно-комп'ютерні технології, що активно використовуються сьогодні у школі. Вони можуть застосовуватись і у позакласній роботі з метою формування гуманності у старшокласників засобами літератури. Для дослідження духовного світу автора, розв'язання порушених у творі проблем морально-етичного плану, в основі яких лежать гуманістичні цінності, пропонуємо як варіанти такі інноваційні форми роботи, як мультимедійна презентація, вебінар, проблемний чат-семінар, самостійна робота у вікіпедії. Вони, як і традиційні диспути, конференції, семінари, дають можливість об'єктивно з'ясувати позицію автора, виділяти його духовні ідеали, дискутувати над морально-етичними проблемами твору, а отже, формувати цінності учнівської молоді. Але мультимедійна презентація, створена учнями, вебінар, проблемний чат-семінар – це інноваційні, модернізовані форми роботи, що відповідають рівневі цивілізації сучасного суспільства й тому є цікавими й прийнятними для старшокласників, а значить і дієвими. У перспективі нами будуть розроблені та апробовані вебінари, чат-семінари з використанням мультимедійних презентацій (за творчістю письменників, що входять до програмного курсу української літератури для учнів 10-11 класів) з метою формування гуманістичних знань у старшокласників, сприйняття ними гуманістичних цінностей та закріплення цих цінностей у поведінці.

Література:

1. Бабійчук Г. Методичні рекомендації щодо використання програмно-методичного комплексу “Українська література. 11 клас”. / Г. Бабійчук // Дивослово. – 2008. – №9. – С. 15-20.
2. Ісаєва О.О. Інноваційні технології у викладанні зарубіжної літератури в школі / О.О.Ісаєва // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2005. – № 9. – С. 3-7.
3. Ковальчук О., Мозолук Б. Українська література: уроки активного співробітництва (диспути, конференції, проблемні семінари) / О. Ковальчук, Б. Мозолук. – Тернопіль: Підручники і посібники, 1999. – 64 с.
4. Пойда О.А. Використання мультимедійних презентацій на уроках української літератури. / О.А. Пойда // Перспективи впровадження інформаційних і комунікаційних технологій у навчально-виховний процес: збірник матеріалів Республіканської науково-практичної Інтернет-конференції. – Вінниця: ВОПОПП, 20 листопада – 4 грудня 2009р. – С. 130-140.

Рассмотрены возможности использования информационно-компьютерных технологий в внеклассной работе с целью формирования гуманистических ценностей у старшеклассников, по данному вопросу даются методические рекомендации.

Ключевые слова: духовность, гуманность, гуманистические ценности, информационно-компьютерные технологии, мультимедийная презентация, википедия, вебинар, чат-семинар, програмно-методический комплекс.

This article scrutinizes the perspectives of the appliance of Information Computer Technologies with the aim of embedding humanistic values in senior pupils' minds during after-classes activities on Ukrainian Literature; the article offers methodological recommendations.

Keywords: spirituality, humanism, humanistic values, Information Computer Technologies, multimedia presentation, Wikipedia, webinar, chat seminar.

УДК:37.032:377

Т.В. Петренко, м. Київ

ВИХОВАННЯ САМОПОВАГИ У МОЛОДІ В ІСТОРІЇ І ТЕОРІЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ

Розглянуто актуальну проблему сучасної педагогіки – виховання самоповаги у молоді в історії та теорії

Ключові слова: самоповага, ставлення до себе, Я-концепція, самопізнання, гуманізм.

Виховання самоповаги у молоді представляє значний інтерес у філософії, психології та педагогіці. Зміни у суспільній моралі, зорієнтованість на гуманістичну, а не авторитарну етику, обумовлюють зміни і у виховному процесі навчальних закладів, зокрема коледжів. У вирішенні цієї проблеми на перший план висувається особистість, з усвідомленням власної унікальності, неповторності, ціннісним ставленням до себе самої, здатна поважати сама себе.

Метою статті є дослідження проблеми виховання самоповаги молоді в історії і теорії наукової думки.

Різні аспекти виховання самоповаги висвітлювалися філософами (П.Абеляр, Я.Беме, І.Кант, Е.Роттердамський, Протагор, Г.Сковорода, Сократ), психологами (І.Бех, У.Джемс, І.Кон, О.Кононко, К.Роджерс) і педагогами (Б.Байль, Н.Дятленко, А.Макаренко, В.Сухомлинський, К.Чорна).

Перші спроби порушити проблему самоповаги знаходимо в працях античних філософів. Протагор визнавав людиною мірою всіх речей. В центрі філософської концепції Сократа (470-399 рр. до Р.Х.) етична проблема сутності людини через самопізнання. “Пізнай самого себе!” – за Сократом означає пригадати вже відомі істини. “Таке пізнання є одночасно і вихованням (буквально віднайденням прихованого), висвітленням забутих чеснот. Тобто, у такому пізнанні (пізнанні себе) сутнісно присутній морально-етичний аспект. Знання про себе є одночасно вихованістю, здатністю будувати вчинки за ідеалами справедливості, добра, краси” [2, с. 285]. Натомість всі людські вади, на думку, Сократа через незнання нерозуміння себе та неповаги до себе, а зрештою і до інших людей. Також

засуджував Сократ і самозаспокоєння тобто некритичне ставлення до себе, задоволення власною обмеженістю, що також протистоїть самоповазі.

У "Харміді" Платон (427 - ? рр. до Р.Х.) розвиває думку, що моральна вимога самопізнання має на меті особливий вид знання, об'єктом якого слугують не інші предмети як у звичайного знання, а воно само, маючи на увазі знання про знання, визначає етичний мотив. Цінною, на наш погляд, для нашого дослідження є виховання у підростаючого покоління бажання за правилами та самовладанням, яке визначає перемогу над нижчими потягами.

За часів Середньовіччя найбільш цікавим представником західноєвропейської схоластики був П'єр Абеляр (1079-1142 рр.), який у дискусіях з Росцеліном та Гільйомом із Шамо звернув увагу на певні суперечності в етичних універсалиях. У розумінні людини він є швидше продовжувачем Аристотеля, що знайшло своє відображення у творах "Так і ні", "Пізнай самого себе" та ін. У трактаті "Пізнай самого себе" філософ приділяє особливу увагу намірам і схильностям індивіда, які і визначають моральність і аморальність вчинків та ставлення індивіда до себе як гарного чи поганого. Сама людина має протистояти злу, не може погодитись на заздальгідь поганій вчинок чи схвалювати у собі якісь погані схильності, що напевне суперечить її самоповазі.

В епоху Відродження Е.Роттердамський (1466-1536 рр.) у своєму творі "Похвала Глупоті" у властивій йому саркастичній манері піддає критиці людські вади. Зокрема він звертає увагу на те, що часто люди захоплюються чужими якостями, зневажаючи самих себе. "...Чи може закохатися людина, яка сама себе ненавидить? Чи домовиться з іншими, хто з собою не в згоді? Хіба принесе комусь задоволення той, хто собі неприємний і тяжкий? Ніхто, гадаю, не стане цього стверджувати" [9, с. 32]. Натомість автор радить знайти у собі щось любе душі і бути таким, яким хочеш, що наш погляд і визначає ціннісне ставлення до себе та самоповагу.

На початку XVII Я.Беме радить: "Збери всі почуття, розум, думки в одне почуття і сильно спрялуй уяву свою на розглядування себе: що ти таке" [1, с. 43]. Однак, самопізнання, на його думку, потрібне не для того, щоб навчитися цінувати

себе чи поважати себе, а, навпаки, для самозречення, підкорення усіх бажань і потреб на шляху до Бога. Таке нерозуміння сутності самоповаги було досить типовим для того часу.

В українській філософській думці поширеними були ідеї античності. У цьому плані заслуговують на увагу погляди І.Калиновського, який був дуже близький до розуміння самоповаги. Так у роботі “Мир з богом людини” філософ пише: “Сумління є звітування собі самому, або роздумування розумне про себе, ним же кожна людина вирішує, чи слід їй щось творити, чи не слід? І чи добром є, чи злом те, що творить?” [3, с. 1]. Отже філософ задумувався над тим, як людина ставиться до себе, які обирає рішення, якими можуть бути наслідки її дій, в першу чергу, для себе самої.

Для представників російської християнської філософії М.А.Бердяєва, С.Н.Булгакова, М.О.Лосського, Д.С.Мережковського, В.С.Соловйова самоповага суперечила абсолютній цінності, якою був Бог і розглядалася виключно в контексті гордині, гордості, самолюбства і себелюбства. Та незважаючи на небажання визнавати самоповагу як моральну цінність, філософ добре характеризує наслідки відсутності самоповаги – усвідомлення особистістю власної малоцінності. “Комплекс малоцінності визначають почуття, стремління і уявлення, пов’язані з болісними побоюваннями відстати від інших людей, бути нижчим у якихось відношеннях; він призводить до постійного порівняння себе з іншими людьми, які шматують душу” [5, с. 176]. У зв’язку з цим він виокремлює два типи людей – відчайдушний і розпачливий, де перший прагне заперечувати і принижувати гідність інших, готовий довести, що він “не гірший за інших”, а другий, навпаки – перебільшує чесноти інших і свої недоліки, відкрито висловлює негативне ставлення до себе, боїться братися навіть за ті справи, які відповідають його здібностям і можливостям і звертає увагу на їх негативний вплив на життя і долю людини.

Питання самоповаги не висвітлено належним чином у філософських словниках дореволюційної та радянської доби. У сучасних словниках більша увага приділяється Я-концепції тощо. Однак у словнику-довіднику “Соціальна педагогіка” за редакцією Т.Ф.Алексєєнко самоповага визначається як “повага

до самого себе, визнання власних чеснот, позитивний образ самого себе, який включає сприйняття себе таким, як є і почуття особистої гідності. Самоповага розвивається завдяки причетності до подій соціального життя, життєвій компетентності і здатності цінувати себе; відношення реального успіху до домагань” [10, с. 404].

Вивчаючи особистість, З.Фрейд виділяв три компоненти у структурі особистості – “Воно”, “Я” (Его) та “Зверх-Я” (Супер-его), де “Воно” відповідає несвідомим психічним потягам і імпульсам, спрямованим на задоволення, “Я” або Его – свідомий початок, що виконує посередницькі функції між вимогами “Воно” і вимогами суспільства, і Супер-его, що виконує контролюючу і моделюючу роль, оскільки втілює з одного боку засвоєні індивідом моральні норми та заборони, засвоєні ним у дитинстві, а з іншого – Его-ідеал, на який він орієнтується у своєму становленні. Протириччя між цими компонентами здатне негативно чи позитивно впливати на самоповагу особистості. Однак З.Фрейд не дає власного визначення самоповаги.

У феноменологічній психології К.Роджерса (1902-1987 рр.) самоповага є визначальним чинником саморозкриття особистості, що полягає у розширенні власного досвіду і поглибленні знань про себе, у результаті чого формується впевненість у собі та ствердження власного “Я” у соціумі і у самому собі. Особливу увагу психолог приділяв позитивно забарвленій Я-концепції, що визначає самоповагу, позитивне ставлення до себе, усвідомлення власної цінності. За К.Роджерсом потреба у самоповазі розвивається на основі інтерналізації позитивного ставлення з боку оточуючих і визначає також потребу у самоактуалізації. Оскільки, на самоповагу впливає і оцінка оточуючих може виникнути суперечність між реальним досвідом індивіда і потребою у самоповазі, що може спричинити психологічну дезадаптацію. Тому у вихованні дітей важливо створювати умови захищеності, безпеки, доброзичливості і поваги з боку оточуючих, не вимагати від дітей відмови від своїх справжніх почуттів і переконань.

Розвиваючи психологію індивідуальності у працях “Особистість: психологічна інтерпретація”, “Листи Дженні”, Г. Оллпорт (1897 р) розкриває самоповагу (self-esteem) як позитивну, так і негативну якість, що може породжувати

пихатість, егоїзм, нарцисизм та інші почуття, пов'язані з самопіднесенням. Однак психолог не відкидає того, що саме через самоповагу відбувається розширення власної особистості та Я-образу. Г.Оллпорт визнавав самоповагу складовою почуття власної гідності.

Цікавою у контексті нашого дослідження є праця американського психолога Рут Уайлі "Я-Концепція". Критичний огляд відповідних емпіричних досліджень, в якій вона доводить, що на самоповазі особистості більшою мірою позначаються успіх і досягнення, аніж невдачі. На переконання вченої, "погіршення показників діяльності і ріст тривожності у зв'язку з експериментальною невдачею є більшим у респондентів з низьким загальним рівнем самоповаги" [12, с. 199]. Таким чином, людина з низьким рівнем самоповаги переживає будь-яку життєву невдачу набагато глибше і болючіше, ніж інші.

Американський психолог Г.Каплан, узагальнюючи дані десятилітнього дослідження самоповаги тінейджерів, виділяв загальну і специфічну самоповагу, де остання визначалася навчальною чи професійною діяльністю. Цінним, на нашу думку, є визначення психологом мотиву самоповаги, який він розумів як "особистісну потребу зробити максимальним переживання позитивних і мінімальним – переживання негативних установок по відношенню до себе" [11, с. 8]. За даними його дослідження, на рівні самоповаги у юнацькому віці позначаються стосунки з батьками та умови виховання в сім'ї. Іншою стороною самоповаги є самоприниження або негативне ставлення до себе, що має зв'язок з девіантною поведінкою та є психологічною причиною молодіжної злочинності.

Теорія ставлень у вітчизняній психології була розроблена В.Н.М'ясищевим, котрий розкривав її через інтерналізований досвід взаємин з іншими людьми в умовах соціуму. У цій структурі психолог виокремлює ставлення людини до себе, яке не лише завершує становлення системи ставлень, а й забезпечує її цілісність. Психолог вважав, що "ставлення людини до себе самого пов'язане з його ставленням до інших людей і їх ставленням до неї" [7, с. 208] .

Аналізуючи ставлення особистості до життя, С.Рубінштейн доходить висновку, що саме самоповага наділяє її здатністю бути суб'єктом і стратегом власного життя, обирати спосіб

рішення життєвих задач, усвідомлювати власну відповідальність перед собою і людьми за можливі наслідки тощо.

Розв'язуючи проблему самоствавлення, радянський психолог Р.Х.Шакуров аналізує самоповагу через призму самолюбства, вважаючи її різновидом гордості. У зв'язку з цим психолог висловлює думку, що самоповагу, попри її значущість для розвитку і становлення особистості не можна вважати однозначно позитивною якістю, оскільки через невідповідність у деяких випадках предмету самоповаги моральним вимогам, це почуття важко піддається зміні і є навіть шкідливим.

Вагомий внесок у дослідження проблеми самоповаги як однієї із форм самоствавлення зробила І.І. Чеснокова. У своїх дослідженнях вчена показує вплив міжособистісних взаємин, переживань у формуванні стійкого ставлення дитини до себе через численні "усвідомлення себе". Вчена висловила слушну думку, що низький рівень самоповаги визначають нездатність дитини сформулювати правильне уявлення про себе, її підвищена чутливість, вразливість, неадекватність реагування на вплив зовнішнього середовища, прагнення обмежити власні соціальні контакти, ізолюватися. Дослідниця помітила, що юнаки і юнки з заниженою самоповагою надзвичайно цінують позитивні відгуки про себе, хоча і менше їм довіряють, хоча й страждають більше від негативних відгуків, ніж впевнені у собі їхні ровесники.

Значно ближче до розуміння психологічної природи самоповаги підійшов В.В.Столін, через проєкцію знань про іншу людину на самого себе. Зокрема він відводить важливу роль у процесі виховання самоповаги у дітей батькам, за якої уважне ставлення до дитини та батьківська любов позитивно позначаються на прийнятті дитиною власного "Я", і навпаки – неприязнь дорослих є причиною несприйняття дитиною себе, переживання власної нікчемності і непотрібності.

Досліджуючи особистість у роботі "Особистість як суб'єкт суспільних відносин", І.Кон доходить висновку, що самоповага не лише відображає співвідношення домагань і успіху, а й відображає і взаємини з оточуючими людьми та їхні ставлення, думки тощо. У роботі "Відкриття "Я" вчений зауважив, що "самоповага – досить стійка риса особистості, і підтримання певного рівня самоповаги складає важливо, хоча і не усвідомлену функцію самосвідомості" [4, с. 72]. Психолог аж

ніяк не співвідносить самоповагу із зазнайством, хизуванням чи надмірністю. На його думку, людина з високим рівнем самоповаги вірить в себе і свої сутнісні сили, здатність подолати труднощі і випробування, а не вважає себе кращою за інших.

На переконання Р.Д.Соколової, людина з високою самоповагою вірить в себе, в те, що вона не гірша за інших, свої можливості, здатність подолати власні вади. Тоді як низький рівень самоповаги негативно позначається на поведінці і самопочутті особистості, переживанні нею меншовартості. У юнацькому віці брак самоповаги виявляється у високій вразливості і чутливості стосовно своєї самооцінки, невдач, власних недоліків. Більшість з них самотні, сором'язливі, схильні до ізоляції, втечі від дійсності.

Погоджуємося з думкою Т.Титаренко, яка розглядала самоповагу через призму самооцінки особистості, зважаючи на те, що в ній є і емоції, і раціональні аргументи. Людина, яка позитивно себе оцінює проєктує таке ж ставлення на інших. І навпаки, коли втрачає самоповагу, викликає недовіру, високий рівень тривожності, негативне ставлення, що заважає особистісному зростанню.

Важливою для нашого подальшого дослідження вважаємо думку О.Л.Кононко, яка виділяє самоповагу в структурі самосвідомості і самоставлення та вважає, що визначальними чинниками в її формуванні є індивідуальний досвід, досвід спілкування з різними людьми, можливість спостерігати за діями інших. Вчена також бере до уваги повноту самоповаги та вміння регулювати власну поведінку і діяльність, глибину уявлень про себе, обґрунтованість підстав до самоповаги, зв'язок уявлень про себе з реальними показниками успішності-неуспішності, усвідомленість уявлень про себе, незалежність, стабільність самооцінки в різних життєвих ситуаціях, видах та умовах діяльності, сферах життєдіяльності, формах активності.

У психологічних дослідженнях Н.В.Пророка зазначена проблема розглядається через призму базових потреб особистості: у самодетермінації (автономії і самостійності); у компетентності і ефективності; у значущих міжособистісних відносинах, які він визначає на основі:

- теорії когнітивної оцінки, яка розглядає процес оцінки людиною співвідношення зовнішнього і внутрішнього впливів;

- теорії організмичної інтеграції, яка досліджує вплив процесу інтернаціоналізації зовнішніх стимулів на розвиток внутрішньої мотивації;
- теорії каузальної орієнтації, яка описує індивідуальні відмінності в особистісній орієнтації людей і її причини;
- теорії базових потреб, яка вивчає базові потреби людини і їх вплив на психологічне благополуччя .

Добре розвинена самоповага сприяє позитивному ставленню індивіда до себе і до оточуючих, тоді як низький рівень самоповаги виявляється у негативному ставленні до себе, а також у недовірливому і недоброзичливому ставленні до оточуючих.

Педагоги також не залишилися осторонь проблеми самоповаги.

Інтерес для нашого дослідження представляють педагогічні пошуки Т.А.Манько, котра розглядає виховання самоповаги в процесі становлення учнів як суб'єктів виховного процесу, і висловила слушну думку, що саме почуття самоповаги зрештою визначає поведінку дитини, її ставлення до себе, до людей і до життя. "Почуття самоповаги, моральне ставлення людини до самої себе характеризує усвідомлення людиною своєї власної цінності як унікальної, неповторної особистості. Вона є формою самосвідомості і самоконтролю особистості, на ньому базується вимогливість людини до самої себе" [6, с. 396].

Педагог визначає механізми становлення і розвитку самоповаги, до яких відносить:

- самосвідомість і самооцінку, що визначають здатність сприймати себе;
- суб'єктивність як здатність усвідомлювати і будувати стосунки з іншими;
- Я-концепцію, як здатність усвідомлювати себе і свій внутрішній світ.

Схвалення і підтримку педагогів-практиків отримала Програма "Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1-9 класів", розроблена К.І.Чорною, К.О.Журбою, В.А.Киричок, І.М.Кухар. Зокрема реалізація виховних завдань програми передбачає виховання гуманного ставлення до себе, куди і входить самоповага. "Гуманістична етика, яка визнає "любов до себе" головним моральним принципом і закликає людину

“бути”, в першу чергу, “для себе” вважає, що таким чином вона може бути і для інших. Це вимагає формування таких якостей особистості, як: здатність до самопізнання, самооцінки, самовдосконалення, самореалізації своїх сутнісних сил, морального і соціального вибору, відповідальності за себе, за своє життя” [8, с. 4]. В центрі виховної моделі, запропонованої авторами, особистість школяра як прогресуюча система ціннісних стосунків, яка охоплює процес попереднього самопізнання, об’єктивної самооцінки та самоудосконалення. Такий підхід дасть змогу не лише формувати більш високий рівень етичного мислення, а й розвивати інтерес до себе, бажання розібратися у своїх здібностях, особливостях, вчинках, забезпечити сходження до себе кращого, що, на наш погляд, є важливою умовою виховання самоповаги у дітей та молоді. Основні положення програми та досліджень І.Д.Беха перегукуються з висновками С.Г.Карпенчук, викладеними у роботі “До вершин досконалості...”, яка вважає, що самоповага є основою людської гідності і становлення особистості. Особливу роль педагог відводить самоудосконаленню як провідному способу формування самоповаги у молоді та глибоко аналізує ставлення старшокласників до себе у віковій кризі (реакції емансипації, групування з однолітками, захоплення (хобі), інтелектуально-естетичні захоплення, колекціонування, егоцентричні захоплення).

Досліджуючи ціннісне ставлення до себе, С.П.Світлична розглядає його як інтегровану характеристику особистості, що визначає структуру її самосвідомості, є механізмом керування поведінкою. Виходячи з цього, ціннісне ставлення особистості є складно структурованою сукупністю уявлень, переживань і позитивних оцінок, значущих для особистості власних якостей і досягнень, що зумовлюють стиль її поведінки й діяльності. На думку дослідниці, ціннісне ставлення до себе виявляється у формі самоповаги, гордості, власної гідності, самолюбства і характеризується збалансованістю знань про себе і своє “Я”, розвитком емоцій і почуттів, диференціацією, стійкістю, самостійністю, здатністю відстоювати власну позицію чи думку.

Схожих поглядів дотримується і польський педагог Анджей Шостак, котрий у своїй праці “Бесіди з етики” розкриває самоповагу швидше у контексті персоналізму, аніж гуманізму, аргументуючи це тим, що “гуманізм” звеличує і підкреслює людське в людині, тоді як “персоналізм” вказує на підстави цієї величі.

У Німеччині до проблеми виховання самоповаги зверталася Бригіта Байль у роботі “Дитина чемна і нечемна”, де вона доходить висновку, що хоча більшість життєвих цінностей ґрунтуються на повазі до інших, але лише той, хто поважає себе, здатен шанувати права і потреби іншої людини. Щоб поважати оточення, кожен спочатку має навчитися поважати себе. На її думку, самоповага виростає із переконання, що ти є вартісним, що маєш якусь значення для інших, позитивні здібності і якості. І водночас – здатність помічати свої помилки і слабкості. Б.Байль пов’язує рівень самоповаги з духовним станом індивіда, його способом думати висловлюватися тощо. Самоповага визначає соціальну поведінку і місце особистості у житті, спонукає діяти відповідно до своїх моральних принципів, навіть якщо ніхто не контролює. Звідси витікає, що самоповага є тим важливим чинником, який узгоджує поведінку індивіда з моральними цінностями.

Таким чином, самоповага – складна інтегративна якість особистості, в основі якої лежить ціннісне позитивне ставлення індивіда до себе, спрямоване на задоволення почуття власної спроможності, впевненості у власних силах та задоволення потреби у повазі, любові, самоствердженні, виживанні в складних умовах та подоланні труднощів і випробувань.

Дослідження проблеми самоповаги у філософії, психології і педагогіці засвідчує, що вона виникла не сьогодні і завжди привертала увагу вчених. Однак, у сучасній науці ще не склалося єдиної думки щодо розуміння сутності самоповаги, чому заважають ототожнення поняття “самоповаги” з іншими поняттями, таким як “гідність”, “самолюбство” тощо, триває процес визначення і шліфування основних складових, йде пошук найбільш адекватних методів і прийомів її виховання.

Література:

1. Беме Я *Chrisosophia* или путь ко Христу /Я.Беме. – СПб, 1994. – 365 с.

2. Волинка Г.І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті: [навч. посібник]/Г.І.Волинка. – К.: Вища освіта, 2005. – 544 с.
3. Калиновский И. Мир с богом человеку Иннокентия Гизеля / Иннокентий Калиновский. – К.: б.в., 1669. – 186 с.
4. Кон И.С. Открытие “Я” / Игорь Семенович Кон.- М.: “Издательство политической литературы”, 1978. – 258с.
5. Лосский Н.О. Условия абсолютного добра: Основы этики; Характер русского народа/ Миколай Онуфриевич Лосский.- М.:Политиздат, 1991.-368 с.- (Б-ка утич. мысли).
6. Манько Т.А. Теоретико-методологічні засади формування самоповаги учнів шкіл-інтернатів /Т.А.Манько // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: [зб.наук.праць] / [ред. І.Д.Бех, А.Й.Сиротенко та ін.]. – Кам’янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – Вип.13. – Кн.1. – С. 390-398.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды/ Под ред.. А.А.Бодалева/ Владимир Николаевич Мясищев.-М.:Узд-во “Институт практической психологи”, Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998. – 356 с.
8. Програма “Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1-9 класів” / [Чорна К.І., Журба К.О., Киричок В.А., Кухар І.М.] // Класний керівник. – 2008. – №17-18. – С. 2-58.
9. Роттердамський Е. Похвала Глупоті. Домашні бесіди :[Пер. з лат. В.Литвинова, Й.Кобова]. – К.: Основи, 1993. – 319 с.
10. Соціальна педагогіка: словник-довідник/За заг.ред. Т.Ф.Алексєенко. – Вінниця : Планер. – 2009. – 542 с.
11. Kaplan H.B. Deviant Behaviour in Defense of Self.- N.Y. – L.,1980. – 178 с
12. Wylie R.C. The Self-Concept. A Critical Survey of Pertinent Research Literature. – Lincoln, 1961. – 236 p.

Рассмотрена актуальная проблема современной педагогики – воспитание самоуважения у молодежи.

Ключевые слова: самоуважение, отношение к себе, Я-концепция, самопознание, гуманизм.

In the article is considered the issue of the day for modern pedagogics the education of self-esteem at young people.

Keywords: self-esteem, attitude toward itself, Self-conception, self-knowledge, humanism.

УДК - 378.013.42

Н.О. Максимовська, м. Харків

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ДОЗВІЛЛЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Розглянуто проблеми реалізації соціального виховання в сфері дозвілля, особливості наукового усвідомлення процесу соціального виховання в сучасних умовах, можливість класифікації дозвіллевої діяльності залежно від її соціально позитивного потенціалу.

Ключові слова: соціальне виховання, сфера дозвілля, дозвіллева діяльність.

Потреба демократизації сучасного суспільного життя актуалізує необхідність вивільнення сутнісних сил саморозвитку творчої людської особистості. Пріоритетом стають види діяльності, які дійсно сприяють соціальній та творчій самореалізації особистості, зокрема в сфері дозвілля. Нині саме цей сектор суспільного життя стає важливим фактором функціонування як соціуму, так і особистості. Іноді рівень розвитку соціального середовища вимірюється не стільки характером виробництва матеріальних благ, скільки рівнем організації дозвілля населення. Загальноновизнано, що в культурно-дозвіллевій діяльності виховується “людина культури”, яка затребувана у XXI столітті. Крім того розвиток сучасної сфери дозвілля суттєво впливає на встановлення соціальної стабільності, ефективної комунікації в інформаційному суспільстві. Однак нині існують проблеми використання людиною власного дозвіллевого соціально-творчого потенціалу. Це зумовлено браком вільного часу, обмеженістю прагнень людини у сфері дозвілля, що пов’язано зокрема з рівнем духовного та соціального розвитку особистості, недоступністю багатьох дозвіллевих закладів для різних категорій населення, а також відсутністю ефективної соціально-педагогічної системи дозвіллевої діяльності, в якій реалізується соціальне виховання, уможлиблюється гармонізація особистісного та соціального існування особистості.

Про актуальність заявленої проблематики свідчать наукові роботи в галузі педагогіки, соціології, філософії, соціальної педагогіки. Соціальне виховання як наукову категорію

досліджують І.Зверева, Л.Мардахаєв, А.Мудрік, М.Плоткін, А.Рижанова, та інші; тісно пов'язують організацію соціального виховання та дозвіллеву сферу В.Дулік, Т.Кисельова, А.Ніколаєв, С.Пішун, Б.Тітов, Т.Турбіна, А.Фатов, С.Цюлюпа та інші; досліджують соціально-виховний потенціал дозвіллевих форм діяльності такі фахівці: Н.Бабенко, Т.Гончар, Г.Єскіна та інші.

Необхідність соціально-педагогічного вдосконалення сфери дозвілля в сучасних умовах обумовлює теоретичне обґрунтування можливостей дозвіллевої діяльності для здійснення соціального виховання. Тому метою публікації є дослідження процесу соціального виховання в контексті його реалізації в сфері дозвілля. Для цього мають бути вирішені такі завдання: удосконалення погляду на процес соціального виховання в сучасних умовах, розкриття специфіки наукових підходів для аналізу соціального виховання через дозвілля, визначення особливостей соціально-педагогічного підходу до класифікації видів дозвіллевої діяльності.

Нині формується нова парадигма соціального виховання, яка базується на тому, що: "необхідним є формування громадянина, спроможного повноцінно жити в новому демократичному суспільстві та своєю життєдіяльністю створювати його; важливим є розвиток людини як цілісної системи в єдності фізичного й духовного, природного й соціального, успадкованого й здобутого, як складової людства, носія колективного досвіду поколінь; актуалізується виховання особистості у єдності творчого розвитку, саморегуляції, самовиховання; виховний процес має ґрунтуватися на принципі гуманізму як основи морального відношення до світу, людей, соціуму, що оточує" [4, с. 24]. На наш погляд, саме такий підхід до розуміння процесу соціального виховання уможливіє залучення сфери дозвілля задля ефективного соціального розвитку особистості та соціуму.

Така позиція не суперечить новітній соціально-педагогічній парадигмі розвитку соціальної педагогіки як науки, згідно з якою визнається єдність соціальних процесів, що відбуваються у різноманітних соціально-педагогічних інститутах соціуму під впливом спеціально організованої діяльності. Це процеси соціального розвитку особистості, включення людини в соціум та її супроводження, педагогічне

перетворення цього соціуму [2]. Вважаємо, що сфера дозвілля є підґрунтям для непримусового соціального вдосконалення людини демократичної доби. Для цього має бути створена та активізована соціально-педагогічна система організації дозвілля задля реалізації завдань соціального виховання. Через таке утворення поліпшиться входження особистості у соціальний простір та здійсниться педагогічне наповнення середовища.

Загалом аналіз розробок у галузі соціального виховання провідних українських та російських науковців дозволяє дійти певного розуміння загальних концептуальних положень щодо цієї категорії соціальної педагогіки. По-перше, соціальне виховання завжди цілеспрямований процес, воно має конкретну мету, певні цілі, що узгоджені з загальною метою виховання та відбивають напрям соціального розвитку особистості у певному соціумі певного часу. По-друге, вказується на системні якості соціального виховання, що зумовлює необхідність планування та реалізації соціально-педагогічної діяльності. По-третє, створення певних фіксованих умов соціального розвитку забезпечує управління процесом соціального виховання. По-четверте, соціальне виховання відбувається протягом усього життя людини з певною інтенсивністю. По-п'яте, соціальне виховання відбувається у всіх соціальних інституціях, але існують інститути соціуму, де соціальне виховання актуалізується та стає найефективнішим, зокрема й у закладах дозвілдової сфери.

Сучасне розуміння процесу соціального виховання передбачає, на наш погляд, його дослідження за такими підходами: інституційним та змістовним, що дозволить поглиблено вивчити потенціал соціального виховання в сфері дозвілля. Звісно, поділ на складові – умовний, оскільки соціальне виховання – цілісний процес.

Інституційний підхід розкриває процес соціального виховання з позиції побудови соціально-педагогічної системи задля досягнення мети. Наприклад, Мардахаєв Л. розглядає соціальне виховання як “цілеспрямовану діяльність, що реалізується суспільством (державою), соціальними інститутами (сім'я, освітні заклади, соціальні установи, організації), а також враховується соціальний фактор самої людини” [1, с. 96]. У цьому зв'язку сфера дозвілля задля

реалізації завдань соціального виховання постає як сукупність соціальних інститутів дозвілля, системоутворюючим фактором якої є культурна політика держави, а головним здобутком – змістовне, позитивно спрямоване дозвілля особистості як суб'єкта соціальної творчості.

Змістовний підхід дозволяє зрозуміти те, чим наповнюється соціальне виховання. І тому, наступне визначення повніше відбиває сутність явища: “соціальне виховання – процес цілеспрямованого створення умов для розвитку соціальності соціальних суб'єктів у всіх сферах соціуму” [5, с. 14]. Таке трактування передбачає продуктивну діяльність особистості задля досягнення мети, зокрема й дозвіллеву. Також не обмежується соціальне виховання тільки суспільними та державними інститутами, а підкреслюється можливістю творчого пошуку виховного потенціалу в будь-яких умовах соціального простору.

Поділяємо думку Рижанової А., яка вважає соціальність результатом соціального виховання особистості та являє собою ієрархію соціальних цінностей, соціальних якостей, просоціальної поведінки. Автор “під соціальними цінностями розуміє не певні (бо змінюються) цінності соціуму, а ціннісне ставлення до саме соціального існування людини, а отже, до родини, нації (інших соціальних груп), країни, регіону світу, людства як таких і до людини як соціальної істоти. Соціальні якості соціального суб'єкта – це риси характеру, що сприяють соціальному порозумінню, соціальній консолідації, зміцненню соціальних зв'язків. Просоціальна поведінка – поведінка, спрямована на зміцнення та вдосконалення мікро - , мезо -, макросоціуму” [6, с. 18]. Виходячи з цього, можна зазначити, що, чим активніше та змістовніше дозвілля, тим ефективніше соціальний розвиток особистості чи групи як суб'єктів соціального виховання. Але не тільки активність та змістовність характеризує соціально-виховний напрям у сфері дозвілля. Маємо зважати на соціально позитивну спрямованість та соціальну активність суб'єктів дозвіллевої діяльності, що відбиватиметься у наведеній нижче класифікації. Насамперед треба зробити декілька зауважень щодо нашого розуміння сфери дозвілля.

У сучасній науковій літературі трапляються поняття “вільний час” та “дозвілля”, які подекуди ототожнюються, а також

“дозвіллева діяльність”, “культурно-дозвіллева діяльність”, “сфера дозвілля”, “культура дозвілля” та ін. Дійсно, сфера дозвілля може вимірюватися часовим критерієм, однак, не тільки. І тому очевидно, що вільний час та дозвілля різняться між собою, вільний час при цьому – ширше поняття, певний часовий вимір дозвілля. Ми підтримуємо думку про те, що “вільний час можна визначити як частину соціального часу, вивільнену працюю від неодмінних справ, яка є сферою вільної діяльності людей, зумовленою всією сукупністю соціальних відносин певного суспільства і рівнем духовного розвитку кожної особи” [3, 26]. Нам імпонують у цьому визначенні такі наголоси, що у сфері вільного часу особистість самостійно виявляє свої уподобання щодо вибору діяльності, який зумовлений рівнем духовного розвитку людини, тобто спрямований ціннісними потребами, а також те, що вільний час має безпосереднє відношення до соціальних умов буття суспільства, тобто може позначатися на сфері соціального розвитку, консолідації та стабільності.

Зміст вільного часу пояснюється через поняття “дозвілля”. Відтак, дозвілля є змістовною складовою вільного часу людини, групи, суспільства в цілому, яка використовується для відновлення і розвитку фізичних та духовних сил. Принципово важливо, що вільний час може бути змістовно різним. Людина, на свій розсуд, добровільно обирає дозвіллеві заняття відповідно до власних цінностей. Формами дозвілля можуть бути постійні застілля зі зловживанням алкоголем чи іншими речовинами, захоплення псевдокультурою чи участь в екстремістському агресивному угрупованні, безконтрольне користування комп’ютером та Інтернетом (що призводить до адиктивної залежної поведінки). І це також вибір людини, який є руйнівним не тільки для неї, але й для інших людей, соціального простору загалом.

Власні уподобання є проявом потреб особистості, що реалізуються в дозвіллевій діяльності, яка являє собою вибір у дії, відповідно до інтересів і непримусової мотивації людини. Вільний вибір діяльності уможлиблює аналіз змісту дозвілля як “свободу для...”, але не “свободу від...” правил соціального життя. Особистість, яка обрала свободу для творчої, зокрема, соціальної самореалізації, тобто засвоїла цінності культури на

досить високому рівні, стає суб'єктом культурно-дозвіллевої діяльності. Отже, поняття “вільний час”, “сфера дозвілля”, “дозвіллева діяльність” не можуть сповна пояснити сутність та рівень розвитку особистості в сфері дозвілля. Необхідно також аналізувати поняття “культурно-дозвіллева діяльність” та “культура дозвілля”.

З цього приводу зазначимо, що культурно-дозвіллева діяльність постає як засіб формування в особистості індивідуально та соціально значущих якостей, які сприяють діяльнісному, непримусовому та творчому засвоєнню й розвиткові культурних цінностей, духовному збагаченню. Тобто культурно-дозвіллева діяльність характеризує постійний рух особистості на шляху ціннісного вдосконалення себе й соціуму. Термін “культура дозвілля” менш динамічний, але характеризує рівень розвитку особистості як суб'єкта змістовного дозвілля. Зауважимо, що культура дозвілля може стосуватися не тільки особистості, але й соціуму, оскільки організація, інфраструктура, традиції, економічне підґрунтя дозвіллевої сфери також можуть по-різному відбиватися на структурі дозвілля.

Таким чином, дозвіллева сфера – це сфера соціального буття, що вимірюється зокрема часовим критерієм, в якій особистість здійснює власний вибір, визначається щодо культурних уподобань. Сфера дозвілля надає можливість вільного вибору. Від того, якою діяльністю вона заповнена, залежать розвиток людини, реалізація її творчого потенціалу та соціальної активності. Отже, соціальне виховання в дозвіллевій сфері має бути механізмом соціальної реалізації особистості, профілактики негативних явищ у соціальному середовищі, педагогізації соціального простору, включення особистості в соціум.

Узагальнюючи соціально-виховну проблематику у сфері дозвілля, можна зазначити, що існують певні напрямів розвитку наукового знання. Учені, котрі вивчають соціокультурну діяльність, зокрема дозвіллеву сферу, звертаються до корекції поведінки, що відхиляється від соціальних норм; соціальної інтеграції та соціокультурної реабілітації людей з особливими потребами, формування їхньої життєвої стійкості; стимулювання особистості до активності; розвитку соціальної активності;

профілактики екстремізму; самоствердження та самовиявлення особистості; адаптації дітей з порушеннями розвитку; профілактики деструктивної поведінки та явищ; професійної адаптації молодих інвалідів; формування морально-етичної культури; подолання деривації; соціально-культурної реабілітації інвалідів. Зауважимо, що дозвілля в цих дослідженнях є засобом, сферою, процесом, фактором, здатним поліпшити вирішення проблеми.

Суттєвим є те, що соціально-педагогічна специфіка наукових доробок стосується тих соціальних інституцій, які пов'язані з дозвіллевою сферою. Це сімейне дозвілля; центри дитячої та юнацької творчості; територіальна громада як інститут соціального виховання; клубні установи, зокрема сільські та за місцем проживання; притулки; парки культури і відпочинку; сучасне місто, школа. Отже, кількість, призначення закладів і суспільних утворень тільки підтверджують тезу про педагогізацію соціального середовища через організацію дозвілля.

Зв'язок соціальної педагогіки та сфери дозвілля підкреслюють сфери життєдіяльності, що можуть впливати на соціальний розвиток особистості. Це анімація, туризм, благодійність, соціальна робота, та як засоби – українська народна педагогіка, масова культура тощо.

Для поглибленого розуміння соціально-виховного потенціалу доцільною є класифікація дозвіллевої діяльності, яка відбиває її соціально позитивний рівень, стан соціальної активності особистості в цьому процесі. На наш погляд, ефективне соціальне виховання (за змістом) відбуватиметься, якщо дозвіллева діяльність особистості характеризується за ціннісним, мотиваційним, діяльнісним параметрами.

Перший рівень (низький) антисоціальний – людина нехтує цінностями суспільного життя, не мотивована на просоціальну діяльність, обирає руйнівні способи дозвілля (зловживання алкогольними та наркотичними речовинами, адиктивна поведінка, участь у екстремістських угрупованнях тощо).

Другий рівень (середній) – особистість не виявляє активної просоціальної спрямованості, дозвіллевого часу мало або свідомо скорочується, загалом людина адекватно сприймає соціальну дійсність, але у вільний час переважають індивідуалізовані види дозвілля, відбувається рекреація,

розвиток особистості не гальмується (перегляд телевізійних передач, комп'ютерні ігри, читання літератури, спілкування у вузькому колі друзів, відвідування оздоровчих центрів тощо).

Третій рівень (достатній) – соціальні цінності загалом засвоєні, людина мотивована бажанням колективних форм дозвілля, прагне налагодження безконфліктної взаємодії в дозвіллі (туризм, подорожі в групі, участь у творчих колективах тощо).

Четвертий рівень (високий) – реалізується позитивне ціннісне оволодіння соціальною дійсністю, особистість мотивована власними та колективними зусиллями впливати на вдосконалення соціального простору, допомагати у цьому іншим (волонтерство, громадська діяльність, просвітництво, колективна та соціальна творчість, аматорська діяльність для інших тощо).

Наведена класифікація є підґрунтям для емпіричної перевірки рівня соціально активної дозвіллевої діяльності особистості. Однак, зауважимо, що вона є недосконалою, без врахування інституційного підходу до аналізу процесу соціального виховання в дозвіллі. Також треба зважати на вікові й індивідуальні особливості розвитку особистості, які суттєво впливають на дозвіллеву діяльність.

Наприклад, за віком особистості можна визначити три періоди. Перший – від дошкільного до 18-20 років. Саме в цей період індивід має адаптуватися до цінностей культури, засвоїти їх, створити ціннісне підґрунтя для подальшого розвитку. Другий – вік молодості та зрілої людини від 20 до 55 років. У цей період людина має засвоїти якнайбільше цінностей культури, долучитися до її новітніх здобутків, творчо самореалізовуватися, виявляти власний культурний потенціал. Третій вік від 55 років – це вік плідної трансляції вже засвоєних цінностей, вік творчості, гармонії соціального існування у сфері культури.

Таким чином, розглянута одна зі сфер продуктивної реалізації соціального виховання – сфера дозвілля. Сучасне розуміння соціального виховання відбиває єдність процесів соціального розвитку особистості, включення її у соціум, педагогічне вдосконалення соціального середовища. У сфері дозвілля ці процеси активізуються, що уможливорює набуття соціальності індивідом, гармонізацію суспільних відносин. Запропонована класифікація, яка є підґрунтям для емпіричної перевірки рівня соціально активної дозвіллевої діяльності

особистості. Однак для повноцінного оцінювання соціально-виховного потенціалу має бути розроблена соціально-педагогічна система дозвіллевої діяльності (інституційний підхід), враховані вікові та індивідуальні особливості розвитку людини, що й буде перспективою дослідження у відповідному напрямі.

Література:

1. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : учебник / Л.В.Мардахаев. % М. : Гардарики, 2005 – 269 с.
2. Методологические основы социальной педагогики / Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики: материалы 9-х научно-педагогических чтений факультета социальной педагогики РГСУ 25 марта 2006 г. – М. : Перспектива, 2006. – Часть 1. – С.15-27.
3. Піча В.М. Культура вільного часу (Філософсько-соціологічний аналіз) /В.М.Піча. – Львів “Світ”, 1990. – 152 с.
4. Плоткин М. Социальное воспитание школьников в условиях модернизации российского образования // М.Плоткин / Социальная педагогика. – 2003. – № 4. – С.23-29.
5. Рижанова А.О. Развитие социальной педагогики в социокультурном аспекте : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / А.О.Рижанова. – Луганськ, 2005. – 44 с.
6. Рижанова А. О. Соціальне виховання як питання національної та глобальної безпеки в умовах інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К., 2006. – С. 16-22.
7. Соціальна робота : Короткий енциклоп. словник. – К. : ДЦССМ, 2002. – 536 с.

Рассмотрены проблемы реализации социального воспитания в сфере досуга, особенности научного осознания процесса социального воспитания в современных условиях, возможность классификации досуговой деятельности в зависимости от ее социально позитивного потенциала.

Ключевые слова: социальное воспитание, сфера досуга, досуговая деятельность.

The article reveals the problems of realization of social education in the recreation sphere, the particularities of scientific understanding of the process of social education in modern conditions, the possibility of classification of recreation activity depending on its socially positive potential.

Keywords: social education, recreation sphere, recreation activities.

УДК 376.1

К.М. Слесик, м. Харків

ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЛІДЕРІВ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Розкрито концептуальні основи формування етичної культури в лідерів учнівського самоврядування. Важливою педагогічною проблемою у цьому напрямі є створення науково обґрунтованих моделей виховних систем, спрямованих на формування етичної культури в лідерів учнівського самоврядування.

Ключові слова: *етична культура особистості, лідери учнівського самоврядування, модель виховної системи.*

Спад моральності і регрес гуманності в суспільстві, характерний для сучасного періоду, обумовлює актуальність проблеми етичного виховання. Історичний прогрес розвитку людства і його культури виявляється у зростаючій ролі гуманізму в суспільстві, розширенні сфери дії моральності в житті людини. Особливої ваги у XXI столітті набуває проблема етичної культури лідерів. Це пов'язано зі зміною поглядів на лідерство як цінність: у них все меншу частку займають прояви авторитаризму і диктаторства. Все більш розповсюдження знаходять погляди на свободу індивідуального стилю, продуктивність і здатність до лідерства як основних людських цінностей. Школа і учнівське самоврядування як соціальні інститути виховання можуть суттєво допомогти суспільству, якщо вирішення даної проблеми стане одним з головних завдань процесу виховання. У зв'язку з актуальністю проблеми визріла необхідність у дослідженні питань, пов'язаних з формуванням етичної культури в лідерів учнівського самоврядування, під яким ми розуміємо форму участі учнів у самоврядуванні, що передбачає право дітей на вирішення питань шкільного життя спільно з педагогічним колективом.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок про те, що проблема формування етичної культури в лідерів учнівського самоврядування в науці не розроблена. Проте прогностичний аналіз дозволяє стверджувати, що дослідження питань, пов'язаних з етикою лідерства, може бути основою

для наукового вирішення проблеми: етика лідера (В. Левенков, Дж. Максвелл, А. Менегетті); етика керівника (менеджера) (О. Бандурка, С. Бочарова, Є. Землянська, Ю. Неймер та ін.); етична культура лідерства (А. Соколова, А. Діуліна, та ін.); імідж та етикет лідера (О. Бандурка, С. Бочарова, Ю. Неймер); гуманне виховання (К. Дорошенко, П. Пат, А. Шемшуріна та ін.); педагогічні основи розвитку лідерської обдарованості (В. Большаков); психолого-педагогічні основи морального виховання підлітків (І. Бех, В. Григорова, І. Кон, Д. Мухортов та ін.); учнівське самоврядування як засіб виховання лідерів (В. Кириченко, Г. Ковганич, В. Оржеховська, А. Прутченков, В. Ягоднікова та ін.).

Отже, остання проблема ще не знайшла свого вирішення в науці. Відповідно до цього, метою нашої статті є дослідження і висвітлення концептуальних ідей виховання, які можуть бути використані в системі формування етичної культури в лідерів учнівського самоврядування

Концептуальні ідеї традиційної раціоналістично-сциєнтистської педагогіки базувались на парадигмі знань. Моральне виховання молоді здійснювалось за формулою: “перетворювати знання на переконання”. У зв’язку з цим особлива увага надавалась застосуванню методів формування свідомості: бесіди, переконання, сугестія тощо. Отже, ядром традиційної школи виховання є знання з її атрибутами формування свідомості (“свідомий трудівник”, “свідомий школяр”, тощо).

Альтернативою традиційному є гуманістичний світогляд, у якому людина є системоутворюючим фактором. В гуманістичному світогляді знаходять своє відображення найрізноманітніші ставлення до людини, суспільства, духовних цінностей, тобто, до всього світу. В центрі гуманістичної філософії, психології, педагогіки (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Газман, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Сухомлинський та ін.) стоїть людина з цілим комплексом біологічних, психологічних, соціальних властивостей. Міркуючи у цій площині, представник культурної антропології М. Каган стверджує, що проблема формування переконань, зокрема моральних, належить не гносеології, а аксіології, і знаходиться у сфері компетенції виховання, а не освіти особистості (яка за аналогією із західною

системою “education ” стає пріоритетом порівняно з вихованням). Виховання, як справедливо відмічає філософ, безумовно спирається на освіту особистості, але має власні важелі впливу на свідомість особистості. Зокрема, дієвим способом є метод створення переживання особистості: людина, наприклад, не тільки повинна знати моральні норми, але пережити досвід їх застосування. Отже, у моральному вихованні важливо не тільки сприяти засвоєнню моральних норм особистістю, а й створювати умови для присвоєння особистістю моральних цінностей, сприяння засвоєнню особистістю досвіду морально-ціннісного ставлення до світу. Педагогічним механізмом досягнення цієї мети є формування емоційної сфери вихованця, його почуттів, що досягається через створення ситуацій переживання. М. Каган справедливо стверджує, що “виживання людства” залежить не від рівня його освіченості і технології застосування здобутих знань, а від тих ціннісних установок, які визначають напрям практичного застосування знань тобто від характеру типу культури, який складається. І звідси випливає, що у школі потрібно сьогодні бачити не вдосконалений “механізм освіти”, а повноцінний “інститут культури”, здатний формувати не тільки освічених, а й повноцінно-культурних людей” [3].

Яскравим представником гуманістичного підходу до виховання був В. Сухомлинський, якому належить виняткова роль у пошуку нових гуманних моделей педагогічного процесу майбутньої школи. В.О.Сухомлинський, як педагог-гуманіст, сформулював основні завдання і зміст морального виховання, розкрив моральні принципи гуманістичної поведінки дітей. Він вимагав, щоб кожній людині з дитинства прививали доброту, справедливість, чесність. Визначальну увагу В.О.Сухомлинський приділяв вихованню почуттів в працях Сухомлинського сформульовані основні завдання виховання і змісту духовності школяра, розкриті шляхи і методи її формування. В умовах Павлишської школи педагог намагався виховувати у дітей непопулярні в радянські часи цінності: терпимість, милосердя, людяність. Система учнівського самоврядування в системі В. Сухомлинського була також побудована на пріоритеті демократичних і гуманістичних цінностей. Цій системі відповідали і методи виховання, які

будувались на довірі, відповідальності і зміні позицій лідерів і підлеглих [8].

На демократичних традиціях побудоване виховання в системі учнівського самоврядування, запропонованій А. Лутошкіним. Рекомендації А. Лутошкіна мають в цілому психологічний характер, хоч серед них трапляються поради етичного спрямування. Вони стосуються справедливості “вожака” (лідера – зауваження моє – К. Слесик), що передбачає об’єктивність в оцінці: не оцінювати роботу з позицій симпатій та антипатій, доцільно застосовувати похвалу, особливу увагу слід звернути на критику, яка за формою і за змістом повинна виходити лише з поваги до людей. Разом з тим, А. Лутошкін застерігає, що навіть засвоєння правил не гарантує “вожакові” успіху. Важливість цих порад у формуванні і самоформуванні етичної культури лідера учнівського самоврядування неперевершена. З цього приводу автор дає лідерам низку цінних порад: адреса критики має бути персональною, але справедливою, без приниження людської гідності; передусім заслуговує критики той, хто нічого не робить; потрібно бути витриманим і не зловживати загрозами, дати можливість висловитися тому, хто завинив; негативна реакція не повинна стосуватися всієї особистості в цілому – потрібна критична оцінка окремих вчинків та рис характеру у сполученні з загальною позитивною оцінкою спрямованості особистості; потрібне моральне право для критики і покарання: не можна карати за провину, яку вчинив сам. Таким чином, практичні рекомендації А. Лутошкіна знаходяться в межах гуманістичного підходу до особистості, що роблять їх актуальними і сучасними [5].

Наукові підходи до виховання гуманної особистості в сучасних умовах розроблені в дослідженнях В.Білоусової, М.Боришевського, О.Кононко та ін. Найновітнішою концепцією, яка втілює гуманістичні ідеї стосовно формування, розвитку особистості, є цілісна сучасна теорія особистісно орієнтованого виховання, розроблена І.Д.Бехом. Її автор обґрунтував психолого-педагогічні умови та принципи, які є основою реалізації особистісно орієнтованого виховання шляхом створення новітніх виховних технологій. В першу чергу – це “формування в суб’єкта здібності усвідомлювати себе як

особистість”, “культивування у вихованні цінності іншої людини”, “культивування у вихованні досвіду свободи приймати особисті рішення”. Розробка педагогічної теорії, проектування педагогічних систем і змісту виховання можуть бути успішними лише завдяки чітким уявленням про те, на яких засадах ґрунтується взаємодія людини і держави, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підростаюче покоління. Сучасне виховання має відігравати випереджальну роль в розбудові демократичного процесу. Стратегія побудови виховних систем, за І. Бехом, має базуватись на кращих здобутках національної культури і педагогіки, сприяти припиненню соціальної деградації, стимулювати самоорганізацію та особисту відповідальність людей, бути гарантом громадянського миру і злагоди в суспільстві, вчити підростаюче покоління розбудовувати демократичну державу.

Народжене новим часом і новою соціально-культурною ситуацією, сучасне виховання характеризується новими рисами, які суттєво відрізняють його від виховання тоталітарної доби: “процес виховання особистості здійснюється в контексті національної та загальнолюдської культури, і зміст культури визначає зміст виховання; свобода вибору підростаючого покоління є основою методологічного вирішення виховних проблем – альтернатива соціальній нормі, яка не допускає відхилень від загальноприйнятого;

- межі виховання розширюються і охоплюють навчання і освіту як засіб виховання; – у вихованні мають гармонійно поєднуватись інтереси особистості – вільний саморозвиток і збереження своєї індивідуальності; суспільства – щоб саморозвиток особистості здійснювався на моральній основі, а виховання сприяло репродукції культурних, соціалізованих людей; держави, нації – щоб усі діти стали компетентними громадянами-патріотами, гуманістами здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі” [1].

Втіленням гуманістичної стратегії виховання є практико орієнтовані праці з учнівського самоврядування, у яких висвітлюються механізми впровадження гуманістичних ідей. Зміст, форми і методи виховання лідерів мають системно спрямований характер і відповідають головній ідеї – виховання

представників сучасної активної, успішної, духовної особистості. Зміст діяльності органів учнівського самоврядування передбачає зосередження уваги на таких сферах діяльності, як навчальна, науково-дослідна, дозвіллева, інформаційно-соціологічна, діяльність у сфері соціально правового захисту, профорієнтаційна, трудова, профілактично-оздоровча, управлінська тощо. Окремо виділеного етичного напрямку у змісті діяльності органів учнівського самоврядування немає. Процес формування етичної культури особистості лідера особливо активізований у таких галузях, як управлінська і громадянська діяльність та ін.

У науково-методичних роботах зроблено опис сучасних технологій виховної роботи: ігрових, проектних, тренінгових та ін. Особливо широко представлені проектні технології, які мають широкий діапазон напрямів діяльності. Назвемо лише ті з них, які більшою мірою передбачають етичну діяльність. Так, у посібниках під авторством І. Єрмакова, В. Кириченко, Г. Ковганіч та ін. серед десяти інших напрямів виділено напрям “Молодь допомагає”, що передбачає волонтерську діяльність. Ось тематика деяких проектів: “Волонтер приходить на допомогу”, “Поспішайте робити добро” [2; 4].

Учнівське самоврядування порівняно з попередніми десятиліттями свого розвитку зазнало значних організаційних і змістовних трансформацій. Створюються нові типи і форми учнівського самоврядування, такі, як асоціації. Найбільш відомою є асоціація “Нова генерація лідерів”, створена при Центрі позашкільної роботи м. Києва. Потреби сучасного суспільства породжують нові смисли і зміст діяльності. Потрібні енергійні, ініціативні працівники, які володіють якостями лідера, здатні організувати соціально-корисну діяльність, досягти життєвого успіху. Акцент в організації діяльності дітей та молоді зміщено в бік соціальної активності. Зміст діяльності Центру в галузі молодіжної політики досить широкий: правовий, ціннісний, культурницьке виховання, виховання здорового способу життя. Зміст відображується у напрямках діяльності: підтримці програм дитячо-юнацьких осередків; проведенні суспільно значущих акцій, проектів, фестивалів, форумів;

волонтерській діяльності; розвитку лідерського потенціалу учнівської молоді; формуванні системи підготовки та навчання молодіжних лідерів. В межах соціальної практики працюють школи “Волонтер”, “Лідерські кадри”, тренінгові програми “Участь молоді у процесі прийняття рішень”, “Побудова партнерства” та ін.

Найбільш адекватним методом, що відповідає сучасним вимогам суспільства до особистості, який спрямовано на формування громадянської позиції учня-вихованця, є метод проектів, точніше, соціальне проектування. У рамках програми “Нова генерація лідерів: ідея, позиція, дія” реалізується 22 проекти. Серед концептуальних ідей найбільше привертають увагу ті, що відповідають завданням нашого дослідження – ідеї залучення учнівської молоді до процесу прийняття рішень; ідеї залучення учнівської молоді до активної соціальної практики в різних її формах. Серед завдань асоціації не вирізняють завдання етичного характеру. Проте окремі формулювання мають етичний смисл, наприклад, формування готовності брати на себе відповідальність, до життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей, що передбачає моральне ставлення до іншої людини тощо.

У посібнику В. Оржеховської, Г. Ковганич описано системні елементи нових моделей навчання лідерів, зокрема зміст, структура і принципи діяльності школи “Лідерські кадри”. Як було зазначено вище, у змісті діяльності етична проблематика не вирізняється, хоч і передбачається в системі громадянського виховання. Діяльність школи будується на таких принципах: формуванні особистісного стилю взаємин учня з однолітками; активній взаємодії з однолітками і взаємному збагаченні; створенні позитивного естетичного фону навчання і атмосфери емоційно-почуттєвого піднесення й успіху; опорі на гру як засобу позитивних почуттів. В основу навчання лідерів покладено компетентнісно орієнтований та особистісно орієнтований підходи [7].

Позитивний практичний досвід формування громадянської позиції лідерів накопичено й у інших регіонах України. Наприклад, Л. Омельченко описує технології розвитку гуманно

спрямованої особистості в системі учнівського самоврядування гімназії № 46 м. Харкова [6].

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що існує невелика кількість дослідницької літератури, в якій акцент робиться на вихованні лідерів учнівського самоврядування. Так, у дослідженні В. Ягоднікової встановлено, що учнівське самоврядування надає багато можливостей для формування ініціативної, здатної приймати нестандартні рішення особистості, навчає самостійності і відповідальності, створює широке поле для самовизначення, саморозвитку і самореалізації особистості. Саме це дає можливість відвернути учнів від асоціальних форм поведінки, допомагає їм розвинути соціальну активність, виховувати почуття власної гідності, виявляти себе в конкретній справі, привчає до здатності брати на себе моральну відповідальність перед суспільством за себе, за інших, за справу. Отже, В. Ягоднікова, як і попередньо згадані автори, одним із шляхів моральної виховання лідерів вважають соціальну активність школярів [9].

Таким чином, можна зробити висновок, що досліджень, присвячених формуванню етичної культури в лідерів учнівського самоврядування, не існує. Проте в філософській, психологічній, педагогічній науці є концептуальна база, яка може бути основою ідей для формування етичної культури в лідерської молоді. Стратегія виховання лідерів відповідно до цього ґрунтується на гуманістичній концепції виховання, центром якої цілісна гуманна, успішна, активна особистість, спроможна стати моральним лідером не тільки у шкільному середовищі, а й у суспільстві. Сьогодні одним з найнеобхідніших сучасних педагогічних завдань є створення науково обґрунтованої моделі формування етичної культури в лідерів учнівського самоврядування.

Література:

1. Бех І.Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи до факультативного курсу “Основи гуманістичної моралі” І. Д.Бех І.Д., Н.І. Ганнусенко, К. І. Чорна. – [Електронний ресурс] <http://uath.org/forum/read.php?1,1690>

2. Єрмаков І. Г. Учнівське самоврядування: структура, зміст і концепція розвитку, проектна діяльність, досвід організації / І. Г. Єрмаков, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич, Д. В. Спіжева. – Х.: Вид група “Основа”, 2008. – 112 с.
3. Каган М. С. Воспроизводство российской интеллигенции как педагогическая проблема / М. С. Каган (Антропология – Каган М. С.) [Электронный ресурс] http://anthropology.ru/ru/texts/kagan/repr_1.html
4. Кириченко В. І. Учнівське самоврядування в сучасному навчальному закладі : практико зорієнтований посібник (Бібліотечка превентивного виховання) / В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. – Х.: Видавництво “Точка”, 2008. – 184 с.
5. Лутошкин А. Н. Как вести за собой: старшекласникам об основах организаторской работы / А. Н. Лутошкин. – М.: Просвещение, 1986. – 280 с.
6. Омельченко Л. П. Громадянське виховання / Л. П. Омельченко. – Х.: Основа, 2007. – 224 с. – (Серія “Адміністратору школи”).
7. Оржеховська В. М. Учнівське самоврядування : пошук ефективних моделей і технологій : навч. посіб. / В. М. Оржеховська, Г. Г. Ковганич. – К.: Інститут проблем виховання, 2007. – 234 с.
8. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Изд. второе. – К.: Рад. школа, 1974. – 287 с.
9. Ягоднікова В. В. Учнівське самоврядування як засіб виховання лідерів / В. В. Ягоднікова // Наука і освіта. – 2005. – № 3-4. – С. 147-149.

В статье раскрываются концептуальные основы формирования этической культуры у лидеров ученического самоуправления. Важной педагогической проблемой в этом направлении является создание научно обоснованных моделей воспитательных систем, направленных на формирование этической культуры у лидеров ученического самоуправления.

Ключевые слова: этическая культура личности, лидеры ученического самоуправления, модель воспитательной системы.

In the article conceptual bases open up in relation to forming of ethics culture for the leaders of student's self-government. An important pedagogical problem in this direction is creation of the scientifically grounded models of educate systems, directed on forming of ethics culture for the leaders of student's self-government.

Keywords: ethics culture of personality, leaders of student's self-government, model of an educate system.

УДК 37. 013. 42

Р.В. Малиношевський, м. Київ

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД РОЗБУДОВИ ЦІЛІСНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В. СУХОМЛИНСЬКИМ

Розглянуто процес розбудови цілісного виховного середовища у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. З'ясована та проаналізована основна соціально-педагогічна засада такого конструювання – цілепокладання.

Ключові слова: *цілісне виховне середовище, виховний ідеал, соціальне виховання.*

У сучасних соціокультурних умовах надзвичайно актуальними завданнями є як оптимізація дії кожного виховного середовища, так і розбудова цілісного виховного середовища як соціально-педагогічного конструкту. У теорії педагогіки існують спроби обґрунтування такої ідеї. Практичним підходом у її реалізації можуть слугувати різні авторські виховні системи (В. Семенов, Ю. Мануйлов та ін.). Однак, на сьогодні їх кількість та якість ще недостатньо відповідають потребам виховання особистості дитини, та й на практиці вони не завжди підтверджують свою стабільність та ефективність. У зв'язку з цим зростає інтерес до практики В. Сухомлинського, яка є прикладом створення цілісного виховного середовища, розбудованого на основі цілепокладання. Відповідно, цілепокладання можна розглядати як одну із соціально-педагогічних засад формування цілісного виховного середовища. Таким чином, завдання нашої статті є розкрити її сенс в умовах узгодженої дії суб'єктів цілісного виховного середовища.

Спадщина В. Сухомлинського стала надбанням не лише вітчизняної думки, але й зайняла почесне місце в скрижалях світової педагогічної науки. Оскільки, проблеми, які вирішував педагог, актуальні і в умовах сучасного глобалізованого світу. Однією з таких проблем, актуальною для соціально-педагогічної теорії та практики є антиномія “людина – соціальне

середовище”. Її суть полягає не лише в з’ясуванні ступеня впливу соціального середовища на соціальне становлення людини, а й в осмисленні можливості педагогічно доцільного використання потенцій соціального середовища у процесі виховання особистості. Себто, мова йде про теоретичні та емпіричні підстави розбудови цілісного виховного середовища дитини як специфічного соціально-педагогічного конструкту.

У працях науковців, які аналізували спадщину В. Сухомлинського на предмет позачасових констант, (Т. Алексеєнко, Біблук В. Костіна, О. Савченко, Є. Салтанов та ін.), прослідковується позиція, пов’язана з розумінням виховної системи, створеної В. Сухомлинським, як соціально-педагогічної. Зокрема, Є. Салтанов відмічає, що “В. Сухомлинський створив унікальну високоефективну соціально-педагогічну систему, її центром була Павлишська середня школа” [3, с. 21]. В межах даної системи здійснювалась цілеспрямована та специфічна соціально-педагогічна робота як із кожною конкретною дитиною, її сім’єю, територіальною громадою, так і соціумом в цілому.

Як відзначають В. Костіна, І. Мельник, О. Савченко, М. Семенюк, одним із функціональних засобів соціально-педагогічної дії в цьому процесі виступає реалізоване педагогом на емпіричному рівні, цілісне виховне середовище дитини. О. Савченко зауважує, що за керівництва В.Сухомлинського “у Павлишській школі було створено діяльне, різнопланове і водночас цілісне за своїм педагогічним впливом навчально-виховне середовище” [2, с. 5]. Виокремлення дослідниками функціонального цілісного виховного середовища в якості соціально-педагогічного конструкту можна кваліфікувати як один із множини факторів дієвості педагогічної системи В. Сухомлинського. Однак, у працях названих дослідників наявні певні суперечливі моменти. По-перше, це намагання редукувати розуміння цілісного виховного середовища до функціонування певного соціально-виховного інституту (школи, сім’ї). По-друге, якщо виходити із розуміння, що цілісне виховне середовище є системою на певному рівні (свідченням цього може слугувати використання О. Савченко категорії “цілісність”), то виникає питання, а що в ній виступає системоутворюючим фактором.

Тобто, проблема полягає в тому, що обумовлює існування зв'язків та взаємодій між різнорідними елементами цілісного виховного середовища, а конкретніше, яка саме ідея уможливіє інтегративні процеси, в результаті яких виникає цілісне виховне середовище, яке набуває ознак системності. Отже, метою статті є з'ясування такої домінантної ідеї у розбудові цілісного виховного середовища дитини в педагогічній спадщині В. Сухомлинського та її розгляд як складової соціально-педагогічних засад у цьому процесі.

На наш погляд, з'ясування засад розбудови цілісного виховного середовища дитини у науковому спадку В. Сухомлинського принципово невіддільне від конститутивних положень його виховної системи та в абстрагуванні – від системи поглядів педагога на людину та феномену людської особистості.

Так у своїй науковій праці “Методика виховання колективу” В. Сухомлинський підкреслює, що кожен окремо взятий індивід з моменту своєї появи у світі є суспільною істотою. Тобто, факт народження є актом входження індивіда (на елементарному рівні) в складну систему суспільних відносин, яка по відношенню до нього самого постає як даність і впливає на його розвиток. Відповідно, форма і спосіб суспільного буття та суттєві моменти особистісних новоутворень частково обумовлюються наявними суспільними відносинами, оскільки перші підпорядковуються останнім.

Педагог конкретизує, що природа людини як соціальної та духовної істоти розкривається та проявляється лише “в її відносинах, зв'язках та взаємовідносинах з іншими людьми” [6, с. 52]. Тобто, як розкриття родової сутності людини відбувається в особистісних відносинах з іншим, так і становлення її свідомості та самосвідомості уможливіюється виключно шляхом комунікації з іншим. В. Сухомлинський пояснює це наступним чином: “Людина не може виробити власне “Я” інакше як через ставлення до інших людей, у процесі спілкування з ними” [9, с. 209] Тобто, в міжособистісних відносинах, де особливого значення набувають індивідуальні якості суб'єкта, відбувається зустріч з Іншим. У процесі такої зустрічі, в якій Інший для суб'єкта

пізнання постає як об'єкт інтенцій, відбувається усвідомлення індивідом як своєї відмінності, так і власної тотожності Іншому. Відповідно, індивід відкриває в іншому риси та якості, які притаманні і йому, завдяки чому для нього своє власне "Я" постає як дещо нове, набуває нового змісту, а, отже, і стає об'єктом власної уваги.

Відповідно, лише перебуваючи у постійних стосунках з іншим, засвоюючи елементи семантичної системи (знакової) та здійснюючи пізнання об'єктивної реальності, на переконання В. Сухомлинського, індивід стає особистістю, поступово інтегрується в соціум та стає його членом. Себто, "пізнаючи світ і себе як його частку, вступаючи у різноманітні відносини з людьми, котрі задовольняють матеріальні та духовні потреби, дитина включається в суспільство" [7, с. 8]. Характерно, що тут механізм включення індивіда в суспільство передбачає інтеріоризацію об'єктивацій (оволодіння певною історично усталеною системою значень, знаків, навичок, способів діяльності та комунікації), через які відбувається оволодіння соціально-ціннісним досвідом попередніх поколінь. Варто підкреслити, за В. Сухомлинським, від перебігу процесу включення індивіда в суспільство, залежить така педагогічна характеристика людини, як здатність бути "вихованою".

На перший погляд може скластися враження, що у концептуальних ідеях В. Сухомлинського соціальне середовище, яке виявляється перед дитиною через суспільні та міжособистісні відносини, є єдиною детермінантою особистісного становлення. Однак, таке твердження було б занадто категоричним. Позаяк педагог у книзі "Сто порад учителям" виокремлює наступні детермінанти соціального становлення дитини:

1. Сім'я (а в ній мати);
2. Особа педагога (з його духовними цінностями, знаннями, уміннями, потребами, інтересами та прагненнями);
3. Колектив (із могутньою силою виховного впливу на кожну особу);
4. Сама особа вихованця
5. Духовне життя вихованця в світі цінностей

б. Непередбачені скульптори (референтні групи, дорослі, громада, які по суті є агентами соціалізації)” [9, с. 147].

У В. Сухомлинського, феномен особистості людини, будучи частково детермінованим соціальним середовищем та вихованням, водночас є і результатом власної активності суб'єкта, яка спрямована не лише на зовнішній предметний світ, а й на самого себе.

Таке розуміння детермінант соціального становлення дитини вмотивувало В. Сухомлинського на з'ясування сутності поняття “суспільне виховання”. Зокрема, вдавшись до аналізу як методу наукового пізнання, український педагог приходять до висновку, що у сучасному йому педагогічному універсумі розуміння сутності “суспільне виховання” занадто звужене та неправомірно редукується виключно до функцій державних інститутів виховання. Зокрема, як відзначає педагог: “до сих пір в поняття “суспільне виховання” вкладається лише те, що пов'язане з піклуванням держави про підростаюче покоління: школа, дошкільні та позашкільні заклади” [5, с. 41], що, на думку В. Сухомлинського, досить сильно обмежує сутність даного поняття. Оскільки поза увагою залишаються впливи тих інституцій, для яких виховна функція не є основною, тим самим нівелюється значення різних мікросередовищ, в які включена дитина. Зокрема, зведення суспільного виховання до функцій державних виховних інституцій призводить до винесення за дужки, а, отже, і за межі наукового пізнання, інституту сім'ї. За такої надмірної редукації відбувається спрощення функціональних властивостей сім'ї як соціального явища до суто репродуктивних функцій та здійснюється абстрагування від її виховних потенцій і суспільно значимих обов'язків.

Таким чином, розуміючи значення сім'ї в особистісному становленні людини, В. Сухомлинський приходять до такої позачасової виховної константи, як: “розвиток суспільного виховання не може йти без активної та безпосередньої участі сім'ї. Мова йде не про епізодичну допомогу школі з боку сім'ї, а про комплекс спільних цілеспрямованих впливів сім'ї на особистість людини” [5, с. 41]. Важливо, що при цьому виховання дітей не лише має стати, але фактично і є

визначальним громадським обов'язком сім'ї. Суттєво, що здійснивши, в радянські часи, легітимацію сім'ї у навчально-виховному процесі, педагог ще більше розширює кількість суб'єктів, які беруть участь у суспільному вихованні. Так, на його переконання, дієва сила суспільного виховання полягає не лише у партнерській взаємодії державних закладів виховання та сім'ї, а знаходиться у прямій залежності від того, яку позицію займає й обстоює та яку участь бере кожен активний свідомий громадянин у справі виховання. Разом з тим, педагог підкреслює, що існує досить складна проблема, котра пов'язана, в першу чергу, із принциповим неспівпадінням результуючих векторів виховної дії кожної детермінанти. Тобто, стає очевидний виховний дисонанс – розбіжність у способі та механізмах здійснення виховання. Такі розбіжності, на думку педагога, виникають внаслідок того, що кожен суб'єкт, який може та здійснює виховні функції, діє згідно з власним розумінням як сутністю виховного процесу, так і кінцевого результату виховання. Таким чином постає потреба в узгодженні виховних потенцій

Відповідно, апелюючи до емпірії, а саме до свого досвіду управління школою, В. Сухомлинський постулює, що з'являється необхідність у тому, щоб “дорослі були активними помічниками школи або безпосередньо задіяними у виховному процесі, або ж у створенні середовища, яке об'єктивно сприяє правильному вихованню” [5, с. 41]. Це дає нам підстави робити висновок про те, що В.Сухомлинський обстоює необхідність інтеграції всіх можливих інституціональних та неінституціональних суб'єктів виховної дії в єдину соціально-педагогічну структуру, здійснити об'єднання дошкільних, шкільних, позашкільних закладів, сім'ї, територіальної громади, закладів культури, органів місцевого самоврядування та ін., в цілісне виховне середовище, яке розбудовується за сприяння та під патронатом школи. В педагогічній практиці В.Сухомлинського так і було. Сама школа виступала в якості культурного центру життя громади, об'єднуючи на проблемах і завданнях виховання дітей всі соціальні інституції територіальної громади.

Така інтеграція передбачає існування певних системоутворюючих факторів, тобто тих соціально-педагогічних засад, які уможливають об'єднання різних елементів в одне ціле. Оскільки, виховний процес завжди спрямований на реалізацію певної мети то, на думку В. Сухомлинського, неодмінною засадою, відсутність якої унеможлиблює інтегративні процеси, а, отже, і існування цілісного виховного середовища, стає цілепокладання. Тобто, усвідомлене формування значущої соціальної ідеї – виховної мети (єдиної та чинної для всіх суб'єктів виховного процесу) та подальше втілення її у процесі виховної діяльності. Єдине розуміння та усвідомлення кожним суб'єктом даної мети з подальшим намаганням її реалізувати у виховній практиці призводить до акумулювання виховних зусиль в єдиному напрямі, а, отже, створює необхідні підстави для інтеграції та дозволяє узгодити виховні потенції.

Таким чином, складовою соціально-педагогічних засад розбудови цілісного вихованого середовища у виховній системі В. Сухомлинського постає цілепокладання. Це спонукає нас у потребі з'ясування сенсу тієї стратегічної виховної мети, яку висунув В. Сухомлинський.

Відомо, що виховним ідеалом, за В. Сухомлинським, визначеним на основі розуміння сутності людини, стає уявлення про всебічно розвинену, гармонійну особистість. Відповідно, і процес розбудови цілісного виховного середовища дитини у діяльності педагога діалектично пов'язаний з таким ідеалом – він формував, в першу чергу, у шкільному середовищі. Зокрема, В. Сухомлинський акцентував на тому факті, що “процес всебічного розвитку невіддільний від складного механізму шкільного навчання, керівної ролі школи, педагога в створенні того, що ми називаємо виховним середовищем” [8, с. 65].

Тлумачення В. Сухомлинським сутності такої ідеї полягало в тому, що “всебічний розвиток людини – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральнісні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних та духовних потреб” [8, с. 74]. Результатом такого всебічного розвитку людини є виникнення гармонійної особистості, яка, на думку педагога, втілює в собі

“повноту і гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, в яких вихователь бачить такі сторони, як моральну, ідейну громадянську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну та фізичну досконалість” [8, с. 78]. Фактично, такі сутнісні ознаки особистості у концепції В. Сухомлинського втілюють принцип калокагатії, тобто, принцип античної естетики, який означає гармонійне поєднання зовнішнього і внутрішнього як неодмінну умову людської досконалості. Як показує аналіз спадщини В. Сухомлинського, системоутворюючим фактором особистості в концептуальному підході є моральність. Він пише: “визначальним компонентом цієї гармонії є моральність” [8, с. 78]. Але ж відомо, що моральність суб’єкта постає як неодмінний імператив, котрий обмежує та унормовує прояви свободи волі, отже, слугує певним регулятором та гармонізуючим фактором соціальних відносин, в тому числі і в конкретних середовищах.

На думку В. Сухомлинського, будь-які якості і властивості, навички і уміння, набуті суб’єктом у процесі свого буття, неодмінно повинні узгоджуватися з моральністю суб’єкта. Таким чином, згідно з педагогом, “гармонійна, всебічно розвинена особистість немислима без міцного моральнісного стрижня. До цього моральнісного стрижня має прив’язуватися все, що здобувається вихованцями в житті, в школі, в результаті багатогранних виховних впливів [4, с. 37]. Себто фундаментальною підвалиною, на якій надбудовуються інші ознаки, якості та новоутворення, виступає моральність як атрибут індивідуальної волі до діяння відповідно до норм і принципів моралі

У зв’язку з цим не можемо не зазначити, що таке виокремлення моральності є символічним виходом за межі типової раціональності та біосоціального розуміння сутності людини. Адже акцентування на моральності людини є раціональною апеляцією до сфери надсоціального буття, в якій існує можливість для виходу за межі тілесно-просторової обмеженості та реалізації людиною власної родової сутності. Такою специфічною сферою стає духовність. Позаяк лише в ній виникає можливість позбавлення від надмірного соціального тиску та реалізації власної свободи в акті творчості. Разом з

тим, саме духовність стає однією з передумов для гармонізації Я-індивідуального та Я-соціального. Відповідно, у площині соціально-педагогічної теорії така гармонізація веде до “взаємодії двох світів – Дорослості та Дитинства шляхом спілкування, співпраці і співпереживання дорослих і дітей” [1, с. 8].

Зрозуміло, що такий виховний ідеал, взятий сам по собі і будучи абсолютною цінністю, в силу своєї певної абстрактності, викликає ілюзію недосяжності. Проте така мета у спадщині В. Сухомлинського уточнюється через більш чіткіші та зрозуміліші цілі, які сформульовані за напрямками виховання: інтелектуальним, моральним, естетичним, трудовим та фізичним вихованням. Вони, в свою чергу, набувають конкретних форм у завданнях. Отже, шлях до реалізації такої мети як виховання гармонійної особистості в межах цілісного виховного середовища у В.Сухомлинського розкривається в змісті напрямів виховання та реалізації завдань виховного процесу, який виходить за межі шкільного виховання і відбувається на основі цілепокладання та узгодженої взаємодії школи з іншими соціальними інституціями.

На наш погляд, для педагогіки В. Сухомлинського властиве нетипове тлумачення сенсу таких напрямів виховання. Він полягає в тому, що кожен окремо взятий напрям виховання, безвідносно один до іншого, втрачає свій педагогічний сенс. Це можливо пояснити тим, що розрив складних зв'язків призводить до домінування одного над іншим, внаслідок чого може сформуватися “одновимірні” людина. Зміст напрямів виховання який спрямований як на максимальне розкриття індивідуальних задатків дитини, так і на здійснення її виходу за межі власної просторово-темпоральної обмеженості в акті її творчості і спілкування.

Таким чином, на основі аналізу спадщини В. Сухомлинського, можемо зробити висновок, що домінантною засадою створення цілісного виховного середовища для дитини є цілепокладання, яке було реалізоване через інші складові соціально-педагогічних засад: принципи та умови. На наш погляд, їх розкриття з позиції соціальної-педагогіки може відкрити нові перспективи у розумінні спадщини В. Сухомлинського.

Література:

1. Алексеєнко Т.Ф. “Я-соціальне” та “Я-індивідуальне” в соціалізації особистості / Т.Ф. Алексеєнко // Шлях освіти. – 2009. – №4. – С. 7 – 9.
2. Савченко О.Я. Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В.О. Сухомлинським / О.Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського держ., університету. Педагогічні науки. Випуск 8. – Миколаїв.: МДУ, 2004. – С. 4-9.
3. Салтанов Е.Н. Школотригистская социально-педагогическая система В.А. Сухомлинского / Е.Н. Салтанов // Современные технологии образования. – 2005. – №5. – С. 21-24.
4. Сухомлинский В.А. Годы отрочества – второе рождение / В.А. Сухомлинский // Советская педагогика. – 1966. – №12. – С. 133-140
5. Сухомлинский В.А. Этюды о коммунистическом воспитании / В.А. Сухомлинский // Народное образование. – 1967. – №12. – С. 39-47
6. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский Избр., произвед., в 5т. – Т.1. – К.: Рад. Школа, 1988. – 686 с.
7. Сухомлинский В. А. Потребность человека в человеке / В.А. Сухомлинский – М.: “Сов. Россия”, 1978.
8. Сухомлинський В.А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // В.А Сухомлинский. Избр., произвед., в 5т. – Т.1. – К.: “Радянська школа”, 1979г. – 686 с.
9. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. Школа, 1988. – 304 с.

Рассмотрен процесс формирования целостной воспитательной среды в педагогическом наследии В. Сухомлинского. Выяснена и проанализована ключевая социально-педагогическая основа такого конструирования – целеполагание.

Ключевые слова: целостная воспитательная среда, воспитательный идеал, социальное воспитание.

The process of development integrate educational environment in the pedagogical heritage of V. Sukhomlinskiy is covered in the article. There is an explanting and analyzing one of the social-pedagogical bases of a such construct as aim setting.

Keywords: integrated educative environment, educational ideal, social education.

Удк 372.21

Н.П. Пихтіна, м. Ніжин

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВІДХИЛЕНЬ У ЇХ ПОВЕДІНЦІ

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та емпіричних даних у статті розглянуті суть, структура та основні характеристики соціальної компетентності дошкільників. Обґрунтовуються їх превентивні можливості у попередженні відхилень у поведінці дітей.
Ключові слова: соціальна компетентність, ключові компетентності, морально-етичні норми, соціально-прийнятні способи спілкування, відхилення у поведінці, превентивний.

У Базовому компоненті дошкільної освіти зазначається, що головне завдання дошкільної освіти – допомога дитині в оволодінні наукою життя. Оскільки сучасному суспільству необхідні життєдайні, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, то пріоритетним, з перших років життя дитини, є ціннісний, соціально-моральний розвиток її особистості [5].

Звернення науковців психолого-педагогічної галузі до проблеми формування соціальної компетентності дитини зумовлено тим, що діти в умовах демократичного суспільства мають залучатися до соціально-культурних процесів, економічного життя суспільства, системи людських стосунків із самого раннього віку. Проте, як засвідчує практика, вже у дошкільний період можна спостерігати чіткі симптоми неблагополуччя в формуванні особистості, констатувати виникнення важковиховуваності в дітей. Це пов'язано передусім із загальним соціальним напруженням, психологічною невірноваженістю суспільства, з невпинним зростанням кількості проблемних сімей та з наявністю окремих біологічних і індивідуально психологічних передумов важковиховуваності.

Дошкільний вік – це період фактичного формування особистості, період розвитку особистісних “механізмів” поведінки. У цьому віці встановлюються перші соціальні зв'язки і стосунки, які створюють основу формування особистості. Проте, враховуючи складність соціокультурних умов, в яких

формується сучасна дитина, необхідними є вчасне формування її соціальної компетентності.

Питання формування соціальної компетентності розглядаються в Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі”. Програма трактує компетентність дитини як інтегральну характеристику розвитку особистості, основними показниками якої є оптимальний для віку ступінь сформованості провідної діяльності, всіх форм активності та базових якостей особистості. У програмі окреслено базовий зміст дошкільної освіти, який передбачає формування здатності дошкільників розв’язувати проблеми у незвичних умовах, здобувати нову інформацію, набувати мобільності; діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих ситуаціях; виховання вміння приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби [1].

У наукових роботах з психології, педагогіки, соціології та філософії досліджуються окремі аспекти, інтеграція яких дає ґрунтовне уявлення про соціальну компетентність особистості: соціалізації особистості (Т. Алексеєнко, А. Капська, І. Кон,); соціального становлення особистості (К. Абульханова-Славська, О. Карпенко, Є. Нікуліна); соціальної ідентичності (Н. Іванова, Ю. Тюменєва, Е. Еріксон); соціальної адаптації (О. Литовченко, Т. Ушакова); соціальної впевненості та самостійності (М. Безруких, Д. Єгоров); соціальної активності (З. Кенесаріна, О. Киричук, Н. Михайленко); відповідальності (І. Демєнєва, Т. Шишова, В. Радул); самовизначення (І. Зверєва, А. Мудрик, О. Щербініна); саморегуляції (А. Литко, О. Ядов); ціннісних орієнтацій (К. Журба, В. Костів, О. Сухомлинська).

Важливість і актуальність теоретичних досліджень та практики виховання в дошкільників соціальної компетентності зумовили окреслення **мети** написання даної статті: дослідити особливості прояву соціальної компетентності дошкільників, як базової умови попередження відхилень у їх поведінці.

Реалізація мети передбачала розв’язання низки дослідницьких **завдань**, а саме:

- 1) здійснити теоретичне обґрунтування проблеми впливу соціальної компетентності дошкільників на їх поведінку;
- 2) окреслити та проаналізувати превентивні можливості соціальної компетентності дошкільників;

3) практично вивчити особливості прояву соціальної компетентності дошкільників, як базової умови попередження відхилень у поведінці;

Грунтовий аналіз поняття “соціальна компетентність” зумовив необхідність вивчення його суті та складових. В основу терміну “компетентність” покладена вихідна основа “*compete*”, що означає “знати”, “досягати”, “вміти”, “відповідати”. Ці значення, на думку Н. Голованової, демонструють сутність соціальної компетентності в загальному вигляді: знати, вміти, досягати, відповідати [7, с. 103].

Соціальна компетентність визначається науковцями як комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості із оточуючим соціальним середовищем. Ефективність, успішність цієї взаємодії визначає рівень соціальної компетентності. Вона є багатогранною характеристикою особистості, яка за своєю суттю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає достатній рівень вміння будувати партнерські стосунки, здатність до кооперації, та відповідний рівень конформності для того, щоб не іти в розріз з вимогами суспільства. Соціальна компетентність вимагає від особистості вміння відстоювати власну думку, протистояти небажаному впливу, виявляти толерантність, вміння пристосовуватися і ефективно діяти в соціальних умовах, які постійно змінюються. Вона вимагає від особи вміння рахуватися з соціальними нормами та правами інших людей. Практично формування, становлення соціальної компетентності – це є розгортання життєвого потенціалу особистості. [3, с. 14-15]

Соціальна компетентність має свою структуру. Серед дослідників немає усталеного погляду щодо структури соціальної компетентності. Нетотожність наукових думок засвідчує наявність стійкого інтересу дослідників до даної проблеми. У структурі соціальної компетентності розрізняють наступні компоненти:

- когнітивно-мотиваційний компонент, який передбачає наявність знань, соціальні уявлення та системи цінностей особистості;

- рефлексивний компонент як наявність психічної саморегуляції, керування почуттями, самостійність, розуміння соціальних ролей, вміння відчувати нюанси соціальної ситуації, відповідально розв'язувати проблеми і ситуації;
- операційно-технологічний компонент, що характеризується наявністю певного соціального досвіду, навичок ефективної взаємодії з соціумом, вміння діяти адекватно в ситуації, виконання соціальних ролей, вміння виходити з конфліктної ситуації [7, с. 18].

Ця структурна модель, як і інші, відносно розкриває характеристики структурних складових. Більш ґрунтовно розкриває структуру та зміст соціальної компетентності модель взаємодіючих підкомпонентностей або ключових компетентностей, які у своїй сукупності складають структуру соціальної компетентності.

За визначенням Н. Голованової, підґрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності, або ключові компетентності: комунікативна, побутова, громадянська моральна екстремальна, професійна [3, с. 102].

Компетентність є інтегральною характеристикою розвитку особистості, основними показниками якої є оптимальний для віку особи ступінь сформованості провідної діяльності, всіх форм активності та базових якостей. Поняття “соціальна компетентність дошкільника” визначається як розвиток досвіду, який допомагає дитині розв'язувати проблеми в незвичних умовах, здобувати нову інформацію, набувати мобільності; як формування здатності діяти адекватно, конструктивно, ефективно в різних життєвих ситуаціях; як виховання вміння приймати свідомі рішення, задовольняти свої соціальні та індивідуальні потреби [6].

Психолого-педагогічний аналіз проблеми попередження відхилень у поведінці неповнолітніх засвідчив існування широкого масиву досліджень різноманітних її аспектів. Так, проблеми вивчення важковиховуваності в цілому як психолого-педагогічного явища присвятили свої дослідження: Н. Верцинська, Т. Гурлева, І. Козубовська, Т. Титаренко. Причини і фактори виникнення відхилень у поведінці дітей стали об'єктом досліджень І. Дементьевої, Г. Кучерявої, І. Подласого, Б. Райського, М. Раттера, М. Рожкова та ін. Окремі типи

важковиховуваності дітей дошкільного віку висвітлювали Є. Мурашова (капризи, страхи, гіперактивність, агресивність); О. Бовт, Ю. Мединська, О. Розинська (агресивність); О. Галуцька, А. Ларін, Л. Островська (впертість); Н. Карпенко, (страхи). Проблему профілактики девіантної поведінки неповнолітніх вивчали В. Оржеховська О. Пилипенко, Н. Зобенко та ін. Наукові доробки з попередження важковиховуваності в дошкільному віці представлені у роботах І. Козубовської, Г. Товканець, Т. Шишової, Т. Гурлевої, Т. Алексеєнко, Т. Колесіної та ін. Роль ДНЗ в профілактиці відхилень в поведінці дошкільників досліджували: С. Болтівець, В. Зікратов, Н. Харитонова, Н. Денисенко, С. Кулачківська та ін.

Науковці, досліджуючи різноманітні аспекти профілактики відхилень у поведінці дитини, наголошують на важливості врахування соціально-культурних умов виховання дітей у конкретному мікросоціальному оточенні: у сім'ї, навчальному закладі, колі ровесників тощо [2].

Т. Гурлева зазначає, що попередження відхилень в розвитку особистості і поведінці дошкільників вимагає їх соціальної імунізації, тобто навчання навичкам поведінки, вмінню робити здоровий вибір, щоб стати соціально компетентними людьми [4].

У зв'язку з цим, важливим у превентивному відношенні є те, що у дошкільному віці в дитини з'являється здатність керувати своєю поведінкою відповідно до відомих їй норм і правил, тобто довільність. Довільна поведінка як особистісне новоутворення є однією з форм прояву волі, що сприяє формуванню здатності дітей ставити цілі, обирати доцільні засоби їх досягнення, контролювати хід виконання завдань, критично оцінювати результати. Довільність поведінки дошкільника є важливим підґрунтям у формуванні складових його соціальної компетентності. В наслідок теоретичного аналізу даної проблеми, ми прийшли до висновку, що соціальна компетентність може виражатися через різноманітні форми активності дитини у предметно-практичній, соціально-моральній, пізнавальній, емоційно-ціннісній та творчій діяльності.

З метою вивчення особливостей прояву соціальної компетентності як базової умови попередження відхилень у поведінці дошкільників нами на базі старшої групи ДНЗ №17 м. Ніжина. з було проведене емпіричне дослідження, в межах якого вивчались прояви соціальної компетентності у поведінці

дітей старшого дошкільного віку та прогнозувались їх превентивні можливості. В якості діагностичного інструментарію використовувались спостереження за проявами соціальної компетентності старших дошкільників: за ініціативою та активністю у спілкуванні; соціально прийнятними способами спілкування; здатністю дітей дотримуватися морально-етичних норм і правил у стосунках з оточуючими; анкетування вихователів і батьків; бесіда з дошкільниками.

Анкета для вихователів об'єднувала три блоки питань. Перший блок націлювався на визначення здатності дітей старшого дошкільного віку до емпатії. Другий блок – на виявлення здатності дитини дотримуватися норм і правил спілкування всупереч власним емоціям. Третій блок питань орієнтований на оцінку дорослими здатності дошкільників стримуватися від агресії по відношенню до інших.

Анкета для батьків містила два блоки питань. Перший блок питань орієнтований на вивчення здатності дитини відповідати за свої вчинки. Другий блок запитань спрямований на визначення здатності дитини утримуватися від таких руйнівних негативних емоцій як жадібність та ревності.

Аналізуючи отримані у процесі спостереження дані, можна визначити такі особливості прояву соціальної компетентності дошкільників, як базової умови попередження відхилень у їх поведінці.

Переважає більшість дітей старшого дошкільного віку проявляє ініціативу при знайомстві, при виконанні будь-якого завдання, заохочує інших дітей до розгортання взаємодії, виявляє ініціативу в спілкуванні з дорослими, звертаються до них з різного типу запитаннями. Використовують без нагадування ввічливі слова та форми мовного етикету відповідно до ситуації спілкування. Старші дошкільники вільно володіють українською мовою в різних ситуаціях спілкування, доцільно застосовують вербальні, та невербальні (жести, міміка, рухи) засоби виразності. Вміють оцінювати розповідь співрозмовника, тактовно висловлюючи власну погодженість чи непогодженість із тим, про що йдеться. Погодженість із співрозмовником підкреслюють за допомогою погляду, міміки, вигуків тощо. Володіють формулами мовленнєвого етикету в різних соціально-побутових ситуаціях. Діти цього віку, як правило, демонструють потребу у суспільно значущій діяльності. Здатні

до рефлексії та антиципації (передбачення можливих дій та оцінок з боку інших, упередження тієї чи іншої ситуації).

Відомо, що основою морального розвитку особистості є емоційна здатність дитини відгукуватися на переживання іншої людини, тобто до емпатії. На основі цього механізму виникають перші моральні дії, оскільки, сприймаючи, наприклад, негативний емоційний стан ровесника, дитина має не лише аналогічне емоційне переживання, а й як результат – поштовх до зміни такого стану (через відповідну допомогу), а тому дитина здатна вчиняти морально не лише під впливом та контролем дорослого, а й з власної ініціативи. У спільній діяльності з однолітками прагне бути справедливою, відповідальною та толерантною. Відомо, що діти здатні оцінювати вчинки та взаємини людей, орієнтуючись на моральні стандарти, володіючи етичними еталонами поведінки та керуючись совістю як внутрішньо етичною інстанцією. За результатами анкетування батьків можна зробити висновок, що значна кількість дітей здатна самостійно зізнатися в скоєнні вчинку, навіть, якщо він передбачає покарання, тобто дотримується моральних норм. Здатність старших дошкільників до емпатії, може сприяти дотриманню ними соціально прийнятих норм і правил поведінки, без конфлікту узгоджувати власні дії з іншими, ділитись іграшками з іншими добровільно, без тиску та нагадування з боку дорослого.

В емоційно ціннісній активності дитина проявляє інтерес до людей (їхньої зовнішності, діяльності, взаємин). Поважає любить та цінує своїх батьків педагогів, товаришів. Вона не принижує гідності товаришів, намагається обходитись без образливих слів та агресивних дій щодо них. Дошкільник утримується від ревнощів, суперництва та жадібності. Помічає та бере до уваги психічний та фізичний стани дорослих та однолітків і поводить відповідно.

На основі результатів анкетування вихователів з'ясовано, що діти старшого дошкільного віку в емоційно-ціннісній активності схильні до емпатії; здатні розрізняти емоції інших людей за виразом обличчя, жестами; можуть стримувати свої емоції, якщо вони не відповідають ситуації; адекватно реагувати на зауваження. Можуть контролювати свою поведінку та змінювати її, якщо вона не відповідає соціальним вимогам.

Бесіда з дошкільниками показала, що їм подобається виконувати завдання, які потребують розумових зусиль та

націлюють на колективний пошук оригінальних вирішень. Прагнуть до розширення кола знайомих та виявляють у цьому ініціативу. При спілкуванні дотримуються етичних норм.

Тому соціальна компетентність дошкільників може мати такі превентивні можливості: попереджувати антиморальну поведінку та нехтування моральними нормами і правилами; дає можливість уникати байдужості до членів родини та виявляти повагу до них; уникати непокірності, яка проявляється як неслухняність; попереджати замкнутість, безініціативність, байдужість та нерозуміння емоцій інших людей; гальмувати використання антисоціальних способів спілкування з оточуючими; попереджувати неповагу до людей; запобігати неконтрольованості поведінки, нездатності до саморегуляції та усвідомлення своїх помилок, агресію по відношенню до себе та інших. Тож соціальну компетентність можна розглядати як базову умову попередження відхилень у поведінці.

Таким чином, незважаючи на достатню вивченість різних аспектів проблеми соціальної компетентності особистості, важливим у контексті розв'язання актуальних завдань Базової програми розвитку дошкільників "Я у світі" є вивчення превентивних можливостей окремих показників соціальної компетентності дитини дошкільного віку.

Соціальна компетентність як комплекс особистісно-психологічних технологій взаємодії особистості із оточуючим соціальним середовищем. є багатогранною характеристикою особистості, яка за своєю суттю охоплює всю множину та глибину функціонування особистості в соціумі та впливає на її поведінку. Її недостатня сформованість здатна викликати формування відхилень у поведінці дитини, оскільки останні, як засвідчують дослідження тісно пов'язані з порушеннями в її емоційно-вольовому розвитку. Саме в дошкільному віці з'являються і закріплюються такі негативні прояви в поведінці дітей як агресивність, тривожність, неконтактність, впертість, капризування, страхи, гіперактивність тощо.

Дослідження показало, що у дітей старшого дошкільного віку вже сформовані окремі характеристики соціальної компетентності, що проявляються у предметно-практичній, соціально-моральній, пізнавально-креативній та ціннісно-емоційній активності, а саме: ініціативність, активність у спілкуванні та

використанні соціально прийнятних способів спілкування; знання та дотримання морально етичних норм і правил у стосунках з оточуючими, сформованість основних характеристик ціннісно-емоційної та пізнавально-креативної активності дошкільників.

Література:

1. 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 – [3-тє вид., випр.] – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Болтівець С. І. Психогігієнічна та психопрофілактична робота як форми профілактики девіацій поведінки // Практична психологія та соціальна робота. -2005. -№ 12. – С. 5-8.
3. Голованова Н.Ф. Социализация воспитания ребёнка. – Спб.: Речь, 2004. – 205 с.
4. Гурлева Т. Попередження важковихованості в дошкільному віці // Відкритий урок. Дошкільне виховання. – 2004. – Вип.3-4. – С. 55-67.
5. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: [наук.-метод. посіб.]; під ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
5. Кононко О.Л. Орієнтир сьогодення – компетентна особистість // Дошкільне виховання. – 2005. – №7. – С. 4-5.
6. Свирская Л.М. Организационно-педагогические условия становления начал компетентностей ребёнка дошкольного возраста.- Автореферат дис.кад.пед.наук.- Великий новгород, 2004. – 28 с.

На основе анализа психолого-педагогической литературы и эмпирических данных в статье рассмотрены суть, структура и основные характеристики социальной компетентности дошкольников. Обосновываются их превентивные возможности в предупреждении отклонений в поведении детей.

Ключевые слова: *социальная компетентность, ключевые компетентности, морально-этические нормы, социальноприемлемые способы общения, отклонения в поведении, превентивный.*

On the basis of analysis of literature and empiric data in the articles considered there is essence, structure and basic descriptions of social competence the children's. Grounded them preventive possibilities in warning of rejections in the conduct of children.

Keywords: *social competence, key to the competence, norms, socialacceptable methods of intercourse, rejection in a conduct, preventive.*

УДК: 37.034

Т.С. Фасолько, м. Кременець

ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

Розглянуто сучасні підходи до проблеми морального виховання дітей дошкільного віку, розкрито психолого-педагогічні передумови формування відповідального самовизначення як важливої складової соціальної компетентності дошкільника.

Ключові слова: моральне виховання, дошкільник, відповідальне самовизначення, соціальна компетентність.

Процес модернізації системи освіти в Україні визначає нові пріоритетні напрямки розвитку всіх її ланок. Стосовно дошкільної освіти можна стверджувати, що в сучасних умовах відбувається її докорінне реформування. Це пов'язано із розробкою та впровадженням нових нормативних документів, які спрямовані на гуманізацію її цілей та завдань (Базовий компонент дошкільної освіти, Коментар до Базового компонента дошкільної освіти, Базова програма розвитку дитини дошкільного віку "Я у Світі"). Перехід до особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка є основою зазначених документів, визначає нове ставлення до особистості дошкільника як активного, творчого, відповідального, компетентного, здатного до самостворення суб'єкта освітнього процесу. Як зазначають психологи та педагоги (І.Бех, О.Кононко, В.Кузьменко, С.Ладивір, Т.Поніманська та ін.), очікування суспільства пов'язані сьогодні насамперед з формуванням життєздатної, гнучкої, свідомої, творчої людини. Починати вирішення цих проблем потрібно з дошкільного дитинства, оскільки саме в цей віковий період закладається фундамент оптимістичного світобачення, формуються уявлення дитини про свої права та обов'язки, засвоюються моральні правила і норми, розвивається довільна поведінка.

Головна мета вітчизняної дошкільної освіти сьогодні – створити сприятливі умови для особистісного становлення і творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності. Компетентність як інтегральна характеристика особистості уособлює цілісний підхід до дошкільника, його розвитку, виховання та навчання [1, с. 5].

У психолого-педагогічній науці останніх років виконано чимало робіт, присвячених висвітленню проблем становлення особистості в дошкільні роки, формування ціннісних орієнтацій, механізмів розвитку самосвідомості на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, А. Богуш, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківська, С. Ладивір, Т. Піроженко, Т. Поніманська та ін.). Однак, проблема формування відповідальної поведінки дошкільників, як показують результати нашого дослідження, є досить складною з огляду на зміст її мотиваційних засад в контексті загальнолюдських духовних цінностей. Відповідальною людина може бути, а може і не бути добропорядною. Тому відповідальність є такою соціальною якістю особистості, для виховання якої надзвичайно важливо розвивати моральні мотиви та довільні процеси. Водночас, відповідальність є домірною дошкільному дитинству та вимогам сучасного суспільства, виступає показником соціальної компетентності дитини, є, на нашу думку, необхідною складовою асертивної поведінки.

Мета статті – розгляд психолого-педагогічних передумов формування відповідального самовизначення в дошкільному віці, обґрунтування необхідності оптимального використання дорослими можливостей ранніх періодів життя у формуванні відповідальної поведінки, орієнтованої на загальнолюдські духовні цінності.

Сьогодні дедалі глибше усвідомлюється думка, що фундамент особистісного розвитку, який закладають роки дошкільного дитинства, має величезне значення не лише для успішного навчання у школі, а й для всього подальшого життя людини (Л.С. Виготський, Л.А. Венгер, О.В. Запорожець, Г.С. Костюк, М.М. Поддьяков). Від народження кожна дитина має можливість з часом стати особистістю, здатною свідомо й відповідально ставитися до життя, реалізувати свій

біологічний, психологічний та соціальний потенціали, розвинути власне “Я” не лише з допомогою дорослих, а й завдяки власним зусиллям. Щоб перетворитися на особистість, вона має самостійно докласти зусиль для власного зростання. Особистість виступає як суб’єкт власного розвитку, що свідомо обирає свій життєвий шлях.

На жаль, у вітчизняній педагогічній науці проблемі розвитку особистості в дошкільному віці не приділялося належної уваги: ігнорувалися власні сили дитини, суб’єктна активність, що нівелювало проблему саморозвитку як таку. Сьогодні психологічна наука орієнтує дошкільну освіту саме на стимулювання активності дитини у власному самостворенні. Автори Базового компоненту дошкільної освіти та Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” пропагують новий, ціннісний підхід до дитини-дошкільника як свідомої особистості, компетентної у різних сферах власного життя. Сучасний дошкільник – дитина зацікавлена, небайдужа, яка хоче діяти зі “знанням справи”, базуючись на власному досвіді. Свідомо дитина – життєздатна, впевнена в собі, оптимістична, орієнтована на досягнення успіху, здатна більше до внутрішньої, ніж до зовнішньої дисципліни, вимоглива до тих, хто оточує. Такий підхід у сучасній дошкільній освіті покликаний формувати духовність людини з самих ранніх етапів її життя.

Провідне місце в становленні особистості, її прагненні самореалізації, самоздійснення займає ціннісно-смилова сфера, яка охоплює ціннісні орієнтації й стосунки, а також систему особистісних смислів. Ціннісно-смилової сфери особистості не можна уявити без духовності. Духовна людина здатна самостійно вибирати свій життєвий шлях, будувати свій життєвий світ. Духовність є ідеальною особливістю людини. Духовність – це образ буття людини відповідно до моральних загальнолюдських ідеалів [8]. Духовність, як базову особливість суб’єкта, виділяв В.Франкл, додаючи до неї свободу й відповідальність. Саме з духовністю й цілісністю людини, яка не йде сліпо за своїми бажаннями й потягами, пов’язані ідеї її свободи, вчинку як особистісного вибору життєвого шляху. Згідно з аксіологічним підходом, людина набуває свого змісту

в спілкуванні зі світом цінностей (В.Зеньківський). Вибіркові, оцінні й значущі цінності й ціннісні орієнтації впливають і моделюють особистість, здатну до самореалізації й самоздійснення, зумовлюють її спрямованість.

Сучасна психологія та педагогіка основою стійкої поведінки і ставлення суб'єкта до оточуючого вважає ціннісні орієнтації (В.Сластьонін, Г.Чижакова та ін.). Цей термін трактується як спрямованість суб'єкта на певні цінності у вигляді системи стійких фіксованих установок і переваг, які визначають діяльність та виступають центром внутрішнього, духовного світу, в якому відображається весь накопичений життєвий досвід. Моральні ціннісні орієнтації пропонують людині вибір між добром і злом, який вона здійснює не в силу необхідності, а в силу власного розуміння цієї необхідності. Саме свобода вибору є основою моральних ціннісних орієнтацій, виступає внутрішнім регулятором поведінки людини навіть тоді, коли за нею ніхто не стежить. У сформованому стані ціннісні орієнтації виступають як індивідуальна ієрархічна сукупність цінностей, які визначають спрямованість особистості і вибірковість її поведінки (О.Широких, Н.Космачева). Аналізуючи погляди провідних психологів XIX-XX століть різних наукових шкіл – зарубіжних (З.Фрейд, А.Адлер, А.Маслоу, Е.Еріксон, А.Бандура, К.Роджерс та ін.) і вітчизняних (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.М.Леонтьєв, П.Я.Гальперін, Д.Б.Ельконін, В.С.Мухіна та ін.) – О.Широких говорить про те, що особливе значення в становленні особистості і її смислостворюючих ціннісних компонентів вони надають як дошкільному періоду, так і ранньому дитинству. Суть такого висновку в тому, що процес становлення ядра особистості – системи переконань, ціннісних орієнтацій – може здійснюватись не тільки усвідомлено, але і неусвідомлено. Більш того, найбільш інтенсивний саме період дошкільного дитинства. Тому так важлива правильна організація морального виховання дитини з самого раннього дитинства [10, с. 43]. На рефлекторному рівні, минаючи свідомість, формується система моральних уявлень і базових ціннісних орієнтацій дитини, яка підкріплюється роботою розуму, рефлексією по мірі дорослішання дитини.

Досліджуючи проблему цінностей, І.Д.Бех розглядає їх як безумовні смислостверджувальні імпульси морально-духовної активності особистості. Механізм їх формування звично розглядають як опанування особистістю когнітивних складових, що набувають суб'єктивної значущості на основі впливу емоційно-ціннісної складової. В єдності вони утворюють знання про певну етичну норму та її бажаність для особистості і в такій цілісності стають початковим мотивом до відповідного вчинку. В міру практичного вправлення даний мотив і перетворюється на конкретну морально-духовну цінність. Особлива увага акцентується науковцем на збалансованості понятійного й діяльнісного видів інформації у виховному впливі педагога: він має сповна використати феномен непрямой виховної дії та проектування позитивної метафоричної системи. Осердям методичного впливу мають стати розроблена вченим дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування та методи педагогічного переконання й умовляння [2, с. 79]. Психологи інтерпретують свободу як самодетермінацію. Саме духовне самовизначення, на думку І.Д.Бека, є вектором особистісного розвитку [2, с. 87]. Вчинкове додержання певної духовної цінності рівнозначне свободі, оскільки діяти духовно – означає діяти згідно з особистісною сутністю, бо ж її не привнесено ззовні, а вона є плодом морально-духовної самозміни особистості. Утім духовна свобода має сенс для людини, коли об'єктивована в ній воля обмежується її відповідальністю. Дане обмеження окреслюється траєкторією суспільно значущих цінностей, що становлять моральну культуру суспільства й спрямовують її до культури гідності [2, с. 88].

О.В.Сухомлинська також пов'язує духовність зі сферою культури. За її твердженням, духовність – це складний психічний феномен самоусвідомлення особистості, внутрішнє сприймання, привласнення нею сфери культури, олюднення, вrostання в неї та розуміння як власного надбання [7, с. 14]. Поняття “духовність” не є тотожним поняттю “моральність”. Однак існує і взаємозв'язок, адже моральні норми поведінки визначаються духовними цінностями людини.

Сьогодні становлення дошкільника як суб'єкта життєдіяльності розглядається в контексті ідеї гуманізації. У вихованця, який впродовж дошкільного дитинства переживає здебільшого позитивні почуття щодо себе, формується життєдайне самоствавлення, яке надає повноти його життєвим силам, виразності, енергійності; породжує творчу, продуктивну, корисну для розвитку особистості життєдіяльність; зміцнює потенційні та актуальні можливості, передбачає здатність аналізувати, контролювати та регулювати (в міру вікових можливостей) процес власної життєдіяльності; спроможність з допомогою дорослих збалансовувати різноспрямовані життєві тенденції до самореалізації, саморозвитку та самозбереження [1]. Саме духовні цінності та моральні норми суспільства здатні виконати роль орієнтирів особистісного розвитку в дошкільному віці. Важливо знати не лише те, чому дошкільник поводить себе добре чи погано, а й те, що спричиняє таку поведінку, яким цінностям дитина надає перевагу.

Основними показниками розвитку особистості дошкільника є елементарні форми самовизначення: уміння бути самим собою, прагнення реалізувати свої природні здібності, намагання знайти домірне місце серед інших, налагодити гармонійні відносини з іншими, приймати самостійні рішення, визначати пріоритети, покладати на себе відповідальність за когось/щось, чинити опір несприятливим впливам, відстоювати власну гідність [1].

Традиційно моральне виховання дошкільників здійснювалось шляхом ознайомлення з моральними нормами та правилами. Сучасна педагогічна наука заперечує нормативність з позиції формування адаптивних форм активності, які сприяють успішному пристосуванню, вихованню виконавця, утворенню стандартизованих форм свідомості та поведінки [6]. Використання готових зразків (правил, приписів, алгоритмів дій) знижує самостійність і пізнавальну активність дітей, які поступово звикають до відтворювальної активності, яка гарантує їм звичний і бажаний успіх без докладання значних власних зусиль. Проте встановлено, що справжня активність виявляється не тільки і не стільки в адаптації дошкільника до виховних і навчальних впливів, скільки в їх

самостійному перетворенні на основі індивідуального досвіду, в умінні виявляти вибіркоче ставлення до цінностей, змісту знань, характеру їх використання. Важливе джерело пізнавальної активності дошкільника як особистості – досвід творчості, який забезпечує не лише засвоєння заданого, але і його перетворення [4].

Суспільні цінності не можна нав'язати дошкільникові – їх треба узгодити з його індивідуальним досвідом, цінностями, змістом внутрішнього життя. Самостійна активність дошкільника відіграє в ньому важливу роль, адже особистістю називають соціальну істоту, здатну (у вікових межах) до відповідального самовизначення.

Дошкільне дитинство характеризується тим, що життєвий досвід формується на основі засвоєння загальноприйнятих норм та правил співжиття з іншими. Якщо своєчасно не формувати світобачення малюка, не впливати на його змістові характеристики, не пропонувати прийнятні і зрозумілі малюкові ціннісні орієнтири, йому буде важко визначитися в житті, знаходити своє домірне місце. Тому, очевидно, потребує нових підходів, пошуку ефективних та оптимальних методів та прийомів організації процес ознайомлення дошкільників з моральними нормами, а не повне заперечення цієї ідеї. Результати психологічних досліджень Л.Виготського, Г.Люблінської, С.Рубінштейна доводять, що успішне усвідомлення дитиною важливих морально-етичних норм базується на її емоційній сфері.

Т.Титаренко, досліджуючи вплив емоцій на моральний розвиток дошкільників, акцентує увагу на тому, що дитина сприймає необхідне не як зовнішнє, примусове, а як предмет власних соціальних потреб, що формуються, як щось особливо значуще, бажане за умови розвитку у неї внутрішніх емоційних уявлень про те, якою б вона хотіла себе бачити в моральній ситуації незалежно від контролю та зовнішніх санкцій.

С.О.Ладивір зазначає, що емоції є своєрідним зовнішнім виявом внутрішнього світу дитини. Різноманітні переживання, що виникають у дитини в численних життєвих ситуаціях уже в перші роки життя, взаємодіючи, створюють своєрідне емоційне світосприймання. Внаслідок систематичних

повторень закладається так званий емоційний фундамент духовного буття дитячої особистості, який водночас є важливим додатком до джерела всіх проявів її активності [5, с. 5].

Становлення особистості в дошкільному віці є процесом саморозкриття дитини, вбирання із самосвідомості всього, що сприяє актуалізації її потенціалу, відчуття повноти свого життя. Особистістю називають дитину, яка вміє відповідально самовизначатися, зрозуміло, в межах вікових можливостей. Відповідальність засвідчує готовність дошкільника виконувати складні соціально значущі завдання: ініціювати відмову від гри на користь важливої для інших праці, не ухилятися від розв'язання проблем, не полишати розпочатих справу, а доводити її до кінця, дотримуватись правилодоцільної поведінки, керуватися здоровим глуздом. Дитина диференціює права та обов'язки свої та інших; усвідомлює значущість власної діяльності та поведінки для рідних і близьких, намагається дотримуватись свого слова, поводитися правдиво, прагне бути чесним перед своїм сумлінням, бере на себе обов'язки за когось/щось, гідно їх виконує, усвідомлює їх виконання, усвідомлює їх цінність. Невиконання моральних обов'язків перед іншими викликає почуття провини, дискомфорт, продукує муки совісті. Дитина навчається відповідати за свої дії, вчинки, вибори, рішення, їх наслідки для оточення. В неї починає формуватися совість як внутрішня етична інстанція, вона навчається поводитися відповідно до моральних норм не лише тоді, коли контролює дорослий. Зароджується відповідальність як базова якість особистості, важливий морально-етичний регулятор міжлюдських стосунків, стимулятор активної діяльності, запорука продуктивного життя [1, с. 270]. Особистісне зростання – активний процес становлення, в якому дитина бере на себе посилену відповідальність за свої вчинки, діяльність, поведінку. Таким чином, у сучасному трактуванні, становлення особистості є процесом становлення її відповідального самовизначення.

Одним з показників моральної вихованості є переживання моральних мотивів, а не окремі вчинки дитини. Адже один і той самий вчинок може бути викликаний різними мотивами і

свідчити про різні рівні засвоєння дітьми моральних норм. Отримуючи статус мотивації, моральна якість стає джерелом моральної активності особистості. Отже, важливою основою формування в дитини особистісного самовизначення є формування в неї системи домінуючих мотивів, що відповідають моральним нормам суспільства.

На основі результатів проведеного нами дослідження ми пропонуємо виділяти 4 рівні відповідальної поведінки дошкільників:

- *ініціативна відповідальність* (відповідальне самовизначення) – поведінка дитини характеризується тим, що вона не тільки розуміє значення відповідального виконання доручених справ, а й відчуває задоволення від поведінки такого типу, проявляє ініціативу, пропонує шляхи вирішення завдань, наполеглива, досягає успішного результату. В спілкуванні орієнтується на інших, вміє відчути необхідність допомоги, проявляє співчуття, турботу, творчо підходить до справ, знає і використовує моральні норми;
- *виконавська відповідальність* – дитина характеризується наполегливістю, старанністю, добросовісністю, орієнтується на моральні норми і дотримується їх. Діє за вказівкою дорослого, не проявляє власної відповідальної ініціативи;
- *конформна відповідальність* – характеризується тим, що дитина знає моральні норми і дотримується їх, але тільки в присутності дорослого. Поза контролем моральна поведінка зникає. Дитина вміє “пристосовуватись” до вимог дорослих, орієнтується на моральні норми, оцінюючи можливість використання їх в корисних цілях;
- *безвідповідальність* – дитина прагне за першої нагоди уникнути необхідної поведінки, залишає доручену справу. Власні інтереси ставить найвище. Моральні норми не є для дитини цінністю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та результати нашого дослідження вказують, що у старших дошкільників можуть бути сформовані основи відповідального самовизначення, що проявляється у поведінці, орієнтованій на норму моральної відповідальності. Критеріями відповідальної поведінки виступають: уявлення дітей про значення і зміст

норми моральної відповідальності; позитивне ставлення до відповідальності як моральної характеристики особистості; вміння діяти відповідно до норми в ситуаціях самостійного морального вибору. Найбільш розвинутими на цьому віковому етапі є виконавська відповідальність та безвідповідальність. Найнижчий показник в ініціативної відповідальності, яка і є показником сформованості відповідального самовизначення дошкільників. Це підкреслює необхідність проведення цілеспрямованої виховної діяльності на цьому віковому етапі. Результати дослідження показали, що відсутність системи виховних впливів призводить до конформності, яка проявляється у дотриманні моральних норм у корисних цілях, ситуаціях зовнішнього контролю (результати експериментального дослідження у контрольних групах) та відсутності мотиваційних засад відповідальної поведінки, орієнтованої на загальнолюдські духовні цінності [8].

Висновки. Відповідальне самовизначення дошкільника включає уміння передбачити наслідки своїх вчинків для інших та для себе, що дозволяє переконатись у їх правомірності, або змінити поведінку на користь дотримання моральної норми. Відповідальність є тією інтегрованою базовою якістю, яка виступає необхідним компонентом особистісного розвитку дошкільника та його соціальної компетентності.

Наше дослідження не претендує на повне розкриття особливостей та механізмів виховання відповідальної поведінки. У світлі сучасних виховних тенденцій в дошкільній освіті важливою є проблема розробки нових та вибору найбільш адекватних віку й особливостям особистісного становлення, соціального та морального виховання методів та прийомів роботи, спрямованих на розвиток самоактивності, ініціативи, творчості дитини у формуванні власної особистості. Вважаємо за необхідне розробити систему методів та прийомів роботи з дошкільниками, які будуть орієнтовані також на неусвідомлене засвоєння моральних та духовних цінностей суспільства.

Література:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / [наук. ред. та упоряд. О.Л.Кононко]. – 2-ге вид., випр. – К.: Світич, 2008. – 430 с.

2. Бех І.Д. Гідність як духовний геном особистості / Іван Дмитрович Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 76-89.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні [наук.-метод. посібник / наук. ред. О. Л. Кононко]. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
4. Кононко О. “Я у Світі”: нова світоглядна позиція / Олена Кононко // Дошкільне виховання. – 2009. – № 1. – С. 5 – 9.
5. Ладивір С. Перші уроки добра / Світлана Ладивір // Дошкільне виховання. – 2008. – № 12. – С. 5-7.
6. Поніманська Т. Виховання людяності / Тамара Поніманська // Дошкільне виховання. – 2008. – № 2. – С. 6-9.
7. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / Ольга Василівна Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13-17.
8. Фасолько Т.С. Виховання відповідальної поведінки у дітей старшого дошкільного віку: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка” / Т.С.Фасолько. – К., 2000. – 18 с.
9. Ильичева И.М. Введение в психологию духовности / И.М.Ильичева. – М.: Москов. психолого-социал. ин-т, 2006. – 349 с.
10. Широких О. К вопросу о формировании нравственных ценностных ориентаций / О.Широких, Н.Космачёва // Дошкольное воспитание. – 2008. – №4. – С. 42-46.

Рассмотрены современные подходы к проблеме нравственного воспитания детей дошкольного возраста, раскрыты психолого-педагогические предпосылки формирования ответственного самоопределения как важной составной социальной компетентности дошкольника.

Ключевые слова: нравственное воспитание, дошкольник, ответственное самоопределение, социальная компетентность.

The article deals with the up-to-date approaches to the problem of moral upbringing the preschool age children, discloses psychological and pedagogical preconditions of forming the responsible self-identification as important element of preschool child's competence.

Keywords: moral upbringing, preschool age children, responsible self-identification, competence.

УДК 373.2.034:17.022.1:7

О.П. Терещенко, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ БАЗОВИХ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ

У статті розкриваються питання визначення типів сформованості проявів базових моральних цінностей у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі наукового дослідження.

Ключові слова: моральне та естетичне виховання, базові моральні цінності та якості, дошкільники, добро, зло, краса.

У сучасному українському суспільстві відбулися об'єктивні зміни в соціальній, економічній, політичній та духовній сферах життя. Поза (фактичним) очевидним духовним відродженням спостерігається поширення байдужості й жорстокості, негативних явищ, деформування моральних основ у суспільстві. Невиправдано часто пропагується превалювання матеріального над духовним, що призводить до деформації морально-ціннісних орієнтирів як у дорослому, так і у дитячому середовищі. Незалежно від державного устрою, віросповідання, національності, матеріального статку, нині існує потреба у визначенні уніфікованих вимог для всіх етносів, які б стали основою для формування моральних цінностей особистості, здатної користуватися ними в своєму житті та діяльності.

Нові соціальні умови загострили проблеми виховання, і нинішня система дошкільної освіти потребує на науковому рівні якісних змін, розробки нових підходів, педагогічних технологій щодо виховання високоморальної особистості, здатної активно впливати на оточуючий світ. Зважаючи на це, особливого значення набуває формування моральних якостей та естетичне виховання особистості дошкільника.

Аналіз методологічних та теоретичних основ досліджуваної проблеми засвідчив, що процес виховання моральних цінностей був у центрі уваги філософів, психологів, педагогів минулих століть: Аристотеля, Платона, Сократа, І. Канта, Г. Сковороди, К. Ушинського та ін.

Фундаментальні питання морального виховання особистості розроблялися Л. Виготським, А. Запорожцем, І. Коном,

Я. Корчаком, А. Макаренком, Ж. Піаже, В. Сухомлинським, С. Якобсоном та ін. Теоретичні та прикладні проблеми морального виховання та моральних цінностей досліджували І. Бех, Л. Божович, О. Докукіна, А. Кириченко, В. Киричок, Т. Поніманська, К. Чорна та ін. Моральне виховання в контексті всебічного розвитку особистості, формування моральних якостей дошкільника розглядали вітчизняні вчені та науковці Л. Артемова, О. Дронова, Л. Масол, М. Сметанський, О. Сухомлинська та ін.

Незважаючи на досить широке висвітлення означеної проблеми, такий її аспект як формування моральних якостей дошкільника у паралельному зв'язку етичного та естетичного виховання не знайшов достатнього теоретичного та практичного втілення. Отже, актуальність проблеми і її недостатня теоретична розробка педагогічною наукою за сучасних умов зумовили необхідність вивчення особливостей виховання у дошкільників базових моральних якостей.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу праці, співзвучні до нашого дослідження, присвячені вивченню феноменів “добра” і “краси” в їх специфіці та зв'язку – Н. Ветлугіної, Л. Виготського, О. Дронової, С. Загоруйко, О. Кульчицької, Б. Неменського та ін. Ми виділяємо добро та красу як естетичну і моральну цінність, розглядаємо їх як ідеальне утворення естетичного і духовного переживання, як гармонійне поєднання візуально-естетичної та внутрішньо-моральної краси. Науковці відводять важливе місце формуванню морально-духовних цінностей підростаючого покоління, зокрема: набуття знань, суспільного, соціального та особистого досвіду; осягнення і розуміння суті явищ, фактів об'єктивної дійсності; усвідомлення сенсу людського життя-буття [4].

Відповідальним періодом дитинства, в якому закладаються підвалини моральності, науковці визначають старший дошкільний вік (Н. Ветлугіна, С. Захаренко В. Сухіна, В. Сухомлинський, С. Русова та ін.). Означений вік найсприятливіший для інтенсивного розвитку пізнавальної, почуттєво-емоційної, творчої сфери особистості, образного мислення, формування особистісних моральних якостей, таких як доброзичливість, милосердя, справедливість, чуйність до світу природи, людей, речей [5].

Сучасні вимоги щодо виховання особистості відображені у Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку де моральні якості визначені найважливішими та сутнісними для особистісного зростання, на яких базується фундамент особистісної культури дошкільника. Суспільно необхідний рівень засад, правил, норм, що передбачає різносторонній розвиток, ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її подальшої освіти визнаний основним, базовим. Одним із показників компетентності дошкільника є сформованість у нього базових моральних якостей особистості. Базовий рівень якостей і нижню межу сформованості моральних цінностей дошкільника визначають вміння: визнавати чесноти й переваги інших людей, здатність розуміти інших, ставати на їхнє місце, співпереживати їм, допомагати за власним бажанням, робити людям добро не розраховуючи на винагороду [3].

Тому визначальним у процесі виховання моральних якостей особистості є формування базових моральних цінностей. Моральні цінності розглядаємо як ставлення суб'єкта до духовних та матеріальних об'єктів, які історично змінюються і розвиваються. Сформовані у дитинстві, вони стають основою для створення різних мотиваційних дій, активізації свідомості, бази пізнавальної та вольової функцій [1]. Таким чином, складовими особистої моралі ми вважаємо моральний обов'язок і моральні цінності, що проявляються у ціннісних орієнтаціях особистості, почуттях сумління, гідності, честі, розуміння Добра та Зла. Категорія "добро" виступає як ідеал моральності (В.Василенко, О. Дрогобицький), який є одночасно і найвищою практичною нормою, і загальнолюдською моральною вимогою. В етичній та естетичній літературі *краса є символом морального, доброго*. Терміном "краса" оцінюють зовнішній чи внутрішній світ людини, її вчинки, а також зміст і форми творів мистецтва.

Ми спробували з'ясувати, як розуміють дошкільники поняття добро та краса, кого вони називають добрими, красивими, чому, як самі вчиняють по відношенню до себе та інших. На основі теоретичного аналізу літературних джерел нами було розроблено робоче визначення категорії "добро",

яке ми інтерпретували в поняття «доброзичливість», що для дитини старшого дошкільного віку зрозуміліше.

З метою визначення типів сформованості моральних якостей у старших дошкільників на етапі констатувального дослідження, в їх основу нами було покладено систему ціннісних ставлень, як показників цих критеріїв. Показниками доброзичливості виступили її прояви – *приянь, турбота, співчуття*.

Критерії та показники моральних проявів

№ п.п	Критерії	Показники та їх прояви
1	Орієнтація на доброзичливість та красу в природі, людях, вчинках	<ul style="list-style-type: none"> - має уявлення про Добро і Зло, Красу; - пишається своїми добрими вчинками; - радіє коли обдаровують, хвалять; - бажає турбуватися, допомагати прихильним до себе людям; - орієнтується відповідно до ситуації; - має уявлення про хороші вчинки стосовно себе; - має уявлення про погані і красиві вчинки інших;
2	Позитивна налаштованість на доброзичливість та красу, гармонійну взаємодію з природою, з людьми, з вчинками	<ul style="list-style-type: none"> - <i>знає</i> і дає характеристику своїм вчинкам та інших; - висловлює свої міркування, обґрунтовує спосіб дій; - розрізняє різні моральні ситуації; - характеризує вчинки інших; - засуджує погані вчинки інших; - помічає і засуджує свої недобрі вчинки;
3	Продуктивна активність доброзичливості та краси з природою, з людьми, з вчинками	<ul style="list-style-type: none"> - <i>діє</i>, бо сам має потребу; - жаліє, допомагає і співчуває всім нужденним; - розв'язує різні моральні ситуації; - вчиняє добровільно, не чекає на прохання чи похвалу; - вчиняє красиво – здатний гармонійно поєднувати фізичну досконалість, духовне багатство, моральні чесноти.

Спираючись на вищеозначене, нами була розроблена методика констатувального експерименту, яка дозволила визначити якісні характеристики, якісний та кількісний склад типів моральних проявів у старших дошкільників. До методики були включені: педагогічне спостереження (за спілкуванням, поведінкою, емоційним станом старших дошкільників); анкети, в яких закладені запитання щодо з'ясування моральної поведінки, ціннісних орієнтацій сучасного дошкільника; метод бесіди та інтерв'ю (тематика: конфліктні ситуації, виконання певних завдань, прохань); метод моделювання (дітям пропонувалися різні ситуації морального вибору).

Проведене анкетування вихователів та батьків стало переконливим свідченням необхідності розробки означеної проблеми. Одержані емпіричні дані засвідчили: недостатній рівень професійної готовності педагогів з морально-етичної проблематики, бо самі дорослі не завжди дотримуються в стосунках адекватних моральних настанов (слово розходиться з дією); недостатній рівень належного розвивального середовища тому, що дорослі переймаються проблемою дитини час від часу; недостатню ефективність технологій у навчально-виховній роботі з молодшими дошкільниками у цьому напрямку, бо існуючі технології гальмують гармонійне формування поєднання зовнішніх та внутрішніх ознак як предметів так і людей.

Анкети дітей містили як відкриті, так і закриті питання. У процесі роботи з дітьми старшого дошкільного віку з'ясовано, що відповідати на відкриті запитання дошкільникам складно. Активніше і впевненіше вони відповідали на однозначні запитання які передбачали відповіді "так", "ні", "не знаю". Бесіди та запитання до дитини формулювали таким чином, щоб з'ясувати – що красивого вона виділяє в природі, в людині, в речах, які має уявлення про добро, що знає і як діє.

На запитання "*Що таке приязнь?*" – 39,0% дітей відповіли, що це почуття, 4,7% – це краса, 9,4% вважають приятними вихованих, а 15,6% думають, що це коли вони подобаються, їх люблять і їм добре, 31,3% дітей не відповіли на запитання і не знають такого слова взагалі. Приятними дошкільники назвали рідних, друзів, привітних, добрих і вихованих дітей. За те, що люди не жадібні, добрі, красиві, люблять і піклуються про них, малюки їх назвали приятними. Дошкільники знають чому вони приятні до певних людей: з ними можна гратися, дружити,

вони не жадібні – 18,8%, приязні з обов'язку – 10,9%, я люблю людей – 4,7%, мене люблять – 4,7%, добрі та красиві – 6%, при цьому, 32,8% не відповіли на запитання.

Себе, як приязних людей, визнали 86%, а 10,9% – не знали як відповісти, і 3,1% інколи бувають неприязними. Найбільш діти приязні до: рідних – 59,5%, друзів – 28,1%, не відповіли 7,8%, лише 3,1% приязні до всіх, 1,5% приязні до тварин. Діти приязні до людей тому, що: з ними дружать – 15,7%, діти їх просто люблять – 41,0%, отримують матеріальні блага – 3,1%; вони добрі та хороші – 15,7%; користуються взаємністю – 7,8%; не відповіли – 15,7%.

Діти відчувають приязнь від: рідних – 29,7%, друзів – 48,4%, від усіх – 4,7%, від однолітків – 9,4%, а 7,8% не відповіли на запитання. Нас цікавило питання – чи розуміють, знають та що відчувають діти про тих, хто до них ставиться неприязно: 34,5% не відповіли на запитання, 32,8% не бачать неприязних, 17,2% вважають дітей неприязними, 1,5% – це злі люди, 4,7% – чужі, 1,5% – агресивні тварини, 7,8% засвідчили, що саме рідні ставляться недоброзичливо. Чому саме так відбувається, старші дошкільники не відповіли – 70,3%, їх просто не знають – 6,3%, а 23,4% впевнені, що їх ображають.

Друга бесіда про турботу виявила кращі показники стосовно знання самого поняття “турбота”. Значний відсоток дітей вважає, що турбота це: допомога рідним, батькам, стороннім – 53,1%, до цього переліку залучили тварин – 1,5%, 10,6% малюків вважають “турботу” піклуванням лише про себе, партнерство – 1,5%, добро та дружбу – 13,6%, не відповіли – 19,7% опитаних.

Турботливими вони називають не лише рідних, батьків, а й виділяють характерні прояви – хто допомагає, хто добрий, хто турбується про інших – 12,1% не знають, кого можна назвати турботливим, рідних – 62,1%, хто допомагає – 7,6%, добрих – 9,1%, себе визнали турботливими 1,5% малюків, всіх, хто дбає про мене – 7,6%. Дошкільники ставляться турботливо до рідних, батьків, близьких, що співпадає з їхніми уявленнями та знаннями. Стосовно мотивації відповіді дітей дуже різняться: допоможуть тому, хто має потребу, хто не б'ється, хто відповідає взаємністю. Безкорисливо турбуватимуться, бо вони самі цього бажають лише 6% дітей, і стільки ж не відповіли на поставлені запитання.

Старші дошкільники вважають, що *співчуття* – це жалість до когось, до рідних – 30,6%, коли щось відчуваєш – 9,6%, допомога в біді – 8,2%, коли їх жаліють – 30,6%, і не знають що це – 12%.

Очевидно, що значна частина дітей вважають себе приязними, турботливими, співчутливими і красивими при тому, що не мають уявлення про це явище та мають мінімум знань. Це свідчить про те, що ще з молодшого дошкільного віку діти прагнуть говорити про себе лише позитивне.

Філософія розглядає категорію естетики як таку, що характеризує явища і володіє вищою естетичною цінністю. Краса, як естетична цінність відрізняється від моральних цінностей (добра) тим, що вона пов'язана з визначенням почуттєвої форми і звернена до змісту чи уявлення. Краса є однією з найважливіших категорій естетики, яка відображає естетичні властивості предметів, явищ дійсності, досконалості, упорядкованості. Терміном “краса” оцінюють зовнішній чи внутрішній світ людини, її вчинку, а також зміст і форми творів мистецтва. Краса, як цінність, засвоюється через призму смаків та ідеалів дитини, і проявляється через об'єктивне естетичне значення явищ [2].

Щоб визначити уявлення і знання дитини про красу, ми формували питання для бесіди таким чином, аби діти означили, що красивого вони виділяють в природі, в речах, в людині, в її вчинках та власних діях. Красивими 4,3% виокремлюють лише тварин, небесні світила – 11,4%, красиве все – 47,2%, природа приносить користь – 1,4%, 32,9% – лише рослини, і лише 1,4% – яскраві барви, кольори. Не відповіли на запитання – 1,4%.

В людині діти виділяють – зовнішні ознаки краси (гарний одяг) – 32,9%, маму і рідних вважають красивими 27,1%, казкові персонажі – 5,7%, друзів – 11,4%, за те, що не кричать – 2,9%, розум та добро – 18,6%, не відповіли – 1,4%.

Зовсім невеликий відсоток дітей розуміють і знають про внутрішню красу людини, її гармонійне поєднання (зовнішні ознаки краси, внутрішня краса).

Красивими речами для дітей є транспорт – 25,7%, одяг – 24,3%, іграшки – 17,1%, золоті прикраси – 15,7%, кольорові, приємні і блискучі речі уподобали 14,3%, не відповіли – 2,9%.

За красивих себе мають 98% дітей і лише 2% не приєднались до них. Але на закрите запитання “*Ти частіше вчиняєш красиво?*” діти відповіли: ствердно “так” – 67,1%, частіше так – 22,8%, мабуть ні – 2,9%, складно відповісти – 2,9%, ні – 4,3% дітей.

Відповіді досліджуваних на поставлені запитання дозволили одержати інформацію стосовно змісту, широти та глибини уявлень молодших дошкільників про базові моральні цінності людини, схильність дітей до їх проявів, об'єкти прихильності. Також засвідчили, з яких життєвих вражень складається індивідуальний моральний досвід дитини, які цінності для дошкільника є найважливішими, з чим дитина пов'язує задоволення своєю поведінкою.

Метод спостереження було спрямовано на вивчення особливостей проявів моральних ціннісних якостей молодших дошкільників. У спостереженнях фіксувалася: типова поведінка дитини у ході розв'язання різних моральних ситуацій (проявляє доброзичливість (*співчуття, турботу, приязнь*), проявляє байдужість, агресивність; адекватність морально-ціннісних проявів на різні життєві події; частота проявів доброзичливості, краси (здатність вчиняти добровільно, гармонійно, красиво – здатність поєднувати фізичну досконалість, духовне багатство, моральні чесноти); прагнення до самоствердження, корисливості, вияву поваги до себе, вияву поваги до інших; вміння самостійно вчиняти справедливо, жертвовно.

Характеристика типів і розподіл за кількісним складом у %

№ п.п	Типи (робочі назви)	Якісні характеристики	Кількісний склад
1	2	3	4
1	Гармонійний	<ul style="list-style-type: none"> - має уявлення про Добро і Зло, Красу; - <i>знає</i> і дає характеристику своїм вчинкам та інших; - висловлює свої міркування, обґрунтовує спосіб дій; - <i>діє</i>, бо сам має потребу; - жаліє, допомагає і співчуває всім; - розв'язує різні моральні ситуації; - вчиняє добровільно, не чекає на похвалу; - вчиняє гармонійно, красиво – здатний поєднувати фізичну досконалість, духовне багатство, моральні чесноти; 	0,5%

1	2	3	4
2	Стабільний	<ul style="list-style-type: none"> - має уявлення про Добро і Зло, красу; - <i>знає</i> і дає характеристику своїм вчинкам та інших; - <i>діє</i> відповідно до набутих знань, уявлень, умінь; - жаліє слабких, допомагає тим хто цього потребує; - розрізняє різні моральні ситуації; - вчиняє добровільно і радіє коли хвалять; - вчиняє красиво – здатний поєднати фізичну досконалість і моральні чесноти; 	14,5%
3	Розважливий	<ul style="list-style-type: none"> - має уявлення про Добро і Зло стосовно себе; - <i>знає, розрізняє</i> і характеризує вчинки інших; - пишається своїми добрими вчинками; - засуджує погані вчинки інших; - не завжди помічає і засуджує свої недобрі вчинки; - <i>діє</i> відповідно до ситуації; - жаліє, турбується, допомагає прихильним до себе людям, вибірково – тим хто може віддячити; - вчиняє інколи добровільно (частіше на прохання); - радіє коли обдаровують, хвалять; 	76,6%
4	Заперечливий	<ul style="list-style-type: none"> - має не стійке уявлення про Добро і Зло; - <i>знає</i> про хороші вчинки стосовно себе; - інколи характеризує вчинки інших; - байдужий до поганих вчинків інших; - не помічає, не звертає уваги на свої негативні діяння; - <i>діє</i> відповідно до своїх потреб і за настроєм; - жаліє і допомагає вибірково тим хто може віддячити, похвалити; - на прохання допомогти частіше відмовляє. 	8,4%

Відповіді досліджуваних на поставлені запитання дозволили одержати інформацію стосовно змісту, широти та глибини уявлень старших дошкільників про базові моральні цінності людини, схильність дітей до їх проявів, об'єкти прихильності. Також засвідчили, з яких життєвих вражень складається індивідуальний моральний досвід дитини, які цінності для дошкільника є найважливішими, з чим дитина пов'язує задоволення своєю поведінкою.

Ми можемо констатувати, що значна частина дітей старшого дошкільного віку – 87% вважають себе приязними, турботливими, співчутливими і красивими при тому, що мають мінімум уявлень та знань про це явище. Отже – бажають бути кращими і відкриті до зовнішніх впливів.

Дошкільники означеного віку прагнуть говорити про себе лише позитивне – отже тягнуться і схильні до Добра, вчиняють добровільно – тож схильні до позитивних вчинків, четверта частина дітей вважають неприязними дітей та рідних – отже є потреба співпраці з родинами. Значний відсоток дітей вважає, що турбота – це допомога рідним, батькам, стороннім. Турботливими вони називають не лише рідних, батьків, а й виділяють характерні прояви – хто допомагає, хто добрий, хто турбується про інших. Отже, дошкільники ставляться турботливо до рідних, батьків, близьких, що співпадає з їхніми уявленнями та знаннями.

За красивих себе мають 98% дітей, вчиняють частіше красиво – 67%, і лише 3% критично поставились до себе – тому є перспектива скоординувати зовнішні та внутрішні ознаки краси.

Зовсім невеликий відсоток дітей розуміють і знають про внутрішню красу людини, її гармонійне поєднання (зовнішні ознаки краси, внутрішня краса), це свідчить про практичне ставлення до світу речей, але виокремлення дітьми в речях кольору, блиску, дотичної приємності дає надію перспективи естетичного формування краси.

Очевидно, що значна частина дітей вважають себе приязними, турботливими, співчутливими і красивими при тому, що не мають уявлення про це явище та мають мінімум знань. Це свідчить про те, що діти дошкільного віку прагнуть говорити про себе лише позитивне і вони відкриті до зовнішнього впливу.

Отже, ми вибудували цілісну картину проявів моральних ціннісних якостей дітей старшого дошкільного віку, яка засвідчила, з яких життєвих вражень складається індивідуальний моральний досвід дитини, найважливіші естетичні та моральні цінності, що дозволить побудувати адекватну методику формуального етапу дослідження.

Констатувальний етап дослідження надав можливості визначити чотири типи характерних проявів моральних якостей старших дошкільників:

- гармонійний (0,5%),
- стабільний (14,5%),
- розважливий (76,6%)
- заперечливий (8,4%).

Діти *гармонійного* типу (0,5%) проявів моральних якостей потребують стійкого закріплення набутих навичок, практикування морального вибору у різних життєвих ситуаціях.

Дошкільники *стабільного* типу (14,5%) – потребують з боку дорослого схвальної підтримки та практикування морального вибору у різних життєвих ситуаціях, закріплення набутих навичок.

У дітей *розважливого* типу (76,6%) часто виникали такі ситуації, коли дитина хотіла, однак, не наважувалася виразити свої почуття, ставлення очікуючи прохання зі сторони. Тому варто створювати проблемні ситуації, в яких дитина мала посильну відповідальність, докладала безкорисливо максимуму зусиль, сама опинялася і в позитивній, і в негативній ролі так, щоб володіючи необхідними засобами вираження почуттів, до кінця усвідомлювала суть і важливість толерантних, гуманних стосунків.

Старші дошкільники, віднесені до *заперечливого* типу (8,4%) не бажають себе проявляти, бо отримують бажане від інших вередуванням, а від дітей ігноруванням чи силою. Малята потребують поглибленого ознайомлення та закріпленням знань про добро-зло стосовно себе та інших; спонування до морального вибору, створення проблемних ситуацій, в яких дитина мала посильну відповідальність, докладала безкорисливо максимуму зусиль, сама опинялася і в позитивній, і в негативній ролі так, щоб володіючи необхідними засобами вираження почуттів, до кінця усвідомлювала суть і важливість доброзичливих, красивих стосунків. Важливо не залишати дитину пасивною, бо це крок до байдужості та зла.

Література:

1. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І.Д. Бех / Педагогіка і психологія. – 1987. – № 1. – С. 8-14.

2. Деякі поради щодо формування в учнів загальнолюдських цінностей: Навчальний посібник / [уклад.: Захаренко С.О., Орлова Н.В.; за ред. Л.І. Прокопенко] – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2006. – 288 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Науково-метод. посібник / [Наук. ред. О.Л. Кононко] – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
4. Кульчицька О.І. Моральне виховання дошкільників / О.І. Кульчицька. – К.: Знання, 1967. – 32 с.
5. Сухомлинський В.О. Моральні заповіді дитинства і юності / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1966. – 232. – С. 219.

В статье рассматриваются вопросы определения типов сформированности проявлений базовых моральных ценностей у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе научного исследования.

Ключевые слова: моральное и эстетическое воспитание, базовые моральные ценности и качества, дошкольники, добро, зло, красота.

This article develops the issues of integrated fundamental moral values types' identification for senior pre-school age children in the statement of facts in the scientific research.

Keywords: moral and esthetical education, fundamental moral values and qualities, pre-school age children, humanity, evil, beauty.

УДК 796.011.3-053.4

С.М. Бабюк, м. Кам'янець-Подільський

СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФІЗИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автор досліджує сутність та структуру фізичної вихованості дітей старшого дошкільного віку, яка формується в процесі спеціально організованого фізичного виховання дітей у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.

Ключові слова: *фізична вихованість, елементарні знання з фізичної культури, емоційні переживання, інтерес, мотиви до занять фізичною культурою, звичка.*

Проблема удосконалення системи фізичного виховання дітей привертає увагу вчених. Тільки в останні роки розроблені методики фізичного виховання дітей дошкільного віку зі спрямованістю на розвиток творчості, на розвиток рухових якостей та формування основних рухів. Встановлений тісний зв'язок між фізичним та розумовим вихованням, обґрунтована методика занять інтегративного характеру, яка забезпечує розвиток пізнавальних здібностей дітей на тлі високого рівня рухової активності.

Про важливість роботи з удосконалення фізичного виховання в сім'ї йдеться в низці досліджень, однак у цих роботах лише побіжно згадується необхідність формування в дітей активного особистісного ставлення до фізичної культури. У працях Е.С.Вільчовського, Н.Ф.Денисенко, В.І.Усакова, Н.М.Хоменко та ін. відзначається необхідність формування інтересу до систематичних занять фізичними вправами, використовуючи емоційність, природну потребу в рухах, схильність до наслідування у дітей дошкільного віку.

Педагогічна сутність фізичного виховання визначається його змістом як складової загального виховання. Це означає, що так само, як і виховання загалом, фізичний його компонент є цілеспрямованим процесом розв'язання відповідних завдань виховного, освітнього і розвивального характеру. При цьому фізичне виховання характеризується усіма загальними ознаками педагогічного процесу (спрямовуючою роллю педагога, організацією діяльності відповідно до педагогічних принципів та

ін.) або здійснюється у формі самовиховання. Для дошкільних навчальних закладів характерне фізичне виховання як робота, пов'язана з оздоровленням дітей. Специфічні ж функції фізичного виховання полягають у навчанні рухам (руховим діям) і вихованні (управлінні розвитком) рухових якостей дитини. Отже, існуюче трактування поняття «фізичне виховання» обмежується процесом розвитку основних рухів та фізичних якостей дитини. При цьому вважаємо доцільним згадати положення про значущість знань у галузі фізичної культури, адже ніяке виховання, в тому числі і фізичне, неможливе без базових знань в певній сфері діяльності.

Концептуальна ідея нашого дослідження полягає у визнанні того, що в результаті фізичного виховання у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї у дітей старшого дошкільного віку слід сформувані складне новоутворення, яке нами визначене як *фізична вихованість*, яке характеризується наявністю у старших дошкільників необхідних елементарних знань, умінь та навичок в галузі фізичної культури, сформованих мотивів, усвідомленої потреби в заняттях фізичними вправами, здатності самостійно застосовувати засвоєне.

У структурі фізичної вихованості простежуються когнітивний, емоційно-мотиваційний та діяльнісний компоненти.

Виявлення когнітивного, емоційно-мотиваційного та діяльнісного компонентів у структурі фізичної вихованості дітей старшого дошкільного віку дозволяє визначити напрямки дослідження сутності й змісту фізичного виховання дітей означеного віку у взаємозв'язку дошкільного навчального закладу і сім'ї. Їх аналіз показує, що у фізичному вихованні дітей важливу роль відіграє озброєння дітей елементарними знаннями з фізичної культури. На цьому наголошують Е.С.Вільчковський, Н.Ф.Денисенко, М.П.Козленко та інші. Освітні завдання фізичної культури автори умовно поділяють на дві групи. До першої групи входять завдання, спрямовані на удосконалення рухової діяльності дітей, збагачення їх навичками життєво важливих рухів, формування готовності швидко та ефективно засвоювати нові рухові уміння. До другої групи входять завдання, що передбачають озброєння старших дошкільників теоретичними знаннями і практичними уміннями використовувати засоби фізичної культури для зміцнення здоров'я, загартування організму, складання правильного режиму праці й відпочинку та підвищення працездатності. Автори

підкреслюють, що від вирішення освітніх завдань цих двох груп залежить успішне здійснення й інших функцій фізичного виховання дитини. Чим більше знань засвоюють діти, тим глибше у них розвивається абстрактно-теоретичний компонент рухової діяльності, вищими є результати формування умінь і навичок, розвитку рухових якостей.

Дослідники О.В.Ільїн, Н.Ф.Денисенко та інші показали, що на процес фізичного виховання дітей взагалі та у сім'ї зокрема впливають емоційні переживання дитини. О.В.Ільїн визначив ефективні шляхи формування емоційної сфери старшого дошкільника у процесі фізичного виховання, виявив роль деяких складних моральних почуттів і вольових рис характеру та визначив раціональні методи їх виховання у дитини в процесі занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю. На думку автора, повнота і глибина формування позитивних емоцій, почуттів і морально-вольових якостей дітей перебувають у прямій залежності від конкретних умов організації навчально-виховного процесу та створення відповідного оздоровчого середовища у сім'ї [6, с.123]. Він відзначив, що за умов умілої, методично правильної організації виховання у дітей створюються оптимальні емоційні стани, що сприяють засвоєнню ними відповідних знань, позитивно впливають на процес формування рухових навичок. І навпаки, астенічні емоції демобілізують вольові зусилля дітей, знижують їхню рухову активність, гальмують процес формування правильних рухових навичок [6, с.165]. Н.Ф.Денисенко стверджує, що найефективнішим засобом формування емоційної сфери дошкільників у процесі фізичного виховання є змагальний метод проведення занять, який сприятливо впливає на швидкість рухових реакцій, зростання м'язової сили, покращення координації рухів, підвищення здатності до сприйняття і відтворення рухів та формування рухових навичок. Також Н.Ф.Денисенко звернула увагу й на те, що головна роль у створенні оптимальних емоційних станів дітей засобами фізичної культури належить батькам, їхнім особистісним якостям, педагогічній майстерності та досвіду [4, с.97].

Л.В.Лихачов показав значимість задоволеності від занять фізичною культурою як одного з факторів педагогічного управління діяльністю дитини та підвищення ефективності процесу фізичного виховання. Він розглядав задоволеність заняттями фізичною культурою як складне багатокomпонентне емоційне утворення, що включає окремі види задоволеності основними

сторонами фізкультурно-оздоровчої діяльності (умовами, змістом занять, спортивними результатами, стосунками з батьками). Автор наголосив, що формування такої задоволеності суттєво впливає на процес фізичного виховання дітей у сім'ї [8].

В.А.Соколов, О.М.Козленко та інші, досліджуючи мотиви занять фізичною культурою, вивчали окремі фактори та умови становлення мотивів як самостійних чинників, здатних впливати на діяльність дітей та їхнє ставлення до занять фізичною культурою. В.А.Соколов визначив головні та другорядні фактори, що викликають мотиви, які безпосередньо спонукають дітей займатися фізичною культурою (прямі мотиви), і ті, що впливають опосередковано (непрямі мотиви). Прямими мотивами є: зміцнення здоров'я, розвиток фізичних якостей, прагнення стати чемпіоном, сформувати певні рухові навички, бути схожим на батьків, старших товаришів, на відомих спортсменів [9]. Серед факторів, що впливають на становлення непрямих мотивів, він виділив такі: поради та особистий приклад батьків, друзів, звичку виконувати фізичні вправи, вплив навчального закладу, вихователя, інструктора з фізичного виховання, різних форм пропаганди. Автор також відмітив, що у сім'ї найбільший вплив на прояв прагнення дітей до фізичної активності спричиняє приклад батьків та їхня увага до успіхів дітей, піклування про їх домашні заняття фізичними вправами [9].

В процесі фізкультурно-оздоровчої роботи необхідно підтримувати інтерес дітей до занять і таким чином планувати фізкультурно-оздоровчу роботу, щоб діти постійно відчували позитивну динаміку свого фізичного розвитку, рухової підготовленості. У дослідженнях Е.С.Вільчовського, Н.Ф.Денисенко, П.К.Дуркіна розкрита роль інтересу у вихованні позитивного ставлення до занять фізичною культурою. Н.Ф.Денисенко стверджує, що розвиток інтересу у дітей до занять фізичними вправами обумовлює активність дітей. Адже охоче і старанно дитина робить те, що становить для неї інтерес [4, с.45]. П.К.Дуркін розглядав інтерес до занять фізичною культурою як наслідок проведеної виховної діяльності, як один з інтегральних проявів складних процесів мотиваційної сфери дитини. Автор розрізнив мотивацію внутрішню і зовнішню. На його думку, інтерес формується лише в результаті внутрішньої мотивації, яка виникає лише тоді, коли зовнішні мотиви й цілі відповідають можливостям дитини, тобто є для неї не дуже

складними, але й не легкими. Виховання інтересу відбувається краще, коли дитина розуміє суб'єктивну відповідальність за реалізацію поставленої мети [5, с.12]. В дослідженні автор також обґрунтував ієрархію основних особистісних утворень дитини і визначив у ній місце позитивного ставлення до занять фізичною культурою. Серед основних особистісних утворень він виділив: природну потребу в рухах, у нових враженнях, у новій інформації; мотивацію занять фізичною культурою; активний, стійкий інтерес до занять фізичною культурою; активність у фізичному вдосконаленні; звичку до занять фізичними вправами, до гігієнічних норм і процедур; потребу в фізичному вдосконаленні; позитивне ставлення до занять фізичною культурою [5, с.23].

Б.Ф.Ведмеденко досліджував фактори, які впливають на формування у дітей інтересу до занять фізичними вправами. Серед них основним він виділив взаємодію навчального закладу і сім'ї у фізичному вихованні дітей. Ефективність фізичного виховання в сім'ї залежить від фізкультурно-педагогічної освіченості батьків, їхнього ставлення до занять фізичною культурою. Дослідник зазначив, що для дітей характерними є процесуальні мотиви занять фізичною культурою, пов'язані з потребою в руховій активності, іграх, спілкуванні з однолітками. Найбільший педагогічний ефект у процесі фізичного виховання дітей Б.Ф.Ведмеденко вбачає у здійсненні навчального закладом взаємодії "навчальний заклад – сім'я – дитина" [2].

У ранньому дитинстві потреба в рухах, яка впливає на позитивне ставлення до занять фізичною культурою, є природною, але з віком вона переходить в соціогенну потребу, яка вимагає формування. Педагогічна проблема постає в тому, щоб у процесі фізичного виховання сформувати у дітей усвідомлену потребу у фізичному вихованні. На думку Н.М.Хоменко, цьому ефективно сприяє виховний вплив, спрямований на засвоєння дітьми системи знань з фізичної культури; оволодіння уміннями, необхідними для самостійних занять фізичними вправами; виховання позитивного ставлення до занять фізичними вправами. Автор зробила наголос на тому, що формування потреби до занять фізичними вправами у дітей може бути досягнуто за умови органічного взаємозв'язку навчальної та домашньої фізкультурно-оздоровчої роботи, а також єдності вимог навчального закладу і сім'ї щодо фізичного виховання дітей [10, с.58].

М.Г.Андрух досліджував вплив активності на фізичне виховання дітей. М.Г.Андрух визначив такі умови успішної виховної роботи: розуміння дитиною мети навчальної діяльності; розуміння особистої та суспільної значимості навчання; усвідомлення мотивів своєї діяльності; розуміння своїх можливостей у досягненні поставленої мети; наявність плану дій і впевненості у його здійсненні [1, с.72]. На думку автора, дієвість принципу активності вимагає застосування спеціальних прийомів активізації розумової діяльності дітей у комплексі, що включає пояснення педагогом, батьками значення рухових дій і особливостей техніки їх виконання; бесіди з дитиною з метою з'ясування правильності та глибини розуміння ними навчального матеріалу; розповідь дитини про виконану рухову дію, тощо.

М.П.Козленко зазначив, що спеціально організована стимулююча і мотиваційна робота педагогічних працівників, батьків а також оволодіння дітьми знаннями з фізичної культури та бажання займатися фізичними вправами виховують в них стійку звичку до занять фізичними вправами. Ця звичка відноситься до діяльнісного компонента позитивного ставлення дітей до занять фізичними вправами і виявляє результативність їхньої практичної діяльності. Її формування забезпечується безперервністю виховного впливу на дітей під час перебування їх у навчальному закладі і занять фізичними вправами у сім'ї. Автор відмітив, що мотиви, які впливають на цей процес, відіграють важливу роль і перебувають у тісному взаємозв'язку з методами та прийомами проведення занять з фізичного виховання [7]. Б.Ф.Ведмеденко звернув увагу на те, що на початковому етапі навчання дітей дуже важливо поставити за мету створення у них позитивного ставлення та інтересу до занять. На його думку, на цих заняттях головними методами та прийомами мають бути: бесіда, позитивний приклад, показ перспективи, пояснення необхідності оволодіння теоретичними знаннями з фізичної культури, практичне виконання [2].

Вивчення педагогічної літератури дозволяє визначити особистісні утворення, які входять до структури фізичної вихованості дітей старшого дошкільного віку.

Когнітивний компонент передбачає наявність елементарних знань з фізичної культури, здатність прогнозувати наслідки впливу фізичної культури на здоров'я людини. Показники: наявність знань про техніку виконання рухових дій; уміння аргументувати вибір тих чи інших фізичних вправ для розвитку

основних рухів і рухових якостей; розуміння значення фізичного виховання для збереження, зміцнення та відтворення здоров'я.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає активність в оволодінні руховими уміннями та навичками. Показники: усвідомлення значення оволодіння руховими уміннями та навичками; наявність інтересу до саморозвитку; переважання внутрішніх мотивів над зовнішніми, наявність вольових усвідомлених зусиль; уміння оцінити власний стан рухової підготовленості та самопочуття під час занять.

Діяльнісний компонент передбачає свідоме та самостійне виконання різних форм фізичного виконання. Показники: активність і стабільність у заняттях фізичною культурою; звичка у виконанні різних форм фізичного виховання в повсякденній життєдіяльності; рівень фізичної підготовленості старшого дошкільника.

Огляд літературних джерел, присвячених фізичному вихованню дітей досліджуваного віку, свідчить про те, що в більшості випадків фізичне виховання у сім'ї та фізкультурно-оздоровча робота в навчальних закладах розглядається окремо і з більшою перевагою останніх. При цьому в літературі переважають педагогічний, медико-біологічний, психологічний підходи до фізичного виховання дітей. Різноманітні аспекти цієї проблеми розглядаються окремо, не враховуючи умов життя, побуту сім'ї, а також грамотності батьків з питань фізичного виховання. Висвітлюються в літературі і проблеми фізичної підготовленості, зміцнення здоров'я дітей, формування правильної постави, загартування дитячого організму, організації рухливих ігор дітей, залучення їх до різних видів спортивної діяльності в процесі фізичного виховання. Як правило, всі ці питання розглядаються в межах вивчення загальних завдань, проблем та умов фізичного виховання підростаючого покоління в умовах сім'ї. Отже, осмислюючи пріоритети фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку, видається за можливе по-новому оцінити і реалізувати унікальність родинно-сімейного фактора в фізичному вдосконаленні дітей.

Література:

1. Андрух М.Г. Сознательность и активность в процессе усвоения физических упражнений школьниками: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1966. - 217 с.
2. Ведмеденко Б.Ф. Взаимосвязи школы и семьи по внедрению физической культуры в быт школьников. - Рад. школа. - 1980. - №4. - С. 73-76.

3. Вильчковский Э.С. Педагогические условия совершенствования процесса формирования двигательной подготовленности детей 5-7 лет : автореф. дис...д-ра пед. наук / Вильчковский Э.С. – К., 1989. – 44 с.
4. Денисенко Н.Ф. Педагогические условия активизации двигательного режима детей 5-6 лет в детских учреждениях : дис...канд. пед. наук / Денисенко Н.Ф. – К., 1994. – 152 с.
5. Дуркин П.К. Научно-методические основы формирования у школьников интереса к физической культуре: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.01. - М., 1994. - 40 с.
6. Ильин А.В. Формирование эмоциональной сферы подростка в процессе физического воспитания в школе: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ильин А.В. – К., 1964.- 217 с.
7. Козленко О.Н. Повышение эффективности физического воспитания младших школьников на основе формирования у них стремления к физическому совершенствованию : дис...канд. пед. наук: 13.00.04 / Козленко О.Н. – К., 1992. – 210 с.
8. Лихачёв Л.В. Удовлетворённость занятиями физической культурой и спортом как фактор повышения эффективности учебно-педагогического процесса: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1982. – 15 с.
9. Соколов В.А. Мотивация занятий физической культурой и спортом школьников: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Минск, 1973. – 27 с.
10. Хоменко Н.М. Формирование потребности в физическом совершенствовании у младших школьников: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1991. – 186 с.

В статье автор исследует сущность и структуру физической воспитанности детей старшего дошкольного возраста, которая формируется в процессе специально организованного физического воспитания детей во взаимодействии дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Ключевые слова: *физическая воспитанность, элементарные знания по физической культуре, эмоциональные переживания, интерес, мотивы к занятиям физической культурой, привычка.*

In this article the author explores the nature and structure of the physical upbringing of children under school age, which is formed during specially organized physical training for children in preschool institutions interaction and family.

Keywords: *physical behavior, basic knowledge for the physical, emotional experiences, interests, motives for physical education, habit.*

УДК [376.56+37.013.42]:316.772.4

О.І. Проскурняк, м. Харків

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З КРИЗОВИХ СІМЕЙ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Розглядається поняття “комунікативна компетентність”, аналізуються її складники, визначаються комунікативні проблеми дітей з кризових сімей, досліджується соціально-педагогічна діяльність із розвитку комунікативної компетентності у дітей з кризових сімей.

Ключові слова: *комунікативна діяльність, кризові сім'ї, проблеми дітей з кризових сімей.*

В умовах розбудови української державності надзвичайно актуальною є проблема формування комунікативної компетентності школярів з кризових сімей, що зумовлено пошуком оптимальних шляхів щодо їхньої соціалізації.

Метою статті є аналіз поняття “комунікативна компетентність”, комунікативних проблем дітей з кризових сімей, визначення особливостей соціально-педагогічної діяльності з формування комунікативної компетентності дітей з кризових сімей.

Різні аспекти проблеми компетентності привертали увагу багатьох дослідників. Учені досліджували модель соціальної компетенції (М. Гончарова-Горянська), структуру та зміст соціальної зрілості (А. Давидчук); професійну та комунікативну компетентність (Н. Бондаренко, М. Докторович, О. Касьянова); соціально-психологічну компетентність (Ю. Ємельянов); життєву компетентність (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растьянников) та ін.

Серед факторів ризику, які зумовлюють сімейне неблагополуччя, можна визначити такі: бідність, наркотичну або алкогольну залежність одного з членів родини, безробіття, проблеми інвалідності у батьків або дітей, розлучення, перебування одного з членів сім'ї в місцях позбавлення волі, втрату годувальника, смерть або хворобу одного з членів родини, вимушену міграцію, розлучення батьків, примус дітей до жебракування, злочинні дії батьків, різноманітні форми насильства, спрямованого на жінку й дитину, раннє або позашлюбне материнство, відсутність одного з батьків, низький рівень їх педагогічної компетентності (слабкий виховний потенціал сім'ї)

© О.І. Проскурняк, 2010

та багато інших. Кризовою ситуацією сім'ї називають таку, коли члени родини стикаються з перешкодами в реалізації життєво важливої мети, і коли вони не можуть вирішити цю ситуацію за допомогою звичних засобів. Саме в дітей з таких сімей найчастіше трапляються проблеми в комунікативній сфері.

Формування таких соціальних якостей, як соціальна активність, соціальна компетентність, комунікативна компетентність є обов'язковими в соціально-педагогічній діяльності.

Розробці теоретичних аспектів та практичних напрямів формування соціальної компетентності приділяли увагу такі відомі українські та зарубіжні дослідники, як М. Докторович, А. Захаров, І. Єлманова.

М. Докторович під суттю соціальної компетентності розуміє соціальне прийняття якості дорослих, розвиток пізнавальної активності, навичок спілкування. На наш погляд, це не зовсім цілісне розуміння соціальної компетентності [4, с. 84].

Соціальна компетентність передбачає вміння встановлювати та підтримувати необхідні соціальні зв'язки, її інструментом є мовлення, спілкування, тобто комунікація.

У дітей активно розвивається міжособистісне спілкування, яке є основою формування нових особистісних якостей, соціальних відносин. Центральне місце в їхньому житті посідає спілкування з дорослими та однолітками [2], отже, комунікативна компетентність.

А. Бодальов під комунікативною компетенцією розуміє комунікативні навички, які дозволяють людині адекватно виконувати норми та правила життя в соціумі. Термін "компетенція" окреслює коло питань, у яких компетентна особистість має знання, уміння, навички [2, с. 136].

Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянников під комунікативною компетентністю розуміють здатність устанавлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [5]. Вона передбачає вміння змінювати глибину й коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера в спілкуванні. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, а тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки в процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, зокрема з літератури,

театру, кіно, з яких дитина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії та засоби їх вирішення. У процесі опанування комунікативної сфери дитина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм.

Якщо спиратися на прийняту в соціальній психології структуру спілкування, що містить перцептивний, комунікативний та інтерактивний аспекти [1], то комунікативну компетентність можна розглядати як складник спілкування. Тоді комунікативний процес розуміється як “інформаційний процес між людьми як активними суб’єктами з урахуванням відносин між партнерами” [1], тобто, виникає “вузьке” поняття “комунікація”. Однак часто “комунікацію” розуміють як синонім спілкування, підкреслюючи, що “комунікативний вплив є ... психологічним впливом одного комуніканта на іншого з метою зміни його поведінки” [1]. Це означає, що відбувається зміна самого типу відносин, що склався між учасниками комунікацій. Є й широке розуміння “комунікації”, яке застосовується у зв’язку з розвитком системи масових комунікацій у суспільстві.

Виокремлюють такі складники комунікативної компетентності:

- орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка основана на знаннях і життєвому досвіді індивіда;
- спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших за постійної видозміни психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища;
- адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації;
- готовність і вміння налагоджувати контакт з людьми;
- внутрішні засоби регуляції комунікативних дій;
- знання, уміння й навички конструктивного спілкування;
- внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії.

Таким чином, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складники цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички.

Дитина завжди перебуває в контакті з іншим партнером – реальним, уявним, обраним, нав'язаним тощо. Інваріантними складниками спілкування є такі компоненти, як партнери-учасники, ситуація, завдання. Варіативність же пов'язана з характеристиками самих складників – партнерів у спілкуванні, ситуацій, мети спілкування. Тому компетентність у спілкуванні передбачає розвиток умінь адекватної самооцінки, орієнтації людини в самій собі – власному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації й завданні [8].

Головною якісною характеристикою всіх цих “психологічних інструментів” вважається “загальна спрямованість” на людину, що в свою чергу є підставою ефективного спілкування [2]. Орієнтація особистості насамперед на позитивні якості в іншій людині є важливою в ефективному спілкуванні, тому що вона сприяє розкриттю особистісного потенціалу людини, з якою ми спілкуємося. Підкреслюється роль пізнавальних процесів у структурі комунікативної компетентності [2], передусім мислення – здатність аналізувати вчинки, бачити мотиви, що спонукають до них. Умовою успішного спілкування людини з іншими людьми вважають соціально-психологічну перцепцію, яка містить у собі ідентифікацію, емпатію, соціальну рефлексію [2].

Таким чином, можна сказати, що комунікативна компетентність містить не тільки особистісні властивості індивіда, але й певним чином організовані пізнавальні процеси та емоційну сферу.

Отже, узагальнюючи вищевикладені точки зору на явище комунікативної компетентності, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність постає як інтегральна якість особистості, яка виконує функцію адаптації й адекватного функціонування дитини в соціумі, містить у собі установки, стереотипи, позиції спілкування, ролі, цінності особистості.

На підставі аналізу літератури можна визначити складники комунікативної компетентності, які слід вважати критеріями її сформованості: орієнтація на комунікацію, спроможність адекватно взаємодіяти з оточуючими, адекватна орієнтація в собі, готовність і вміння налагоджувати стосунки, що забезпечує знання, уміння, навички комунікативних дій.

Питання про розвиток комунікативної компетентності можна розглядати в двох аспектах: у процесі соціалізації й виховання засобами спеціально організованих дій.

Дитина черпає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і зорових форм,

як символічних, так і образних, що дає їй можливість синтезувати, класифікувати різноманітні епізоди соціальної взаємодії. Зрозуміло, що під час стихійного оволодіння “мовою” соціально-перцептивної сфери можуть утворюватися неадекватні пізнавальні схеми як причини неадекватних комунікативних дій, що, в свою чергу, може призвести до неефективності в ситуації спілкування. Найчастіше це відбувається за умови “однoboкого” залучення дитини до специфічної субкультури, освоєння нею лише окремих прошарків культурного багатства, і тільки розширення сфери соціальних контактів і залучення до нових каналів комунікації можуть скорегувати наявні деформації.

На думку Л. Петровської, аналітичне спостереження комунікативної взаємодії, як реальної, так і поданої в художній формі, дає не тільки можливість “тренування” набутих пізнавальних засобів, але й сприяє оволодінню засобами регуляції власної комунікативної поведінки. Зокрема, процес спостереження дозволяє виявити систему правил, керуючись якими, діти організують свою взаємодію. Орієнтуючись на вихід взаємодії, спостерігач може зрозуміти, які правила сприяють, а які перешкоджають успішному перебігу комунікативних процесів. Це може послужити основою формування власної системи “правил ефективної комунікації” [8].

Згідно з точкою зору Л. Петровської, важливим моментом процесу розвитку комунікативних умінь на визначеному етапі становлення особистості є уявне програвання своєї поведінки в різноманітних ситуаціях. Планування своїх дій “в уяві” є складником комунікативної дії, що має нормальний перебіг. Таке планування в уяві, як правило, безпосередньо випереджає реальне виконання, але може відбуватися й завчасно, нерідко далеко відстаючи від втілення в поведінці, а іншим разом уявне програвання відбувається не до, а після завершення комунікативного акту. І не завжди уявне втілюється в реальності, але утворювані в ньому “поведінкові заготовки” можуть актуалізуватися в інших ситуаціях. Це призводить, з одного боку, до створення враження безпосередності деяких глибоко продуманих вчинків, а з іншого – до дій, що є досить нераціональними й такими, які не можна пояснити. Здатність дитини діяти “в умі” може бути цілеспрямовано використана для вдосконалення спілкування в ситуації ролевих ігор [8]. Нераціональність поведінки, на думку вчених І. Дементьєвої [3], Т.Зубкової [6], А. Осипової [7], у переважній більшості випадків

притаманна дітям з кризових сімей, які перебувають у стресовому стані, турбуються про стосунки з батьками й оточуючими, важко переживають відсутність у власному житті одного з батьків.

Таким чином, комунікативна компетентність має декілька джерел розвитку в процесі становлення особистості дитини: трансляція комунікативних умінь у процесі міжособистісної взаємодії з іншими людьми, оволодіння культурною спадщиною, спостереження за поведінкою інших людей, аналіз актів комунікації, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Розвиток комунікативної компетентності в процесі соціально-педагогічної діяльності можливий з позицій двох підходів: спрямованості на знаходження багатой різноманітної палітри спілкування та подолання труднощів, що можуть виникати в процесі спілкування.

На підставі вищевикладеного можна дійти висновків щодо проблеми формування комунікативної компетентності.

Комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективної взаємодії: позицій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. Ефективне спілкування завжди передбачає спонтанний і творчий процес, тому ефективне спілкування – це спілкування, що розвиває. Крім особистісних особливостей, до комунікативної компетентності належать особливості пізнавальних процесів та емоційної сфери. У цілому комунікативна компетентність пов'язана з адекватним використанням усієї палітри можливостей. Аналіз поняття комунікативної компетентності дозволяє виявити проблеми обґрунтування критеріїв ефективного спілкування та адекватної відповідності форм і ситуації спілкування.

У процесі становлення особистості розвиток комунікативної компетентності має декілька джерел: ідентифікацію з дорослим, засвоєння культурної спадщини, спостереження за поведінкою інших людей, програвання в уяві комунікативних ситуацій. Сучасний стан суспільних процесів дозволяє констатувати той факт, що природне формування комунікативної компетентності не відповідає вимогам соціальної дійсності. Цю проблему дозволяє вирішити цілеспрямоване формування комунікативної компетентності в процесі соціально-педагогічної діяльності.

Метою соціально-педагогічної діяльності з дітьми з кризових сімей є актуалізація соціального потенціалу дитини для її успішної соціалізації, власне, основних її характеристик: відкритості до

світу людей, оволодіння навичками соціальної поведінки, формуванням соціальної і комунікативної компетентності.

Т. Зубкова [6] підкреслює, що соціальні педагоги досить часто в своїй роботі зустрічаються з дітьми, які пережили розлучення власних батьків. І, як

наслідок, у дітей виникає низка проблем, а саме:

1. Психологічні проблеми:

- дитина вважає себе причиною неблагополуччя родини;
- вона не може вибачити негативної поведінки батькам;
- дітям не вистачає психологічної підтримки з боку батьків;
- виникають конфлікти з друзями, однокласниками, учителями, дорослими, тобто розлади в комунікаційній сфері;
- виникає низка комплексів стосовно сім'ї, тобто дитині соромно за свою родину;
- спостерігаються психопатії, неврози та інші відхилення, порушення форм поведінки;
- змінюються моральні переконання, погляди, установки, ставлення до оточуючих;
- стають вираженими тривожність, переживання втрати, депресивний стан, роздратованість, агресивність, збіднення фантазії, різке зниження самооцінки;
- підвищуються лякливність та частотність розладів сну, спостерігається зниження пізнавальних інтересів.

2. Соціальні проблеми:

- виникають відсутність навичок конструктивної комунікативної взаємодії, втрата зацікавлення навчанням та іншими видами діяльності;
- спостерігаються труднощі соціалізації; проблеми формування соціальної та комунікативної компетентності;
- створюється руйнівний вплив на механізм функціонування внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки дитини.

Соціальному педагогу слід урахувувати, що кризова сім'я може перебувати в стані хронічних стресів, а це негативно позначається на стані здоров'я дитини: постійне відчуття себе нещасливим, невпевненість, підвищена роздратованість. Усе це негативно позначається на соціальному вихованні, соціалізації в цілому, процесі формування соціальної та комунікативної компетентності.

Не підлягає сумніву, що ключовим моментом у розвитку гармонійної особистості є формування її комунікативних якостей, яке сприяє ефективній взаємодії дитини з оточуючими. На нашу думку, організувати та координувати діяльність навчально-виховного закладу з виявлення комунікативних проблем у дітей та їх подолання можливо завдяки системній соціально-педагогічній діяльності.

Ураховуючи різноманітність, індивідуальну своєрідність формування комунікативної компетентності для кожної дитини, у процесі вибору методів роботи з дітьми з кризових сімей соціальному педагогу необхідно заздалегідь визначити:

1. Тип кризової сім'ї (розлучені батьки, позашлюбне народження дитини, неповна родина через загибель одного з батьків тощо) та сімейні стосунки (характер спілкування батьків, їх ставлення до дитини, участь у процесі виховання), з якими він має справу.
2. Які завдання роботи є пріоритетними (виявлення, навчання, розвиток, корекція).
3. Особливості соціально-педагогічної діяльності залежно від типу навчально-виховного закладу.

Фахівцеві, який буде працювати з дітьми з кризових сімей з метою формування в них комунікативної компетентності, необхідно:

- з'ясувати причини виникнення тих або інших перешкод розвитку комунікативної діяльності особистості;
- виявити стан соціальної адаптації, соціального розвитку дітей;
- проаналізувати їх найближче соціальне оточення;
- брати активну участь у проектуванні та функціонуванні виховного середовища, яке сприяє формуванню соціальної та комунікативної компетентності дітей з кризових сімей; використовувати виховне середовище для розвитку дітей, їхньої соціалізації;
- вивчати вікові та індивідуальні особливості дітей з кризових сімей;
- розробляти соціально-педагогічні рекомендації, які сприятимуть формуванню соціальної та комунікативної компетентності дітей з кризових сімей.

Особливо важливим завданням у соціально-педагогічній діяльності з формування комунікативних навичок є подолання

комунікативного бар'єру дітей з кризових сімей. Це неможливо вирішити традиційними методами. Ефективнішими тут стають інноваційні соціально-педагогічні програми. Отже, необхідні подальші дослідження щодо розробки програми формування комунікативної компетентності дітей з кризових сімей.

Література:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: “Аспект прогресс”, 2000. – 376 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Наука, 1982. – 356 с.
3. Дементьева Н.В. Технология индивидуальной работы с детьми и подростками из неполных семей // Соц. педагогика: новые исследования. – Вып.1. – М.: Изд-во Ин-та педагогики соц. работы, 2002. – С. 22-28.
4. Докторович М.О. Соціальна компетентність старшого підлітка / М.О. Докторович // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Зб.наук. пр. – Вип. 9. – Кн.. 2. – К.: Ін-т проблем виховання, 2006. – С.84-92.
5. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянный П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянный. – М.: Мир, 1990. – 360 с.
6. Зубкова Т.С. Неполные семьи // Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семей: Учеб. для пособ. студ. / Т.С. Зубкова. – М.: Академия, 2003. – С. 75-80.
7. Осипова А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях / А.Осипова. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 315 с.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216с.

Рассматривается понятие “коммуникативная деятельность”, анализируются ее составляющие, определяются коммуникативные проблемы детей из кризисных семей, исследуется социально-педагогическая деятельность по развитию коммуникативной компетентности детей из кризисных семей.

Ключевые слова: коммуникативная деятельность, кризисные семьи, проблемы детей из кризисных семей.

A concept “Communicative activity” is examined, her constituents are analyzed, the communicative problems of children are determined from crisis families, socially-pedagogical activity is investigated on development of communicative competence of children from crisis families.

Keywords: communicative activity, crisis families, problems of children from crisis families.

УДК 371.044.150.3

О.М. Дуброва, м. Кіровоград

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ У ДІТЕЙ 5-7 РОКІВ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ

Розглядається методика і результати констатувального етапу експерименту, спрямованого на визначення рівнів сформованості в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку культури спілкування.

Ключові слова: дошкільники, молодші школярі, констатувальний експеримент, культура спілкування.

Спілкування відіграє важливу роль у житті людини. Адже у реальних процесах спілкування відбувається передача і прийняття інформації, формуються цілі, мотиви і програми поведінки, здійснюється її взаємна стимуляція і взаємний контроль, детермінація емоційних станів.

Успішність реалізації покладених на спілкування завдань і функцій значною мірою зумовлюється рівнем сформованості його культури – організації мовленнєвих засобів, яка в певній ситуації спілкування за дотримання етичних норм дає змогу найбільш ефективно досягати поставленої мети (О.Кульчицька, О.Малахова, С.Петеріна, Л.Петровська, Ф.Хміль та ін.).

Особливим періодом, що створює сприятливі можливості для формування культури спілкування зростаючої особистості, є вік 5-7 років, тобто час переходу від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку. У цей час спілкування постає основним засобом обміну інтелектуальними і моральними цінностями між дітьми, найбільш природного, невимушеного встановлення міжособистісних відносин, найважливішим джерелом розвитку емоційної сфери, орієнтиром для самооцінки і самовираження. Підтвердження цієї думки знаходимо в працях Н.Богуславської, М.Лісіної, З.Смелкової, О.Смирнової, О.Казарцевої, Л.Шипициної та ін., які відзначають, що на кінець старшого дошкільного – початок молодшого шкільного віку в дітей формується позаситуативно-особистісна форма спілкування з дорослими та однолітками, вони мають уявлення про деякі етичні стереотипи міжособистісних відносин, відзначаються активним прагненням до їх реалізації.

© О.М. Дуброва, 2010

Культура спілкування не є генетично успадкованим утворенням, її формування відбувається в процесі виховних впливів, що надходять від вихователів дошкільних закладів, а надалі – від учителів.

Мета статті – окреслити зміст і методику експериментальної роботи, спрямованої на визначення рівнів вихованості у дітей 5-7 років культури спілкування.

У своєму дослідженні під культурою спілкування розуміємо складне особистісне утворення, що охоплює знання етичних норм і правил, емоційне ставлення до процесу спілкування, вміння самостійно залучатися до його конструктивної реалізації.

Зважаючи на вікову категорію, обрану для дослідження, – діти 5-7 років – усі наведені характеристики розглядали на рівні основ їх сформованості.

Для проведення констатувального етапу експерименту виокремили в структурі досліджуваного особистісного утворення три взаємопов'язані компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий.

Критеріями когнітивного компонента вважали знання та уявлення дітей про етичні норми – правила, яких треба дотримуватися під час спілкування в різних ситуаціях.

Показниками критерію знання поставали знання слів привітання, прощання, подяки, вибачення, прохання, а показниками критерію уявлення – уявлення про способи вербального і невербального прояву різних почуттів, що супроводжують застосування етичних норм під час спілкування.

Критеріями емоційно-ціннісного компонента визначили емоційне ставлення дітей до спілкування з іншими дітьми та дорослими.

Емоційне ставлення може виражатися через співпереживання, співчуття, радість за успіхи іншого або, навпаки, через виявлення негативних почуттів – злостивості, зверхності, заздрості, вередливості. У першому випадку, передумовою ставлення є орієнтація на іншу людину, повага до неї, доброзичливість, врахування емоційного стану партнера [3, с. 10]. У другому випадку спостерігається централізація на самому собі, вивищення своїх потреб, бажань, інтересів [4, с. 47].

Показниками критерію ставлення обрали емоційне ставлення до самого акту спілкування з однолітками і

дорослими; бажання повідомити власну інформацію і сприйняти інформацію іншого; прагнення здійснювати спілкування на засадах етичних норм.

Знання про спілкування та вміння спілкуватися, внутрішня та зовнішня культура спілкування, здатність її реалізувати взаємопов'язані між собою, але вони не завжди співпадають. Для цього “необхідно навчитися втілювати знання в реальну практику спілкування” [2, с. 7].

З огляду на це критеріями поведінкового компонента вважали вміння дітей дотримуватися етичних норм, виражати адекватне емоційне ставлення до них і до самого процесу спілкування. Показниками критерію вміння обрали вміння застосовувати вербальні і невербальні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях, слухати і чути співрозмовника, адекватно реагувати на інформацію, що надходить від партнера, на його вербальні та невербальні дії.

Констатувальний етап експерименту проводився у старшій групі д/с №35 м. Кіровограда (30 дітей) та у 1-х класах ЗОШ № 6 м. Кіровограда (1-А клас – 27 дітей, 1-Б клас – 23 дитини, 1-В клас – 25 дітей), а також у навчально-виховному комплексі “Кіровоградський колегіум”: старша група (35 дітей) та 1-й клас (20 дітей).

Зважаючи на вікові особливості дітей 5-7 років, методами дослідження обрали: опитування, вірші-загадки, обговорення ситуацій, інсценізацію ситуацій спілкування, педагогічні спостереження.

Опитування проводилося індивідуально і в малих групах (4-5 дітей). Дітям ставили такі запитання: “Які слова треба використовувати, коли зустрічаєш знайому дівчинку або хлопчика, дорослого, коли заходиш у дитячий садок (школу)?”, “Що треба казати дітям, виховательці (вчительці), коли йдеш з дитячого садка (зі школи) додому?”, “Коли ще треба застосовувати слова прощання?”, “Що ми кажемо, коли хочемо комусь подякувати?”, “Що ми кажемо, коли хочемо про щось попросити?”, “Якщо ти зробив щось таке, за що хочеш вибачитися, що ти кажеш?”.

Оцінювання відбувалося наступним чином: правильні відповіді на всі запитання оцінювалися в 4 бали; правильні

відповіді на 3-4 запитання оцінювалися в 3 бали; правильні відповіді на 1-2 запитання – в 2 бали; неправильні відповіді або відсутність відповідей загалом – в 1 бал. Для кожної дитини підраховували загальну кількість балів за всіма запитаннями і виводили середній бал, який відповідав певному рівню знань: високому – 24 –19 балів; оптимальному – 18 –13 балів, середньому – 12 –7 балів, низькому – 6 – 1 бал.

Узагальнення отриманих даних показало, що в д/с № 35 до високого рівня знань у галузі культури спілкування належить 6,7% дітей, до оптимального рівня – 10,0% дітей, до середнього рівня – 43,5% дітей, до низького рівня – 39,8% дітей. Серед першокласників ЗОШ № 6 розподіл за рівнями після виконання цього завдання мав такий вигляд: високий рівень – 6,5% дітей, оптимальний рівень – 8,5% дітей, середній рівень – 47, 7% дітей, низький рівень – 37,3% дітей.

Отже можна зробити висновок, що у першокласників спостерігається погіршення рівня сформованості культури спілкування за критерієм “знання” порівняно з дітьми старшого дошкільного віку.

Результати аналогічної роботи в НВК “Кіровоградський колегіум” мали дещо інший вигляд. Якщо розподіл за рівнями дошкільників не мав суттєвих відмінностей від одержаного в д/с № 35 (високий рівень – 6,8% дітей, оптимальний рівень – 10,6% дітей, середній рівень – 48,1% дітей, низький рівень – 34,5% дітей), то учнів 1-х класів цього закладу показали значно кращі результати: високий рівень – 12,6% дітей, оптимальний рівень – 15,3% дітей, середній рівень – 49,4% дітей, низький рівень – 22,7% дітей.

Наступною методикою обрали обговорення ситуацій, в які закладали правильні і помилкові дії персонажів. Завдання полягало не лише в тому, щоб оцінити поведінку, а й пояснити свою думку.

Одержані результати показали, що до високого рівня сформованості культури спілкування в д/с № 35 належить 7,1% дітей, до оптимального рівня – 10,2% дітей, до середнього рівня – 46,8% дітей, до низького рівня – 35,9% дітей. Належність першокласників ЗОШ № 6 до певного рівня за наслідками виконання цього завдання, як і в попередньому випадку, був

дещо гіршим: до високого рівня віднесли 6,4% дітей, до оптимального рівня – 8,1% дітей, до середнього рівня – 44,4% дітей, до низького рівня – 41,1% дітей.

Таким чином, як і в попередньому випадку зафіксовано зменшення кількості дітей з високим, оптимальним і середнім рівнями і збільшення кількості дітей з низьким рівнем сформованості культури спілкування від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку.

Аналіз та узагальнення даних констатації за методом обговорення ситуацій у НВК “Кіровоградський колегіум” засвідчили, що і дошкільники, і першокласники показали кращі знання щодо правильності чи хибності дій персонажів, їхні пояснення з цього приводу були більш усвідомленими і розгорнутими. Це стало передумовою віднесення 10,1% дошкільників і 12,8% першокласників до високого рівня сформованості культури спілкування за цим показником, 14,5% дошкільників і 17,1% першокласників – до оптимального рівня, 45,8% дошкільників і 48,3% першокласників до середнього рівня, 29,6% дошкільників і 21,8% першокласників – до низького рівня.

Як видно з наведених даних, у навчально-виховному комплексі не відбувається виявлених в інших закладах негативних тенденцій. Навпаки, тут чітко простежується поступове зростання кількості дітей з високим та оптимальним рівнями сформованості культури спілкування від старшого дошкільного до молодшого шкільного віку.

У процесі констатації також були використані ситуації з елементами інсценізації, в яких дітям пропонувалося “вступити в розмову”, залучитися до діалогічного мовлення від імені якихось персонажів (перевірка вміння застосовувати вербальні і невербальні способи спілкування, вміння слухати і чути співрозмовника та адекватно реагувати на його слова, вміння використовувати етичні норми спілкування).

Діалогічне мовлення припускає очікування відповіді і готовність відповісти самому. Але повноцінним діалогом є не просто обмін інформацією, а така взаємодія партнерів, за якої вони поважають один одного; це особистісне спілкування, обмін почуттями, переживаннями, пошук взаєморозуміння,

А головне – це шлях до спільних думок, почуттів, переживань, до співпраці, до спільної діяльності [1, с. 51-59].

Оцінювання здійснювалося за наступною методикою:

- дитина вміє активно слухати співрозмовника, виявляє бажання отримати інформацію від іншого, зацікавленість у ньому, репрезентує адекватні відповіді, вживання слів ввічливості, дотримується етичних норм – 4 бали (високий рівень);
- дитина деякою мірою зосереджена на собі, не завжди помічає емоційного стану співрозмовника, але намагається давати адекватні відповіді, вживає слова ввічливості – 3 бали (оптимальний рівень);
- дитина більшою мірою зосереджена на собі, не помічає емоційного стану співрозмовника, не завжди адекватно реагує на його слова, рідко використовує слова ввічливості, не виявляє зацікавленості в спілкуванні – 2 бали (середній рівень);
- дитина не уважно слухає, дає неадекватні відповіді або ніяк не реагує на співрозмовника, не вживає слів ввічливості, виявляє негативне ставлення до спілкування – 1 бал (низький рівень).

Розподіл дошкільників д/с № 35 та першокласників ЗОШ № 6 за цією методикою мав такий вигляд: до високого рівня сформованості культури спілкування належало 6,0% дошкільників і 5,8% учнів 1-х класів, до оптимального рівня – 8,3% дошкільників і 7,9% учнів 1-х класів, до середнього рівня – 46,8% дошкільників і 43,4% учнів 1-х класів, до низького рівня – 38,9% дошкільників і 42,9% учнів 1-х класів.

Отримані за цим напрямом дослідження результати порівнювали з попередніми даними. Встановили, що результати попередніх перевірок були кращими. Отже, хоча діти і мають певні знання щодо норм спілкування, вони не завжди вміють використовувати їх у реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Іншими словами, для помітної кількості як дошкільників, так і молодших школярів характерна розбіжність між наявними знаннями щодо способів мовленнєвої поведінки в тій чи іншій ситуації, і мірою їх використання при вступі в реальні відносини.

У більшості дітей безпосередні емоції легко витісняють знання про правильне та неправильне, про дозволене та заборонене. Діти живуть, скоріше, в світі предметів, взаємовідносини цікавлять їх набагато менше, а правила цих відносин часом вислизають з їхньої уваги. Тобто, існує розрив між сформованістю показників когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів культури спілкування.

Педагогічна діагностика, яка проводилася за цією ж методикою у НВК "Кіровоградський колегіум", засвідчила, що тут, як і в попередніх зрізах, спостерігається не тільки більша узгодженість між наявними у дітей знаннями, емоційними ставленнями та реальними вміннями, а й чітко простежується тенденція підвищення рівня сформованості культури спілкування за всіма показниками.

На підтвердження цієї думки наведемо результати оцінювання інсценізації діалогічного спілкування. У дошкільному відділенні до високого рівня сформованості необхідних умінь належало 12,6% дітей, до оптимального рівня – 17,8% дітей, до середнього рівня – 47,5% дітей, до низького рівня – 22,1% дітей. У перших класах на високому рівні прояву необхідних умінь зафіксовано 16,3% дітей, на оптимальному рівні – 19,6% дітей, на середньому рівні – 49,2% дітей, на низькому рівні – 14,9% дітей.

Така ж методика оцінювання використовувалася і під час педагогічних спостережень за характером спілкування між дітьми в природних умовах. Помітних відмінностей між одержаними за цим напрямом педагогічної діагностики і даними спостереження за дітьми під час штучно створених ситуацій не було виявлено.

Аналіз та узагальнення результатів за всіма методами констатації дали змогу визначити загальні рівні сформованості у дітей старшого дошкільного віку і першокласників культури спілкування.

Д/с № 35: високий рівень – 6,6% дітей, оптимальний рівень – 9,5% дітей, середній рівень – 45,7% дітей, низький рівень – 38,2% дітей.

ЗОШ №6: високий рівень – 6,2% дітей, оптимальний рівень – 8,1% дітей, середній рівень 45,1% дітей, низький рівень – 40,6% дітей.

Старші дошкільники НВК “Кіровоградський колегіум”: високий рівень – 9,8% дітей, оптимальний рівень – 14,3% дітей, середній рівень – 47,1% дітей, низький рівень – 28,8% дітей.

Першокласники НВК “Кіровоградський колегіум”: високий рівень – 13,9% дітей, оптимальний рівень – 17,3% дітей, середній рівень – 48,9% дітей, низький рівень – 19,9% дітей.

Наведені дані засвідчують, що з переходом дітей з дитячого садка до школи у них спостерігається зниження рівнів сформованості культури спілкування. Натомість, в умовах навчально-виховного комплексу у дітей відбувається подальше розширення знань про етичні норми, розвивається позитивне емоційне ставлення як до самого процесу спілкування, так і безпосередньо до його учасників, частішого й більш усвідомленого прояву набувають уміння застосовувати вербальні і невербальні способи спілкування, слухати і чути співрозмовника, адекватно реагувати на інформацію, що надходить від нього.

Причину цього вбачаємо в тому, що, по-перше, між звичайним дошкільним закладом і школою не простежується наступність у виховних діях, у тому числі й тих, що безпосередньо стосуються культури спілкування. По-друге, значна кількість дітей при переході з дошкільного закладу до школи відчуває утруднення в адаптації до нового середовища, що негативно позначається на прояві всієї сукупності показників культури спілкування. По-третє, значною різницею між виховною діяльністю в дошкільних закладах і в умовах школи: у дошкільних закладах питанням формування у дітей когнітивної сфери, пов'язаної з процесами міжособистісних відносин надається більше уваги, присвячені цьому виховні моменти характеризуються більшою частотністю і послідовністю, присутній більш-менш постійний контроль за дотриманням дітьми етичних норм. У початковій школі увага фокусується переважно на навчальній діяльності дітей, виховні години мають меншу періодичність і присвячуються насамперед правилам поведінки в школі.

Умови навчально-виховного комплексу значною мірою усувають такі негативні явища. Це виявляється у дотриманні чіткої наступності між дошкільним вихованням і вихованням у

1-му класі; відсутністю необхідності адаптуватися до нових умов, правил розпорядку, особи вчителя. Важливе значення має й те, що всі діти перебувають у закладі повний день, друга половина якого присвячується не тільки виконанню навчальних завдань, а й організації різноманітних виховних заходів.

Підсумовуючи викладене, можна зробити такі висновки.

Культура спілкування відіграє важливу роль у розвитку дитини старшого дошкільного і молодшого шкільного віку. Для успішності її формування необхідно дотримуватися виваженої наступності між вихованням у дошкільних закладах і в початковій школі, що сприятиме кращій адаптації дітей до умов шкільного середовища, дасть змогу не лише не втратити набуті раніше дитиною знання, вміння і навички у галузі культури спілкування, а й значно розширити їх, забезпечити високий рівень інтеріоризації.

Література:

1. Арушанова А. Организация диалогического общения дошкольников со сверстниками / Арушанова А. // Дошкольное воспитание. – 2005. – №5. – С. 51-59.
2. Безносков В. Г. Общение как искусство / Безносков В. Г. – М. : Знание, 1990. – 16 с.
3. Лаврентьева Г. П. Культура общения дошкольников / Лаврентьева Г. П. – К. : Рад. шк., 1988. – 128 с.
4. Петерина С. В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста : [кн. для воспитателей дет сада] / Петерина С. В. – М. : Просвещение, 1986. – 96 с.

Рассматриваются методика и результаты констатирующего этапа эксперимента, направленного на определение уровней сформированности у детей дошкольного и младшего школьного возраста культуры общения.

Ключевые слова: дошкольники, младшие школьники, констатирующий эксперимент, культура общения.

The methods and results of the diagnostical stage of experiment, directed on determination the levels of preschool children's and junior pupils' culture of intercourse are examined.

Keywords: preschool children, junior pupils, diagnostical experiment, culture of intercourse.

УДК: 373.04

І.А. Онищук, м. Кременець

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ У МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень розкриваються особливості проблеми творчого самовираження дітей дошкільного віку.

Ключові слова: самовираження, творчість, творча активність, творче самовираження, музична діяльність.

Визнання унікальності дитини, як найбільшої цінності, необхідність розвитку її творчого потенціалу проголошено Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст., підґрунтям якої слугують надбання гуманістичної філософсько-психологічної науки.

Періодом первісного становлення особистості є дошкільний вік. Саме на цьому віковому етапі відбувається закладання базису культури, прагнення та уміння виражати себе, формується ціннісне ставлення до себе та довкілля. Базовим компонентом дошкільної освіти та Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” визначено головну мету особистісно орієнтованої дошкільної освіти – гармонійно та всебічно розвинена, життєво компетентна (у вікових межах) дитина, здатна ціннісно ставитися до себе та довкілля; результатом чого є свідомо, здатна до елементарних форм відповідального самовираження особа, з адекватним базисом особистісної культури [3].

Отже, в процесі реалізації комплексної парадигми, впровадження в педагогічну практику цілісного підходу до розвитку особистості проблема творчого самовираження дошкільників є *актуальною*.

Проблема особистості як суб'єкта життєдіяльності була та залишається ключовою для психолого-педагогічної науки. Підґрунтям різнобічного розвитку гармонійно розвинутої особистості є активність, прагнення до реалізації себе (Д. Фельдштейн). Активність як особлива якість, рівень взаємодії

суб'єкта з об'єктом довкілля є і в тому числі мірою діяльності, способом самовираження і самоздійснення особистості в процесі життєдіяльності. Проблема самовираження як процесу розгортання дитиною своєї активної життєдіяльності, індивідуальної форми свого соціального буття представлена у доробку К. Абульханової-Славської, І. Беха, І. Волощука, І. Зязюна, О. Кононко, Л. Левченко, О. Савченко, Л. Середюк, А. Сиротенко, О. Сухомлинської та ін..

Виховання культури самовираження необхідно розпочинати на етапі дошкільного дитинства, оскільки цей віковий період є сензитивним для визначення "Я – у – світі" [3]. Аспекти проблеми творчого самовираження дошкільників розкриваються в дослідженнях А. Аніщук, А. Богуш, Л. Березовської, О. Дронової, Н. Гавриш, Р. Чумічевої та ін.. Фахівці спрямовують зусилля на забезпечення, створення оптимальних умов для вираження дитиною у соціально прийнятний спосіб власної особистісної суті, розвитку творчих проявів в процесі життєдіяльності.

За свідченням науковців, творче самовираження має прояв у різних видах діяльності, з-поміж них і у музичній. Проблема творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності не знайшла належного відображення у науковій літературі, що обумовило вибір теми дослідження.

Метою нашої статті є на основі аналізу наукових праць розкрити психолого-педагогічні аспекти творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності.

У вченнях гуманістичної філософії особистість постає як особлива, ідеальна форма буття людини, яка надає їй властивості суб'єктності. Розвиток особистості простежується через розвиток "Я", вираження є "самовідкриттям буття", "співтворчістю": досвід, переживання виражаються в образах – у слові, звуці, кольорі, русі, що по суті дає можливість наблизитися до розуміння творчості як процесу самовираження (С. Франк). "Особистість" за О. Лосевим – "здійснена" самосвідомість, як міф, смисл, образ себе; "вираження" – експресивний процесуальний акт, що вказує на певне активне спрямування внутрішнього в бік зовнішнього.

Поняття "самовираження" має міждисциплінарний характер, застосовується в науці до всіх явищ життя, стосовно

людини фіксує зростаюче прагнення до максимального творчого саморозкриття (П. Гуревич).

Потреба у самовираженні виникає ще в дитинстві, але активно змінюється, наповнюється новим змістом у підлітковому або юнацькому віці. Потреба у самовираженні може бути різною та виявитися в різних формах активності: соціально цінній, корисній, значимій; асоціальної; прагненні демонструвати себе іншим, вибираючи при цьому різні тактики поведінки. Відсутність потреби у самовираженні здатна привести до втрати особистісного смислу життя [2].

За висновками А. Маслоу, самовираження є “самопроявом” особистості, що розвивається: “само” – це сутність в собі та дія на благо себе, й передбачає той рівень автономності та користі для себе, що є корисно і для довкілля також.

Д. Узнадзе розробив типологію способів самовираження людини: *перший спосіб*, завдяки якому людина у зовнішній поведінці бурхливо виражає те, що справді відчуває (“виплескує” себе); *другий спосіб*, який засвідчує важкість зовнішнього вирішення внутрішнього світу: людині немов би необхідно докласти для цього вольових зусиль, подолати перешкоду; *третій парадоксальний спосіб*: людині притаманна неочікувана поведінка – протилежна в однакових і схожа у відмінних ситуаціях; *четвертий спосіб*, за яким особистість весь час залишається у своєму внутрішньому світі, зовнішньо лише “притосовується” до ситуації, зважаючи на неї [9].

Самовираженням К. Абульханова-Славська називає “спосіб, яким людина реалізує себе як особистість у діяльності, в спілкуванні, у вирішенні життєвих проблем”. Головною умовою самовираження, за висновками провідного фахівця, є установка адекватності, яка визначається у більшості випадків самою особистістю, між внутрішнім світом і зовнішнім способом його вираження, безперервний рух до реальної суспільно і особистісно значущої мети, наявність перспективи зростаючої особистості. Самовираження має різний ступінь зрілості, свої особливості на різних вікових періодах: на ранніх етапах проявляється у формах “демонстрацій” свого “Я”, а зрілою його формою стає той етап особистісного самовираження, на якому прояви себе перетворюються у дійсну потребу адекватного і сутнісного вираження свого “Я” [2].

Самовираження зумовлене адекватною оцінкою людини своїх можливостей, потребою у самопізнанні, прагненням вирізнитися, означити себе серед інших, бажанням самоствердитися (Л. Люблінська). Особистісним самовираженням, за висновками О. Кононко, Л. Середюк, є активна діяльність людини, що передбачає максимальне використання і розвиток її задатків та можливостей.

Аспектом проблеми особистісного самовираження є “самолюбність” як одночасне вираження рушійної сили “Я” особистості, так і спосіб співвіднесення себе з іншими людьми (К. Абульханова-Славська); самотворення своєї особистості власною добродійною діяльністю, своєрідний камертон внутрішнього “Я” (Р. Шакуров).

Як вважають фахівці, “самолюбність” знаходиться у взаємозв'язку із “ставленням до себе”. Самоставлення як складова суб'єктивного ядра особистості, характеристика самоцінності та механізм регулювання поведінки тісно пов'язане з самосвідомістю. “Я-концепцією”, “теорією самого себе”, називають сукупність усіх уявлень індивіда про себе (У. Джеймс, Р. Бернс, І. Чеснокова), описову складову, якої означають образом “Я”.

Як зауважує І. Бех, розвиток особистості розпочинається з формування первинних “образів Я” [4, с. 216-217]. “Образ Я” відображає те, що людина вважає в собі найбільш значущим, те, що на її думку, може відрізнити її від інших [4, с. 242]. Розвинений “образ Я” виявляється системою особистісних цінностей, кожна з яких можна вважати конкретним одиничним “образом Я”. Об'єднання багатьох одиничних конкретних “образів Я” приводить до виникнення узагальненого “образу Я”.

Отже, “Я-концепцію”, “образ Я” визначають регуляторами процесів самовираження, самовизначення, самоствердження, самореалізації та ін.

На думку Л. Виготського, в особистісному плані найбільш продуктивним і перспективним є *творче самовираження*, адже істинне самовираження повинне бути лише творчим, так як в іншому випадку індивід транслює раніше закладені в нього ідеали і стереотипи [5].

Творчість, з погляду філософії, означає діяльність, в процесі якої особистість вільно і конструктивно реалізує себе, та

взаємопов'язана з культурою і є формою особистісного самовираження. Саме через творчість особистість реалізує себе як суб'єкт культури, об'єктивує свої здібності (А. Апресян).

У психології існують різні підходи до розуміння феномену "творчість", зокрема: "неперервний пізнавальний процес", що виникає в результаті багаторазової практики (не тільки створення предметного світу), а й самореалізація та самоствердження особистості в суспільстві (Л. Виготський [5]); "механізм" продуктивного розвитку та саморозвитку (Я. Пономарьов); діяльність, спрямована на самовираження і самоактуалізацію особистості (Д. Богоявленська); одна із "форм єдиного циклу самоцінної активності людини – породження і відтворення себе як суб'єкта" (В. Петровський); інтегративна властивість особистості, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку (В. Моляко).

Незважаючи на різноаспектність у визначенні даної категорії, науковці погоджуються, що її характеристики не предметні, а процесуальні – творчість розгортається в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. З-поміж функцій творчості виділяють: пізнання, самовизначення, самовираження, перетворення себе і довкілля.

Творчість взаємообумовлена з творчою активністю, адже творчість є однією із змістовних форм активності особистості, яку можна розглядати як універсальну здібність, що забезпечує успішне виконання різних видів діяльності. Творча активність, як особистісна категорія визначається внутрішніми психічними особливостями суб'єкта, що відбивається в його своєрідному ставленні до довкілля (О. Кононко).

Для розвитку творчого самовираження, особистість повинна оволодіти нормами культури (О. Яковлева, Р. Чумічева), але засвоєння культурних взірців не завершує процес особистісного становлення, а є лише одним із етапів: після засвоєння знань і умінь, збагачення досвіду, слідує вільне вираження власної індивідуальності.

Підґрунтям творчого самовираження особистості є потреба "стати собою" – тобто самореалізуватися (К. Абульханова-Славська, Л. Виготський, О. Мелік-Пашаєв, Р. Чумічева), при цьому не йдеться про процес що обмежує, замикає людину на собі самій, а визначає таку цілісну позицію особистості до

дійсності, тип ставлень до довкілля в цілому і до самої себе, що перетворює цінності і мотиви, пізнавальну сферу, її життєву поведінку.

Грунтуючись на наукових положеннях, *творче самовираження* можна характеризувати як прояв особистісного зростання, намагання зростаючої особистості реалізувати своє “Я”.

З огляду на започатковане дослідження, особливо нашу увагу привертає особливість творчого самовираження на етапі дошкільного дитинства. Дошкільний вік визначають періодом первісного фактичного становлення особистості (О. Леонтьєв); на цьому віковому етапі відбувається процес соціального дорослішання дошкільників (Д. Фельдштейн), формується “ранній образ Я” (М. Лісіна).

Д. Ельконін з-поміж основних особистісних новоутворень дошкільного віку виділив виникнення особистісної свідомості. Коли йдеться про самосвідомість, зазначає Д. Ельконін, мається на увазі усвідомлення особистісних якостей: 3 роки – зовнішнє “Я сам”, 6 років – особистісна самосвідомість, зовнішнє перетворюється у внутрішнє. В дошкільному дитинстві уявлення про себе в дитини співвідносяться з образами дорослих та однолітків. Дитина проходить величезний шлях розвитку – від відокремлення себе від дорослого (“Я сам”) до відкриття свого власного життя, самосвідомості [6].

Є. Суботський зазначав, “добре, що є самосвідомість, адже в іншому випадку ми отримали б людей зі штапованими бажаннями та потребами, з однаковими думками, людей не здатних приймати творчі, нестандартні рішення. Тріада: здібності дитини – оцінка оточуючими цих здібностей – самосвідомість, є визначальною у розвитку особистості дитини. Самосвідомість, на думку науковця, можна визначити як оцінку дитиною самої себе і того як до неї ставляться дорослі” [10].

Особистісне становлення дошкільника пов’язане із зміною його ставлення до довкілля та самого себе, кожна зміна виступає новим етапом у розвитку його свідомості та самосвідомості, пов’язана з тим як саме дошкільник вирізняє себе з навколишнього; як з ним співвідноситься [7, с. 7]

М. Лісіна виділила самооцінку від елементів уявлення, від знання про себе. На думку фахівця, загальна самооцінка пов’язана з цілісним ставленням дошкільника до себе як до

значущої, або, навпаки, незначущої істоти, і характеризує її за якісними характеристиками – забарвленням, модальністю: позитивна-негативна; складом: повна-неповна. Завдяки спілкуванню дошкільника з дорослими і однолітками формується упродовж його індивідуального життя, формується неповторна своєрідність внутрішнього світу, виникає “образ Я”, який у п’ять-шість років стає відносно стійким особистісним утворенням [8].

У дослідженні самосвідомості дошкільника О. Кононко, йдеться, що “система “Я”, яка виникає на межі раннього й дошкільного дитинства, є найважливішою сходинкою в розвитку самосвідомості. “Система Я” узагальнює весь досвід раннього дитинства, дає змогу “Я” дитини вийти із стану заглибленості буттям, постати як суб’єкт, здійснити рефлексію. Своєрідність цієї вікової форми свідомості полягає в тому, що вона має опосередкований – досягненням у діяльності – характер і здійснюється не у внутрішньому, ідеальному плані як акт самоаналізу, а має розгорнутий назовні характер оцінювання свого досягнення і співставлення своєї оцінки з оцінками навколишніх, а тим самим – себе з іншими людьми. Становлення такої “системи Я”, де точка відліку є досягнення, набуте у взаємодії з довкіллям, знаменує собою перехід до наступного етапу особистісного зростання. За словами фахівця, самопізнання та самоствердження є невід’ємними складовими процесу становлення дошкільника як соціальної істоти, що виникає під впливом оцінних ставлень, містить можливість виникнення в неї самоставлення, тобто “внутрішнього погляду на себе” як на об’єкт пізнання і переживання [7, с. 7]. Якщо у дитини впродовж дошкільного віку переважають позитивні почуття щодо себе, у неї формується *життєдайне самоставлення*, яке породжує творчу, продуктивну, корисну для розвитку особистості життєдіяльність; зміцнює потенційні та актуальні можливості [3].

Отже, як свідчать дослідження, важливою характеристикою особистісного зростання є самосвідомість як найвища форма свідомості, основа, на якій розгортається суб’єктна активність дошкільника; розвиток творчого самовираження зростаючої особистості перебуває в прямій залежності від розвитку

самосвідомості, сформованості ціннісного ставлення до себе та довкілля.

У дошкільника у процесі пізнання навколишнього світу виникає прагнення до самовираження, а вільно виражаючи своє “Я”, дитина все більше пізнає саму себе та відкриває для довкілля нове про себе (Л. Виготський, О. Запорожець) [5].

За висновками вчених, потреба дитини у вираженні власної особистісної сутності знаходить своє відображення у грі як провідній діяльності дошкільників, умови та водночас способу творчого самовираження:

- як творча, активність найбільш розкриває сутність дитини, саме завдяки грі вона може вільно діяти, незалежно від зовнішньої регламентації, проявляти індивідуальність (В. Зеньківський).
- завдяки грі якість інтелекту переходить в особистісну якість, розвивається здібність ставити нові завдання і шукати принципово нові шляхи їх вирішення, здатність узагальнювати типові образи, перетворювати їх – що є підґрунтям творчого самовираження дитини (К. Роджерс).
- гра виникає у відповідності з індивідуальними інтересами та відбувається за самостійним задумом, в чому відображуються дитячі враження (Г. Лендрет).
- саме дитяча гра є найсприятливішою умовою самовияву кожною дитиною свого внутрішнього світу, творчості (О. Запорожець).
- гра найбільш наближає юну особистість до ідеалу цілісності, найбільше розкриває її свободу; передумова творчого самовираження дитини (Б. Неменський, О. Усова).
- “самодіяльна гра” виконує функції самопрезентації, самовираження і самореалізації дитини (Н. Луцан).

Підґрунтям творчого самовираження зростаючої особистості є мистецтво, особливим видом якого є музика. Музичне мистецтво є засобом пізнання та віддзеркалення дійсності через художні образи, що вбирають в себе всі суперечності, багатство та складність творчого процесу. Найбільшою цінністю даного виду мистецтва є його здатність “виражати”, адже музичне мистецтво є своєрідним носієм емоційної інформації, засіб вираження особистістю своїх почуттів, переживань, емоцій, настрою (В. Медушинський,

Б. Теплов). Музика надає невичерпні можливості для пізнання внутрішнього світу людини (В. Петрушин). Середня ланка, що пов'язує дитину з мистецтвом, є діяльність, зокрема музична, як спосіб самовираження, самореалізації зростаючої особистості (О. Алієв).

Отже, опираючись на доробок фахівців, ми розуміємо *творче самовираження дошкільників в музичній діяльності* як творчу активність дитини; уміння проявити себе, виразити свої думки, настрій, почуття, ставлення засобами музики; презентувати власну індивідуальність у створенні музичного образу; проявляти творчість у процесі музикування.

У процесі дослідження нами визначено критерії і показники творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності:

- наявність у дитини прагнення виразити своє “Я” (сформованість потреби заявити про себе, сталість прояву творчого самовираження);
- узгодженість потреби вираження з умінням адекватно і творчо презентувати себе засобами музики;
- стабільність прояву різних форм прояву творчості у музичній діяльності (здатність до комбінування, поєднання засобів музичної виразності).

Основними структурними компонентами процесу творчого самовираження можна виділити: *когнітивний, емоційний, поведінковий*.

Розглянуті поняття “особистісне самовираження”, “творчість” як прояви особистісного зростання, самореалізації, дають можливість збагатити розуміння поняття “творче самовираження”. Розвиток творчого самовираження дошкільників пов'язаний з процесом формування самосвідомості, ціннісним самоставленням. Прагнення та бажання виразити своє “Я” відображується у грі дошкільника. Підґрунтям творчого самовираження є мистецтво, зокрема музичне. Музика, як мистецтво вираження, допомагає дитині краще зрозуміти саму себе, пізнати довкілля, осягнути складні закони людського буття. Таке пізнання і розуміння, на думку фахівців, стає можливим за умови творчої активності особистості. музика об'єктивує. Перспективу дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов, які впливають на процес розвитку творчого самовираження дошкільників у музичній діяльності.

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. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
4. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. наук. вид. / І.Д.Бех. – К.: Либідь, 2003.– Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: – К.: Либідь, 2003. – 344 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. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб. пособ. для студ. вузов /Д.Б.Эльконин; [ред.- сост. Б.Д. Эльконин]. 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2005.– 384 с.
7. Кононко О. Л. Самосвідомість у житті дошкільника / О. Л. Кононко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання у закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки РДГУ. Вип. 29. Рівне, 2004. – С. 4-6.
8. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / М. И. Лисина [науч. ред. А. Г. Рузская.] – М.: Москов. психол.-соц. ин-т.; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 2001. – 384 с.
9. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования / Дмитрий Николаевич Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 431 с.
10. Суботський Е. В. Ребенок открывает мир: Книга для воспитателей дет. сада / Евгений Васильевич Субботский. – М.: Просвещение, 1991. – 207 с.

В статье на основе анализа психолого-педагогических исследований раскрываются особенности проблемы творческого самовыражения детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: самовыражение, творчество, творческая активность, творческое самовыражение, музыкальная деятельность.

In this article the features of problem of creative self-expression of children of preschool age open up on the basis of analysis of pedagogical researches.

Keywords: self-expression, creation, creative activity, creative self-expression, musical acti.

УДК 37.034:613.8-055.25

Д.В. Ротфорт, м. Харків

КУЛЬТУРА ХАРЧУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ

Проаналізовано поняття “культура здоров'я”, “культура харчування” та визначена важливість формування культури харчування у школярів.

Ключові слова: культура здоров'я, харчування, їжа, культура харчування, ВОЗ про харчування.

У системі загальнокультурних цінностей високий рівень здоров'я людини є тим підґрунтям, без якого сам процес розвитку людини стає малоефективним. Тому формування здоров'язбережувальної компетентності, культури здоров'я в учнів, починаючи з початкової школи, є важливим завданням сьогодення.

Фахівці визначили основні фактори, які забезпечують здоров'я та здоровий спосіб життя людини: здатність до рефлексії; сприятливий стан різних видів життєвого простору; культура харчування; режим праці та відпочинку. Серед чинників, які впливають на формування, збереження й зміцнення здоров'я людини, першорядним, визначальним і системоутворювальним є харчування, бо воно суттєво впливає і на рухову активність, і на емоційну стійкість. Данні Всесвітньої організації охорони здоров'я свідчать, що стан здоров'я тільки на 15% залежить від організації медичної служби, стільки ж доводиться на генетичні особливості, а 70% визначається способом життя й харчуванням. Але, якщо формування здорового способу життя у школярів уже є складовою виховного процесу у навчальних закладах України, то питання культури харчування в них піднімаються недостатньо і ще не стали проблемою української педагогіки взагалі.

Мета статті – проаналізувати зміст понять “культура харчування” як складової культури здоров'я у медичній та психолого-педагогічній науковій літературі, визначити ступінь важливості формування культури харчування у школярів.

Погіршення стану здоров'я школярів набуло сталого характеру, спостерігається несприятлива динаміка основних

показників здоров'я учнів за час їх навчання у школі. Так, за даними різних медичних досліджень за останнє десятиріччя, відносно здоровими можна вважати лише від 5% до 25% школярів. У початковій школі здоровими є лише 11-12% дітей. Близько 60% першокласників мають функціональні порушення, 21,4% – затримку біологічного віку від паспортного на 2 роки, а 45% дітей психологічно не готові до навчання й засвоєння програми. Низький рівень здоров'я дітей, що приходять до школи, негативно впливає на процес їхньої адаптації до шкільних навантажень, стає причиною подальшого погіршення здоров'я та низької успішності у навчанні.

Вважається, що питаннями здоров'я людини має займатися медицина. Однак результати досліджень показують, що сама по собі медицина вирішити проблему збереження й зміцнення здоров'я сучасної людини не спроможна. Система здоров'язбереження, за визначенням самих медиків, заснована на паталогоцентристській парадигмі, тобто, зусилля лікарів зосереджені на хворобі, а не на здоров'ї. Тому одним з головних завдань сучасної школи стає проблема формування культури здоров'я школярів у різних її аспектах.

Культура здоров'я – важлива складова загальної системи культури. Вона займає провідне місце серед глобальних проблем сучасності. Це зумовлено тим, що еволюція людини можлива лише тільки в здоровому суспільстві.

Термін “культура здоров'я” та його характеристика розглядається різними авторами неоднозначно. Він був уведений філософом В. К. Клімовою у 80-х роках, але саме значення цього поняття не було розкрито.

Поняття культури здоров'я – об'ємне й багатофакторне, тому у науковій літературі ми знаходимо різні підходи його тлумачення. Так, О. А. Ахвердова та В. А. Магін [2, с. 12-18] розглядають феномен “культури здоров'я” як інтегративну особистісну освіту, яка є вираженням гармонійності, багатства і цілісності особистості, універсальності її зв'язків з оточуючим світом і людьми, а також здібності до творчої й активної життєдіяльності. Автори вводять поняття “культури здоров'я”, а також критерії, за якими судять про наявність культури здоров'я у людини (когнітивний, мотиваційний, емоційний, комунікативно-діяльнісний, вольовий).

Науковець В. А. Бароненко вважає, що культура здоров'я – важлива складова загальної системи культури [3, с. 74-75], а В. П. Горашук розглядає формування культури здоров'я як умову внутрішнього духовного становлення особистості [5, с. 81-83]. Зміст культури здоров'я, за визначенням науковця, включає в собі три компоненти: 1) інтелектуальний – наявність знань в області валеології, організації здорового способу життя, збереження й укріплення здоров'я; 2) емоційно-ціннісний – активне позитивне ставлення до власного здоров'я та організації здорового способу життя; 3) діяльнісно-практичний – застосування валеологічних знань, умінь та навичок у практиці організації здорового способу життя.

Деякі автори вводять термін детермінанти культури здоров'я, розуміючи під ним велику кількість факторів, які обумовлюють здоров'я людини й класифікують їх за групами, такими як: біологічні фактори (генетичні умови); фізичне середовище (фактори зовнішнього середовища); соціальне середовище (середовище, в якому ростуть діти, умови життя, починаючи з раннього віку, навчання здоров'ю); індивідуальний спосіб життя (запобігання негативних впливів, наприклад, куріння й споживання алкоголю, адекватне харчування, особистісна гігієна, фізична культура, режим праці і відпочинку та інше); служба здоров'я (підвищення мотивації здорової поведінки).

Інші автори пропонують оцінювати різні складові культури здоров'я, серед яких: фізична складова (фізична активність, фізичне благополуччя, фізичні обмеження тощо); психічна (психічне благополуччя, контроль поведінкових й емоційних реакцій, пізнавальне функціонування, наявність або відсутність тривожності); соціальна (контакти з людьми, соціальні ресурси); рольова (рольове функціонування, тобто свобода у виконанні звичайних ролей вдома, на роботі, в школі); загальне сприйняття благополуччя (самооцінка поточного здоров'я, перспектива культури здоров'я, біль: частота, інтенсивність, тривалість) [2, с. 12-18; 6, с. 74-77].

На наш погляд, більш універсальним є визначення поняття культури здоров'я, зроблене С. О. Свириденко: "Культура здоров'я – це історично визначений рівень розвитку вмінь і навичок, що сприяють збереженню, зміцненню та відновленню здоров'я людини, реалізація з цією метою внутрішніх резервів

організму. Культура здоров'я відбивається у специфічних формах і способах життєдіяльності особистості, орієнтованих на формування як індивідуального, так і суспільного здоров'я" [9, с. 136].

Крім медичних і психічних аспектів, здоров'я людини та його спосіб життя мають і гуманітарний аспект. Низький рівень культури здоров'я школярів сприяє розповсюдженню шкідливих звичок і збільшенню факторів ризику для фізичного, соціального та духовного здоров'я.

Наведені визначення культури здоров'я доводять, що здорове, адекватне харчування є обов'язковою умовою збереження і зміцнення здоров'я людини. Без оволодіння культурою харчування досягти дійсного здоров'я практично неможливо.

Харчування – один з факторів, від яких залежить стан здоров'я і працездатність організму, оскільки воно виконує енергетичну, пластичну, біорегуляторну, резистентну функції. Правильне харчування сприяє нормальному фізичному і психічному розвитку організму, підвищуючи опір до різних інфекцій за рахунок формування імунітету. Разом з цим, цей аспект здорового способу життя не став предметом дослідження у педагогіці і є винятково сферою інтересів медицини, гігієни, дієтології.

Численними дослідженнями [4, с. 126] доведено, що правильне харчування забезпечує нормальний ріст і розвиток організму, покращує його стійкість до шкідливого впливу зовнішнього середовища, розвиває функціональні можливості, сприяє підвищенню дієздатності і продовженню життя. Тому перехід на правильне, здорове, раціональне харчування є однією з головних умов збереження і зміцнення здоров'я.

Доведено, що недостатнє й незбалансоване харчування призводить до порушення здоров'я. У дитинстві ці порушення супроводжуються гальмуванням росту і розвитку дитини, частими простудними та інфекційними хворобами. Підлітки, в організмі яких є недостатня кількість вітамінів і біоелементів, важче долають "перехідний період", частіше хворіють, мають меншу стійкість до впливу шкідливих факторів (паління, алкоголь).

Сьогодні у світі склалася ситуація, загрозлива для здоров'я населення. Від неправильного харчування і використання в

їжу продуктів швидкого приготування, які пройшли технологічну переробку й містять різноманітні домішки, люди хворіють. Набагато збільшилася кількість людей з ожирінням, якого у позаминулому сторіччі практично не було, від різноманітних алергій страждає майже половина населення світу. Онкологічні захворювання, інфаркти, діабет, різноманітні виразки – ось результат неправильного харчування людей.

Крім того, в науковій літературі широко обговорюється питання про роль харчування у виникненні наслідкових і вроджених патологій – є думка про те, що їх поява у новонароджених тісно пов'язана з харчуванням батьків [7, с. 19].

Тому проблема культури харчування зараз серйозно розглядається на міжнародному рівні. Всесвітня асамблея охорони здоров'я на основі досліджень довела, що у всіх країнах світу причини неінфекційних захворювань в основному однакові. Вони включають підвищене споживання енергетично багатих, але бідних корисними елементами продуктів з високим вмістом жиру, цукру, солі; занижений рівень фізичного навантаження вдома, на роботі, а також вживання тютюну. Особливу стурбованість викликають нездорові раціони харчування й одночасно знижена фізична активність дітей та підлітків.

З метою подолання зазначених факторів була розроблена “Глобальна стратегія ВОЗ в області раціону харчування, фізичної активності і здоров'я, (затверджена резолюцією 57.17 від 22 травня 2004 року) [8], яка визначила основні задачі у цьому напрямку, серед них – розширення загальної свідомості й розуміння ролі раціону харчування і фізичної активності як детермінантів здоров'я населення та позитивного потенціалу профілактичних заходів. ВОЗ запропонувала стратегічні шляхи для подолання неінфекційних хвороб, які виникають за рахунок неправильного харчування і звернула увагу, що в державах повинні бути широко розгорнуті програми щодо інформаційної і просвітницької роботи в даному напрямку.

Спробуємо дати визначення “культури харчування”. Якщо вважати, що це компонент культури здоров'я, то можна сказати, що культура харчування – це історично й національно сформований підхід до оптимального планування (в залежності від умов праці), організації і задоволення харчових потреб людини, які сприяють збереженню й зміцненню його здоров'я та профілактиці хвороб.

Метою діяльності з виховання культури харчування є створення умов для визнання учнями необхідності правильного харчування як важливого чинника збереження і зміцнення здоров'я.

Для досягнення визначеної мети необхідно вирішити такі *завдання*:

- формувати в учнів розуміння залежності здоров'я людини, її енергії та фізичної активності від збалансованого раціонального харчування;
- надати учням знання про основи повноцінного харчування як обов'язкову умову збереження і зміцнення здоров'я, зорієнтувати їх у питаннях вибору продуктів харчування, необхідних для нормального розвитку та підтримки здоров'я;
- підвищити методичну та валеологічну грамотність педагогів і батьків щодо здорового харчування дітей, стимулювати їх інтерес до навчання дітей здоровому харчуванню;
- скоординувати зусилля педагогічних та медичних сил, причетних до формування здорового способу життя вихованців, на практичне застосування учнями отриманих знань;
- розробити, науково обґрунтувати і запровадити в систему формування здорового способу життя учнів ефективні форми і методи виховання культури харчування.

Принципи, за якими формується культура харчування, актуальні для учнів усіх вікових категорій. Це:

- вікова адекватність – відповідність форм і методів які використовуються вчителем, психологічним і віковим особливостям учням;
- наукова обґрунтованість – зміст інформації базується на відповідних дослідженнях у галузі харчування;
- практична доцільність – зміст інформації розкриває найбільш актуальні проблеми, пов'язані з харчуванням дітей шкільного віку;
- необхідність і достатність інформації, яка надається, – учні отримують лише той обсяг інформації, який вони можуть зрозуміти і який має для них практичну цінність;
- залучення батьків до практичної реалізації знань, отриманих учнями з основ культури харчування;
- різноманітність і доступність форм і методів для реалізації у процесі навчання та у сім'ях учнів.

Зміст роботи з виховання культури харчування має включати:

- 1) прищеплення знань, які слугують підґрунтям для вироблення стійких поглядів і переконань щодо ролі правильного харчування у зміцненні і збереженні здоров'я людини;
- 2) формування вмінь і навичок збалансованого, раціонального харчування, що є проявом турботи особистості про власне здоров'я;
- 3) створення умов для практичного застосування учнями отриманих знань. З цією метою практикують домашні завдання, до яких доцільно залучати батьків, широко застосовують активні форми і методи навчання;
- 4) пропагування фізичної культури як способу підтримки енергетичного балансу і запобігання ожирінню;
- 5) підвищення загальної валеологічної грамотності педагогів, в тому числі - у питаннях культури харчування.

Успіх пропонованої діяльності значною мірою залежить від вибору відповідних *форм і методів*. Для молодших школярів – це переважно ігрові та практичні, для підлітків – метод проектів, групової діяльності, ситуації успіху тощо. Зважаючи на те, що культура харчування є складовою культури здоров'я, важливо забезпечити інтеграцію названої проблеми у зміст різних предметів валеологічного, розвивального спрямування та в навчально-виховний процес.

Отже, питання формування культури харчування повинно стати складовою у формуванні культури здоров'я, починаючи з початкової школи. Дітей необхідно вчити обирати правильний і здоровий раціон; дотримуватися режиму харчування; розуміти, що корисно, а що ні; знайомити їх з народними традиціями, пов'язаними з харчуванням і способами підтримки здоров'я.

На жаль, проблема виховання в учнів культури харчування ще не знайшла свого вирішення в педагогічній науці і практиці. Потребують уточнення науково-методологічні засади названої проблеми та пошук ефективних шляхів її інтеграції в навчально-виховний процес освітнього закладу, розробка та наукове обґрунтування форм і методів виховання культури харчування в учнів різних вікових категорій, створення умов для вироблення в учнів стійких умінь і навичок здорового харчування, їх дотримання у повсякденному житті.

Література:

1. Афашагова А.А. Эндокологические основы формирования культуры питания у студентов // Современные проблемы науки и образования – 2006 – № 6 – с. 96-97
2. Ахвердова О.А. К исследованию феномена “культура здоровья” в области профессионального физкультурного образования. / / О.А. Ахвердова, В.А. Магин. Теория и практика физической культуры – 2002. – № 9.
3. Бароненко В.А. Концептуальный подход к проблеме культуры здоровья // В.А. Бароненко. Валеология – 2002. – № 3.
4. Вайнбаум Я.С. Гигиена физического воспитания и спорта : учеб. пособие //Я.С. Вайнбаум.- М.: Академия, 2005. – 240 с.
5. Горашук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 // Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди / В. П. Горашук. - Х., 2004.
6. Кожанов В.В. Саморазвитие культуры здоровья студента в процессе спортивно-ориентированного физического воспитания // Научно-теоретический журнал “Теория и практика физической культуры”. – 2006. – № 2.
7. Кольберт Д. Библиейские принципы здорового питания // Триада. Москва, 2006.- 122 с.
8. Резолюція ВОЗ № 57.17 від 22.05.2004 “Глобальна стратегія ВОЗ в області раціону харчування, фізичної активності і здоров'я”.
9. Свириденко С.О. Формування культури здоров'я дитини в сім'ї як чинник соціальної компетентності // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник /С. О. Свириденко. – К.: Контекст, 2000. – С. 135-139.

Проанализированы понятия “культура здоровья”, “культура питания”, определена важность формирования культуры питания у школьников.
Ключевые слова: культура здоровья, питание, еда, культура питания, ВОЗ о питании.

The concepts “Forming the culture feed in the students life, like component the culture of health” are analyzed in the article such as “the culture of health”, “the culture of feed” and also the importance of forming the culture feed in the students life.

Keywords: the culture of health, feed, food, the culture of feed, WHO about the feeding.

УДК 37.047, 373.549

М.І. Піддячий, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Обґрунтовано теоретичні засади трудового виховання старшокласників і його складові. Розроблено механізм формування цінностей для досягнення більш високого особистісного рівня духовного і фізичного розвитку, ідейної переконаності і моральності, креативності, освіченості з метою прогресивних змін у суспільній і соціально-економічній структурі, покращенні її життєдіяльності.

Ключові слова: *трудове виховання, формування, готовність, професійна орієнтація, креативність, соціалізація, розвиток, технології.*

В Україні, у зв'язку з загальноосвітніми тенденціями, проблема трудового виховання старшокласників у загальноосвітній школі, їх духовний, інтелектуальний, соціальний, інформаційно-технологічний, креативний базис набуває особливої ваги. Це зумовлює посилення не лише соціально-гуманітарного чинника в освіті, а й соціально орієнтованої, особистісно спрямованої освіти на оволодіння новітніми засобами та технологіями матеріального виробництва, на утвердження суспільних цінностей в умовах сучасної глобалізації освітнього простору. У цій ситуації і в якісному, і в кількісному параметрах суспільні й технологічні дисципліни мають підвищувати свій статус, налаштовуватись на виховання і освіченість людини духовно розвиненої і технологічно грамотної. Недоліки в трудовому вихованні в роки незалежної України стали однією з причин стихійного занепаду соціально-економічної сфери країни. Побудова системи трудового виховання не може спиратися лише на морально-етичні засади, бо цим вона відривається від сукупних виробничих відносин, від економічної структури суспільства. На сучасному етапі розвитку суспільства виховувати високоморальну особистість на фоні низького рівня економічного розвитку важко. Виховання ж в етико-педагогічному плані зводиться, як правило, до формування у старшокласників знань та певних морально-етичних установок. За межі виховання при цьому виводиться

трудове навчання у відповідності з істинними інтересами старшокласників та суспільними і соціально-економічними потребами.

У нашій державі міжособистісні відносини складні, тому формування найкращих якостей кожної особистості відіграє надзвичайно важливу роль у вирішенні конфліктних ситуацій, які виникатимуть на певних етапах суспільного і соціально-економічного розвитку суспільства. Прогресивні зміни у суспільній структурі, її життєдіяльності відбуватимуться лише на засадах покращення людських якостей, коли підростаючі покоління підніматимуться на більш високий рівень “духовного і фізичного розвитку, ідейної переконаності і моральності, креативності, освіченості, професіоналізму тощо” [3, с. 108-113]. На ролі освіти як потужної складової соціальної сфери – важливість розробки і застосування ефективних соціально-гуманітарних програм в навчально-виховних системах, спрямованих на формування елітарної особистості, наголошує І. А. Зязюн: “Громадське суспільство – це передусім його громадяни, їх духовний світ, система цінностей, ідей, смислів, якими вони керуються у ставленні один до одного і до суспільства в цілому, [...] долаючи жорстку усталену детерміністську схему залежності духовного життя від матеріальних процесів. І навчитися цьому можна, лише опанувавши соціально-гуманітарні програми системи освіти. Освіта завжди мала два спрямування – на людину і на професію” [6, с. 17-18]. У зв’язку з цим особливого значення набуває науково-практичне розв’язання проблеми трудового виховання старшокласників на навчальних базах загальноосвітніх навчальних закладів та міжшкільних навчально-виробничих комбінатів. Розв’язання цієї проблеми потребує розробки та поетапного втілення загальнодержавної та регіональної концепції стабілізації і відтворення продуктивних сил за рахунок учнівської молоді, а також концентрації зусиль не лише науковців, педагогів, психологів, філософів, соціологів, а й управлінців, інженерно-технічних та інших працівників різних галузей господарського комплексу.

Формування трудових якостей учнів має цілеспрямовано здійснюватись у загальноосвітній школі. Мета – створення умов

старшокласникам для послідовного свідомого входження в систему трудових відносин, яка є однією з основних складових частин суспільних взаємовідносин, оскільки праця є системотвірним чинником процесу виховання, а трудове виховання є провідним. Виробництво і відтворення людського життя як історичний процес здійснюється, в кінцевому результаті, як процес зміни поколінь. Формування особистості, соціалізація підростаючих поколінь в основному вирішується засобами виховання. Разом із тим слід зазначити, що соціалізація старшокласників передбачає “визначення суспільно-педагогічних вимірів та культурно-історичних форм цього процесу” [4].

Складовою частиною міжособистісних відносин є професійна діяльність. Під час співпраці на фаховому рівні та спілкуванні в побуті від рівня свідомості, духовності та професіоналізму особистостей залежатиме життєва атмосфера суспільства. Тому з початком професійної орієнтації, яка за допомогою комплексу психолого-педагогічних, методологічних і методичних заходів орієнтує учня на вибір професії, в сучасній загальноосвітній школі розпочинається надзвичайно важливий етап професійного самовизначення та побудови професійної кар’єри старшокласників. Про своє розуміння типології кар’єри висловились Д. О. Закатнов, Н. В. Жемера, М. П. Тименко: “[...] людей можна поділити на шість різних груп. Ці групи ми називаємо персональними типами і визначаємо їх як Реалістичні, Артистичні, Ділові, Інтелектуальні, Соціальні та Конвенціональні. Згадані вище класифікатори дозволять визначити, в якій мірі ваші особливості близькі до кожного з типів особистості” [5, с. II-1].

Ще до прийняття рішення старшокласником та його батьками щодо вибору майбутньої професійно-трудової діяльності методична та психологічна служби повинні допомогти йому усвідомити себе суб’єктом конкретної професійної діяльності. Таке усвідомлення можливе через: діагностику та аналіз самооцінки індивідуально-психологічних якостей; порівняння своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста; усвідомлення своєї відповідальності за успішне виконання певної діяльності та реалізацію своїх здібностей; саморегуляцію поведінки,

спрямованої на досягнення поставленої мети; “розгляд процесу професійного самовизначення як свідомого вибору професії у відповідності до істинних, а не уявних потреб та інтересів” [8].

Сучасна національна політика потребує перегляду всіх сукупних складових суспільних та соціально-економічних відносин, зокрема й реформування загальноосвітньої школи. Одним із напрямів реформування системи трудового виховання є відхід від абстрактно-освітньої схеми і “наближення виховання та навчання до реального життя в певному суспільному і соціально-економічному просторі та підвищення ефективності навчально-виховного процесу” [1]. Іншими словами – йдеться про динаміку духовного та освітньо-професійного рівня молоді, з одного боку, та поступове зростання її ролі в суспільстві, як взаємопов’язаних процесів, з другого.

На сучасному етапі розвитку суспільства потрібно вирішити ряд теоретичних і практичних завдань, пов’язаних із удосконаленням системи трудового виховання. Слід підкреслити, що психологічний і педагогічний підходи до вирішення проблеми трудового виховання старшокласників не відображають усіх можливостей розкриття їхніх здібностей у багатогранності життєвих проявів через обмеження віковими рамками [7]. Ряд визначних педагогів сучасності зробили надзвичайно важливий внесок у розробку загальної теорії виховання. Але теорія трудового виховання розглядалась ними головним чином у рамках навчально-виробничих і навчальних колективів, що не дозволяло створити цілісну систему виховання, яка охоплює основні життєві етапи розвитку і саморозвитку особистості в процесі її трудового творчого становлення.

Внутрішня діяльність освітнього закладу, з передбаченням кінцевого результату, формується за допомогою адміністраторів закладу, його вихователів та вчителів. Їхня взаємодія у створенні системи учіння та виховання надзвичайно важлива, оскільки вони знаходяться в процесі постійної співпраці, вибудовуючи відносини між навчальним закладом, учнями і їх родинами, соціумом. Теорія і практика сучасної загальноосвітньої школи

мало звертає увагу на ці складові освітньої системи, хоча від їх співпраці залежить та виховна сила, без якої профільна школа є “декорацією”, яка закриває від непосвячених у даний навчально-виховний процес прогалину суспільного виховання. Завдання трудового виховання мають бути зрозумілими не лише педагогічному колективу, вихованцям і їх батькам, а й мати суспільну та соціально-економічну спрямованість, зрозумілу українському суспільству. Важливо, передусім, обґрунтувати і реалізувати на практиці довготривалий неперервний процес трудового виховання молоді на засадах духовності та професіоналізму майбутніх фахівців, які в майбутньому стануть запорукою передбачуваності поведінки особистості, громади, українського суспільства в цілому під час розв’язання міжособистісних та міжсуспільних проблемних ситуацій.

Виховні відносини є однією з провідних категорій соціології виховання. За їх допомогою вибудовуються системні параметри взаємодії між старшокласниками, між учнями і оточуючим середовищем, між членами певних субкультур, які готові до свідомої співпраці згідно з прийнятими в суспільстві ідейно-духовними, моральними, трудовими та іншими нормами. Одним із завдань виховного процесу є формування особисті з певними суспільними зв’язками, а не самодостатньо ізольованої від соціуму особистості. Зазначимо, що “вихователь” має налаштувати себе і старшокласників на взаємну активність, яка досягає мети при умові самоаналізу з боку старшокласників у напрямі засвоєння ними суспільно необхідних норм поведінки і професійно-трудова знань, умінь і навичок.

Кожна особистість входить до складу різних соціальних груп, – родини, умовного трудового колективу, територіальної групи, соціального прошарку тощо. Оскільки члени тієї чи іншої соціальної групи рано чи пізно вибувають з неї за віком, станом здоров’я чи за інших обставин, відбувається оновлення цих груп. Старшокласники за віком, через відсутність необхідної загальноосвітньої і професійної підготовки, ще не можуть стати повноправними членами соціальних груп і відповідно мати самостійні джерела і засоби існування. Зважаючи на це, їх потрібно розглядати як потенційних кандидатів у члени певних

соціальних груп, а тому трудове виховання старшокласників у загальноосвітній школі має розглядатися як частина системи соціальних відносин, яке здійснює підготовку членів суспільних, соціальних прошарків, громадян країни з певними обов'язками, правами тощо.

Структура трудових виховних відносин не повинна зводитись лише до гносеологічного аспекту, бо тоді вона втратить цілісне бачення розвитку сукупних суспільних відносин. Системний підхід допомагає виокремити ієрархію зв'язків, виділяючи провідний блок в системі трудових виховних відносин, та визначаючи основні протиріччя в системі трудового виховання. Основними суспільними і соціально-економічними протиріччями у напрямі трудового виховання старшокласників є розбіжність між нормативними і реальними виховними відношеннями. Під нормативним виховним відношенням розуміється система виховних цілей, яка відповідає об'єктивним вимогам тієї чи іншої суспільної і суспільно-економічної структури на певному етапі її історичного розвитку. В умовах різких перепадів суспільно-економічного розвитку, його революційних перетворень розбіжності між нормативним і реальним виховними відношеннями можуть бути доволі великими, оскільки формування нормативного виховного відношення, а тим більше нормативної системи виховних цілей доволі складний і суперечливий процес, який в силу тих чи інших обставин історичного розвитку може запізнюватись, залежно від об'єктивних вимог суспільного і соціально-економічного поступу.

Наступним протиріччям системи трудових виховних відносин є протиріччя між суспільно визнаними цілями і завданнями трудового виховання старшокласників та їх суб'єктивними реакціями. В умовах динаміки суспільного розвитку і накопичення при цьому стресових ситуацій таке протиріччя може стати визначальним на певному відрізку часу. Але зводити проблему тільки до цього не можна, бо розвиток протиріч між нормативним і реальним виховним відношенням, надмірне зростання одного із блоків в структурі трудових виховних відносин можуть призвести до кризових ситуацій.

Однією з якісних складових становлення суспільства є соціальні регулятори людської поведінки і діяльності. За своєю сутністю таким регулятором виступає вся система суспільних відносин, яку кожне покоління отримує в готовому вигляді. У суспільстві є певні цінності, норми, правила поведінки в різноманітних ситуаціях, є заборони, санкції на порушення норм, механізми культури, що впливають на розум та почуття, забезпечують прийняття більшістю людей того ладу, в якому вони живуть. Все це відноситься до соціальних регуляторів поведінки особистості.

Трудове виховання старшокласників посідає ключове місце в налагодженні майбутніх економічних відносин, хоч вони не забезпечують всіх потреб у різноманітності життєвих ситуацій, не визначають всіх механізмів їх соціального регулювання. Не можна розраховувати на кардинальні зміни економічних структур, бо рівень їх змін залежить від “системи соціальних регуляторів” [2], а зміни в економічних відносинах самі по собі включають зміни усієї системи соціальних регуляторів. Так, наприклад, свого часу індустріалізація примусила мільйони селян стати промисловими робітниками, при цьому соціальна структура суспільства змінювалась дуже швидко, тоді як зміна соціальних регуляторів особистісної діяльності та поведінки відбувалися досить повільно. Адже ці регулятори не формуються довільно: зміни в продуктивних силах – це завжди зміни самої людини, типу людської особистості. Визріла для змін особистість у всій повноті її соціокультурних характеристик – відповідно відкривається простір і для змін всієї системи соціальних відносин, а отже, і відповідних регуляторів особистісної поведінки. Не визріла – зміни загальмовуються.

При побудові системи трудового виховання старшокласників слід врахувати, що для сучасного українського суспільства характерні чисельні маргінальні прошарки, до того ж ситуація ускладнюється через значну територіальну неоднорідність населення. Поведінка маргінальних прошарків вже не вписується в рамки системи соціального регулювання, а, відповідно, вона не вписується і в рамки системи трудового виховання, що тільки формується на нових засадах. Такі люди

житимуть водночас у двох світах, не будучи повністю адаптованими до жодного з них. Їхня інтеграція ускладнюватиметься, їхня свідомість роздвоюватиметься, вони легко втрачатимуть орієнтири, стануть зручним об'єктом політичного маніпулювання, звертатимуть на шлях асоціальної поведінки, вдаватимуться до агресивності або поринатимуть в соціальну апатію.

Підсумовуючи, слід зазначити, що забезпечення динаміки суспільних відносин та соціально-економічного розвитку України можливе за умови розкриття сутності сучасного державотворення і створення освітньо-науковими засобами відповідного йому цивілізаційно-професійного потенціалу. Під час реалізації цього завдання особливого значення набуває розв'язання проблеми трудового виховання старшокласників. Старшокласники, які в майбутньому стануть фахівцями, здатними до роботи в нових умовах, відповідно до сучасних завдань суспільного буття та соціально-економічного розвитку країни, орієнтуватимуться як на внутрішні, так і на зовнішні відносини. Відповідно зміст освіти в загальноосвітній школі, її можливості як початкової у становленні професійної майстерності повинні відповідати вимогам сьогодення у напрямі підготовки старшокласників до процесів входження і адаптації в систему міжособистісних і трудових відносин. При цьому загальноосвітня школа має удосконалювати і розвивати особистісні якості старшокласників і орієнтувати їх на подальшу підготовку в системі неперервної освіти у напрямі роботи з агросировинними суспільствами й економіками, заснованими на ресурсодобувному капіталі; науково-технологічними й індустріально-промисловими, заснованими на індустріально-промисловому капіталі; інформаційно-комунікаційними суспільствами з надмобільною торгово-фінансовою економікою, що управляється капіталом знань, інтелекту, ідейно та духовно інтегрованими суспільствами.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: метод. основы / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.

2. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса / С.Я. Батышев. – М.: Высш. шк., 1972. – 344 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук видання / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
4. Головатий М. Ф. Соціологія молоді: курс лекцій / Микола Федорович Головатий; Міжрегіон. акад. управління персоналом. – К.: МАУП, 2006. – 304 с.
5. Закатнов Д. О. Довідник професій / Д. О. Закатнов, Н. В. Жемера, М. П. Тименко. – К.: Укр. книга, 1999. – 312 с.
6. Зязюн І. А. Духовні чинники елітарної особистості // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі: зб. матеріалів Міжн. конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання / Іван Зязюн. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2005. – С. 5-19.
7. Калініченко Н. А. Трудова підготовка учнів сільської школи у центральному регіоні України (друга половина ХХ століття): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Калініченко Надія Андріївна – К., 2008. – 510 с.
8. Павлютенков Е. М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Е. М. Павлютенков. – Владивосток: Университет, 1990. – 174 с.

Обоснованы теоретические принципы трудового воспитания старшеклассников и его составляющие. Разработан механизм формирования ценностей для достижения высшего личностного уровня духовного и физического развития, идейной убежденности и нравственности, креативности, образованности с целью прогрессивных изменений в общественной и социально-экономической структуре, улучшении ее жизнедеятельности.

Ключевые слова: трудовое воспитание, формирование, готовность, профессиональная ориентация, креативность, социализация, развитие, технологии.

Grounded theoretical principles of labor education of senior pupils and his constituents. The mechanism of forming of values is developed for achievement of higher personality level of spiritual and physical development, ideological conviction and morality, kreativnosti, to form with the purpose of progressive changes in a public and socio-economic structure, improvement of its vital functions.

Keywords: labor education, forming, readiness, professional orientation, kreativnist', socialization, development, technologies.

УДК 373.5.017.4:331./01-057.874

Л.М. Федун, м. Київ

ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ДОМАГАНЬ У СФЕРІ ГУМАНІТАРНИХ ПРОФЕСІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ “КЕЙС-МЕТОДУ”

Обґрунтовано специфіку формування домагань старшокласників у сфері гуманітарних професій за допомогою кейс-методу.

Ключові слова: професійні домагання, гуманітарні професії, кейс-метод.

Розгортання ринкових економічних процесів в Україні супроводжуються стрімким зростанням на ринку праці конкуренції між фахівцями високої професійної кваліфікації. Такі тенденції помітні, передусім, у зростанні попиту на кваліфіковану робочу силу, яка відповідає і в змозі на високому рівні забезпечити просування готової продукції від виробника до споживача. Саме тому сучасні умови висувають принципово нові вимоги до рівня підготовки професійно компетентних, мобільних і активних фахівців, здатних швидко модернізувати свою діяльність і оволодіти достатнім рівнем знань, професійних умінь і навичок. В означені вище жорсткі умови ринку праці й потрапляє молодь після закінчення загальноосвітнього навчального закладу, яка прагне здобути надійну професію та мріє про вагомі професійні досягнення, що свідчить про актуальність і соціальну значущість проблеми формування у старшокласників адекватних домагань у сфері гуманітарних професій.

Загальновідомо, професійне самовизначення має відповідати й узгоджувати бажання і можливості особистості та попит на ринку праці на певні професії. Якраз збагатити досвід вирішення такого протиріччя і, передусім, на етапі закінчення юнаками та дівчатами загальноосвітньої школи, в змозі методи розв’язання проблемних профорієнтаційних ситуацій. Зважаючи на означене вище метою статті є обґрунтування специфіки формування домагань старшокласників у сфері гуманітарних професій за допомогою методів вирішення проблемних ситуацій, до яких належить також і “кейс-метод”.

Розкриємо сутність і значущість професійних домагань старшокласників у процесі їх професійного самовизначення,

що дасть змогу нам обґрунтувати необхідність використання у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками “кейс-методу”. Відзначимо, теоретико-методологічне обґрунтування поняття “професійні домагання особистості” здійснено в працях К. Альбуханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, Г. Костюка, А. Леонтьєва, В. Мясіщева, С. Рубинштейна, К. Платонова. Вітчизняними дослідниками доведено, що професійні домагання та їх самооцінка є складовими структури самосвідомості особистості, які представляють “Я-образ” соціального, життєвого й професійного самовизначення суб’єкта. Якраз у площині усвідомлення свого “Я” та ставлення до самого себе перебуває категорія “домагання”, завдяки якій розкриваються можливості пояснення цілеспрямованості особистості, механізмів її активності (мотиви, бажання, потяги, прагнення, проекти, плани, змісти, прогнозування й ін.) у досягненні певного в різних видах діяльності соціально-професійного статусу [1; 3; 4].

В останні роки увага вітчизняних науковців (Т. Титаренко І. Лебединська та ін.) зосереджена, переважно, на дослідженнях домагань особистості (особистісних, соціальних, професійних) у межах категорії “Я-образ” і таких його компонентів як самоповага, самооцінка, саморегуляція. Ці дослідження ґрунтуються на основних положеннях теорії життєвого шляху особистості, найважливішою умовою якого є життєва перспектива як образ бажаного та усвідомлюваного можливого майбутнього життя. На думку К. Абульханової-Славської така перспектива дає людині можливість організовувати власне життя, планувати та реалізувати його. Якраз домагання особистості спонукають її до здійснення саме тієї діяльності, яка відповідає цим домаганням. Крім того, на думку вченої, домагання це більш узагальнений механізм особистості, ніж її мотиви, і різниця між мотивацією та домаганнями полягає в тому, що коли змістом мотивації є те, на що спрямовані потреби (тобто їх предметна спрямованість), то домагання виражають ціннісну характеристику самого суб’єкта і його життя [1].

Вітчизняні дослідники (І. Бех, Т. Титаренко) наголошують на необхідності вивчення домагань особистості у взаємозв’язку з емоційною сферою, самооцінкою, які формуються і проявляються в діяльності. Так, зокрема, І. Бех, характеризуючи особливості підліткового віку, доводить, що підліток обирає для себе “еталон дорослого”, через який він сприймає й оцінює

себе, але який, однак, не завжди відповідає справжнім його можливостям. В результаті самооцінка підлітка часто коливається, вона нестійка і переважно неадекватна. Підліток або недооцінює, або, навпаки, переоцінює себе: рівень його домагань часто не відповідає рівню фактичних досягнень. Поведінка, яка регулюється подібною самооцінкою, може призвести до конфлікту з оточуючими [3, с. 119].

Розглядаючи життєві домагання особистості як потребове ставлення людини до власного життя, Т. Титаренко приходять до висновку, що вони є динамічною моделлю бажаного майбутнього життєвого світу, рамкою, в яку людина хоче запакувати своє життя. Це активне, емоційне, стійке, цілеспрямоване, конкретне ставлення до себе і свого оточення, до часу свого життя, до власного майбутнього, в якому враховуються колишні поразки і перемоги, інтереси особистості та соціуму, потреби соціалізованого "Я" і глибинного єства, інтенції потенціалу. Життєві домагання відрізняються від життєвих цілей, планів, мрій і намірів, вони задають швидкість і напрямок руху, формують загартованість до перешкод і випробувань, допомагають переосмисленню свого теперішнього життя, визначають завтрашні резерви [4, с. 5 – 7].

Означене нами вище дає змогу стверджувати, професійне майбутнє у формі професійних домагань, яке старшокласник уявляє як потенційно можливе, як перспективу професійного зростання, виконує функції узагальнення досягнутого рівня та задає напрям майбутньої активності як суб'єкта обраної діяльності. Варто також відзначити, що вибір майбутньої професії, основу якого складають обґрунтовані, дієві та адекватні професійні домагання особистості, залежить від зовнішніх (специфіка профільного навчання, близьке соціальне оточення тощо) та внутрішніх факторів (загальні та індивідуальні здібності, рівень навчальних досягнень, сформованість професійно-важливих якостей тощо). Тому можна з упевненістю стверджувати про сформованість професійних домагань є необхідною передумовою усвідомленого та обґрунтованого професійного самовизначення особистості. Таким чином професійні домагання старшокласника, як особистісне утворення раннього юнацького віку, визначають його прагнення обрати професію й досягнути в майбутньому цілей певної складності.

Прагнення суб'єкта досягти результату певного рівня складності розкриємо на прикладі гуманітарних професій, які

вимагають знань іноземної мови. Ці професії ми розподілили на чотири групи, що дало змогу нам окреслити напрями, місце і складність використання “кейс-методів” у профорієнтаційній роботі зі старшокласниками.

1. Професії, у яких знання іноземної мови достатньо на рівні побутового спілкування (сфера торгівлі, готельного та ресторанного бізнесу тощо). Варто підкреслити, що володіння людиною іноземною мовою як ознака її освіченості, культурного розвитку, не є предметом досліджень фахової підготовки спеціалістів цієї групи. Тут йдеться саме про ті професії, у яких спілкування з іноземцями входить у загальну структуру функціональних обов'язків людини, але воно не домінує. Для виконання таких професійних обов'язків необхідно і достатньо володіти заздалегідь заданим і, як правило, незначним рівнем знань з іноземної мови, інколи й кількох, у межах фахової лексики.

2. Професії, які передбачають співпрацю вітчизняних та закордонних спеціалістів на різному рівні (рівноправна співпраця, роботодавець – підлеглий, підлеглий – роботодавець). Ці професії передбачають постійну і тривалу взаємодію спеціалістів у межах заданих виробничих функцій і тому вони повинні володіти, крім побутового рівня, поглибленими знаннями з іноземної мови у певній виробничій галузі. Наприклад, представник туристичної організації, професійна діяльність якого передбачає перебування в іншомовному середовищі, постійно вирішує стратегічні, тактичні та повсякденні питання взаємодії тощо. Або ж торгівельний представник закордонного підприємства (компанії) в Україні, до професійних обов'язків якого належать ті, що пов'язані з постійним узгодженням руху товару або ж послуги. Йому також необхідно володіти на побутовому рівні тією іноземною мовою, інтереси якої він представляє, та достатньо бути ознайомленим з фаховою лексикою, пов'язаною з предметом співпраці.

3. Педагогічні професії, специфічною особливістю яких є створення середовища для оволодіння іноземною мовою дітьми, молоддю та дорослими. Це, як правило, спеціалісти, які володіють досконало однією з таких мов. Проте найвагомішою відмінністю таких професій від попередньо охарактеризованих нами є те, що вчителі для ефективного виконання своїх професійних

обов'язків мають мати достатньо глибокі знання у галузі, перш за все, педагогіки і психології, дидактики, теорії і методики навчання і виховання тощо. Тому предметом їх праці, передусім у навчальних закладах системи освіти, є особистість, з притаманними їй віковими та індивідуальними особливостями, яка розвивається, самовдосконалюється і прагне оволодіти іноземною мовою. А це свідчить про те, що для такого спеціаліста іноземна мова є засобом, який забезпечує особистісне і професійне самозростання того, кого навчають і виховують.

4. Професії, предметом діяльності яких є фаховий переклад. Відразу наголосимо про відповідальність людини яка перекладає нормативно-правові, господарські та інші документи, що перебувають у межах міжнародних і міждержавних відносин. З огляду на це найважливішою особливістю цієї групи професій, яка відрізняє їх від попередніх трьох виділених нами груп, є велика ціна стилістичних, мовних й пунктуаційних огріхів у професійній діяльності людини. Звичайно, для їх уникнення варто досконало володіти іноземною мовою на рівні її носіїв, але високі стандарти до таких спеціалістів виявляються також в тому, що предметом їх перекладу, переважно, є конфіденційна інформація. Тому до фахівців цієї професії висуваються також надзвичайно високі вимоги до їх особистісних та моральних характеристик. Крім того, фахова перекладацька діяльність різноманітна, фахівці цієї сфери здійснюють усний (послідовний, синхронний, нашіптування) та письмовий переклад тексту. В поле їх діяльності потрапляє переклад технічної, медичної, юридичної та іншої документації (інструкцій, контрактів, статутів, звітів), вони забезпечують проведення міжнародних конференцій (семінарів, круглих столів, зустрічей), без них не можуть проводитися будь-які переговори (саміти) і звичайно науково-технічна та виробнича співпраця.

Проаналізуємо також й іншу специфічну особливість перекладацької фахової діяльності людини, яка відрізняє цю групу професій від першої, другої та третьої. Її сутність полягає в тому, що у процесі перекладу, особливо усного, потрібно передати адекватно не лише зміст тексту, а й чуттєві та емоційні його ознаки. Тому, наприклад, спеціаліст з синхронного перекладу повинен володіти не лише досить високим рівнем розвитку оперативної пам'яті (зберігання невеликого об'єму

інформації впродовж короткого проміжку часу), зосередженістю і розподілом уваги, а й вмiти чуттєво сприймати, перекладати, емоційно й адекватно її відтворювати, одночасно нівелюючи власний емоційний стан і ставлення до інформації та носія повідомлення. А це свiдчить про те, що професія “перекладач” належить до емоційного напружених і складних професій, яка висуває підвищені вимоги до професійних, морально-психологічних та особистісних властивостей особистості. Складність професійної діяльності перекладача й формує відповідне соціальне замовлення на рівень і якість їх підготовки.

Отже, залежно від особливостей та умов праці фахівців, які використовують у своїй професійній діяльності знання іноземної мови, їх умовно можна розподілити на чотири групи, кожній з яких притаманний певний рівень включеності іншомовного спілкування виробничий процес (обслуговування, торгівля, переклад, навчання тощо). Охарактеризовані нами вище групи професій гуманітарної сфери, у яких іншомовне спілкування входить до виробничої діяльності, та уточнення сутності поняття професійні домагання старшокласника, дають змогу окреслити напрями використання у системі традиційної професійної орієнтації учнів методів вирішення проблемних ситуацій, до яких належить також і “кейс-метод”.

Вiдзначимо, на даний час зміст, форми та методи формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення достатньо глибоко розкриті в працях колективу (О. Мельник, О. Морін, Л. Гуцан, І. Ткачук, З. Охріменко, О. Скалько) лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України. Ними розроблено програмно-методичний профорієнтаційний комплекс для старшої школи (програми для загальноосвітніх навчальних закладів “Побудова кар’єри”, робочі зошити до навчальних програм профорієнтаційного спрямування, щоденник вибору профілю навчання та ін.) яким передбачено, зокрема, виконання учнями професійних випробувань у формі проектних, технологічних, пошукових, аналітичних, дослідницьких та творчих робіт [6; 7; 8; 9; 10]. Така профорієнтаційна діяльність особистості на етапі вибору майбутньої професії, стверджують дослідники, забезпечить: виховання в учнів ставлення до себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення

своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху; активізацію процесів самопізнання, самооцінки та актуалізацію потреби в самовдосконаленні; формування системи знань учнів про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці, стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар'єрного зростання у майбутньому; ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутньої професії, забезпечення їх практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або ж удосконалення стратегії професійного зростання у майбутньому [6, с. 44].

З-поміж виділених вище цілей реалізації програмно-методичного комплексу профорієнтаційного спрямування в сучасній профільній школі "кейс-методи" якраз і перебувають у площині збагачення досвіду юнаків і дівчат у вирішенні проблемних профорієнтаційних ситуацій (поле пошуку інформації про професію, розробка або ж корекція програми професійного самовдосконалення, стратегія і тактика вибору професії, сучасне і майбутнє середовище праці тощо).

Відзначимо, термін "метод" означає шлях, спосіб просування до очікуваного результату, який характеризується трьома ознаками: визначається метою діяльності, способом засвоєння і характером взаємодії суб'єктів. Під методами професійної орієнтації учнів слід розуміти способи спільної діяльності педагога й учнів, які забезпечують підготовку школярів до професійного самовизначення. Вони поділяється на: пояснювально-ілюстративні або репродуктивні (бесіда, розповідь, пояснення, лекція, демонстрація та ілюстрація явищ і процесів); інформаційно-пошукові (проблемний виклад, евристичні бесіди, методи організації дослідницької діяльності, спостереження, робота з навчальною та іншою літературою); активні методи (ділові ігри, метод занурення з елементами гри, "мозковий штурм", контекстне навчання, ігри-вправи, розгляд і аналіз профорієнтаційних ситуацій, тематичні дискусії, виробничі задачі з використання технічних, технологічних і економічних ситуацій, змагальні методи і ін.) [5, с. 32]. Означена вище класифікація методів професійної орієнтації учнів дозволяє констатувати, що "кейс-методи" належать до групи

активних, а саме методу розгляду й аналізу профорієнтаційних ситуацій. Підтвердимо це припущення.

Кейс-методи (case study), за визначенням Г. Багієва та В. Наумова, це спосіб навчання і виховання, який спрямований на безпосереднє вирішення практичних ситуацій. До групи цих методів належать: кейс стаді (case studies) – метод вивчення ситуацій; кейс сторі (case stories) – метод ділових історій; безпосередньо метод кейсів (case method) – наповнення кейсів рішеннями. Залежно від мети використання їх поділяють на ілюстративні, аналітичні та пов'язанні з необхідністю прийняття рішення. Специфічною особливістю цих методів є те, що в процесі заняття обговорюються ділові ситуації та виробничі завдання, які заздалегідь підготовлені педагогом на основі досвіду професійної діяльності фахівців. [2].

Відзначимо, принциповою новизною “кейс-методів” є те, що проблемні ситуації для аналізу та знаходження рішення беруться з безпосередньої практики і вирішуються самостійно учасниками навчально-виховного процесу. Функціями педагога, за умови використання цього методу, є підготовка переліку проблемних ситуацій, інструкція та опосередковане керівництво процесом дискусії. Звичайно, що така специфічна особливість зумовила використання таких методів спершу у системі підготовки менеджерів, які в такий спосіб накопичували досвід прийняття управлінських рішень. На даний час ці методи розповсюдилися й на інші сфери загальноосвітньої і професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Про те до цього часу у системі професійної орієнтації учнівської молоді вони не використовуються, окрім окремих елементів для активізації професійного самовизначення старшокласників на етапі закінчення ними загальноосвітньої школи.

Розглянемо можливість використання “кейс-методу” для формування адекватних і дієвих домагань старшокласників у сфері гуманітарних професій на прикладі розробленої нами класифікації, залежно від рівня знань іноземної мови. При цьому наголосимо, що, як свідчить наш досвід, ефективним їх використання є, передусім, під час вивчення предметів варіативної складової навчальних планів старшої профільної школи. Проблемними виробничими ситуаціями для першої групи професій, рішеннями яких наповнюються кейси

старшокласників, є приклади зі сфери торгівлі, готельного та ресторанного бізнесу (наприклад: пояснити туристу специфічні особливості національної кухні, ввівши певну додаткову перемінну в часі або ж просторі). Для групи професій, які передбачають співпрацю вітчизняних та закордонних спеціалістів на різному рівні такими проблемними ситуаціями є: перебування фахівця в іншомовному середовищі (самообслуговування, непередбачуваність ситуації, збереження самостійності у прийнятті рішення тощо); перебування закордонного представника в Україні (специфіка підприємництва в нашій державі, неузгодженість фахової термінології, проблема особистісного ставлення до взаємодії та ін.). Специфічними та достатньо цікавими для учнів є проблемні ситуації для групи педагогічних професій (зміна соціального статусу старшокласника, пояснення окремих лексичних і орфографічних правил для інших, доповідь або ж презентація окремої теми тощо). Найширші можливості для використання цього методу розкриваються в четвертій групі професій, оскільки предметом праці цих фахівців є усний (послідовний, синхронний, нашіптування) та письмовий переклад. Проблемними виробничими ситуаціями для цієї групи професій є організація і проведення семінарів, круглих столів, зустрічей, переговорів та ін. Такі напрями профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в процесі суспільно-гуманітарного напрямку профільного навчання, які моделюють безпосередньо окремі виробничі ситуації є не що іншим, на нашу думку, як професійним випробуванням, в процесі яких у них формуються адекватні професійні домагання в обраній або ж бажаній професії.

Отже, цей метод профорієнтаційної роботи зі старшокласниками доповнює розроблений у лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України програмно-методичний профорієнтаційний комплекс формування у старшокласників готовності до професійного самовизначення і, насамперед, у питанні організації професійних випробувань. Адже він дає змогу вирішити протиріччя між бажаннями учня, представленими у формі професійних домагань, та вимогами майбутньої професії завдяки випробуванню своїх можливостей безпосередньо в практичній діяльності, яка моделюється за допомогою "кейс-методу".

Література:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Багиев Г.Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода: электронный учебник / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов. – интернет издание, 2003. (режим доступа <http://www.ecsoman.edu.ru/db/msg/12668.html>)
3. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. – К. : Либідь – Кн. 1.: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
4. Життєві домагання особистості: монографія / [Т. М Титаренко І. В. Лебединська, Н. В. Анікіна, О. Я. Кляпець та ін.; за ред. Т. М. Титаренко]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 456 с.
5. Мельник О. В. Зміст, форми та методи профконсультаційної роботи зі старшокласниками в процесі профільного навчання: науково-методичний посібник [для вчителів] / О. В. Мельник. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 56 с.
6. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів “Побудова кар’єри” [для 10 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів] (70 год.) / [І. Д. Бех (науковий консультант), О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, І. І. Ткачук, О. В. Скалько, С. М. Дятленко, М. Л Шабдінов] //Трудова підготовка в закладах освіти. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – №3 (55). – С. 43-56.
7. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: науково-методичний посібник [для вчителів] / За ред. О. В. Мельника. – К., 2009. – 223 с.
8. Робочий зошит навчальної програми профорієнтаційного спрямування “Людина і світ професій” [для 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] (35 годин) / О. В. Мельник, О. Л. Морін. – К.: “Четверта хвиля”, 2009. – 45 с.
9. Робочий зошит навчальної програми профорієнтаційного спрямування “Людина і світ професій” [для 9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] (9 годин) / О. В. Мельник, І. І. Ткачук. – К.: “Четверта хвиля”, 2009. – 41 с.
10. Щоденник вибору профілю навчання: колективний методичний посібник [для 8-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів] / О. В. Мельник, І. І. Ткачук, Л. А. Гуцан, О. Л. Морін. – К.: “Р/А S.M.I.T”, 2010. – 84 с.

Обосновывана специфика формирования притязаний старшеклассников в сфере гуманитарных профессий с помощью кейс-метода.

Ключевые слова: *профессиональные притязания, гуманитарные профессии, кейс-метод.*

In article specificity of formation of claims of senior pupils in sphere of humanitarian trades by means of a case-method is proved.

Keywords: *professional claims, humanitarian trades, a case-method.*

УДК 377.3 (043.3)*І.І. Ткачук, м. Київ***СПРЯМОВАНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ
НА МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ:
КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ**

Висвітлено актуальність для сучасного суспільства проблеми формування спрямованості молоді на високу успішність у майбутній професійній діяльності, визначено компоненти, критерії та показники сформованості у старшокласників спрямованості на майбутній професійний успіх.

Ключові слова: спрямованість старшокласника на майбутній професійний успіх, компоненти, критерії, показники.

Сучасний стан розвитку суспільства характеризується значними змінами в соціально-економічній сфері, що призводить до масового розвитку, удосконалення і появи значної кількості нових професій, постійної зміни вимог до спеціаліста. Тому перед системою шкільної профорієнтації сьогодні постає завдання необхідності вдосконалення форм і методів педагогічної діяльності з метою формування в учнів навичок, які дозволять їм досягати найкращих результатів та успіху в діяльності, ефективно працювати в новому середовищі, яке надзвичайно стрімко змінюється.

Метою статті є визначення компонентів, критеріїв і показників сформованості у старшокласників спрямованості на майбутній професійний успіх.

Спрямованість старшокласника на майбутній професійний успіх ми визначаємо як вектор професійного самовизначення, який задає напрям зовнішньої і внутрішньої активності старшокласника на досягнення особистого високого стандарту в діяльності, пов'язаною з майбутньою професією. У структурі спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх нами виділено пізнавально-рефлексивний, емоційно-мотиваційний та дієво-практичний компоненти.

Першим, визначеним нами компонентом спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх, є пізнавально-рефлексивний. Він характеризує наявність у старшокласників певного рівня уявлення про ключові характеристики змісту, цілей і умов досягнення майбутнього професійного успіху. Показниками пізнавально-рефлексивного компонента є: знання

умов досягнення професійного успіху; визначення сфери професійної діяльності, пов'язаної з почуттям успіху; усвідомлення соціальної корисності обраної сфери діяльності; рівень професійних домагань в бажаній або ж обраній професії.

Інформація про сутність професійного успіху, конкретні форми поведінки, що дозволяють досягти поставлених цілей, знання про стратегії поведінки, які зумовили професійний успіх відомих людей і особистісні якості та вміння, необхідні для цього, формують в учнів сучасної старшої школи уявлення про умови досягнення професійного успіху. Знання таких умов, на думку багатьох дослідників, є одним з факторів включення юнаків і дівчат у діяльність досягнення. Саме тому першим показником пізнавально-рефлексивного компоненту нами визначено – знання учнями умов досягнення професійного успіху.

Другий показник пізнавально-рефлексивного компоненту – визначення сфери діяльності, пов'язаної з почуттям успіху. І. Бех стверджує, що саме почуття успіху, як узагальнене ставлення до досягнення як такого слід диференціювати. Адже не в усіх сферах діяльності людина досягає успіху. Процеси самоактуалізації і самоствердження пов'язані в учня з тією діяльністю, в якій він має безсумнівні досягнення [1, с. 645]. Для визначення сфери діяльності, пов'язаної з почуттям успіху, старшокласнику необхідно здійснити глибоку внутрішню роботу: самооцінку особистісних якостей (це дозволить йому зрозуміти свою унікальність); рефлексію успішності у різних видах своєї діяльності та свого ставлення до різних видів діяльності і до успіху в них. І, можливо, така внутрішня робота дозволить юнакам і дівчатам знайти своє покликання, свою справу, те, що Григорій Сковорода назвав “сродною працею”, коли душа живе повним життям і досягає стану “куражу” [8, с. 75].

Третій показник – це усвідомлення соціальної корисності діяльності, пов'язаної з почуттям успіху, і рівень домагань у діяльності спрямованій на майбутню професію. Одним із значень поняття “успіх” є визнання, популярність у суспільстві. Професійний успіх має визнаватись не тільки особистістю, але й соціальним оточенням, суспільством. Успішна особистість має бути продуктивним членом суспільства, тому важливим, на нашу думку, є розуміння старшокласником соціального значення майбутньої професії, яку користь він, як професіонал, зможе принести суспільству. На думку І. Беха саме через

групове почуття корисності для іншого людина інтегрується в суспільство. І, в широкому розумінні, групове почуття корисності для іншого визначає якість спільного життя з погляду досягнення людиною своїх світоглядних цілей. Тому й поширеною є думка, що всі великі здобутки в людському житті зумовлені цим, соціальним за змістом почуттям [1, с. 647].

У дослідженні В.Мільман переконливо доведено, що спрямованість суб'єкта професійної діяльності на додання до предмету своєї діяльності певної соціальної значимості викликає посилення активності людини, її зацікавлене ставлення до діяльності та її продукту. Для особистості в цьому випадку властивий “прогресивний мотиваційний профіль”, що означає перевищення загального рівня розвиваючих мотивів над середнім рівнем мотивів підтримки, і “стенічний” тип емоційного профілю – схильність до активних, діяльних переживань [5, с. 26].

Усвідомлення соціального значення професії дозволяє старшокласникові зрозуміти вимоги соціуму до професіонала в обраній ним сфері діяльності і на цій основі визначити свої майбутні професійні домагання (що від мене будуть чекати і що з цих вимог соціуму я обираю для себе). Підкреслимо, що професійні домагання – це прагнення досягти результату певного рівня професійної діяльності, це той рівень професійної діяльності, що вибирає людина, знаючи свої попередні результати. Рівень домагань визначається самооцінкою себе в діяльності пов'язаною з майбутньою професією в минулому (ретроспективна самооцінка), у теперішньому (актуальна самооцінка) і в майбутньому (потенційна й ідеальна професійна самооцінка). Результати досліджень рівня домагань свідчать про те, що: мотивовані на успіх суб'єкти надають перевагу цілям, які лише незначно перевершують уже досягнутий результат; мотивовані на невдачу поділяються на дві підгрупи, одна з яких нереалістично занижує, а інша нереалістично завищує цілі. Завдяки чітко визначеним і збалансованим професійним домаганням старшокласники, по-перше, зможуть визначити свої особистісні стандарти у професійній діяльності і спланувати свої дії на шляху до майбутнього професійного успіху і, по друге, отримують відчуття передбачуваного задоволення від очікуваного успіху та схвалення соціального оточення [9, с. 407].

Критерієм сформованості пізнавально-рефлексивного компонента спрямованості старшокласника на майбутній

професійний успіх нами виділено адекватність, реалістичність і збалансованість майбутніх професійних домагань.

Другим компонентом спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх є емоційно-мотиваційний компонент. Показниками емоційно-мотиваційного компонента нами визначено: сформованість образу успішного професіонала; сила мотиву досягнення; сформованість професійних намірів.

Перший показник емоційно-мотиваційного компонента – сформованість образу успішного професіонала. На думку І.Бежа, проект власного успішного професійного майбутнього може отримати спонукальну силу після того, як буде детально пророблений і відтворений в уяві. Таким шляхом перетворившись із загальної схеми в яскравий образ, він почне значною мірою визначати помисли й вчинки. Ставлячи перед собою будь-яку ціль, людина неодмінно повинна уявити конкретний результат. Тільки в цьому випадку виробляється дія, що відповідає наміченій цілі. Саме образ стимулює й направляє її. Тільки тоді виникне напруга душевних сил, спрямованих на здійснення бажаного. Недостатньо заявити: “Я хочу бути успішним професіоналом своєї справи”. Потрібно представити майбутню успішну професійну діяльність, щоб вона набула значимості і цінності у власних очах. Взагалі кажучи, стверджене чений, потрібно спершу яскраво уявити собі що-небудь, щоб відчувати бажання домагатися цього [1, с. 421-422].

Побудова емоційно насичених образів цілей є водночас побудовою особистісних смислів. Смысл – це підстави для оцінки людиною значимості професійної діяльності особисто для себе, тобто упереджене особистісно й опосередковане індивідуальним досвідом ставлення людини до професійної діяльності. Дуже важливо, щоб молодь у погоні за успіхом і визнанням не загубила смисл своєї професійної діяльності, щоб їхню діяльність визначав смисл, а не прагматичні орієнтири найближчого кроку. На це звертають увагу такі дослідники, як В.Франкл і його учень Алфред Ленгле, які розглядають успіх як “побічний ефект” прагнення до смислу. На їхню думку людина не повинна бути залежною від успіху. “Прагнення досягти успіху прямо обертається погноєю за міражем. Умовою й передумовою для справжнього результату, підставою для успіху є “обхідний шлях”: взаємодіючи з різними обставинами й ситуаціями, людина діє осмислено, затверджуючи свої цінності” [3, с. 8 7].

Другий показник мотиваційно-емоційного компоненту – сила мотиву досягнення. Мотив досягнення як стійка характеристика особистості вперше був виділений Г. Мюрреєм і розумівся як стійке прагнення зробити щось швидко й добре, досягти високого рівня в якій-небудь справі. У процесі подальших досліджень цього мотиву такими вченими як Д. Мак-Клелланд і Х.Хекхаузен були виявлені дві незалежні мотиваційні тенденції: прагнення до успіху й прагнення уникнути невдачі. Мотив досягнення в цьому випадку показує, наскільки людина прагне до підвищення рівня своїх можливостей [9, с. 367-369]. На думку М. Магомед-Емінова, мотив досягнення успіху “визначає прагнення людини виконати справу на високому рівні якості там, де є можливість показати свою майстерність і здібності” [4, с. 1].

Третій складник емоційно-мотиваційного компоненту структури спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх – сформованість професійних намірів. Цінності і смисли учня старшої школи складають основу його намірів. Намір – це свідоме рішення, що виконує функцію спонукання й планування поведінки або діяльності людини. Намір формується: коли ціль діяльності віддалена і її досягнення відтерміноване; коли задоволення потреби не може бути досягнуте безпосередньо, а вимагає виконання проміжних цілей, що не мають власної спонукальної сили. У цьому випадку сформований в людини намір виступає як спонукання дій, спрямованих на досягнення проміжних цілей [2, с. 125].

О. Морін вважає, що характерними особливостями намірів учня є те, що вони завжди випереджають дію, виступають організуючим її фактором і обов’язковою складовою будь-якого свідомого вольового поведінкового акту. Складовими професійного наміру, стверджує О. Морін, є головна мета (у загальному вигляді ідеал життя і майбутньої діяльності), ланцюжок найближчих і більш віддалених конкретних цілей, шляхи і засоби їх досягнення, зовнішні та внутрішні умови, власні можливості та резервні професійні плани [6, с. 14-16].

Критерієм сформованості емоційно-ціннісного компоненту спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх нами визначено сформованість позитивного ставлення до досягнення професійного успіху.

Третім компонентом спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх є дієво-практичний компонент.

Показниками дієво-практичного компонента нами визначено: включення в діяльність, пов'язану з майбутньою професією; наполегливість у діяльності, спрямованій на майбутню професію; вміння аналізувати власну діяльність у контексті майбутньої професії відносно особистих зусиль.

Критерієм сформованості дієво-практичного компонента спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх нами визначено сформованість вмінь і особистісних якостей, необхідних для досягнення успіху в майбутній професії.

Першим, визначеним нами показником дієво-практичного компоненту є включення в діяльність, пов'язану з майбутньою професією. Діяльнісний підхід розроблений у психології радянськими вченими С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим та ін. Його головною ідеєю є те, що люди та їхня психіка розвиваються, насамперед, на основі практичної діяльності. У створеній С. Рубінштейном та його учнями (К.Абульханова-Славська, А. Брушлінський та ін.) суб'єктно-діяльнісній теорії розкриваються особливості суб'єкта і його діяльності, розкрита формулює, творча роль діяльності в розвитку людини. "У творчості твориться й сам творець, – підкреслює С.Рубінштейн. – Є тільки один шлях, якщо є шлях, для створення великої особистості: велика робота над великим творінням. Особистість тим значніше, чим більше її сфера дії, той світ, у якому вона живе..." [7, с. 106].

Другий показник – наполегливість у діяльності, спрямованій на майбутню професію. Наполегливість належить до вольових якостей і визначається сучасними вченими як форма активності, що відрізняється від інших свідомими намірами, спрямованістю, зусиллями, які необхідні для подолання труднощів, що виникають при досягненні мети та віддалених цілей. Багато дослідників, які досліджували мотивацію досягнення (Уінтерботт, Аtkінс, Литвин) відзначають, що сильномотивовані на діяльність досягнення особистості проявляють у роботі більшу наполегливість, ніж слабомотивовані. З наполегливістю також пов'язують тривалість планованої людиною часової перспективи. Доведено, що мотивовані на успіх люди схильні планувати своє майбутнє на більшій проміжки часу. У часовому відношенні їхня діяльність більш цілеспрямована й активна, чим у мотивованих на невдачу й слабомотивованих [9, с. 411].

Один з трьох груп показників розвитку мотивації досягнення, що відповідають трьом мотиваційним детермінантам діяльності

досягнення, на думку Х.Хекхаузена є тип атрибутції. У психолого-педагогічних дослідженнях і програмах розвитку мотивації досягнення, які ґрунтуються на теоретико-атрибутивних розробках (Р. де Чармс, С. Кол, М. Хенел, К. Дук) доведено, що навчання досліджуваних пояснювати свої невдачі недостатністю особистих зусиль призводить до поліпшення їх досягнень [9, с. 710]. Тому третім, визначеним нами показником дієво-практичного компонента, є вміння аналізувати власну діяльність у контексті необхідних зусиль для досягнення в майбутній професії.

Таким чином спрямованість старшокласника на майбутній професійний успіх ми визначаємо як вектор професійного самовизначення, який задає напрям зовнішньої і внутрішньої активності старшокласника на досягнення особистого високого стандарту в діяльності, пов'язаною з майбутньою професією. У структурі спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх нами виділено пізнавально-рефлексивний, емоційно-мотиваційний та дієво-практичний компоненти. Показниками пізнавально-рефлексивного компонента нами визначено: знання умов досягнення професійного успіху; визначення сфери діяльності, пов'язаної з почуттям успіху; усвідомлення соціальної корисності обраної сфери професійної діяльності, пов'язаної з почуттям успіху; рівень майбутніх професійних домагань. Критерієм сформованості пізнавально-рефлексивного компоненту спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх нами виділено адекватність, реалістичність і збалансованість майбутніх професійних домагань. Показниками емоційно-мотиваційного компонента виділено: сформованість образу успішного професіонала; сила мотиву досягнення; сформованість професійних намірів. Критерієм розвитку емоційно-ціннісного компоненту спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх нами визначено сформованість позитивного ставлення до досягнення професійного успіху. Показниками дієво-практичного компонента є: включення в діяльність, пов'язану з майбутньою професією; наполегливість у діяльності, спрямованій на майбутню професію; вміння аналізувати власну діяльність у контексті необхідних зусиль для досягнення в майбутній професії. Критерієм сформованості дієво-практичного компонента спрямованості старшокласника на майбутній професійний успіх визначено сформованість вмінь і важливих якостей, необхідних для досягнення успіху в майбутній професії.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Большой психологический словарь / [Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко]. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 666 с.
3. Лэнгле А. Жизнь наполненная смыслом / А. Лэнгле. – М.: Генезис, 2003. – 127 с.
4. Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация достижения: структура и механизмы: автореф. дис. на соиск наук. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.01 / М. Ш. Магомед-Эминов. – М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1987. – 23 с.
5. Мильман В. Э. Производительная и потребительская мотивация / В.Э. Мильман // Психологический журнал, 1988. – № 1. – С. 25-39.
6. Морін О. Л. Формування професійних намірів старшокласників до професій сфери інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія і методика виховання” / О. Л. Морін. – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2009. – 21 с.
7. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности / С. Л. Рубинштейн // Вопр. психологи, 1986. – № 4. – С. 101-109
8. Сковорода Г. Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи / Г. Сковорода. – К.: Наук, думка, 1994. – 220 с.
9. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность (2-е изд.) / Х. Хекхаузен. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.

Представлены данные, подчеркивающие актуальность для современного общества проблемы формирования направленности молодежи на высокую успешность в будущей профессиональной деятельности, определены компоненты, критерии и показатели сформированности у старшеклассников направленности на будущий профессиональный успех.

Ключевые слова: *направленность старшеклассника на будущий профессиональный успех, компоненты, критерии, показатели.*

The article discusses the urgency for modern society of the problem of forming professional ambition of talented personalities to achieve success in their future careers. The essence, components, criteria and indicators of the term “ambition of high-school pupils to achieve success in their future careers” were defined.

Keywords: *Orientation of the senior pupil on future professional growth, criteria, indicators.*

УДК: 377. 36

М.В. Лузан, м. Київ

ПРОФЕСІЙНІ ІДЕАЛИ СТАРШОКЛАСНИКІВ: СУТНІСТЬ ТА СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ

Зроблена спроба виділення проблеми професійного ідеалу сучасних старшокласників, визначено компоненти та окреслено шляхи його формування.

Ключові слова: професійний ідеал, професійна освіта, старшокласники.

Від рівня сформованості професійних ідеалів учнів сучасної старшої школи значною мірою залежить вирішення багатьох проблем, пов'язаних з їхньою майбутньою трудовою діяльністю. Його формування є досить складним і тривалим процесом, результатом якого буде глибоке усвідомлення старшокласником свого професійного ідеалу як своєрідної орієнтаційної моделі для саморозвитку та самовдосконалення в обраній або в бажаній професії. Адже він є взірцем досконалої поведінки людини в середовищі її професійної праці.

Метою статті є обґрунтування сутності та сучасних особливостей професійних ідеалів старшокласників, які дадуть змогу окреслити педагогічні засоби їх формування.

Наголосимо, впродовж тривалого часу професійний ідеал особистості розглядався як концентроване уявлення спільноти про людину-фахівця своєї справи і тому не одне десятиліття продовжує хвилювати педагогів та філософів, періодично підсилюватись і актуалізуючись на етапі кардинальних зрушень у суспільстві. Про це, зокрема, свідчать результати І. Підласого, який під час дослідження виховного ідеалу прийшов до висновку, що ця проблема актуалізується і набуває нового змісту приблизно кожні п'ятдесят років. Така періодичність, на його думку, пояснюється інтенсивним розвитком людства, який спричиняє короткий період перегляду ідеалів [1, с. 3-7]. І це закономірно, адже в суспільстві постійно змінюються пріоритети і кожна доба продукує нові орієнтири в розвитку особистості і, зокрема, в професійному самовизначенні як необхідної складової професійного становлення.

Ідеал, на думку С. Рубінштейна, є узагальненим образом, своєрідним синтезом основних особливо важливих, цінних рис. Він формується під значним і безпосереднім суспільним впливом [2, с. 530-531]. Це визначення вченого свідчить про те, що ідеал тісно пов'язує людину із дійсністю. При цьому він спонукає особистість як до зміни себе, так і зміни середовища її діяльності та спілкування.

Відзначимо, проблема формування професійних ідеалів актуальна і в наш час, оскільки зміна суспільно-політичного устрою і формування ринкової економіки ставить нові вимоги перед особистістю. А саме:

- бути висококваліфікованим фахівцем в обраній професії;
- швидко адаптуватися до вимог ринку праці;
- здійснювати активну навчально-пізнавальну діяльність;
- мати високі духовні якості й патріотичні почуття;
- прагнути до саморозвитку та самовдосконалення.

Як ми бачимо перераховані вимоги лише загострюють проблему пошуку ефективних шляхів формування справжніх професійних ідеалів в учнів старшого шкільного віку. Адже їх вплив на життєдіяльність особистості є досить значний, якщо врахувати що в якості особисто значущої цілі і дієвого мотиву навчання та самовиховання традиційно виступають професійні ідеали, які визначають трудову стратегію кожної людини. Відповідно, становлення ринку праці не могло не привернути увагу до цієї проблеми науковців та практиків. Підтвердженням цього є численні дослідження у сучасній педагогіці. Основу цих досліджень складають праці відомих педагогів (К. Ушинський, В. Сухомлинський) та психологів (С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн, О. Степанов), у яких ідеал особистості розглядається як ідеальний образ, що має нормативний характер і визначає спосіб і характер поведінки та діяльності людини чи соціальної групи. Тобто потреба в професійних ідеалах є однією з вищих потреб людини, яка формується у її свідомості через діяльність і спілкування з іншими людьми, в процесі духовного освоєння світу і самовизначення в ньому. Тому зростаюча особистість повинна постійно працювати над собою, вдосконалювати та формувати якості, необхідні для життєдіяльності в жорстких умовах ринку праці і які в повній мірі відповідають сучасним вимогам суспільства.

Про це, зокрема, свідчать і праці відомого педагога К. Ушинського, в яких особливо звертається увага на формування в особистості істинних професійних ідеалів. Він стверджував, що ідеал у кожного народу відповідає його характерові, визначається його громадським життям, розвивається разом з його розвитком, завжди відображає ступінь самосвідомості народу, його погляди на пороки і добродетності, відбиває народну совість. Тобто на початку формування професійних ідеалів в особистості відбуваються зміни під нероздільним впливом суспільства, а вже сформовані ідеали відображають кращою своєю стороною всі зміни в характері життєдіяльності суспільства. К. Ушинський також наголошував, що небагато хто в суспільстві буває вищий за ідеал (це рідкі винятки), більшість нижча за нього, але усвідомлюючи всю недоступність такого ідеалу для себе особисто, людина бере його за зразок і намагається наслідувати [4, с. 76- 77].

Таким чином професійним ідеалом за працями К. Ушинського є духовно розвинена, морально та фізично досконала, національно свідома особистість, яка наділена глибокою громадянською відповідальністю, здатна до творчої самостійної трудової діяльності.

У праці "Як виховати справжню людину" В. Сухомлинський розкрив сутність ідеалу справжньої людини, якій притаманні такі риси характеру: відданість рідній землі, рідному народові, обов'язок перед ним, любов до рідної мови, повага до старших, любов до матері й батька, бережливе ставлення до природи, доброта, працелюбність. При цьому ідеал справжньої людини, на його думку, має визначатися на засадах загальнолюдських цінностей народної педагогіки [3, с. 149-416]. Таким чином В. Сухомлинський також приділяв значну увагу формуванню професійних ідеалів, наголошуючи при цьому, що більшість людей намагаються реалізувати себе в праці, а досягнути цього можливо лише за умови формування в учнів старшого шкільного віку професійних ідеалів на основі яких вони зможуть обґрунтовано й усвідомлено обрати майбутню професію і мати стійку мотивацію для самовдосконалення себе в ній.

Ми вже відзначали, що ідеали періодично змінюються і сучасні вчені Н. Гусякова, І. Підласий, Л. Морозова пропонують розкривати їх зміст через систему ціннісних орієнтацій. І це

закономірно, оскільки переймаючись матеріальним благом ми зовсім забули про духовність. Традиційні ідеали перестали відповідати сучасним вимогам життя, а нові ще не сформовані. Тому вони вимагають нагального переосмислення. Відповідно професійні ідеали, на сьогоднішній день розглядаються як духовні опори, регулятивні спонуки цілеспрямованих дій кожної особистості. Професійним ідеалом виступає людина ініціативна, підприємлива, діяльна, з національно орієнтованою свідомістю, з розвинутою правовою та моральною відповідальністю, зі сформованою світоглядно-економічною орієнтацією та розвиненою установкою на моральність, внутрішнє самопіднесення, особисту причетність до змін навколишнього середовища в ім'я торжества справедливості, добродіянь та гуманізму.

Вчені Н. Ярошенко та С. Фролова розкривають поняття професійний ідеал також враховуючи сучасні умови, які впливають на його формування в учнів старшого шкільного віку. Н. Ярошенко розглядає професійний ідеал як ідеальний образ професійного мислення та діяльності, її своєрідну внутрішню мету. На її думку він виробляється лише в процесі нашого намагання зрозуміти для чого, задля чого і в ім'я чого ми здійснюємо ту чи іншу діяльність. В свою чергу, С. Фролова визначає професійний ідеал як кінцеву ідеальну ціль в професійній освіті та вихованні, як сукупність професійно значущих соціальних та моральних цінностей. Основну увагу в своїх працях вона звертає на складність і багатозначність цього поняття.

Відзначимо, специфічною особливістю поняття "професійний ідеал" є те, що в ньому інтегрується зміст термінів "ідеал" і "професія". При цьому ідеал в словниках трактується як щось винятково досконале, таке, що є вищою метою прагнень кожної особистості, тобто ідеальний образ обумовлений поведінкою людини як носія ідеалу. Сміслові гніздо поняття "ідеал" складають слова ціль, образ, норма, стимул, мотив, цінність. Як ми бачимо це поняття є досить багатозначним. В свою чергу, професія – це історично створений рід трудової діяльності, який вимагає спеціальної підготовки і є звичайним джерелом існування. Професійна діяльність – основна в житті людини, тому професійний ідеал є

образом професіонала і найвищою професійною ціллю для особистості.

Зважаючи на розкритий нами вище зміст понять “ідеал” і “професія”, врахувавши визначення професійного ідеалу як науковцями минулого століття так і сьогодення, ми можемо на основі отриманих знань, сформулювати власне визначення даного поняття. **Професійний ідеал старшокласника – це ідеальний образ його власного професійного майбутнього, сформованого на основі сприйняття об’єктивно діючих в суспільстві уявлень про людину професіонала. Як взірць професійної досконалості ідеали спонукають особистість до усвідомленого вибору майбутньої професії та самовдосконалення в ній.** Завдяки професійному ідеалу старшокласники можуть збагнути до якого рівня вони можуть підняти їх, довідатись про особливості майбутньої професії, власну силу та потенційні можливості. Професійні ідеали сучасної молоді асоціюються з процвітаючою, успішною в кар’єрі особистістю, а значить благополучним з матеріальної точки зору її становищем. Закономірно, що сучасні старшокласники обирають майбутню професію, керуючись не тільки своїми природними задатками й інтересами, але також і матеріальним міркуваннями, тому чим точніше він буде відповідати своєму професійному ідеалу тим стабільніше буде його матеріальне становище.

Наголосимо, для педагога важливо усвідомити специфічні особливості формування та функціонування ідеалу в індивідуальній свідомості особистості, оскільки на їх основі вибудовується виховна робота зі старшокласниками. До них належить:

- 1) отримання знань про професію, професійні функції, норми, задачі, цілі та цінності в професійних ідеальних образах і т.д.;
- 2) аналіз та усвідомлення отриманих знань на раціональному та чуттєвому рівні;
- 3) перевірка знань на практиці, їх закріплення, засвоєння або нехтування як несуттєвих;
- 4) формування в свідомості старшокласника відповідної ієрархії професійних знань, цінностей, цілей і професійно важливих якостей;

5) узагальнення знань про професію та цінностей праці, які групуються навколо ідеального образу професіонала.

Механізм функціонування професійного ідеалу в індивідуальній свідомості старшокласника можна представити наступною схемою: цілеспрямованість, мотивація, самовиховання та самокорекція. При цьому оцінка та самооцінка тут виконує функцію цілепокладання, відповідно носій ідеалу (старшокласник) порівнює свої дії і дії представників обраної професії зі сформованим ідеалом. Результатом такого порівняння виступає моральна оцінка її відповідності заданим у суспільстві професійно-моральним цінностям. У випадку негативної оцінки старшокласник прагне до змін, намагається досягнути ідеального взірця. Ці процеси супроводжуються відповідним емоційним фоном, а саме: стан незадоволення собою, усвідомлення своєї відмінності від інших, прагнення до кращого (ідеального) і бажання дотримуватися певних норм тощо. В умовах досягнення відповідних успіхів (позитивної оцінки) особистість отримує позитивні емоції, на основі яких здійснюється корекція змісту професійного ідеалу, встановлюються нові цілі, зростає значущість нових професійно-моральних цінностей, реалізований ідеал перестає бути ідеалом. У такий спосіб, охарактеризований нами вище, відбувається процес професійного самовдосконалення старшокласника відповідно з вимогами обраної професії.

Відзначимо, професійний ідеал як інтегроване поняття включає в себе не тільки когнітивний та предметно-змістовний блок, суму професійних знань, вмінь та навичок, але й мотиваційний та ціннісний блоки (професійно важливі якості обраної професії, соціально значущі та моральні риси особистості, професійні цінності та професійні цілі). Такий узагальнений образ професійного ідеалу має бути сформованим спільними зусиллями всього колективу загальноосвітніх закладів.

За своєю формою образ професійного ідеалу може бути переліком професійно важливих якостей, характеристикою особистості професіонала чи опису окремих сфер його особистості. При цьому найважливішим є те, що в його змісті має обов'язково відобразитися ціннісна

сутність професійної діяльності людини Зважаючи на це в процесі формування професійного ідеалу можна виділити два основних етапи:

- діагностика сформованих у старшокласників професійних ідеалів на етапі їх професійного самовизначення;
- формування індивідуальних професійних ідеалів на базі узагальненого образу професійного ідеалу.

Для діагностики професійного ідеалу ми можемо використовувати такі методи, як анкетування, тестування, педагогічні бесіди, спостереження, вивчення документації та результатів діяльності учнів, міні-твори тощо. Формування індивідуальних професійних ідеалів старшокласника має відбуватися в процесі різноманітних презентацій професій, зустрічей з успішними в кар'єрі представниками різних професій і працедавцями, аналізу прикладів з життя відомих людей, які досягли успіху в роботі (відмінно спрацьовують, в даному випадку, і негативні приклади), екскурсій на підприємства та виставки тощо. Природно використовувати в цьому віці бажання учнів старшого шкільного віку проявити себе, ініціюючи різні змагання і конкурси професійної майстерності: пропонувати творчі завдання різного рівня складності, які потрібно виконувати самостійно або малими групами.

Дієвою формою виховної роботи (С. Фролова) є ведення учнями зошиту професійного росту, в якому є детальний опис професій, їх кваліфікаційні характеристики, вимоги державних стандартів, приклади біографій майстрів професій і т. д. Такий зошит, за змістом, є програмою самовдосконалення старшокласника, оскільки під час виконання практичних робіт активізуються процеси самопізнання, самоаналізу та самооцінки, формуються потреби в професійному та моральному самовихованні [5, с. 4-7].

Під впливом професійного ідеалу як образу бажаної цілі актуалізуються спонукальні сили організму, особистість намагається відповідати цьому еталону. Такий ідеал стає ціллю активності особистості, тому й спрямовує всі види діяльності старшокласників (навчально-пізнавальну, трудову, творчу та дозвілєву) на досягнення відповідності зі сформованим ідеалом людини-професіонала своєї справи.

Процес досягнення цілі схематично можна представити наступним чином. Старшокласник співвідносить якості свого характеру з побудованими в свідомості образом "Я-ідеальний", аналізує, оцінює їх і усвідомлює необхідність зміни чи вдосконалення. Відповідно зі своїм ідеалом він окреслює цілі: за певний проміжок часу досягнути відповідних результатів чи сформувані бажані та необхідні, з його точки зору, професійно важливі якості. Досягнення визначених цілей складає основу для розробки програми самовдосконалення, виконання якої потребує від учня певних вольових зусиль. Згодом самостійно або ж з допомогою педагога він контролює й оцінює процес і одержані результати діяльності, які спонукають особистість встановлювати нові, більш значущі цілі та задачі. Розкритий нами вище процес характеризує прагнення учня до самовдосконалення на основі сформованих у нього професійних ідеалів.

Таким чином ми можемо зробити припущення, що професійний ідеал є спонукальною складовою суб'єкта професійного самовизначення, яка забезпечує адекватне уявлення про специфіку майбутньої професії та способи самовдосконалення в ній. Це взірєць, на який особистість рівняється, рівень професіоналізму, якого вона прагне досягнути. Професійний ідеал для учнів старшого шкільного віку дає можливість їм усвідомити до якого рівня варто піднятися у професії, що підтверджує значущість і важливість його формування у ранньому юнацькому віці.

Аналізуючи результати проведеного нами опитування, ми можемо відзначити, що понад 70% дітей замислюючись над майбутнім і хочуть мати цікаву роботу, а близько 60% осіб, відповідно, добре заробляти. Тобто діти хочуть отримати в майбутньому цікаву та добре оплачувану роботу. При цьому для них виявилось надзвичайно складно виділити власні можливості, досвід та знання, які допоможуть досягнути такої мети. Саме формування професійного ідеалу допоможуть учням старшого шкільного віку визначитися з правильним вибором майбутньої професії, яка буде в повній мірі задовольняти їх та цінити вірно свої задатки, можливості та рівень знань.

У цілому сучасна молодь досить скептично оцінює свої шанси на успіх в трудовій діяльності і причин для цього є досить багато. Серед них:

- нестабільне економічне та політичне становище в країні;
- стрімкий перехід до ринкової економіки, який виявив високий рівень соціальної неготовності юнаків та дівчат до життєдіяльності в принципово нових умовах;
- зниження рівня загальної культури молоді;
- неготовність людини до професійної діяльності в жорстких умовах ринку праці;
- підвищені вимоги роботодавців до особистісно-професійних характеристик;
- низький рівень знань, сформованих умінь та навичок.

Окреслені нами вище особливості трудової діяльності людини в умовах ринку праці не є твердим підґрунтям для створення ефективних напрямів формування професійного ідеалу. Але вони чітко вказують на необхідність цього процесу, на актуальності даної проблеми в наш час. Адже від рівня їх сформованості значною мірою залежить вирішення багатьох інших проблем, пов'язаних з майбутньою трудовою діяльністю молоді.

Отже, у структурі світогляду особистості, яку складають її погляди, переконання, цінності й ідеали, ідеали займають домінуючу позицію, оскільки вони визначають ставлення учнів старшого шкільного віку до світу, оточуючих людей і до самого себе. Все що робить особистість: вчинки, слова, плани на майбутнє – визначається та пояснюється системою ідеалів. У такій системі професійні ідеали узагальнено розкривають сутність сформованих у суспільстві уявлень про людину професіонала, яка досягнула професійної досконалості, наділена внутрішнім змістом і зовнішніми атрибутами представника певної професійної спільноти. Саме тому актуальність проблеми формування професійних ідеалів учнівської молоді в сучасних умовах розвитку ринкової економіки в нашій країні набуває особливої значущості.

Формування професійного ідеалу є досить складним і тривалим процесом, який виховує у молоді відчуття золоті

середини між духовним і матеріальним життям, спонукає її до більш плідної і наполегливої праці з метою вдосконалення себе як справжнього професіонала своєї праці в майбутньому. Формуючи у старшокласників професійні ідеали, як своєрідну орієнтаційну модель активності, ми спонукаємо їх до постійного вдосконалення себе та розвитку необхідних для обраної професії професійно важливих якостей.

Література:

1. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа, 2000. – № 2. – С. 3-7.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Гос. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 531 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2.: Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 149-416.
4. Ушинський К. Д. Вибрані твори: у 2 т. – К. Рад. Школа, 1983. – Т. 1.: Про народність у суспільному вихованні / [К.Д. Ушинський; ред. колегія. В. М. Столетов та ін.]. – К.: Рад. Школа, 1983. – С. 76 – 77.
5. Фролова С. Л. Технологические аспекты самовоспитания по профессиональному идеалу / С. Л. Фролова // Среднее профессиональное образование, 2008. – № 12. – С. 4-7.

Сделана попытка выделения проблемы профессионального идеала современных старшеклассников, определены компоненты и очерчены пути его формирования.

Ключевые слова: профессиональный идеал, профессиональное образование, старшеклассники.

An attempt is made to define the problem of professional ideal for senior students in present day schools. The author analyses the components and the ways of its formation.

Keywords: professional ideal, professional education, senior students.

УДК 37.012

О.О. Єжова, м. Київ

КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Обґрунтовано доцільність застосування критеріального підходу при дослідженні процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнівської молоді ПТНЗ; визначені критерії та показники ціннісного ставлення до здоров'я; на їх основі описані рівні сформованості ціннісного ставлення до здоров'я.

Ключові слова: критеріальний підхід, ціннісне ставлення до здоров'я, учні ПТНЗ..

У педагогічних дослідженнях проблема аналізу і порівняльної характеристики експериментальних даних завжди була актуальною і досить складною у зв'язку із тим, що в педагогічних експериментах беруть участь люди, зокрема: діти, підлітки, молодь. Узагальнення й уніфікація експериментального матеріалу викликає певні труднощі. Застосування ж критеріального підходу в педагогічних дослідженнях надає змогу уніфікувати експериментальні дослідження, об'єктивізувати експериментальні дані, використовувати сучасні статистичні і математичні методи та порівнювати дані різних авторів між собою.

Метою даної статті є обґрунтування доцільності застосування критеріального підходу при дослідженні процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнівської молоді; визначення критеріїв та показників ціннісного ставлення до здоров'я; на основі виокремлених критеріїв і показників описання рівнів сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я учнів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що існують певні розбіжності у підходах і визначеннях критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я. Також ми вважаємо, що дане питання розроблено недостатньо, і тим самим ускладнюється діагностика і контроль за формуванням ціннісного ставлення до здоров'я в учнів у навчально-виховному процесі. Дієві ж

критерії та правильне їх використання стимулюють організацію, удосконалення, оптимізацію та інтенсифікацію процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я учнів.

За основу визначення ціннісного ставлення до здоров'я беремо загальновідоме, яке впливає з теорії ставлень В. М'ясищева: ціннісне ставлення до здоров'я – це індивідуальні, вибіркові, свідомі зв'язки особистості з дійсністю, що відображають взаємозалежність потреб особистості з предметами, об'єктами та явищами оточуючого світу, що сприяють формуванню і збереженню здоров'ю або навпаки, загрожують йому [6]. Ціннісне ставлення до здоров'я формується на основі сукупності знань про здоров'я та відображається у свідомо обраному способу життя. Відповідно до теоретичних викладок критерії, показники та рівні сформованості ціннісного ставлення до здоров'я доцільно розглядати згідно із його компонентами: когнітивним, ціннісно-мотиваційним та поведінково-діяльним.

Для розробки сукупності критеріїв, показників та рівнів ціннісного ставлення до здоров'я, перш за все, нами була проаналізована сутність понять “критерії”, “показники” та “рівні” в педагогіці.

Критерій (з грецької *kriterion* – засіб для судження) – мірило, ознака, на основі якої виконується оцінка досліджуваного явища. Критерій виступає засобом, інструментом оцінки, а не самою оцінкою [8]. Дослідники вважають, що ознака, яка використовується у якості критерію, може бути виражена якісною або кількісною характеристикою. Так, у В. Беспалька під критерієм мається на увазі об'єктивна кількісна міра деякого явища, або кількісне виокремлення його сторін [1]. У більшості педагогічних наукових робіт основна увага приділяється якісним характеристикам досліджуваних явищ, що, в свою чергу, зберігає описовість педагогічних досліджень і утруднює їх статистичну обробку та уніфікацію.

Усі без винятку науковці стверджують, що критерії мають відповідати певним вимогам, дотримання яких надає змогу досліджувати педагогічні явища та порівнювати результати експериментальних досліджень різних авторів. Вимоги, що

висувають дослідники до критеріїв, досить різноманітні. В процесі теоретичного аналізу з'ясовано, що найбільш часто дослідники вказують на такі вимоги, як об'єктивність, надійність і простота виміру критеріїв.

У педагогічній теорії, крім вказаних загально визнаних вимог до критеріїв, дослідники вказують ще на ряд обов'язкових, з їх точки зору, характеристик, яким мають відповідати ознаки-критерії. Такі додаткові вимоги, як правило, обумовлені складністю і специфічністю досліджуваних педагогічних явищ. Так, в свій час Ю. Бабанський доцільність використання критеріїв у педагогічній діяльності розглядав при умові, що "критерій" – це об'єктивна ознака, за допомогою якої можлива *порівняльна оцінка ступеня розвитку* досліджуваного явища у осіб, або можлива класифікація педагогічних факторів і процесів, що вивчаються [7]. Розвиваючи ідеї Ю. Бабанського, Л. Білоусова під критерієм розуміє *ідеальний зразок, еталон*, який визначає вищий, найдосконаліший рівень функціонування певної системи, а порівнюючи з ним можна встановити ступінь відповідності і наближення існуючого рівня даного явища до еталону. При цьому критерій подається як сукупність ознак, що дозволяють відрізнити один рівень від іншого [7]. В. Вергасов крім вимог об'єктивності, надійності та високої вірогідності називає ще спрямованість критерію на управління діяльністю та ефективність [5]. У деяких авторів (В. Дияк, С. Заскалета, В. Курило та ін.) додатковими вимогами до критеріїв постають: узгодження із складовими явища, комплексність, можливість оцінювати розвиток, а також поточні і кінцеві результати педагогічного явища, відповідність меті і завданням, змісту досліджуваного явища, істотність і стійкість, взаємообумовленість.

Також неодноразово на проблемі використання критеріїв у педагогіці в своїх працях зупиняється В. Беспалько [1; 2]. Вважаючи, що його міркування є досить важливими для нашого дослідження, зупинимось детально на поглядах В. Беспалька щодо вимог до критеріїв. В. Беспалько констатує, що проблема педагогічних вимірів у другій половині ХХ сторіччя постає однією із провідних. Такою вона залишається і понині. Особливості

психолого-педагогічних явищ, які досліджуються в освіті, найчастіше дозволяють використовувати лише непрямі виміри. Отже, в педагогічних дослідженнях важливо якомога точніше обрати певну величину (мірило, критерій), яка б дозволяла кількісно охарактеризувати досліджувані якості.

Вимоги, що додатково висуваються В. Беспальком до критерію, наступні:

- адитивність – це означає, що при застосуванні критерію до складових явища, його повна міра отримується при складанні окремих результатів:

$$П(A) = П(A_1) + П(A_2) + П(A_3) + \dots + П(A_n),$$

де П – показник, A_1, A_2, A_3, A_n – складові частини цілого явища.

- адекватність – критерій має відповідати досліджуваному явищу, і в ньому має відбиватися, як природа явища, так і динаміка його змін.
- кількісність – критерій має бути числовим, при цьому одні й ті ж фактичні значення різних явищ при застосуванні до них критерію мають давати однакові числові значення вимірних величин [2].

Враховуючи наведені міркування науковців, при розробці власних критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я, вважаємо, що основними вимогами до них мають бути об'єктивність, надійність, простота і зручність виміру, узгодження із складовими ставлення до здоров'я, адекватність, адитивність, взаємообумовленість критерію з його показниками.

1. Об'єктивність. Під об'єктивністю критерію ми розуміємо існування досліджуваної ознаки поза людською свідомістю, незалежно від неї, незалежно від волі та бажань людини.

2. Надійність означає, що окрема ознака, критерій має відповідати своєму призначенню, в сукупності обрані критерії мають характеризувати ціннісне ставлення до здоров'я в цілому. Критерії також мають забезпечувати досягнення мети, а саме надавати можливість досліджувати та оцінювати формування ставлення до здоров'я (процес та кінцеві результати дослідження).

3. Простота і зручність виміру. В педагогічних дослідженнях дуже важливо мати такі критерії ставлення до здоров'я, які б не вимагали складності виміру, підрахунків, не займали

тривалого часу. При застосуванні критерій має вимірюватися найпростішими засобами без застосування приладів (за допомогою анкетування, спостереження, експертної оцінки тощо), або з використанням нескладної апаратури, якщо це необхідно.

4. Узгодження із складовими ставлення до здоров'я. Дана вимога продиктована необхідністю забезпечення відповідності обраних критеріїв компонентам ціннісного ставлення до здоров'я. Кожен критерій має відображати певний компонент ціннісного ставлення до здоров'я: когнітивний, ціннісно-мотиваційний та поведінково-діяльнісний.

5. Адекватність, як вимога до критеріїв ставлення до здоров'я, має забезпечувати їх еквівалентність, тотожність ціннісному ставленню до здоров'я, правильність і точність в уявленнях, поняттях, судженнях при дослідженні цього явища, відповідність його природі й змінам, що відбуваються в процесі розвитку і формування ціннісного ставлення до здоров'я.

6. Адитивність. Унаслідок того, що ціннісне ставлення до здоров'я складається з принаймні трьох компонентів, трьох частин, то вимога адитивності надає можливість стверджувати, що властивості цілісного ставлення до здоров'я визначаються властивостями окремих його компонентів, а саме: ціннісне ставлення до здоров'я обумовлено сумою властивостей критеріїв когнітивного, ціннісно-мотиваційного та поведінково-діяльнісного компонентів.

7. Взаємообумовленість критерію з його показниками. Дана вимога передбачає наявність у критерію характеристик, показників, параметрів, які забезпечують логічний змістовий опис його окремих сторін. Під характеристикою (показником), як правило, розуміють змістовний (якісний) опис окремих сторін досліджуваного явища, а під параметрами – характеристики, які набувають числового вираження (кількісний опис).

Визначаючи критерії ціннісного ставлення до здоров'я, ми спиралися на дослідження В. Оржеховської, С. Кириленко, С. Омельченко, В. Горащука, В. Бобрицької з проблем здоров'язбереження в освіті і формування культури здоров'я в учнів і студентів, та враховували вказані ними критерії.

Ціннісне ставлення до здоров'я виконує певні функції щодо організації і управління поведінкою особистості, а значить має свої функціональні компоненти. Кожному з них відповідає критерій: когнітивному компоненту – знання, ціннісно-мотиваційному – ціннісні орієнтації, поведінково-діяльнісному – вчинки, що впливають на здоров'я людини (табл.).

Отже, в якості критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я нами визначені:

1. Критерій “Знання”. Виокремлення даного критерію обумовлено тим, що формування будь-якого психічного утворення, і ставлення в тому числі, вимагає певної інформації, певних знань, що усвідомлені особистістю. Тільки спираючись на знання, можна здійснювати вплив на ціннісно-мотиваційний, а значить і поведінково-діяльнісний компоненти ставлення до здоров'я, проводити дієву здоров'яспрямовану діяльність в навчальних закладах. Критерій “Знання” характеризується наявністю певного рівня знань як про складові здоров'я (фізичне, психічне, соціальне і духовне здоров'я особистості), так і про здоров'я в цілому, про елементи здорового способу життя, про вплив різноманітних факторів на здоров'я людини, сформованістю чи відсутністю пізнавального інтересу до проблем здоров'я (при цьому провідну роль відіграють основні для особистості джерела інформації щодо питань про здоров'я), адекватністю самооцінки здоров'я на основі тих уявлень і знань, які має конкретна людина.

2. Критерій “Ціннісні орієнтації”. Цей критерій відповідає ціннісно-мотиваційному компоненту ставлення до здоров'я, стосується системи цінностей особистості і мотивації її життєдіяльності. Слід відмітити, що поняття “цінність” і “ціннісні орієнтації” не тотожні. Даний критерій вимагає встановлення місця здоров'я, як інтегрального поняття, в ієрархії особистісних життєвих цінностей учня. Ціннісні орієнтації відображають спрямованість, установку особистості на конкретний вибір і формування власного способу життя. Важливим показником цього критерію виступає сформованість потреби особистості до збереження, зміцнення і формування власного здоров'я та здоров'я

оточуючих, особистісні спонуки, мотиви, що формують спосіб життя та діяльність щодо збереження і зміцнення здоров'я учня.

3. Критерій “Вчинки, що впливають на здоров'я людини”. Визначення саме цього критерію обумовлено розумінням того, що формування ціннісного ставлення до здоров'я можливе лише за умови постійної здоров'яспрямованої діяльності особистості. Вчинок розглядається як одиничний акт поведінки, особистісно усвідомлений, сконструйований та реалізований, що має суб'єктивний мотив, суспільно значущий результат, зовнішні умови переходу мотиву у результат [3]. Даний критерій дозволяє визначати відповідність вчинків особистості складовим здорового способу життя, простежувати рівень саморегуляції її вчинків стосовно збереження і зміцнення свого здоров'я, визначати ступінь відповідальності особистості за власну поведінку щодо збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших в побуті, навчанні, професійній діяльності, виявляти вміння і навички, які спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я.

Слід зазначити, що педагогічні явища за своєю природою є складними, тому для кожного з них існує багато характеристик (провідних та другорядних), які ще не описані, і не названі. Але, на думку В. Беспалька, яку поділяємо і ми, для формування критерію немає потреби у попередньому знанні всіх характеристик і параметрів досліджуваного явища. Згідно з вище вказаними вимогами, що пред'являються до критеріїв, кожен з обраних критеріїв набуває вигляду:

$$K_n = f(a, b, c, \dots),$$

де K_n – один з критеріїв педагогічного явища; a, b, c, \dots – характеристики даного критерію.

Тоді обрані нами критерії ціннісного ставлення до здоров'я можуть бути охарактеризовані низкою ознак (ми зупинилися на трьох), які мають кількісний або якісний вираз (табл.).

Отже, з'являється підпорядкована система (структура) показників критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я. Так,

$$Z = f(Z_{33}, Z_{13}, Z_{AC}),$$

де Z – критерій “знання” когнітивного компоненту ціннісного ставлення до здоров'я; Z_{33}, Z_{13}, Z_{AC} – його показники: Z_{33} – знання про здоров'я та його складові, Z_{13} – сформований інтерес

до проблем здоров'я, Z_{AC} – адекватна самооцінка власного здоров'я.

$$ЦО, = f (ЦО_{ц}, ЦО_{п}, ЦО_{м}),$$

Таблиця

Критерії та показники ціннісного ставлення до здоров'я

Компоненти ціннісного ставлення до здоров'я	Критерії ціннісного ставлення до здоров'я	Показники критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я
Когнітивний	Знання	Знання про здоров'я та його складові
		Сформований інтерес до проблем здоров'я
		Адекватна самооцінка власного здоров'я
Ціннісно-мотиваційний	Ціннісні орієнтації	Місце здоров'я в системі життєвих цінностей особистості
		Сформована потреба до збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я оточуючих
		Мотивація на здоровий спосіб життя
Поведінково-діяльнісний	Вчинки, що впливають на здоров'я людини	Дотримання норм і правил здорового способу життя
		Саморегуляція вчинків
		Відповідальна поведінка в усіх сферах життєдіяльності стосовно збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших

де ЦО – критерій “ціннісні орієнтації” ціннісно-мотиваційного компоненту ціннісного ставлення до здоров'я; ЦО_ц, ЦО_п, ЦО_м – його показники: ЦО_ц – місце здоров'я в системі особистісних життєвих цінностей, ЦО_п – сформована потреба до збереження і зміцнення власного здоров'я та здоров'я оточуючих, ЦО_м – мотивація на здоровий спосіб життя.

$$ВЗ = f (ВЗ_{нп}, ВЗ_{св}, ВЗ_{вп}),$$

де ВЗ – критерій “вчинки, що впливають на здоров'я людини” поведінково-діяльнісного компоненту ціннісного ставлення до здоров'я; ВЗ_{нп} – дотримання норм і правил здорового способу життя, ВЗ_{св} – саморегуляція вчинків, ВЗ_{вп} – відповідальна поведінка в усіх сферах життєдіяльності стосовно збереження і зміцнення свого здоров'я та здоров'я інших.

На основі критеріїв ціннісного ставлення до здоров'я та їх показників були розроблені анкети, які дозволяють визначити рівні сформованості кожного компонента ціннісного ставлення до здоров'я учнів (високий, вище за середній, середній, нижче за середній та низький).

Високий рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я свідчить:

- для когнітивного компонента – про ґрунтовні знання з основ здоров'я: чітке розуміння сутності здоров'я як інтегративного феномена, складових здоров'я, фізичного і психічного розвитку, основ життєдіяльності організму людини, які необхідні для усвідомлення необхідності ведення здорового способу життя, значний інтерес до проблематики здоров'я людини, самостійний пошук інформації, яка стосується збереження здоров'я, адекватну самооцінку здоров'я;
- для ціннісно-мотиваційного компонента – про провідне місце здоров'я в ієрархії життєвих цінностей особистості, усвідомлення значення здорового способу життя, здоров'я та його залежності від дій самої людини, позитивну мотивацію на дотримання здорового способу життя і на заняття фізичною культурою і спортом, сформовану потребу у збереженні і зміцненні власного здоров'я;
- для поведінково-діяльнісного компонента – про суворе дотримання норм і правил здорового способу життя, відповідальну поведінку стосовно збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих, постійну саморегуляцію вчинків на користь тих, що спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я.

Рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я вище середнього характеризується:

- для когнітивного компонента – добрими знаннями про основи фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я, здорового способу життя, життєдіяльності організму, стійким інтересом до питань збереження і зміцнення здоров'я, адекватну самооцінку здоров'я;

- для ціннісно-мотиваційного компонента – знаходженням здоров'я в ядрі ціннісних орієнтацій особистості, усвідомленням необхідності збереження здоров'я і сформованою мотивацією на здоровий спосіб життя, недостатньо вираженою потребою у збереженні здоров'я;
- для поведінково-діяльнісного компонента – систематичним дотриманням норм і правил здорового способу життя, відповідальною поведінкою щодо власного здоров'я та здоров'я оточуючих, саморегуляцією вчинків в процесі життєдіяльності.

Середній рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я забезпечується:

- для когнітивного компонента – основними знаннями про здоров'я та його складові, здоровий спосіб життя, життєдіяльність організму, ситуативним інтересом до питань збереження і зміцнення здоров'я, адекватною або дещо завищеною самооцінкою здоров'я;
- для ціннісно-мотиваційного компонента – знаходженням здоров'я серед трійки провідних цінностей особистості, не завжди вираженим усвідомленням необхідності збереження здоров'я і мотивацією на здоровий спосіб життя, слабко вираженою потребою у збереженні і зміцненні здоров'я;
- для поведінково-діяльнісного компонента – дотриманням норм і правил здорового способу життя у більшості випадків; як правило, відсутністю шкідливих звичок; здебільшого відповідальною поведінкою щодо власного здоров'я та здоров'я оточуючих, і переважною саморегуляцією вчинків щодо збереження здоров'я.

Рівень нижче за середній сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я проявляється:

- для когнітивного компонента – здебільшого мозаїчним характером знань про здоров'я та його складові, здоровий спосіб життя, життєдіяльність організму, відсутністю або слабким інтересом до проблем здоров'я, неадекватною самооцінкою здоров'я;
- для ціннісно-мотиваційного компонента – розташуванням здоров'я в середині ієрархічної структури ціннісних орієнтацій особистості, слабким усвідомленням

необхідності збереження здоров'я, несформованими мотивацією на здоровий спосіб життя і потребою у збереженні і зміцненні здоров'я;

- для поведінково-діяльнісного компонента – частим порушенням норм і правил здорового способу життя, наявністю шкідливих звичок, окремими випадками відповідальної поведінки щодо власного здоров'я та здоров'я оточуючих, недостатньою саморегуляцією вчинків щодо збереження здоров'я і залежністю поведінки від зовнішніх обставин.

Для низького рівня сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я характерно:

- когнітивний компонент – відсутність інтересу до проблем збереження здоров'я, фрагменти знань щодо основ здоров'я та життєдіяльності організму, які учень називає за допомогою викладача, як правило, неадекватна оцінка власного здоров'я;
- ціннісно-мотиваційний компонент – неусвідомлення значення здоров'я для людини, несформованість мотивації на здоровий спосіб життя та відсутність потреби у збереженні здоров'я, серед цінностей особистості здоров'я не посідає високого місця;
- поведінково-діяльнісний – здебільшого порушення норм і правил здорового способу життя, наявність шкідливих звичок, систематичними випадками безвідповідальної поведінки щодо збереження і зміцнення власного здоров'я, здійснення вчинків під впливом зовнішніх обставин.

В результаті проведених досліджень з'ясовано, що більшість учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів має рівень сформованості компонентів ціннісного ставлення до здоров'я нижче за середній та середній.

Перспективами подальших досліджень виступає визначення типології ціннісного ставлення до здоров'я.

Література:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В.П.Беспалько – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

2. Беспалько В. П. Элементы теории управления процессом обучения. – Часть 2 (Измерение качества процесса обучения). Материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения. / В. П. Беспалько – М. : Знание, 1971. – 72 с.
3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посібник. / І. Д. Бех – К. : Академвидав, 2009. – 248 с. – (Серія “Альма-матер”).
4. Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. / В. О. Білоусова – К. : ІЗМН, 1997. – 192 с.
5. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. - 2-е изд., доп. и перераб. - Киев : Вища шк., 1985 - .
6. Диагностика здоровья. Психологический практикум / [Волкова А. Н., Дудченко З. Ф., Никифоров Г. С. и др.]; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2007. – 950 с.
7. Педагогика / [Ю. К. Бабанский и др.]; Под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. . – М. : Просвещение , 1988 – 478 с.
8. Философский энциклопедический словарь [Гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Королев, В. Г. Панов] – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

Обосновано целесообразность использования критериального подхода при исследовании процесса формирования ценностного отношения к здоровью у учащихся ПТУЗ; определены критерии и показатели ценностного отношения к здоровью, на основании которых описаны уровни сформированности ценностного отношения к здоровью.

Ключевые слова: критериальный подход, ценностное отношение к здоровью, учащиеся ПТУЗ.

The article describes reasonability of criterion approach use when exploring forming process of value attitude to health of students of vocational schools; criteria and indexes of value attitude to health have been determined and on their ground levels of formed value attitude to health have been described.

Keywords: criterion approach, value attitude to health, students.

УДК 371.5.017:502–053.6:[911](075.3)

Є.В. Копилець, м. Полтава

ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ

Статтю присвячено проблемі виховання екологічних ціннісних орієнтацій засобами сучасних підручників з географії для 6 класу.

Ключові слова: виховання екологічних ціннісних орієнтацій, підручник з географії.

Першорядно значущим для теорії екологічних освіти і виховання є поняття екологічних ціннісних орієнтацій. Упроваджене класичними працями А.Н. Захлебного, І.Д. Зверева, І.Т. Суравегиної та ін., воно перебуває у науковому обігу вже чверть століття. Ми трактуємо екологічні ціннісні орієнтації особистості як смислові утворення, що формуються в результаті опанування нею суб'єктних екологічних цінностей і є відображенням особистісної значущості широкого кола цінностей природи [4].

Навчально-виховний процес у вітчизняних школах на нормативному рівні націлений на виховання екологічних ціннісних орієнтацій підростаючого покоління: Державний стандарт базової і повної середньої освіти вбачає завдання освітньої галузі “Природознавство” у формуванні в учнів ціннісних орієнтацій на збереження природи, гармонійну взаємодію людини і природи, уміння екологічно виважено взаємодіяти з довкіллям.

Основою вітчизняної системи природничо-географічної освіти є вивчення у 6 класі курсу “Загальна географія”; до того ж, його опанування припадає на вік, який, за даними низки дослідників (Т.Б. Баранова, О.Ф. Дзюбенко, С.Д. Дерябо, С.В. Шмалей, В.А. Ясвін та ін.), характеризується найбільш особистісним сприйняттям проблем збереження довкілля, активним виявом бажання брати участь у практичній природоохоронній діяльності. Основним утіленням передбаченого навчальною програмою змісту освіти та найбільш комплексним засобом навчання, який виконує функції

трансляції змісту освіти, управління пізнавальною діяльністю школярів, є підручник, тому визначення потенціалу підручників з загальної географії стосовно виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків має як теоретичну, так і практичну значущість.

На Всеукраїнському науково-практичному семінарі “Впровадження сучасних технологій навчання географії у шкільній, вищій, післядипломній освіті” (м. Полтава, 2006 р.) ми вже давали характеристику підручникам з географії для 6 класу у вказаному контексті. Проте зміна програм та оновлення навчальної літератури знову актуалізували потребу в оцінці спрямованості підручників із загальної географії на виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків. Це підтверджується аналізом останніх досліджень, які стосуються означеної проблеми.

Фахівці в царині екологічного виховання О.Л. Пруцакова та Н.А. Пустовіт, аналізуючи потенціал шкільної географії щодо формування екологічної компетентності, розглядали винятково навчальні програми з предмета, до того ж, О.Л. Пруцакова акцентувала увагу на інформаційно-пізнавальній складовій екологічної компетентності [7; 8]. У публікаціях авторів чинних підручників із загальної географії ціннісний аспект екологічного виховання висвітлюється лише побіжно. Так, Л.І. Круглик привертає увагу до наявності в підручнику завдань четвертого рівня, що потребують усебічного усвідомлення природних і суспільних цінностей, глобальних проблем людства, гуманістичних переконань як регуляторів поведінки людини в довкіллі [5]. Як зазначає В.М. Бойко, спрямованість підручника з загальної географії на опанування підлітками базової екологічної цінності досягається тим, що автори вказують на імператив виживання у обмеженому просторі, розкриваючи цілісність географічної оболонки, взаємозв'язки всіх її складових та формуючи зміст узагальнювального розділу “Людина і географічна оболонка” [2]. Цілеспрямоване дослідження потенціалу чинних підручників з загальної географії стосовно виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків не здійснювалося.

Мета статті – викласти основні результати аналізу спрямованості чинних підручників із загальної географії на

виховання екологічних ціннісних орієнтацій підлітків. Нами розглянуто три навчальні видання, яким наказом Міністерства освіти і науки України від 13.07.2009 р. № 650 “Про підсумки апробації та моніторингових досліджень підручників для 5 та 6 класів загальноосвітніх навчальних закладів” надано гриф “Затверджено Міністерством освіти і науки України”.

Ми виходили з того, що географічна освіта має формувати екологічні ціннісні орієнтації, яким притаманні коеволюційна спрямованість (зорієнтованість на спільний, узгоджений, гармонійний розвиток людства і природи), прийняття універсальної цінності природи. На підставі аналізу вживання поняття “цінності природи” в теорії екологічних освіти і виховання від початку 1980-х рр. до сьогодення, доробку зарубіжних та вітчизняних екофілософів ми визначили базовими для виховання екологічних ціннісних орієнтацій наступні суб’єктні цінності природи: вітальну, або валеологічну (санітарно-гігієнічну та рекреаційну), господарську (практично-економічну), пізнавальну, моральну, історико-культурну, громадянсько-патріотичну, естетичну, самоцінність. Оскільки у формуванні мотивації екологічно виваженого ставлення до природи провідна роль належить непрагматичній взаємодії з природними об’єктами, їх суб’єктному сприйняттю, а визначальною ознакою екологічного світосприйняття є духовна спорідненість особистості з природою, визначальною для виховання екологічних ціннісних орієнтацій вважаємо опанування нематеріальних цінностей природи, насамперед – моральної цінності та самоцінності природи [3; 4].

За І.Я. Лернером, зміст емоційної й оцінювальної діяльності учнів фіксується в підручнику у вигляді емоційно насичених текстів, образності мови, яскравості ілюстративного матеріалу, витонченості доказів та формулювань, постановки моральних, естетичних проблем, завдань на усвідомлення і вияв власного ставлення, визначення системи цінностей [10]. Спираючись на це положення, охарактеризуємо представленість ідеї коеволюції, базових цінностей природи у тексті та методичному апараті підручників з загальної географії.

У вступному параграфі підручника О.Я. Скуратовича, Р.Р. Коваленка та Л.І. Круглик [9] авторами декларовано природоохоронну спрямованість науки географії, що відповідає

на запитання “Як зберегти, захистити природу нашої планети?”, зазначено, що одним з головних завдань сучасної географії стає передбачення наслідків завдань людської діяльності для запобігання її негативному впливу на природу. Відповідний наголос зафіксовано у запитанні “Яким є нині головне завдання географії?”.

Автори підручника доклали послідовних зусиль до створення привабливого образу природи Землі. Художній опис вигляду нашої планети з космосу виконує роль мотиваційного ключа до теми “Літосфера”, в окремих параграфах містяться емоційно насичені рядки про природні об’єкти та явища. Досить яскравий образ природи створює й ілюстративний ряд видання. І в додатковому, і в основному тексті зустрічаються посилення на стародавні вірування та міфи (тема “Гідросфера”). До низки параграфів уключено уривки з поетичних творів – “Слова про Ігорів похід”, доробку Тараса Шевченка, Лесі Українки, Ігоря Муратова. Це не лише мотивує підлітків до навчання, а й розкриває їм естетичну, історико-культурну та громадянсько-патріотичну цінності природи. У підручнику також представлені вітальна (санітарно-гігієнічна і рекреаційна) та пізнавальна цінності природи; пізнавальна цінність виразно підпорядковується господарській (“Для того щоб користуватися багатствами природи, треба знати закони, за якими вона розвивається...” [9, с. 8]).

Розкриттю господарської цінності природи підручник традиційно приділяє найбільшу увагу. Цим відповідно зміщується акцент у висвітленні мети охорони природи. Так, Світовий океан вивчається як сховище “багатств”, тож і проблему його охорони подано винятково як проблему розумного, ощадливого використання та охорони океанічних ресурсів.

Характеризуючи у параграфі “Населення та природокористування” вплив людства на природу, автори підручника зазначають, що нині він переважно негативний. Проте його негативність подано з антропоцентричних позицій; загалом, у розділі “Людина і природа” антропоцентричність погляду на природу та її збереження виявляється найбільш виразно. Екологічна проблема витлумачується тут як проблема збереження середовища існування людства, про природу йдеться переважно покомпонентно, а про збереження рослин

і тварин, окрім як у контексті природних умов і ресурсів, мова не йде. Про навмисну та ненавмисну шкоду рослинам і тваринам оповідається лише в темі “Біосфера” розділу “Географічна оболонка та її складові”, до того ж, у досить м’яких висловах: “З вини людини окремі їх види зникли на Землі” [9, с. 179] (виділено нами. – Є.К.). Метою їх охорони названо збереження природи для нащадків. Наведена в параграфі “Населення природокористування” модель екологічно доцільної поведінки не бере до уваги щоденного побутового впливу підлітків на довкілля.

Підручник В.М. Бойко та С.В. Міхелі теж розкриває підліткам розмаїття цінностей природи. Так, в основному тексті параграфу “Гори” зазначено: “Гори вражають своєю величністю й грандіозністю. Їх недосяжні вершини, що виблискують у променях сонця, викликають у людей трепетне захоплення і замилювання. Таємниці гір хвилюють увагу не тільки вчених, а й поетів, художників, альпіністів” [1, с. 113]. Серед ілюстрацій параграфа – репродукції творів художників С. Харунобу (Фудзіяма), В. Козара (Українські Карпати), А. Куїнджі (Кавказькі гори) та емблеми альпіністських експедицій. У темі “Атмосфера” подано додатковий матеріал про давньослов’янських богів Дажбога, Стрибога, Перуна та інших, розміщено низку завдань, які базуються на змалюванні атмосферних явищ у поезіях Т. Шевченка та передбачають пошук підлітками аналогів у творах інших поетів. Серед ілюстрацій – репродукція пейзажу з хмарами В. Білоуса та художнє фото туману на дніпровських схилах. Подібним чином автори представили історико-культурну, громадянсько-патріотичну та естетичну цінності природи і в темі “Гідросфера”. Розкривається у підручнику й вітальна цінність природи, виразно представлена її рекреаційна складова (характеристика значення річок, озер тощо).

Пізнавальна цінність природи у підручнику В.М. Бойко та С.В. Міхелі підпорядковується господарській; яскравим прикладом цього є матеріал параграфу “Багатства Світового океану”. Та у названому параграфі зазначається також, що важливо запобігати забрудненню океану, “щоб безмежний водний простір був для людини не тільки коморою з природними багатствами, а й давав їй естетичну насолоду” [1, с. 191].

Водночас у темі “Літосфера” охорона земної поверхні подана тільки в контексті забезпечення людських потреб. Проблему глобального потепління (тема “Атмосфера”) акцентовано на затопленні заселених приморських низовин, а про його наслідки для біоти в цілому не йдеться. Матеріал про екологічні проблеми уміщено в кількох темах, проте, з одного боку, його побудовано як добірку розрізнених прикладів, що не формує належного уявлення про глобальність цих проблем, а з іншого, пов’язаність проблематики з повсякденним життям учнів вичерпується запитанням творчого рівня “Що під силу зробити кожній людині задля збереження географічної оболонки?” [1, с. 267].

Розділ “Людина і географічна оболонка” має цілковито антропоцентричне та ресурсистське спрямування. Показово, що запитання “Чому виникає необхідність охороняти природу?” вміщене наприкінці параграфа “Природні ресурси”; навіть проблему збереження зубра як виду в цьому параграфі подано у контексті експлуатації вичерпних природних ресурсів. Пошук шляхів розв’язання проблеми забруднення довкілля пов’язується насамперед із переходом на невичерпні екологічно чисті ресурси. Моральна цінність та самоцінність природи у цьому підручнику не представлені, про прагнення до коеволюції людства і природи в ньому не йдеться.

Підручник В.Ю. Пестушка та Г.Ш. Уварової є втіленням іншої позиції. У параграфі “Вплив господарської діяльності людини на біосферу. Охорона біосфери” автори зазначають: “Навчитися з повагою ставитися до живої природи дуже важливо. І не тільки тому, що вона задовольняє наші потреби в їжі, одязі, а й тому, що в неї є право існувати і розвиватися за своїми законами” [6, с. 201]. Таким чином, це єдиний підручник з загальної географії, де означено самоцінність природи. Негативний вплив людини на біосферу в названому підручнику розкривається найбільш об’ємно та різнобічно. До того ж, тільки в ньому міститься практичне завдання для підлітків з охорони рослин і тварин, щоправда, рекомендації “викопати невеличке озерце” чи відвести куточок саду під “заповідну галявину” не є методично досконалими.

Підручник реалізує гуманітаризаційний, культурологічний підхід до вивчення географії. У ньому чимало запитань,

побудованих на змісті Біблії, народних казок, віршах Тараса Шевченка. Багато завдань пропонують підліткам підібрати приказки, прислів'я, загадки про ті чи інші природні явища, виконати малюнок чи написати творчу роботу за підсумками спостережень за природою. Культурологічний матеріал широко залучається до основного та додаткового тексту підручника. Попри певну надуманість та екологічну нейтральність, це дозволяє формувати уявлення про історико-культурну, громадянсько-патріотичну, естетичну цінність природи. Вітальна цінність природи у підручнику також представлена, втім, досить побіжно. Пізнавальна цінність природи у підручнику В.Ю. Пестушка та Г.Ш. Уварової не так помітно підпорядкована господарській, як у раніше охарактеризованих нами виданнях. Подекуди вона займає провідну позицію, як у матеріалі про унікальні форми рельєфу в темі "Літосфера" та у вступі до теми "Гідросфера".

Загалом, у характеризованому підручнику домінування користувальницького підходу до природи виражене не так яскраво, як у розглянутих вище виданнях. Хоча часом воно все ж проглядається на підсвідомому рівні. Так, негативний вплив людини на земну поверхню автори вбачають у тому, що "на місці квітучих земель залишаються *непридатні для використання ділянки...*" [6, с. 91] (виділено нами. – Є.К.). Часом екологізація навчального матеріалу нівелюється нейтрально-пізнавальним або ж природокористувальницьким характером висновків, запитань і завдань після параграфа. Це стосується параграфів "Сучасні географічні дослідження", "Зміни природи під впливом господарської діяльності людини". Попри те, що матеріал про забруднення і охорону природного середовища в однойменному параграфі значною мірою розкриває їх побутові аспекти, особиста причетність підлітків до проблем довкілля не розкривається і в цьому підручнику.

Таким чином, аналіз спрямованості чинних основних підручників з загальної географії на виховання екологічних ціннісних орієнтацій виявив, що їх відповідний потенціал суттєво відрізняється. Основна відмінність полягає у представленості / непередставленості в навчальному матеріалі самоцінності природи та ідеї спільного, узгодженого, гармонійного розвитку людства і природи. Вважаємо, що за ціннісним змістом з-

поміж основних підручників із загальної географії завданню виховання екологічних ціннісних орієнтацій найбільше відповідає підручник В.Ю. Пестушка та Г.Ш. Уварової. Оцінка сприятливості інформаційного наповнення та методичного апарату підручників для реалізації зазначеного завдання не є такою однозначною. У всіх розглянутих підручниках бракує завдань, які б ставили перед підлітками моральні проблеми стосовно взаємодії людства і природи, були спрямовані на усвідомлення і вияв власного ставлення до означеної проблематики, на ціннісне самовизначення. Здійсненим нами дослідженням засвідчено важливість з'ясування сприятливості змісту освіти для екологічного виховання не лише на рівні навчальних програм, а й на рівні підручників, оскільки ціннісне наповнення підручників, які базуються на одній програмі, може бути різним.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо в подальшому вдосконаленні підручників із загальної географії та у розробці методики виховання екологічних орієнтацій підлітків з урахуванням особливостей конкретних підручників.

Література:

1. Бойко В.М. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В.М. Бойко, С.В. Міхелі. – К. : Освіта України; Педагогічна преса, 2006. – 272 с.
2. Бойко В.М. Ціннісний підхід до формування змісту нових підручників з географії / В.М. Бойко // Географія в інформаційному суспільстві : зб. наук. праць : у 4-х т. / [редкол.: Шищенко П.Г. (відп. ред.) та ін.]. – К. : ВГЛ “Обрії”, 2008. – т. IV. – С. 304-306.
3. Копилець Є.В. Використання поняття “цінності природи” в теорії екологічного виховання: історія та перспективи / Є.В. Копилець // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Слов’янськ : СДПУ, 2008. – Вип. XLII. – С. 112-119.
4. Копилець Є.В. Трактатування поняття екологічних ціннісних орієнтацій у теорії екологічних освіти і виховання / Є.В. Копилець // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В.І. Сипченка. – Слов’янськ : СДПУ, 2009. – Вип. XLIV. – С. 184-188.

5. Круглик Л.І. Зміст і структура підручника з курсу загальної географії для 6-го класу 12-річної школи в умовах диференційованого навчання / Л.І. Круглик // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [редкол.: Мадзігон В.М. (гол. ред.) та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2006. – Вип. 6. – С. 164-169.
6. Пестушко В.Ю. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / В.Ю. Пестушко, Г.Ш. Уварова. – К. : Генеза, 2006. – 240 с.
7. Пруцакова О.Л. Зміст екологічної освіти як чинник формування екологічної компетентності школярів / О.Л. Пруцакова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / [редкол.: О.В. Сухомлинська та ін.]. – К. – Кам'янець-Подільський, 2007. – Вип. 10. – Кн. I. – С. 362-369.
8. Пустовіт Н.А. Зміст природничо-географічної освіти як основа формування екологічної компетентності школярів / Н.А. Пустовіт // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / [редкол.: О.В. Сухомлинська та ін.]. – К. : ТОВ "Імекс-ЛТД", 2008. – Вип. 11. – С. 317-326.
9. Скуратович О.Я. Загальна географія : підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / О.Я. Скуратович, Р.Р. Коваленко, Л.І. Круглик. – К. : Педагогічна преса, 2006. – 256 с.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования : [монография] / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

Статья посвящена проблеме воспитания экологических ценностных ориентаций средствами современных учебников географии для 6 класса.

Ключевые слова: *воспитание экологических ценностных ориентаций, учебник географии.*

The article deals with the problem of upbringing of ecological value orientations by means of modern Geography textbooks for 6th form.

Keywords: *upbringing of ecological value orientations, Geography textbook.*

УДК 37 : [78 + 39] – 057. 874

В.І. Дикало, м. Рівне

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОДЕЛІ ЕТНОМУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена питанням створення поліетнічного простору школи як провідної педагогічної умови етномузичного виховання учнів.

Ключові слова: *етновиховання, етномузичне виховання, музичне виховання, поліетнічний музичновиховний простір.*

Актуальність етномузичного виховання зумовлена загостренням проблем етнопедагогіки та етновиховання, які завжди перебували в колі уваги багатьох вчених і активно досліджуються нині (Ю.В.Бромлей, С.У.Гончаренко, В.О.Духнович, Я.А.Коменський, В.В.Лаппо, Н.В.Лисенко, С.В.Лур'є, Л.І.Редькіна, М.Г.Стельмахович, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський та ін.). Сутність етномузичного виховання слід з'ясувати на перетині питань етнопедагогіки та власне музичної педагогіки, яка, зокрема, звертається до різноаспектних питань національного виховання, а провідним засобом логічно визнається музичний фольклор (О.С.Аліксійчук, Д.Б.Кабалевський, А.І.Іваницький, О.А.Комаровська, Л.М.Масол, О.В.Михайличенко, В.В.Мішедченко, Р.О.Осипець, В.В.Рагозіна, О.Я.Ростовський, О.П.Рудницька, І.М.Таран, Л.О.Хлебникова, В.С.Чорнобай та ін.). Однак, очевидно, що в контексті етнопедагогіки музичне виховання має розглядатись і як поліетнічне, зі зверненням до засобів фольклору етносів, що населяють певний регіон. Втім дане питання залишається майже недослідженим, що і зумовило звернення до нього автора статті, зокрема на прикладі музичних традицій такого регіону як Волинь, можливостей і доцільності їх відродження.

За етнічним складом Волинь здавна відрізнялася поліетнічністю. Найдавніші та найчисленніші етноси – чехи, німці, поляки та євреї [3; 4]. При тому, що в кожній етнічній громаді формувались неповторні музично-педагогічні традиції, спільними були принципи підходи, як, наприклад, визнання пріоритету етнічної школи, цілеспрямовані зусилля громад щодо

збереження мови та етнічних традицій, підкреслено уважне ставлення до освіти своїх дітей, в тому числі і до музичної освіти як до найважливішого чинника збереження етнічної ідентичності, збереження традицій і звичаїв, передусім через *освоєння фольклору, переважно музично-пісенного* [2].

Проектування моделі етномузичного виховання з використанням традицій передусім вимагає визначення того, які здобутки в цьому напрямі, котрі були сформовані в культурі Волині впродовж століть і втрачені у другій половині ХХ ст. в силу історичних обставин, потребують особливої уваги, відповідають вимогам доцільності відновлення та розвитку. Зрозуміло, це повинно здійснюватись з певною модифікацією – відповідно до сучасного стану розвитку освіти [7].

У сучасних умовах побудови стратегії виховного процесу значна увага педагогічною теорією і практикою приділяється активізації *краєзнавчого підходу* до змісту виховання. Зокрема, в науково-педагогічних дослідженнях вказується, що увага до краєзнавчого підходу пов'язана зі спрямуванням особистості на самоосмислення як усвідомлення себе в різноманітних соціальних зв'язках, що неможливо поза пізнанням, наслідуванням, збереженням і збагаченням традицій, особливо етнокультурних, а сам краєзнавчий підхід передбачає опанування культури та мистецтва рідного краю з максимальним використанням виховного потенціалу *художньо-естетичного середовища* та включає залучення до цінностей українського та зарубіжного мистецтва, народного та професійного (академічного), духовної та світської культури, кращих зразків сучасної молодіжної субкультури [7].

Найважливішими здобутками традиційного етновиховання на Волині, які окреслюють *напрями* роботи з молодшими школярами, безумовно, слід вважати:

- здобуття учнями *досвіду сприймання* музичного фольклору різних етносів, які репрезентують на сучасному етапі поліетнічний склад краю, впливають на формування його музичної культури;
- формування у дітей на основі здобутого досвіду *уявлень про музичний фольклор* рідного краю як *поліетнічний*, джерела якого криються в історико-культурних процесах минулого і сучасності;

- набуття учнями знань про музичні традиції різних етносів, що населяли і населяють на даному етапі територію рідного краю;
- активне *практичне опанування традицій*, збагачення досвіду виконання пісень, формування ціннісного ставлення до них, яке має відобразитись у толерантному ставленні до фольклору різних етносів, бажанні вивчати і виконувати його, поширювати знання про поліетнічний музичний матеріал за межі свого класу, школи – у родину, побут тощо;
- активізація традиції *родинного етновиховання*, яка на сучасному етапі полягає у спільній діяльності школи і сімей учнів, посиленої ініціативи школи щодо включення батьків у процес відродження традицій етновиховання;
- *відновлення спільної діяльності* школи, родинного середовища та *етнічних товариств*, які на сучасному етапі активізують діяльність, в тому числі з вивчення мистецьких традицій, музичного фольклору тощо – зважаючи на те, що важливу і дієву роль в етновихованні традиційно відігравали етнічні громади (національні меншини), які безпосередньо здійснювали контроль за діяльністю шкіл.

Окреслені позиції є співзвучними висновкам істориків і соціологів щодо сучасного стану поліетнічного розвитку українського суспільства та його перспектив. Так, Л.О.Аза зазначає, що провідним чинником сприятливої етнополітики в державі представники різних етносів вважають відкритість і толерантність української нації до культур етнічних меншин і навпаки, а також – усіх національних меншин одна до одної. При цьому, на думку більшості респондентів, вирішальними у забезпеченні етнічної єдності, крім мови, є також народні традиції, звичаї, рідна земля, спільне історичне минуле [1]. Причому розуміння та прийняття інших культур уможливорюється лише за умови поваги до власної культури та ефективності контактів з відмінними від неї культурами.

Особливості сучасного історико-культурного етапу відродження традицій зумовлюють провідну та *ініціативну роль*

саме шкільного виховання, оскільки традиції родинного впливу суттєво втрачено, як і освітні здобутки етнічних громад. Зрозуміло, що стрижневим компонентом освітнього процесу етномузичного виховання молодших школярів у даному аспекті доцільно визначити *позаурочну діяльність*, яка передбачає різні форми освоєння музичного матеріалу, має свої традиції, описані в численній науково-педагогічній літературі (Ганнусенко Н.І., Комаровська О.А., Масол Л.М., Ничкало С.А., Оніщенко О.І., Рагозіна В.В.) [7].

Враховуючи, що в процесі історичного розвитку в багатьох сучасних родинах виникли труднощі етнічної самоідентифікації, яка носить найчастіше інтимно-особистісний характер, при моделюванні процесу етномузичного виховання слід основний акцент робити на ознайомленні із загальноетнічним забарвленням музичних традицій будь-якого регіону, залишаючи більш глибокі питання етнічної самоідентифікації дитини на розсуд кожної особистості і родини. Принциповою є позиція *збалансованості* у пізнанні традицій українських та інших етносів.

Звернення до музичного фольклору як провідного засобу виховання не виключає ознайомлення школярів з авторськими обробками народних мелодій, творчістю композиторів – представників різних етносів, а також – з музичною культурою історичної батьківщини етнічної меншини. При цьому слід пам'ятати про те, що фольклор сам по собі є досить розгалуженою і складною системою музично-пісенних, музично-танцювальних, інструментальних тощо жанрів [5]. Врахування вікових особливостей молодших школярів зумовлює обрання тих жанрів, які є найближчими дітям за тематикою, образним строєм, доступними для виконання в інтонаційному плані. До таких відноситься *ігровий фольклор* (дитячі пісні-ігри, забавлянки, лічилочки тощо). Серед побутових жанрів – *колискові*. Безсумнівно вагомість має *календарно-обрядовий фольклор* (пригадаємо також, що значна кількість дитячих ігор первинно були часткою календарно-обрядових дійств).

Для молодших школярів важливим є як сам процес гри, пізнання обрядового дійства через його відтворення, пізнання

образу пісні через її інсценізацію, застосування театральних прийомів із залученням форм і засобів інших мистецтв тощо, так і кінцевий результат – демонстрація творчих здобутків. Тому ряд форм роботи з етномузичного виховання мають спрямовуватись на відносно завершений художній образ – інтерпретацію музичного матеріалу в його “синтетичному оточенні”, на створення певного сценічного дійства, яке буде продемонстровано глядачам – однокласникам, школярам з інших класів, вчителям, батькам.

Важливого значення набуває акцентуація комунікативних аспектів пізнання традицій, що передбачає і спілкування з партнерами по музичній діяльності, з тими, кому демонструються результати творчості, насамперед з батьками, а також з тими, від кого пізнається музичний матеріал (вчитель, митці, однокласники тощо). Подібне спілкування, яке доповнює безпосередньо процес творчості, якнайкраще сприяє вихованню толерантних стосунків, поваги до різних етнічних традицій, звичаїв, культур, на досягнення чого, зрештою, і спрямовується етномузичне виховання. В цьому плані важливим є так званий вихід мистецького спілкування за межі класу і школи – у широкий позашкільний поліетнічний музичний простір, зокрема через родину та діяльність етнічних організацій.

З огляду на вікові особливості молодших школярів зміст музичного матеріалу передбачає доцільно чітко організовувати за блоками, які передбачають так зване занурення на деякий відносно тривалий час у музично-інтонаційну сферу певної етнічної культури. Порядок введення етноблоків визначається довільно, передусім – з урахуванням змісту діяльності етнічної громади, мистецьких заходів, що пропонує місто тощо.

При цьому принциповим є те, що:

- кожен з таких етноблоків охоплює всі окреслені напрями роботи (тобто, *здобуття досвіду естетичного сприймання; формування уявлень про музичний фольклор як поліетнічний; набуття знань про музичні традиції різних етносів; практичне опанування традицій; активізація традицій родинного етновиховання; відновлення спільної діяльності школи, родинного середовища та етнічних товариств*);
- усі окреслені напрями етномузичного виховання повинні функціонувати у *взаємозв'язку*, тобто бути об'єднаними

структурно і функціонально “навколо” особистості молодшого школяра, який має включитись у діяльність пізнання і освоєння музичних фольклорних традицій свого краю;

- відбувається “рух по спіралі”: обов’язкове повернення в кожному класі з 1 по 4 до музичного матеріалу кожного етносу з поступовим ускладненням комплексу завдань на кожному віковому етапі експерименту.

У такий спосіб виховний процес втілюється у створення так званого єдиного поліетнічного музично-виховного простору. Щоправда, єдиного визначення виховного (освітнього) простору в науково-педагогічній літературі поки не знайдено. Серед численних досліджень даного явища важливою є теза про те, що освітній простір (в тому числі і поліетнічний музично-виховний простір як його різновид) функціонує як система: має враховувати комплексно всі зовнішні і внутрішні впливи на дитину і одночасно створювати умови для її розвитку, отже – діяти у співпраці з сім’єю та громадськістю; залучати самих дітей до розв’язання суспільно значущих проблем, які повинні набувати для них особистісного значення [8].

У контексті етномузичного виховання молодших школярів основними учасниками простору виступають *школа*, в діяльності якої акцентується роль позаурочного часу, *родинне середовище*, співдію з яким ініціює школа, активізуючи увагу до проблем відродження традицій етновиховання, а також *етнічні громади*, які на даному етапі в своїй більшості лише відроджують діяльність і поки діють переважно відокремлено від навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Також слід враховувати, що етномузичне виховання є складовою і художньо-естетичного. В свою чергу сучасні стратегії розбудови освітянської галузі передбачають, що художньо-естетичне виховання нерозривно пов’язується з естетизацією соціально-педагогічного середовища [7]. Аналізуючи художньо-естетичний простір навчального закладу О.А.Комаровська [6, с. 1-23] розрізняє в ньому дві основні складові:

- 1) *мистецьке життя* школи, яке втілюється в різноманітних формах навчальної та позаурочної діяльності школярів

- (уроки художньо-естетичного циклу, позаурочні заходи – постановки, конкурси, відвідування театрів, філармоній, естрадних концертів, насичене мистецькими враженнями дозвілля школярів і т.ін.);
- 2) *художньо-предметне оточення* (інтер'єр, різноманітні виставкові та інформативні стенди, шкільна преса, організація музейної справи, художнє оформлення будь-яких шкільних подій). При цьому предметне оточення не є фоновим чинником зовнішньої естетизації фізичного середовища як приміщення. Його слід сприймати як своєрідне поле, в якому уможливорюється спілкування: дієвість мистецького впливу зростає, коли предметне середовище виступає як відображення мистецької діяльності, ініціюється та створюється безпосередньо суб'єктами художнього простору – школярами.

З огляду на вищевикладене відносно процесу етномузичного виховання, слід зазначити, що:

по-перше, саме школа у визначенні змісту мистецької (етномузичної) діяльності школярів ініціює співдію з родинним вихованням та діяльністю різноманітних інституцій та організацій, які функціонують у певному регіоні і ставлять за мету розвиток етнічних традицій;

по-друге, мистецьке життя в поліетнічному музичному напрямі зосереджується переважно у змісті позаурочної діяльності молодших школярів, яке виступає домінуючим і оптимальним для створення умов розвитку зазначеного педагогічно-родинного співробітництва та взаємодії з етнічними громадами тощо.

Таким чином, створення поліетнічного музично-виховного простору виступає як провідна, домінуюча *педагогічна умова* етномузичного виховання школярів, а реалізація перелічених вище напрямів відновлення й розвитку етнотрадицій – в свою чергу як локальні педагогічні умови, завдяки яким набуває дієвості домінуюча – поліетнічний музичний простір, в якому застосовуються конкретні методи, спроектовані на відповідні груп завдань і форми учнівської творчості, а саме: для результативності описаної моделі доцільно застосовувати такі домінуючі *методи*:

- зацікавлення та спонукання до пізнання та поширення музичних традицій краю;
- організації колективної творчості;
- діалогічного спілкування;
- спонукання до самостійного вибору, передусім через створення позитивного настрою на пошукову діяльність.

Для реалізації усіх означених позицій використовуються відповідно до змісту поліетнічного музичного простору *групи завдань*, які спрямовані на:

- безпосередню роботу зі школярами;
- активізацію участі батьків у виховному процесі;
- відновлення зв'язків та ініціацію спільної діяльності з відповідними організаціями поза школою.

Усі виокремленні методи та групи завдань застосовуються на *всіх етапах* виховного процесу і передбачають ряд обов'язкових *форм* діяльності:

- організація сприймання музичних творів та збагачення музично-естетичного досвіду та багажу уявлень школярів про музичні традиції – як у класі за допомогою аудіо та відеозаписів, за участю вчителя музики, так і при відвідуванні концертів та інших мистецьких заходів;
- обговорення музично-пісенного матеріалу та змісту традицій, які пізнаються (бесіди, дискусії, обмін враженнями, виконання малюнків-відгуків, проведення конкурсів на кращий малюнок, написання творів-вражень, вікторини тощо) – за участю батьків та митців;
- виконавська практика – вивчення пісенного матеріалу, в тому числі із залученням виразних засобів інших мистецтв – театральної гри, сценографічних прийомів (костюмів, реквізиту, оформлення тощо); концертні виступи перед однолітками та батьками, включаючи спільні програми з батьками та членами етнічних громад;
- створення сценаріїв (казок, оповідань, іграшок тощо) із залученням вивченого музичного матеріалу як умови практичного застосування набутого досвіду, пробудження учнівської ініціативності тощо.

Провідним *принципом* має виступати принцип активізації ролі самого школяра у творенні музичного поліетнічного простору.

Література:

1. Аза Л.О. Особливості національно-просторової ідентифікації в Україні // Л.О.Аза. – Вісник КНУ ім.Тараса Шевченка. – 2007. – № 27-28. – С. 16-19 [Серія:Соціологія. Психологія. Педагогіка].
2. Бовсунівська Н. М. Розвиток шкільної музичної освіти на Волині (XIX - поч. XX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.М. Бовсунівська; Житомир. держ. ун-т ім. І.Франка. – Житомир, 2004. – 19 с.
3. Етнічний довідник: У 3 - х частинах. / Центр етносоціол. та етнополіт. дослідж. Ч.1. Поняття та терміни / Ред. Т.Хорунжа. – К., 1997. – 140 с.
4. Енциклопедія етнокультурознавства / Ю. І. Римаренко, В. Г. Чернець та ін.; За ред. Ю. І. Римаренко. – К. : Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, 2001. – Ч. І.-Кн. 2. – 522 с.
5. Іваницький А. І. Український музична фольклористика (методологія і методика): навчальний посібник / А. І. Іваницький – К. : Заповіт, 1997. – 392 с.
6. Комаровська О. А. Музика, театр, хореографія у позаурочний час. Методичні рекомендації / О. А. Комаровська – Шкільний світ – 2005. – Серпень, № 32 (304). – Спецвипуск. - С. 1-23.
8. Концепція та комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах // Л.М. Масол та ін.. Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – К. : Педагогічна преса, 2004. - № 10. – 32 с.
9. Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : програма / [авт. кол. проекту : Зінченко С. В., Бабич В. М., ... Тернопіль : Навчальна книга - Богдан, [2008]. - 79 с.

Статья посвящена вопросам создания полиэтнического пространства школы как ведущего педагогического условия этномузыкального воспитания учащихся.

Ключевые слова: *этновоспитание, этномузыкальное воспитание, музыкальное воспитание, полиэтническое музыкально-воспитательное пространство.*

This article is devoted to the development of multi-ethnic space as the leading school teacher conditions ethnic music education students.

Keywords: *ethnic education, ethno music education, music education, music-box ethno educational space.*

УДК 37.013*Н.В. Глушко*, м. Київ**ПРОБЛЕМА ДЕЗАДАПТОВАНИХ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ТА ШЛЯХИ ЇЇ ВИРШЕННЯ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНИХ ЛІЦЕЇВ**

Розглянуто причини і наслідки дезадаптації старших підлітків, висвітлені окремі підходи до визначення поняття соціальної реабілітації, визначені основні напрямки досліджень в проведенні соціальної реабілітації в професійних ліцеях.

Ключові слова: *дезадаптація, старші підлітки, реабілітація, соціальна реабілітація.*

В умовах сучасної економічної, соціальної, а, як наслідок, духовної кризи особливої значимості набуває проблема виховання старших підлітків (дітей 13-14 років), як найбільш вразливої вікової категорії населення. Згідно з даними Департаменту інформаційних технологій МВС України кожний шостий злочин вчинюється саме підлітками. Із числа підлітків, які відбувають покарання у виховних колоніях, 23% на час скоєння злочину ніде не навчались і не працювали. Тривогу викликає ще і той факт, що кількість дітей, які не можуть адаптуватися до умов середовища життєдіяльності (школа, сім'я) і вираженою потребою педагогічної допомоги за останній рік збільшилась до 28-35% [5, с. 24].

Для того, щоб в умовах демографічної кризи Україна не втратила майбутніх громадян, свій майбутній трудовий ресурс, необхідно впровадити і реалізувати комплекс соціально-педагогічних заходів, спрямованих на відновлення у старших підлітків порушених суспільних зв'язків та відносин.

Метою даної роботи є аналіз причин, наслідків дезадаптації старших підлітків та дослідження процесу їх соціальної реабілітації в умовах професійних ліцеїв.

Перш ніж говорити про дезадаптованих підлітків, слід визначитися з поняттям "дезадаптації". Деадаптація – це термін протилежний адаптації (процесу пристосування індивіда до умов навколишнього середовища), суть якого виявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного

статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища [8, с. 118]. Маючи на увазі старшого підлітка, можна констатувати, що це стан, при якому він не може задовольнити свої власні потреби, самоствердитися і самореалізуватись у соціумі. Як наслідок – він страждає або порушує встановлені норми та правила поведінки, таким чином задовольняючи свої потреби, але завдаючи при цьому шкоди самому собі та суспільству в цілому [7, с. 57]. А основна проблема полягає у тому, що покращити ситуацію самостійно підліток не може.

Серед основних причин, які призводять до збільшення кількості дезадаптованих дітей, можна виділити фізіологічні (невідповідність фізіологічного розвитку віку підлітка; довготривале захворювання; інвалідність); психологічні (різний ступінь сформованості здібностей, особливості акцентуацій характеру підлітка; високий рівень тривожності; занижена самооцінка; незадоволеність базових потреб); соціальні (несприятливі матеріальні та духовні сімейні обставини, неприйняття дитини колективом, вплив ЗМІ, незадовільні умови організації дозвілля тощо) та педагогічні (відсутність систематичного виховання, конфліктний характер виховання, непрофесіоналізм педагогів).

Якщо розглядати всі вище вказані причини у комплексі, то маємо результат: невідповідність психофізіологічного і соціопсихологічного стану підлітка вимогам шкільного навчання, при яких оволодіння знаннями, навичками значно ускладнюється. Це проявляється у хронічній неуспішності, неприязні до навчання, негативному ставленню до учителів та школи, опорі педагогічному впливу, негативізмі, асоціальних виявах, відчуженні від сім'ї та школи, порушенні Я-концепції, викривленні життєвих цінностей та соціальних установок. Невизнання в сім'ї та серед однолітків, упереджене ставлення вчителів, високий рівень домагань та невіра у власні сили приводить до формування комплексу неповноцінності. Самооцінка дезадаптованих підлітків відрізняється нестійкістю та неадекватністю. Низький рівень сформованості комунікативних вмінь, конфліктність приводить до самоізоляції підлітка.

Наслідки дезадаптації досить передбачувані: незакінчення 9 класів середньої загальноосвітньої школи; саморуйнівна поведінка (а як крайній вияв – суїцид); бродяжництво, перетворення в, так званих, “дітей вулиці”; вживання наркотичних та алкогольних речовин; скоєння злочину тощо.

Оскільки процес дезадаптації є зворотнім, і при наданні своєчасної допомоги ми можемо не втратити майбутнього громадянина, то питання соціальної реабілітації набуває особливої актуальності.

Реабілітація (в перекладі з лат. “відновлення”) – це комплекс медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних заходів, спрямованих на відновлення чи компенсацію порушених або втрачених індивідом суспільних зв’язків та відносин [8, с. 384].

До кінця ХХ ст. поняття “реабілітація” застосовували лише в медицині, а з 80-х років минулого століття такі вчені як В.Семенов, В.Загвязинський, Б. Вульф, Л. Баранська стали вживати його і в педагогіці. Саме вони проаналізували вплив виховних методів і соціуму на дезадаптованих підлітків.

Засновниками соціальної реабілітації можна вважати таких видатних педагогів, як А.Макаренко, В.Сорока-Росинський, С. Шацький. Саме вони на початку минулого століття заклали основні принципи соціальної роботи з важковиховуваними дітьми і підлітками, впровадивши ідею створення педагогом виховного соціального середовища.

В 20-30 роки ХХ ст. питанням соціального виховання приділяли увагу Л.Атлантова, В.Виноградова-Бондаренко, А.Зінченко, В.Коваленко, Т.Позняк, С.Філоненко, Ф.Фрадкін, Л.Штефан та інші. Але в силу різних причин до питання соціальної реабілітації вчені повернулися лише на початку 90-х років минулого століття. Одним із перших, хто запропонував концепцію соціально-педагогічного підходу до виховання, був Ю. Гапон [3, с. 27], суть якої полягає у необхідності розкриття протиріччя між духовними і фізичними силами, здібностями людини, а також матеріальними та соціальними умовами її життєдіяльності.

У багатьох наукових дослідженнях поняття “реабілітація” розкривається з позиції інтеграції педагогічних, психологічних,

медичних, соціальних заходів, що роблять сприятливий вплив на відновлення життєвих сил дитини, на її соматичне здоров'я, психіку, способи поведінки, умови життя і діяльності, на попередження і лікування патологічних станів, на профілактику, корекцію, компенсацію важко вихованості [1, с. 4].

Як відновлення втрачених дитиною зв'язків із природою і суспільством, із самим собою, через повернення віри в себе, у свої сили і можливості, у здатність самостійного вирішення проблем розглядає соціально-педагогічну реабілітацію А.Петринін [6, с. 13].

Аналізуючи роботу реабілітаційних центрів, С.В.Коношенко, [2] розглядає соціальну реабілітацію як реалізацію програм і дій, спрямованих на входження індивіда в суспільство чи культурну систему, як комплекс медико-психологічних, соціально-правових, педагогічних мір, що мають за мету соціально-психологічне відродження соціально дезадаптованої дитини, відновлення функцій особистості, психічного, фізичного і морального здоров'я, соціального статусу.

Реабілітувати підлітка [6, с. 66] – означає заповнити прогалини в знаннях, додати йому впевненості у своїх силах, а значить, зняти в нього страх перед школою, тобто перебороти шкільну дезадаптацію. Таким чином соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків – це процес відновлення в них порушених соціальних зв'язків і відносин (зі шкільним, сімейним оточенням, ідентифікація себе як суб'єкта власної життєдіяльності).

Соціальна реабілітація, згідно з Беличевою [1, с. 132], є комплексом заходів соціальної підтримки та діагностико-корекційних програм щодо подолання різних форм дитячо-підліткової дезадаптації, включення та інтеграції дитини в соціальне середовище, що виконує функції соціалізації (сім'я, школа, однолітки тощо).

Завданнями реабілітації є [4, с. 234]:

- вияв причин деформацій у розвитку дітей та підлітків;
- пошук засобів та заходів їх усунення;
- оптимізація умов життя, виховання та навчання;
- побудова адекватного педагогічного процесу, що сприяє розвитку особистості;

- надання різноманітної допомоги тим, хто її потребує, через реалізацію спеціальних реабілітаційних, корекційно-розвивальних програм.

Поряд з позитивними результатами наукового осмислення процесу соціальної реабілітації залишається недостатньо вивченою і висвітленою проблема вивчення умов соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в різних типах навчальних закладів.

В рамках проекту “Майбутнє для всіх і для тебе також” на базі Київського професійного ліцею “Авіант” у 2004 році був створений Центр професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді.

З метою надання допомоги у відновленні соціального досвіду та встановленні соціальних зв'язків, норм поведінки, спілкування, емоційної стабільності, активного соціального життя, поновлення соціального статусу було створено групи для учнів 9 класу.

Сьогодні в ліцеї проходять соціальну реабілітацію і здобувають професійні навички 76 осіб. Це дезадаптовані старші підлітки (хлопці 13-14 років), які закінчили 8 класів у загальноосвітній школі.

Аналіз їх соціального стану показав, що:

- 45% учнів проживають у неповних сім'ях (батьки розлучені і разом не проживають);
- 10% учнів – сироти, які проживають з бабусею або дідусем;
- 30% учнів проживають в сім'ях, де батьки ведуть аморальний спосіб життя;
- у 7%-в учнів батьки не працюють;
- у 3%-в учнів батьки знаходяться в повторному шлюбі;
- у 5%-в учнів батьки-підприємці, які виховання замінюють “все купимо”.

Дані старші підлітки до вступу в ліцей мали яскраво виражені ознаки дезадаптації:

- негативне ставлення до навчання;
- прогалини в знаннях за курс середньої школи (рівень навчальних досягнень у 70% учнів не перевищує “3” бали (за 12-бальною шкалою));
- знижену працездатність і високу втомлюваність;

- неприйняття норм і вимог шкільного життя, що проявлялося у систематичному невідвідуванні шкільних занять, опорі педагогічному впливу;
- конфліктність з педагогами та членами учнівського колективу;
- неадекватну самооцінку.

Результати педагогічної діагностики засвідчили, що улюблених навчальних предметів вони не мають, вільний час проводять “вештаючись” по вулицях, тому що спортивні секції та гуртки, які раніше відвідували, зараз дорого коштують. У більшості з них були конфлікти з однолітками, їх не розуміють в сім'ях та їх справами не цікавляться (70%). Аналіз анкетних даних відобразив, що в кожного з них є мрія – здобути спеціальність, щоб ним пишалися батьки, відкрити свою справу, мати свою сім'ю, жити цікаво і матеріально забезпечено. Їх мрії нічим не відрізняються від мрій їх однолітків, проте самостійно реалізувати їх дезадаптовані підлітки не можуть.

З метою проведення психологічної діагностики, надання корекційно-відновлювальної та консультативної допомоги з дезадаптованими підлітками працюють два психологи та соціальний педагог. На принципах особливої довіри і поваги, опираючись на позитивні якості характеру, побудована взаємодія між викладачами центру, майстрами виробничого навчання та учнями.

Як одна із сфер позитивного самоствердження дезадаптованого підлітка, важливе значення має рання професійна орієнтація. Для груп дев'ятикласників розроблені і затверджені початкові плани для здобуття професій слюсаря механоскладальних робіт, токаря.

Викладачі та психологи сприяють моральному та духовному розвитку учнів, залучаючи їх до ліцейних заходів та проводячи культурно-масову роботу. Більшість (95%) випускників Центру, здобувши базову середню освіту, продовжують навчатися в професійному ліцеї “Авіант”, здобуваючи повну середню освіту та робітничу професію.

На рис.1 показана динаміка змін кількісного учнівського складу за шість років роботи Центру. Можна константувати той факт, що кількість учнів збільшується, що підтверджує необхідність подальшої роботи Центру.

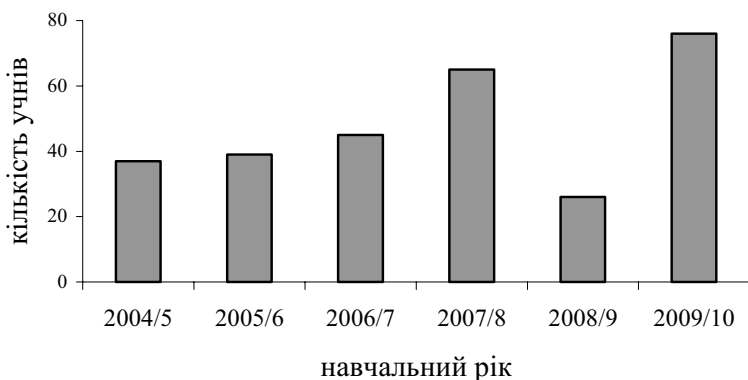


Рис. 1. Динаміка зміни учнівського складу Центру професійної підготовки та соціальної реабілітації

Поряд з позитивним досвідом соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, можна визначити і ряд проблем. Контингент підлітків не простий, а отже, кожна дитина потребує індивідуального підходу. У зв'язку з цим необхідним є удосконалення роботи психологічної служби ліцею та надання консультативно-методичної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу.

Виходячи з вищесказаного, основними напрямками наших подальших досліджень є: визначення критеріїв, показників та рівнів соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв; обґрунтування й експериментальна перевірка педагогічних умов та етапів їх соціальної реабілітації в умовах професійних ліцеїв; розробка методичних рекомендацій соціальним педагогам щодо забезпечення педагогічних умов соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв.

Таким чином, в результаті проведеного дослідження було розглянуто причини, наслідки дезадаптації старших підлітків, висвітлені окремі підходи до визначення поняття соціальної реабілітації, окреслено основні напрямки дослідження процесу соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в умовах професійних ліцеїв.

Література:

1. Беличева С.А. Основы превентивной психологии / Беличева С. А. – М., 1996. – 307 с.
2. Коношенко С.В. Особливості роботи вихователя в умовах реабілітаційного центру: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / Коношенко Сергій Володимирович. – К., 2001. – 217 с.
3. Николаева В.І. Соціально-педагогічна реабілітація підлітків з сімей груп ризику в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук :13.00.05 / Ніколаєва Валентина Іванівна. – Луганськ, 2009. – 234 с.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Овчарова Р.В. – М.,1996. – 352 с.
5. Петрюк І. Показники і фактори шкільної дезадаптації / І.Петрюк // Рідна школа. – 2009. – № 10. – С. 24-28.
6. Социальная дезадаптация. Нарушение поведения детей и подростков: [ред. Н.В. Востриковой и др.]. – М : Изд. дом Грааль, 1996. – 184 с.
7. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [ред. Зверева І.Д.], – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 317 с.
8. Соціальна педагогіка : словник-довідник / [ред. Т.Алексєєнко.], – К.: Інститут проблем виховання АПН України, 2009. – 542 с.

Рассмотрены причины и следствия дезадаптации старших подростков, освещены отдельные подходы к определению понятия социальной реабилитации, определены основные направления исследований в проведении социальной реабилитации в профессиональных лицах.

Ключевые слова: дезадаптация, старшие подростки, реабилитация, социальная реабилитация.

An author is consider causes and effects of dezadaptacii senior teenagers, the separate going is lighted up near determination of concept of social rehabilitation, basic directions of researches are certain in the leadthrough of social

Keywords: dezadaptaciya, senior teenagers, rehabilitation, social rehabilitation.

УДК: 37.013:303

С.А. Алієва, м. Сімферополь

КРОС-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ: ДОСВІД ПРАКТИКИ КРИМСЬКИХ ШКІЛ

Висвітлено практичний досвід формування крос-культурних цінностей в початковій школі АР Крим. Досліджено переваги крос-культурних контактів, а також труднощі крос-культурного виховання в сучасній школі.

Ключові слова: толерантність, крос-культурні цінності, молодші школярі.

Існування в Україні багатьох національних культур актуалізує проблему досягнення їх мирного співіснування, взаємозбагачення та взаємодоповнення. Кожна культура продукує свої цінності. При цьому ті, які існують на перетині різних культур і є крос-культурними*, однаково прийнятними для всіх громадян. Саме вони є основою культури добросусідства, взаємоповаги, взаєморозуміння.

Проблему виховання крос-культурних цінностей у педагогічній науці висвітлювали з позиції загальнолюдських цінностей педагоги Заходу і Сходу (Г. Ващенко, І. Гаспринський, А. Доніш, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.). У радянські часи зазначена проблема розглядалась у контексті інтернаціонального виховання (Г.Єремій, Т. Ісламішина), зрештою трансформувалась у виховання культури міжнаціональних відносин (З.Гасанов та ін.), полікультурної освіти і виховання (О. Гаганова, О.Джуринський, Г. Дмитрієв, А. Перотті, Т. Полякова, Є. Силяєва й ін.) [3, с. 93-97; 4, с. 24-26]. Подальше вивчення проблеми крос-культурних контактів призвело до появи діалогового підходу як пріоритетного методу крос-культурного виховання (М.Бахтін, В. Біблер). Різні аспекти крос-культурного виховання знаходимо у роботах І. Беха, Е.Заредінової, Г. Назаренко, В. Оржеховської, К. Чорної та ін.

Вітчизняний педагогічний пошук з зазначеної проблематики знаходимо у полікультурних регіонах України, таких як АР Крим ("Культура добросусідства", розроблена кримськими вченими та педагогами-практиками

М.А. Араджионі, Л.Ф.Кравцова, та ін.) [5, с. 91-115; 6; 9] та Закарпаття (проходження вчителями-методистами стажування з міжкультурного діалогу в Польщі).

Однак сьогодні проблема формування крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку в школах АР Крим ще недостатньо розроблена в теорії і практиці педагогічної науки. Це може спричинити небажані девіації і деформації в моральному вихованні школярів.

Розв'язання протиріч, що виникають у зв'язку з недостатнім усвідомленням сутності і завдань крос-культурного виховання молодших школярів у сучасних умовах, відсутність необхідних розробок у сфері міжкультурного виховання в школі, актуалізують пошук адекватних методик формування крос-культурних цінностей у молодших школярів.

Спираючись на актуальність дослідження, метою даної статті є висвітлення практичного досвіду роботи шкіл Криму за проблемою формування крос-культурних цінностей у молодших школярів.

Наше дослідження було спрямоване на вивчення української культури як державної та кримськотатарської як локальної для Криму. Робота проводилася з метою знаходження спільного та своєрідного між даними культурами. Слід відмітити, що точки дотику двох культур розкривають широкі можливості добросусідства, в той час як усвідомлення своєрідності культур розвиває почуття власної гідності.

Так чи інакше постає необхідність зазначити переваги, які залучають представників різних культур до усвідомленої взаємодії [7, с. 7-8]. Розглянемо їх у таблиці 1.

Протягом експериментальної роботи (2005-2008рр.) маленьким учням пропонувалося вивчити дві близькі для їх розуміння культури та згодом перенести цей досвід на взаємовідносини з представниками інших культур. Робота проходила в 3 етапи: фіксація стану проблеми; корекція та впровадження експериментальних розробок; фіксація змін у дитячій поведінці, світогляді та інше.

Таблиця 1.

Переваги крос-культурних контактів

а	Доступ до механізму реалізації освітніх, еконо-мічних, соціально-культурних та інших цілей	... заради цього необхідними є додаткові навички, знання, легітимність, компетент-ність, що не мають на особистій базі представники взаємодіючих культур;
б	Мобілізація додаткових освітніх, економічних, соціально-культурних та інших ресурсів взаємодіючих культур	... або можливість комбінувати особисті ресурси з технічними, людськими, інфор-маційними і фінансовими ресурсами взаємодіючих культур;
в	Вироблення принципів взаєморозуміння	... або пріоритетів, потреб, ролей і місць, які відводяться окремо кожній культурі. Такі принципи взаєморозуміння – шлях до стабільного людського суспільства, спокій-ним, врівноваженим і стабільним взаємовідносинам у крос-культурному просторі;
г	Створення активної мережі контактів	... що відкривають нові можливості: з одного боку, більш широке включення місцевих культур до взаємодії, взаємозбагачення, а з іншого, вплив на соціально-культурну ситуацію країни у цілому;
д	Перехід від конфлікту до взаємодії	... треба усвідомити, що міжкультурний конфлікт може обійтись набагато дорожче культурним групам (у розумінні часових і ресурсних витрат), ніж вступ у взаємодію.

У ході нашої роботи вдалося дослідити труднощі крос-культурного виховання. Зазначимо їх: а) когнітивні труднощі, пов'язані із браком знань про культури та крос-культурні стосунки; б) психологічні труднощі, пов'язані із існуючими стереотипами щодо культур та крос-культурних взаємовідносин; в) етичні труднощі, пов'язані із неможливістю

відокремлення двох чи більше культур в полікультурному регіоні; г) методичні труднощі, пов'язані із нестачею педагогічних методик дослідження та формування крос-культурних цінностей та запозиченням цих методик з інших галузей наук (лінгвістика, культурологія, психологія та ін.).

Врахування труднощів крос-культурного виховання надало можливість підібрати адекватні методики формування обраних цінностей (відкритості, контактності, толерантності, почуття власної гідності,справедливості), які є сенситивними до молодшого шкільного віку.

Підкреслимо, що дослідження було спрямовано на навчально-виховний процес, основними діячами якого були вчителі початкових класів, молодші школярі та їхні батьки.

Робота з вчителями та батьками учнів мала за мету: а) ознайомлення з фактичним матеріалом про взаємовідносини культур; б) відпрацювання механізмів взаємовідносин між культурами; в) моделювання та проектування позитивного досвіду взаємовідносин культур.

Роботу з дітьми було розгорнуто у вигляді 5 взаємопов'язаних між собою методик:

1. “Все починається з сім'ї”, завданням якої було формування відкритості через самопізнання себе/ іншого, ідентифікацію себе/ іншого у крос-культурному просторі та проєкції до своєї/ іншої культури.
2. “Ознайомлення з навколишнім світом”, завданням якої було формування контактності в крос-культурному просторі.
3. “Ми зорі одного неба”, завданням якої було моделювання крос-культурних цінностей через аксіотерапію, малюнкові та асоціативні тести.
4. “Побудова стосунків із оточуючими”, як засіб формування вміння запобігати та конструктивно розв'язувати крос-культурні конфлікти, а також побудування алгоритму “Зупинися-Подумай-Дій”.
5. “Таврійські ігри”, завданням якої було засобами виховних заходів, ігор, проблемних ситуацій закріплення крос-культурної поведінки на діяльнісно-поведінковому рівні [1,с. 6; 2, с. 8].

Аналіз результатів контрольного етапу експерименту дав змогу стверджувати, що експериментальна програма спричинила позитивні зрушення у розвитку крос-культурних цінностей молодших школярів. Найбільш суттєві зміни відбулися у когнітивній сфері. Певні позитивні зрушення фіксуються також в емоційно-мотиваційній та ціннісній сферах. Дещо нижчими є показники розвитку саморегулятивного і діяльно-поведінкового компонентів, що вимагає проведення подальшої роботи у середній школі. Таким чином, у результаті формувального експерименту відбулися якісні й кількісні зміни у рівнях сформованості крос-культурних цінностей у молодших школярів.

Порівняльний аналіз здобутих результатів на початку і в кінці експериментально-дослідної роботи уможливив виявити зміни в рівнях сформованості крос-культурних цінностей у дітей молодшого шкільного віку (табл. 2).

Таблиця 2.

Порівняльні результати рівнів сформованості крос-культурних цінностей у молодших школярів

Рівні Сформованості	До початку експерименту				Після формувального експерименту				Різниця між показниками	
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	КГ
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	%	%
Адекватний	20	9,0	16	7,0	48	21,3	17	7,4	+12,3	+0,4
Достатній	68	30,2	72	31,6	94	41,8	75	32,9	+11,6	+1,3
Істотний	95	42,2	104	45,6	63	28,0	103	45,2	-14,2	-0,4
Частковий	30	13,3	25	11,0	14	6,2	23	10,1	-7,1	-0,9
Фрагментарний	12	5,3	11	4,8	6	2,7	10	4,4	-2,6	-0,4

Згідно з результатами таблиці 2 можна констатувати кількісні та якісні зміни у розвитку крос-культурних цінностей молодших школярів. Якщо на початку експерименту до

адекватного рівня сформованості крос-культурних цінностей було віднесено лише 9,0% молодших школярів, то по його завершенні даний показник зріс до 21,3%. Звертає на себе увагу збільшення кількості учнів з достатнім рівнем розвитку крос-культурних цінностей (з 30,2% до 41,8%). Дані діти характеризуються знанням внутрішнього змісту своєї та зовнішнього змісту іншої культури. Власна та інша культури у них викликають захоплення, позитивну налаштованість. Спостерігається адекватне ставлення та вимоги до себе та іншого. Поведінку дітей даної групи вирізняє колективна спрямованість, терпимість, уміння знаходити спільне та самобутнє у двох культурах, вміння гідно відстоювати цінності своєї культури. Важливим є факт істотного зменшення кількості учнів з істотним (з 42,2% до 28,0%), частковим (з 13,3% до 6,2%) та фрагментарним (з 5,3% до 2,7%) рівнем сформованості крос-культурних цінностей за рахунок їх переміщення до груп з адекватним та достатнім рівнями.

Зазначимо, що у КГ також відбулися певні зміни, однак динаміка їх розвитку є нижчою за ЕГ, оскільки для учнів КГ не було створено спеціальних педагогічних умов формування крос-культурних цінностей.

Під час проведення експериментально-дослідної роботи знайшла підтвердження теза, що успішне розв'язання завдань формування крос-культурних цінностей молодших школярів пов'язане із підвищенням педагогічної культури сім'ї та вчителів як учасників навчально-виховного процесу, які активно впливають на формування та розвиток крос-культурних цінностей.

Проблемно-пошукового характер роботи надав можливість кожному учаснику замислитися над традиціями та сучасністю, проранжувати для себе культурні цінності, визначитися із позицію щодо своєї/іншої культури.

Наша експериментальна робота – це можливий інструментарій для формування взаємовідносин з будь-якою культурою, тому що обрані 5 цінностей (відкритість, контактність, толерантність, почуття власної гідності, справедливність) є базовими для всіх культур. Окрім формування зазначених крос-

культурних цінностей, сама експериментальна робота була побудована на принципах відкритості, діалогічності, толерантності.

Слід зазначити, що робота в обраному напрямку є досить динамічною, потребує виваженості, толерантності і делікатності в кожному окремому випадку. За час проведення педагогічного експерименту були помітні певні зрушення в дитячому світогляді, поведінці, молодші школярі експериментальних шкіл стали відкритішими, контактнішими, більш толерантними як до представників своєї, так і іншої культур. Опитування учнів та педагогічне спостереження показало, що почуття власної гідності та справедливості у крос-культурних стосунках потребують і інші народи, що населяють Кримський півострів, Україну та інші держави.

У зв'язку з тим, що робота з формування крос-культурних цінностей залишається актуальною і надалі, існує необхідність у системі крос-культурної освіти учнів, батьків та вчителів.

Література:

1. Алієва С. Крос-культурна експедиція / Сусанна Алієва // Кримська світлиця. – 2009. – №16. – С. 6. – (початок).
2. Алієва С. Крос-культурна експедиція / Сусанна Алієва// Кримська світлиця. – 2009. – №17. – С.8. – (продовження).
3. Джуринский А. Н. Поликультурное воспитание: сущность и перспективы развития / А.Н.Джуринский// Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 93-97.
4. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование / Дмитриев Г.Д. - М.: Народное образование, 1999. – 208с.
5. Коростелина К.В. Проблемы межэтнической адаптации в Крыму / К.В. Коростелина // Межэтническое согласие в Крыму: пути достижения / Под ред. О.А. Габриеляна, К.В.Коростелиной, А.Д. Шоркина. – Симф.: Доля, 2002. – С. 91-115.
6. Культура добрососедства: “Я, моя семья, мои соседи”. Рабочая тетрадь для 1-го класса общеобразовательных школ Автономной Республики Крым / [авт.-сост. М.А. Араджиони, Л.Ф Кравцова, Е.В. Алмазникова, Л.В.Наумова, Н.Ю.Опенко]. – Симф.: АнтикВА, 2007. – 80 с.

7. Местное самоуправление. Межсекторное партнерство: Государственные структуры, гражданское общество, бизнес / [сост. Е.Крылова, Р.Курсеитов, Р.Хаяли, Т.Дагъджы, Л.Камилова]. – Симф.: Доля, 2003. – 76 с.
8. Почебут Л.Г. Взаимопонимание культур: Методология и методы этнической и кросс-культурной психологии. Психология межэтнической толерантности: Учеб. пособие / Л.Г.Почебут. – СПб.: Изд-во СПб.ун-та, 2005. – 281 с.
9. Формирование межэтнической и межконфессиональной толерантности в Крыму: мониторинг существующей системы обучения и воспитания, рекомендации по развитию межкультурного образования и этнического просвещения населения: матер. “круглых столов” / [рук. М.А. Арджиони]. – Симферополь, 2003. – 272 с.

Освещен практический опыт формирования кросс-культурных ценностей в начальной школе АР Крым. Исследованы преимущества кросс-культурных контактов, а также трудности кросс-культурного воспитания в современной школе.

Ключевые слова: толерантность, кросс-культурные ценности, младшие школьники.

The article lights up practical experience of forming of cross-cultural values at initial school of Crimea. Advantages of cross-cultural contacts, and also difficulties of cross-cultural education, are investigational at modern school.

Keywords: tolerance, cross-cultural values, junior schoolchildren.

УДК 37.017

А.В. Барило, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ НАСИЛЬСТВА НАД МОЛОДШИМ ШКОЛЯРЕМ В ОДНОДІТНІЙ СІМ'Ї

Висвітлено особливості проявів насильства над молодшими школярами з боку батьків в однодітних сім'ях.

Ключові слова: насильство, однодітна сім'я, молодші школярі, виховний потенціал.

Сім'я відіграє велику роль у житті дитини, постаючи основним мікросередовищем, яке не лише забезпечує умови для її життєдіяльності, а й справляє вагомий вплив на її формування як особистості. Першочерговими факторами такого впливу є рівень гармонійності подружнього життя батьків, їхнє ставлення до дитини та одне до одного, розподіл сімейних ролей, загальний спосіб життя сім'ї тощо.

Відносини, що склалися в сім'ї і репрезентуються її членами, є для дитини першим зразком міжособистісних відносин. Доброзичливі, теплі відносини, що ґрунтуються на взаємній повазі членів сім'ї, надають дитині почуття безпеки і захищеності. Натомість, постійна агресія, жорстокість батьків завдають значної шкоди дитині, її моральному і психічному здоров'ю.

Питання захисту прав дітей в Україні набули затвердження на державному рівні, свідченням чого є відповідні статті Конституції України, Законів України "Про охорону дитинства", "Про попередження насильства в сім'ї", "Про освіту", Сімейного кодексу України.

Різним аспектам проблеми сімейного насильства присвячені праці вітчизняних (З.Білоусова, О.Бойко, О.Главацька, Ф.Думко, Г.Лактіонова, В.Оржеховська, В.Ролінський, Т.Титаренко, О.Хромова) та зарубіжних (Л.Берковіц, А.Броун, С.Нейджі, Л.Хелфер) дослідників. Звернення до їх наукового доробку засвідчує, що сьогодні не існує однозначного погляду на причини сімейного насильства. Так, О.Бойко до чинників, які зумовлюють виникнення насильства в сім'ї, зараховує:

1) чинники, пов'язані з характеристиками суб'єктів насильства (соціально-демографічні, соціально-психологічні); 2) чинники, які впливають на характер внутрішньосімейних відносин; 3) стресогенні чинники [1].

Представник сімейної психотерапії Е.Ейдеміллер вважає, що жорстока поведінка в сім'ї – це структурна ознака порушення внутрішньосімейних відносин, спроба неадекватними засобами стабілізувати сімейну систему (наприклад, насильство може застосовуватися в контексті боротьби за контроль, порядок і владу в родині). Якщо ці проблеми (початково не пов'язані з насильством) вчасно і конструктивно не розв'язуються, насильство набуває хронічного або циклічного характеру [2].

Водночас вивчення соціально-педагогічної та психологічної літератури показало, що більшість праць, присвячених проблемі сімейного насильства, не зауважує тип сімей, в яких воно має прояв.

За даними Державної статистики, в Україні з кожним роком зростає кількість сімей з однією дитиною. Так, якщо у 2001 р. одnodітних сімей було зареєстровано 64,1%, то в 2006 р. їх чисельність становила вже 65,6% [3]. Отже, спостерігається послідовна тенденція до збільшення саме такого типу сім'ї. З огляду на це, особливої актуальності набуває вивчення одnodітної сім'ї щодо прояву батьками насильства над дитиною для профілактики поширення цього негативного явища.

До проблеми виховання єдиної дитини в сім'ї зверталися А.Макаренко, Е.Нетер, В.Сухомлинський, акцентуючи увагу на можливості утвердження в ній таких деструктивних дій, як надмірна вимогливість, гіперопіка, егоцентричне виховання. У дитини в одnodітній сім'ї частіше, ніж в інших її типах, можуть розвиватися егоїзм, збідненість емоцій, безвідповідальність, непоступливість, несамостійність, вироблятися посиленна увага до свого фізичного самопочуття тощо.

Важливим періодом формування і розвитку дитини є молодший шкільний вік. Це потребує не тільки уважного ставлення до її виховання, а й до виявлення найменших проявів агресивності, жорстокості, які в майбутньому можуть призвести до вкорінення в неї потягу до насильницьких дій (Г.Андреева, О.Бовть, Л.Славина).

Грунтуючись на аналізі наукової літератури, ми під поняттям "насильство над дитиною молодшого шкільного віку в одnodітній

сім'ї" розуміємо будь-які умисні дії батьків стосовно дитини, які нанесять шкоду її фізичному і психічному здоров'ю. У своєму визначенні ми свідомо не торкалися таких видів насильства, як економічне та сексуальне, оскільки ці його типи не є предметом нашого дослідження.

З огляду на це визначення припустили, що міра відсутності або застосування означених дій може свідчити про наявність у батьків певного типу виховного потенціалу.

Мета статті – висвітлити результати дослідження типів виховного потенціалу батьків стосовно їхньої готовності застосовувати ненасильницький спосіб виховання дитини молодшого шкільного віку в одnodітній сім'ї.

У нашій роботі виховний потенціал батьків розглядали як складне інтегративне утворення, структура якого включає три компоненти – когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий.

Для проведення констатації до кожного з означених компонентів добиралися відповідні критерії:

П% знання про моральні норми, сутність ненасильницького способу виховання дитини, усвідомлення необхідності виховувати дитину на ідеї ненасильництва;

П% емоційно-позитивне ставлення до моральних норм, що регулюють конструктивне вирішення конфліктних ситуацій у сім'ї, прагнення виховувати дитину гуманними методами;

П% вміння і навички сімейного виховання без застосування насильницького елемента; вміння керувати негативними емоціями, конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

Констатувальним етапом експерименту було охоплено 19 одnodітних сімей (38 батьків та 19 дітей, які навчалися в 2-3 класах).

Робота проводилася за допомогою комплексу взаємопов'язаних методів: анкетування, бесіди, тестування, розв'язання проблемних ситуацій; з дітьми також застосовували методику психомалюнку.

Проведене серед батьків анкетування, що мало на меті з'ясувати їх обізнаність щодо сімейного насильства, засвідчило, що більшість батьків під насильницькими діями розуміють будь-які дії одного члена родини стосовно іншого, які завдають йому шкоди (62%); 28% батьків співвідносять це поняття лише з насильством над жінками; 10% батьків вважають, що насильство – це протиправні дії, які караються законом. Серед видів насильства респонденти назвали такі, як сексуальне і

фізичне (83% батьків), економічне і психологічне (15% батьків), 2% батьків не дали відповіді на запитання.

Узагальнення даних анкетування показало, що значна кількість батьків, охоплених констатацією, має певні знання щодо сімейного насильства, особливо його видів. Як наслідок, вони не завжди розуміють негативні наслідки прояву різних видів насильства (а надто психологічного) над дитиною молодшого шкільного віку.

Для виявлення методів виховання, які використовують батьки в одnodітній сім'ї, з ними проводилися бесіди. 46% опитаних найчастіше застосовують такий метод, як заохочення, 25% батьків – вимогу, 23% батьків – покарання; 10% батьків – особистий приклад. Отже, майже половина батьків надають перевагу методам, які лишають дітей самостійності, принижують їхню гідність, наносять моральні, а то й фізичні травми. Недостатнє усвідомлення батьками важливості методу особистого прикладу призводить до того, що вони часто не контролюють свою поведінку у відносинах з дітьми у конфліктних ситуаціях, що створює реальну загрозу проявів насильства стосовно дитини.

Для уточнення цих даних проводилося анкетування, яке мало на меті виявити частоту проявів фізичного та емоційного насильства (постійно, часто, іноді, ніколи) батьків над дитиною молодшого шкільного віку в одnodітній сім'ї. Узагальнені дані за цим напрямом роботи подано в табл. 1.

Таблиця 1.

Частота прояву батьками фізичного та емоційного насильства над дитиною, %

Види насильства	Показники, %			
	постійно	часто	іноколи	Ніколи
Фізичне	3,0	11,0	34,0	52,0
Емоційне:				
Критика	17,0	25,0	44,0	14,0
Вимогливість	13,0	29,0	58,0	–
Опіка	19,0	31,0	45,0	5,0
Ізоляція	15,0	53,0	32,0	–
Всього	13,0	28,0	45,0	14,0

Як видно з табл. 1, ніколи до насильницьких дій над дитиною не вдається лише 14,0% батьків. У всіх інших сім'ях такі дії мають більш-менш регулярне застосування; при цьому перевага надається емоційному насильству, яке виявляється у надмірній критиці дитини та вимогливості до неї, у застосуванні таких протилежних методів, як опіка та ізоляція. Все це негативно позначається на дитині, завдаючи шкоди її нормальному розвитку. Надмірна критика призводить до зневіри у власних силах, вимогливість – до погіршення фізичного стану (через надмірне навантаження: участь у різних гуртках, додаткові навчальні заняття для отримання гарних оцінок у школі тощо), гіперопіка призводить до розвитку в дитини почуття страху, тривожності та формування безвідповідальності, ізоляція – до емоційного збіднення, байдужості, ворожості.

У процесі констатації з'ясовували ступінь довіри між батьками та дитиною молодшого шкільного віку. На запитання "Чи довіряє Вам дитина, чи розповідає про свої секрети?" більшість респондентів (80%) дали позитивну відповідь; 20% батьків вважають, що дитина розповідає їм не все.

Для уточнення вірогідності висловлених батьками думок, паралельно проводили опитування дітей ("Кому ви розповідаєте про те, що вас хвилює, довіряєте свої таємниці?"). 60% дітей довіряють своїм батькам, 21% дітей – друзям, 10% дітей – бабусі або дідусю, 9% дітей – учителю.

Як видно з одержаних результатів, між відповідями дітей і батьків існує помітна розбіжність. Це можна розцінити не лише як свідчення відсутності тісних доброзичливих відносин між дитиною і батьками, а й нерозуміння останніми цього факту.

З метою підкріплення чи спростування такої думки використовували тест для батьків "Дітей виховують батьки. А батьків?". Найвищий бал (від 28 до 32) за результатами тестування отримали 21 % батьків. Вони характеризувалися дотриманням гуманних принципів виховання і чіткої лінії поведінки, намаганням не тільки зрозуміти, а й краще пізнати свою дитину, підтримати, не принижуючи її гідності, прагненням самовдосконалення як вихователів. 16-28 балів отримали 72% респондентів. До них належали батьки, які мають здібності вихователя, але на практиці не завжди застосовують їх послідовно і цілеспрямовано, в одних випадках, вони занадто

суворі, а в інших – занадто м'які. Причому вибір способу поведінки залежить не стільки від конкретної ситуації, скільки від настрою, власних інтересів батьків. 9% батьків набрали найменшу кількість балів (менша за 16), що свідчить про недостатність або помилковість знань щодо виховання дитини, які продукують непослідовність і нетактовність у відносинах з дитиною, вибір хибних методів сімейного виховання.

Для уточнення одержаної інформації застосовували метод розв'язання проблемних ситуацій. Батькам запропонували розв'язати 7 педагогічних ситуацій, такого змісту: Ваша дитина добре вчиться. Та якось одержала погану оцінку і вас викликали до школи. Ваша реакція?

Запропоновані батьками способи розв'язання проблемних ситуацій засвідчили, що вони найчастіше здійснюють психологічне (емоційне) насильство над дитиною – 76% (постійна критика, надмірна вимогливість, гіперопіка, ізоляція); фізичне насильство – 15%; не чинять ніякого насильства – 9%.

При роботі з дітьми для з'ясування взаємин, які панують у однодітній сім'ї, використовували психомалюнок "Я і моя родина". Дітям пропонували намалювати свою сім'ю. 24% дітей зобразили батьків і себе, які тримаються за руки, що свідчить про гуманні взаємини між членами родини; 31% дітей намалювали себе на передньому плані, а батьків позаду себе, це говорить про завищену самооцінку, яка характерна в сім'ях з егоцентричним вихованням; 37% дітей намалювали себе віддаленими від батьків і порівняно з ними дуже маленькими, це свідчить про тривожність і страх дитини, несамостійність у рішеннях, що притаманно для родини з гіперопікою; 8% дітей взагалі нікого не намалювали, що свідчить про негативну атмосферу в сім'ї.

Також з дітьми проводили бесіду, в процесі якої отримали такі дані: 52% дітей зазнають постійної критики з боку батьків; 39% дітей – надмірно завантажені; 34% дітей – відчувають страх і тривогу; 73% дітям – не дають можливості спілкуватися з однолітками, дивитися телевізор, грати на комп'ютері; 17% дітей – фізично карають; над 11% дітей не чинять насильства. Результати більше 100%, оскільки у деяких сім'ях одночасно чиняться різні види насильства. Ці результати засвідчують, що батьки були не зовсім щирі у своїх відповідях.

Для уточнення цих даних (адже, як відомо, для дітей молодшого шкільного віку характерним є потяг до фантазування)

використовували такий метод, як гра-ситуація. Її сутність полягала в тому, що, вступаючи з дорослим у гру, дитина, яким би героєм вона не була, діє на основі власного досвіду.

Наприклад: дорослий пропонував погратися в доньки-матері. Дитина призначалася мамою, а дорослий – донькою (сином). Ситуація: незабаром обід, тому ти на кухні готуватимеш його. А я, твоя донечка (синочок), у кімнаті гратимусь іграшками. “Ой, мамо, я зламала (в) іграшку, яку ти вчора мені купила!”. Що тепер буде?.

16% дітей зазначили, що вони вдарять свою дитину ременем; 21% дітей сказали: “в тебе руки не з того місця ростуть” або “твоя подруга (твій друг) такого б ніколи не зробив”; не дозволили б власній дитині дивитись мультик, грати на комп’ютері або побігти на вулицю (33% дітей); купили б нову іграшку (20% дітей); допомогли б полагодити іграшку і сказали, що треба бути обережнішими з власними речами (10% дітей). Невеликі відсоткові розходження у результатах загалом свідчать про їх достовірність.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив нам схарактеризувати 4 типи виховного потенціалу батьків стосовно їхньої готовності застосовувати ненасильницький спосіб виховання дитини молодшого шкільного віку в однопітній сім’ї (за основу брали класифікацію К.Булгакової, О.Кляпець, О.Тарновської). Зокрема, це:

- 1) *виховально-сильний тип* (11%): глибокі знання про моральні норми, що регулюють конструктивне вирішення конфліктних ситуацій у сім’ї, та позитивно ставиться до них, відповідно діє в різних життєвих ситуаціях; усвідомлює сутність ненасильницького методу виховання дитини і дотримується його; прогнозує негативні наслідки прояву різних видів насильства над дитиною; уміє керувати негативними емоціями; добирає певний спосіб поведінки у різних ситуаціях;
- 2) *виховально-стійкий тип* (29%): фрагментарні знання про моральні норми, що регулюють конструктивне вирішення конфліктних ситуацій у сім’ї, та позитивно ставиться до них, відповідно діє в різних життєвих ситуаціях; усвідомлює сутність ненасильницького методу виховання дитини, намагається дотримуватися його; не завжди правильно прогнозує негативні наслідки прояву різних видів насильства над дитиною; володіє самоконтролем не на достатньому рівні; добирає певний спосіб поведінки у різних ситуаціях;

- 3) *виховально-нестійкий тип (48%)*: недостатньо знає про моральні норми, що регулюють конструктивне вирішення конфліктних ситуацій у сім'ї, ситуативно діє в різних життєвих ситуаціях; усвідомлює сутність ненасильницького методу виховання дитини, але не завжди дотримується його; не завжди розуміє негативні наслідки прояву різних видів насильства над дитиною; не достатньо володіє самоконтролем; діє, часто керуючись егоїстичними мотивами;
- 4) *виховально-слабкий тип (12%)*: недостатньо обізнаний з моральними нормами, що регулюють конструктивне вирішення конфліктних ситуацій у сім'ї, ситуативно діє в різних життєвих ситуаціях; не розуміє негативні наслідки прояву різних видів насильства над дитиною; не володіє самоконтролем; частими є прояви егоїзму, байдужості, жорстокості до дитини.

Отримані експериментальні дані свідчать, що більша кількість батьків мають виховально-нестійкий тип виховного потенціалу. Вони часто не контролюють свою поведінку у відносинах з дітьми у конфліктних ситуаціях та не усвідомлюють негативні наслідки проявів насильства стосовно них. Це вимагає визначення соціально-педагогічних умов профілактики насильства над дітьми молодшого шкільного віку в однодітних сім'ях.

Література:

1. Бойко О.В. Насильство в сім'ї: соціологічний аналіз явища: автореф. дис. ... канд. соц. наук /О.В.Бойко – Харків, 2003. – 20 с.
2. Петровский А.В. Короткий психологический словарь // А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский. – М.: Политиздат, 1985. – 350 с.
3. Становище багатодітних сімей в Україні: Державна доповідь про становище сімей в Україні (за підсумками 2006 року) / Керівники авт. колективу: Л.Смола, Є.Луценко. – Харків: Фоліо, 2007. – 223 с.

Освещено особенности проявления насилия над младшими школьниками со стороны родителей в однодетной семье.

Ключевые слова: *насилие, однодетная семья, младшие школьники, воспитательный потенциал.*

The illuminated particularity of the manifestation of the violence on junior schoolboy on the part of parents in family with single child.

Keywords: *violence, family with single child, junior schoolchildren, educational potential.*

УДК 37.017

І.М. Мачуська, м. Київ

ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ В СІМ'Ї

Розглянуто основні педагогічні форми і методи профілактики насильства над дітьми в сім'ї.

Ключові слова: фізичне насильство, психічне насильство, профілактика насильства, ступені прояву насильства.

Особливо важливою і мало розробленою в сучасній педагогічній науці і практиці є проблема насильства і жорстокості по відношенню до дітей. Насильство над дитиною завдає не лише збитки її здоров'ю та загрожує життю. Воно несе з собою тяжкі моральні і психологічні проблеми: постійна боязнь виявитися об'єктом насильства у сфері безпосереднього соціального оточення переростає в сильний психологічний тиск, який веде до стресів, нервових зривів, зниження самооцінки, стає додатковим джерелом міжособистісних конфліктів.

Профілактиці насильства щодо підлітків присвячено ряд досліджень. Теоретико-методологічні засади цієї проблеми сформульовано у працях М.Ганді, А.Гусейнова, М.Кінга, Л.Толстого.

Психологічні аспекти насильства щодо підлітків розроблялися у дослідженнях А.Асмолова, Б.Братуся, Т.Драгунової, В.Знакова, Н.Зинов'євої, Л.Зюбіна, Н.Левітова, Н.Максимової, Н.Михайлової, К.Сельченко, Л.Семенюк, Н.Солдатенко, Н.Тарабриної, Д.Фельдштейна. Проблеми насильства були також присвячені роботи зарубіжних психологів: А.Бандура, Р.Берона, А.Брауна, К.Бютнера, А.Мічерліха, М.Пападопулу, Д.Річардсона, Р.Соонетс, З.Фрейда, З.Хола, В.Холичер.

Проблему насильства та агресії досліджували соціологи Р.Арон, К.Вільсон, Ш.Волін, Г.Ковганич, Г.Моргентау, Р.Нібур, Д.Стей.

Розробку педагогічних аспектів вирішення згаданої проблеми здійснювали Ю.Антонян, М.Асанова, П.Блонський, В.Боровик, Л.Волинець, Ф.Думко, М.Казакіна, В.Караковський,

В.Ковальов, Г.Лактіонова, В.Моралов, В.Оржеховська, П.Пономаренко, В.Сатириков, С.Тадіян, Т.Федорченко, В.Фуркало, Н.Щербак.

Великий вклад в проблему виховання у дусі ненасильства вніс В. А. Сухомлинський, якого можна віднести до сучасної вітчизняної гуманістично орієнтованої педагогіки, а також педагоги-новатори Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов.

Проте при всій безперечній теоретичній і практичній значущості цих досліджень і їх важливості у рішенні насущних завдань, виховання підростаючого покоління слід зазначити, що розробка науково обґрунтованої організаційно-педагогічної системи соціально-педагогічного захисту неповнолітніх від насильства в сім'ї є однією з мало досліджених проблем педагогіки. У зв'язку з вищевикладеним потрібне вирішити протиріччя між необхідністю цілеспрямованої і ефективної профілактики насильства над дітьми в сім'ї, з одного боку, і недостатньою розробленістю наукових і організаційно-методичних засобів здійснення такої профілактики, з іншого боку.

Метою нашої статті є висвітлення форм і методів профілактики насильства над дітьми в сім'ї.

Профілактична робота по попередженню насилля над дітьми буде найбільш ефективною при умові взаємодії усіх зацікавлених учасників цього процесу.

У цій статті ми розглянемо основні рівні здійснення профілактичної роботи і наведемо конкретні форми і методи її здійснення.

Загальнопрофілактичний рівень. Важливим елементом роботи на цьому рівні є розробка спеціальних програм освіти для батьків, які сприяли б повноцінному функціонуванню сім'ї і запобіганню проблемам у взаєминах дітей і батьків.

Наші опитування показують, що практично усі батьки, що застосовують фізичне покарання, зазнають труднощі у вихованні дитини, а до 87 % з них в дитинстві застосовувалися фізичні покарання. 40 % батьків не застосовують фізичне покарання, як засіб виховання, але бажання застосувати його у них має місце. Тому дуже

важливо, щоб батьки зрозуміли різницю між допустимою і не допустимою своєю поведінкою.

Батьків можна і треба навчити розуміти отриману від дітей інформацію і залежно від неї підбирати відповідні методи виховання. У програмі налагодження гуманних взаємин дітей і дорослих обов'язковою умовою є добровільна співпраця батьків і педагогів.

Педагогічна освіта батьків може здійснюватися через створення груп підтримки і організацію взаємодії батьків. При складанні програми необхідно враховувати, що більшість батьків не мають спеціальної педагогічної освіти.

Таким чином, така програма має бути спрямована на такі цілі: творче засвоєння педагогічних знань, з тим, щоб вони стали керівництвом до дії і сприяли підвищенню ефективності виховання дітей; формування здатності осмислити сімейну дійсність, уміння приймати ефективні рішення відповідно до педагогічних закономірностей, принципів виховання; взаємне збагачення досвідом дитячо-батьківських стосунків.

При роботі з батьками необхідно займатися пропагандою ненасильницького виховання, роз'яснювати, що існує безліч методів, за допомогою яких можна виховати в дітях слухняність, відповідальність, не прибігаючи до тілесних покарань: хвалити дітей за хороші вчинки; заохочувати будь-яку зміну на краще; намагатися навчити дитину виправляти неправильний вчинок; розмовляти з дітьми тоном поваги і співпраці; залучати дитину до процесу ухвалення рішення; уникати погроз.

При спілкуванні педагога з сім'єю недопустиме недбале, поблажливе або занадто офіційне ставлення при зустрічі, докори, залякування, ультиматуми.

Діагностичний рівень. Діагностика – тривалий процес, що вимагає неодноразових зустрічей з сім'єю, а також з іншими причетними до виховання дітей людьми. Вона служить відправною точкою подальшої взаємодії з сім'єю. Проведення діагностики передбачає дотримання наступних принципів.

Методологічних: об'єктивність у зборі фактів і їх інтерпретація; множинність джерел інформації; достовірність інформації.

Етичних: конфіденційність; максимальна міра відкритості; невтручання в приватне життя.

На цьому етапі використовуються наступні діагностичні методи: спостереження, бесіда, анкета, тести.

Реабілітаційний рівень. Розглянемо індивідуальний, груповий і громадський рівні здійснення реабілітаційної роботи.

На індивідуальному рівні реабілітаційної роботи з батьками або з дитиною використовуються певні технології, а саме: консультування, телефонне консультування соціальний патронаж,

Консультування – процес взаємодії між двома або декількома людьми, в ході якого певні знання консультанта використовуються для надання допомоги консультуваному. Методи і прийоми консультування: бесіди, включене спостереження, схвалення або засудження, переконання, використання ключових фраз, прийом конфронтації, прийом Я-послання, метод легенд.

Телефонне консультування. Особливість цього виду консультування полягає в тому, що спілкування відбувається через посередника – телефонний апарат, відсутній візуальний контакт, не можна використовувати невербальні засоби спілкування. Етапи телефонного консультування: вітання, знайомство; консультант показує, що він готовий прийняти інформацію; пропозиція своєї допомоги; дослідження проблеми. Якщо проблема нез'ясована, перейти до наступного етапу; з'ясування об'єму необхідної допомоги; пошук згоди; підведення підсумків, спільний план дій; вираження вдячності за дзвінок.

Соціальний патронаж. Одна з універсальних форм роботи, що є наданням різних видів допомоги вдома: матеріальної, психологічної, освітньої та ін. Патронажі можуть бути одиничними або регулярними, залежно від сім'ї, поставлених завдань, змісту патронажної допомоги.

Технологія патронажу: попередня підготовка зустрічі, постановка цілей; сповіщення про час візиту; представлення себе; повідомлення про мету візиту; підведення підсумків.

Груповий рівень реабілітаційної роботи – це об'єднання людей, пов'язаних загальними інтересами, діяльністю, місцем проживання.

Методи групової реабілітації: бесіди, лекція, диспут, дискусія, плановий захід по обговоренню поточних проблем, тренінг.

Громадський рівень реабілітаційної роботи. Мета громадської роботи – поживлення життєвого простору людей. Громадська робота активізує зусилля людей за рішенням своїх спільних проблем, дозволяє поліпшити умови життя, виявити конструктивних лідерів і усунути деструктивних. Методи громадської роботи: лекції, дискусії, бесіди, організація масових акцій.

Як вже вказувалося нами раніше, одним з напрямів профілактичної роботи є зв'язок з громадськістю, що припускає: виявлення потреб населення, привертання громадської уваги до соціальних проблем, стимулювання добродійності, пропаганду цінностей ненасильства.

Основний інструмент зв'язку з громадськістю – це засоби масової інформації. Можливе залучення і волонтерського руху до рішення виховних, соціокультурних завдань для допомоги сім'ї.

Багато деформацій психологічного, особистісного плану у дітей, є наслідком насильства, якому вони піддавалися в сім'ї або поза нею. Щоб зняти або нівелювати ці деформації, необхідно, передусім, напевно встановити, що такого роду насильство мало місце. Проте діти не завжди схильні повідомляти про це дорослим.

Тому, щоб виявити приховані, завуальовані травмуючі ситуації в житті дитини, зрозуміти страхи, комплекси, переживання, які ними викликані, необхідно використовувати спеціальні діагностичні методики.

З цією метою використовуються різні рисуночні тести, які мають психотерапевтичне значення. Це не лише психодіагностика, але і арттерапія. Малюнки допомагають дитині не лише висловити її почуття, але і впоратися з внутрішніми, негативними переживаннями по відношенню до світу, до батьків, до себе [2; 4; 6].

Плутанина в зображенні статі. Для дитини є проблемою намалювати людину заданої статі. Він малює людину протилежної статі. Іноді дитині важко відповісти на питання, людину якої статі він намалював.

Перебільшення частин тіла. На малюнку можуть бути виділені частини тіла, пов'язані у свідомості дитини з моментом насильства.

Пропущені частини тіла. Іноді діти, зображуючи себе або людину своєї статі, не промальовували ті частини тіла, з якими у них пов'язано уявлення про насильство. Дитина часто малює руки без пальців або зображує себе взагалі без рук, повідомляючи таким чином про свою безпорадність, своє безсилля.

Труднощі в зображенні фігури людини. Деякі діти не хочуть малювати людську фігуру, оскільки відчують високу тривожність по відношенню до людського тіла.

З метою з'ясування травмуючих подій в життя дитини, малюнкові тести слід поєднувати з методом бесіди.

Серед проєктивних методик, окрім малюнкових тестів, дуже ефективний в роботі з дітьми, що перенесли жорстоке поводження колірний тест Макса Люшера, який виявляє настрій дитини, його емоційний стан і чинники, що викликають стрес [1].

З жертвами насильства важливо розмовляти про страхи. Для їх виявлення використовується спеціальний опитувальник, який допомагає викликати дитину на розмову про його почуття і переживання.

Для діагностики корисні методики "Створення книги життя дитини", "Коробочка або сумка почуттів", які допомагають відтворити почуття дитини, пов'язані з приємними і важкими епізодами з її минулого життя, проаналізувати, чим викликані ті або інші переживання, примирити її з собою і навколишнім світом [3; 4].

Позитивний результат дає індивідуальна робота з дітьми, що перенесли жорстоке поводження, передусім, спрямована на те, щоб зняти у них почуття тривоги і невпевненості, підняти самооцінку, повернути довіру до людей. Важливо досягти того, щоб вони могли відчути себе в емоційній безпеці, адаптуватися у навколишньому світі, навчилися краще розуміти інших.

Потрібно допомогти дитині, яка часто боїться розповісти про те, що її турбує, розібратися в її переживаннях і страхах, здолати негативні наслідки попереднього негативного досвіду.

При цьому, працюючи з дитиною, потрібно завжди орієнтуватися на її індивідуальні особливості, на її систему цінностей. Для вироблення правильної стратегії необхідно знати, яке враження справило насильство на дитину; коли воно сталося, скільки часу пройшло після нього. Важливо з'ясувати контекст насильства, характер стосунків дитини з насильником, його сприйняття насильника нині. Слід визначити, чи має дитина симптом посттравматичного стресу, і які негативні наслідки перенесеного насильства у неї спостерігаються.

Основний сенс індивідуальної роботи полягає в тому, щоб дитина повірила, що її люблять такою, якою вона є і що світ дорослих не несе для неї загрози.

Групова робота припускає два напрями: спеціально організовані заняття; групові коректувальні і розвиваючі заняття, що в основному мають ігровий характер.

Психокорекційні групи зазвичай створюються для того, щоб стимулювати особистісний розвиток дітей, їх саморозкриття, допомогти їм набути певні знання, уміння, навички. Психокоректувальна робота в групах сприяє: вільному вираженню емоцій; формуванню почуття приналежності до колективу; обов'язковому саморозкриттю; апробації нових видів поведінки; санкціонованому груповому процесу міжособистісних порівнянь; відповідальності за групу.

Групова терапія порівняно з індивідуальною має певні переваги. У групі діти можуть розділити між собою відповідальність за свою поведінку і спільно захищатися від небезпечних, на їх думку, дорослих. Особливо, якщо раніше насильство над ними було здійснене дорослими людьми. Якщо насильниками були діти, то в групі більше можливостей спільно знайти нові форми спілкування і вчитися ненасильницьким методам взаємодії.

Основний час на заняттях в групах займають вільні ігри, які придумують самі діти, згідно зі своїми побажаннями, інтересами і потребами. Важливо обігравати з дітьми ситуації, що дозволяють проявляти турботу, увагу, любов по відношенню до оточуючих.

Завдання групової роботи: допомогти дітям говорити про свої проблеми, почуття, потреби; учити дітей звертатися за

допомогою в складних для них ситуаціях; навчити дітей зберігати дистанцію між собою і оточенням і заперечувати, якщо вони не хочуть фізичного контакту з іншою людиною; підтримувати і розвивати соціальні і емоційні навички дитини, необхідні для взаємодії з однолітками і дорослими; підвищувати у дитини упевненість в собі, у своїх силах і можливостях.

Запропоновані методики досить ефективні як експрес-діагностика, тобто за короткий час вони можуть дати важливу інформацію про дитину, яка допоможе організувати реабілітаційну роботу з нею, допоможе їй адаптуватися у цьому світі і навчить справлятися зі своїми проблемами.

Література:

1. Драгунский В.В. Цветовой тест : практическое пособие / В. В. Драгунский. – М.: АСТ, 2000. – 448 с.
2. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка / А. И. Захаров. – М.: Просвещение, 1986. – 128 с.
3. Миллер В.С. Как по-настоящему любить детей : О преодолении негативных стереотипов родительского поведения в воспитании ребенка в семье / В. С. Миллер // Клас. рук. – 1998. – № 6. – С. 43-49.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: учебное пособие / Е. И. Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 529 с.
5. Ролінський В.І. Агресія та насильство: проблеми дітей та молоді: вавч.-метод. посіб. / Ролінський В. І., Федорченко Т. Є. – Ізмаїл: СМІЛ, 2006. – 269 с.
6. Черников А.Н. Интегративный подход в диагностике / А. Н. Черников. – М.: 1997. – 98 с.
7. Щербак Н.Д. Соціально-педагогічна профілактика жорстокого ставлення до дітей у сім'ї / Н. Д. Щербак // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 26-29.

Рассмотрены основные педагогические формы и методы профилактики насилия над детьми в семье.

Ключевые слова: физическое насилие, психическое насилие, профилактика насилия, степени проявления насилия.

Basic pedagogical forms and methods of prophylaxis of violence are considered above children in family.

Keywords: physical violence, psychic violence, preventive maintenance of the violence, degrees of the development of the violence.

УДК 37.017

Доукіна О.М., м. Київ

**ЗАПОБІГАННЯ ТА ПЕРЕБОРЮВАННЯ
НАСИЛЬСТВА В СКЛАДНІЙ СІМ'Ї**

Розглянуто головні напрямки і засоби запобігання та переборювання насильства в складних сім'ях.

Ключові слова: спілкування, толерантно-конструктивні, миролюбні взаємостосунки, складна сім'я.

Насильство досить поширене в сучасному українському соціумі соціально-психологічне явище і проявляється насамперед у сім'ї.

Школа як соціальний інститут може попередити і спробувати перебороти тільки насильство, яке має соціокультурну природу. Цей вид насильства викликаний невід'ємною частиною стереотипних уявлень про сутність сімейних взаємин, сприйнятих у батьківській родині, підкріплених зовнішніми враженнями і сформованою на їх основі єдино можливою моделлю поведінки в сім'ї або є результатом життєвого досвіду індивіда, пережитого у ранньому дитинстві досвіду руйнівних людських взаємин, що створює морально-психологічну основу вважати такий тип взаємин універсальним [1].

Саме такому виду насильства, проявленому або в латентному стані, можуть завадити педагоги, сприяти його переборюванню в процесі своєї роботи з батьками учнів, які проживають у складній сім'ї.

За даними наших досліджень, робота має спрямовуватися на підвищення особистої і соціальної відповідальності як дорослих, так і дітей, встановлення позитивних, толерантно-конструктивних взаємостосунків, налагодження внутрішньої взаємодії між поколіннями, стосунків «влади - підлеглості» [3, с.36], взаємної відповідальності кожного члена сім'ї, починаючи з лідера. Це сприяє зменшенню причин виникнення конфліктів у сім'ях і, як наслідок, кількості проявів фізичного, емоційного, духовного й економічного насильства тощо [2].

На першому, *інформаційно-аналітичному*, етапі проводиться виявлення явних або прихованих загроз щодо

різних видів насильства в складній сім'ї. З цією метою застосовується анкетування або усне опитування батьків.

Найголовнішими питаннями, на які треба отримати відповіді, є: чи існує між членами сім'ї психологічна сумісність, відмінності у поглядах на життя між чоловіком і дружиною, ними та їхніми батьками.

Важливим аспектом у внутрішньосімейних взаєминах є толерантне, миролюбне ставлення один до одного. Тому з'ясовується, чи важко опитуваним зважати на звички, уподобання інших членів сім'ї, узгоджувати свої бажання з бажаннями інших при проведенні дозвілля (відпочинок, перегляд телепередач та ін.), з якими звичками, бажаннями інших членів сім'ї їм найважче погодитися.

Так само значущою у попередженні конфліктів і насильства є реакція на інших (як дорослих, так і дітей) – відчуття незадоволення від їхньої поведінки, висловлювань, смаків, поглядів на життя і виявлення тих членів сім'ї, які викликають роздратування, з'ясування, чим саме воно викликане.

Надто часто багатопоколінні сім'ї мають недостатньо хороші соціально-економічні, побутові умови, що, у свою чергу, викликає негативні почуття, породжує напруження і численні конфліктогенні ситуації, які переростають у різні форми насильства. Бажано з'ясувати, чи проявляється роздратування та невдоволення назовні, яким чином: у спокійній чи напруженій бесіді з зауваженнями, погрозами, залякуваннями, лайкою, позбавленням заохочень, подарунків, обмеженням у їжі, прогулянках, фізичному примусі, фізичних покараннях і т.д.

Водночас вивчається розуміння батьками самої сутності насильства, його видів і проявів, їхнє ставлення до цього соціально-психологічного явища: чи вважають вони насильством погрози, образи, примушування, фізичні покарання, сексуальні домагання, залякування, тотальний контроль, жорстке економічне обмеження; як може проявлятися насильство у сім'ї; за яких умов і в яких формах, на їхню думку, можна застосовувати у сім'ї насильство до членів сім'ї, дітей; чи можливе насильство до представників старшого покоління у сім'ї, якщо так, то за яких умов.

При виявленні проявів будь-якої форми та виду насильства, надзвичайно важливим є з'ясування думки батьків, хто відповідає за це.

З метою перевірки і уточнення отриманої інформації проводяться бесіди з учнями, які, за умови довірливих стосунків з педагогом, дають відверті, правдиві відповіді щодо взаємостосунків між членами сім'ї. Таким чином встановлюється, чи погрожували дітям коли-небудь батьки, дідусі або бабусі, у чому виражались ці погрози, чи застосовувалися дорослими фізичні покарання, чи мали місце залякування дітей дорослими членами сім'ї і причини такого залякування, приниження, відчуття почуття страху до когось із членів своєї сім'ї, саме до кого, чому. Тобто підтверджується або спростовується факт існування насильства у сім'ї.

Діти дуже обережно відкриваються щодо того, чи завдавали їм шкоди хтось із членів сім'ї, хто це робив і як саме. Однак, якщо дитина починає говорити, то щиросердно розповідає, що відчуває, коли їй у сім'ї погрожують, залякують, принижують, чого вона найбільше боїться.

Уже на цьому етапі роботи за допомогою вчителя батькам стає зрозумілим і ясним те, на що вони не звертали раніше уваги, вважаючи це цілком нормальним станом. Вони починають розуміти, чи має місце насильство у їх сімейному співіснуванні, які його види і форми проявляються, хто із членів сім'ї налаштований агресивно, хто миролюбно, хто використовує насильство як засіб впливу, тиску для досягнення певних цілей.

Серед виховних засобів, які найбільш спрямовані на запобігання та переборення насильства, слід визначити ті, які ґрунтуються на діалозі, є рефлексивними й емоційно насиченими тощо. Насамперед, це спілкування, яке має ігрові засади і включає різноманітний зміст інформації відповідно до поставлених завдань.

Інструментарій спілкування є унікальною багатощаровою системою рішення проблем припинення і запобігання насильству, яке має соціокультурну природу, формуванню гуманістичної позиції фактичного лідера у сім'ї, становлення діалогового мислення і емоційного розкріпачення членів сім'ї. Гнучкість даного засобу полягає у можливості розставити

акценти, побудувати логічні роздуми, активізувати розумову діяльність учасників, надати емоціям позитивності. Ці характеристики дії спілкування роблять його ефективним у розвитку якостей, які унеможливають насильство: насамперед, толерантності, поступливості, формування толерантно-конструктивних взаємин, набуття стійкої миролюбної, неагресивної поведінки тощо.

Спілкування у контексті розв'язуваної нами проблеми слід розуміти як процес взаємодії людей, ідеальною метою якого є прийняття один одного як безумовної цінності, а прагматичними завданнями – обміном інформацією, почуттями, діями, зразками поведінки на основі взаємного інтересу і відчуття прихильності між учасниками. Тобто, його можна розглядати і як фактор, який оптимізує виховний процес, і як метод, який дозволяє ефективно вирішувати поставлені виховні завдання. Відповідно до цього визначення можемо означити певні функції, які воно виконує у реальній взаємодії членів сім'ї. Насамперед, визначаємо контактну, інформаційну, спонукальну, координаційну, соціально-перцептивну, презентативну, інтерактивну, афективну і коригувальну.

Контактна функція полягає у готовності членів сім'ї до взаємодії, передачі та прийманні інформації, підтримці цієї готовності на рівні, який є необхідним для повноцінного спілкування. *Інформаційна* – полягає в обміні учасників цього процесу різноманітною інформацією. *Спонукальна* – пов'язана зі стимулюванням активності партнерів різноманітними засобами. *Координаційна* – допомагає узгоджувати дії, упорядковувати рівновагу. *Соціально-перцептивна* функція відбиває тонке і глибоке сприйняття членами сім'ї один одного у межах не тільки їхніх соціальних, але і міжособистісних ролей, що забезпечує їхнє взаєморозуміння і активну взаємодію. *Презентативна* функція допомагає ефективному пред'явленню себе партнеру, самовираженню за допомогою доступних у даній ситуації засобів. *Інтерактивна* функція забезпечує обмін ідеями, діями, зразками поведінки у процесі контакту. *Афективна* функція пов'язана з проявом під час взаємодії членів сім'ї емоцій, їх підтримку в обраній тональності. *Коригувальна* – сприяє зміні поведінки,

особистісних смислів, мотивів і ціннісних орієнтацій партнера по взаємодії.

На *діяльнісно-процесуальному* етапі роботи з батьками виокремлюються п'ять кроків, за якими їх навчають правильному спілкуванню з членами сім'ї.

1. Орієнтування в оточуючих умовах.
2. Привернення до себе уваги за допомогою різноманітних засобів (як стандартних, так і нестандартних).
3. Сприймання стану партнера, обрання оптимального моменту для початку спілкування.
4. Передавання необхідної інформації за допомогою голосу, інтонації, міміки та інших виразних засобів стимулювання і точного сприйняття того, що передається.
5. Сприймання реакції партнера і доповнювання для досягнення поставленої мети у зміст спілкування нової інформації.

Ефективна реалізація вказаних кроків залежить від рівня сформованості у особистості певних специфічних умінь спілкування, головними з яких є:

- уміння «бачити і чути» партнера (бути уважним до поведінки, слів, жестів, зовнішнього вигляду);
- уміння розуміти його («читати» його думки і почуття);
- уміння поводити себе (семантично і стилістично грамотно будувати мову, використовувати невербальні засоби дії).

Технологія спілкування має унікальні можливості, які дозволять суб'єктам спілкування у кожному комунікативному акті обирати для кращого засвоєння певної інформації вербальні або невербальні засоби чи їх поєднання. Її можна поділити на три частини: підготовчу, основну (організація і здійснення спілкування і діяльності), заключну тощо.

Наприклад, перед проведенням занять, метою яких є корекція спілкування членів сім'ї з метою її поліпшення, вчитель аналізує отриману раніше інформацію щодо характеру взаємостосунків між різними поколіннями сім'ї, наявності і характеристики насильства у сім'ях учнів.

Підготовча частина передбачає визначення теми комунікації, формулювання завдань виховного, розвивального і освітнього характеру; діагностику учасників спілкування; роботу над текстом спілкування; добору активних форм роботи

і необхідних допоміжних (наочних, аудіовізуальних і т.п.) засобів.

Етап організації і проведення спілкування включає низку дій, які створюють особистісно орієнтовану атмосферу з елементами креативних і рефлексивних дій: зняття психологічної напруги, створення довірливого ставлення через особистісний контакт з присутніми. Насамперед, слід налагодити довірливі стосунки з присутніми. З цією метою можна привітати, зробити комплімент, жартувати. Далі створити ситуацію зацікавленості, установку на майбутню діяльність. Тему, яка розгортатиметься далі, можна актуалізувати певними фразами, початок яких може бути таким: «Я вважаю, що головним у цьому питанні ...», «У цьому питанні мене найбільш хвилює ...», «Я довго міркувала над цією проблемою ...». Сюди ж можна включити перегляд репродукцій, епізоду з кінофільму, переказ побаченої раніше ситуації і т.п., що посилить бажання зрозуміти сенс проблеми, її сутність і спробувати знайти рішення. Можливо доручити батькам згадати схожі або ж аналогічні випадки.

Наступний крок основної частини – експлікація – процес пояснення, розтлумачення інформації, коли реалізується можливість послідовного, аргументованого викладу необхідної інформації. Уточнюються деталі, пояснюється незрозуміле. На цьому етапі доцільними є практичні вправи, які забезпечують поглиблений розгляд ідеї. Цілком можливі рольові чи ділові ігри, які посилюють виховний потенціал даної частини. На часі скласти логічну схему теоретичних положень, в якій відбити взаємозв'язки між складовими явища, яке осмислюється.

Дискусія – ще один елемент основної частини, призначення якого – обговорення теоретичного матеріалу, роздуми про сутність проблеми. Стрижень цього елемента – система питань і суджень, які можуть бути будь-якими (глибокими, поверховими, особистими або чиеюсь авторитетною думкою). При цьому слід підкреслювати цінність кожної думки, що стимулюватиме активність кожного, хто бере участь у спілкуванні. Тут бажані стверджувальні судження, відповіді на питання: «Як можна сформулювати головну ідею

(думку)?», «Як ви це розумієте?», «Як можна реалізувати цю ідею?» і т.д.

Важливим є й такий елемент основної частини, як корекція, тобто зміна. Це певний психологічний момент, який вносить зміни у розуміння, позицію, погляди присутніх. Цей елемент дозволяє спрямувати увагу учасників на удосконалення особистості. В процесі корекції важливо запропоновувати альтернативні варіанти рішення проблем, які розглядаються.

Надзвичайно важлива роль відводиться кінцевій стадії з огляду проблеми, ключовим елементом якої є рефлексія. Кожний присутній коротко оцінює свою участь у цій роботі і самовідчуття. Учитель може заохотити батьків, ставлячи їм підсумкові питання: «Що дало вам сьогоднішнє спілкування?», «Чи сподобалось вам наше спілкування, чому?», «Що змінилося у вашому розумінні ...?».

Завершує етап організації і проведення спілкування короткий оцінювальний підсумок і взаємна вдячність, що відповідає основам комунікативної культури.

Спеціально виділяється заключна частина. Вона має принципове значення для усіх, хто бере участь у спілкуванні, оскільки передбачає підведення загальних підсумків, постановку невіршених питань.

Поряд з цим маємо враховувати перелік умов оптимальної організації такої роботи: творчий підхід; свобода в реалізації ідеї; мінімальна підготовка; спірання на реальну дійсність; стимулювання духовних зусиль учасників; наявність кульмінації; багатоканальний вплив на особистість учасників (візуальний, аудіальний, кінестатичний і т.д.); емоційний тон спільної діяльності.

Як приклад, розглянемо технологію спілкування для практичного обговорення проблеми **«Насильство у сім'ї: хто винен?»**.

Підготовча частина. Педагог, звертаючись до батьків, пропонує їм висловити свою думку щодо таких питань: «Що таке насильство, які види і форми насильства існують і можуть проявлятися у сім'ї, чи можливо застосовувати насильство у сім'ї, якщо так, то коли, за яких умов, яким чином? Хто несе відповідальність за прояви насильства?»

Усі відповіді, отримані від батьків, педагог аналізує, намагається з'ясувати причини, прихильного ставлення батьків до тих чи інших видів і форм насильства, чи існує почуття провини, відповідальності за такий стан у сім'ї.

Організація і проведення спілкування. Педагог наводить приклади ситуацій немиролюбного ставлення когось із членів сім'ї до інших, яке спричинює неконструктивні взаємостосунки у сім'ї, призводить до конфліктів між дорослими або між дорослими і молодшими членами сім'ї, показує, що результатом таких взаємостосунків найчастіше є психологічне, фінансове або навіть фізичне насильство, разом з батьками намагається проаналізувати їх причину, підводить до думки, що основою такого стану є безвідповідальне ставлення до своїх батьківських обов'язків.

Приклади можливих ситуацій.

- 1) Дитина, попри обіцянку добре вчитися, несумлінно виконала домашнє завдання, принесла зі школу погану оцінку.
- 2) Батьки, не порадившись з дитиною, купили одяг, який не подобається їй, вона не хоче його одягати.
- 3) Батьки не дозволяють зробити дитині екстравагантну зачіску.
- 4) Батьки забороняють дитині довго гратися у комп'ютерні ігри.
- 5) Дитина надто активно намагається переконати матір і бабусю, що телевізійні серіали не цікаві, батька – що слід самому займатися фізкультурою і спортом, а не дивитися футбол і спортивні змагання по телевізору.

Поступово з'ясовується, що конфлікти викликані нерозумінням один одного, їх смаків, уподобань; небажанням зрозуміти позицію іншого, прийняти її як належно, нерозважливістю, безвідповідальністю та відсутністю терпимого ставлення один до одного і найголовніше – відсутністю змістовного спілкування, в процесі якого можна з'ясувати гострі кути, причини непорозуміння і знайти шляхи до їх подолання.

Наступне питання передбачає самоаналіз батьків: «Чи вважають вони себе людьми відповідальними, не схильними до насильства?». На допомогу пропонують визначитися щодо

присутності головних рис, які характеризують не схильну до насильства людину:

- уміння співчувати та співпереживати членам своєї сім'ї, родичам, іншим людям;
- уважно вислуховувати їх;
- тактовно, з повагою і розумінням ставитися до їх уподобань, звичок, смаків;
- не відповідати на чужу агресивність.

З'ясуванню усвідомленості соціальної і особистісної цінності відповідальності та миролюбності присвячені наступні запитання, які педагог задає батькам: «Чи повинні люди бути миролюбними?», «До яких наслідків може призвести насильство у сім'ї?», «Як можуть вплинути акти насильства у будь-якій формі на взаємостосунки у сім'ї?», «Чи можна попередити та припинити насильство у сім'ї? Яким чином?». При обговоренні різних точок зору щодо цих питань, відбуваються бесіда, дискусія, які закінчуються виробленням певних обґрунтованих спільних позицій.

Заключна частина присвячена підсумку заняття: робиться висновок, що справжні родинні стосунки неможливі без миролюбного спілкування, яке у форматі сімейних взаємин має наступні характеристики: безумовну взаємоповагу всіх без винятку членів сім'ї (повага до чужих думок, уміння слухати, уміння сприймати критику); визнання за всіма членами сім'ї (дорослими і дітьми) права мати власну точку зору і можливість її висловлювати; визнання кожним членом сім'ї за собою права мати свою думку і висловлювати її у конструктивній формі; спрямованість особистості на конструктивне розв'язання конфліктів, установка на визнання іншої людини як цінності; особистісна креативність, готовність сумніватися навіть у безумовно правильній своїй позиції; наявність умов для творчого діалогу і дискусій; розвиток уміння співпереживати іншому і вставати на його позицію; здатність зберігати межі свого Я.

Кількість і тематика таких занять обирається вчителем відповідно до потреб у кожному конкретному випадку. Насамперед, мають бути розглянуті питання про сутність сімейних взаємин, які мають бути комфортними для усіх членів сім'ї.

На заключному, оцінювально-узагальнюючому, етапі роботи із запобігання та переборювання насильства у складній сім'ї, вчитель проводить опитування учнів за тими ж напрямками, з яких починалася дана робота. У результаті він отримує інформацію щодо взаємин і морально-психологічної атмосфери сім'ї після проведеної роботи з батьками: чи відбулися зміни, якого характеру, чи стали кращими взаємостосунки у сім'ї, чи мають місце випадки насильства і т.д. Обов'язково при нагоді з'ясовується подібна інформація від батьків. Узагальнення отриманих даних дає можливість зробити остаточний підсумок, у якому констатується, чи відбулися зміни у сім'ях учнів і які саме.

Таким чином, вимальовується загальна картина, яка дає можливість учителю побачити динаміку змін у проявах і характеристиках насильства, спланувати подальшу роботу з батьками учнів із складних сімей.

Література:

1. Докукіна О. М. Соціально-педагогічні та соціокультурні фактори насильства у багатопоколінній сім'ї / О.М. Докукіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наук. праць.- вип..12. Ч.П.-К., 2008.- С.228-234.
2. Докукіна О.М. Шляхи запобігання насильству у багатопоколінній сім'ї / О.М.Докукіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : збірник наук. праць.- вип.13. кн.2.-Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009.- С.133-141.
3. Дружинин В.Н. Психология семьи / В.Н.Дружинин. – М.: «КСП», 1996. – 160 с.
4. Шнайдер Л.Б. Основы семейной психологии / Л.Б.Шнайдер: Учеб. пособ. – М.: Изд-во Моск. психол.- социал. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 928 с.

Рассмотрены главные направления и способы предотвращения и преодоления насилия в многопоколенных семьях.

Ключевые слова: *общение, толерантно-конструктивные, миролюбивые взаимоотношения, сложная сем'я.*

The article is devoted to the main directions and means of prevention the violence in complex families.

Keywords: *communication, tolerantly and constructive, peaceful relationship, complex family.*

УДК 372.21: 37.032*І.І. Тукач, м. Ніжин*

ВИВЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї ЩОДО ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СВОЇХ БАЗОВИХ ПРАВ

Висвітлено результати констатувального етапу дослідження, спрямованого на з'ясування ролі дорослих, зокрема батьків, у процесі формування в дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових прав.

Ключові слова: базові права, сім'я, дошкільник, індивідуальність.

Останнім часом на державному та міжнародному рівнях відбуваються заходи, спрямовані на підвищення статусу дитинства в суспільстві, про що свідчить поява спеціальних міжнародних документів про охорону дитинства, підвищення уваги до дитячої субкультури, дитячої обізнаності про свої права. Законодавство України гарантує дитині певні права, що підтверджується рядом документів, а саме: ратифікованою в Україні 1991 року Конвенцією ООН про права дитини; Довгостроковою програмою поліпшення становища жінок, сім'ї, охорони материнства і дитинства (1992); Конституцією України (1996); Законами України "Про дошкільну освіту" та "Про охорону дитинства" (2001); Базовим компонентом дошкільної освіти (1999); Сімейним кодексом (2004); Базовою програмою розвитку дитини дошкільного віку "Я" у Світі" (2008) тощо.

У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку "Я" у Світі" зазначається, що дитина дошкільного віку ймовірно вже знає свої права, може перелічити свої елементарні права (на відпочинок, захист, власну думку, розуміння дорослого, підтримку, повагу до себе); домагатися їх виконання тощо [1, с. 273].

Однак, питання формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав залишаються ще не до кінця з'ясованими. Права для дітей дошкільного віку здебільшого виступають абстракцією, оскільки сприймаються радше як декларована, ніж освоєна з допомогою батьків і педагогів, категорія [3, с. 176.]. Це актуалізує проблему реалізації дитячих прав у сім'ї.

Відомо, що сім'я є початковою структурною одиницею суспільства, у якій закладаються основи виховання особистості. Аналіз літератури засвідчує, що проблему впливу внутрішньосімейних взаємин на розвиток та формування дитячої особистості розкрито в працях О. Вишневського, М. Володкевича, О. Духновича, В. Кравця, А. Макаренка, Я. Мамонтова, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, Я. Чепіги; сутності і закономірності взаємодії батьків і дітей у сучасних умовах стали предметом наукових пошуків Т. Алексеєнко, О. Докукіної, К. Журби, Т. Кравченко, Л. Повалій, В. Постоного, О. Хромової тощо. Проведені дослідження демонструють наявність тісного зв'язку між позицією батьків у стосунках з дитиною, стилем виховання в сім'ї, добром виховних засобів і прийомів та рівнем соціального розвитку дитячої особистості, її підготовленістю до самостійних взаємин у макро- і мікро соціумі тощо.

За даними наукових досліджень І. Беха, Г. Бєленької, О. Запорожця, М. Лісіної, О. Кононко, М. Машовець та ін. становлення особистості залежить від умов життя й виховання, під впливом яких дитина засвоює суспільний досвід. Ієрархію цінностей дитина дошкільного віку в першу чергу переймає від сім'ї. Вона сприймає предмети як щось цінне тоді, коли дорослий вважає їх цінними.

Усвідомлюючи, що сім'я є першим інститутом соціалізації, який закладає фундамент ціннісного ставлення дитини до світу, самого себе, своїх базових прав, пов'язаних із розвитком індивідуальності дитини, а саме: правом на збереження дитиною своєї індивідуальності та відстоювання власної гідності, на турботу і розуміння з боку дорослих людей (батьків і вихователів) – важливо на теоретичному та емпіричному рівнях з'ясувати, яку ж роль відіграють дорослі, зокрема, батьки у процесі формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження впливу сім'ї щодо формування у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав.

З'ясування ролі батьків у процесі формування в дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових прав досліджувалася за допомогою методу анкетування, що дало

можливість охопити опитуванням значну кількість респондентів, а саме – 200 батьків.

Батькам дошкільників пропонувалося відповісти на запитання анкети, які дали можливість з'ясувати стан їх обізнаності з прав; готовність допомогти дитині у реалізації її базових прав на практиці, підтримати її у бажанні задовольнити свої права. Відповіді батьків дали змогу розширити та поглибити уявлення щодо ролі дорослих у формуванні правової свідомості і поведінки дошкільників.

Розроблена нами тематична анкета "Право" містила запитання відкритого типу, де передбачалася власна відповідь батьків, і закритого типу, де потрібно було обрати відповідь з наявного переліку. Запитання анкети були спрямовані на з'ясування специфіки виховання у дошкільників зацікавленого ставлення до задоволення та реалізації дитячих прав у процесі життєдіяльності в сім'ї. Анкета передбачала анонімність респондента для вищої валідності відповідей.

Було опитано 200 представників сімей, із яких 86,7% – мами, 10,2% – тата, 3,1% – бабусі. Усього отримано 3270 відповідей батьків та рідних дітей п'ятого-шостого років життя, оскільки не на всі запитання анкет були дані відповіді.

Тематична анкета "Право" складалася із сімнадцяти запитань. Аналіз відповідей показав, що в окремої категорії батьків запитання щодо змісту поняття "право" викликали труднощі. Так, відповіді 27,5 % дорослих на перше запитання "Що таке право?" характеризувалися недостатньо чіткими, приблизними уявленнями про сутність феномену, а саме: "Право – це те, що людина може робити для себе", "Право – це те, що нам дано". Крім цього, 28,9 % респондентів не змогли дати відповідь на запитання. Це батьки, чиї діти належать до зародкового чи дисгармонійного типів сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових прав (більш детально про характеристику типів сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків в статті "Особливості вивчення сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов'язків", див. літ-ру). Відсутність відповіді або наявність труднощів у визначенні феномену можна пояснити низьким рівнем знань та недостатністю уваги дорослих до запропонованої проблеми.

Характерно, що як і діти, так і переважна більшість батьків утрималися від відповіді на запитання, яке передбачало пояснення чи уточнення своєї точки зору. Зокрема, якісний аналіз відповідей дорослих на запитання “Які права є у Вас? Чи всі з них Ви реалізуєте? (укажіть, які саме)” засвідчив, що 47,2 % респондентів, відповідаючи на першу частину запитання, перерахували основні права людини (“право на життя, на освіту, на відпочинок, на охорону здоров’я тощо”). Друга частина запитання викликала труднощі у формулюванні відповідей, а тому вони виявилися дуже лаконічними, не конкретизованими. Це вказує на те, що не всі батьки достатньо володіють інформацією про свої права. Ці знання носять поверхневий характер.

Не були складними для батьків закриті запитання анкети. Результати анкетування показали, що 35,3 % респондентів на запитання “Чи завжди Ви відстоюєте свої права?” із чотирьох визначених нами варіантів відповідей, а саме: завжди відстоюю, час-від-часу, рідко, ніколи, зазначили, що “завжди”. Серед опитуваних 27,4 % обрали варіант “час-від-часу” відстоюю свої права. У той же час, 19,5 % батьків відмітили, що “рідко” відстоюють свої права (цим батькам також було важко охарактеризувати суть поняття “право”), а 17,8 % респондентів “ніколи” не намагалися цього зробити. Характерно, що це батьки, чії діти належать до зародкового і дисгармонійного типу соціальної спрямованості.

На наступне запитання “Як Ви вчиняєте в разі порушень Ваших прав?” майже третина дорослих відповіли, що звертаються за допомогою до адміністрації або юристів. 47,9 % респондентів залишили запитання без відповіді. Той факт, що майже половина батьків задовольнилася відповідями “я не знаю”, “ніяк”, “не надаю цьому значення”, засвідчує, що проблему відстоювання власних прав вони не відносять до категорії важливих, таких, що заслуговують на увагу. А це, в свою чергу, може негативно позначитися на вихованні у дитини зацікавленого ставлення до задоволення та реалізації її базових прав.

Аналізуючи відповіді на запитання “У кого у Вашій родині більше (менше) прав? Чим це пояснюється?”, майже

половина респондентів (47,2 %) зазначила, що більше прав у дорослих, оскільки у них “більше життєвих навичок”, пояснюючи це перевагами “віку і життєвого досвіду”. Менше прав, на думку батьків, у дітей, що пов’язано, у першу чергу, із віком. Серед відповідей респондентів зафіксовано такі, які мають соціальне забарвлення: 18,3 % батьків – члени неповних сімей. Їх типові відповіді: *“У мене більше прав, бо я виховую дитину сама”, “Звичайно, у мене, оскільки дитини живе зі мною, тому і прав у мене більше, і відповідальності”*. Але, все ж таки, більшість батьків (52,8 %) зазначила, що в їх сім’ї права в усіх членів родини рівні, що надає нам підстави припустити існування сприятливих умов ефективного формування у дітей ціннісного ставлення до своїх базових прав та обов’язків.

Цікаво, що 73,1 % опитуваних вважає, що опікуватися реалізацією дитиною своїх прав необхідно вже з молодшого дошкільного віку, даючи при цьому такі пояснення: *“Чим раніше дитина зрозуміє, як їй потрібно жити, тим краще для неї”, “Чим раніше дитина навчиться відноситися до себе з повагою, тим краще це проявиться у дорослому житті”, “Чим раніше дитина дізнається про свої права, тим швидше навчиться їх реалізовувати і відстоювати”*. Це вказує на зацікавленість батьків у тому, щоб їхні діти не просто швидше дізналися, про наявність у них прав, але й мали можливість якомога раніше навчитися реалізовувати їх в процесі своєї життєдіяльності і відчувати результативність цього.

Більша половина респондентів (68,3 %) визнала, що їх дитина користується правами вдома і в дошкільному навчальному закладі. Відповіді батьків дають можливість конкретизувати ці права. Так, 55 % опитуваних дали такий перелік прав дитини вдома: “право на захист від фізичного та психологічного насилля”, “право на власну думку, мрії”, “право на любов і турботу”, “право на піклування”, “право на спілкування”, “право на відпочинок”, у дошкільному навчальному закладі, до того ж, назвали “право на навчання, медичний догляд, фізичний розвиток” тощо. Слід зазначити, що інша частина респондентів (31,7 %) не диференціювала права дитини в сім’ї, лаконізувавши відповіді висловлюваннями

(“Так”, “Ні”). Крім цього, на жаль, 13,3 % респондентів взагалі не змогли сказати, чи користується їх дитина правами вдома та в ДНЗ, чи ні, що може вказувати на те, що батьки не володіють достатнім уявленням про зміст окресленого питання.

Проаналізувавши відповіді на запитання анкети: “При виконанні предметно-практичної діяльності Ваша дитина намагається проявити свою індивідуальність, зробити по-своєму, відійти від шаблону?”, можна констатувати: більшість батьків (47,2 %) із чотирьох запропонованих варіантів відповідей, а саме: “завжди”, “час-від-часу”, “рідко”, “ніколи”, визнала, що “час-від-часу” все ж таки дитина намагається проявити свою індивідуальність. Крім цього, 29,8 % респондентів відповіли, що їхні діти “завжди” намагаються прийняти самостійні рішення; 17,3 % батьків відмічає, що “рідко” дитина спроможна чинити по-своєму; 5,7 % дітей, на думку дорослих, ще не вміють здійснювати власний вибір.

Як свідчать результати аналізу анкети, більшість батьків (51,7 %) вважає, що у ситуації, коли їхню дитину несправедливо оцінюють, вона іноді прагне відстояти свою гідність. Із числа опитаних дорослих 28,1 % зауважили, що їх дитина завжди спроможна чинити опір несправедливим оцінкам. Решта частина респондентів (20,2 %) визнала, що власна дитина рідко, а дехто вказав, що ніколи не проявляє прагнення відстояти власну гідність (15,8 % і 4,4 % відповідно).

Аналіз відповідей на питання анкети “Відстоюючи власну гідність Ваша дитина використовує соціально схвалювані форми прояву поведінки, соціально прийнятні форми прояву поведінки, соціально неприйнятні форми прояву поведінки чи емоційну високу подразливість?” засвідчив, що 34,6 % батьків вважають, що їх дитина, відстоюючи власну гідність, використовує соціально прийнятні форми прояву поведінки (не зовсім бажані, про те, не містять агресивних проявів у відповідь); 33,7 % дорослих визнали, що у таких ситуаціях дитина схильна до емоційно високої подразливості (плаче, ображається). Крім цього, зафіксовано 16,3 % відповідей, де батьки визначили, що їхня дитина використовує соціально схвалювані форми прояву поведінки (не використовує принижень, образ,

агресивних проявів у відповідь). Незначна кількість дорослих (9,6 %) засвідчила, що діти проявляють соціально неприйнятні форми прояву поведінки (агресивні прояви у відповідь). Водночас 5,8 % респондентів взагалі не змогли дати відповіді на поставлене питання. Як бачимо, результати анкетування засвідчили також відсутність у батьків практики спостережень за поведінкою своїх дітей.

Як засвідчують відповіді анкети, більшість батьків (89,1 %) вважає, що для їхньої дитини важливо отримувати схвалення дорослого. Із них 34,5 % респондентів на питання "Чому Ви так думаєте?" не дали відповідь. Решта (54,6 %) опитуваних аргументувала, в основному, свої відповіді тим, що їхня дитина ще маленька, тому обов'язково потребує схвалення дорослого. Типові відповіді батьків: *"Коли я хвалю свою дитину, то вона старається ще більше"*, *"Я вважаю, що для неї важливо, щоб її хвалили"*, *"Мій син дуже любить, коли його хвалять, а для самоствердження він ще замалий"*, *"Моя донька після своїх дій завжди чекає схвалення"*, *"Дитина будь-якого віку потребує уваги батьків, тому, коли дитину хвалити – це надасть їй упевненості в собі"*. І тільки невелика кількість дорослих (10,9 %) зазначила, що для їхньої дитини важливіше самоствердитися, обґрунтовуючи, свою позицію такими висловлюваннями: *"Вона вже особистість"*, *"Моя донька найбільше задоволена, коли в неї виходить щось зробити так, як вона сама запланувала, по-своєму"*, *"Дитина повинна бути індивідуальністю"*.

Відтак, дані дослідження показують, якщо батьки приділяють належну увагу загальному розвитку дитини, особистим прикладом демонструючи зацікавлене ставлення щодо реалізації власною дитиною своїх прав, то їхні діти відзначаються сформованим прагненням виявляти ціннісне ставлення до своїх базових прав. І навпаки, байдуже ставлення батьків до окресленої проблеми, недостатній рівень знань дорослих продукують у дітей нерозвинену потребу в реалізації своїх базових прав.

Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують необхідність створення в межах взаємодії ДНЗ і сім'ї таких педагогічних умов, які б сприяли поглибленню уявлень дошкільників про їх базові права, створенню емоційно-забарвленого та соціально значущого для дітей середовища

і спонукали б їх до самостійного ініціювання прояву готовності реалізовувати свої базові права. Це може бути підґрунтям для проведення подальших досліджень формування в дошкільників ціннісного ставлення до своїх базових прав, відповідно до соціального середовища, у якому знаходиться дитина.

Література:

1. 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 – [3-тє вид., випр.] – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: [монографія] / [А.М. Богуш, Л.О. Варяниця, Н.В. Гавриш, С.М. Курінна, І.П. Печенко]; наук. ред. А.М. Богуш; за заг. ред. Н.В. Гавриш. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: [наук.-метод. посіб.]; під ред. О.Л. Кононко. – К.: Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
4. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід): [монографія] / Олена Леонтіївна Кононко.– К.: Стилос, 2000.–336 с.
5. Тукач І.І. Особливості вивчення сформованості у дошкільників ціннісного ставлення до своїх прав та обов’язків // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 13. книга 1. – Кам’янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – 600 с. – С. 218-229.

Отражены результаты констатационного этапа исследования, направленного на выяснение роли взрослых, в частности родителей, в процессе формирования у дошкольников ценностного отношения к своим базовым правам.

Ключевые слова: базовые права, семья, дошкольник, индивидуальность.

The results of the ascertaining part of the experiment, sent to finding out of role of adults are reflected in the article, in particular parents, in the process of forming the children’s valued attitude toward to their base rights.

Keywords: base rights, family, preschooler, individuality.

УДК 37.018.1

А.І. Грїтчина, м. Київ

ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена питанням підготовки старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя. Наголошується на необхідності підготовки дітей –сиріт до шлюбно-сімейних відносин

Ключові слова: підготовка до сімейного життя, старшокласники, діти-сироти, шлюбно-сімейні відносини.

Суспільство, яке прагне економічного розвитку і процвітання, має бути зацікавлене в міцній та здоровій сім'ї. Нинішні зміни, які відбуваються в Україні, стосуються і проблем сім'ї, повернення її цінностей, як запоруки існування держави, її благополуччя.

На визначальній ролі сім'ї наголошується у Державній програмі "Освіта" (Україна ХХ ст.), програмах "Державна сімейна політика в Україні", "Діти України", "Планування сім'ї", "Українська родина" та інших законодавчих актах, відомчих і галузевих документах Міністерства освіти і науки, НАПН України та ін. Цими та іншими державними документами обумовлено проведення масштабних досліджень проблем сім'ї і сімейного виховання в наукових інституціях, соціальних службах сім'ї і молоді.

Проблема підготовки молодого покоління до шлюбу й сімейного життя синтезує різні аспекти виховання, насамперед морального, правового й фізичного. Нерідко у виховному процесі на перший план висувається розвиток певних особистісних чи професійних якостей, здібностей, а підготовці школярів до сімейного життя, необхідній для подальшого розвитку та процвітання нашої держави, приділяється замало уваги.

Шлюбно-сімейні відносини є провідними в людських взаємовідносинах. І підготовка молоді до цих відносин становить великий інтерес до будь-якого цивілізованого суспільства. До другої половини XVII століття в педагогіці питання підготовки молоді до сімейного життя навіть не ставилися. Ця проблема вирішувалася самою родиною в процесі природного життя.

Проблемам статевого виховання молоді у підготовці їх до сімейного життя велику увагу приділяли Ж.-Ж. Руссо,

І. Г. Песталоцці. Але пройшло більш, ніж сто років, як цим питанням стало приділятися все більше уваги у теорії й практиці виховання.

Дослідження підготовки молодого покоління до сімейного життя представлені широким колом даних, які висвітлюють соціологічні, педагогічні, етико-психологічні аспекти формування особистості майбутнього сім'янина.

Аналіз проблеми підготовки старшокласників до сімейного життя є неможливим без вивчення праць вітчизняних і зарубіжних фундаторів освіти (П.Блонського, Л.Богдановича, Г.Ващенко, Я. А. Коменского, А.Макаренка, В.Постового В.Сухомлинського, К. Д. Ушинського) та психологів (М.Корольчук, В.Маценко), які досить глибоко розглядали цю проблему.

Психологи (І. Бех , Т. Говорун, З. Кісарчук , О. Кононко , В. Семиченко та ін.) фокусують свої наукові погляди на встановленні характеру безпосередніх і опосередкованих зв'язків, механізмів та залежностей стану готовності до створення сім'ї та реальними діями особистості[1].

Моральні аспекти підготовки школярів до сімейного життя розглядали в своїх роботах Л.Я.Верб, З. Зайцева, Є.Ф.Ільїна, Р. Лемехова, В.І.Макарова, Н.І.Новікова, В. Пултавська, А. Сизанов, И. Трухін, Н.І. Шалікова.

Проблеми підготовки молоді до сімейного життя висвітлені у дослідженнях І. Арабова, Т. Афанасьевої, В.О.Васютинського, С. Голода, І. Дубровіної, С.В.Ковальова, В. Кравця, Г. Лактіонової, І. Мезері, А. Тимощенко, І. Трубавіної, Р. Овчарової, І. Шалімової та ін.

Окрім цього в монографічних дослідженнях вітчизняних педагогів знайшли відображення проблеми теорії і практики дошлюбної підготовки молоді (В.Кравець); підготовленість сучасної молоді до сімейного життя (З. Зайцева); індивідуального підходу у підготовці старшокласників до сімейного життя (Т. Алексеєнко, В.Бизова, І. Мачуська, М.Феоктистова); взаємодії школи та сім'ї у підготовці учнів до шлюбу (В.Постовий, Д.Перфильєвська, Є.Сичова); підготовки до виконання батьківських і материнських функцій (В.Бойко, Д.Луцик, Г.Чередниченко); підготовки старшокласників до майбутнього сімейного життя засобами гендерного виховання (Л. Яценко).

На думку деяких вчених (Т.А. Демидової, В.П. Кравця, В.Г.Постового), в теперішній час, у суспільній свідомості

відбувається зміна розуміння сімейних стосунків та ставлення до сімейного життя. За даними сучасних опитувань, в країні спостерігається тенденція збільшення кризових сімей, нестабільності молодих шлюбів.

Щодо питання підготовки старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя слід значити, що окремі її аспекти розкрито у працях Л. Канішевської, Б. Кобзаря, Б. Мельниченка, Є. Постовойтова, Ж. Петрочко та ін. У їхніх працях розглядаються переважно загальнотеоретичні та організаційні проблеми виховання дітей в інтернатних закладах, а питання підготовки вихованців шкіл-інтернатів до сімейного життя повністю не висвітлюється.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблемі підготовки молоді до сімейного життя приділяється значна увага, в той же час недостатньо вивчені питання пов'язані із підготовкою старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя, що визначає такі завдання: засвоєння норм, правил поведінки та установки відповідно до культурних уявлень про роль, становище і призначення статей у суспільстві; розвиток духовних сил, здібностей і вмінь; формування моральної відповідальності за власне здоров'я і поведінку, пріоритету шлюбу й сім'ї; усвідомлення своєї ідентичності; вибір ідеалів і життєвих цілей; оволодіння засобами; створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності й розкриття духовного потенціалу у сфері міжстатевих взаємин.

Проблема підготовки випускників інтернатних закладів, зокрема виховання образу дружини та чоловіка, завжди привертала увагу фахівців. Не втратили вони актуальності й сьогодні.

Досі не знайдено оптимальних шляхів цілеспрямованої підготовки школярів до сімейного життя, правильного спрямування ґендерного та психосексуального розвитку, дітоцентричних настановлень юнаків і дівчат, які зростають у інтернатних закладах

Питання, що досліджується, є складним і комплексним. В Україні ще не розроблена Національна концепція підготовки молоді до сімейного життя, хоча в окремих нормативно-правових актах акцентується увага на важливості цієї проблеми та необхідності проведення наукових досліджень з окресленої тематики.

Спеціальна підготовка молодих людей до створення сім'ї, до виконання батьківських і подружніх обов'язків, до виховання дітей, повинна вестись не стихійно, а продумано і цілеспрямовано на всіх етапах формування особистості.

Цього позбавлені діти-сироти і діти, які з тих чи інших причин залишилися без опіки батьків. В умовах школи-інтернату діти не мають змоги набути досвіду сімейних стосунків, багато вихованців зовсім не знають батьківської ласки, уваги, любові. Водночас, потреба у спілкуванні з дорослими в таких дітей проявляється більше, ніж у дітей, котрі мають батьків. Це призводить до того, що в уявленні дітей-сиріт цінність сім'ї, бажання мати близьких та рідних людей надмірно загострюється.

Загальновідомо, що діти-сироти є найбільш вразливою групою населення, найбільш страждають від порушень прав людини і потребують особливого захисту. Але сьогодні діти-сироти, які випускаються з державних закладів опіки, не можуть самостійно адаптуватися до самостійного життя. Їх соціалізація ускладнюється наявністю ряду особливостей, які сформувалися під час життя в інтернаті (психологічні травми, низька адаптивність та соціалізація, патерналістські установки).

Вихованці інтернатних закладів не мають належного рівня життєвої компетенції, не готові до життя в суспільстві; мають неточні превентивні знання, викривлений особистісний розвиток: агресивні, емоційно нестійкі, імпульсивні, егоцентричні; у них не розвинена звичка до самоаналізу, низький рівень самоповаги; ці діти не вміють приймати рішення, планувати свої дії та нести за них відповідальність. Суворі регламентація режиму виключає можливість формування у цих дітей навичок асертивної поведінки. Але за деякими даними, їх моторний розвиток у багатьох випадках швидший та успішніший, ніж у дітей, що виховуються у сім'ях. Однією з проблем випускника інтернатного закладу є питання сімейного господарювання і створення міцної, дружної сім'ї, здатної виховувати своїх дітей за українськими традиціями.

Підготовку молоді до сімейного життя можна визначити як передачу молоді необхідної суми знань та навичок відносно всіх аспектів сімейно-шлюбного життя: міжособистісних та рольових стосунків, організації домашнього господарства, питань догляду та виховання дітей, статевого виховання. Зауважимо, що підготовка до сімейного життя – це частина загального процесу формування особистості, її соціальної

адаптації. Існує нагальна потреба у системній підготовці до шлюбу, яка б впроваджувалася у життя на державному рівні.

Аналіз соціально-педагогічного та психологічного змісту формування готовності студентської молоді до сімейного життя спонукає, насамперед, до визначення сутності таких базових понять, як “сім’я”, “підготовленість до сімейного життя”.

Поняття “сім’я” в різних джерелах трактується з погляду різних підходів, характерних для конкретної науки. Так, у “Філософському словнику” сім’я визначається як “вид соціальної спільності, найважливіша форма організації особистого побуту, заснована на подружньому об’єднанні й родинних зв’язках, тобто на стосунках між чоловіком і дружиною, відносинах між батьками і дітьми, братами і сестрами, іншими родичами, що живуть разом і ведуть спільне господарство” [2].

В “Українському педагогічному словнику” [3] та словнику “Сімейне виховання” [4] поняття “сім’я” відсутнє; розкривається лише поняття “сімейне виховання”.

Основна підготовка старшокласників до сімейного життя має ґрунтуватися на системі знань, умінь і навичок, здобутих під час навчання. Підготовленість до сімейного життя означає сформованість у молодих людей навичок здорового способу життя, наявність достатніх психолого-педагогічних, юридичних, економічних, медичних знань з питань становлення особистості, формування статево-рольової ідентифікації, розвиток комунікативних навичок, корекції особистих проблем, духовного виховання, створення власного іміджу володіння знаннями планування сім’ї та збереження репродуктивного здоров’я молоді, народження здорових дітей, розвитку сімейних традицій тощо [5].

Вчені переконливо доводять, що завданнями підготовки до майбутнього сімейного життя є:

- виховання у старшокласників моральних, емоційно-вольових якостей;
- прищеплення учням обох статей навичок спілкування та взаєморозуміння, а також здатність приймання усвідомлених рішень;
- розвиток мотиваційно-ціннісного відношення до сімейного життя та шлюбу;

- оснащення навичками практичного життя, необхідними для ведення домашнього господарства;
- формування в учнів позитивного ставлення до здорового способу життя, планування сім'ї та відповідального батьківства;
- забезпечення учнів відповідною інформацією, що дасть їм можливість зрозуміти процеси, що відбуваються з ними, що допоможе їм адаптуватися до змін в період статевої зрілості [6].

Готовність означає “систему соціально-психологічних установок особистості, яка визначає емоційно-психологічне ставлення до способу життя, цінностей подружжя”. Готовність до сімейного життя – інтегральна категорія, яка включає цілий комплекс важливих факторів.

1. Формування певного морального комплексу – готовність особистості прийняти на себе нову систему обов'язків щодо свого шлюбного партнера, майбутніх дітей.
2. Підготовленість до міжособистісного спілкування та співпраці. Сім'я є малою групою, і для нормального її функціонування необхідна узгодженість ритмів життя подружжя.
3. Здатність до самовідданості щодо партнера. Здатність до такого почуття включає здатність до відповідної діяльності, заснованій, передусім, на якостях та рисах альтруїзму люблячої людини.
4. Наявність якостей, пов'язаних із проникненням у внутрішній світ людини – емпатійний комплекс.
5. Висока естетична культура почуттів та поведінки особистості.
6. Вміння вирішувати конфлікти конструктивним способом, здатність до саморегуляції власної психіки та поведінки. [7].

Дослідна робота проводитиметься з урахуванням різних аспектів підготовки старшокласників до сімейного життя:

- загальносоціальний, що передбачає собою розкриття різними засобами особливостей сімейної політики в Україні, аналіз змісту та сутності шлюбно-сімейних стосунків, виділення інституту сім'ї як осередку майбутнього повноцінного суспільства, а також роз'яснення суті таких понять, як материнство та батьківство;
- етичного, що полягає у вихованні насамперед духовно багатой особистості й таких моральних цінностей

особистості, як шанобливе ставлення до представників протилежної статі, любовь та повага до матері й батька, відповідальність, чесність, стриманість, поступливість, культура інтимних почуттів;

- правового, що має на своїй основі ознайомити учнів із основами українського законодавства про шлюб та сім'ю, з положеннями сімейного права, з обов'язками й зобов'язаннями подружжя один перед одним, перед своїми дітьми та суспільством;
- психологічного, який передбачає формування об'єктивних понять_щодо особливостей міжособистісних стосунків юнацтва, психологічних основ шлюбу та сімейного життя, про чуттєво-емоційну сферу взаємовідносин, необхідних для сімейного життя, відповідні навички спілкування [8];
- фізичного, що включає в себе об'єм знань про фізіологічні особливості чоловічого і жіночого організмів, відомості й рекомендації особистісно-життєвого плану майбутнього подружнього життя;
- педагогічного, що сприяє формуванню у молодого покоління позитивного уявлення про вплив сім'ї на розвиток особистості, про специфіку сімейного виховання, про роль та обов'язки матері та батька у вихованні дітей, шляхи підвищення педагогічної культури батьків, самовдосконалення і самовиховання;
- господарсько-економічного, який має на меті ознайомити старшокласників із поняттям сімейного бюджету, його правильного ведення, культури побуту.

Отже, на сьогодні одним із важливих напрямів виховання є спеціальна підготовка молодого покоління до сімейного життя, яку потрібно здійснювати за такими напрямками: підвищення відповідальності молоді у шлюбно-сімейних стосунках, а також щодо батьківства; формування здорового способу життя через роз'яснення залежності сексуальності, можливості батьківства від наявності шкідливих звичок (куріння, алкоголізму, вживання наркотиків); формування психологічної компетентності щодо особливостей взаємин у сім'ї; висвітлення питань раціонального ведення господарства, ефективної організації бюджету сім'ї. У цій просвітницькій роботі потрібно активно використовувати можливості інформаційного, зокрема й бібліотечного, простору,

застосовуючи при цьому різні форми виховної роботи: читацькі конференції, засідання “круглого столу”, вечори запитань та відповідей, перегляд відеофільму або телепередачі з подальшим обговоренням тощо. Розроблення та впровадження спеціальної програми підготовки старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя є перспективними напрямками подальшого наукового пошуку.

Література:

1. Бех І. Д. Особистість народжується в сім'ї / І. Д. Бех // Почат. школа. – 1994. – №2. – С. 8-10.
2. Философский энциклопедический словарь / глав. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 890 с.
3. Український педагогічний словник. [Гончаренко С. У.] – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Семейное воспитание: словарь для родителей. / [Р. Бамм, Б. Бараш, О. Воробьева и др.]. – М.: Просвещение, 1967. – 349 с.
5. Кравець В. П. Теорія і практика дошлюбної підготовки молоді / В. П. Кравець. – К.: Київ. правда, 2000. – 688 с.
6. Бялик О. В. Статева просвіта учнівської молоді: досвід ФРН // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / Гол. Ред.: Мартинюк М. Т. – Умань: РВЦ Софія, 2008.- Ч.5. – С. 21.
7. Шнейдер Л. Б. Семейная психология / Шнейдер Л. Б. – М.: Мысль, 2005. – С. 118.
8. Діти – батьки – сім'я : Випуск 2. – К.: Наук. світ, 2004. – 78 с.

Статья посвящена вопросам подготовки старшеклассников интернатных учреждений к семейной жизни. Делается акцент на подготовке детей-сирот к брачно-семейным отношениям.

Ключевые слова: подготовка к семейной жизни, старшеклассники, дети-сироты. брачно-семейные отношения.

The article is dedicated to the questions of preparation the senior pupils of the boarding schools to a family life. The necessity of preparation the graduating students of the boarding schools to a family life and marriage is marked.

Keywords: family life education, high school students, children - orphans marriage and family relations

УДК 373. 5. 034: 613. 81/.84

О.С. Філімонова, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ПІДЛІТКАМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ЩОДО ВЖИВАННЯ АЛКОГОЛЮ ТА ТЮТЮНОПАЛІННЯ

Охарактеризовано проблему запобігання поширення шкідливих звичок серед молодших підлітків в соціально-педагогічному аспекті, описані особливості їх розвитку та протікання. Розглянуто деякі методичні сторони профілактики й раннього виявлення шкідливих звичок молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Ключові слова: шкідливі звички, молодші підлітки шкіл-інтернатів, наркоманія, пияцтво, алкоголізм, тютюнопаління, здоровий спосіб життя.

Однією з актуальних проблем виховання молоді на сучасному етапі є запобігання поширенню шкідливих звичок – вживання алкоголю та тютюнопаління. Шкідливі звички як масове явище загрожують генетичному потенціалу суспільства, що призводить до різкого скорочення народжуваності та середньої тривалості життя, погіршення здоров'я людей, підриву трудових ресурсів країни.

Проникаючи в різні сфери життя молодших підлітків, зазначені шкідливі звички негативно впливають на соціальне самопочуття, інтелектуальний та творчий потенціал.

Профілактична робота з дітьми, які виховуються у загальноосвітніх школах-інтернатах, є невід'ємною частиною усієї системи виховання й сприяє формуванню ціннісного ставлення до здорового способу життя, є одним з основних напрямів соціально-педагогічної роботи.

З поширенням шкідливих звичок відбувається лавиноподібний розвиток симптомів різних хвороб – враження кори головного мозку, ступінь тяжкості якого визначає емоційно-вольові, інтелектуальні, морально-етичні порушення, що являє собою серйозну загрозу для здоров'я молоді та нації в цілому. Наслідки алкоголізації та тютюнопаління підлітків мають багато в чому прихований, “латентний” характер, що

сприяє ранньому формуванню важких хронічних захворювань. Важливо зазначити, що куріння і алкоголізація є “психологічними воротами”, що сприяють початку вживання інших психоактивних речовин і формуванню ранньої криміналізації.

Саме тому попередження підліткової наркоманії, виховання здорового покоління є, як наголошують Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепція превентивного виховання дітей і молоді, стратегічними напрямками розвитку освіти в Україні.

Зростаюча соціальна значущість проблеми вживання підлітками алкоголю та тютюнопаління ставить перед педагогічною наукою виключно важливе завдання пошуку ефективних форм і методів профілактичної роботи з молодшими підлітками, що сприяють підвищенню ефективності запобігання цих шкідливих звичок у системі загальноосвітньої школи-інтернату.

Сьогодні в Україні функціонує 830 шкіл-інтернатів, де виховується більше 160 тис. дітей, з яких 51,1 тис. – діти-сироти та діти, що залишилися без батьківського піклування.

Незважаючи на те, що в Україні досить давно функціонують загальноосвітні заклади інтернатного типу, у яких здійснюється просвітницька робота підростаючого покоління, ефективність їхньої діяльності в цьому напрямі є недостатньою. Перебудова виховної роботи з учнями у загальноосвітніх школах-інтернатах потребує серйозної профілактичної уваги вчених і практиків.

Виходячи з вищесказаного, проблема ранньої профілактики поширення шкідливих звичок у молодших підлітків шкіл-інтернатів видається нам надзвичайно актуальною.

Теоретичні засади діяльності шкіл-інтернатів розроблялися в роботах Б.С.Кобзаря, Є.П.Постовойтової, В.Г.Слюсаренка та ін. Особлива увага була приділена дослідженням із проблеми особистісно орієнтованого підходу у вихованні школярів в роботах М.К.Акимової, І.Д.Беха, А.М. Бойко, М.Й.Боришевського, І.Г.Єрмакова, В.Г.Кузя, В.В.Нечипоренка та ін.

Проблеми запобігання і профілактики формування у школярів шкідливих звичок піднімаються в працях Т.С. Гурлевої, В.Г. Запорожченка, І.В. Козубовської, Д.В. Колесова, С.Б. Максименко, Н.Ю. Максимової, В.М. Оржеховської, О.І. Пометун, М.М. Фіцули та ін.

Більшість авторів цих публікацій зазначають, що причиною цього явища є негативний життєвий досвід молодшого підлітка, помилки в шкільному та сімейному вихованні [1; 4].

За даними ВОЗ, Україна посідає перше місце у світі за вживанням алкогольних напоїв серед дітей. Не менше загрозливою є ситуація із тютюнопалінням серед підлітків. У цій віковій групі курять 37%, а 63% з них почали курити у віці, молодшому ніж 13 років. За даними досліджень, у багатьох школах-інтернатах уже серед п'ятикласників схильність до паління спостерігається у 21% учнів, де вживання алкоголю – у 17,8%. Чим доросліші учні, тим вищими є ці показники.

У школах-інтернатах для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, ці показники ще вищі. Причини такого становища слід шукати передусім у несприятливому мікросередовищі та неправильному вихованні. Адже більшість з підлітків до вступу в школу-інтернат проживали в неблагополучних сім'ях, де постійно перебували в наркотичному оточенні. Негативний приклад батьків, і навколишня побутова обстановка, при якій підлітки ставали свідками п'яного розгулу, бурхливих конфліктів між батьками, а іноді і бійок, – згубно відбивалася на нервово-психічному стані дітей.

У деяких випадках бездоглядність підлітків і відсутність турботи про них з боку батьків тягнуть за собою позбавлення через суд батьківських прав батька або матері або їх обох. Залучення підлітка до пияцтва самими батьками також несе за собою кримінальну відповідальність. Таке міркування вкрай важливе для розуміння того, чому паління, вживання алкоголю й наркотиків поширені серед вихованців шкіл-інтернатів, особливо шкіл-інтернатів для дітей сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. [2, с. 233].

На вирішення проблеми профілактики шкідливих звичок та формування здорового способу життя спрямовані окремі положення закону “Про загальну середню освіту” (1999), які стосуються навчання навичок здорового способу життя, а також “Про рекламу” (1996), що обмежують рекламу шкідливих для здоров'я товарів. В Україні розроблено і затверджено Концепцію державної політики у сфері здійснення контролю над тютюновими виробами та тютюнопалінням (2001), впроваджується “Національна програма патріотичного

виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства” (1999).

Низька ефективність профілактичних і реабілітаційних програм з усією очевидністю доводить, що ані наука, ані практика не мають наразі у своєму розпорядженні надійних засобів протистояння цій загрозі. Тому попередження наркоманії в підлітковому та юнацькому віці є найважливішим завданням сучасної педагогіки.

За судженням В. М. Оржеховської, згідно з яким: “Реалізація профілактичної діяльності максимально можлива при умові комплексного впливу на формування якостей учня педагогічними засобами, зорієнтованими на створення атмосфери моральної і емоційної підтримки, на основі якої відбувається формування стійкості до негативних впливів” [5, с. 224].

Щоб правильно зрозуміти, чому в наш час частина підлітків вживає алкогольні напої і курить, що дуже згубно позначається на молодому організмі, необхідно виявити особливості розвитку підлітків, їх біологічні та психологічні особливості. З ними має бути обізнаний лікар, педагог і вихователь, кожен, хто має справу з молоддю [7, с. 146].

На думку Н.Ю. Максимової, мета вживання наркотиків та алкоголю підлітками – зміна свого психічного стану штучним шляхом. Таким чином, знайти психологічні причини виникнення алкоголізму у неповнолітніх – значить з’ясувати, чому підліток хоче змінити свій психологічний стан саме штучним шляхом. Слід зауважити, що в підлітковому віці стан емоційної напруги, психічного дискомфорту виникає дуже часто. Це перш за все пояснюється віковими особливостями: несформованістю особистості, відсутністю звички до аналізу своїх дій, вчинків та їх наслідків [3].

В підлітковому віці відбуваються значні біологічні зміни в організмі дитини, тому в цей період необхідна раціональна організація діяльності вихованців шкіл-інтернатів для того, щоб спрямувати надлишок їх енергії на потрібні та корисні заняття в гуртках, спортивних секціях, художній самодіяльності. Дотримання режиму дня, правил особистої гігієни, гігієни

харчування, усунення усього, що може призвести до перезбудження нервової системи, надмірним фізичним навантаженням сприяє успішній організації навчально-виховної роботи з підлітками. Розвиток самопізнання, прагнення бути дорослим є головною особливістю особистості підлітка, оскільки визначає його нову життєву позицію щодо соціального оточення, а також зміст та напрямок його соціальної активності, прагнень, переживань.

Більшість підлітків розглядають образ дорослості не в почутті відповідальності за доручену справу, турботі про молодших від себе, а в її зовнішніх проявах: палінні, вживанні алкогольних напоїв, наркотичних речовин. Для таких підлітків частіше за все притаманне хибне уявлення про сміливість, мужність, силу волі, принциповість, вірність, дружбу, самостійність тощо [6].

Виходячи з того, що існують психологічні передумови розвитку алкогольної та тютюнової залежності, вивчення особистості молодших підлітків необхідно розглядати як умову профілактичної роботи. В цьому плані вихователю школи-інтернату необхідно перш за все ретельно ознайомитись з особистими справами своїх вихованців, щоб мати чітке уявлення про стан їх здоров'я та сімейне становище. Спостерігаючи за поведінкою дітей на уроках та у позаурочний час, вихователь може зробити висновки про те, в кого із дітей підвищена збудливість чи, навпаки, загальмованість, хто емоційно нестійкий, в кого мала працездатність та ін.

Діти з психологічними особливостями "групи ризику" мають бути під особливою увагою вихователя. Варто вести щоденник спостережень за такими дітьми, де фіксувалися б динаміка їх психічного розвитку, прояви відхилень в їх навчанні та поведінці, реакції та педагогічні впливи. На основі таких записів вихователь зможе систематизувати свої роздуми і спостереження стосовно дитини і прогнозувати подальший розвиток вихованців в цілому, так і стосовно ставлення до вживання алкоголю та тютюнопаління.

Вихователю також важливо володіти методичними аспектами профілактики й раннього виявлення шкідливих звичок у молодших підлітків шкіл-інтернатів. Щоденні

спостереження і їх фіксація стануть важливою основою для педагога в подальшій роботі з молодшим підлітком. Крім того, на їх основі можна буде передбачити появу чи подальший розвиток акцентуацій характеру, затримки в психічному розвитку, інфантилізм та ін. Це дозволить своєчасно провести заходи по здійсненню комплексу психолого-педагогічної допомоги, сприяти соціалізації дитини, а значить, і профілактиці вживання алкоголю та тютюнопаління серед молодших підлітків шкіл-інтернатів.

В основі існуючих підходів лежить спрощене уявлення про пияцтво, алкоголізм та тютюнопаління як зовнішнє явище по відношенню до середовища молодших підлітків.

Більшість використовуваних в педагогічній практиці форм організації профілактики носить інформаційний, просвітницький характер, й спрямовані, головним чином, на розширення обізнаності дітей і підлітків про негативні наслідки шкідливих звичок для здоров'я. Такий підхід, заснований на залякуванні, не забезпечує у неповнолітніх стійкості до наркогенного тиску середовища, створює неправильні установки і не сприяє присвоєнню дітьми та підлітками антинаркогенних оцінок. Не вирішеною методологічною проблемою залишається визначення механізму впровадження профілактичних програм в роботу освітньої установи, їх інтеграції в навчальну та позанавчальну діяльність.

Таким чином, найбільш значущими для школи-інтернату є програми педагогічної профілактики, орієнтовані не на заборону і залякування учнів наслідками вживання наркотичних речовин, а на розвиток у них соціальних умінь і навичок, що забезпечують ефективну соціальну адаптацію. Ці програми витісняють зі сфери інтересів дітей і підлітків форми активності, що пов'язані з вживанням наркогенних речовин. При цьому програми повинні охоплювати кілька вікових груп, забезпечуючи наступність виховного процесу.

Педагогічна профілактика вживання алкоголю та тютюнопаління повинна являти собою комплексну системну модель організації процесу навчання та виховання дітей і підлітків, яка здатна забезпечити зниження ризику поширення шкідливих звичок за рахунок розширення соціальної компетентності учнів [8].

На основі соціологічних досліджень можна виділити такі важливі завдання профілактичної роботи з молодшими підлітками загальноосвітніх шкіл-інтернатів:

- формування негативного ставлення до всіх форм наркотизації як до псевдоефективного і потенційно небезпечного способу соціалізації;
- розвиток особистісних ресурсів (за рахунок розширення кругозору, сфери актуальних інтересів, формування толерантності до тиску середовища та ін), що дозволяють молодій людині реалізувати свої потреби, не вдаючись до наркотизації;
- розвиток навичок ефективної соціальної адаптації;
- ознайомлення підлітків із чинними правовими нормами боротьби з наркотизмом.

Форми профілактичної роботи із вживання алкоголю та тютюнопаління можуть бути різними: бесіди, класні години, психологічні акції, тренінги, семінари, лекції, організація позаурочного і навчального часу, розвиток інтересів, залучення до кружків, секцій, індивідуальне консультування тощо.

Особливе місце в профілактиці пияцтва серед неповнолітніх займає різнобічна позакласна і позашкільна робота.

Незважаючи на значне збільшення кількості досліджень з даної проблеми, все більш усвідомлюється протиріччя між необхідністю педагогічної профілактики виникнення ранньої алкоголізації та тютюнопаління у підлітків, і нерозробленість системи педагогічних профілактичних впливів з подолання цих явищ.

Варто відзначити, що, незважаючи на безліч підходів до дослідження шкідливих звичок особистості, проблема ранньої підліткової алкоголізації та тютюнопаління, а також розробки системи їх педагогічної профілактики, спрямованої на моральне і фізичне оздоровлення підростаючого покоління та утвердження здорового способу життя вимагає подальшого вивчення.

Таким чином, профілактику вживання алкоголю та паління серед молодших підлітків може забезпечити комплексний, системний підхід та поглиблене, всебічне вивчення індивідуальних особливостей кожного підлітка загальноосвітньої школи-інтернату.

Література:

1. Бенюмов В. М. Вред алкоголя, никотина и наркотиков / Бенюмов В. М., Костенко О. Р., Флоренсова К. М. – К.: 1989. – 123 с.
2. Кобзар Б. С. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт, які залишилися без піклування батьків / Б. С. Кобзар, Є. П. Поставойтов. – К.: Ін-т. проблем вих. АПН України, 1997. – 312 с.
3. Максимова Н. Ю. Схильність до алкоголізму та наркоманії і методи її виявлення у підлітків / Н. Ю. Максимова // Психологія. – 1993. – № 41. – С. 60–69.
4. Левин Б. М. Не оступись / Левин Б. М. – М.: 1988 – 155 с.
5. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх / Оржеховська В. М. – К.: “Віан” 1996. – 352 с. – (Навчально-методичний посібник).
6. Особенности профилактической работы с несовершеннолетними. – К.: РИО МВД СССР, 1978 – 80 с.
7. Позаурочна виховна робота в школах-інтернатах / [А. М. Балуба, І. А. Балуба, Євграфова Л. І. та ін.]. – К.: Кіп. обл. ін-т удосконалення вчителів, 1993. – 176 с.
8. Жизнь без вредных привычек: начальная школа: [пособие для учителя]. – Хабаровск, 2009. – 82с.

Охарактеризована проблема предотвращения распространения вредных привычек среди младших подростков в социально-педагогическом аспекте, описаны особенности их развития и протекания. Рассмотрены некоторые методические стороны профилактики и раннего выявления вредных привычек младших подростков школ-интернатов.

Ключевые слова: вредные привычки, младшие подростки школ-интернатов, наркомания, пьянство, алкоголизм, табакокурение, здоровый образ жизни.

This article characterizes the problem of preventing the spread of harmful habits among younger teenagers to social and pedagogical aspects, describes the features of their development and progress. Some methodological side of prevention and early detection of harmful habits of young teenagers boarding.

Keywords: bad habits, younger teens boarding school, drug addiction, alcoholism, alcoholism, smoking, healthy lifestyle.

УДК 374. 1 (048)

В.Ю. Гаврилюк, м. Біла Церква

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У ПРОЦЕСІ ПОШУКОВОЇ ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено питанню формування творчої активності старшокласників засобами пошукової та дослідницької діяльності в умовах позашкільного навчально-виховного процесу.

Ключові слова: пошукова та дослідницька діяльність, формування творчої активності, старший шкільний вік, позашкільний навчально-виховний процес.

Оновлення системи освіти держави значною мірою пов'язане з розробкою та впровадженням у педагогічну практику ефективних технологій розвитку інтелектуальних і творчих здібностей особистості, формування її пізнавальної та творчої активності. Особливо актуальною є проблема вдосконалення форм та методів роботи з старшокласниками, оскільки старший шкільний вік характеризується активним розвитком пізнавальних і творчих здібностей, становленням наукового світогляду, професійним самовизначенням особистості.

Саме тому пошукові та дослідницькі освітні проекти, в яких беруть участь учні старших класів загальноосвітніх шкіл та вихованці позашкільних навчальних закладів, надійний шлях пізнання кожним старшокласником своїх творчих можливостей, розвитку інтелектуальних здібностей, а досить часто – і професійного самовизначення. Держава комплексом науково-методичних, організаційних, економічних заходів стимулює активне залучення дітей старшого шкільного віку до пошукової та дослідницької діяльності, сприяє розширенню мережі учнівських наукових товариств, координує їхню співпрацю з вищими навчальними закладами і науковими установами, а сучасна психолого-педагогічна наука намагається забезпечити теоретичну та функціональну готовність педагогічних працівників

загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів до організації пошукової та дослідницької діяльності старшокласників.

Дослідницька діяльність учнівської молоді стала об'єктом вивчення вітчизняних і зарубіжних вчених – В.Алфімова [1], О.Губенка, Л.Ковбасенко [3-4], О.Микитюка [8], В.Моляко, В.Паламарчук, А.Сологуба та інших. Ці автори аналізують науково-дослідницькі уміння особистості, моделюють педагогічні умови їх формування, модернізують традиційні форми та методи дослідницької роботи, пропонують власні навчальні програми дослідницької діяльності в умовах профільного навчання. Вивченням діяльності позашкільних навчальних закладів у формуванні творчої особистості, розвитку її творчої активності займаються В.Вербицький, Л.Ковбасенко [3-4], О.Литовченко, В.Мачуський [6-7], Г.Пустовіт, Т.Сущенко. Згадані вчені розробили методологічну основу позашкільної освіти, запропонували технології формування творчих здібностей вихованців, актуальну тематику навчальних курсів. Однак проблема формування творчої активності вихованців позашкільних навчальних закладів у процесі пошукової та дослідницької діяльності висвітлена недостатньо, потребує деталізації та подальшого вивчення.

Теоретичний аналіз пошукової та дослідницької діяльності вихованців позашкільних навчальних закладів; визначення її впливу на формування творчої активності старшокласників – вихованців гуртків, творчих об'єднань; моделювання педагогічних умов формування творчої активності старшокласників в процесі пошукової та дослідницької роботи.

Творча активність – особистісне утворення динамічного характеру, яке являє собою комплекс інтелектуальних, емоційних, характерологічних властивостей, що дозволяють особистості продуктивно використовувати творчість у будь-якому виді діяльності. Формування творчої активності – процес прогресивних змін у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних перетвореннях особистості як цілісної системи і полягає в керованому розвитку її творчих здібностей шляхом

пробудження інтересу до творчої діяльності, оволодіння методами творчого отримання знань, формуванням індивідуального стилю творчої поведінки.

Разом з загальноосвітніми школами, навчальними закладами нового типу (гімназіями, ліцеями) організацією пошукової та дослідницької діяльності учнів активно займаються позашкільні навчальні заклади, що є справжніми творчими лабораторіями для дітей і учнівської молоді. Гуртки, творчі об'єднання дослідницько-експериментального, науково-технічного, художньо-естетичного, еколого-натуралістичного, туристсько-краєзнавчого, гуманітарного та інших напрямів позашкільної освіти створюють оптимальні умови для наукових досліджень старшокласників. Така освітня діяльність узгоджується з основними завданнями позашкільної освіти: створенням педагогічних умов для повноцінного творчого, інтелектуального, духовного розвитку особистості; підвищенням її мотивації до пізнання і творчості; задоволенням освітніх потреб шляхом залучення до свідомої та систематичної творчої діяльності [3, с. 32].

Для освітнього процесу позашкільних навчальних закладів визначальними є наступні принципи діяльності, що сприяють залученню старшокласників до пошукової і дослідницької роботи: науковість – тісний зв'язок і взаємодія навчального курсу з наукою, що відбувається шляхом ознайомлення дітей з об'єктивними науковими фактами, проблемами, законами і забезпечує формування наукового світогляду; активність – активна роль особистості в ході засвоєння знань, умінь та навичок, їх повноцінна та ефективна реалізація на практиці, включення у безперервний процес самотворення; індивідуальний підхід – оптимальні умови для ефективного навчання і практичної творчої діяльності кожної дитини в ході організації фронтальних і групових форм роботи, з урахування вікових особливостей, системи характерних суспільних зв'язків і стосунків у соціоприродному середовищі; синтез інтелектуальної і практичної діяльності – здобуті вихованнями теоретичні знання трансформуються у внутрішні стимули, підґрунтя для нових можливостей пізнання найрізноманітніших сторін людського буття як свідомої творчої діяльності; суб'єкт-суб'єктна взаємодія – рівноправне

партнерство, співробітництво та співтворчість між педагогом і вихованцем; оптимальний вибір змісту форм, методів та засобів навчання, відповідно до освітніх запитів, інтересів і можливостей вихованців тощо [4, с. 4].

Аналіз практичної діяльності гуртків, творчих об'єднань позашкільних навчальних закладів дає підстави стверджувати, що навчальний процес у них містить характерні елементи пошукової та дослідницької роботи, які стимулюють педагогів-позашкільників до її активного використання з метою поглибленого вивчення програмного матеріалу та урізноманітнення навчальної діяльності: активізація навчання за рахунок проблемних, дослідницьких методів з поступовою передачею обдарованим і талановитим вихованцям ініціативи в організації групової або самостійної творчої діяльності; творча взаємодія між педагогом і вихованцями, що сприяє вільному вибору ними форм і засобів творчої діяльності, творчій винахідливості, розкутості, домінуванню власної пошукової або дослідницької практики над репродуктивним засвоєнням знань, умінь та навичок; індивідуалізація освітньої діяльності в контексті особистісно зорієнтованого підходу, що сприяє створенню умов для розвитку специфічних особистісних функцій вихованців як суб'єктів творчого освітнього процесу відповідно до власних уподобань та пізнавальних запитів [6, с. 39].

У психолого-педагогічній літературі пошукова та дослідницька діяльність учнів розглядається як процес включення особистості у самостійне збирання і дослідження інформації, формування у неї на цій основі міцних знань, умінь, навичок пізнавальної та творчої діяльності [8, с. 11]; дієвий засіб підвищення якості та ефективності знань та умінь, складна динамічна система, що є сукупністю волі, емоцій та інтелекту особистості, спрямованих на пошук сутності природи речей і їх причинно-наслідкових зв'язків [5, с. 10]; співробітництво та співтворчість педагога і вихованців, побудована на визнанні особистості дитини, на взаємоповазі її пізнавальної та творчої діяльності і взаємній зацікавленості у спільному успіху і наслідках цієї діяльності [1, с. 34].

Вибір форм і методів організації пошукової та дослідницької діяльності вихованців гуртків, творчих об'єднань позашкільних навчальних закладів досить великий і завжди залишає альтернативу для учасників навчального процесу (як педагогів, так і дітей), враховуючи специфіку гуртка, особисті уподобання, інтереси та здібності старшокласників. Основними формами залучення вихованців комплексних і профільних позашкільних навчальних закладів до пошукової та дослідницької діяльності є: участь в роботі наукових гуртків, товариств, секцій, клубів, шкіл юних дослідників, творчих лабораторій; індивідуальна та групова робота вихованців над пошуковими та науково-дослідницькими проектами (МАН України, "Пізнай свою країну", "Історія міст і сіл України", "Юний дослідник", "Юний селекціонер", "Птах року" тощо); науково-практичні конференції, семінари, колоквиуми, зльоти, наукові читання, конкурси-виставки пошукових та дослідницьких робіт; навчальні екскурсії, експедиції, дослідницькі маршрути; участь в Інтернет-олімпіадах, віртуальних дослідницьких змаганнях та конкурсах; робота сезонних наукових шкіл, оздоровчих одно- і багатопрофільних науково-практичних таборів в канікулярний час.

Важливе значення в житті позашкільних навчальних закладів відіграють наукові товариства учнів або їх філії, що є дієвими осередками дослідницької роботи, об'єднують вихованців закладу, здатних до наукового пошуку, зацікавлених у підвищенні свого інтелектуального і культурного рівня, що бажають поглибити свої знання, уміння та навички як з окремих навчальних дисциплін, так і в галузі сучасних наукових знань в цілому. Вони також здійснюють координацію пошукової, дослідницької та експериментальної діяльності вихованців інших гуртків, творчих об'єднань закладу, надають їм науково-методичну допомогу, технічну та лабораторну базу [3, с. 32].

У залежності від згаданих форм та методів організації пошукової та дослідницької діяльності у вихованців позашкільних навчальних закладів відбуваються наступні особистісні зміни: прискорений розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, формування високого рівня творчої активності та

індивідуального стилю пізнавальної діяльності; становлення дослідницької стратегії пізнавальної діяльності; триває оволодіння навичками особистісного самовизначення (в тому числі й професійного), самореалізації та саморозвитку [7, с. 146].

У процесі систематичної пошукової та дослідницької роботи у вихованців формуються дослідницькі уміння: інтелектуальні – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення і систематизація, абстрагування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановка проблеми і висунення гіпотези, пошук і використання аналогії, дедуктивний висновок та доказ; практичні – використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добір матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження); самоорганізації та самоконтролю – планування пошукової та дослідницької роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, перевірка отриманих результатів, самооцінка [9, с. 19].

Формування системи пошукових і дослідницьких умінь та навичок творчої особистості сприяє розвитку високого рівня її творчої активності, оскільки забезпечує постійну спрямованість особистості на подальшу пізнавальну та творчу діяльність. Основні компоненти пошукових та дослідницьких умінь особистості, що формуються у вихованців позашкільних навчальних закладів в ході реалізації пошукових і дослідницьких проєктів, також підтверджують якісні зміни в рівні розвитку їх творчої активності: пізнавально-діяльнісний – активність в оволодінні знаннями, уміннями, навичками пошукової та дослідницької діяльності постійно стимулює до самостійної творчої праці, забезпечує розвиток різноманітних здібностей, властивостей і якостей творчої особистості; мотиваційно-вольовий – забезпечує сформованість позитивних вольових рис творчої особистості (цілеспрямованість, організованість, самостійність, рішучість) та можливі шляхи їх удосконалення; змістовно-операційний – сформоване активнопредметне ставлення особистості до пошукової та дослідницької діяльності забезпечує її активну спрямованість на інші види пізнавальної та творчої діяльності; емоційний – здатність до сприйняття оточуючої дійсності, творчого спілкування, налагодження позитивних контактів, зміна

установок, визначення характеру творчої поведінки принципово важливі для постійного включення у творчу діяльність; самооцінний – прагнення до творчого пізнання власної особистості, виявлення та розвиток внутрішнього творчого потенціалу в процесі наукових досліджень, самооцінка своїх індивідуальних якостей [1, с. 38].

Проаналізувавши зміст та основні компоненти пошукових і дослідницьких умінь, можемо визначити основні функції науково-дослідницької діяльності, що забезпечують формування творчої активності особистості: самореалізація, самоствердження, самовираження особистості в процесі пошукової або дослідницької роботи – прагнення до визнання свого “Я” іншими людьми та суспільством, самостійне створення умов для повної реалізації власного інтелектуального та творчого потенціалу; самоперетворення та самовдосконалення творчої особистості – процес прогресивних змін у часі і просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних перетвореннях особистості як цілісної системи під впливом систематичної дослідницької діяльності; адаптація особистості – формування стійкої системи цінностей, що є внутрішніми регуляторами творчої поведінки, оволодіння теоретичними знаннями та практичними вміннями, необхідними у житті, здатністю до самоорганізації і самоконтролю власної творчої діяльності; рефлексія – осмислення отриманих знань, їх глибоке і свідоме засвоєння, усвідомлення і практичне використання як засобів (методів) подальшого саморозвитку творчої особистості [2, с. 223].

Моніторинг ефективності навчального процесу гуртків, творчих об'єднань, що систематично залучають своїх вихованців до пошукової та дослідницької діяльності, дозволяє відстежити якісні зміни, що сприяють формуванню творчої активності вихованців і є важливими для нашого дослідження: висока результативність пізнавальної та творчої діяльності, високий рівень знань, умінь та навичок вихованця; сформована творча компетентність, індивідуальний стиль пізнавальної діяльності; прагнення до поглибленого вивчення наукових дисциплін, суміжних з профілем творчого об'єднання та проблематикою дослідницьких проектів; прагнення до творчого оволодіння

новими знаннями та вміннями; вияв готовності до співпраці та співтворчості з педагогом та дитячим колективом; професійна орієнтація та допрофесійна підготовка особистості тощо; високий рівень самоосвітньої діяльності – постійний самоаналіз та самооцінка власної діяльності; подальше прагнення до творчого самовдосконалення; системне планування самоосвіти; врахування у змісті самоосвіти власного рівня теоретичної і практичної підготовленості тощо.

Отже, в процесі систематичного залучення вихованців гуртків, творчих об'єднань позашкільних навчальних закладів до пошукової та дослідницької діяльності відбувається активний розвиток їхніх творчих здібностей та творчої активності: домінує позитивна мотивація творчої діяльності, усвідомлення значення творчих потреб, мотивів, цілей як провідних у розвитку та життєдіяльності; відбувається формування творчих рис характеру; активізується розвиток творчих якостей інтелекту; формується творча самосвідомість, що виявляється у самопізнанні, самооцінці, самоорганізації, прагненні до самореалізації та самовдосконалення; триває постійне зростання потенціалу творчої діяльності – бажання систематично здобувати нові знання, уміння, навички, творчо їх використовувати, досліджувати, експериментувати.

Література:

1. Алфимов В. М. Развиваем умственные и творческие способности старшеклассников / В. М. Алфимов // Обдарована дитина. – 2003. – № 5. – С. 30–41.
2. Гаврилюк В. Ю. Розвиток творчої активності вихованців позашкільних навчальних закладів у процесі пошукової та дослідницької діяльності / В. Ю. Гаврилюк // Теоретико-методичні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних навчальних закладів : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (Київ, 30-31 бер. 2006 р.). – Ч. 2 / К. : Грамота, 2006. – С. 218–225.
3. Ковбасенко Л. І. Наукова творчість як фактор соціалізації юних дослідників у МАН України / Л. І. Ковбасенко // Позашкільна освіта : історичні поступи та здобутки : зб. матеріалів Всеукр. пед. конф. (Київ, 2-3 груд. 2008 р.) / К. : АБЕРС, 2008. – С. 31–36.

4. Ковбасенко Л. І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу / Л. І. Ковбасенко // Шкільний світ. – 2003. – № 22-24. – С. 2-6.
5. Колінець Г. Г. Формування дослідницьких здібностей у старшокласників / Г. Г. Колінець // Обдарована дитина. – 1999. – № 5. – С. 10-15.
6. Мачуський В. В. Формування творчої активності старшокласників у клубах позашкільних навчальних закладів : наук.-метод. посіб. / В. В. Мачуський, В. Ю. Гаврилюк. – Біла Церква : КОПОПК, 2007. – 216 с.
7. Мачуський В. В. Педагогічна система розвитку творчої обдарованості учнів / В. В. Мачуський // Розвиток творчих здібностей учнівської молоді в навчально-виховній системі МАН України : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 10-11 груд. 2008 р.) / К. : ТОВ “Інформаційні системи”, 2008. – С. 142-150.
8. Микитюк О. М. Наукові дослідження школярів : навч.-метод. посіб. / О. М. Микитюк, В. О. Соловійов, С. О. Васильєва. – Х. : “Скорпіон”, ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2003.– 80 с.
9. Савенков А. И. Интеллектуальная одаренность и исследовательское поведение / А. И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2003. – № 6. – С. 16-21.

Статья посвящена вопросу формирования творческой активности старшеклассников средствами поисковой и исследовательской деятельности в условиях внешкольного учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *поисковая и исследовательская деятельность, формирование творческой активности, старший школьный возраст, внешкольный учебно-воспитательный процесс.*

The article is devoted to the question of forming the creative activity of senior pupils during searching and research activity at the extracoolastic educational establishments. Carbro

Keywords: *searching and research activity, forming of creative activity, senior school age, extracoolastic educational process.*

УДК 373.62-053.6:374

О.П. Липецький, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено цілеспрямованому використанню методів, прийомів і способів активізації пізнавальної самостійності підлітків у процесі дослідницької діяльності у технічних гуртках позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: дослідницька діяльність, пізнавальна самостійність, пізнавальна діяльність.

Важливим стратегічним завданням держави сьогодні є підготовка нового покоління до життя в умовах становлення українського суспільства. Виростити генерацію високо освіченої молоді неможливо без якісного оновлення освітньої системи, що зорієнтована на виконання актуальних завдань щодо формування творчої особистості. За такого підходу необхідним є створення умов для повноцінного прояву й розвитку дитини, активізації процесу навчання, надання йому дослідницького спрямування; передавання учневі ініціативи в організації власної пізнавальної діяльності. Тобто вся діяльність школяра має відбуватися в середовищі, що спонукає до творчого пошуку.

Актуальність дослідження – формування і розвиток пізнавальної самостійності підлітків у процесі дослідницької діяльності у технічних гуртках визначається необхідністю підвищення пізнавальної мотивації учнів в процесі навчання в позашкільних закладах освіти. Підвищення якості позашкільної освіти шляхом активізації пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання повинно здійснюватись під час дослідницької діяльності, як провідної форми організації навчального процесу в сучасних умовах.

Мета дослідження – розглянути питання “пізнавальна самостійність” і “пізнавальна діяльність”, проаналізувати умови формування, розвитку та стимуляції пізнавальної діяльності підлітків в процесі дослідницької діяльності.

© О.П. Липецький, 2010

Об'єктом дослідження є пізнавальна діяльність і особливості її формування у підлітків у процесі дослідницької роботи в позашкільних закладах освіти.

Предметом дослідження є умови формування, розвитку і стимуляції пізнавальної самостійності учнів.

В технічних гуртках позашкільних навчальних закладів учні самостійно обирають вид діяльності, яким вони бажають займатися, виходячи із власних інтересів і уподобань. Підлітки, які вибрали заняття технічною творчістю, виявили бажання спробувати себе в новому виді діяльності, реалізація якої відбувається в умовах технічних гуртків позашкільних навчальних закладів.

Навчально-педагогічний процес у позашкільному навчальному закладі необхідно побудувати так, щоб сформувати в учнів уявлення, що обраний вид діяльності, а саме технічне конструювання доступне для пізнання. У процесі викладання потрібно сформувати впевненість учнів у власних силах за рахунок розвитку навичок самостійної пізнавальної діяльності. Учень повинен не тільки засвоїти певний обсяг знань, вмінь і навичок, але й навчитися самостійно переборювати виникаючі труднощі і невдачі в процесі вирішення технічних задач. Таким чином, в технічних гуртках у позашкільних закладах освіти виникає необхідність формування якостей особистості підлітків, що дозволяють їм самостійно переборювати виникаючі труднощі.

У процесі технічної творчості можна формувати й розвивати різні якості особистості підлітків. Однією з інтегральних якостей особистості підлітків, що характеризують відношення до пізнавальної діяльності, є пізнавальна самостійність.

З точки зору І.Лернера, пізнавальна самостійність учнів розглядається, як сформоване прагнення і вміння до пізнання в процесі цілеспрямованого творчого пошуку. Формою прояву пізнавальної самостійності є вирішення учнем пізнавального завдання, що являє собою проблему, самостійне вирішення якої приводить його до нових знань і видів діяльності. Пізнавальні завдання є не тільки формою прояву пізнавальної самостійності, а і виступають "... педагогічним засобом її формування" [1].

Н.Половнікова під пізнавальною самостійністю розуміє таку якість особистості, як “готовність (здібність і прагнення) самостійно проводити цілеспрямовану пізнавальну діяльність”. Прагнення до пізнавальної діяльності визначається наявністю внутрішніх потреб – відповідних мотивів, що становлять спонукальну сторону пізнавальної самостійності. Здібність ґрунтується на наявних знаннях і на володінні методами проведеної діяльності. Опорні знання складають змістовну складову пізнавальної самостійності, а методи пізнавальної діяльності – її технічну або процесуальну складову [2].

Т. Шамова розглядає пізнавальну самостійність як одне з основних інтегративних якостей особистості, пов’язане “з вихованням позитивних мотивів до навчання, формуванням системи знань і способів діяльності по їх застосуванню й придбанню нових, а також з проявом вольових зусиль”. Ця властивість особистості характеризується як прагнення і уміння без сторонньої допомоги опановувати нові знання і види діяльності, вирішувати пізнавальні задачі [3 с. 69].

Пізнавальна самостійність як якість особистості формується і розвивається під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів, які впливають і залежать один від одного. Внутрішні фактори – це особистісні якості старшокласника (природні здібності й задатки, воля, темперамент та ін.) та сформовані, засвоєні в процесі життєдіяльності і навчальної роботи, знання і засоби їх одержання. Зовнішні фактори – це соціальне середовище, у якому перебував і перебуває учень і вплив навчально-виховного процесу закладів освіти.

Пізнавальна самостійність - це система внутрішніх утворень і їхнього зовнішнього прояву – практичних дій з самоосвіти. Однією з важливих ознак високого рівня розвитку пізнавальної самостійності підлітка є підпорядкованість всіх дій вирішенню перспективного, вагомого для нього завдання, спрямованість всієї діяльності на досягнення поставленої мети.

Пізнавальна самостійність – це якість особистості, що включає в себе єдину систему прагнень, здібностей і вмінь особистості самостійно вести пізнавальну діяльність, тобто самостійно опановувати загальні і спеціальні знання, уміння і

навички з метою вирішення завдань, важливих для особистості як члена суспільства.

Пізнавальна самостійність у технічних гуртках позашкільних навчальних закладів формується, як правило, в процесі дослідницької діяльності, як найвищого прояву самостійної роботи учнів по досягненню поставленої мети.

Оволодіння підлітками системою дослідницької роботи передбачає формування таких якостей особистості, які є складовими і вирішальними при формуванні пізнавальної самостійності.

Розглянута якість особистості пов'язана з її саморозвитком, що передбачає як кінцеву мету самоствердження особистості в суспільстві. Соціальна складова явища проявляється найбільше в мотивації саморозвитку і свідомому виборі його змісту.

Рівень знань, якими володіє учень, становить змістовну складову пізнавальної самостійності, а набір умінь, якими він володіє по самостійному опануванню знаннями, виражає її операційний компонент. Прагнення до самостійної пізнавальної діяльності проявляються через обумовлене мотивами бажання вчитися і спрямовані на досягнення певної соціально обумовленої мети. Здібності особистості характеризуються природними задатками, які необхідні для успішного досягнення поставленої мети.

Загальноприйнятим у педагогічній науці є виділення в структурі пізнавальної самостійності учнів трьох найбільш істотних компонентів: мотиваційного, змістовно-операційного та вольового.

Прояв самостійності в пізнавальній діяльності обов'язково пов'язаний його мотивом, який визначає цілеспрямовану діяльність.

Змістовно-операційний компонент містить у собі володіння учнем системою провідних знань і способів навчання. Сформоване стійке прагнення до поповнення знань і оволодіння новими способами діяльності можливо тільки за умови, що учень уже володіє певною системою провідних знань і має у своєму розпорядженні вміння самостійно їх добувати.

Мотиваційний і змістовно-операційний компоненти пізнавальної самостійності учнів тісно пов'язані з вольовими процесами. Для досягнення мети учням необхідні певні вольові зусилля.

Поняття “пізнавальна самостійність” співвідноситься з поняттями “самоосвіта” і “самостійна пізнавальна діяльність”. Самоосвіта, звичайно, розглядається як прояв пізнавальної самостійності – якості особистості, як форма самостійного пізнання, здійснювана через самостійну пізнавальну діяльність. Пізнавальна самостійність проявляється через самостійну пізнавальну діяльність і одержує розвиток у процесі ведення такого роду діяльності.

Великий внесок у вивчення самостійної пізнавальної діяльності вніс П.Підкасистий.

Будь-яка діяльність, за словами П.Підкасистого, являє собою систему, що містить у собі наступні основні компоненти:

- 1) змістовну сторону (знання, виражені в поняттях або образах сприйнятих і уявлень);
- 2) операційну (різнопланові образні дії, використовувати у роботі вміння, прийоми як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані дій);
- 3) результативну сторону (нові знання, шляхи і способи вирішення проблеми; новий соціальний досвід, ідеї, погляди, подальший розвиток здібностей і якості особистості) [4, с. 108].

Головною ознакою самостійної діяльності як психолого-педагогічної категорії є те, що мета діяльності учня несе в собі одночасно і функцію керування цією діяльністю. Основними критеріями самостійної пізнавальної діяльності автор називає:

1. Безпосередньою метою пізнавальних дій, виконуваних учнем, є зміст даного пізнавального акту;
2. Зміст співвідноситься з мотивом здійснюваної учнем пізнавальної діяльності.

Самостійна пізнавальна діяльність учнів, розглянута як процес, і містить у собі наступні компоненти.

1. Виділення учнем пізнавального завдання, як в цілому так і його окремих частин (вміння в структурі навчальної ситуації вибрати мету, побачити проблему).

2. Підбір, визначення і застосування адекватних способів дій, що ведуть до вирішення завдання (вміння вибрати шляхи й засоби для її рішення);
3. Виконання операцій контролю (спостереження) за тим, чи вирішується поставлена проблема знайденими і застосованими способами (вміння застосувати засвоєні знання і навички в процесі практичної реалізації рішення задачі).

До обов'язкових елементів структури самостійної діяльності учня П.Підкасистий відносить: визначення мети діяльності, визначення предмета діяльності й вибір засобів діяльності.

Всі ці структурні елементи входять до етапів дослідницької діяльності у технічних гуртках, доповнюють і уточнюють їх.

Пізнавальну самостійність справедливо розглядати як частину самовиховання, самовдосконалення особистості, оскільки реалізація потреби в саморозвитку припускає прагнення до пізнання й готовність вести самостійно пізнавальну діяльність, що особливо проявляється під час виконання дослідницької роботи у технічних гуртках.

В.Смірнов визначає наступні мотиви самовиховання:

- усвідомлення людиною протиріччя між своїми потребами, інтересами, цілями, бажаннями і реальними можливостями, рівнем розвитку власних сил;
- протиріччя між “Я-Реальним” і “Я-Ідеальним” [5, с. 141].

До протиріч, що лежать в основі потреби в самовдосконаленні, відносять:

- протиріччя між самооцінкою учнів і рівнем їхньої діяльності, спрямованої на самоосвіту;
- протиріччя між домаганнями й реальними можливостями особистості;
- протиріччя між вимогами колективу (суспільства) і підготовленістю учня до реалізації цих вимог;
- протиріччя між наміченою програмою діяльності (метою, планом) і її реалізацією [6, с. 287].

Очевидно, названі протиріччя і є основою пізнавальної самостійності.

До джерел пізнавальної самостійності як якості особистості необхідно віднести:

- спадкові задатки (у першу чергу, анатомо-фізіологічні особливості центральної нервової системи);
- пізнавальні потреби (з ними зв'язується продуктивна творча пізнавальна активність особистості);
- потреба в самоосвіті, що містить у собі наступні потреби: в інформації (необхідна для орієнтування людини в навколишньому середовищі), в оволодінні вмінням, навичками, способами, засобами і прийомами пізнавальної діяльності, в умінні передбачати результати своєї діяльності, у позитивних емоціях [6, с. 285-286];
- соціальні потреби.

Як ми вже відзначали, ця якість особистості проявляється в самостійній пізнавальній діяльності. У педагогічній літературі добре описані практичні психолого-педагогічні прийоми розвитку пізнавальної активності і самостійності. Всі вони формуються навколо усвідомлення особистістю невідповідності своїх внутрішніх можливостей і об'єктивної необхідності пізнання. В основі прийомів розвитку пізнавальної активності і самостійності лежить активна самостійна пізнавальна діяльність учнів. Активізація такої діяльності учнів є ключовим чинником розвитку пізнавальної самостійності, найважливішою умовою реалізації поставлених цілей, джерелом і способом саморозвитку учня [7, с. 141,165].

Самостійна пізнавальна діяльність обумовлена як психологічними факторами, так і практичною підготовленістю. Психологічна основа самостійної пізнавальної діяльності містить у собі мету, мотиви, схильності, інтереси, силу волі підлітка, здібності, досвід емоційно-вольового відношення учня до пізнавальної діяльності, детерміновані природними задатками, соціальними й пізнавальними потребами.

Практична підготовленість підлітків до ведення самостійної пізнавальної діяльності визначається рівнем засвоєного учнем соціального досвіду людства, що залежить від оточуючого його природного і соціального середовища: наявністю певного об'єму первісних знань про предмет самоосвіти, певним рівнем процесуальних умінь ведення самоосвітньої діяльності, наявністю досвіду пошукової, творчої діяльності.

На пізнавальну самостійну діяльність учнів великий вплив здійснюють різного роду стимули – спонукання до дії. Стимулами навчання і виховання є різні процеси, предмети, явища, знання, уміння і навички, якщо вони викликають в учня потребу в пізнавальній діяльності, спрямованої на їхнє вивчення або засвоєння [6, с. 287].

Стимули самостійної пізнавальної діяльності можна умовно розділити на соціально-психологічні й педагогічні.

До соціально-психологічних стимулів доцільно віднести оцінки особистісного плану (схвалення, визнання, оцінку й т.п.) і вплив навколишнього соціального середовища (моральне й матеріальне), у якій особливе місце займає соціальне оточення учня.

Педагогічне стимулювання самостійної пізнавальної діяльності полягає в спеціальній організації навчально-виховного процесу, що передбачає вирішення наступних педагогічних завдань:

- формування і розвиток мотивації самостійної пізнавальної діяльності;
- розвиток вольової саморегуляції;
- формування і удосконалювання вмінь і навичок ведення самостійної пізнавальної діяльності (у тому числі, і спеціальних);
- формування позитивного емоційного досвіду ведення самостійної пізнавальної діяльності.

Позначені групи стимулів активно взаємозалежні. Наприклад, психологічні стимули сприяють самоактуалізації особистості і підвищенню її соціального статусу. Соціальне оточення, у свою чергу, активно впливає на особистісні особливості учня. Педагогічне стимулювання вимагає врахування як психологічних особливостей підлітків, так і міжособистісних відносин у колективі.

Система стимулів, сприяючи підвищенню рівня розвитку вихідних компонентів даної якості особистості, може вплинути на суб'єкт тільки при певному рівні їхнього розвитку. Також доведена можливість переходу спонукань до проведення самоосвітньої діяльності в потребу самоосвіти, тобто в джерело самостійної пізнавальної діяльності. Важливими умовами

такого переходу є: тривалість стимулювання, його системність і інтенсивність.

Таким чином, пізнавальна самостійність підлітків значною мірою обумовлена психологічною підтримкою, сформованістю (усвідомленістю) соціальних і пізнавальних потреб, практичною підготовленістю учнів до ведення самостійної пізнавальної діяльності, ступенем впливу соціального оточення і якістю відповідних навчально-виховних впливів на учня. Визначальний вплив на пізнавальну самостійність здійснює самостійна пізнавальна діяльність підлітка, активізація якої і дозволяє прогнозовано розвивати визначену якість особистості.

Пізнавальна самостійність проявляється в самостійній пізнавальній діяльності підлітків.

Загальновизнаним є виділення трьох взаємозалежних структурних компонентів пізнавальної самостійності: мотиваційного, вольового і змістовно-операційного.

Однією з форм прояву даної якості є вирішення учнем пізнавальних задач в процесі дослідницької діяльності, які формують нові знання і уміння.

Розвиток пізнавальної самостійності можливий через залучення учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності під педагогічним керівництвом.

Опановуючи дослідницьку діяльність у технічному гуртку, підлітки поступово набувають необхідних знань і умінь, вчаться визначати мету, виділяти проблему, висувати гіпотезу щодо її вирішення, визначаючи таким чином шлях подолання проблеми, і як результат створення на підставі отриманих результатів технічного об'єкту, який містить для учня об'єктивну новизну і є для нього соціально значущим.

Через створений об'єкт і отриманий позитивний досвід підліток самостверджується у соціумі, що веде до розвитку його здібностей і становленню як творчої особистості.

Організація дослідницької діяльності підлітків – це цілеспрямований педагогічний процес, який передбачає педагогічне управління пізнавальною діяльністю учнів. За його допомогою вихованці гуртків набувають нових якостей особистості.

Провідна роль у цій діяльності належить педагогам, їх вмінню правильно, використовуючи особистісно орієнтований підхід, побудувати навчально-виховний процес, спрямований на опанування учнем методів дослідницької роботи і як результат – формування у нього пізнавальної самостійності.

Література:

1. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1990. – 96 с.
2. Половникова Н.А. Исследование процесса формирования познавательной самостоятельности школьников в обучении : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Половникова Н.А. – Л.,1977. – 58 с.
3. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. / Т. И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 209 с.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый– М.: Педагогика,1980. – 240 с.
5. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России,1999. – С. 141.
6. Пидкасистый П.И. Психолого-педагогический справочник преподавателя высшей школы / [Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г.]. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 348 с;
7. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В. И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 246 с.

В статье рассмотрены основные аспекты использования методов, приемов и способов активизации познавательной самостоятельности подростков в процессе исследовательской деятельности в технических кружках внешкольных учебных заведений.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, познавательная самостоятельность, познавательная деятельность.

The basic aspects of the use of methods are considered in the article, receptions and methods of activation of cognitive independence of teenagers in the process of research activity in the technical mugs of out-of-school educational establishments.

Keywords: research activity, cognitive independence, cognitive activity.

УДК 37(09)477

Н.М. Коляда, м. Умань

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ІНСТИТУТІ ДИТЯЧОГО РУХУ

Здійснено аналіз процесу формування духовності крізь призму дитячого руху – своєрідного інституту соціалізації особистості, унікального феномену соціально-громадянського виховання підростаючого покоління.

Ключові слова: *духовність особистості, дитячий рух, соціокінетика.*

Відповідальність за дітей, їхнє життя, здоров'я, фізичний, психічний і соціальний розвиток – це не тільки аксіома гуманістичної педагогіки, це ще й правовий принцип ставлення суспільства, держави, кожного окремого дорослого до світу дитинства. У сучасному глобалізованому суспільстві одним із нагальних питань, яке потребує негайного вирішення, є духовне відродження особистості.

Взагалі питання духовності є одним з основних серед великої кількості проблем, які сьогодні хвилюють українських учених і практиків: філософів, соціологів, педагогів, психологів і т.д. Проте особливе місце, на думку академіка О. Сухомлинської, проблема духовності посідає в педагогіці – "... науці, яка має завдання не лише виробити, окреслити, визначити шляхи, засоби і методи формування певних компетентностей, знань, умінь, а ще й, що дуже важливо, прищепити і розвинути певні якості, здатності, риси характеру і поведінки людини. Завжди й в усі часи вона займалася питаннями, які прямо або опосередковано стосувалися духовності, вкладаючи в них різні смисли, в залежності від історичної епохи, вимог суспільства, напрямів соціального розвитку тощо" [9, с. 3].

Відповідно до дефініції, поданої в "Енциклопедії освіти" (2008) духовність – це "... категорія людського буття, якою виражається його здатність до самотворення та творення культури. Духовність є вищим рівнем розвитку особистості, на якому основними мотиваційно-смысловими регуляторами її життєдіяльності є вищі людські цінності. Це рівень найбільш зрілої і відповідальної (перед собою та ін.) особистості, здатної

не тільки пізнавати та відображати довколишній світ, а й творити його” [4, с. 244].

Проте, як свідчить практика, означені вище людські цінності як основні мотиваційно-смыслові регулятори життєдіяльності зрілої і відповідальної особистості сьогодні нівелюються. Серед умов соціальної необхідності на перший план виступає зростаюча турбота станом дитячого середовища: в ”зайнятій постійними реформами” країні діти позбавлені ознак морально-ціннісних орієнтирів, зразків соціально схвальної поведінки. А це, у свою чергу, призвело до того, що перед дітьми та підлітками як ніколи гостро постала проблема: “Що розцінювати як підлість – що як порядність?” [8, с. 347].

На думку вітчизняних та зарубіжних науковців, сьогодні в силу змін загальної орієнтації виховання з колективістської на індивідуалістичну та інших факторів соціального, політичного і психологічного плану, відбулися істотні зміни системи відносин дитини до оточуючого її світу, до інших людей, до самої себе. Причому зростаюча дегуманізація відносин в дитячому середовищі дуже часто виражається у крайніх формах: в рості дитячої жорстокості та підліткової злочинності, в загальній криміналізації дитячої субкультури – її мови, ігрових форм, спілкування, загальних установок [8, с. 347]. За словами академіка Д. Фельдштейна, “... всезагальний перехід до ринкових, в соціально-гуманітарній сфері – “послужбових” відносин, посилює в тому ж всезагальному масштабі засвоєння споживацької позиції, нівелює, розмиває у дітей та підлітків поняття дорослості як відповідальності, зрілості. Дитинство сприймає себе як предмет турбот дорослих, а не суб’єкт соціального світу” [8, с. 347].

У контексті зазначеного вище набуває актуальності дослідження соціальних інститутів, спрямованих на формування зрілої та відповідальної особистості, розвиток у неї вищих людських цінностей, особистості, здатної пізнавати, відображати та творити довколишній світ.

В нових соціокультурних умовах спостерігається значний інтерес до громадського життя в дитячому суспільстві – суспільстві дієвому, творчому, перспективному; суспільстві, яке проявляє свою соціальну активність через дитячий рух – своєрідний інститут соціалізації особистості, унікальний

феномен соціально-громадянського виховання підростаючого покоління; форму активного вираження дитинства, що заявляє дорослим про дитячі потреби, проблеми, можливості, особливості, нагадує про себе, захищає свої права.

Дитячий рух є предметом вивчення таких наукових галузей, як історія, соціологія, психологія, педагогіка. Так, у працях Л. Алієвої, М. Басова, М. Богуславського, А. Волохова, А. Кирпичника, Е. Мальцевої, І. Руденко, О. Титової, Т. Трухачової та ін. висвітлено історію розвитку науки про дитячий рух. Дослідження О. Бондар, С. Диби, Ю. Жданович, Я. Луцького, П. Мартин, В. Окаринського, Н. Онищенко, Р. Охрімчук, Ю. Поліщук, Б. Савчук, М. Сидоренко, О. Сич, С. Харченка, М. Чепіль, Л. Ярової та ін. присвячені різним аспектам діяльності сучасних дитячих та молодіжних організацій в Україні.

Однак, історіографічний аналіз джерел з даної проблеми свідчить про те, що на сьогодні дослідження дитячої організації як інституту формування духовності особистості – практично відсутні. В центрі уваги дослідників – проблеми формування особистості дитини в умовах дитячої організації, яка розглядалася в основному лише як засіб виховного впливу на особистість, як певний соціальний фон її розвитку. До поля зору учених не потрапили проблеми, які розкривають феномен дитячого руху крізь призму соціокінетики дитинства – науки про дитячий рух.

Мета статті – висвітлити процес формування духовності крізь призму дитячого руху – своєрідного інституту соціалізації особистості, унікального феномену соціально-громадянського виховання підростаючого покоління.

В умовах кризи традиційних інститутів соціалізації особистості (сім'ї, школи) значне місце в житті дитини займають дитячі об'єднання, організації, в які дитина приходить добровільно, маючи надію задовольнити там свої власні інтереси і потреби, реалізувати свої ідеї в корисних справах, або залучитися до вирішення суспільних завдань, розібратися в сенсоутворюючих моментах такого непростого життя. Дитина приходить в дитяче співтовариство, щоб жити: жити сьогодні і зараз, не очікуючи, поки життя стане краще

влаштованим та надасть їй більш широкий спектр можливостей для успішної самореалізації. Тому саме через дитячий рух (об'єднання, організацію) дитина входить у суспільство і саме дитячий рух стає важливим інститутом її соціалізації [8, с. 294–295].

Дитячий рух – це складна динамічна система, різнопланова категорія, багатоаспектне поняття. Про це свідчить, зокрема, відсутність єдиного підходу до його визначення. У чому ж полягає сутність поняття "дитячий рух"? Наведемо декілька прикладів його сучасного тлумачення.

Дитячий рух – закономірне явище. Свідченням цього є його походження, характер, цілі та роль у житті дитини. Дитячий рух є своєрідним інститутом соціалізації, унікальним феноменом соціально-громадянського виховання підростаючого покоління; формою активного вираження дитинства, що заявляє дорослим про дитячі потреби, проблеми, можливості, особливості, нагадує про себе, захищає свої права. Дитячий громадський рух – це природне, самостійне, поступове входження дітей у світ дорослих завдяки різноманітним сферам дитячої діяльності: освітній, родинній, ігровій [2, с. 4].

У словнику-довіднику "Детское движение", підготовленому Асоціацією дослідників дитячого руху (Росія) подано більше десяти визначень даного поняття [1]. Зокрема, дитячий рух – це спосіб пізнання дітьми світу та впливу на нього шляхом колективної діяльності в колі однолітків (В. Луков) [1, с. 63]; конкретно-історичний стан інституціональної організованості дітей та підлітків, що характеризується наявністю та динамікою різного типу добровільних угруповань, об'єднань, організацій і формувань (І. Нікітін) [1, с. 63]; складова частина соціального руху, що представляє сумісні дії дітей та дорослих, які об'єдналися з метою накопичення соціального досвіду, формування ціннісних орієнтацій та самореалізації; унікальний соціально-педагогічний фактор, що активно стимулює дитяче самоствердження, самовизначення і, накінець, соціалізацію (Р. Литвак) [1, с. 64]; об'єктивний прояв закономірності цивілізаційно-антропологічного розвитку людства; розвитку взаємовідносин Дитинства (самостійної соціально-природної структури) та Дорослого суспільства [1, с. 61].

В науковій сфері сьогодні простежується тенденція до узгодження в основних підходах щодо розуміння природи дитячого руху, його сутності, принципів побудови та функціонування. Визначення засобів впливу суспільного формування на особистість дитини, обґрунтування шляхів стимулювання позитивної самоорганізації, соціальної дитячої активності у вирішенні проблеми оптимальної взаємодії дорослих і дітей, прогнозування стану дитячого руху в недалекому майбутньому і т.д. – ці та інші проблеми є предметом дослідження науки про дитячий рух – соціокінетики дитинства – особливої наукової галузі, системи (сукупності) наукових знань про дитячий суспільний рух, яка включає: загальну теорію дитячого руху, методика діяльності дитячих громадських об'єднань, організацій, історію й історіографію дитячого руху та ін. [1, с. 317].

Об'єктом соціокінетики є дитячий рух як особливе соціальне явище, що реально пов'язує світ дитинства і світ дорослих; як специфічна форма участі дітей у суспільному житті, що об'єктивно містить у собі механізм реалізації громадянських прав і свобод дитини; як своєрідний соціально-виховний інститут, що спрямовує процеси соціалізації особистості. Предмет соціокінетики передбачає дослідження стану і розвитку дитячого руху в державі і суспільстві (тенденції, фактори, умови, закономірності, загальне та особливе у зв'язках і відносинах з державними і суспільними структурами); сутності дитячих об'єднань, процесів їхнього створення і функціонування, особливостей і основ діяльності їх різних типів і видів (правові, економічні, соціально-психологічні, педагогічні, організаційно-методичні та ін.), їхніх соціальних зв'язків і відносин, взаємодію; процеси розвитку особистості в діяльності дитячих об'єднань (фактори, умови, закономірності, характер міжособистісної взаємодії, соціальні ролі та позиції дітей і дорослих в дитячому русі) [5, с. 74].

Вагома доля завдань, які ставить перед собою соціокінетика як наука про про дитячий рух, спрямована на подолання сучасної кризи духовного виховання, на формування духовності, розвиток духовно багаті особистості, підростаючого покоління в цілому.

На думку дослідників, фактична цінність дитячого руху для дитини полягає у наданні їй унікальних можливостей для самореалізації в суспільно-ціннісному просторі життя. Цінності дитячого руху – це "... об'єкти матеріального та духовного життя дітей та дорослих, що володіють винятковою значимістю для дитячого руху в контексті розвитку сучасного суспільства" [10, с. 301].

Одним із аспектів пріоритетної сфери інтересів усіх громадсько-державних інститутів, що реалізують завдання соціалізації та виховання особистості, є створення умов для формування морально ціннісного простору дитини. Тому цінності дитячого руху мають не тільки суб'єктивний характер, але і мають об'єктивну значимість. Участь дитини в дитячому русі дає можливість засвоювати та відтворювати такі індивідуально значимі особистісні цінності, як самоактуалізація, самореалізація, самодіяльність, дитяча гра, романтика, символіка, атрибутика, дитяча самотворчість (через вироблення норм життя, виражених у законах, звичаях, традиціях своїх організацій), ідеали та ідеологія, дитяча субкультура та суспільно значимі особистісні цінності: законслухняність, розумний опозиціонізм, права дитини, соціальна активність, професійна орієнтація, громадянськість, соціально значима діяльність [10, с. 302].

Причому, означені вище цінності існують на пересіку площин індивідуального життя дитини, дитячих співтовариств та суспільно-державного життя і носять взаємопроникний характер. Засвоєння та відтворення дитиною цінностей дитячого руху дає їй можливість реалізувати траєкторію свого особистісного розвитку в державі та суспільстві, які за рахунок усвідомлення об'єктивного характеру цінності дитячого руху мають можливість педагогічно доцільного впливу на ціннісні орієнтації сучасних дітей та підлітків на базі таких загальнолюдських цінностей, як порядок, мир, стабільність [10, с. 302].

У цьому плані заслуговує на увагу роль дорослого лідера та організатора дитячого руху як носія позитивних цінностей, який за рахунок своїх лідерських якостей та організаторських здібностей в значній мірі впливає на оздоровлення ситуації як

всередині дитячого руху, так і на процес формування позитивного ставлення до дитячого руху у світі дорослих [10, с. 302].

Це питання набуває особливої актуальності у зв'язку з тим, що, як показує практика, ціннісні орієнтації дорослих лідерів дитячого руху дуже різноманітні і в цьому різноманітті існує орієнтація як на загальнолюдські цінності, так і на асоціальні, антисоціальні, а іноді навіть людиноненависні антицінності. Причому, їх носії володіють безумовною привабливістю для значної частини сучасних дітей, що призводить до серйозних особистісних деформацій, антисоціальних вчинків і не може не викликати тривогу суспільства і насамперед педагогічної громадськості. [10, с. 307].

На шляху розвитку сучасного дитячого руху сьогодні зустрічається багато проблем. Так, дослідники відзначають, що нове покоління незалежної України розколоте на велику кількість громадських молодіжних і дитячих організацій, але вони не є ні впливовими, ні популярними, ні дієвими. Дитині завжди цікаво знайти групу, де б вона могла сказати "ми", де б знайшла товаришів і змогла зайнятися з ними спільною справою. Громадські організації надають таку можливість, але чомусь цією можливістю користуються не всі юні українці [7].

За результатами досліджень, найбільш суттєвими проблемами дитячих організацій є фінансові: організації, де кількість членів перевищує тисячу, не збирають членських внесків; комерційні ж структури та приватні особи вкладають гроші у великі організації, вважаючи, що кількість визначає якість. Те саме відбувається і з дотаціями органів місцевого самоврядування – нечисленні організації практично втрачають матеріальну підтримку і цих структур. Через недостатність фінансування дитячі організації нерідко звертаються за допомогою до політичних сил, і в результаті отримують ідеологічну залежність [7].

Ще одна з нагальних проблем дитячого руху, яка потребує негайного вирішення – потреба у підготовці висококваліфікованих кадрів для роботи з дитячими та молодіжними об'єднаннями, дорослих лідерів для організації

дитячого руху. Педагоги кажуть, що "... двері, через які дитина входить у суспільство, – це громадські організації. Вони схожі на маленькі держави, в яких діти мають усе те, що є в дорослому житті, але діють вони в цих державах під захистом дорослих" [7]. Але дорослих, справжніх професіоналів у роботі з дитячими організаціями і об'єднаннями, в Україні якраз і бракує.

Аналіз сучасної практики виявив, по-перше, проблеми професійної некомпетентності дорослих (соціальних педагогів, організаторів) у питаннях взаємодії з дитячими об'єднаннями, а також відсутність кадрів, які здатні підтримати дитячу соціально та особистісно значущу ініціативу й самодіяльність. Одна із причин – новизна ситуації, що склалася в дитячому рухові: демонополізований, варіативний за цілями, цінностями, спрямованістю діяльності, різноманітний за формами, він має поки що незначний соціальний і виховний вплив та потребує підготовки відповідних висококваліфікованих спеціалістів – організаторів дитячого руху [6, с. 4].

Сьогодні з'являються перші методичні посібники з теоретико-методичних питань організації дитячого руху. Це викликано, насамперед, практичною необхідністю підготовки кадрів для дитячих організацій та об'єднань. Зокрема, в освітньо-професійній програмі та освітньо-кваліфікаційній характеристиці соціального педагога закладено ідею виконання фахівцем функцій організатора дитячих та молодіжних організацій і об'єднань. Стандартом вищої освіти зі спеціальності 6.010106 "Соціальна педагогіка" передбачено викладання навчальної дисципліни "Теорія та методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України".

Заслуговують на увагу наукові та навчально-методичні видання, які повністю або частково присвячені питанням підготовки педагогів-організаторів дитячого руху: довідник-посібник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання АПН України "Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного" (авторський колектив: Р. Охрімчук, Л. Шелестова, О. Кравченко, О. Бондарчук, А. Зайченко)

(Луганськ, 2006) [3]; навчально-методичний посібник "Дитячі громадські організації" (Харків, 2004) (Л. Мазуренко) [2]; методичний посібник для організаторів дитячого руху "Время созидать" (Москва, 2007), монографія І. Руденко "Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ)" (Москва, 2008) [6], видання Асоціації дослідників дитячого руху (Росія), серед яких : "Социокинетика. Лидерство в детском движении: время и ценности" (Москва, 2004) [10], "Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века" (Москва, 2002) [8], "Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде" (в 2-ох частинах, Москва, 2002) та ін.

Таким чином, процес формування духовності крізь призму такого соціального інституту, як дитячий рух – це діалектичний процес набуття досвіду соціальних відносин і засвоєння нових соціальних ролей, що відбувається в різних сферах діяльності, спілкування і самопізнання шляхом засвоєння, привласнення, збагачення і передачі дитиною досвіду соціальної взаємодії дітей і дорослих; процес формування зрілої та відповідальної особистості, розвитку у неї вищих людських цінностей, особистості, здатної пізнавати, відображати та творити довколишній світ. Вивчення теорії та практики дитячого руху як формування духовності особистості є актуальною проблемою, дослідження якої сприятиме розвитку сучасної теорії і практики виховання та удосконаленню педагогіки дитячого руху, соціокінетики як науки про соціальний рух у дитячому середовищі.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів даної проблеми. Подальшого вивчення потребують такі питання, як обґрунтування загальної теорії дитячого руху, методики діяльності дитячих громадських об'єднань і організацій; висвітлення історії та історіографії дитячого руху і т.д.

Література:

1. Детское движение. Словарь-справочник. Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2005. – 543 с.
2. Дитячі громадські організації. – Х.: Вид. гр. "Основа", 2004. – 192 с.

3. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного: Довідник-посібник / Р.М. Охрімчук, Л.В. Шелестова, О.В. Кравченко та ін. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 256 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Коляда Н.М. Соціокінетика дитинства: наука про дитячий рух // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія “Педагогічні науки”. Вип. 166. – Черкаси, 2009. – С. 72-76
6. Руденко И.В. Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ) : монография / И.В. Руденко ; под. ред. Л.В. Алиевой. – М. : Пед. общество России, 2008. – 232 с.
7. Рябоконт Л. Дефіцит лідерів? Чому в Україні непопулярні дитячі та молодіжні організації // День. – №114, четвер, 30 червня 2005
8. Социокинетика. Стратегия и тактика детского движения нового века. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2002. – 512 с.
9. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. – К.: Всеукраїнський фонд “Добро”, 2006. – 44 с.
10. Ценности детского движения // Социокинетика. Лидерство в детском движении: время и ценности / Сост. и ред.: Т.В. Трухачёва, А.Г. Кирпичник. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 2004. – С. 301-307.

Осуществлен анализ процесса формирования духовности сквозь призму детского движения – своеобразного института социализации личности, уникального феномена социально гражданского воспитания подрастающего поколения.

Ключевые слова: *духовность личности, детское движение, социокинетика.*

In the article the analysis of process of forming of spirituality is carried out through the prism of child's motion – original institute of socialization of personality, unique the phenomenon of socially civil education of rising generation.

Keywords: *spirituality of personality, child's motion, sciences about child's motion.*

УДК 37.018:159.922.1-057.87

Л.В. Яценко, м. Переяслав-Хмельницький

ВИЯВЛЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У СТУДЕНСЬКОЇ МОЛОДІ

Розглянуто провідні напрями становлення гендерної проблематики в сучасних умовах; подаються результати дослідження усвідомлення студентами своєї гендерної ролі.

Ключові слова: гендер, педагогіка, студенти, гендерна роль.

Будь-яке суспільство, будь-яка культура виробляють певний комплекс ознак, яким має відповідати поведінка представників кожної статі. Ці ознаки представлені у вигляді статево-рольових типів поведінки: маскулінності, фемінності, андрогінності, зміст яких зумовлюється рівнем розвитку суспільства, розподілом праці в ньому, культурою, релігією, звичаями і традиціями.

Сучасне українське суспільство позначене всіма рисами перехідного типу. Це активізує наукові інтереси дослідників у сфері гендеру, яка не залишається незмінною, а також зазнає на собі численні впливи трансформацій, що мають місце в соціокультурному середовищі. Керуючись патернами культури, системами значень, які історично склалися, людина надає своєму життю певної форми, певного порядку, смислу, напрямку. Водночас означені патерни мають не загальний, а специфічний характер. Ідеться не просто про “чоловіка” і “жінку”, а про конкретний набір уявлень щодо того, якими мають бути чоловіки і жінки, які ролі вони повинні виконувати в суспільстві.

Про актуальність гендерної тематики свідчать численні статті, наукові дослідження, присвячені висвітленню різних її аспектів. У цьому контексті слід згадати праці Ю. Безсмертного, І. Кльоциної, Д. Колесова, О. Кононко, Л. Потапової, Л. Репіної, О. Шниррової, а також напрацювання зарубіжних науковців Ж.-Л. Фландрена, Е. Шоттера, Б. Ханавалта, Дж. Хантера та ін. Увага дослідників акцентується на розробці понятійного апарату, зокрема чіткій диференціації понять “стать” (біологічне явище)

і “гендер” (соціокультурний конструкт); спостерігається тенденція поступового зміщення від аналізу жіночого фактору і констатації чоловічого домінування до конструювання та відтворення гендеру в усіх соціальних процесах, визначення впливу цих явищ на чоловіків і жінок. Це є свідченням виходу психолого-педагогічної науки на новий теоретичний рівень осмислення гендеру, особливостей його прояву, активізації пошуків запровадження відповідних виховних стратегій у сферу освіти.

Мета статті полягає в представленні узагальнених даних емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення у студентів гендерних відмінностей щодо усвідомлення своєї гендерної ролі.

Аналіз досліджень Н. Лавриненко, О. Кікінеджи, С. Оксамитної, Т. Говорун та ін. засвідчують, що типовими змінами, які відбуваються у життєдіяльності українського суспільства й активізують увагу до проблем гендеру, є:

- зміна традиційної гендерної стратифікації;
- зміни культурних стереотипів маскуліності та фемінності;
- трансформації, що мають місце в шлюбно-сімейних відносинах.

За цих умов особливої актуальності набуває створення стійкої системи отримання особою знань з питань гендеру, що посилює значущість гендерного освітнього простору. Гендерна освіта, як засіб одержання і засвоєння гендерних знань, одержала сьогодні статус одного з провідних соціокультурних агентів, які виконують функцію відтворення традиційних культурних цінностей суспільства і норм поведінки його членів (Л. Попова, О. Ярська-Смирнова, О. Мещеркіна, Л. Шалаєва).

Згідно з визначенням Е. Дюркгейма, освіта – це засіб збереження суспільного порядку, який забезпечує процес соціалізації окремих людей та їх груп з урахуванням потреб і запитів суспільства. Навчання наукам, особливо наукам про людину, стверджував соціолог, має моральне призначення. Щоб прилаштувати освіту до тієї ролі, яка дійсно відповідала б її призначенню, Е. Дюркгейм наголошував на необхідності створення педагогіки, спрямованої на пошуки “ефективного

вирішення питань, що виникають у процесі виховання, в тих межах, у яких соціальна дія людини може бути успішною” [3; 6, с. 56].

На переконання Б. Гершунського, у зв’язку з характерною для сучасного суспільства ідеологічною переорієнтацією, на молодь очікують значні труднощі і невдачі в соціальному плані. Тому “слід навчити її, як змінити самоекспектацію і як позбавитися попередніх рольових очікувань”. За цих обставин “єдиним гарантом життєзабезпечення ментальних цінностей соціуму є сфера освіти, яка є технологічно найбільш працездатним менталітетотворюючим і менталітетоперетворюючим компонентом культури” [2, с. 85]. Саме в галузі освіти “можуть і повинні наслідуватися інваріантні в часі та просторі загальнолюдські цінності, які, трансформуючись у власне педагогічну й технологічну категорію цілей виховання, навчання і розвитку особистості, сприяли б формуванню соціально та індивідуально необхідних людських якостей, які, в кінцевому рахунку, визначають і формування стійких якостей ментальності” [2, с. 87].

Цю думку повною мірою підтримує О. Ярська-Смирнова, відзначаючи, що “освітні заклади, поряд з іншими агентами соціалізації, сприяють визначенню особистісної ідентичності, створюють можливість для особистісного, громадянського та професійного вибору” [7, с. 193]. Це сфера, в якій індивід пізнає такі нові ціннісні критерії, як прагнення до успіху, змагання, конкуренція, перемога тощо.

Останнім часом у працях вітчизняних і російських науковців поширення набуло поняття “гендерна педагогіка”, яке часом неправомірно синонімізується з визнаної на Заході феміністської педагогіки.

Феміністська педагогіка – це один з напрямів критичної педагогіки, послідовники якого (Л. Альт’юсер, П. Бордо, Б. Бернштейн, П. Макларен, А. Грамши), піддаючи критиці традиційні підходи в освіті, акцентують на необхідності:

- подолання нерівності в освітній системі;
- зміні змісту підготовки вчителів, зокрема в плані оволодіння новітніми педагогічними методами і способів упровадження їх у навчально-виховний процес школи.

На думку російської дослідниці О. Шнирової, відмінність феміністської педагогіки від педагогіки гендерної полягає в тому, що остання пов'язана з обома статями – жіночою і чоловічою, тоді як феміністська – орієнтується переважно на жінок. Обстоюючи доцільність саме гендерної педагогіки, дослідниця стверджує, що “для розвитку гармонійних гендерних відносин необхідна зміна багатьох життєвих настановлень представників обох статей, адже у процесі спілкування дівчат з феміністськими поглядами та юнаків з класичними патріархальними поглядами незаперечно виникає конфлікт, який спричинює негативні наслідки” [5, с. 6].

Сучасні фахівці, які займаються гендерними дослідженнями в освіті, подають різні трактування поняття “гендерна педагогіка”, проте найбільш уживаним є визначення цього феномену як сукупності підходів, “спрямованих на створення комфортних умов ... щодо соціалізації дітей, важливою складовою якої є самоідентифікація дитини як хлопчика чи дівчинки” [4, с. 190].

Таким чином, гендерна освіта і гендерна педагогіка спрямовані на адаптацію існуючих гендерних відносин до сучасних запитів суспільства, зважаючи на представників обох статей.

Особливою соціальною групою, що найбільш повно привласнює і репрезентує гендерні відносини, є студенти. Студентський вік – завершальний період статевого розвитку, формування сексуальних орієнтацій, розширення міжособистісних контактів, професійного самовизначення, усвідомленого вибору певної лінії статевої поведінки. Це вік переоцінки цінностей і мотивації поведінки, центральний період флотування якостей характеру та інтелекту. Саме на нього припадає досягнення стабільності та піку більшості психічних функцій, усталення світогляду, етичних та естетичних поглядів на основі синтезу знань, життєвого досвіду, самостійного розуміння і практичних дій.

У нашому дослідженні ставили за мету виявити характерні для сучасних студентів, які навчаються в педагогічних

університетах, гендерні особливості. Одним з провідних методів педагогічної діагностики обрали написання есе – художньо-публіцистичного жанру, в процесі творення якого відбувається вільне, виразно індивідуальне трактування запропонованої теми. Залежно від статі студента, теми есе формулювалися таким чином: “Я сьогодні прокинувся (прокинулася) дівчиною (хлопцем) ...”, “Щоб я змінив (змінила), якби був (була) дівчиною (хлопцем)?”.

Відразу хочемо відзначити, що написання есе за такою тематикою викликало деякі труднощі у студентів, зокрема в юнаків, яким було важко зосередитися на завданні, дехто з них відмовляв його виконувати або обмежувався кількома реченнями типу: “Я не можу уявити себе особою іншої статі”, “Я народився хлопцем і мені це подобається”, “Я ніколи не замислювався над тим, як це бути жінкою”. Зважаючи на це, давали пояснення, що зміст робіт не буде оприлюднюватися, а за самі твори не буде виставлятися оцінка. Адже вірогідність результатів залежала не тільки від характеру висловлених студентами думок, а й від кількісного співвідношення респондентів чоловічої і жіночої статі. Дівчата більш відповідально поставилися до виконання завдання. Серед них не було зафіксовано жодного випадку відмови від запропонованої роботи.

Аналізуючи результати виконання завдання, виявили цікавий факт: більшість респондентів, описуючи свої почуття за темою “Я сьогодні прокинувся (прокинулася) дівчиною (хлопцем) ...”, висловили однакові міркування – “Перше почуття, яке б мене охопило, був би жах, паніка”.

Усі студенти відзначали існуючу в нашому суспільстві гендерну нерівність, звертаючи увагу на такі параметри:

- схильність до навчання;
- значущість сім’ї і шлюбно-сімейних стосунків;
- значущість чоловічої і жіночої статей;
- значущість власної гендерної ідентичності.

Обробка результатів проводилася за допомогою контент-аналізу.

Як наслідок було виокремлено три групи параметрів репрезентації гендерних відмінностей в уявленнях юнаків та дівчат.

Перша група – *мінімальні* розходження між уявленнями юнаків і дівчат (0% – 7,0%) щодо репрезентації гендерних відмінностей.

За параметром “схильність до навчання” встановлено, що 33,0% дівчат і 30,5% юнаків зорієнтовані на свою майбутню професію, поцінують обраний фах, налаштовані на кар’єрне зростання в його межах. 23,0% студентів обох статей не пов’язує свої професійні плани зі спеціальністю, за якою вони навчаються в університеті, розглядаючи цей період свого життя як певний щабель на шляху до досягнення життєвого успіху (необхідність одержання диплому про вищу освіту).

Аналіз результатів за другим параметром засвідчив, що 25,2% юнаків і 27,1% дівчат поцінують сімейні відносини та власне сім’ю, визначними факторами, функціонування якої вони вважають кохання, взаємоповагу, довіру. Водночас 32,0% юнаків і 29,8% дівчат надають перевагу цивільному шлюбу, стверджуючи, що відсутність офіційної залежності більшою мірою сприяє дотриманню гендерних відносин.

Визнання вищості представників протилежної статі властиве 12,0% юнаків і 11,2% дівчат (третій параметр).

Значущість власної гендерної належності (четвертий параметр) характерна для 38,2% юнаків і 42,2% дівчат, які чітко усвідомлюють, що означає бути чоловіком чи жінкою з погляду норм і цінностей сучасного українського суспільства.

Друга група – *середній* проміжок відмінностей (8,0% - 16,0%).

У ставленні до навчання виявлені такі особливості: 12,4% дівчат і 29,7% юнаків розглядають навчання в університеті як можливість підвищення свого соціального статусу.

У своїх есе ці студенти акцентували на андрогенних відносинах у сім’ї. Привабливість цього типу відносин обґрунтовувалася тим, що він дає можливість менш жорстко дотримуватися статевих норм, вільно переходити від традиційно жіночих справ до чоловічих, забезпечує рівність позицій у вирішенні сімейних проблем.

Бажання змінити поведінку протилежної статі було зафіксоване у 35,0% юнаків і 52,0% дівчат. Насамперед це стосувалося таких властивостей, як домінування, зверхність, безвідповідальність. Поряд із цим дівчата (18,6%) висловили негативне ставлення до будь-яких надмірних захоплень юнаків (спорт, комп'ютер, друзі та ін.), а юнаки (11,2%) – проявами “жіночих хитрощів” (кокетування, обмеженість інтересів, захоплення розвагами та ін.).

Уявлення дівчат щодо свого “образу” в гендерній чоловічій ролі зводилося найчастіше до вироблення певних рис характеру: “Я стала б більш відповідальною”, “Була б більш послідовною у своїх вчинках”. Однак 15,0% дівчат відзначило, що “сучасним юнакам часто не вистачає саме цих рис”.

Уявлення юнаками себе в гендерній жіночій ролі мало, зазвичай, заперечливий характер, хоча 5,8% відсотків відзначило, що тоді б вони “не заморочувалися з майбутньою трудовою діяльністю”.

Третя група – *максимальний* проміжок (17,0% - 25,0%) між юнаками і дівчатами у параметрах репрезентації гендерних відмінностей.

54,6% дівчат, віднесених до цієї групи, вважало, що представники чоловічої статі можуть досягти більших успіхів у професійній діяльності, ніж жінки. Щодо хлопців, то 21,2% з-поміж них стверджували, що відмінностей у професійному статусі юнаків і дівчат не існує.

Аналізуючи наявні в описах студентів відмінності щодо професійного статусу, можна зробити висновок, що юнаки і дівчата чітко розмежовують професії на “чоловічі” та “жіночі”. При цьому дівчата більше зважають на роль чоловіка як суб'єкта діяльності, відводячи собі роль виконавця. Особливо ця позиція стосувалася міжособистісних відносин. Юнаки більш чітко усвідомлюють сутність своєї професійної діяльності, упевнені в своєму виборі.

Аналогічні думки висловлювалися респондентами й щодо сімейних відносин.

У значній кількості есе (52,0%) юнаки і дівчата висловили негативне ставлення до шкідливих звичок – вживання алкоголю

та тютюнопаління (наркотики не згадувалися). Найбільш типовими були такі зауваження: “Якби я була хлопцем, то не палила б, не вживала спиртних напоїв, щоб не виглядати смішним у стані алкогольного сп’яніння”, “Якби я став жінкою, то не палив би. Жінка народжує дітей, а сучасне покоління дітей і так не дуже здорове”, “Раніше частіше палили хлопці, зараз нікого не здивує дівчина з цигаркою. Якби я був дівчиною, то не палив би. Можливо, це пов’язане з моїм бажанням мати дружину, яка не палить”.

41,3% респондентів не звернули ніякої уваги на шкідливі звички, виявили байдужість до цього аспекту.

Особливе значення юнаки і дівчата надають зовнішньому вигляду: “Як би я була хлопцем, то обов’язково займалася б спортом”, “Я не хотів би бути дівчиною, адже в такому разі був би змушений виснажувати себе дієтами заради стрункої фігури”. 12,5% дівчат відзначило, що “зовнішні риси юнаків, їхній зовнішній вигляд не є важливими”, “привабливість чоловіків криється в охайності, стилі одягу, манері поведінки”. Зі змісту есе можна зробити висновок, що вагомий вплив на такі настановлення студентів справляють засоби масової інформації.

Таким чином, використовуючи кількісний та якісний метод інтерпретації есе, нами були виявлені гендерні відмінності в уявленнях студентської молоді. З’ясовано, що сформовані в юнаків і дівчат гендерні погляди щодо власних гендерних ролей, відповідають домінуючому в суспільстві гендерному порядку. Налаштованість студентів на своє професійне майбутнє, сімейні ролі зумовлюються стереотипами “чоловічих” і “жіночих” професій та їхніми відмінностями.

Поряд із цим хочемо відзначити, що запропонована нами тематика активізувала інтерес студентів до питань гендеру, змусила їх замислитися над наявними відмінностями і причинами їх виникнення, переглянути усталені настановлення на сприйняття представників протилежної статі. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що за умов запровадження в освітній процес наукового обґрунтованих теоретичних засад, змісту і методичного забезпечення гендерної педагогіки, можна сподіватися на мінімізацію тих відмінностей, що негативно позначаються на формуванні гендерних ролей сучасної студентської молоді.

Література:

1. Воронина О. А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований : [курс лекций] / Воронина О. А. // Теория и методология гендерных исследований. – М. : МЦГИ-МВШСЭН-МФФ, 2001. – С. 13-106.
2. Гершунский Б. С. Сравнительная педагогика: Россия – США навстречу друг другу / Гершунский Б. С. // Педагогика. – 2003. – №4. – С. 83-93.
3. Дюркгейм Э. Социализация образования / [под ред. В. С. Собкина и В.Я.Нечаева] / Эмиль Дюркгейм. – М. : ИНТОР, 1996. – 123 с.
4. Гендерний розвиток у суспільстві: [конспекти лекцій]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2004. – 351 с.
5. Гендерная педагогика и гендерное образование в странах постсоветского пространства : [сб. материалов Международной летней школы]. – Иваново, 2001. – 200 с.
6. Осипова Е. В. Социология Эмиля Дюркгейма: критический анализ теоретико-методологических концепций / Елена Владимировна Осипова. – М. : Наука, 1977. – 279 с.
7. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Ярская-Смирнова Е. Р. // Личность и свобода. – Саратов : Гос. пед. ин-т, 2002. – С. 192-95.

Рассмотрены основные направления становления гендерной проблематики в современных условиях; представлены результаты исследования осознания студентами своей гендерной роли.

Ключевые слова: гендер, педагогика, студенты, гендерная роль.

The article deals with the becoming of gender problems' basic directions of in modern terms; the results of research, devoted to the students' awareness of the gender role, are presented.

Keywords: gender, pedagogics, students, gender role.

УДК 37.013.42: 378

З.П. Бондаренко, м. Дніпропетровськ

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ

Розглянуто проблеми підготовки студентів вищого навчального закладу до виховної діяльності в закладах інтернатного типу.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, студенти, виховна діяльність, волонтерська робота, заклади інтернатного типу.

У багатогранному процесі підготовки спеціаліста освітньої сфери важливо не лише сформувати змістову складову його професіограми (знання, уміння, навички), а й особистісну (світогляд, цінності, якості). Ефективність виховної роботи значною мірою залежить від правильно вибудованого процесу виховання, продуманого вибору форм і методів його реалізації.

На етапі розвитку нашої держави студентська молодь завжди була й залишається носієм нових поглядів, світогляду, стилю життя, рушійною силою соціальних змін у суспільстві. Зважаючи на це, одним із основних завдань освіти є вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі, сприяння професійній і соціальній зрілості студентської молоді, включаючи можливості організаційно-виховної роботи з цією категорією.

Зрозуміло, що завдання виховання у вищому навчальному закладі реалізуються у процесі навчання та у позанавчальний час, тобто у процесі виховання, який, за визначенням М.М. Фіцули, розглядається як система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості [7, с. 232]. На думку багатьох дослідників, цей процес передбачає використання різноманітних форм і методів, прийомів і засобів виховання, постійного виявлення результатів виховних впливів, корекції змісту і методики [1; 3; 4; 6; 7; 8].

З огляду на пріоритетні засади гуманістичної педагогіки, основним завданням у вищій школі є створення умов для саморозвитку, самовираження і самореалізації особистості. Важливо не лише навчати студентів, а й долучати їх до

національної культури, розвиток і відтворення якої передбачають успішну комунікативну діяльність в їх життєвому просторі.

Щодо питання про підготовку майбутніх педагогів до здійснення виховної діяльності в навчально-виховних закладах, то окремі його аспекти досліджували О.В. Безпалько, І.Д. Бех, Б.З. Вульфів, І.Д. Зверева, А.І. Конончук, В.А. Поліщук, С.В. Савченко, С.Я. Харченко та інші, розглядаючи різноманітні виховні технології як складник професійної діяльності, її педагогічної техніки та виховної майстерності. Проте, незважаючи на значну кількість наукових праць, присвячених питанням виховної діяльності, і на сьогодні вони залишаються недостатньо вивченими.

Метою статті є дослідження підготовки майбутніх педагогів до здійснення виховної діяльності в закладах інтернатного типу.

Згідно з метою були поставлені *завдання*: розкрити сутність виховної роботи вищої школи та показати вагомість для педагога володіння вміннями її організації, планування та супервізії, з'ясувати ставлення та готовність майбутніх педагогів до виховної діяльності, обґрунтувати зміст та технології підготовки майбутніх педагогів до здійснення виховної роботи.

Щодо сутності феномену, то *виховну роботу* розуміємо як цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на створення позитивно-виховного середовища та організацію спільної життєдіяльності вихователів і вихованців, спрямовану на формування ціннісних орієнтацій, творчий розвиток особистості [8, с. 269]. Погоджуючись із Н.В. Яксою, вважаємо, що майбутній педагог має добре володіти інструментарієм, за допомогою якого ця діяльність буде реалізованою. Такими інструментами виступають певні вміння, форми, методи і засоби, досконале володіння якими забезпечує вихователю реалізацію цілей виховання, змістового наповнення діяльності.

Згідно з національною доктриною розвитку освіти в Україні, національне виховання є одним із головних пріоритетів, органічною складовою освіти, яке спрямоване на виховання відповідального громадянина, патріота, на формування умінь жити в громадянському суспільстві, високої культури міжнародних взаємовідносин, духовної і фізичної досконалості, моралі, художньої та естетичної культури тощо.

Метою виховання студентів ВНЗ є підготовка їх до використання рольового репертуару, який необхідний для життя у суспільстві (професійний і особистісний аспекти), особливо, коли це стосується міжособистісної взаємодії з вихованцями закладів інтернатного типу. Для цілеспрямованого формування особистості майбутнього педагога, його підготовки до виконання професійних функцій, створюється програма виховання студентів на період їх навчання. Наприклад, у Дніпропетровському національному університеті ім. Олеся Гончара, створена “Концепція організаційно-виховної роботи”, яка вирішуватиме проблему ефективного розвитку соціальної особистості в умовах ВНЗ. На думку М.М. Фіцули, програма виховання є коротким викладом основних положень і цілей діяльності ВНЗ щодо виховання студентів упродовж усього періоду їх навчання [7, с. 234]; виховна програма, згідно з думкою Н.П. Волкової, – формально або неформально обґрунтований і технологічно забезпечений алгоритм досягнення поставленої мети, де принциповою позицією в її побудові є надання учасникам програми права реального вибору різних позицій (участі або неучасті в програмі, окремих блоків програм, форми участі тощо) [4, с. 98]. Вона ґрунтується на загальній меті виховання і відображає якості, які необхідно сформувані у майбутніх спеціалістів, намічені завдання та зміст, що мають бути реалізовані для її досягнення. У ході роботи зі студентами, акцентуємо увагу на тому, що структура виховного процесу розкривається через єдність мети, змісту й способів досягнення результату. Отже, виховання може бути реалізоване на рівнях: соціетарному, інституційному, міжособистісному та інтраперсональному.

Результативність у виховному процесі залежить від *виховної системи* – сукупності взаємообумовлених програм і дій суб’єктів системи, спрямованих на досягнення виховної мети конкретної особистості, а також різних соціальних інститутів, які реалізують програми в межах заданого виховного простору. Майбутні педагоги мають усвідомити, що педагогічним критерієм ефективності виховної роботи є зміни в особистості, а саме, у дітей, які знаходяться у складних життєвих ситуаціях. На наш погляд, основою будь-якої виховної роботи у суспільстві є правова підготовка дітей і підлітків, формування у них готовності

до усвідомленого вибору бути відповідальним, особливо для дітей, які залишилися без батьківської опіки.

Зазначимо, що виховна система у ВНЗ ґрунтується на особистісно орієнтованому підході, який передбачає варіативність, гнучкість форм і методів виховання, організацію і методичне забезпечення самовиховання студентів, високий рівень їхньої самодіяльності, використання самоврядування в студентських колективах. Важливим є створення соціально-виховного середовища завдяки вмільй організації управління організаційно-виховною і культурно-освітньою роботою, що потребує її постійного моніторингу, рівня вихованості студентів, виховних можливостей викладацького складу, громадських організацій, коригування змісту, завдань і методики виховного процесу з метою їх удосконалення [7, с. 237].

Процес підготовки студентів до організації виховної роботи передбачає певну послідовність етапів, технологій та методики її здійснення. Окрім навчального компоненту, самовиховання, вирізняємо і етап *залучення* студентів до різних видів діяльності, участь в яких сприяє формуванню досвіду позитивної суспільної поведінки та професійного самовизначення.

На думку І.Д. Бега, залучення студентів до розробки своєї освіти може, з одного боку, зміцнювати професійну мотивацію, а з іншого – слугувати зразком для побудови життєвої і професійної стратегії. У цьому зв'язку надзвичайно важливо, щоб із ранніх етапів професійного становлення студенти почали осмислення свого ціннісного простору, побачили його зв'язок із цілями й завданнями обраної професії, а також були залученими у спеціально організовану роботу з розвитку своїх смислових та професійних орієнтирів [1, с. 233]. Такою роботою, на наш погляд, може бути волонтерська діяльність студентів під час навчання. Розв'язання питання підготовки студентів до майбутньої професії, до здійснення успішної виховної діяльності засобами волонтерської роботи можливе за умови переосмислення теоретичних засад організації волонтерської роботи у ВНЗ, а також визначення мети, змісту навчання волонтерів у контексті особистісно орієнтованої парадигми освіти. Сьогодні переважна кількість студентів займається волонтерською роботою, сформовано її оптимальну модель в умовах ВНЗ, й включає ефективні механізми залучення

та відбору, навчання та моніторингу, супервізії та заохочення, які є основними етапами діяльності волонтерів. Нагромаджено позитивний досвід волонтерської роботи з дітьми-сиротами та дітьми з особливими потребами у ДНУ ім. О. Гончара завдяки створенню громадського об'єднання в структурі вищого навчального закладу – Центру соціальних ініціатив і волонтерства [3, с. 50–59].

Волонтерська робота як частина процесу соціалізації у ВНЗ, як різновид громадської роботи студентів, дає можливість включитися до всієї сукупності соціальних ролей, норм і поведінкових стереотипів суспільства; ознайомлює із загальною культурою й специфічними субкультурами соціуму. Вона сприяє розвитку різних специфічних соціальних ролей шляхом примірювання їх на себе, порівнювання, вибору: *аніматора* (організатор, координатор, контролер діяльності з розробки, створення та реалізації різноманітних проектів); *соціального організатора, менеджера* (його завдання – бачити реальну мету, планувати етапи її досягнення, проводити моніторинг процесу змін та оцінку результатів; залучати громадян до розвитку, навчання засобами сучасних технологій, вирішення наявних проблем; ініціювати участь дітей та дорослих у різноманітних соціальних проектах; упроваджувати різноманітні масові форми соціально-педагогічної роботи (благодійні акції, фестивалі тощо); представляти інтереси громади в органах влади; вести переговори, встановлювати ділові міжінституційні стосунки; *викладача* (ця роль вимагає сформованості таких якостей, як: емпатія (розуміння почуттів тих, хто навчається); повага (прийняття тих, хто навчається, як конструктивних особистостей); щирість (відкритий прояв викладачем своїх почуттів); конкретність комунікації (уникнення нечітких, узагальнених висловлювань, точний опис почуттів і переживань); *консультанта* (його завдання встановлювати довірливі стосунки з клієнтом; отримувати, аналізувати, класифікувати, оцінювати й інтерпретувати дані соціального та персонального характеру, домовлятися з клієнтом про мету послуг, що надаються, досягати змін у когнітивній, емоційній та поведінковій сферах клієнта; *наставника, посередника, експерта, помічника, координатора* та ін. [3, с. 55–57]. Отже, завдяки волонтерській роботі людина стає дієздатним учасником суспільних відносин.

На нашу думку, волонтерська робота – це різноманітні види соціально-педагогічної діяльності: надання психологічної допомоги, підтримки, послуг дітям, які перебувають у закладах інтернатного типу: дитячих будинках, притулках, школах-інтернатах тощо; реалізація планів, проектів та програм; створення, розвиток і координація соціальної мережі (волонтерських організацій, громадських формувань соціально значущої спрямованості, груп самопомоги тощо; організація виховних та благодійних заходів й акцій за різним спрямуванням, тематичними напрямками та ін.).

Підкреслимо, що соціальне виховання студентів під час позанавчальної діяльності – процес, який сприяє професійному й особистісному становленню майбутніх фахівців освітньої сфери, визначається як один із головних напрямів діяльності сучасної вищої школи в умовах інтеграції до Європейської спільноти. Цікаво, що у широкому дослідницькому контексті позанавчальна діяльність може розглядатися як видове поняття по відношенню до більш вивченого й широкого явища – навчально-виховного процесу. Останній у педагогічній науці давно привертає увагу вчених, тоді як позанавчальна робота у ВНЗ потребує серйозної теоретичної розробки. Тією чи іншою мірою цієї проблеми торкались А.В. Мудрик, Н.В. Заверико, І.Д. Зверєва, Л.І. Міщик, С.В. Савченко, С.Я. Харченко та ін.

Заслуговує на увагу думка С.В. Савченка щодо соціального виховання студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору, яка є специфічним соціально-педагогічним феноменом, невід'ємною частиною цілісного навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів і на усіх рівнях системи освіти України [5, с. 36–38]. Автор підкреслює головну ідею усвідомлення того, що соціалізація, яка здійснюється завдяки освіті та вихованню, потрібна не лише для того, щоб ретельно підготуватися до дорослого життя чи отримати професію, а набагато більше: “Лише ефективна, соціально сприйнятна соціалізація зможе забезпечити процес “олюднення” людини, дасть їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі” [5, с. 38].

Зважимо на те, що молодь функціонує у надзвичайно складному й динамічному соціумі, який є не просто середовищем її існування. Він постає перед людиною у формі

різноманітних за суспільно значущою спрямованістю соціально-моральних завдань, які мусять бути більш чи менш успішно розв'язані кожним членом суспільства. Тому зараз чітко треба з'ясувати, які з цих завдань ставить соціум не тільки перед молоддю взагалі, а й перед окремою молоддю людиною, зокрема, з метою допомоги їй виробити єдино правильну, індивідуальну життєву програму. У цьому слід вбачати сплановані, чіткі дії тих, хто має безпосереднє відношення до організаційно-виховної роботи в умовах ВНЗ: проректорів з гуманітарної освіти та виховання заступників деканів з виховної роботи, кураторів та викладачів. При цьому ВНЗ як соціальний інститут виступає важливим фактором мікросередовища, індивідуалізує процес соціалізації й відіграє у ньому пріоритетну роль [1, с. 12].

Педагогові вищої школи слід зважити на досить поширену стереотипну думку, згідно з якою, старше покоління є носієм справжніх цінностей, життєвих смислів, стійкості, проти яких періодично протидіють нові покоління. Культивування віри вихованця є одним із головних завдань педагога. Вирішальне значення при цьому мають особистісні якості педагога. І.Д. Бех підкреслює, що висока моральність педагога не повинна викликати ніякої підозри у вихованця: він ніколи не зазнає з його боку зради. Такою є ідеальна моральна модель вихователя, яка викликає у вихованця віру в нього [2, с. 157].

Результати опитування, яке проводилося серед шестисот сімдесяти восьми студентів різних факультетів ДНУ ім. Олеся Гончара, дали можливість організаторам виховного процесу, педагогам вищої школи проаналізувати характерні тенденції життя студентів, та визначити головні пріоритети у виховній роботі з ними. Приємно те, що студенти є найбільш чутливі до усіх соціальних перетворень, які відбуваються в сучасному суспільстві, тримаються активної життєвої позиції. Але хвилює те, що серед них переважна більшість є соціально байдужою до проявів деструктивної поведінки окремих однолітків, не реагує на приклади невихованості, якщо це "...мене не стосується"; "реагую в залежності від ситуації"; "інколи можу зробити зауваження"; "не звертаю уваги" тощо. Прикро, що соціальна апатія для багатьох молодих людей стала нормою життя.

На запитання анкети “Як Ви гадаєте, що треба робити щодо подолання негативних явищ серед студентської молоді?” майже усі респонденти (79%) були одностайні у думці: “Профілактичні заходи, соціально-педагогічні та просвітницькі тренінги, бесіди, фільми, лекції, громадська робота та участь у волонтерській діяльності”. Дехто із респондентів наполягав на більш суворому контролі щодо поведінки студентів, особливо, у гуртожитках. Але були й такі, хто стверджував, що “все одно це жодних позитивних результатів не дасть...”.

Логічним у контексті виховання ставилося запитання щодо ролі студентського самоврядування у колективі. Виходячи з аналізу відповідей, можна сказати, що “ніякої ролі студентське самоврядування не відіграє” (77%), бо респонденти навіть не знали про існування ради студентів, про її склад, напрями роботи тощо. Окремі респонденти (14%) відзначали роль ради студентів виключно лише у вільний час, в організації дозвіллевих заходів, та лише 9% опитаних відзначили її позитивний вплив. Отже, необхідно вдосконалювати роботу органів студентського самоврядування.

Стосовно запитання “Чи потрібна, на Ваш погляд, організація виховної роботи зі студентами у ВНЗ?” студенти відповіли, що “Так” – (96%), але з оговоркою, що вона повинна бути дуже цікавою, інноваційною, та її “має бути в міру”, а також “виховання має бути прихованим процесом”, 1% – “так, але з тими, хто цього потребує”. “Не потрібною, бо вона безкорисна” визначили 3%.

Під час опитування ми намагалися з’ясувати можливості впливу педагогів вищої школи, кураторів на формування загальної культури студентів. Ось характерні відповіді: “Куратор дає життєві знання, допомагає вирішити проблеми, які виникають, але великого впливу на особистість він не має” – (34%). 41% респондентів зовсім не відповідають на це запитання. Дехто з респондентів (21%) відзначив, що куратор зовсім не знає про їх існування. Лише 4% студентів дуже схвально відгукнулися про куратора.

Сприйнятливою була відповідь студентів на запитання “Який стиль взаємовідносин між студентами і викладачами домінує у Вашому колективі (авторитарний, демократичний, ліберальний, авторитетний, інший)?” 89% відзначили демократичний стиль взаємовідносин; 6% – авторитетний; 5%

– ліберальний. Авторитарний стиль у відповідях відсутній зовсім, що свідчить про достатню гуманізацію у взаєминах між студентами і викладачами. Як бачимо з результатів опитування, важлива роль у вихованні студентської молоді належить саме педагогам з високим рівнем майстерності та гідності.

На запитання “Відзначте, будь ласка, цифрою від 1 до 5 (1-min, 5-max) Ваш рівень вихованості та загальної культури” ми отримали такі результати: найвищим балом (5) відзначили свій рівень вихованості 23% опитаних студентів, високим (4) – 74%; 3% – середнім балом (3). Невихованими не вважав себе ніхто. Зауважимо, що проблема вихованості є досить складною психолого-педагогічною проблемою для практиків організації виховного процесу. Так, для оцінки результатів виховного процесу необхідно мати чітке уявлення про вимірювання рівнів вихованості студентів, їхньої свідомості, поведінки; виявити зміни в поведінці у результаті виховних впливів; з’ясувати найбільш ефективні форми і методи виховання. Без цього неможливо об’єктивно оцінити ефективність і якість проведеної виховної роботи, її впливу на колектив загалом, і кожного студента, зокрема.

Розуміємо, що складність процесу виховання зумовлена тим, що результати його не завжди винагороджують вихователя в очікуваний час, і лише поспіль можна говорити про результативність виховного впливу педагога, яка виявляється у вихованості його підопічних.

Н.П. Волкова трактує поняття *вихованості* як комплексної властивості особистості, яка характеризується наявністю і рівнем сформованості у неї суспільно значущих якостей, зазначаючи при цьому, що серцевину вихованості становлять моральні якості (рівень набутого морального досвіду, моральної зрілості). А рівнем вихованості вона вважає ступінь сформованості у вихованця відповідно до вікових можливостей найважливіших якостей особистості, які є показниками вихованості [4, с. 215].

Відомо, що результати процесу виховання є різні, бо залежать від індивідуальних особливостей вихованців, їх ставлення до навколишнього світу, до однолітків, батьків, педагогів, спрямованих на них виховних впливів. Критерієм вихованості кожної особистості є не лише знання законів, правил, норм поведінки, а особливості конкретних дій відповідно до визнаних норм і правил. Такі критерії не можуть бути універсальними, бо в кожному конкретному соціальному

середовищі є свої норми і правила, а отже і рівень оцінки вихованості людини. При цьому слід зважати на вік, рівень соціального досвіду людини та інше. Наближено рівень вихованості характеризують словами: високий, середній, низький. Скористаємося трактуванням поняття “критерій оцінки виховання” – ознаки, на основі яких роблять висновок про рівні вихованості людини, оцінюють результати виховного впливу.

Критерії визначення ефективності виховного впливу студентського колективу, за Н.П. Волковою, об’єднують у такі групи: критерії оцінки організаційної будови і складових студентського колективу; критерії оцінки змісту виховної діяльності студентів, колективу, рівня його впливу на особистість студента; критерії визначення характеру міжособистісних відносин; критерії незалежної оцінки особистості членами колективу [4, с. 216].

Відомо, що у вітчизняних вищих навчальних закладах сформована концепція та відповідна система соціально-виховної роботи, але ще недостатньою є забезпеченість її науково обґрунтованими рекомендаціями й методичними розробками.

Підкреслимо, що сьогодні гостро стоїть проблема підготовки педагогічних кадрів до результативної виховної роботи, метою якої є активна участь молоді у розбудові суспільства, її професійна компетентність і громадянська позиція. Узагальнення і вивчення досвіду таких зарубіжних країн, як США, Німеччина, Велика Британія, де протягом тривалого часу накопичувався досвід, існують певні традиції, досягнення в соціальній сфері, і його творче застосування сприятиме вирішенню важливих завдань з реформування системи вищої освіти, сприяння розвитку молоді, втіленню у життя положень законів України “Про вищу освіту”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, “Про соціальні послуги” тощо [6, с. 3].

Аналіз цих думок дає підстави для висновку щодо використання накопиченого в зарубіжній теорії і практиці соціальної роботи оригінального і досить ефективного теоретико-практичного досвіду соціальної, психологічної, професійної та економічної підтримки студентів, їхньої успішної адаптації до умов університетського середовища.

Осмислення і належна оцінка цього досвіду, впровадження окремих його елементів у ВНЗ України, і зокрема, у класичному

університеті, сприятиме розвитку нових педагогічних підходів до вирішення проблем професійного, соціального й особистісного становлення студентської молоді.

Подальшого наукового дослідження потребують питання супервізії та моніторингу організаційної і виховної діяльності кураторів академічних студентських груп ВНЗ в умовах навчання за Болонською системою освіти.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості [Текст]: у 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності [Текст]: навч. посіб. / І.Д. Бех. К.: Академвидав, 2009. – 248 с.
3. Бондаренко З. П. Модель організації волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу [Текст] / З. П. Бондаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 4. – С. 50-59.
4. Волкова Н. П. Педагогіка [Текст]: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. / Н. П. Волкова. – К.: Академвидав, 2007. – 616 с.
5. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства [Текст] / С. В. Савченко. – Луганск: Альма Матер, 2003. – 406 с.
6. Тименко В. М. Педагогічні засади соціальної роботи із студентською молоддю у вищих навчальних закладах США [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / В. М. Тименко. – К., 2005. – 23 с.
7. Фіцула, М. М. Педагогіка вищої школи [Текст]: навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К.: “Академвидав”, 2006. – 352 с.
8. Якса Н. В. Основи педагогічних знань [Текст]: навч. посіб. / Н. В. Якса. – К.: Знання, 2007. – 358 с.

Рассмотрены проблемы подготовки студентов высшего учебного заведения к воспитательной деятельности в учреждениях интернатного типа.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, студенты, воспитательная деятельность, волонтерская работа, учреждения интернатного типа.*

The article deals with the problem of training the universty students for the upbringing activity in boarding schools.

Keywords: *higher educational establishment, upbringing activity, volunteer work, boarding schools.*

УДК 371:385

Т.П. Пернарівська, м. Ірпінь

МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ Й ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ПРОЯВУ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Розкрито сутність міжособистісних відносин з погляду філософії, психології, соціології, подано теоретичний огляд особливостей їх прояву у студентському середовищі.

Ключові слова: міжособистісні відносини, студенти, спілкування.

Характерні для українського суспільства прискорення темпів соціальної динаміки, трансформація соціальних ідеалів і цінностей висувають підвищені вимоги до формування адекватних моделей соціальної взаємодії, в яких особистість постає суб'єктом реальних відносин, що встановлюються і розвиваються на основі морального вибору, зробивши який, вона готова нести відповідальність за свої дії та їх наслідки. Тобто, йдеться про гармонійні міжособистісні відносини, що базуються на довірі, взаєморозумінні, емпатії.

Водночас не можна не звертати уваги на той факт, що притаманні сучасному соціуму реалії – політична, економічна й соціальна нестабільність, зниження моральності, переоцінка усталених цінностей – зумовлюють зростання недовіри між людьми, страх перед соціальними контактами, поширення настроїв тривоги й розпачу. Особливо боляче ці проблеми зачіпають молодь, змушену жити на межі різних ціннісних, світоглядних систем. Як наслідок, усе більше молодих людей живе поза нормами людської моралі, зростає злочинність, усе частіше агресія й озлобленість простежуються у поглядах на життя й учинках молоді. Саме молодь “є сьогодні промотором посилення соціальної напруги, жорстокості й аморальності в суспільстві” [7, с. 28].

Студентський вік – важливий етап у розвитку особистості. У цей період відбувається формування світогляду, ідеалів, переконань, випробовування молодими людьми себе в різних сферах життя, самостійне планування своєї діяльності та поведінки, активне відстоювання самостійності суджень і дій.

Водночас характерними рисами студентського віку є максималізм і категоричність оцінок, які не завжди є свідченням принципловості. Категоричність виявляється через негативне ставлення до думок інших людей, неприйняття їхніх поглядів. За відсутності позитивного виховного впливу молоді люди можуть спрямовувати свою активність у негативному напрямі, вступати в конфлікти з оточуючими.

Правомірність цієї думки підтверджується працями Л. Балабанової, Л. Барановської, О. Винославської, В. Носкова, Ю. Самаріна, Л. Уманського та ін. Автори розкривають вікові особливості студентів, доводять важливість запровадження у вищих навчальних закладах певним чином організованої виховної діяльності, спрямованої на формування і розвиток у них відповідних моральних і духовних якостей, умінь реалізовувати їх у міжособистісній взаємодії.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз поняття “міжособистісні відносини” та сучасних реалій, що мають місце в цьому плані у студентському середовищі.

Міжособистісні відносини – проблема, що набула доволі широкого висвітлення в науковій літературі, хоча підходи до визначення сутності самого поняття, обґрунтування важливості їх встановлення для повноцінної і гармонійної життєдіяльності людини не є однозначними.

З філософського погляду міжособистісні відносини характеризуються як такі, що зумовлюють перетворення опосередкованих зв'язків у безпосередню взаємодію між людьми [5, с. 137-138].

У психології тлумачення сутності міжособистісних відносин базується на двоякому розумінні самого поняття “відносини”. З одного боку, воно розкривається через фіксацію об'єктивного зв'язку людини і предмета або одного індивіда з іншим (реальні зв'язки), з другого, – постає як суб'єктивна позиція людини щодо певних об'єктів, в основу якої покладаються ті чи інші її переживання (психологічні зв'язки) [6]. На думку Я. Коломінського, різноманітні відносини, що виникають між людьми, можна умовно поділити на дві системи: систему ділових відносин і систему особистісних відносин. Система ділових відносин поєднує людей як виконавців виробничих, громадських, навчальних та інших функцій. Однак при цьому

кожна людина залишається особистістю, яка вибірково ставиться до інших особистостей. Останні також виявляють власне ставлення до неї (симпатію, антипатію, байдужість тощо). Сукупність усіх цих взаємних ставлень і дій і створюють систему міжособистісних відносин.

Велику значущість міжособистісним відносинам у життєдіяльності людей надавав С. Рубінштейн, розглядаючи їх як моральну дуель, боротьбу, “зброєю якої є активне добре ставлення до іншої людини”. Психолог був переконаний, що позитивне ставлення однієї людини до іншої має “обеззброїти її негативні наміри, деморалізувати їх, поставити її у такі моральні умови, за яких втрачають підставу і мотив її негативні ставлення”. Наслідком цього стає “активна перебудова (детермінація) поведінки інших людей, зміна моральних умов їхньої поведінки на основі мого активного ставлення до них” [8, с. 150].

З цього випливає тісний взаємозв'язок, органічна єдність між суб'єктним становленням індивіда та його взаємодією з іншими людьми. Людина, – вважав він, – “є людиною лише в своєму ставленні до іншої людини; людина – це люди у їхніх відносинах одне з одним. Людина як абсолют, як “річ у собі”, як щось абсолютне і замкнене в собі – це не людина, не людська істота, і, більше того, це взагалі не істота, це щось не існуюче – ніщо” [8, с. 102].

В. Семиченко підходить до розгляду сутності міжособистісних відносин через аналіз відносин конкретного індивіда з групою. Адже “від того, як складаються відносини індивіда з групою, залежить його емоційне благополуччя, соціальна адаптація та інтеграція в життя суспільства, в наступні життєві перспективи”. Водночас дослідниця акцентує увагу на тому, що саме тільки залучення індивіда до групи не слід розглядати як безумовний механізм формування у нього необхідних для позитивної міжособистісної взаємодії властивостей. Адже група може як примножити індивідуальний потенціал кожного свого члена, так і стати негативним чинником впливу на його життєдіяльності, стримуючи активність, блокуючи прояв позитивних якостей, породжуючи комплекси і проблеми у міжособистісних відносинах [9, с. 33].

Відомий підхід, згідно з яким особливості міжособистісних відносин співвідносяться із закономірностями взаємозв'язку та функціонування людей у суспільстві й поділяються за

горизонтальною і вертикальною лініями. Відповідно до горизонтальної лінії індивід постає як носій економічних, виробничих, політичних, правових, моральних, національних, сімейно-побутових та інших відносин, що набувають утілення в його взаємодії з іншими суб'єктами. Вертикальна лінія пов'язана зі статусом особистості (нормативним зразком її поведінки у соціальній системі та зумовленими ним правами та обов'язками), її соціально-рольовою характеристикою (сукупністю моделей поведінки, які складають неофіційну позицію в міжособових відносинах). Типологічний аналіз прояву цієї лінії має відбуватися на стику взаємодії індивідів у спільноті, а також представників різних спільнот (груп, колективів, об'єднань) як суб'єктів з різним рівнем соціального та індивідуального досвіду [12, с. 10-12].

І. Бех розглядає міжособистісні відносини як "систему соціальних взаємовідносин, на основі яких будується життєдіяльність особистості," стверджуючи, що "своєчасний перехід від співдії до співпраці є формою їх особистісного зближення" [1, с. 121].

Розкриваючи сутність особистості та її розвитку, психолог наголошує на тому, що цей розвиток, безперечно має бути вільним, без насильства і примусу, тому що особистість і свобода – це два боки однієї медалі. Адже людина як суб'єкт вільної (доцільної, свідомо мотивованої) діяльності кваліфікується як особистість. Це означає, що у вихованця має сформуватися переконання не про свободу взагалі, а про свободу його волі. Водночас психолог попереджає про необхідність навчання особистості обмежувати свою свободу, правильне користування якою "цілком залежить від здібності людини до рефлексії, а навчитися рефлексувати можна тільки за допомогою інших людей" [2, с. 33-34].

У соціологічному сенсі під міжособистісними відносинами маються на увазі "усталені взаємозв'язки між людьми, що складаються у процесі їх спілкування та взаємодії". Ці взаємозв'язки "мають яскраво виражене емоційне забарвлення і виявляються у характері та способах взаємовпливів". Становлення і розвиток міжособистісних відносин пов'язані з виникненням розгорнутих і стереотипізованих взаємних очікувань та поведінкових настановлень, які, в свою чергу, починають впливати на процеси міжособистісного сприймання

та оцінки. Вони опосередковуються змістом, метою та організацією спільної діяльності і є одним із важливих чинників формування соціально-психологічного клімату в малих групах” [10, с. 604].

Таким чином, міжособистісні відносини можуть бути визначені як такі, що реалізуються між людьми у процесі їх активної взаємодії, зумовлені мотивацією на цю взаємодію і спрямованістю на внесення певних змін у зміст особистості кожного з її учасників.

Спрямованість – це основа, що визначає сукупність властивостей особистості, своєрідний її стрижень.

Звідси цілком правомірно вести мову про існування типів спрямованості – провідних напрямів, в яких людина себе стверджує, розвиває свої здібності.

Досліджуючи особливості студентського соціуму, С. Вітвицька дійшла таких висновків: якщо в основу виділення типів спрямованості покласти суспільну цінність потреб, прагнень, можна виділити три основні типи спрямованості:

- тип будівничого (сюди належать студенти, які утверджують себе справами для інших людей і це приносить їм задоволення);
- тип споживача (провідні мотиви їх активності пов’язані із споживанням духовних і матеріальних цінностей);
- тип руйнівника (джерелом задоволення є саме по собі руйнування того, що створюється іншими, агресія) [4, с. 114-115].

Агресивні реакції успадковані людиною від її тваринних предків як захисні, але в процесі історичного розвитку їх роль невпинно зменшувалася. Сьогодні агресивність розглядається як гальмівний фактор у розвитку людства. Суспільство постійно намагається пом’якшити, “облагородити” агресивні реакції, спрямувати їх тільки на суспільно корисні цілі, наприклад, агресія проти ворога і лише у випадку життєво важливої потреби. Успіхи на цьому шляху безперечні, але “рефлекс боротьби” продовжує існувати [11, с. 6].

Цей негатив полягає насамперед у створенні особливого “конфліктного” стилю спілкування між людьми, який набув поширення навіть у звичайних розмовах: перебивання співрозмовника, дрібні присукування, нищівна іронія, зумисне перекручування думки і конкретних висловлювань партнера по спілкуванню та ін.

На жаль, більшість носіїв конфліктного стилю спілкування не усвідомлюють його руйнівного характеру, вважаючи його або способом власного самоствердження, або різновидом дотепності, що не заважає хорошим відносинам між людьми.

Іншим чинником породження агресивності є створення “образу ворога”. Всупереч народній і науковій етиці, які закликають не поспішати приписувати людині злі наміри, спробувати зрозуміти її, пробачити можливі помилки, агресивність штовхає до пошуку найрізноманітніших ворогів, що вносить деструктивні елементи у зміст міжособистісних відносин.

Особливості соціально-економічної ситуації в країні зумовили появу принципових новоутворень, характерних для студентства як особливої соціально-демографічної групи. Стрімкі зміни умов життя, економічні труднощі, європеїзація культури, розмитість моральних регуляторів, криза ціннісних орієнтацій – усе це в химерних, іноді негативних формах переплітається і становить вагомий виховний чинник, який не завжди позитивно позначається на свідомості студентської молоді, руйнує й дегуманізує міжособистісні контакти.

Мінімізувати ці явища у студентському середовищі, на думку І. Бега, можливо за умов оптимізації особистісного потенціалу студентів через запровадження різних видів спілкування з довколишніми людьми. Адже “суб’єкт пізнання ніколи не вчиться ізольовано, а завжди живе в реальному колективі і порівнює свої дії, їх оцінку педагогом з діями та оцінками своїх товаришів, прагне тією чи іншою мірою завоювати бажане місце в навчальному колективі” [3, с. 416]. Організуючи колективну і групову роботу, викладач розгортає і виносить у зовнішній план усі мисленні порівняння себе з іншою людиною, які так чи інакше здійснює кожний студент. Завдяки цьому створюються можливості для керування соціальною взаємодією студентів.

У колективній діяльності формується вміння студента оцінювати себе з різних поглядів – залежно від місця і функцій його у спільній роботі, зростає його відповідальність перед іншою людиною, вдосконалюються вміння ухвалювати рішення, які стосуються не тільки його, а й іншої людини. Це “сприяє виробленню активної життєвої позиції, здатності до саморегуляції та адекватного самооцінювання, прийомів узгодження своїх дій та координування їх з діями інших учасників діяльності, вміння долати конфлікти у ході спілкування. Засвоєння завдань і способів

спільної роботи є важливою передумовою становлення активної позиції студента стосовно іншої людини, вміння оцінювати роботу іншого учасника і через його думку – свою власну діяльність. Саме завдяки цьому складаються мотиви співробітництва, аналізу способів свого кооперування з іншою людиною, відбувається вдосконалення способів міжособистісних відносин.

У формуванні суспільно значущих моральних якостей як основних у структурі особистості студента, стверджує І. Бех, домінуюча роль належить діалогічному типу спілкування. Головною внутрішньою умовою такого спілкування є особистісні відносини, які характеризуються насамперед рівноцінності партнерів, ґрунтуються на апіорному безумовному прийнятті один одного як цінностей самих по собі і передбачають орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного із суб'єктів. Ці відносини “становлять оптимальний психологічний фон організації контактів; до цього мають прагнути люди”. За адекватної зовнішньої репрезентації такі відносини “сприяють справжньому взаємо розкриттю, взаємопроникненню, особистісному збагаченню” [3, с. 417].

Особистісні відносини повною мірою відповідають нормотворчим принципам моралі. Тому загальною метою всього виховного процесу має стати насамперед формування відповідних властивостей особистості.

Найвищим досягненням особистості є “влада над собою, стратегія побудови життя, що передбачає постійний рух до здійснення нових, дедалі важчих задумів. Нереалізованість або непродуманість, антигуманна реалізованість підточують життєві сили людини, суспільства” [3, с. 418].

Проведений нами теоретичний аналіз заявленої проблеми дав підставу зробити такі висновки.

У науковій літературі поняття “міжособистісні відносини” розкривається з погляду філософії, психології, соціології. У загальному вимірі під ним розуміють безпосередню взаємодію між людьми, що ґрунтується на певному способі спілкування, й детермінується спрямованістю індивіда.

Сучасна ситуація в студентському середовищі позначена низкою негативних чинників (хибність ціннісних орієнтацій, агресивність, деструктивність у ставленні до оточуючих, втрата моральних імперативів), що актуалізує необхідність підвищення ефективності виховного процесу у вищій школі. У педагогічному плані цей процес може бути представлений як перехід до нової

парадигми виховання, в якій особистість виступає не об'єктом, а провідною метою цього процесу.

Література:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [Науково-метод. посібник] / Бех І. Д. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2. кн. Кн.1: Особистісно – орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади: [наук. видання] / Бех І. Д. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 818 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: [підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 384 с.
5. Каган М. С. Мир общения: Проблема междусубъектных отношений / Каган М. С. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
6. Коломинский Я. Л. Психология общения / Коломинский Я. Л. – М. : Знание, 1974. – 96 с.
7. Морозова Г. Ф. Деградация нации – миф или реальность? / Морозова Г. Ф. // Социологические исследования. – 1994. – № 1. – С. 26–29.
8. Рубинштейн С. Л. Тактика и стратегия этики / Рубинштейн С. Л. // Вопросы психологии. – 1979. – № 5. – С. 150–153.
9. Семиченко В. А. Психология соціальних відносин / Семиченко В. А. –К. : Магістр-S, 1999. – 168 с.
10. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / [Уклад.: В. І. Волович та ін.; за заг. ред. В. І. Воловича]. – К. : Укр. Центр духовної культури, 1998. – 736 с.
11. Трухін І. Чи можна виховати людину? / Трухін І. // Професійна підготовка студентів педагогічних інститутів до виховної діяльності. – К. : ІЗМН, 1996. – С.5 – 10.
12. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / Якобсон П. М. – М., 1973. – 214 с.

Раскрыта сущность межличностных отношений с точки зрения философии, психологии, социологии, представлен теоретический обзор особенностей их проявления в студенческой среде.

Ключевые слова: межличностные отношения, студенты, общение.

The essence of interpersonalities relations from point of philosophy, psychology, sociology is exposed, the theoretical review of features of their realization in a student environment is given.

Keywords: interpersonalities relations, students, intercourses.

УДК 37.032.613.86

О.М. Ващенко, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ І НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Розглядається проблема підвищення валеологічної компетентності вчителів початкових класів як одна з педагогічних умов зміцнення та збереження здоров'я учнів, успішного формування умінь і навичок здорового способу життя молодих школярів.

Ключові слова: організаційно-методична підготовка педагогів, молодші школярі, уміння і навички здорового способу життя, школи-інтернати.

Загально визнаним у педагогіці є положення про визначальну роль впливу особистості педагога на дитину. У молодших школярів добре розвинуте почуття наслідування. Це потребує наявності у педагогів високих особистісних якостей, сформованості валеологічного світогляду та здорового способу життя. Серед найважливіших професійних якостей педагога – високий рівень знань основ здоров'я, володіння методами проектування і моделювання здоров'язберігаючих технологій [8].

Актуальним є також питання про дотримання педагогами здорового способу життя, позитивне ставлення до власного здоров'я, володіння методиками збереження та зміцнення здоров'я. це допомагає вчителям і вихователям, особливо, тим, які працюють з молодшими школярами, бути прикладом для своїх вихованців.

Концептуальні основи здопров'язберігаючого виховання закладені в працях Ш. Амонашвілі, К. Бондаревської, І. Брехмана, Є. Бойченко, З. Малькової, Л. Новікової, Н. Полетаєвої, М. Таланчука, Л. Татарнікової [1; 3; 8].

Сутність і закономірності формування здорового способу життя дітей та молоді в умовах закладів освіти різного типу стали предметом наукових пошуків українських учених Г. Власюк, Н. Денисенко, О. Жабокрицької, С. Жеваги, М. Зубалія, С. Кириченка,

С. Лапаєнко, С. Свириденко, Є. Столітенка, І. Сущевої, Т. Шваповалової, С. Юрченко та ін. [7].

Праці вітчизняних і зарубіжних науковців Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, А. Петровського, Н. Талізінної, С. Кондратюк, Н. Хоменко та ін. свідчать про те, що молодший шкільний вік має величезні нереалізовані можливості у формуванні здорового способу життя і є надзвичайно сприятливим періодом для набуття життєвих умінь і навичок [2; 5].

Серед молодших школярів найбільш вразливі вихованці закладів інтернатного типу. Переважна кількість дітей, що навчається в школах-інтернатах, уже з народження мають різні відхилення у фізичному, психічному та соціальному здоров'ї: їм притаманна фізична ослабленість, відсутність природного загартування, хронічні патології, підвищена психічна тривожність, нерозвиненість емоційно-вольових характеристик (О. Кочерова, Б. Кобзар, Г. Лапіна, В. Неділько, А. Солнцев, О. Фількіна та ін.). У більшості вихованців шкіл-інтернатів відсутній позитивний досвід ставлення до власного здоров'я, не сформовані уявлення про способи його збереження і зміцнення. Несформованість з раннього дитинства морально-психологічних установок щодо цінності здоров'я – одна з причин того, що у значній частини вихованців спостерігаються шкідливі звички, байдуже ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих [4].

Окремі аспекти проблеми збереження, зміцнення та відновлення здоров'я вихованців закладів інтернатного типу, формування в них здорового способу життя висвітлені в наукових працях педагогів, психологів, медиків (І. Дубровіна, Б. Кобзар, М. Бобринський, В. Покась, Г. Покиданов, Є. Постовайтов, А. Прихожан, Л. Сохань, В. Слюсаренко та ін.) [4].

Водночас залишається недостатньо вивченим питання організаційно-методичної підготовки педагогів до формування умінь і навичок здорового способу життя учнів початкових класів, що навчаються в закладах освіти різного типу і, перш за все, в закладах інтернатного типу.

Аналіз наукової літератури, зокрема дисертаційних досліджень, свідчить про відсутність робіт, в яких була б комплексно розроблена вищезазначена проблема. З огляду

на те, метою статті є – розкрити шляхи підвищення валеологічної грамотності та методичної майстерності педагогів щодо формування в молодших школярів здоров'язберігаючих умінь і навичок.

Реалізацію педагогічних завдань, спрямованих на формування умінь і навичок здорового способу життя вихованців, ми розпочали з організації роботи з педагогами шкіл-інтернатів з метою надання їм необхідних знань з теорії та методики формування здорового способу життя молодшого школяра.

У підвищенні валеологічної грамотності педагогів ми виокремили такі етапи: діагностика сформованості валеологічної культури; усвідомлення педагогами власної спрямованості і зміцнення здоров'я (свого та учнів), здатності формувати у вихованців уміння і навички здорового способу життя; проектування та практична реалізація здоров'язберігаючої стратегії; діагностика розвитку у педагогів валеологічної стратегії та корекція наявних проблем і суперечностей.

На першому етапі досліджувався початковий стан валеологічної компетентності педагогів та рівень їхньої підготовленості до організації процесу формування умінь і навичок здорового способу життя вихованців. Додатково вивчався рівень соціально-психологічного статусу здоров'я вчителів як показника активності механізмів саморегуляції, що забезпечують повноцінне професійне функціонування.

На другому етапі на основі аналізу результатів діагностичних досліджень створювалися соціально-психологічні та педагогічні умови для організації динамічного процесу формування здорового способу життя вчителів та вихованців. Цей етап характеризувався підготовкою роботою адміністрацій шкіл-інтернатів, спрямованою на розуміння кожним членом педагогічного колективу значення й актуальності здорового способу життя, на організацію процесу формування умінь і навичок здорового способу життя учнів в умовах інтернатного закладу, визначення завдань учасників педагогічного процесу щодо створення єдиного культурного здоров'язберігаючого середовища.

Третій етап, основний, охоплював вивчення теорії та практики формування здоров'язберігаючої стратегії, збагачення педагогічного арсеналу вчителів і вихователів методами,

прийомами та засобами формування умінь і навичок здорового способу життя вихованців. Значна увага приділялася володінню педагогами методиками збереження й зміцнення власного здоров'я. Зміст роботи передбачав також виявлення факторів, які впливають на формування умінь і навичок здорового способу життя молодших школярів в умовах школи-інтернату, розробку програми формування цілісного ставлення учнів до власного здоров'я.

Четвертий, завершальний, етап був присвячений дослідженню динаміки змін показників усіх компонентів культури здорового способу життя педагогів та аналізу змін творчої складової їх професійної діяльності.

Для одержання даних про педагогів до формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя необхідно було вирішити такі завдання:

- визначити початковий рівень їхніх валеологічних знань та компетентності у сфері здоров'я;
- виділити специфіку і труднощі, з якими зустрічаються педагоги у валеологічній виховній роботі та шляхи їх подолання;
- визначити групи необхідних педагогові умінь та засобів підвищення ефективності його валеологічної діяльності в умовах школи-інтернату;
- визначити ставлення педагогів до проблеми формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя.

Виявлення готовності педагогів до професійної валеологічної виховної діяльності проводилося за різноманітними методами: співбесіда, анкетування, тестування педагогів і вихованців, розв'язування кросвордів, чайнвордів, спостереження за діяльністю вчителів і вихованців під час проведення виховних заходів, аналіз планів виховної роботи.

Аналізуючи анкетні дані, ми з'ясували, що 32,8% педагогів достатньо ознайомлені з поняттям "здоровий спосіб життя", 46,8% певним чином розуміються в цьому питанні, а 4% – зовсім з ним незнайомі. Дослідження показало, що низький рівень компетентності педагогів щодо питань, пов'язаних із збереженням фізичного і психічного здоров'я, негативно впливає на ефективність професійної діяльності.

За результатами відповідей на запитання щодо впливу валеологічної компетентності на педагогічну діяльність педагога

диференціювалися за трьома групами, які відрізнялися між собою розумінням значення валеологічної грамотності для успішної педагогічної діяльності.

Першій групі педагогів було важко визначити своє бажання підвищувати валеологічну компетентність, оскільки вона не мала достатніх уявлень щодо неї та її значення (19,3%). Друга група – вагалася, але переважно була спрямована на підвищення своєї компетентності, вважаючи її потрібною в діяльності педагога (15,9%). Третя група виявляла готовність і бажання підвищувати свою валеологічну компетентність, вважаючи її необхідною складовою педагогічної діяльності (64,6%). Отже, у значній кількості вчителів не було сформовано позитивного ставлення до здоров'я та здорового способу життя, що потребувало посиленої уваги до мотиваційної сфери їхньої підготовки.

Педагогічна модель підготовки вчителів шкіл-інтернатів до здійснення процесу формування в учнів початкових класів умінь і навичок здорового способу життя, розроблена нами на початку формувального етапу дослідження, містила: цілі (соціальні, психологічні, дидактичні, виховні); функції (навчальні, розвивальні, виховні); форми і методи (організація освітньо-виховного простору, моніторинг, організація діяльності вихованців у позанавчальний час); засоби: компоненти (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісний, рефлексивний); відповідні критерії та їх показники.

Визначаючи зміст підготовки вчителів початкових класів та вихователів до успішної валеологічної роботи, ми спиралися на Концепцію національного виховання, в якій зазначені вміння, необхідні педагогам загальноосвітніх навчальних закладів інтернатного типу [6]. Усі ці вміння пов'язані між собою і впливають на ефективність використання вчителями та вихователями засобів, методів і прийомів здоров'язберігаючого спрямування в навчально-виховному процесі з молодшими школярами.

Отже, процес підготовки педагогів шкіл-інтернатів до формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя відбувся на трьох рівнях: аксіологічному (сприйняття педагогами здоров'я як абсолютної цінності, готовність до застосування здоров'язбереження під час уроків та в позаурочній діяльності); змістовому (знання теоретичних основ збереження здоров'я, здорового способу життя); діяльнісному (участь в діяльності

творчих груп валеологічної спрямованості, підвищення кваліфікації у сфері здоров'язбереження).

Основними компонентами підготовки педагогів до формування умінь і навичок здорового способу життя вихованців ми визначили.

1. Аксиологічний компонент усвідомлення цінності здоров'я власного та вихованців, переконаність у необхідності провадити здоровий спосіб життя.

Здійснення аксіологічного компонента відбувається завдяки побудові виховання на валеологічних принципах. Валеологічні принципи – основа, світогляд, внутрішнє переконання людини, яке визначає ставлення, рефлексію й оволодіння певною системою біоенергетичних, духовних, вітальних, медичних, соціальних і філософських знань, пізнання законів психічного розвитку людини, її ставлення до себе самої, природи, навколишнього світу, процес входження у валеологічну парадигму.

Таким чином, виховання як педагогічний процес спрямовується на формування ціннісно орієнтованих установок на здоров'я та здоровий спосіб життя. В процесі валеологічно спрямованого виховання у педагогів розвивається емоційне і водночас усвідомлене ставлення до здоров'я, засноване на позитивних інтересах і потребах, прагнення до вдосконалення власного здоров'я та бережливого ставлення до здоров'я вихованців.

2. Біосоціальний компонент пов'язаний із здобуттям необхідних для здорового способу життя знань і вмінь, пізнанням себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, формування інтересу до покращення власного здоров'я та здоров'я учнів, до вивчення літератури з цього питання, оволодіння різними методиками з оздоровлення організму.

3. Статеворольовий компонент спрямований на виховання здорових хлопчиків – майбутніх чоловіків і дівчаток – майбутніх жінок. Ця складова сьогодні особливо актуальна, що пояснюється несприятливою демографічною ситуацією в Україні.

4. Валеологічний компонент містить систему цінностей і установок, завдяки яким формується система гігієнічних навичок і вмінь, необхідних для нормального функціонування організму. Це досягається завдяки запровадженню комплексів вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і вмінь щодо догляду за собою, одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем. Особлива роль у цьому компоненті відводиться

дотриманню розпорядку дня, режиму харчування, чергуванню праці та відпочинку, що здійснюється з метою запобігання шкідливих звичок, функціональних порушень, захворювань, і охоплює психогігієну та психопрофілактику навчально-виховного процесу, а також оптимальний режим навчання й виховання, використання оздоровчих факторів навколишнього середовища, способи оздоровлення вихованців.

5. Емоційно-вольовий компонент охоплює виявлення психологічних механізмів – емоційних і вольових. Необхідна умова при виконанні валеологічної діяльності – позитивні емоції, переживання, завдяки яким у людини з'являється бажання вести здоровий спосіб життя. Цей компонент є важливим на початку, коли здоровий спосіб життя ще не став внутрішньою потребою індивіда. В цьому аспекті валеологічне виховання формує такі якості, як організованість, дисциплінованість, відповідальність, чесність, гідність.

6. Екологічний компонент. Людина як біологічний вид існує в природному середовищі, яке забезпечує людську особистість певними біологічними, екологічними і виробничими ресурсами. Окрім того, воно задовольняє її фізичне здоров'я і духовний розвиток. Розгляд природного середовища як передумови здоров'я особистості дає змогу внести в зміст валеологічного виховання формування умінь і навичок адаптації до екологічних факторів.

7. Безпосередня діяльність учнів формує еколого-валеологічні вміння і навички, культивує почуття турботи, любові до кожного прояву життя. Спілкування зі світом природи сприяє, в свою чергу, виробленню гуманістичних форм і правил поведінки в природному середовищі, мікро- і макросоціумі. Одночасно природне середовище є могутнім оздоровчим фактором.

8. Фізкультурно-оздоровчий компонент передбачає володіння способами діяльності, спрямованої на підвищення рухової активності через різні види ігор та фізичні вправи. Крім того, цей компонент змісту виховання забезпечує загартування організму, його адаптивних можливостей, а також навичок особистої гігієни.

Оскільки більшість педагогів експериментальних шкіл-інтернатів недостатньо володіла прийомами і методами, необхідними для успішної роботи щодо формування умінь і

навичок здорового способу життя молодших школярів, виникла необхідність підвищити практичну спрямованість їхньої валеологічної грамотності.

Процес підготовки педагогів до формування умінь і навичок здорового способу життя відбувався у трьох напрямках:

- формування позитивного ставлення педагогів до здоров'я;
- організація освітнього процесу з урахуванням пріоритету збереження та зміцнення здоров'я самих педагогів;
- підвищення методичного рівня педагогів, поповнення їхнього методичного арсеналу здоров'язберігаючими технологіями.

Цьому сприяла обрана нами форма підвищення валеологічної грамотності вчителів початкових класів і вихователів шкіл-інтернатів – семінар “Навчаємо здоров'ятворення”. Програма занять з учителями в рамках спецсемінару мала на меті підготувати вчителів і вихователів до успішного формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя. Окрім того, заняття сприяли усвідомленню педагогами головної цінності життя – здоров'я людини, яке необхідно берегти і зміцнювати власними зусиллями. Значна увага приділялася розвитку у педагогів умінь валеологічно грамотної поведінки в спілкуванні з вихованцями: побачити позитивне в дитині; зрозуміти її психологічний стан, утримувати емоційні прояви, уміння саморефлексії, які допомагають дитині усвідомити власні чесноти й недоліки, що пов'язано з глибоким розумінням оточення, ставлення до здоров'я як найвищої цінності у житті.

Збереження й зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя учнів можливе лише за умови, коли педагог буде готовий до збереження і зміцнення власного здоров'я, особистим прикладом навчатиме дітлахів турбуватися про своє здоров'я. У роботі з педагогами використовувалися різноманітні форми навчання: лекції, семінарські та практичні заняття, семінари-тренінги, проблемні семінари, диспути, ділові ігри тощо. Залежно від компетентності педагогам давався необхідний блок інформації з найактуальніших проблем збереження та зміцнення здоров'я; висвітлювалися питання ефективної комунікації, психології екстремальних станів, ставилися проблемні питання, вирішення яких давали змогу педагогам усвідомити власні проблеми та проблеми зі станом здоров'я учнів.

Під час семінарських занять, семінарів-тренінгів та індивідуальних консультацій педагогіки презентували плани своєї подальшої діяльності з формування в учнів валеологічних умінь і навичок. Працюючи в групах (вчителі та вихователі окремо), формулювати завдання, ревізувати арсенал своїх знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації стратегії. Детально розбиралися ситуації, які виникають у класних колективах, обиралися найоптимальніші методи та способи впливу на вихованців.

Проблеми формування умінь і навичок розглядалися на педагогічних радах шкіл-інтернатів. Мета їх – зробити всіх членів педагогічного колективу учасниками процесу створення єдиного загальношкільного середовища, спрямованого на формування умінь і навичок здорового способу життя. Вчителі та вихователі обмінювалися інформацією й думками про ситуацію з курінням учнів, спільно знаходили можливі напрями ведення просвітницької та профілактичної роботи серед учнів різного віку.

Аби переконатися в готовності педагогів до реалізації поставленого завдання щодо формування умінь і навичок здорового способу життя, ми провели “зріз”, завдяки якому було зроблено висновок, що всі педагоги вважають себе відповідальними за формування здорового способу життя вихованців і називають необхідні для цього як загальнолюдські якості, так і професійні вміння (уміння переконати, довести свою думку, організувати діяльність учнів). Більшість педагогів упевнені, що вони самі повинні турбуватися про власне здоров’я – 82,7%, бути компетентними в питаннях збереження здоров’я – 77,8%.

Таким чином, отримані дані свідчать, що більшість педагогів у процесі спеціальної підготовки набули знань і здатні формувати у вихованців уміння і навички здорового способу життя в процесі навчання та позанавчальній виховній діяльності. В педагогів значно поглибився інтерес до валеологічних знань, склалася внутрішня позиція щодо зміцнення й збереження власного здоров’я та здоров’я вихованців, з’явилося прагнення знаходити шляхи і засоби для цього, розвинулися психолого-педагогічні, організаторські, проектувальні, діагностичні вміння й навички, що допомагають успішно формувати здоровий спосіб життя учнів.

Література:

1. Амонашвили Ш.А Педагогика здоровья / Амонашвили Шалва Александрович. – М.: Педагогика, 1990. – 278 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Божович Лидия Ивановна. – М.: Просвещение, 1988. – 315 с.
3. Дубогай А. Д. Психолого-педагогические основы формирования здорового образа жизни школьников младших классов: дис.. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Дубогай Александра Дмитриевна. – К., 1991. – 274 с.
4. Кобзар Б. С. Управління виховною роботою в школі-інтернаті / Кобзар Б.С., Постовойтов Є.П., Слюсаренко В. Г. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 1996. – 243 с.
5. Кондратюк С. М. Інтегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя. – дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. / Кондратюк Світлана Миколаївна. – Суми, 2003. – 152 с.
6. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. - № 6. – С. 18-25.
7. Свириденко С. О. Формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя засобами навчально-виховної роботи / С. О. Свириденко // Теоретико-методичні засади проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць . – К.: Волинь, 2003. – С. 161-166.
8. Полетаева Н. М. Мотивация ЗОЖ в образовании педагога: Монография / Полетаева Наталия Михайловна. – СПб: Изд-во РГУ им. А. И. Герцена, 2004. – 427 с.

Рассматривается проблема повышения валеологической компетентности учителей младшей школы как одно из педагогических условий, способствующих укреплению и сохранению здоровья учеников успешного формирования учений и навыков здорового образа жизни младших школьников.

Ключевые слова: организационно-методическая подготовка педагогов, младшие школьники, умения и навыки здорового образа жизни, школы-интернаты.

The problem of increasing of primary school teachers' valeological competent as a pedagogical condition of pupils' health strengthening and safety, successful formation of the junior pupils' skills of health kind of life are lighted out.

Keywords: organization and methodical teachers' preparation, junior pupils, skills, health kind of life.

УДК 378+37.036. 001.76+371.134:7.071.4(095)

Г.В. Яківчук, м. Хмельницький

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО ПРОСТОРУ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Розглянуто актуальну педагогічну проблему – використання інноваційно-естетичного простору вищих педагогічних закладів у процесі вивчення українського музичного фольклору для творчої самореалізації майбутніх вчителів музики у різних видах музично-фольклорної, педагогічної та дослідницько-наукової діяльності.

Ключові слова: особистість майбутнього вчителя музики, інноваційно-естетичний простір, український музичний фольклор, творча самореалізація.

Соціальна ситуація виховання студентської молоді у процесі навчання характеризується насамперед підвищенням гуманістичних, моральних вимог з боку суспільства і необхідністю визначення позиції в житті, суспільстві, професії особистості майбутнього вчителя. Студенти педвузів сьогодні потребують “внутрішньої перебудови”, яка передбачає самопізнання, самовизначення, самореалізацію, ставлення до себе та навколишнього світу.

Одним із ефективних засобів, який набуває особливої актуальності в умовах кризи виховання і релятивізації суспільних цінностей у нашій країні, а також повністю узгоджується з новою гуманістичною парадигмою освіти, є українське народне мистецтво. У народному мистецтві відображена цілісна картина пізнання і освоєння світу, відображається ступінь розвитку творчих навиків і вмій людей, які проявляються в практичній діяльності.

Дослідження української народної творчості як потужного засобу виховання різних сфер особистості вчителя вивчають сучасні дослідники у трудовому (Ю.Коломієць, Т.Мацейків); моральному (С.Нікітчина, Л.Степаненко, С.Стефаник, К.Плівачук); екологічному (Л.Різник, В.Скутіна); патріотичному (В.Каюков); естетичному вихованні (Р.Дзвінка, Г.Карась, О.Маленицька); процесі формування національної свідомості

© Г.В. Яківчук, 2010

(Р.Бережа, Г.Кловак, Р.Осипець,); формуванні професійної готовності студентів педагогічного вузу до діяльності у шкільних фольклорних колективах (Н.Андрієвська, Р.Дзвінка, Н.Кравцова, С.Чабан) та ін.

Метою даної статті є актуалізація створення інноваційно-естетичного простору на основі вивчення українського музичного фольклору та обґрунтування цього процесу як одного із пріоритетних та ефективних засобів навчально-виховного процесу фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Ученими й практиками визнано, що людина як особистість розвивається лише в умовах активної взаємодії з оточуючим світом – природним і соціокультурним середовищем.

Середовище – це сукупність природних і соціальних умов і впливів, що оточують людину [8, с. 74], в яких проходить життя людини, її оточення – природне, родинне, географічне, домашнє, громадське, суспільне [9, с. 155]. Як зазначає О. Савченко [8], це той життєвий простір, який активно чи пасивно діє на свідомість і почуття людини. Соціальне середовище залежить від багатьох чинників: від типу соціально-економічних формацій, від класової та національної приналежності, від внутрішніх відмінностей певних прошарків населення, професійних і побутових відмінностей. Основу середовища створює сама особистість, оскільки розвиток кожного відбувається відповідно до індивідуальних особливостей і певних чинників, які впливають на її виховання. Серед них: суспільство, держава; етнокультурні умови й тип поселення, в яких живе й розвивається людина; сім'я, школа, різноманітні організації (позашкільні, релігійні тощо), засоби медіакультури та ін.

Важливе місце у розвитку особистості посідає освітньо-виховне середовище, в якому виховується особистість – від дитячого садка до вищого навчального закладу, тобто система навчальних закладів. Середовище загальноосвітнього навчального закладу – це природне та створене соціокультурне оточення особистості [6, с. 28]. Воно є визначальним щодо її включення у різні види діяльності, а також набуття нею культурного досвіду свого народу, на основі чого виховується комплекс цінностей, зокрема естетичних. З огляду на ці позиції, створення у вищих педагогічних навчальних закладах інноваційно-естетичного простору для творчої самореалізації

студентів у різних видах музично-фольклорної діяльності є актуальним і важливим напрямком.

Інноваційне середовище – педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності ресурсу особистості, інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу освітнього закладу [5, с. 202].

Створення інноваційно-естетичного простору має на меті зміщення акцентів із вузькоосвітніх завдань на виховні, виховання естетичної культури особистості як загальну мету і творчу самореалізацію студента як більш конкретну. Це досягається завдяки застосуванню педагогом різноманітних інноваційних форм роботи, що спрямовують студента на власне самопізнання, співставлення своїх життєвих позицій, цінностей в процесі естетичної творчості і в результаті виховують творчу особистість, оскільки “інноваційна діяльність вчителя – це цілеспрямована, осмислена, усвідомлена, планомірна творча діяльність, на яку здатна лише творча особистість” [7, с. 204].

Отже, інноваційно-естетичний простір – це середовище вищого педагогічного навчального закладу, що інтегрує інноваційні форми роботи зі студентами, які спрямовують їх на творчу самореалізацію у різних видах музично-фольклорної діяльності.

На відміну від автентичних осередків, в яких народні традиції формувалися і передавалися від покоління до покоління шляхом спонтанної усної трансмісії, сьогорнішнє успадкування національної культури, зокрема українського музичного фольклору, здійснюється при засвоєнні фольклорних творів, вивченні народних обрядів. З огляду на те, що сучасна родина на неналежному рівні виконує функцію передачі народних традицій, то ця функція передається державним навчальним закладом. Отже, виховання особистості значною мірою залежить від створеної системи виховної роботи у навчальних закладах, від системи виховних впливів, що безпосередньо діють на неї. Саме тому є сенс говорити про розвиваюче виховне середовище, що визначається як “спеціально сконструйоване або ретельно вирощене для вирішення певних завдань розвитку людини, система стосунків, насичена важливими для формування цієї людини цінностями, сенсами й можливостями” [1, с. 121].

У процесі створення інноваційно-естетичних форм роботи в галузі музичного фольклору у вищому педагогічному навчальному закладі студент як суб'єкт педагогічної інновації постійно занурюється у різноманітні види музично-фольклорної діяльності, що стимулює його до знайомства з етносом українського народу, його культурою.

Усвідомлення своєї приналежності до певного етносу, уявлення про своє походження, знання своєї історії та культури, традицій, звичаїв та інших ознак самобутності народу є важливою складовою етнічної культури як вихідної засади національної культури, де етнічна культура – це успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної і духовної культури, що визначає стиль життя, виконує етноідентифікуючу роль, дає змогу виділити і протиставити себе іншим етносам; а національна культура – система етнокультурних і соціальних цінностей, символів, інтересів, сподівань, співзвучних сучасним національним інтересам і настроям етносів [4, с. 606].

З точки зору психології, етнос – це історично утворена на певній території стійка сукупність людей, які мають спільні відносно стабільні особливості мови, культури й психіки, а також усвідомлення своєї єдності. У розумінні Л. Гумільова, етнос – це той чи інший колектив людей, що протиставляє себе іншим аналогічним колективам, має свою особливу внутрішню структуру й оригінальний стереотип поведінки. Він вважає, що етнічний стереотип поведінки не є спадкоємним, а засвоюється дитиною у процесі культурної соціалізації, є стійким і практично незмінним впродовж усього життя людини [3, с. 271–291].

С. Грица у своїх дослідженнях наголошує, що етнічна ідентифікація – це усвідомлення тотожності спільних генетичних психологічних рис поведінки, вироблених на базі спільної території проживання, мови, культурних традицій, спільних інтенціональних мотивів до творчої діяльності, яка консолідує етнос [2, с. 301]. Природа та структура самого фольклору навчає природній солідарності, збереженню цілісного, коли особистісне підпорядковується суспільним інтересам.

Узагальнюючи погляди дослідників, можна стверджувати, що етносередовище – це середовище певного народу, людей, яких об'єднує спільна територія, мова, історія, культура,

психологія, світогляд, побут, традиції, звичаї тощо. Залучення студентів до різноманітної музично-фольклорної діяльності сприятиме їх “зануренню” у фольклорні традиції і обряди, пізнанню фольклору у власній практиці, і таким чином спонукає “вбиранню” в себе досвід попередніх поколінь, що забезпечує продовження культурних традицій. Це особливо актуально для студентів інших країн, які навчаються у вищих навчальних закладах України й завдяки розробленій і реалізованій моделі інноваційно-естетичного простору входять у середовище, наближаються до розуміння й відчуття культурних традицій українського народу, самостійно можуть брати в них участь і реалізовувати себе у тих чи інших видах музично-фольклорної діяльності.

На основі середовища вищого навчального закладу нами розроблено систему форм виховної роботи зі студентами, що складається з виховних факторів оточення і впливу на майбутніх вчителів музики. Ядром системи є творча особистість, що відчуває вплив її основи “ курсу “УНМТ” і різноманітних форм виховної роботи. У залежності від конкретних умов окремо взятого вищого навчального закладу виховні форми можуть бути різними. До основних форм ми відносимо такі: різноманітні художньо-творчі колективи (ансамбль сопілкарів, бандуристів, фольклорний ансамбль, театр музики і пісні); музичні лекторії; студентські творчі лабораторії; клуби за інтересами; фольклорно-пошукові експедиції тощо.

Усі представлені форми впливають на виховання творчих якостей студентів – майбутніх вчителів музики в процесі навчальної і позанавчальної діяльності. Робота колективів взаємопов’язана між собою метою виховання творчої особистості, і засобом – український музичний фольклор. Головне, що вплив середовища на особистість є не одностороннім, а взаємним, оскільки кожний студент може впливати на середовище навчального закладу і відчувати його вплив. У цьому полягають великі резерви щодо зміни як самого виховного простору, так і особистості студента. Взаємодіючи з ним у різних формах, майбутній учитель музики має безпосереднє зіткнення з великою кількістю творчих ситуацій і учнями, вчиться вирішувати їх для того, щоб надалі переносити свій досвід поза межі середовища вищого педагогічного

навчального закладу і створювати інноваційно-естетичний простір у тих навчальних закладах, де він буде працювати.

Усі етапи виховного процесу (з 1-го по 6-й курс) характеризуються творчими ситуаціями і завданнями, пошуком шляхів, форм, методів їх вирішення студентами, які б розвивали набуті творчі уміння та стимулювали прояви новизни, оригінальності, нестандартності у власних творчих напрацюваннях у різних видах виховної, художньо-творчої, фольклорної діяльності.

Оскільки з 3-го курсу студенти були залучені до фольклорно-дослідницької практики, ми використовували її для формування у студентів уміння проектувати свою творчу діяльність. Студенти починали свої перші дослідницькі завдання з написання творчих проектів за результатами літньої фольклорної практики.

Збирання музичного фольклору потребує спеціальної підготовки та об'єму знань з етнографії, філології, історії та інших наук. Тому успішному проведенню дослідницької роботи передувала теоретична підготовка студентів: визначення мети й завдань експедиції; ознайомлення з методикою роботи народних виконавців, з історичними й етнографічними особливостями регіону, де передбачається робота; надання необхідних відомостей (інструкцій) щодо користування апаратурою для звукозапису. Загальні знання з методики збирання музичного фольклору студенти отримували в лекційному курсі "УНМТ". Зібрані під час експедиції чи індивідуально, матеріали аналізувалися, осмислювалися і систематизувалися студентами. Теми робіт пропонувалося обирати студентам самостійно, серед них "Творчий портрет обдарованого виконавця", "Традиційний регіональний фольклор", "Історія і побут подільського краю", "Весільний обряд на Поділлі", "Тематичні групи веснянок" тощо. Їх багатоманіття та багатоаспектність стимулювали студентів до створення проектів, написання статей, заміток для газет і журналів. Така діяльність давала можливість ефективно оволодівати рефлексією, яка характеризується відкритістю новому, здатністю до самовиховання, вміннями аналізувати свої вчинки і співставляти їх із суспільно значущими цінностями, наявністю прагнення до самопізнання й

самовдосконалення, намаганнями визначити рівень свого професійного “Я”.

Актуальною і плідною формою творчої самореалізації студентів є виступи на конференціях, на яких вони представляють свої звіти, обираючи для цього різні форми: звіт-лист, звіт-стінна газета, звіт-проект тощо. Ефективною формою є звіт-концерт із ілюстрацією зібраного фольклорного музичного матеріалу та усної народної творчості. Кращі зразки фольклорних матеріалів використовувалися як дидактичний матеріал на заняттях музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів). Отже, беручи участь у фольклорній практиці, студенти включалися в спеціально організований інноваційно-естетичний простір, розширювали свій репертуар у галузі українського музичного фольклору, створювали збірнички для різних вікових груп для роботи у своїй педагогічно-виховній практиці (моделювання дидактичного матеріалу).

Студенти визначають цілі й завдання своєї діяльності, коректують результати. У процесі такого пошуку вони самостійно створюють власні освітні “продукти”, а, проникаючи у специфіку фольклорної діяльності, мають змогу самореалізуватися як особистості.

Вихід студентів на міжпредметні зв’язки реалізовувався завдяки інтеграції “УНМТ” з предметами мистецького циклу, зокрема “Ритміка та основи хореографії”. Одне з основних завдань при вивченні курсу – обов’язкова опора на фольклорну й народно-сценічну хореографію, вивчення творів регіонального фольклору, враховування при цьому особливостей тієї чи іншої місцевості. Ці вимоги сприятимуть збереженню історичних коренів національної культури. Виховання творчої особистості майбутнього вчителя музики на цьому етапі передбачало творчу самореалізацію у різних видах діяльності, створення студентами власних освітньо-виховних продуктів – сценаріїв, таблиць-узагальнень, схем, розробок уроків тощо.

У ході занять студенти вчилися аналізувати-інтерпретувати хореографічні твори, висловлювати свої думки і судження, а також імпровізувати на теми українських народних танців та їх обробок. Неодмінною умовою такої діяльності стало їх

обговорення – аргументування власної позиції щодо музики, твору, стилю тощо.

Оскільки майбутній вчитель проводить у навчальних закладах ще й позаурочну діяльність і багато з них ведуть хореографічні гуртки, то їм необхідно мати уявлення про навчально-виховну роботу, уміти добирати твори, створювати композиції, проводити свята тощо. З цією метою студенти практикувалися у таких завданнях (методах): “ділова гра-спектакль” (мета – поглиблення спеціальних знань, навичок діалогічного спілкування, співробітництва в процесі підготовки та виконання ролей, входження в образ тощо: а) підібрати народні танці (2-3) на певну тематику, при виконанні яких учасники приспівують; б) визначити характерні риси кожного танцю і створити на його основі танцювальну композицію; в) обґрунтувати, в який обряд можна включити цей танець і чому. Такі завдання є інтегрованими і потребують прояву комплексу якостей – етнографічної компетентності, знань і умінь мистецьких дисциплін та їх методик, творчого підходу до виконання завдання, комунікативних здібностей, творчих проявів (оригінальності, індивідуальності).

Певні напрацювання фольклорної практики (на 3-му курсі) стали підґрунтям для самостійного вибору студентами варіантів оформлення результатів своїх досліджень для виконання курсової роботи на 4-му курсі. Серед тем – “Новорічні обрядодійства на Поділлі та їх використання у сучасній школі”, “Тематичні групи коліскових пісень та їх ціннісна характеристика”, “Великодні свята, обряди та пісні цього періоду”. Представлені роботи є ґрунтовними дослідженнями, що мають значення для розвитку фольклору й етнографії Поділля. Для прикладу наводимо знахідку студента факультету мистецтв стосовно української народної пісні “Летіла зозуля”. Традиційно вона класифікується як лірична, в ній оспівується туга молоді дівчини за домом. Андрій С. проходив фольклорну практику в селі Пилява Старосинявського району (де колись проходили битви з турками) і записав цю ж пісню, але з іншим літературним початком, який дає підставу класифікувати пісню в ряд історичних пісень: “Налетіли турки, турки-яничари, забрали дівчину від рідної мами”. Отже, стає зрозумілим, чому дівчина

просить матір передати їй горобчиком кусінчик хліба з Батьківщини – вона знаходиться у неволі. Можемо стверджувати, що така знахідка носить дослідницько-науковий характер.

З метою залучення студентів до творчо-пошукової роботи у вивченні культури козацької держави (1648-1781р.р.) студенти залучалися до організації і проведення музичного лекторію – “Історичні народні пісні та думи в житті українського народу”. Усі матеріали, що стосувалися історії цього періоду, кобзарського мистецтва, кобзарських братств на Поділлі тощо, студенти відшукували самостійно. Пошук історичної інформації, музичного фольклорного матеріалу здійснювали усі студенти. Наприклад, Олександр Р. працював з архівними документами про історію містечка Летичів (на Поділлі), де жив і боровся відомий народний ватажок Устим Кармалюк, і зробив доповідь з демонстрацією слайдів – документів села і його вихідців. Інший працював з книгами парафіяльного священика у обласному архіві, з чого виявилось, що обставини змушували Кармалюка міняти прізвища, і зовнішність. За документами він називався то Василем Гавриленком, то Павлом Богдановим, то Головатим. Інший студент, Олексій Р., зробив слайд-шоу: на фоні картин художників, які відобразили період козацтва, та власних фото з Кам'янець-Подільської фортеці (у якій перебував Устим), юнак зробив фонограму українських народних пісень, що розкрили події того часу.

Таким чином, створення та використання інноваційно-естетичного простору вищих навчальних педагогічних закладів на основі вивчення українського музичного фольклору дає великі потенційні можливості для творчої самореалізації майбутніх вчителів музики у різних видах педагогічної, дослідницько-наукової та музично-фольклорної діяльності

Література:

1. Бітянова М. Дитина у школі : технології розвитку [Текст] / М. Бітянова. – К. : Главник, 2007. – 121 с. – (Серія “Психологічний інструментарій”).
2. Грица С. Й. Музична фольклористика [Текст] / С. Й. Грица / Історія української музики в 6-ти т. – К. : Наукова думка, 1990. – Т. 3. – С. 363–385.

3. Гумилев Л. Н. Этногенез и биосфера Земли // Бобахо В. А., Левкова С. И. Программа базового курса, хрестоматия, словарь терминов [Текст]. – М. : Фиар-Пресс, 2000. – С. 271–291.
4. Етнологія [Текст] : навч. посіб. – Львів : Світоч, 2004. – 624 с.
5. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [Текст] / І. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. – (Альма-матер).
6. Іванюк Г. Специфічні чинники впливу на розвиток особистості учня в освітньому середовищі сільської школи [Текст] / Г. Іванюк // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 28–30.
7. Радчук Н. І. Інновації на уроці музики як чинник формування творчих здібностей учнів [Текст] / Н. І. Радчук // Теорія та методика мистецької освіти : зб. наук. праць / [ред. колегія О. П. Щолокова та ін.] // “ К. : НПУ, 2004. Вип. 5. – С. 204–208.
8. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти ; посіб. для вчит. і методистів почат. навчання [Текст] / О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К. : Богданова А. М., 2009. – 226 с.
9. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка : навч. посіб. [Текст] / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.

Рассмотрена актуальная педагогическая проблема “ использование инновационно-эстетического пространства высших педагогических учебных заведений в процессе изучения украинского музыкального фольклора для творческой самореализации будущих учителей музыки в различных видах музыкально-фольклорной, педагогической и исследовательско-научной деятельности.

Ключевые слова: творческая личность будущего учителя музыки, инновационно-эстетическое пространство, украинский музыкальный фольклор, творческая самореализация

Urgent pedagogical problem –usage of innovative-aesthetic space of higher educational pedagogical Institutions in the process of learning Ukrainian music folklore for creative self-realization of the future music teachers in different kinds of music-folklore, pedagogical and research activity has been studied in the article.

Keywords: creative personality of the future music teacher, innovative-aesthetic space, Ukrainian music folklore, creative self-realization.

УДК 37.032:796

С.О. Сичов, м. Київ

ПРИНЦИПИ ПРИЛУЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ЦІННОСТЕЙ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Визначено принципи організації навчально-виховного процесу з фізичного виховання вищих навчальних закладів. Дотримання принципів сприяло удосконаленню занять з фізичного виховання та прилученню студентів до цінностей фізичної культури.

Ключові слова: організація навчально-виховного процесу, студенти, цінності фізичної культури.

Орієнтація сучасної освіти на входження до загальноєвропейського наукового і освітнього простору робить актуальним питання вдосконалення змісту навчально-виховного процесу з фізичного виховання вищих навчальних закладів. Нові завдання вищої освіти змушують переглянути деякі принципи організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах, які мають забезпечити всебічний розвиток, гармонійність і цілісність особистості студента, його здібностей та обдарувань. Відповідно до цього, метою даної статті є дотримання педагогічних принципів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури в процесі фізичного виховання та формування гармонійно-розвиненої та суспільно активної особистості з високим фізичним, психічним і духовним потенціалом.

Результати аналізу літературних джерел теорії і практики фізичного виховання дають підстави для висновку, що принципи (лат. *principium* – основа, початок) відбору змісту педагогічного процесу з фізичного виховання розглядаються авторами як система основних вимог до змісту навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості студента [6]. Формулювання єдиних принципів цілісного педагогічного процесу з фізичного виховання не виключає специфіку навчання і виховання, оскільки кожен із принципів зумовлений своєрідністю змісту, форм і методів педагогічної діяльності. Незважаючи на історичну давність терміна “принципи навчання”, який зустрічається в працях А.Дистерверга [2], Я.А.Коменського [3], К.Д.Ушинського

[5] та інших педагогів, у визначеннях назв принципів, їх сутності та кількості досі немає одностайності. Сьогодні дидактичні принципи – найважливіша категорія теорії навчання та відбору змісту. Вони відображають закономірності навчального процесу, його зміст, регулюють діяльність викладача та студентів, зберігають своє загальне значення у вивченні дисциплін на всіх етапах. Це зумовлене тим, що принципи відбивають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання (усталені залежності його результатів від умов організації), які реально існують у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів.

Ціллю роботи є визначення та теоретичне обґрунтування принципів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури в процесі фізичного виховання.

Відповідно до цілей роботи у процесі дослідження вирішувались такі завдання: проаналізувати програмно-нормативні документи з фізичного виховання; визначити та теоретично обґрунтувати принципи прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури; визначити педагогічні умови дотримання у навчально-виховному процесі з фізичного виховання визначених принципів.

У визначенні педагогічних умов прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури у змісті навчальних занять з фізичного виховання в експериментальних групах виокремлювалися найбільш актуальні для проведення дослідження принципи цілісного педагогічного процесу: систематичність, доступність й індивідуалізація; суб'єкт-суб'єктний характер виховних взаємин, свідомість й активність; емоційність навчання; принцип кредитно-модульної системи організації навчального процесу; принцип поступового нарощування фізичних навантажень; цілеспрямованість педагогічного процесу; його гуманізація; комплексний підхід до навчання і виховання.

Застосування принципів систематичності, доступності й індивідуалізації прилучення студентів до цінностей фізичної культури зумовлювалося особливостями пізнавальної діяльності студентів, яка залежала від статі та вікових закономірностей їхнього розвитку. Дотримання цих принципів в експериментальних групах полягало в безперервності

тренувального процесу, раціональному чергуванні фізичних навантажень і відпочинку, спадковості та послідовності навантажень у процесі занять. Принцип систематичності передбачав системність у роботі викладача та студентів, яка характеризувалася постійною роботою над собою, опорою на вивчений матеріал, розглядом нового матеріалу частинами, фіксуванням уваги студентів на вузлових питаннях, самостійній роботі над спортивною літературою, виконанням домашніх завдань, систематичному відвідуванні навчальних занять з фізичного виховання. Принцип доступності й індивідуалізації на заняттях з фізичного виховання передбачав урахування рівнів фізичного розвитку, індивідуальних, вікових, статевих особливостей студентів, дотримання правил від простого до складного, від відомого до невідомого, від близького до далекого. Сутність доступності полягала і в тому, що студенти повинні сприймати і розуміти лекційний матеріал, доступно організовувати заняття, урахувати свої можливості з подальшою перспективою постійного підвищення рівня знань. Тому на заняттях з фізичного виховання ми дотримувались певних правил, а саме навантаження не повинні перевищувати рівнів функціональних можливостей організму студентів і повинні бути достатніми, щоб викликати оздоровчий ефект.

Важливим був принцип суб'єкт-суб'єктного характеру виховних взаємин у студентському середовищі, який передбачав у процесі навчальних занять з фізичного виховання підвищення стимулювання студентів до самовдосконалення і самовиховання. Застосування цього принципу в процесі прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури підвищувало діалогічну взаємодію між ними, що забезпечувало інтенсивність емоційних реакцій і перебудову їхньої власної поведінки. У процесі реалізації даного принципу передбачалося застосовувати на навчальних заняттях з фізичного виховання такі педагогічні умови, які сприяли студентам займати активну особистісну позицію та повною мірою розкритися не тільки як об'єкт виховання, а і як суб'єкт творчого самовдосконалення.

Принцип свідомості й активності в прилученні студентської молоді до цінностей фізичної культури був провідним, оскільки визначав спрямування пізнавальної діяльності студентів й

управління нею. Цей принцип впливав з мети і завдань фізичного виховання та особливостей процесу експериментального навчання, який передбачав осмислення і творчий підхід до отримання нових знань. Свідомому засвоєнню студентами знань з фізичного виховання сприяло використання в процесі навчання таких розумових операцій, як аналіз рухових дій, де необхідно було навчити їх аналізувати виконання фізичних вправ; синтез і узагальнення отриманих на практичних заняттях знань; позитивні мотиви прилучення до цінностей фізичної культури; ціннісне ставлення до занять з фізичного виховання; інтерес до навчального матеріалу з фізичної культури та спорту; взаєморозуміння між викладачем і студентами; систематичне повторення засвоєних знань; диференційований підхід до фізичних можливостей студентів; використання сучасних технічних засобів навчання. Дотримання цього принципу в експериментальних групах передбачало усвідомлене ставлення до навчально-тренувального процесу з фізичного виховання, розуміння його мети, завдань, раціонального використання методів, урахування здібностей студентів до аналізу занять, їх оцінки, бажання підвищувати рівні своєї теоретичної і практичної обізнаності.

З метою стимулювання успішного засвоєння студентами знань нами реалізувався принцип емоційності навчання. Цьому сприяв логічний, жвавий, образний виклад матеріалу на навчальних заняттях з фізичного виховання, наведення цікавих прикладів, використання наочності, доброзичливе ставлення викладача до студентів. Такий підхід, з одного боку, розвивав пізнавальну діяльність студентів, з іншого – підвищував авторитет викладача фізичного виховання. Головним завданням викладача в реалізації принципу емоційності навчання було створення позитивних емоцій, що сприяють активізації навчально-пізнавальної діяльності та уникають появи тих емоцій, які негативно позначаються на ній. Викладач, як педагог формував у студентів емоційне здоров'я: виховував уміння володіти своїм настроєм, емоціями, переживаннями тощо.

Важливим етапом експериментальної роботи з прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури було застосування кредитно-модульної системи організації навчального процесу з фізичного виховання, який будувався за такими принципами:

- принцип модульності визначав модульний підхід до оволодіння студентом змістом навчальних модулів, що проявляється через застосування специфічних для модульного навчання методів й прийомів організації і проведення навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента. Згідно з цим принципом навчання в кредитному модулі організовується за окремими навчальними модулями, оволодіння якими свідчать про рівень досягнення студентом дидактичних цілей модуля й залікової норми кредиту;
- принцип методичного консультування програмного матеріалу застосовувався як наукове та інформаційно-методичне забезпечення діяльності студентів на заняттях з фізичного виховання;
- принцип організаційної динамічності полягав у забезпеченні можливостей зміни змісту навчання з фізичного виховання, виходячи з динаміки соціального замовлення на фізично підготовлених і здорових спеціалістів;
- принцип гнучкості програмного матеріалу полягав у побудові системи так, щоб зміст навчальних занять з фізичного виховання та шляхи досягнення мети навчання відповідали індивідуальним потребам і можливостям студентів;
- принцип пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку полягав у створенні умов організації навчання з фізичного виховання, що вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів;
- принципи науковості та прогностичності полягав у побудові (встановленні) стійких зв'язків змісту навчальних занять з фізичного виховання з науковими дослідженнями у галузі фізичної культури і спорту;
- принципи технологічності та інноваційності полягав у використанні ефективних педагогічних й інформаційних технологій, що сприяють якісній підготовці студентів та входженню в єдиний інформаційний та освітній простір;
- принцип діагностичності полягав у забезпеченні можливості оцінювання рівнів досягнення та ефективності, сформульованих і реалізованих у системі навчальних занять з фізичного виховання. Тому реалізація на

навчальних заняттях з фізичного виховання принципів кредитно-модульної системи організації навчального процесу сприяє прилученню студентської молоді до цінностей фізичної культури і є обов'язковою для вищих навчальних закладів.

Для ефективного використання фізичних вправ в процесі навчання ми дотримувались принципу поступового нарощування фізичних навантажень, який ґрунтується на тому, що в процесі навчальних занять з фізичного виховання після визначеного періоду організм студента адаптується до тренувального навантаження. Тому для функціональних перебудов ми намагалися поступового збільшення тренувального навантаження, причому, не переобтяжуючи організм, а навпаки, даючи йому можливість адаптуватися до виконання тривалих й складних завдань. Разом з тим ми контролювали досягнення нормативних (чи бажаних) кондицій фізичної підготовленості студентів і тоді стабілізували навантаження або тимчасово його знижували. Важливість цього принципу полягала в необхідності поступового збільшення навантаження на заняттях з фізичного виховання, включення нових, складніших вправ, підвищення їх обсягу та інтенсивності, але за умов, коли організм функціонально адаптується до попередніх тренувальних навантажень. Нехтування цим принципом може завдати шкоди здоров'ю та ускладнити процес прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури.

Принцип цілеспрямованості педагогічного процесу виражав вимогу організувати навчально-виховну роботу з фізичного виховання з метою всебічного розвитку кожного студента, підготовки його до професійної діяльності, до життя в демократичній правовій державі. Початком будь-якої діяльності, зокрема виховної, є визначення мети. Відповідно до мети прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури вся діяльність була спрямована на збагачення особистості моральними і етичними цінностями, а також давала можливість поповнювати та закріплювати знання з фізичної культури та спорту.

Принцип гуманізації у контексті нашого дослідження передбачав створення сприятливих умов для прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури. Гуманізація

взаємин між викладачами фізичного виховання й студентами на основі поваги сприяла вихованню гуманної особистості – людяної, милосердної, доброзичливої. Гуманність убачалася в піклуванні про фізично-духовне збагачення студентів, допомозі їм самореалізуватися у взаєминах з навколишнім середовищем. Цей принцип також передбачав виховання в студентів справедливості, доброзичливості й чуйності, поєднання поваги й довіри до товаришів та розуміння тактовних вимог викладача.

Принцип комплексного підходу на навчальних заняттях з фізичного виховання полягав у застосуванні викладачами різноманітних методів та форм виховання студентів, які б забезпечували найкращий виховний вплив та слугували самовдосконаленню особистості. Ефективне використання принципів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури передбачало дотримання вимог: обов'язковості, комплексності, рівнозначності. Їх єдність і сутність мали забезпечити системний підхід викладачів до виховання студентів, комплексний вплив як на кожного з них, так і на колектив у цілому.

У ході реалізації вищезазначених принципів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури ми дотримувалися їх взаємодії, яка передбачає необхідність безумовного врахування вимог інших принципів. Серед них немає головних і другорядних, усі вони є обов'язковими, необхідними і рівнозначними. У кожному випадку слід їх дотримуватись. Усі принципи, що використовувалися в навчально-виховному процесі, були спрямовані на реалізацію завдань прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури.

Отже, реалізація принципів прилучення студентської молоді до цінностей фізичної культури була заporукою виконання нормативно-правових документів, у яких закладено замовлення суспільства, держави на підготовку всебічно розвинених, психічно та фізично здорових спеціалістів, визначені стратегічні завдання, основні напрями та шляхи розвитку і виховання фізичної культури в студентів. Саме це визначає методологічні, теоретичні, методичні та практичні завдання, що вирішуються в процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів. Дотримання зазначених принципів у процесі експериментальної роботи сприяло якісній організації

навчально-виховного процесу з фізичного виховання та прилученню студентів до цінностей фізичної культури на обов'язкових заняттях, у групах спортивного вдосконалення та самостійних занять фізичними вправами за місцем проживання.

Подальші дослідження у даному напрямку будуть спрямовані на розробку рекомендацій щодо підвищення якості навчальних занять з фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів.

Література:

1. Виленский М.Я. Физическое воспитание в целостной системе профессиональной готовности выпускника высшей школы / М.Я.Виленский // Здоровый образ жизни и физическая культура студентов: социологические аспекты. – Москва – Харьков. – 1990. – № 1. – С. 65-70.
2. Дистерверг А. О природосообразности и культуросообразности в обучении /А. Дистерверг// Народное образование. – 1998. – № 7. – С. 193-197.
3. Коменський Я.А. Вибрані педагогічні твори. Т.1. Велика дидактика / Я.А.Коменський. – К.: Рад. школа, 1940. – 247 с.
4. Кремень В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація / В.Г.Кремень // Дзеркало тижня. – 13-19 грудня 2003. – № 48 (473).
5. Ушинский К.Д. Избранные пед.соч.: В 2-х т. / К.Д.Ушинский [под ред. А.И.Пискунова и др.]. – М.: Педагогика, 1974. – т. 1. – С. 75-275.
6. Теория и методика физического воспитания: [учеб. для ин-тов физ. культуры] / Л.П.Матвеев, А.Д.Новикова. – М., 1976. – С. 60-63.

Определены принципы организации учебно-воспитательного процесса по физическому воспитанию высших учебных заведений. Соблюдение принципов содействовало усовершенствованию занятий по физическому воспитанию и приобщению студентов к ценностям физической культуры.

Ключевые слова: *организация учебно-воспитательного процесса, студенты, ценности физической культуры.*

In this article are determined the principals of organization of educational process of physical culture in the academies. Following to the principals help to improve physical culture lessons and join students to the value of physical culture.

Keywords: *organization of educational process, students, physical culture.*

УДК 371 (477.46)

Н.І. Ревнюк, м. Умань

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Представлено результати історико-педагогічного аналізу проблеми національної самосвідомості особистості; розкривається розвиваючий та виховний потенціал педагогічного краєзнавства в контексті національної самосвідомості майбутніх учителів.

Ключові слова: *виховний потенціал, педагогічне краєзнавство, національна самосвідомість.*

Перетворення, які відбуваються в Україні, охопили і гуманітарну сферу, яка є важливим чинником відродження нації. Важливим напрямом реалізації державної політики національної безпеки є формування національної самосвідомості, духовної культури, патріотизму, національне виховання майбутніх учителів. На сучасному етапі розвитку української держави національна самосвідомість студентської молоді характеризується особливою напруженістю й суперечливістю. Порушення прав людини в державі, падіння життєвого рівня багатьох людей, економічна криза зумовили недостатність розвитку національних рис молодого покоління, сприяли погіршенню соціальної поведінки студентської молоді. Це зумовлює необхідність підвищення якості освіти і виховання, вирішення основних завдань: набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національності особистісних рис громадянина української держави, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. У Законі України “Про вищу освіту” зазначається, що вища освіта – це рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного

та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації. Роль вищої освіти визначається соціальними потребами та соціальними функціями. Вищу освіту трактують як засіб, який дає можливість стати особистістю, активним членом суспільства, здатним допомогти суспільству піднятися на вищий щабель розвитку. Вища освіта готує майбутнє суспільства, і в цьому її унікальна роль, адже саме в такий спосіб особистість відтворюється, озброюється знаннями, формується її світогляд та творчі здібності, виховується громадянин. Роль вищої освіти – значна, адже вона визначає економічний, моральний, духовний потенціал суспільства і всієї цивілізації [5, с. 20].

Сьогодні статус та орієнтація вищої освіти значно змінюється. Якщо раніше перед вищою освітою стояли вузькопрагматичні завдання, спрямовані на практичну життєдіяльність та професійну підготовку молоді до самостійного життя, то нині вона перетворюється в глобальний вектор розвитку людства.

Основною метою освіти є підготовка студентів до активної участі у суспільному житті, формування особистості, здатної до практичного оцінювання ситуації і адаптації до соціальних змін, до оригінального мислення, генерування, продукування власних ідей та їхньої реалізації, до прояву ініціативи та творчості.

Педагогічні кадри нової школи повинні поєднувати високий професійний рівень і з сучасним усвідомленням суспільних проблем.

Актуальність формування національної самосвідомості особливо зростає на сучасному етапі розвитку нашої держави в умовах жорсткого інформаційно-психологічного протиборства між розвинутими країнами світу, коли об'єктами такого впливу виступають свідомість, підсвідомість людини, її ціннісні орієнтації, а також емоційно-вольова, мотиваційна та інтелектуальні сфери. При цьому беззаперечним є виховання українських громадян на основі національної ідеї

Цілком слушними, на нашу думку, є також твердження українських науковців В.Г. Кременя, І.Ф. Бінька, С.І. Головещенка,

що "...поширення у суспільній свідомості ідеї патріотизму і суспільної солідарності є одним з критеріїв політичної безпеки суспільства" [2, с. 24].

Важливі аспекти національного виховання та формування національної свідомості й самосвідомості висвітлено у працях сучасних педагогів: В. Бондара, М. Євтуха, І. Підласого, Ю. Руденка, О. Савченко, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, Г. Філіпчука та ін. Теоретичні засади формування національної самосвідомості обґрунтовують А. Алексюк, І. Бех, А. Бойко, В. Майборода, І. Мартинюк, О. Нікуленко та ін. Вони вважають, що історико-культурна спадщина українського народу є основою формування національної самосвідомості. Шлях до гармонійного існування людства вони пов'язують з розвитком і усвідомленням національних культур. Окремі психолого-педагогічні й методичні аспекти формування національної свідомості дітей і молоді розкрито у дисертаційних дослідженнях Г. Гуменюк, У. Нетаврової, В. Каюкова, Г. Кловак, О. Яромоленко та ін. [3, с. 7]

Аналіз специфіки національного виховання дав змогу встановити, що в жодній державі не існує виховання "взагалі". Воно є національним за своєю сутністю й змістом. В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко та З.О. Сергійчук в "Основах національного виховання... стверджують, що виховання – це насамперед засвоєння кожною особистістю культури рідного народу, його національного духу, способу буття; ...справжнє виховання є глибоко національним за сутністю, змістом та історичним покликанням [1, с. 85].

Засвоєння людиною трансльованого в національній культурі соціально-історичного досвіду спільноти здійснюється в процесі соціалізації, навчання і виховання – тобто через накопичення знань, їх осмислення й оцінку, через емоційні переживання, які супроводжують процеси пізнання та рефлексії, на більш високому рівні – саморефлексії над інтеріоризованим національно-культурним досвідом [8, с. 278].

Аналіз виховної роботи показує, що в ній відсутні сучасні системи виховання, які б ґрунтувалися на фундаментальних дослідженнях педагогічної і психологічної науки, народної педагогіки, національної самобутності української системи виховання тощо.

Варто зазначити, що традиційно процес виховання трактувався як передача від старшого покоління молодшому суспільно-історичного досвіду, або ж як процес впливу старшого покоління на молодше. Таке визначення відображало сутнісні ознаки авторитарної системи управління державою, а відповідно і виховання підростаючого покоління.

Основні принципові засади нового взірця виховання випливають із сучасних концепцій виховання підростаючих поколінь, у яких обґрунтовується нове розуміння процесу виховання як закономірної, послідовної і неперервної зміни моментів розвитку взаємодіючих суб'єктів, набуття ними індивідуального досвіду в фізичній, психічній, соціальній і духовній сферах життєдіяльності в умовах педагогічної взаємодії.

Надзвичайно важливим у вивченні національної самосвідомості є педагогічний аспект. Спираючись на загальнофілософські концепції і дослідження психології та соціології, педагогіка розглядає проблеми національної самосвідомості в основному з практичної точки зору, аналізуючи форми, методи і шляхи її формування у навчально-виховному процесі.

Вчорашній старшокласник приходять до педагогічного навчального закладу з власним проектом майбутньої професійної поведінки, зі своїми світоглядними орієнтирами та цінностями як відображенням ментальності етносу й духовно-педагогічних вартостей усіх його попередніх вихователів. Професійне ж навчання має сприяти осмисленню цього досвіду та наближувати його до когнітивної моделі педагогічної науки.

В педагогічній освіті управління процесом професійної підготовки спеціаліста слід розглядати насамперед як управління формуванням особистості студента як майбутнього вчителя. У сучасних умовах існують об'єктивні передумови для зміни системи професійної підготовки студентів педагогічного університету.

Важливим чинником оптимізації національної самосвідомості є формування власної еліти, яка б була у змозі вербалізувати все розмаїття якостей нації, репрезентувати їх

та постійно корегувати зміст національної свідомості. В Україні вчитель завжди був втіленням найвищих духовних прагнень народу, а особистість педагога наділялася особливими духовно-моральними якостями: мудрістю, справедливістю, добротою, розумом. Безсумнівно, що й особистість вчителя і його професійна діяльність повинні наповнюватися високими ідеалами та прагненнями, які відповідають потребам саморозвитку і необхідності удосконалення оточуючих, насамперед, учнів. Справжній учитель прагне пізнати і зрозуміти духовний світ дитини, щедро ділиться з нею своїми цінностями. Випускник вищої школи, проявляючи національну самосвідомість, має бути не пасивним, а повноправним, відповідальним і активним учасником вирішення політичних, соціально-економічних, морально-етичних, культурно-освітніх, екологічних та інших проблем. Потрібно посилити увагу до проблем виховання і духовного стану та духовної культури студентської молоді.

Кінцевим результатом роботи освітніх закладів має стати людина з почуттям національної і власної гідності, з потребою пізнавати світ, мати сенс власного життя, людина-патріот з високим інтелектом і широким світоглядом, умінням реалізувати себе у подальшому житті. Духовність та інтелект – нероздільні. Тому освіта повинна бути просякнута національними інтересами, бути державно відповідальною.

Слід також пам'ятати слова В.О. Сухомлинського: “Школа стане вогнищем культури, коли в ній запанують чотири культу: культ батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова...” [7, с. 210].

Щоб успішно здійснювати складну і благородну виховну місію формування особистості національно свідомих громадян України, вихователь має бути не лише непохитно переконаний у правильності та праведності, у великому державницькому сенсі цієї місії, й володіти глибокими знаннями, що стосуються національних проблем, досконало оперувати ними і, щонайголовніше, уміти переконувати вихованців, їхніх батьків, що тільки громадяни-патріоти, національно свідомі, духовно багаті люди здатні стати володарями своєї долі, своєї держави

й завдяки цьому жити повноцінним, як духовно, так і матеріально, життям.

У результаті узагальнення відповідних джерел основними складовими національної самосвідомості було визначено такі:

- усвідомлення особистістю своєї національної належності;
- володіння мовою своєї нації та шанобливе ставлення до неї;
- усвідомлення історії своєї національної спільноти, вміння робити адекватні висновки та діяти відповідно до них;
- плекання національної культури;
- розуміння сутності національного інтересу та готовність діяти відповідно до нього;
- відчуття власної відповідальності за долю нації, народу, “чуття єдиної родини”;
- самокритичне ставлення до певних проявів національних вад та дії щодо усунення їх у власній поведінці, психології, звичках, житті [6, с. 200].

Національна свідомість формується всіма засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народними традиціями, звичками, тощо.

У своєму дослідженні ми вважаємо, що і педагогічне краєзнавство також має дієві засоби впливу на формування національної самосвідомості.

Важливою складовою національної самосвідомості особистості є її усвідомлене ставлення до історичного минулого, сучасного та майбутнього етносу, нації. Як свідчать дослідження особливостей національної свідомості, остання у своєму розвитку може перебувати на дуже низькому рівні через відсутність у людини інтересу до національної історії або ж внаслідок украй перекручених, спотворених знань про минуле нації.

Тому саме педагогічне краєзнавство, як галузь історико-педагогічного знання про розвиток освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю, вивчення, збереження та творче використання регіонального педагогічного досвіду в теорії та практиці сучасних освітніх закладів може оптимізувати процес формування національної самосвідомості майбутніх учителів. Адже пріоритетними завданнями педагогічного

краєзнавства є вивчення, збереження та кумуляція цінностей педагогічної культури краю.

Вивчення педагогічного краєзнавства допоможе студентові залучитись до педагогічної культури краю, розвинути такі професійні якості, як творчий підхід до педагогічного процесу; прагнення до професійного зростання; потреба в організації своєї діяльності з урахуванням специфіки рідного краю; залучення до історії своєї малої батьківщини; опора на значущі погляди авторитетних педагогів, включення їх в свою професійну діяльність; розвиток інтересу до архівних джерел. Педагогічне краєзнавство збагачує систему педагогічних знань студентів, сприяє придбанню ними дослідницьких умінь, надає можливість використовувати самостійно здобутий матеріал в подальшій професійній діяльності.

Культурологічна функція педагогічного краєзнавства відображає можливості впливу на підвищення рівня загальної та професійної культури майбутніх учителів. Вивчення основ педагогічного краєзнавства сприяє вихованню в студентів патріотизму та громадянськості, що ґрунтуються на повазі та любові до рідного краю, почутті гордості за свою “малу батьківщину” та її досягнення. У процесі залучення майбутніх учителів до педагогічної культури регіону розвиваються здібності до національно-культурної ідентифікації, до акумулювання педагогічних цінностей; формується творчий підхід до вивчення та використання місцевого педагогічного досвіду, спрямованість на професію вчителя, ціннісне відношення до педагогічної дійсності та діяльності. На основі співвідношення власного рівня культури з рівнем педагогічної культури регіону виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності, розвиваються комунікативні вміння, педагогічний такт, підвищується культура теоретико-педагогічного мислення.

Можна визначити такі педагогічні умови формування національної самосвідомості засобами педагогічного краєзнавства:

- забезпечення систематичного опанування студентами знаннями про національну спільноту на прикладі краєзнавчого матеріалу;

- формування знань про педагогічне краєзнавство;
- залучення до вирішення пізнавальних завдань краєзнавчого змісту, що потребують застосування операцій вищого рівня розумової діяльності;
- емоційне наповнення виховних ситуацій;
- організація взаємодії майбутніх учителів з національним середовищем, локалізованим у рідному краї, завдяки їх участі в різних видах діяльності і спілкуванню;
- актуалізація внутрішньої і зовнішньої активності та самостійності, творчого потенціалу студентів через пошукову та дослідницьку діяльність краєзнавчого змісту;
- реалізація українознавчого, комплексного, системного та особистісно-орієнтованого підходів;
- поєднання навчальної та дослідно-пошукової діяльності студентів;
- включення їх у різноманітні види позааудиторної діяльності краєзнавчого спрямування з урахуванням індивідуальних інтересів і здібностей.

Формування національної самосвідомості буде результативним, якщо зміст навчання спрямувати на:

- відновлення історичної пам'яті на основі вивчення історії розвитку освіти, науки, педагогічної думки, культури місцевого краю;
- відродження шанобливого ставлення до видатних педагогів-просвітителів, їх діяльності або надбань;
- виховання любові до України, рідної землі, малої батьківщини;
- формування готовності до повсякденної роботи задля процвітання країни, зміцнення української держави та готовності до її захисту.

Збагачення змісту вищої педагогічної освіти знаннями з педагогічного краєзнавства у значній мірі сприяє формуванню менталітету особистості як громадянина України, усвідомленню нею питань співвідношення національної і загальнолюдської культури, вихованню поваги й толерантного ставлення до культур, побуту, традицій інших народів, що населяють нашу країну.

Література:

1. В. Г. Кузь Основи національного виховання : концептуальні положення / Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. [в 2-х ч]. – К. : Інформ. – вид. центр Київ, 1993. – ч. 1. – 152 с.
2. Кремень В.Г. Політична безпека України: концептуальні засади та система забезпечення / В. Г. Кремень, І.Ф. Бінько, С. І. Головащенко : Монографія.– К.: МАУП, 1998. – 92 с.
3. Матіяш Валентина Василівна. Педагогічне краєзнавство в підготовці майбутніх учителів початкових класів до гуманітаризації навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. Одеса, 1999. “ 19 с.
4. Психологія самосвідомості: історія, сучасний стан та перспективи дослідження. // За ред. С.Д. Максименка, М.Й. Боришевського. “ К., 1999. - 210 с.
5. Рижак Л. Система освіти в Україні та її перспективи: філософський аналіз // Вісник Львівського університету філософські науки. “ 2004. “ вип. 6. “ С. 16-26
6. Система виховання національної самосвідомості учнів загальноосвітньої школи. Методичний посібник для вчителів / За ред. академіка Д.О. Тхоржевського, – К., 1999. – 295с.
7. Сухомлинський В.О. На нашій совісті - людина // Вибрані твори в п'яти томах. Т. 5. - К., 1977. - С. 203-217.
8. Философский словарь. / Под. ред. И.Т. Фролова, М.: Политиздат, 1986 “ 590 с.

Представлены результаты историко-педагогического анализа проблемы национального самосознания личности; раскрывается развивающий и воспитательный потенциал педагогического краеведения в контексте национального самосознания будущих учителей.

Ключевые слова: *воспитательный потенциал, педагогическое краеведение, национальное самосознание.*

In article are presented results historian-pedagogical analysis of the problem of the national consciousness to personalities; developing and educate potential of pedagogical study of a particular region opens up in the context of national consciousness of future teachers.

Keywords: *educate potential, pedagogical study of a particular region, national consciousness.*

УДК 378: [373.21:78]

С.П. Нечай, м. Сімферополь

ОПТИМІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Музично-педагогічна підготовка є складовою частиною професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі. Автор розглядає розвиток теорії і практики музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю, виявляє труднощі її реалізації, пропонує новий підхід до змісту музично-педагогічної підготовки педагогів системи дошкільної освіти.

Ключові слова: музично-педагогічна підготовка, фахівці дошкільної освіти, вища школа.

Сучасне осмислення історичного шляху становлення і розвитку системи підготовки фахівців дошкільної освіти в Україні необхідне для розуміння проблем її подальшого удосконалення й модернізації. Особливості розвитку вищої освіти в Україні тісно пов'язано з її історією, традиціями. Вивчення етапів становлення і розвитку теорії і практики музично-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти у вищій школі допомагає виділити найбільш значущі положення, особливості розвитку змісту і форм підготовки у вищому навчальному закладі фахівців означеного профілю, нові підходи щодо її оптимізації й ефективності.

Проблемами підготовки майбутніх фахівців для роботи з дітьми дошкільного віку займалися багато відомих учених. Вивченню питань організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, визначенню найбільш ефективних шляхів підготовки фахівців дошкільного профілю присвячені праці Н.Я.Михайленко, Н.Я.Панько, Л.В.Поздняк, В.І.Ядешко та ін.. Дослідженням питань музичного виховання дітей і підготовки студентів до цієї роботи займалися Н.О.Ветлугіна, І.Л.Дзержинська, А.Н.Зиміна, С.І.Науменко, О.П.Радинова, Т.П.Танько, А.С.Шевчук та ін.

Метою даної статті є обґрунтування нового підходу щодо оновлення змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів, яка входить у програму підготовки фахівців дошкільної освіти в педагогічних університетах.

Фахова діяльність вихователя дошкільного закладу має поліфункціональний характер. Він здійснює в основному всю виховну й освітню роботу з дітьми і не може залишатися осторонь від музично-педагогічного процесу. Вивчення й аналіз педагогічної літератури, програмно-методичної документації свідчить про те, що до кінця 30-х років двадцятого століття робота з музичного розвитку дітей у дошкільних закладах велася різними педагогами: вихователями, “загальними керівниками і керівницями дитячих садків”, “музикантами-спеціалістами”, “вчителями (вчительками)” [2, с. 51].

У 1938 році видається “Керівництво для вихователя дитячого садка”, в якому визначено принцип провідної ролі вихователя у формуванні особистості дитини, обґрунтовано необхідність чіткого планування виховної роботи (Н.О.Ветлугіна, Р.І.Жуковська, Ф.С.Левін-Ширіна, А.М.Леушина, Д.В.Менджерицька, А.П.Усова). У вимогах до вихователя зазначалося, що він повинен “особливо цікавитися літературою, мистецтвом, знати музику, живопис”. З метою підвищення рівня методичної грамотності майбутніх вихователів у ті ж роки розпочато розробку методики музичного виховання кадрів дошкільних закладів, засновниками якої стали Т.С. Бабаджан, Н.О.Ветлугіна, А.В.Кенеман, Н.А. Метлов, В.Н. Шацька.

Слід зауважити, що в Україні, починаючи з 30-тих і до початку 70-х років двадцятого століття, підготовка педагогів для закладів суспільного дошкільного виховання здійснювалася в основному в педагогічних технікумах та училищах.

У 1945 році в навчальні плани педагогічних училищ для дошкільних відділень вводиться предмет “Співи, музика і ритміка з методикою” (в загальному обсязі 279 годин, розрахованих на всі три курси), у зміст якого входило: навчання студентів навичок читання з нот, вміння володіти голосом, навчання навичок гри на музичному інструменті (скрипці й фортепіано), особливостей формування окремих умінь в організації дитячого хору й доборі нескладного дитячого репертуару, вивчення методики музичного виховання.

Але на практиці реалізація музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів була дуже складним завданням. По-перше, до педагогічних училищ приймалися учні з різним рівнем музичної підготовки або зовсім без неї, у той час, коли програми

передбачали будь-яку її наявність. По-друге, не було програм і чітких рекомендацій щодо викладання музичних дисциплін. По-третє, недостатня кількість висококваліфікованих викладачів. По-четверте, бракувало музичних інструментів, і у зв'язку з цим – відсутність самостійної роботи учнів. По-п'яте, катастрофічно бракувало навчального часу для індивідуальної форми роботи (програмами передбачалося всього 15 хвилин на тиждень, що не давало змоги забезпечити належний рівень підготовки в оволодінні інструментом).

Вивчаючи теорію і практику музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України 1945-1985 рр., Ю.В.Бекетова зазначає, що у багатьох педучилищах цей предмет тимчасово не викладався, перш за все через брак кваліфікованих спеціалістів у галузі музики [1]. Але і там, де ця підготовка проводилась, вона не задовольняла спроможності студентів проводити музичні заняття у дошкільних закладах якісно; чітко простежувалася і тенденція небажання випускників педучилищ брати на себе проведення занять музики.

Питання поліпшення якості підготовки педагогічних кадрів у сфері музики продовжують залишатися актуальними і в першій половині 50-х років ХХ століття. Для цього періоду характерні розробка й апробація перших післявоєнних програм (1949, 1955 рр.) у галузі музики, визначення мети викладання кожної дисципліни, широке використання факультативних та позакласних занять, визначення кола обов'язкових музично-теоретичних знань і навичок учнів педагогічних училищ. За річними навчальними планами педагогічних училищ на 1949-1950 навчальний рік вводяться факультативні предмети: хоровий та сольний спів. Збільшення кількості годин на ці предмети зумовлювалось тим, що основним спрямуванням музичної підготовки вважався розвиток музичних здібностей, зокрема розвиток музичного слуху, оскільки до педучилища приймалися учні без будь-якого музичного відбору.

Узагальнення досвіду діяльності педагогічних училищ України свідчить, що у роботі з вивчення методики викладання співу використовувалися деякі педагогічно цінні види практичних вправ, а саме: індивідуальні заняття для розучування незнайомих пісень, слухання вокальних та інструментальних творів, рухи під музику, придумані самими слухачами. Такі вправи

виконувались слухачами в присутності студентів усього курсу і закріплювались під час самостійних занять.

Однак Ю.В. Бекетова зазначає, що далеко не всі викладачі намагалися знайти ефективні методи викладання хорового співу в педучилищах [1]. Робота з хорового співу здебільшого зводилася лише до розучування пісень з побіжними, іноді випадковими вказівками про застосування тих чи інших обов'язкових для співу правил. Не приділялося належної уваги постановці голосу, що позначалося під час виконання хорових творів у надмірному форсуванні звука. Значною прогалиною в музичній підготовці фахівців у педагогічних училищах була робота з учнями зі слабо розвинутим музичним слухом.

У системі музичної підготовки учнів педагогічних училищ найважливішу роль відіграли цілеспрямованість у викладанні всіх дисциплін та їх взаємозв'язок. Вирішальним у цій системі був взаємозв'язок навчання учнів співу з вивченням музичної грамоти і сольфеджіо. Під час вивчення основ елементарної теорії музики до студентів ставилися такі вимоги: вміти визначати на слух шумові й музичні звуки; визначати на слух інтервали; аналізувати мелодії дитячих пісень (тональність, діапазон, структуру, характер руху мелодії, регістри); транспонувати мелодії дитячих пісень; виконувати дитячі пісні на металофоні; співати мажорні і мінорні звукоряди; визначати на слух звуки тонічного тризвука і ладотональні тяжіння в мажорних і мінорних звукорядах; визначати на слух і за нотним записом три види мінору; визначати на слух дводольні і тридольні розміри у творах дитячої музичної літератури; сольфеджувати мелодії дитячих пісень; записувати ритмічний рисунок пісні. Проте студенти, без розвиненого музичного слуху і наявності попереднього досвіду з основ елементарної музичної грамоти за термін навчання в педучилищі не могли оволодіти на належному рівні цими уміннями й навичками. Необхідно врахувати і той факт, що процес розвитку музично-слухових уявлень, відчуття ритму й інших елементів музичності у студентів відбувається неоднаково. До того ж робота з координації слуху і голосу кожного учня в умовах великої групи становить певні труднощі.

З предметами “сольфеджіо” і “музична грамота” тісно пов'язаний і предмет “ритміка”. Незважаючи на яскраво

виражену специфіку кожного предмета, – це нерозривний комплекс, що має спільну мету, спрямовану на здійснення спільних завдань. Заняття з ритміки спрямовано на застосування і поглиблення теоретичних знань у сфері теорії музики, у зв'язку з рухами, уміння правильного добору музичних творів для різного виду гімнастичних вправ, опанування техніки танцювальних рухів, набуття необхідних професійно-педагогічних навичок для проведення занять з фізичного виховання під музичний супровід і виконання різних видів музично-ритмічних рухів у процесі музичної діяльності. Недостатня музична грамотність багатьох студентів позначалася на якості засвоєння навчального матеріалу і цього предмета, наприклад, студентам створювало великі труднощі виконання вправ у певному ритмі і темпі, відповідно до змісту і побудови музичного твору; формування навичку виділення першого рахунку музичної фрази і подання команди для виконання вправи; виразного, чіткого, з підкресленою легкістю витонченого виконання того або іншого елемента танцювальних рухів під музику і так далі. Всі ці недоліки мали масовий характер, їх було важко усунути в рамках одного навчального предмета. Тому в подальших навчальних планах було введено факультативну дисципліну “Народні і бальні танці”.

Навчання гри на музичному інструменті на дошкільних відділеннях педагогічних училищ реалізовувалося через оволодіння грою на фортепіано і народних інструментах (баян, згодом – акордеон). Однак, на цьому етапі розвитку системи музично-педагогічної освіти ще не було досить обґрунтованої методики викладання і чітких настанов щодо змісту навчання гри на музичному інструменті. Основна негативна тенденція, що торкнулася предмета індивідуального навчання гри на музичних інструментах, – перенесення принципів і способів підготовки студентів спеціальних музичних навчальних закладів у систему підготовки майбутніх вихователів.

До закінчення навчання лише невелика частина студентів могла виразно, без зупинок виконати музичний твір, навіть нескладний і невеликий за обсягом. Це становище визначалося такими обставинами: 1) індивідуальне навчання гри на музичних інструментах стояло за сіткою годин навчального плану, який не передбачав години самостійної роботи; 2) у більшості учнів

не було інструментів, і, як наслідок, – неможливо було регулярно навчатися; 3) навіть навчання “початкових навичок”, як визначалося програмою, вимагало достатньої кількості навчального часу, крім того, опанування студентами лише початкових навичок гри на інструменті не давало їм змоги надалі виконувати на належному рівні музичні твори. Учні не відчували естетичної насолоди від виконання, оскільки воно далеке від ідеалу, а весь процес розучування, трудомісткий, багатозначний, для більшості з них був дуже складний. Ситуація ускладнювалася і тим, що наявність у дошкільному закладі посади музичного керівника робила, на думку студентів, цей предмет непотрібним.

Значно кращі справи були з навчанням на народних інструментах, гру на яких більшість учнів встигала добре опанувати за чотири роки. Високі показники у цій справі показували Чортківське, Уманське, Дніпродзержинське, Житомирське, Коломийське педагогічні училища. Як показав досвід, народні інструменти більшою мірою допомагали учням у проведенні занять музики. Ті ж фахівці, що володіли грою на фортепіано, найчастіше через брак власного інструмента, з часом втрачали набуті в училищі навички.

У навчальних програмах того часу для педучилищ велика увага приділялася самостійній роботі учнів, що було пов’язане з катастрофічним браком навчального часу. Програмами було заплановано такі види самостійної роботи: домашня робота, позакласні заняття й факультативи. Домашня робота (за завданнями викладача) використовувалась, головним чином, під час вивчення музичної грамоти, сольфеджіо, читання методичної літератури, підготовки пісенного матеріалу для практики та під час виконання індивідуальних вправ на музичному інструменті. Для контролю й обліку самостійної роботи наприкінці семестрів проводилася спеціальна перевірка знань і практичних навичок учнів педучилищ, яка показувала загальний і музичний рівень розвитку слухачів.

Доцільно звернути увагу на те, що підготовка до проведення педагогічної практики планувалася як вид роботи під час вивчення кожного музичного предмета, що забезпечувало міжпредметний зв’язок і спільну діяльність викладачів співу, музики і методики.

Отже, 50-ті роки характеризуються пошуком форм і методів викладання музичних дисциплін у педагогічних училищах, посиленням уваги до якості музично-педагогічної підготовки фахівців. Саме у цей час розроблялися нові навчальні програми, які передбачали вивчення значного обсягу матеріалу з теорії й методики музики. У зв'язку з тим, що учні педагогічного училища були з різним рівнем музичної підготовки або зовсім без неї, в наступних програмах було заплановано найважливіший предмет музичного курсу навчання – музична література. Під час вивчення цієї дисципліни викладач педагогічного училища розширював музичний світогляд учнів, навчав їх осягати ідейно-художній зміст музичної творчості, розумітися в структурі малих і великих музичних форм та засобів музичної виразності. Однак, як показали архівні дані [1], вивчення музичної літератури було найслабшою ділянкою музичної роботи. На практиці, як правило, програмні вимоги більшістю училищ не виконувалися. У зв'язку з браком навчального часу деякі педагоги замість ознайомлення учнів з музикою композитора обмежувалися лише розповіддю про життя і творчість композитора або про його твір. Такий підхід до викладання музичної літератури створював істотні прогалини у знанні самої музики, що була головною умовою підвищення загальної музичної культури учнів і виховання їхнього художнього смаку.

Варто сказати, що в подальшій практиці музичну літературу було вилучено з циклу обов'язкових дисциплін, передбачених програмою. На вивчення курсу музичної літератури виділялися тільки години позакласних і факультативних занять. Згодом було введено п'ятнадцятигодинний розділ "Як слухати й розуміти музику". Такий стан речей став причиною того, що у сфері музичної літератури рівень знань учнів був найнижчим.

Слід зауважити, що починаючи з навчального плану 1947-1951 рр., назва дисципліни "Музика і спів у дитячому садку" в подальших планах міняє свою назву, у плані 1963 – 1967 рр. ця дисципліна називається "Основи музичного виховання", а в плані 1970 рр. – "Теорія музичного виховання з методикою". Незважаючи на різні назви, зміст дисципліни залишався незмінним і мав чітку ідейно-комуністичну спрямованість у викладанні предметів музичного циклу та використанні основного музичного репертуару (програмою передбачалось

ознайомлення, в основному, із творчістю радянських композиторів та їхніми пісенно-хоровими й інструментальними творами).

Вдосконалення викладу методики музичного виховання відбувалося відповідно до розробки проблематики наукових досліджень вивчення й обґрунтування змісту художнього навчання (малювання і музика) дошкільного сектора Інституту художнього виховання Академії педагогічних наук РСФРР (Н. Сакуліною, Н.Ветлугіною, В.Єзикеєвою, Р. Карпинською).

За період 50-х років минулого століття інститутом було підготовлено і видано чимало робіт, що висвітлювали питання музичного розвитку дошкільників у різних аспектах: у вигляді розробки програмних вимог у проектах, покладених в основу програм виховання в дитячому садку; теоретичного обґрунтування художнього навчання; викладу змісту і методів навчання; кандидатської дисертації А.В. Кенеман, що розглядає музичну гру як один із засобів музичного виховання в радянському дитячому садку; кандидатської дисертації А.Д.Войнової, що співвідносить музичну діяльність – спів – з питаннями розвитку та багато іншого.

Однак в Україні саме у цей час в діяльності вихователя або педагога-фахівця музичне мистецтво, як правило, стає засобом навчання за аналогією з тим, як навчають математики, письма, природознавства тощо. Завдання цілісного розвитку дитини дошкільного віку засобами музики набувають у цьому процесі другорядного значення.

На початку 70-х років ХХ століття питання музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців набули особливого значення. Це було пов'язано зі спеціальною постановою ЦК КПРС і Ради Міністрів "Про подальший розвиток вищої школи і підвищення якості підготовки фахівців" (1971 р.). Згідно із зазначеною постановою при Міністерстві освіти СРСР було організовані науково-методичні ради з різних дисциплін, покликані вдосконалювати підготовку педагогічних кадрів вищої та середньої кваліфікації. Зокрема, при науково-методичній раді з дошкільного виховання Міністерства освіти було створено комісію з питань співу, музики, ритміки й методики музичного виховання, що вела роботу за двома напрямками:

- вивчення стану викладання музичних дисциплін на факультетах дошкільного виховання педінститутів і педучилищ, а також удосконалення чинних навчальних програм, підручників, посібників;
- ознайомлення з науковими дослідженнями з проблеми музичного виховання і розвитку дітей, проведеними в педагогічних вищих навчальних закладах.

Результатом діяльності комісії стали удосконалені програми для дошкільних і музичних відділень педучилищ. Проте, не змінивши або частково змінюючи вже затверджений перелік предметів і обсяг годин, до них додавалися все нові предмети та курси (“Практикум з організації музичної діяльності”, “Постановка голосу”, “Оркестр дитячих музичних інструментів” та ін.).

У 1972-1973 рр. відбувається об’єднання керівництва педагогічними інститутами й училищами, у цей період особлива увага приділяється плануванню і перспективі розвитку кожного інституту на декілька років. Основна увага в системі педагогічної освіти почала приділятися музично-педагогічній підготовці на спеціальних відділеннях педучилищ і факультетах вищих педагогічних закладів. Музично-педагогічна підготовка на окремих відділеннях педагогічних училищ втратила свою актуальність. Однак, з метою всебічного гармонійного розвитку особистості майбутнього педагога, курс вивчення музичних дисциплін на спеціальності дошкільне виховання було залишено без змін.

Наприкінці 1980-го року в педагогічній думці відбулося переоцінювання і, зокрема, критичне переосмислення здобутків теорії і практики освіти, накопичених за часів Радянського Союзу, що сприяло впровадженню нових підходів, шляхів, форм і методів педагогічної професійної освіти та управління педагогічною освітою. У дослідженнях А.І.Вайчене, Р.Т.Зінич, М.Л.Палавандішвілі, О.П.Радиної, А.І.Ходькової особлива увага відводиться умовам удосконалення музично-педагогічної роботи в дошкільних закладах і, перш за все, вихованню в процесі навчання особистісних якостей майбутніх педагогів, формуванню їхньої естетичної і художньої культури та забезпеченню високого рівня спеціальної музичної підготовки. Перевидаються підручники з методики музичного виховання в дитячому садку для учнів педагогічних училищ (Н.О.Ветлугіна,

І.Л.Дзержинська, Л.Н.Комісарова та ін.). Видаються навчальні посібники з теорії і методики музичного виховання в дитячому садку для студентів педінститутів (Н.О.Ветлугіна, А.В.Кенеман, О.А.Дубровська). Однак, незважаючи на результати останніх розробок питань теорії і методики музичного виховання дітей дошкільного віку, зміст навчального курсу “Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку” в педагогічному інституті залишається незмінним і складається з трьох розділів. “Елементарна теорія музики і сольфеджіо” передбачає розвиток у студентів музичного слуху і навичок читання з нот. Розділ “Музична література” ставить за мету ознайомлення студентів з жанрами музичного мистецтва, засобами музичної виразності, особливостями дитячої музичної літератури. Третій розділ програми включає теми, в яких розглядаються питання теорії, історії та методики музичного виховання дітей в дошкільному закладі.

З часу оголошення України самостійною державою в українському суспільстві почався пошук нових підходів в освіті, спроможних поєднати вимоги освітніх стандартів та навчальних програм з рівнем підготовки і кваліфікації педагогічних кадрів. Натомість, розроблені в Україні теорія і практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах (Т.П.Танько, 2004), модульна навчальна програма для ВНЗ “Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку” кваліфікаційного рівня “бакалавр” (А.С.Шевчук, 2006), не виходять за межі традиційних підходів щодо підготовки вихователя до використання музики у виховній і розвивальній роботі з дітьми дошкільного віку.

На нашу думку, склалася низка передумов, що сприяла створенню нової моделі музично-педагогічної підготовки для студентів факультетів дошкільного виховання педагогічних ВНЗ, які здобувають кваліфікацію – вихователь дітей дошкільного віку, освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр”. Дослідженнями доведено, що слухова система людини (дитини) сприймає не лише музичні звуки, а й шуми, і звуки навколишньої дійсності (середовища). Тому до завдань вихователя необхідно включати розвиток не стільки музичного слуху дитини (це більшою мірою функції музичного керівника), скільки “аудіального” (термін А.Ф.Лобової), який у широкому розумінні трактується як передмузичний розвиток дітей, що базується на умінні слухати,

чути і розуміти самого себе, людське оточення, навколишній шумовий, звуковий і музичний світ [3, с. 64].

Модернізація педагогічного процесу сучасного дошкільного освітнього закладу пріоритетним напрямом роботи вихователя визначає цілісний розвиток дитини. Розглядаючи педагогічний потенціал музики як засіб природовідповідного і цілісного розвитку дитини, модель музично-педагогічної підготовки повинна мати перш за все психолого-педагогічну спрямованість, на основі результатів сучасних досліджень в галузі медицини, психології і педагогіки про поліфункціональні властивості музики, багатоплановість її впливу на людину.

Література:

1. Бекетова Ю. В. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки учнів педагогічних училищ України (1945-1985 рр.) : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Бекетова Юлія Вячеславна Харків, 2005. – 194 с.
2. Музыка в единой трудовой школе [Текст] – Петроград, Музыкальный отдел НКП. Учебная и просветительская ассоциация, 1919, №1 – с. 50-55, С.51
3. Яфальян А.Ф. Теория и методика музыкального воспитания в начальной школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов. / Яфальян Алла Федоровна – Ростов н/Д :Феникс, 2008. – 380 с.

Музыкально-педагогическая подготовка является составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов дошкольного образования в высшем учебном заведении. Автор рассматривает развитие теории и практики музыкально-педагогической подготовки специалистов дошкольного профиля, выявляет трудности ее реализации, предлагает новый подход к содержанию музыкально-педагогической подготовки педагогов системы дошкольного образования.

Ключевые слова: музыкально-педагогическая подготовка, специалисты дошкольного образования, высшая школа.

Musical and pedagogical preparation of the future tutors is a compound part of pre-school education specialists' professional preparation in high school establishment. The author analyses the process of theory and practice development of musical and pedagogical preparation of pre-school education profile specialists, clears up the difficulties in its realization, suggests new approaches to the content of musical and pedagogical preparation of pre-school education system pedagogues.

Keywords: musical and pedagogical preparation, specialists of pre-school education, high school.

УДК 378. 22 : [001. 891 – 057. 875 : 81]

Д.С. Мацько, м. Луганськ

ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА)” ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто проблему організації науково-дослідної діяльності студентів магістратури. Обґрунтовано методику формування ціннісного ставлення студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” до науково-дослідної діяльності.

Ключові слова: *методика формування ціннісного ставлення, науково-дослідна діяльність, студент магістратури, ціннісне ставлення.*

Розвиток співробітництва між Україною та закордонними партнерами зумовлює зростання інтересу до вивчення іноземних мов. Успішність оволодіння іноземною мовою значною мірою залежить від особистості викладача, рівня його професійної підготовки. У наш час англійська мова залишається однією з найбільш поширених мов світу та має статус мови міжнародного спілкування й провідної мови науки.

Одним зі способів підвищення кваліфікації майбутніх викладачів англійської мови виступає навчання студентської молоді за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”, що передбачає поглиблення психолого-педагогічних, філологічних і методичних знань і вмінь випускників, розширення їхнього гуманітарного світогляду. Науково-дослідна діяльність виступає невід’ємною складовою фахової підготовки студентів магістратури. Як зазначає М. Приходько, магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення проблемних завдань [5, с. 116]. Проведення власної науково-дослідної діяльності вимагає актуалізації набутих знань і вмінь та творчого переосмислення існуючих підходів до розв’язання певної наукової проблеми з метою виведення “нового знання”.

Успішність людської діяльності визначається тим, чи має така діяльність особисте значення, цінність для самої людини. Таким чином, одним з першочергових завдань підготовки магістрів зі спеціальності “Мова та література (англійська)” виступає формування в молодих дослідників ціннісного ставлення до науково-дослідної діяльності.

Проблема підготовки науково-педагогічних кадрів у магістратурі та організації наукової діяльності у вищій школі знайшла своє відображення в роботах С. Вітвицької, Л. Ніколаєвої, С. Ніколаєнка, М. Приходька, І. П’ятницької-Позднякової та інших науковців. Питання формування ціннісного ставлення особистості до навколишньої дійсності отримують осмислення в працях І. Беха, З. Демченко, В. Сластьоніна, В. Тюріної, Г. Чижаквої та інших вчених.

Утім, проведений аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема формування ціннісного ставлення студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” до науково-дослідної діяльності є недостатньо розробленою.

З огляду на вищевикладене **мета** статті полягає в теоретичному обґрунтуванні методики формування ціннісного ставлення студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” до науково-дослідної діяльності як основи професійного становлення майбутніх фахівців.

Вирішення проблеми формування ціннісного ставлення здобувачів освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” вимагає аналізу сутності категорії “цінність”. Аналіз поглядів науковців на природу цінності показав, що цінність розглядається як щось, що є важливим (цінним) для людини. Так, на думку І. Беха, особистісні цінності виступають унормованими утвореннями, за якими закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об’єктів, подій, явищ тощо [1, с. 8]. Таким чином, можемо стверджувати, що однією з найголовніших сутнісних ознак категорії “цінність” виступає **особистісна значущість** цінностей.

Людина протягом свого життя взаємодіє зі світом, який її оточує, та виробляє індивідуальне ставлення до існуючих ідеалів і цінностей. У науковій літературі *ціннісне ставлення* трактується як внутрішня позиція особистості, що відображає зв’язок

особистісних та суспільних значень; зв'язок суб'єкта та об'єкта, де та чи інша властивість об'єкта є не просто значущою, а повністю задовольняє потребу суб'єкта [6, с. 124]. Ціннісне ставлення виступає своєрідною сполучною ланкою між особистістю та цінностями суспільства. Воно зумовлює мотивацію діяльності людини з огляду на її ставлення до наявних цінностей, предметів та явищ навколишнього середовища. Ціннісне ставлення людини формується в процесі аналізу предмета або явища навколишньої дійсності та визначення його значущості.

Під ціннісним ставленням студентів магістратури до науково-дослідної діяльності ми розуміємо *складне особистісне утворення, що характеризує усвідомлення пошукувачем особистої значущості наукової проблеми й націленість на її розв'язання та виявляється у прагненні студента магістратури підпорядковувати власну діяльність досягненню кінцевої мети науково-дослідної роботи.*

У науковій літературі поняття “методика” розуміється як сукупність способів, прийомів, засобів проведення певної роботи [7, с. 421]. Відповідно до мети розвідки ми трактуємо методику як *сукупність правил взаємодії наукового керівника та магістранта, реалізація яких сприятиме формуванню в студента магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” ціннісного ставлення до науково-дослідної діяльності.*

Одним із найбільш важливих компонентів ціннісного ставлення особистості до навколишньої дійсності в цілому та науково-дослідної роботи виступає, на наш погляд, *мотиваційний* компонент. Будь-яка діяльність здійснюється під впливом тих чи інших мотивів –збудників, якими особистість керується при виборі стратегії своєї поведінки. Мотивація в її широкому розумінні представлена двома видами: “*інтегративна*” (внутрішня) мотивація та “*інструментальна*” (зовнішня) мотивація [4, с. 33]. *Внутрішня* мотивація передбачає здійснення людиною певних дій, виходячи з особистого бажання незалежно від зовнішніх чинників. Натомість, превалювання в людини *зовнішньої* мотивації свідчить про керування індивідом переважно заданими вимогами.

Звичайно, діяльність людини може підпорядковуватися зовнішнім факторам – бажанню отримати гарну оцінку, виконати поставлені вимоги тощо. Проте, успішність роботи особистості залежить від емоційної привабливості діяльності для самої людини; від жвавого інтересу особистості до роботи, що виконується. Отже, особливої актуальності в контексті виховання ціннісного ставлення студентів магістратури до науково-дослідної діяльності набуває проблема знаходження значущого та емоційно привабливого мотиву проведення власного наукового пошуку.

Як уже зазначалося, потяг особистості до проведення діяльності стає можливим лише за умови виявлення людиною справжнього, непідробного інтересу до організації, проведення та представлення результатів останньої. Проведення науково-дослідно роботи завжди розпочинається з визначення проблеми наукового пошуку. Таким чином, для формування в молодих дослідників мотивації до занять науковою роботою конче необхідно створити “атмосферу інтересу” студента магістратури до загальної проблеми науково-дослідної роботи.

Говорячи про організацію науково-дослідної діяльності в магістратурі, С. Вітвицька наголошує на можливості обрання студентом-магістрантом теми, визначеної кафедрою, або запропонувати свою з обґрунтуванням доцільності її розробки [2, с. 203]. Практика наукового керівництва дослідженнями студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” показує, що мотивація до наукового пошуку значно знижується у випадку роботи студентів над розв’язанням уже сформульованої проблеми. Якщо студенти були залучені до визначення проблеми наукового пошуку, вони відчуватимуть більшу зацікавленість у роботі над темою магістерського дослідження, оскільки вони виступили “ініціаторами” остаточного формулювання проблеми дослідження.

Останнім часом звичною стала практика вступу до магістратури викладачів шкіл, технікумів, коледжів тощо. Такі пошукувачі вже мають певний професійний досвід та можуть визначити найбільш актуальні проблеми англійської філології

чи методики викладання англійської мови. Як правило, визначена в процесі викладацької роботи проблема й стає проблемою магістерського дослідження здобувачів.

Таким чином, одним із правил методики формування в студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” виступає **виявлення сфери наукових інтересів здобувачів, актуалізація професійного досвіду магістрантів** з англійської філології чи методики викладання англійської мови.

За результатами аналізу наукових устремлінь студентів науковий керівник разом із дослідником формулює тему роботи, що уможлиблює внутрішнє прийняття останньої. Отже, невід’ємною складовою методики формування в майбутніх магістрів ціннісного ставлення до науково-дослідної діяльності є правило **залучення пошукувача до формулювання теми роботи**.

Реалізація вищевикладених правил знайшла своє відображення в розробленій автором статті процедурі формулювання тем магістерських досліджень. Спочатку провідній кафедрі надається список наукових проблем, які становлять коло наукових інтересів керівника. Проблеми формулюються у загальному вигляді. Студент проставляє своє прізвище навпроти проблеми, розв’язанням якої він бажає займатися.

На загальних зборах студентів магістратури викладач повідомляє про час проведення індивідуальних бесід із здобувачами. Метою бесід має стати конкретизація наукових інтересів пошукувачів і формулювання теми дослідження. Для проведення бесіди нами було розроблено комплекс питань, відповіді на які дають уявлення про наукові уподобання майбутніх спеціалістів. 1. Чи займалися Ви науковою роботою до вступу в магістратуру? Якщо так, в чому це виявлялося? 2. Розв’язанням проблеми з якої сфери наукового знання Ви бажаєте займатися? 3. Які наукові проблеми англійської філології / методики викладання англійської мови здаються Вам найбільш важливими (нагальними)? 4. В чому Ви вбачаєте недоліки методики викладання англійської мови в загальноосвітній школі, системі професійно-технічної освіти

тощо? Як, на Ваш погляд, їх можна розв'язати? 5. Чи впливають мова (мовлення) в ЗМІ, політиці, рекламі на розвиток суспільних відносин? Яким чином здійснюється цей вплив? 6. Хто Ваш улюблений письменник? Чому? Чи знайомилися Ви з доробком письменника мовою оригіналу? Які особливості мовлення (стилю) автора Вас найбільше вразили?

Переваги наведеного комплексу питань полягають у тому, що, по-перше, питання ставляться в усній формі, що передбачає особистісний контакт керівника та здобувача; по-друге, питання, подані способом “переходу від загального до конкретного”, що уможлиблює зняття питань, потреба в яких відпала.

Наступним компонентом ціннісного ставлення особистості дослідника до науково-дослідницької діяльності виступає *гностичний* компонент, сутність якого полягає в пізнанні особистістю сутності та особливостей науково-дослідної діяльності у відповідній сфері наукового знання.

Практика керівництва магістерськими дослідженнями студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” свідчить, найчастіше магістранти припускаються таких помилок щодо представлення тексту магістерської роботи: 1) нечітке формулювання актуальності роботи та відсутність логічного переходу між частинами роботи; 2) помилки при формулюванні науково-методологічного апарату дослідження (особливо яскраво це виявляється при формулюванні мети та завдань дослідження); 3) емоційне забарвлення наукового мовлення та превалювання в тексті роботи (статті) іншомовної лексики.

Варто зазначити, що третя помилка притаманна саме роботам магістрантів спеціальності “Мова та література (англійська)”, оскільки, будучи філологами за освітою, здобувачі нерідко тяжіють до використання іншомовної лексики та стилістично маркованих одиниць. Як приклади, можемо навести такі формулювання студентів: “партнери в усному спілкуванні” (замість “співрозмовники”), “це поняття детермінується” (замість “розглядається”) тощо.

Отже, особливої актуальності набуває проблема роз'яснення пошукувачам особливостей проведення наукової

роботи з англійської філології чи методики викладання англійської мови. Таке розв'язання має відбуватися не у формі представлення готового знання, а шляхом спільного пошуку, взаємодії керівника та магістранта. Таким чином, одним з правил методики формування ціннісного ставлення магістрантів спеціальності “Мова та література (англійська)” є **взаємодія наукового керівника та здобувача з визначення структури та особливостей проведення наукового дослідження з англійської філології / методики викладання англійської мови.**

Однією з проблем підготовки магістерської роботи чи наукової публікації є проблема послідовності викладення матеріалу роботи, формулювання науково-методологічного апарату останньої. Ми повністю погоджуємося з думкою Л. Ковбасенко, що стимулювання творчої активності значною мірою забезпечується шляхом використання цікавих аналогій [3, с. 449]. Так, у процесі розгляду відмінностей між метою та завданнями дослідження недостатньою буде констатація того, що мета – це очікуваний результат роботи в загальному вигляді, а завдання – шлях досягнення мети. На наш погляд, більш ефективним буде використання нестандартного прикладу “приготування страви”, де страва – це мета, а завдання – інгредієнти, що додаються. Послідовність поділу (рубрикації) роботи та викладення матеріалу доцільно представити у вигляді “розібрання матрешки” – переходу від більшого (загального) до меншого (конкретного). Таким чином, правилом формування в магістрантів спеціальності “Мова та література (англійська)” ціннісного ставлення до науково-дослідної діяльності виступає **використання керівником нестандартних прикладів** для роз'яснення сутності структурних частин філологічного / методичного дослідження та процедури підготовки останнього.

Невід'ємною складовою ціннісного ставлення особистості до науково-дослідної діяльності вважаємо *емоційно-діяльнісний* компонент, сутність якого полягає в емоційному переживанні та прийнятті студентами магістратури власної науково-дослідної роботи як важливої

сфери реалізації свого професійного потенціалу. Наукова діяльність стає для людини емоційно привабливою та важливою у випадку, якщо особистість усвідомлює, що результати наукового пошуку є цінними для наукової громадськості та використовуються в освітній практиці. Отже, формуванню ціннісного ставлення студентів магістратури до науково-дослідної діяльності сприяє **створення** для пошукувача **можливостей презентації результатів наукового пошуку** філологічного чи методичного спрямування.

Науково-дослідна робота є важливою частиною підготовки в магістратурі, успішність якої значною мірою залежить від ставлення студентів до проведення наукового пошуку. Методика формування ціннісного ставлення студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” до науково-дослідної діяльності розглядається як сукупність таких правил взаємодії наукового керівника зі здобувачем: 1) виявлення сфери наукових інтересів здобувачів, актуалізація професійного досвіду магістрантів; 2) залучення пошукувача до формулювання теми роботи; 3) взаємодія наукового керівника та здобувача з визначення структури та особливостей проведення наукового дослідження з англійської філології / методики викладання англійської мови; 4) використання керівником нестандартних прикладів для роз’яснення сутності структурних частин філологічного / методичного дослідження та процедури підготовки останнього; 5) створення для пошукувача можливостей презентації результатів наукового пошуку філологічного чи методичного спрямування.

Безперечно, матеріал статті не розв’язує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових розвідок у даному напрямку вбачаємо в обґрунтуванні засад підготовки магістрів за спеціальністю “Мова та література (англійська)”.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: техніко-технологічні засади : навч.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.

2. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістратури / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 316 с.
3. Ковбасенко Л. І. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі дослідницької діяльності засобами позашкільної освіти / Л. І. Ковбасенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 13. – Кн. 1. – Кам'янець-Подільський. : Видавель Зволейко Д. Г., 2009 – С. 441 – 450.
4. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с.
5. Приходько М. І. Магістратура як складова частина підготовки науково-педагогічних кадрів / М. І. Приходько // Освіта Донбасу. – 2004. – № 3 – 4. – С. 116 – 119.
6. Слостенін В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенін, Г. И. Чижакова. – М. : Изд. центр “Академия”, 2003. – 192 с.
7. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Рассмотрена проблема организации научно-исследовательской деятельности студентов магистратуры. Обоснована методика формирования у студентов магистратуры специальности “Язык и литература (английский)” ценностного отношения к проведению научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: методика формирования ценностного отношения, научно-исследовательская деятельность, студент магистратуры, ценностное отношение.

The article deals with the problem of the organization of Master Students' scientific work. The methods of the formation of the value attitude of Master Students – Speciality “Language and Literature (English)” – to the scientific work are determined in the article.

Keywords: Master Student, methods of the formation of the value attitude, scientific work, value attitude.

УДК 37 (09) (477)

О.О. Кравченко, м. Умань

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПОГЛЯД КРИЗЬ ТВОРЧУ СПАДЩИНУ Ж.-Ж. РУССО ТА П. КУЛІША

Здійснено компаративний аналіз творчої спадщини Ж.-Ж. Руссо і П. Куліша, у ході якого встановлено, що обидва діячі обґрунтовували принцип гармонії, єдності людини та природи, відверто заявляючи про руйнівні тенденції цивілізації у сфері духовній і морально-етичній. Водночас П. Куліш надав національного тлумачення вказаному принципу.

Ключові слова: Ж.-Ж.Руссо, П.Куліш, принцип гармонії.

Руссоїзм та кулішезнавство як феномени вітчизняної культури довгий час залишалися недослідженими. У контексті сучасних соціокультурних перетворень вмотивовано необхідним є наукове вивчення із сучасних методологічних підходів соціальних і педагогічних поглядів Ж.-Ж. Руссо і П. Куліша, які й досі не втратили актуальності своїми демократичними ідеалами, індивідуалістичними тенденціями у суспільно-політичній сфері. Особливе місце у творчій спадщині вчених посідають освітньо-виховні ідеї, які вирізнялися інноваційними підходами, як для свого часу, стовного мети, змісту, принципів виховання. Їх вивчення дасть змогу глибше розкрити унікальний пласт серед педагогічних феноменів минулого, а також встановити педагогічний зв'язок, взаємовплив і взаємозбагачення вітчизняної і світової педагогічної думки. Про актуальність і значущість порівняльно-історичних досліджень неодноразово вказували вчені на різних етапах розвитку гуманітарної науки. Так, радянський вчений Д. Марков визначав: "Порівняльно-історичний шлях досліджень сприяє всебічному розкриттю найскладніших суспільних взаємовідносин народів. Він веде до встановлення загальних закономірностей історичного та історико-культурного процесу у міжнаціональних рамках" [7, с. 35].

Вперше компаративне дослідження творчості Ж.-Ж. Руссо і П. Куліша було здійснено біографами останнього на початку

XX ст. Вітчизняний дослідник В. Петров досліджував вплив ідей європейського вченого на освітньо-культурологічні погляди П. Куліша. Зазначену проблему з'ясовують і представники сучасного кулішезнавства: М. Жулинський, Є. Нахлік, Н. Побірченко, О. Федорук, О. Шокало та ін.

Мета статті – здійснити компаративний аналіз творчої спадщини Ж.-Ж. Руссо і П. Куліша та встановити спільні і відмінні характеристики їхніх поглядів стосовно виховання особистості.

Руссоїзм – європейський соціокультурний феномен, який бере початок від Ж.-Ж. Руссо у XVII ст. Ця течія відображає напрям французької думки епохи Просвітництва – сентименталізму, який започаткував учений. Його вчення, що виникло реакцією проти пануючого культу розуму, проголосило право почуттів, побудованого на принципі сентименталізму у поєднанні з двома іншими принципами: індивідуалізму і натуралізму, які проповідували культ почуттів, людської особистості і природи. На цьому базуються усі ідеї Ж.-Ж. Руссо: філософські, релігійні, моральні, суспільно-політичні, історичні, педагогічні та літературні, які спричинили масив послідовників [8].

П. Куліш захопився творчістю Ж.-Ж. Руссо у 40-х рр. XIX ст. під час педагогічної роботи у С.-Петербурзі, зокрема познайомився із “Сповіддю”, яку дістав у ректора Санкт-Петербурзького університету П. Плетньова [6, с. 31]. У роки заслання (1847–1850), у зв'язку з арештом у справі Кирило-Мефодіївського товариства, читав твори європейського вченого в оригіналі (“Юлія, або Нова Елоїза”, “Сповідь”, “Еміль, або Про виховання”). Про вплив Ж.-Ж. Руссо на П. Куліша свідчать спогади В. Аксакової у щоденнику, з родиною яких певний час він мав близькі стосунки: “Дивна ця людина Куліш, що за плутанина у нього в голові різнорідних понять, а в душі різнорідних прагнень! Мені здається, що це плід змішаного пристрасного малоросійського характеру із впливом польського життя і, головне, Ж.-Ж. Руссо, про якого він сам сказав, що це був його кращий друг у засланні. Він навіть засмутився, що ми напали на аморальність Руссо і пробував його захищати” [1, с. 114–118].

Аналіз творчої спадщини П. Куліша свідчить про вплив Ж.-Ж. Руссо на його погляди, що обумовило становлення

своєрідної педагогічної концепції українського вченого. Водночас спостерігаються спільні характеристики особистісних якостей видатних педагогів. Обидві постаті – еродовані, мали енциклопедичний тип мислення, були талановитими у різних сферах гуманітарної науки, водночас – суперечливі, неординарні як для своєї епохи і покоління. Через амбітність, самолюбство, принциповість вони часто втрачали зв'язки з близькими людьми, соратниками, однодумцями. Це певним чином спричинило самотність та відчуження обох від суспільства протягом життя. Водночас їхні прогресивні погляди, ідеї були незрозумілими для сучасників, тогочасна громадськість не змогла усвідомити їх перспективність і далекоглядність.

Пріоритетним принципом педагогічної концепції Ж.-Ж. Руссо та П. Куліша є принцип природовідповідності. Вони наголошували на необхідності врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини у навчально-виховному процесі, а також критикували модні тенденції, які порушували гармонію і цілісність дитини та природи.

Зокрема, у вихованні дитини надавали імперативну роль матері, як за природним інстинктом, так і за соціальним обов'язком. З цього приводу Ж.-Ж. Руссо писав: “Початкове виховання найважливіше всього, і це початкове виховання безперечно належить жінкам. Якби Творець природи хотів, щоб воно належало чоловікам, він наділив би їх молоком для годування дітей” [10]. Споріднену думку висловив П. Куліш: “Рідна кров і мати – ці два поняття один з одним нерозлучні” [2, с. 119]. Батько – це захисник сім'ї, її морально-духовних цінностей, всього роду: “Не чоловіча справа виховувати дітей: їх справа професорувати. Жінці довірений цінний обов'язок жити і зігрівати юну душу, яка розкривається. Жінка без намірів, без системи формує молоде серце в найчудовіший зліпок, пом'якшуючи його материнською любов'ю й ласкою” [2, с. 119].

Актуальні й сьогодні залишається їхні думки про те, що сповивання не є корисним для дитини, як у ті часи вважали батьки. Враховуючи при цьому принцип природовідповідності, педагоги наголошували, що дитина має фізично і емоційно розвиватися, як природа воліє, а не повинна бути постійно

сповита. Із думок Ж.-Ж. Руссо: “Новонароджена дитина має потребу протягувати і рухати своїми частинами тіла, щоб вивести їх з оніміння, у якому вони так довго перебували... Їх правда витягують, проте заважають їм рухатися; навіть голову закутують у чепчик: подумаєш, люди бояться, як би дитина не подала признаки життя... Не допускайте, щоб дитину у той же момент, як вона вперше вдихнула, вийшовши із своїх оболонок, закутували в інші оболонки, у яких їй ще тісніше... Думают, що так діти можуть займати невіддале положення і робити рухи, які здатні зашкодити правильному розвитку. Проте це одне із пустих роздумів нашої псевдомудрості, що ні разу не підтвердилася на практиці” [10].

З цього приводу цікава точка зору П. Куліша: “Зараз, як родиться дитина, починають її сповитати та в страшному теплі держати, а щоб коло неї було що-години чисто, про це не дбають... Думают люди, що дитина очі собі повидирає, як не сповита. Не одно звіря очей собі не видряпує, а тільки чоловіча істота мусіла б віддрапувати?... Це великий нерозум, шкідливий пересуд. Інші баби-повитухи торкочуть, що несповита дитина розбуркотиться і спати не буде, забавляючись ручками та ножками, – і так не дають чоловіку волі, яку Господь призначив вській тварі: двигатися, коли схоче, і спати, коли схоче” [5, с. 1].

Методи родинного виховання, сімейна дисципліна стали предметом педагогічних міркувань обох учених. Вибір методів родинного виховання продукує дисципліну в сім'ї. Правильно організована і послідовна, а не безладна дисципліна, побудована на довірливому спілкуванні і переконуванні, а не на контролі і покаранні, ґрунтується на демократичних стосунках між батьками і дітьми, на відсутності всюдозволеності і деспотизму – визначає позитивний моральний розвиток дитини. Особливо важливими при цьому є послідовність і узгодженість дій батьків. Поблажливість батьків, відсутність зовнішнього регулювання – негативні чинники, які формують у дитини поняття про всюдозволеність, дитина стає недисциплінованою, дивиться на світ крізь призму особистих потреб, задоволень, нехтуючи побажаннями і настановами тих, хто оточує. Ж.-Ж. Руссо розмірковував: “Я вже казав, що потрібно робити, коли дитина плаче з метою отримати те чи

інше. Я добавлю тільки, що якщо вона уже може словами попросити те, що бажає, і якщо, з метою швидше отримати вона підкріплює своє прохання плачем, то потрібно відмовити їй навідріз. Якщо її словами керує потреба, ви повинні це знати і відразу виконати її прохання; але поступатися її сльозам – значить спричиняти нові потоки сліз... Чи знаєте, який самий вірний спосіб зробити вашу дитину нещасливою? Це – привчити її не зустрічати ні в чому відмови; так як бажання її постійно будуть збільшуватися внаслідок легкості задоволення їх, то рано чи пізно неможливість заставити вас, всупереч вашій волі, наштовхнуться на відмову, і ці незвичні відмови принесуть йому більше мук...” [10].

Подібні думки висловив П. Куліш: “А от уже дитина трішки у нас виросла, дибки становить її, або і ходить. Радіємо серцем, тай починаємо жовати її з другого боку. Чого не попросить, все даємо в руки, а не дамо – воно зайдеться криком аж посиніє. Щоб позбутись верещання, дамо іноді і дорогу річ або шкідливу в руки дитині. Знов дитина робиться нашим деспотом... Скільки шкоди в цій родині, скільки досади! Скільки жовання життя щасливого! А через що? Через незнані правила: “Коли дитина попросить того, що треба їй дати, зараз давай, а не, то не дай ні разу”. Слухати тога буде дитина одного киву, як скажеш: “не можна”, і рости буде, шануючи своє і чуже право. Та чи ми ж думаємо про те, що робимо?” [5, с. 2].

Важливе значення у розвитку особистості дитини мають гармонійні відносини в сім’ї, які ґрунтуються на взаємній повазі, довірі до дитини, батьківській опіці. Батьки повинні дивитися на дитину не тільки з погляду сьогодення, а й бачити в ній майбутню дорослу людину. Ж.-Ж. Руссо застерігав: “Ніколи не варто допускати, щоб дитина гралася із дорослими як із меншими чи навіть як з рівними собі. Якщо вона наважилася нежартома вдарити кого-небудь..., зроби так, щоб відбити у неї охоту повторяти це. Я бачив, як неблагорозумні гувернантки схвалювати упертість дитини, підбурювали її битися, давали бити себе і сміялися над її слабкими ударами, не думаючи, що ці удари були замахом убити зі сторони маленького бешкетника і що, хто в дитинстві хоче бити, той дорослим захоче убити” [10].

Про такий недолік виховання вказував і П. Куліш: “Часом дитина бовкне що-небудь против батька-матері, – всі сміються,

а воно тоді ще гірше ляпає дурним язиком. Іноді скубне батька за вус, а він і голову наставить; зіб'є з матері очіпок, а всі кругом шуткують, який з неї розбишака! Ця мала річ робить велику шкоду, бо дитина не узнає з малку першої своєї святині, а потім уже тільки боїться батька чи матері, а в душі не шанує. На всю жизнь рве її через це тая нитка, що зв'язувати повинна молодих зі старими. Нарікають старі на молодих опісля, а самі – не хто інший – сіяли своє гірке жниво!” [5, с. 4].

У вихованні надзвичайно важливим, на думку Ж.-Ж. Руссо та П. Куліша, є приклад батьків, наставників. Дитина від народження наслідує їхні вчинки, погляд на життя, моральні якості. Тому їхня моральність є першорядною, якщо вони прагнуть прищепити своїм дітям духовні норми і цінності. “Пам'ятайте, – писав Ж.-Ж. Руссо, – що перш, ніж ви наважитесь взятися за формування людини, вам самим потрібно зробитися людьми; потрібно, щоб у вас самих був зразок, якому вона повинна слідувати” [10]. З цього приводу П. Куліш зазначав: “Ні, хто хоче із своїх дітей дождатися утіхи, то учи їх релігії хатньої з самого малечку, учи тоді ще, як вони у тебе немовлятка, та не одними словами, а також і самим ділом... Не скверни їх ока і уха ділом і словом ледащим. Нехай діти звикнуть бачити в тобі не одну силу, а також правду і благість” [5, с. 4].

Важливим аспектом поглядів Ж.-Ж. Руссо та П. Куліша, що й визначало своєрідність їх соціальних і педагогічних концепцій, це критика цивілізації, яка порушує гармонійну єдність і цілісність людини і природи. Людина від народження, на думку Ж.-Ж. Руссо, народжується вільною, проте внаслідок суспільно-політичних і соціальних умов встановленого устрою вона завжди перебуває в “оковах” [11, с. 79]. Лише у єднанні з природою, відмовляючись від меркантильних бажань, людина живе здоровим, красивим натуральним життям. Прекрасне – все природне, що не виходить за межі натурального і стихійного, простого, чистого почуття буття. Необхідно відкинути цивілізацію міст і знайти щастя в повороті до первісного.

В умовах цивілізації людьми керують марнославство і меркантильність, жага влади як засоби задоволення своїх пристрастей, що ведуть до саморуйнування. Виступаючи проти розпусти і забобонів культурного суспільства, вчені вказували

на необхідності звертатися до первісної природи, як найвищого досягнення людського життя.

Про цивілізацію та культурне суспільство, які позбавляють людину свободи, гармонії, рівності, писав Ж.-Ж. Руссо: “У той час як Влада і Закони забезпечують безпеку і благополуччя об’єднаних людей, Науки, Література і Мистецтва – менш деспотичні, але, можливо, більш могутніші – покривають гірляндами квітів залізни ланцюги, якими окутані ці люди; подавляють у них почуття тої споконвічної свободи, для якої вони, здавалося, народжені; заставляють їх любити свій рабський стан і перетворюють їх у те, що називається цивілізованими народами” [12, с. 63–64].

На фальшивості міської цивілізації, на необхідності тісного взаємозв’язку із простонародним життям наголошував П. Куліш: “У містах і особливо у великих містах, де люди сперечаються один з одним за кожен крок і на декількох квадратних сажнях будують тисячні плани, відмовившись від простої природи, витіснивши її повністю задушною цивілізацією, людина ніколи не здобуде цього почуття через тяжкість різних і різних відчуттів, які турбують його серце. А тому необхідно повертатися інколи до первісної дикості і суворості душі...” [8, с. 32].

У поглядах Ж.-Ж. Руссо простежується думка, що пріоритетним для людини має стати не розкіш, а здоров’я. Саме здоров’ям вимірюється самодостатність і успішність людини: “Багатство нарядів може говорити нам про заможність людини, а її вишуканість – про те, що ця людина зі смаком, але здорова і міцна людина дізнається за іншими прикметами: під сільським одягом землероба, а не під шитим золотом нарядом дворянина – ось де виявиться сильне і міцне тіло” [12, с. 64–65].

П. Куліш висловив свій погляд на це явище: “...наше освічене життя, закриваюче нас від дитинства до пристарілих літ між кам’яних і дерев’яних ящиків, поклато свій строгий, правильний, безколірний штамп і на вимоги нашого смаку і на плоди нашої уяви. Нам, людям міським, в’ялим, втративши початкову свіжість душевних здібностей, навіть не подобається поезія співаків, вихованих не книгами, поки ми в неї не вчитаемося і не поріднимося хоча б трішки з їх життям. Ми звикли до всього мутного, сірого, блідого, і назвали цю звичку витонченістю смаку. Ми прогнали навіть із свого одягу ті кольори, які у художників називаються цільними, і якби було

нашій волі, ми прибрали б навіть яскравість степової зелені, блиск сонця і гарячий багрянець горизонту при народженні дня так точно, як прибрали штучними засобами і сидячим життям природну краску на щоках своїх, вважаючи рум'янець властивістю селянства, потреби немає, що разом з тим є це ознакою здоров'я" [3, с. 311].

Ще одним недоліком цивілізованого суспільства, про який вказували вчені, є нещирі стосунки між людьми, побудовані на підлабузництві, брехні тощо. Ж.-Ж. Руссо писав: "Немає більше ні щирої дружби, ні справжньої поваги, ні обґрунтованої довіри. Підозра, недовіра, страх, холодність, стриманість, ненависть постійно приховуються під цим незмінним і підступним обличчям увічливості, під цією захваленою благовихованістю, якій ми зобов'язані просвітництву нашої епохи" [12, с. 66].

З цього приводу П. Куліш писав: "Жалібні! Всі вони більш або менш нещасливі виродки, невиліковні каліки, надламані люди, надірвані душі... І ось вони хитаються собі в розумових темницях і доживають вік, борсаючись у болоті. Скільки б вийшло людей із цього суспільства за іншого порядку речей, під іншими впливами!" [4, с. 43–44].

Аналіз творчої спадщини Ж.-Ж. Руссо та П. Куліша дає підстави стверджувати, що у власних педагогічних концепціях вони обґрунтували принцип гармонії, єдності людини та природи, відверто заявляючи про руйнівні тенденції цивілізації у сфері духовній і морально-етичній. Водночас П. Куліш надав національного тлумачення вказаному принципу. Адже "первісна природа" ототожнювалася ним з образом рідної землі, мови, звичаїв тощо. Зазначений аспект потребує подальшого детального вивчення, що поглибить історичні, філософські, культурологічні знання, водночас допоможе встановити генетичний зв'язок із загальним розвитком гуманітарної думки в Україні.

Література:

1. Дневник Веры Сергеевны Аксаковой // Минувшие годы. – 1908. – № 8. – С. 101–149.
2. Кулиш П. Воспоминания детства / П. Кулиш– Бахмут : [б.в.], 1899. – 490 с.
3. Кулиш П. Михайло Чарнишенко або Малоросія вісімдесят років тому / П. Кулиш // Сочинения и письма П. А. Кулиша. –К. : [б.в.], 1910. – Т. 5. – С. 88–330.

4. Кулиш П. Украинские незабудки / П. Кулиш // Основа. – 1861. – № 9. – С. 1–48.
5. Кулиш П. Виховання дітей // Ф. I, № 28542, 4 арк.
6. Кулиш П. Щоденник / [упоряд., приміт. С. М. Кіржаєва]. – К., 1993. – 87 с.
7. Марков Д. Ф. Сравнительно-исторические и комплексные исследования в общественных науках (Из опыта изучения истории и истории культуры народов Центральной и Юго-восточной Европы) / Д. Ф. Марков // Вопросы истории. – 1973. – № 10.
8. Петров В. Пантелеймон Кулиш у п'ятдесяти роки : Життя, Ідеологія, Творчість / В. Петров. – К. : Зб. АН УРСР Історично-філологічний відділ. – № 88. – Т. 2. – 1929. – 572 с.
9. Розанов М. Ж.-Ж. Руссо и литературное движение в конце XVIII в. и начале XIX в. / М. Розанов // Очерки по истории руссоизма на Западе и в России. – Т. I. – М., 1910.
10. Руссо Ж.-Ж. Еміль, або Про виховання. – Режим доступу: <http://lib.rus.ec/b/148349/read>
11. Руссо Ж.-Ж. Об общественном договоре / Ж.-Ж. Руссо // Руссо Ж.-Ж. Избранное. Главы и отрывки из сочинений / Ж.-Ж. Руссо ; [пер. с франц., сост., предисл. и примеч. И. Верцмана; оформ. Л. Зусмана]. – М. : Дет. лит., 1976. – С. 79–88.
12. Руссо Ж.-Ж. Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов? / Ж.-Ж. Руссо // Руссо Ж.-Ж. Избранное. Главы и отрывки из сочинений /
13. Ж.-Ж. Руссо ; [пер. с франц., сост., предисл. и примеч. И. Верцмана; оформ. Л. Зусмана]. – М. : Дет. лит., 1976. – С. 62–66.

Совершен компаративный анализ творческого наследия Ж.-Ж. Руссо и П. Кулиша. Вследствие чего установлено, что оба деятеля обосновывали принцип гармонии, единства человека и природы, откровенно заявив о разрушительных тенденциях цивилизации у духовной и нравственно-этической сферах. Вместе с тем П. Кулиш наполнил указанный принцип национальным толкованием.

Ключевые слова: Ж.-Ж. Руссо, П. Кулиш, принцип гармонии.

The comparative analysis of creative heritage of J.-J. Rousseau and P. Kulish's is made in the article. As the result it was estimated that, that both figures grounded the principle of harmony, unity of man and nature, declaring about destructive tendencies of civilization in spiritual and moral spheres. At the same time P. Kulish's filled mentioned above principle with the national interpretation.

Keywords: J.-J. Rousseau, P. Kulish's, principle of harmony.

УДК 37.013:796.011

І.В. Мудрік, м. Київ

ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ПОТРЕБИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПРИКЛАДНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Розглядається проблема формування у студентів потреби до самостійного вивчення теоретичного курсу професійно-прикладного характеру в процесі фізичного виховання.

Ключові слова: *потреба, професійно-прикладне теоретичне навчання, фізичне виховання.*

У Законі України “Про фізичну культуру і спорт” (1993), у ст. 13 зазначено, що фізичне виховання становить органічну частину загального виховання, покликану забезпечувати “розвиток фізичних, морально-вольових, розумових здібностей та професійно-прикладних навичок людини”. У Навчальній програмі з фізичного виховання студентів МОН України (2003) зазначено про необхідність формування у студентів мотиваційно-ціннісного ставлення, потреби до самовдосконалення, а також “забезпечення загальної і професійно-прикладної фізичної підготовленості”.

Вітчизняні (Р. Раєвський Р., В. Краснов, М. Поляков та ін.) та зарубіжні дослідники (В. Ільїніч, В. Левчук, М. Гошко, І. Голубев та ін.) звертали увагу на важливість формування у студентів потреб до фізичного вдосконалення з урахуванням інтересу до професії, шляхом упровадження професійно-прикладної фізичної підготовки (ППФП). Така підготовка побудована на основі стимулювання потреб до фізичного виховання, з урахуванням вимог професії. Але ця проблема залишилася не до кінця теоретично обґрунтованою й незавершеною через проблеми, які пов’язані зі складністю диференціювання ППФП для значної кількості професій. У той же час, поза увагою фахівців опинилася теоретична підготовка професійної спрямованості, яка сприяє формуванню у студентів потреб до професійно-прикладного самовдосконалення. Особливе значення професійно-прикладна теоретична підготовки має для студентів педагогічних факультетів, факультетів корекційної педагогіки.

© *І.В. Мудрік, 2010*

Аналіз літературних джерел та дисертаційних досліджень свідчить про те, що проблема формування у студентів потреби до теоретичного професійно-прикладного пізнання не була предметом спеціального дослідження.

Завданням нашої статті є висвітлення результатів експериментального дослідження й визначення впливу контрольної та експериментальної програм ППФП на зміни рівнів когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів формування у студентів потреби до професійно-прикладного самовдосконалення; визначення сутності професійно-прикладного самовдосконалення.

Організація дослідження. На етапі констатувального експерименту було сформовано контрольну й експериментальну групи, проведено початковий та проміжний зріз, дано оцінку ефективності формуючих впливів, визначено критерії сформованості рівнів сформованості в студентів потреби до професійно-прикладного самовдосконалення. На етапі формувального експерименту здійснювався педагогічний вплив з урахуванням контрольної й експериментальної програм, надавались узагальнення та оцінка результатів дослідження.

На етапі формувального експерименту перевірялися гіпотеза сформованості потреби у студентів до теоретичного професійно-прикладного самовдосконалення під впливом навчально-виховних контрольних та експериментальних програм.

Дослідження проводилося протягом двох навчальних років. Експериментальні і контрольні групи формувалися з числа студентів, які навчалися на факультеті корекційної педагогіки. Студенти контрольної групи навчалися за базовою навчальною програмою фізичного виховання, відповідно до теоретичних тематик із загальних основ фізичного виховання і професійно-прикладної фізичної підготовки. Студенти експериментальної групи навчалися за експериментальною навчальною програмою фізичного виховання з професійно-теоретичної підготовки. Програмою було передбачено надання студентам знань із головних положень про декларації ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи [Декларація про права інвалідів (1975), Європейська хартія спорту для усіх: інваліди (1987), Декларація про права розумово відсталих осіб (1971), Стандартні правила забезпечення рівних

можливостей для інвалідів (1993) тощо], про законодавчу й нормативну базу в Україні з фізичного виховання й спорту інвалідів, а також знайомство з діяльністю міжнародних спортивних організацій інвалідів, організацією руху спеціальних олімпіад, дефлімпійського і паралімпійського руху та ін.

Результати сформованості рівнів когнітивного, мотиваційно-ціннісного, дієвого (поведінкового) компоненту потреби до професійно-прикладного вдосконалення в контрольній та експериментальній групах на різних етапах дослідження представлені в табл. 1.

Таблиця 1

**Результати дослідження сформованості
у студентів потреби до професійно-прикладного
самовдосконалення**

Компоненти	Рівні	Г р у п и			
		Контрольна		Експериментальна	
		I-й етап	II-й етап	I-й етап	II-й етап
Когнітивний	В	15	16	17	30
	Д	25	20	22	18
	Н	20	24	19	10
Емоційно-ціннісний	В	10	12	14	24
	Д	14	10	15	20
	Н	36	38	30	15
Поведінковий	В	10	11	14	30
	Д	14	12	20	16
	Н	36	37	24	12

Стан сформованості рівнів вихованості когнітивного, мотиваційно-ціннісного і поведінкового компонентів визначався такими умовними позначками: високий (В), достатній (Д), низький (Н). Оцінка рівнів сформованості вихованості визначалася за розробленими показниками за спеціально таблицею. Показники рівнів сформованості вихованості на початку експерименту знаходяться в колонці "I-й етап", в кінці експерименту знаходяться в колонці "II-й етап".

Перевірки гіпотез здійснювалися за критерієм χ^2 (хі - квадрат) й визначенням критерію Т, за формулою Пірсона.

Результати дослідження рівнів сформованості когнітивного компоненту:

1. Згідно з нульовою гіпотезою на початку експерименту рівні сформованості когнітивного компоненту потреби у студентів контрольної й експериментальної груп однакові і статистично не відрізняються.
2. У студентів експериментальної групи, в порівнянні із студентами контрольної групи, в кінці експерименту були статистично достовірно вищі рівні сформованості когнітивного компоненту потреби.
3. Студенти експериментальної групи отримали знання, які відповідають професійним потребам, що сприяло переходу більшої частини студентів із нижчого до вищого рівнів потреби щодо теоретичного професійно-прикладного навчання.
4. Рівні сформованості когнітивного компоненту потреби у студентів експериментальної групи, що навчались за експериментальним теоретичним курсом професійно-прикладної спрямованості, розвивалися й змінювалися.

Результати дослідження рівнів сформованості емоційно-ціннісного компоненту:

1. Згідно з нульовою гіпотезою на початку експерименту рівні емоційно-ціннісної сформованості потреби у студентів контрольної й експериментальної груп однакові і статистично не відрізняються.
2. Дослідження педагогічного впливу занять за різними навчально-виховними програмами на рівні емоційно-ціннісної сформованості потреби до теоретичного самовдосконалення свідчать про наступне:
 - в контрольній групі не відбулося статистично достовірних змін рівнів емоційно-ціннісної сформованості потреби у студентів до теоретичного самовдосконалення;
 - в експериментальній групі відбулися статистично достовірні зміни рівнів емоційно-ціннісної сформованості потреби у студентів до теоретичного самовдосконалення.

Результати дослідження рівнів сформованості у студентів поведінкового компоненту потреби під педагогічним впливом різних навчально-виховних програм такі.

1. У контрольній групі в студентів не відбулися статистично достовірні зміни у рівнях сформованості поведінкового компоненту потреби.

2. В експериментальній групі в студентів відбулися статистично достовірні зміни в рівнях сформованості поведінкового компоненту потреби до теоретичного професійно-прикладного самовдосконалення.

Обговорення результатів дослідження. Результати експериментальних досліджень свідчать про статистично достовірний позитивний вплив занять за навчально-виховною експериментальною програмою на когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти формування потреби до професійно-прикладного самовдосконалення студентів факультету корекційної педагогіки. Але дослідження також засвідчують, що у 17,2% показниках когнітивного, у 25,9% показниках емоційно-ціннісного і 20,5% показниках дієвого компоненти не відбулося позитивного впливу на формування потреби до професійно-прикладного самовдосконалення. Припускаємо, що стовідсоткових позитивних зрушень у досліджуваних компонентах, впливаючих на формування потреби у студентів, не відбулося через низьку професійну пізнавальну мотивацію, не сформованість ціннісного ставлення до професії, несформованість переконань та відсутність професійних перспектив тощо. Це дозволило зазначити, що у виховній роботі дуже важливою є педагогічна майстерність викладачів, завдяки якій суб'єкт навчально-виховного впливу в подальшій роботі буде переведено з пасивного до активного стану, із стану керованості до стану самокерованості, самовиховання і самостійного професійно-прикладного вдосконалення.

Розглянемо з теоретичних позицій психолого-педагогічні умови формування потреби особистості в інших дослідників.

М. Добринін вважає, що на певному етапі онтогенезу людини у неї виникають соціогені потреби, пов'язані з пізнавальною діяльністю [4].

М. Виленский, А. Внуков вважають, що критерієм сформованості потреби є такий рівень самосвідомості особистості, який активно сприяє діяльності, спрямованої на вдосконалення [2]. Але, на думку Б. Ломова, вищим регулятором діяльності є "мотив-мета". Мотиви, які відображають у нашій свідомості потреби, являють безпосередньою спонукальною силою діяльності, причиною певної поведінки. Сама діяльність, її спрямованість визначається метою [6].

А.Внуков виявив прямий взаємозв'язок між формуванням потреби фізичного самовдосконалення та професійним спрямуванням особистості студента. При цьому формування потреби фізичного самовдосконалення відбувається більш швидкими темпами в осіб із яскраво вираженим професійним спрямуванням [3]. Зацікавлені студенти швидше й активніше оволодівають професійними знаннями, вміннями та навичками.

А.Царик вважає, що дієвими шляхами формування потреби до фізичного вдосконалення є розширення і поглиблення спеціальних знань із гігієни і фізичної культури; врахування групових та індивідуальних інтересів; підвищення рівня емоційності та інтенсивності занять фізичною культурою і спортом та ін. [7].

І.Каплан виділив три соціальних типи студентів: пасивний, ситуативний, активно-діяльний. Критеріями сформованості в студентів потреби автор вважає рівень самосвідомості (мотивів, інтересів, ціннісних орієнтацій, установок), який активно спрямовує особистість на досягнення визначених завдань. Поетапне формування в студентів потреби фізичного самовдосконалення покращується з умов формування в них мотивації, професійної спрямованості занять, усвідомлення власних можливостей [4]. У наших дослідженнях також виявлено аналогічних три типи студентів.

С.Сичов обґрунтував основні компоненти потреби фізичного вдосконалення і саме поняття “потреби фізичного вдосконалення” [6].

У процесі розробки нашої експериментальної навчально-виховної програми для самостійного вдосконалення студентів розроблялися основні поняття, які мали засвоїти студенти, що спряло досягненню поставленого завдання. На наш погляд, це співпадає з думкою І. Беха, який вважає: “Оволодіння суб'єктом професією, що відбувається як уведення його у професійно-навчальну діяльність, передбачає засвоєння історично сформованих способів здійснення практичних і теоретичних дій. Але при цьому метою професійно-навчальної діяльності є засвоєння не способів дії взагалі, а лише тих із них, які узагальнені у формі наукового знання, зокрема, у формі теоретичного поняття” [1, с. 254 – 255].

Результати наших досліджень свідчать, що важливим у процесі професійно-прикладного самовдосконалення є

формування у студентів уміння планувати, проектувати своє самовдосконалення до майбутньої професійної діяльності. Це потребує вирішення таких завдань: переведення цілей і змісту процесу самовдосконалення до конкретних практичних завдань; відбір змісту діяльності з урахуванням потреб і інтересів, можливостей, життєвого досвіду й особистісно-ділових якостей; визначення комплексу домінуючих і підпорядкованих завдань для кожного етапу процесу самовдосконалення; планування системи заходів, відбір змісту, форм, методів і засобів самопливу.

Провідним елементом професійно-прикладного самовдосконалення і самовиховання студента є самоосвіта, під якою слід розуміти постійну, цілеспрямовану пізнавальну діяльність по оволодінню загальним досвідом людства, методологічними та спеціальними знаннями, професійними уміннями і навичками, необхідними для удосконалення процесу фізичного самовиховання і самовдосконалення. Самоосвіта є основою саморозвитку студента і його професійно-прикладного самовдосконалення.

Висновки:

1. У процесі засвоєння студентами елективного професійно-прикладного теоретичного курсу відбуваються зміни рівнів когнітивного (інтелектуально-пізнавального), емоційно-ціннісного й поведінкового (дієвого) компонентів, що сприяє формуванню потреби до професійно-прикладного теоретичного самовдосконалення.

2. Результати експериментальних досліджень показали, що формування інтелектуально-пізнавального і емоційно-ціннісного компонентів потреби сприяють пізнавальній діяльності, позитивному ставленню до цієї діяльності, досягненню мети, а формування поведінково-діяльного компоненту сприяє самостійності, подальшому самовдосконаленню особистості.

3. Процес самостійного теоретичного самовдосконалення професійно-прикладної спрямованості – складова частина фізичного виховання, який є органічною частиною виховання; усвідомлений, самокерований особистістю процес інтелектуального саморозвитку, в якому в інтересах особистості, під впливом суспільства і самосвідомості особистості

формуються життєважливі знання, поняття, якості, властивості, здібності, що є важливим для самовизначення й професійного самоствердження особистості у суспільстві.

Література:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. Книга перша: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Виленский М.Я., Внуков А.П. Формирование потребности в физическом самосовершенствовании у будущих учителей: Методическое письмо. – М., 1982. – 21 с.
3. Внуков А.П. Формирование потребности в физическом самосовершенствовании студентов педагогических институтов. 13 734 – теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки.. Автореф. дис. ... кан. пед. наук. А.П.Внуков. – М., 1982. – 16 с.
4. Каплан И.М. Основы физического самосовершенствования студентов / И.М.Каплан. – Ташкент, 1991. С. 134-136.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Сичов С.О. Формування пореби фізичного вдосконалення у студентів вищих технічних навчальних закладів. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Автореф дис. ... канд.пед.наук / Сергій Олександрович Сичов. – К., 2002. – 22 с.
7. Царик А.В. Актуальные проблемы формирования потребности человека в занятиях физической культурой и спортом. 13 734 – теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. А.В.Царик. – М., 1984. – 18 с.

Рассматривается проблема формирования у студентов потребности к самостоятельному изучению теоретического курса профессионально-прикладного характера в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: *потребность, профессионально-прикладное теоретическое образование, физическое воспитание.*

Description the problem of formation at the students the needs of study to theoretical stuff of professional - applied character in processing of physical education.

Keywords: *needs, professional applied theoretical education, physical education.*

УДК 378.147

К.М. Павицька, м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTI, ПОВАГИ ДО ДИТИНИ В СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті подано результати констатувального етапу дослідження. Автором проаналізовано використані у експерименті окремі методики та за результатами отриманих даних визначено рівні сформованості поваги до дитини у студентів педагогічних університетів.

Ключові слова: повага до дитини, гуманізм, ціннісні орієнтації, майбутні учителі.

Проблема виховання студентської молоді завжди знаходилася у центрі уваги психолого-педагогічної громадськості та педагогічної думки, зокрема формування особистості майбутнього учителя, морально-етичного виховання студентів. Адже від вихованості майбутніх педагогів, їх рівня культури, розвитку особистісних рис та якостей, гуманістичного ставлення до інших людей та різних явищ дійсності тощо залежить те, якими будуть взаємини з дитиною, якою буде українська педагогічна інтелігенція у майбутньому.

Теоретико-методологічні засади проблеми виховання студентської молоді відображені у працях В. Андрущенко, В. Євтуха (виховання молоді у ВНЗ), К. Каліни, М. Киреева та ін. (моральне виховання студентів), М. Боришевського (виховання національної свідомості), І. Бега (особистісно-орієнтоване виховання), М. Алексюка, В. Бондаря, С. Гончаренка, О. Мороза та ін. (виховання гуманістичних рис особистості), О. Вишневського, О. Газмана, О. Киричука, А. Мудрика, В. Петровського, М. Сметанського, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича та ін. (формування гуманістичних цінностей), Є. Ільїна, Т. Поснової (формування мотиваційно-ціннісної сфери студентів), О. Асмолова, С. Бондиревої, Г. Солдатової та ін. (виховання толерантності), Л. Кондрашової, Г. Сухогубської, Ю. Кулюткіна та ін. (проблеми взаємодії педагогів з учнями) тощо.

Зважаючи на актуальність поставленої психолого-педагогічної проблеми, мета нашої статті полягає у дослідженні

стану вихованості, поваги до дитини у майбутніх учителів у навчально-виховному процесі педагогічних університетів.

З метою вивчення та аналізу стану вихованості, поваги до дитини у майбутніх учителів було проведено констатувальний експеримент, який здійснювався на базі НПУ ім. М.П. Драгоманова. Означений етап експерименту охопив 210 студентів II, IV та V курсу різних спеціальностей та 20 кураторів академічних груп студентів. Окрім того, діагностика проводилася у школах м. Києва (№ 49, № 53, № 204), у яких студенти проходили педагогічну практику та охоплювала 95 учнів 7-х – 9-х класів, 6 учителів.

Для досягнення поставленої мети, розв'язання завдань, окреслених у методиці дослідження, використовували ряд таких основних методів і форм роботи: опитування (індивідуальні та групові бесіди, анкетування); спостереження (відкрите й опосередковане); діагностичні методи (тести на визначення ціннісних орієнтацій студентів, створення і розв'язання проблемних ситуацій тощо); вивчення теоретико-методичної бази виховання поваги до дитини у студентів в умовах навчально-виховного процесу педагогічного вузу тощо.

Діагностика констатувального етапу експерименту спиралась на компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісний), критерії та показники вихованості, які були визначені відповідно до розуміння змісту й структури поняття “поваги до дитини” у майбутніх учителів.

Усвідомлення дитини найвищою цінністю, ступінь вихованості у майбутніх учителів відповідних почуттів, знань, умінь і навичок поведінки згідно з принципом поваги до дитини, вияв позитивних емоцій, сталість проявів шанобливого ставлення до дитини у взаєминах виступали основними критеріями сформованості досліджуваної якості.

Анкетування з метою виявлення життєвих прагнень студентів продемонструвало, що мета вступу студентів до педагогічного вузу є досить різною. Так, лише 42(23, 3 %) студентів зробили це для того, щоб стати вчителем чи працювати з дітьми, 105(50 %) – щоб отримати вищу освіту, 45(21,4 %) – отримати знання із певної сфери науки, 18(8,6 %) – з інших причини (не зміг вступити до іншого вузу; вступив тому, що наполягали батьки; щоб навчатися разом із друзями тощо).

Вивчаючи питання про цілі та прагнення у житті майбутніх учителів, ми виявили, що переважна більшість студентів 155(73,8 %) мають цілі, пов'язані із матеріальним благополуччям і лише 9(4,3 %) прагнуть стати справжніми учителями, педагогами. Це свідчить про те, що у значної частини студентів спостерігається невідповідність реальних прагнень та цілей молоді необхідній меті навчання у педагогічному вузі. Звісно, це має негативний вплив на виховання відповідних професійно значущих якостей студентів та формування їх особистостей як майбутніх учителів.

Здійснене нами дослідження ціннісних орієнтацій майбутніх учителів та аналіз результатів засвідчили, що для значної кількості студентів характерним є недостатній рівень вихованості моральних ціннісних орієнтацій. Лише 18(8,8 %) студентів обрали цінності, які сприяють формуванню гуманної поведінки, розвитку у них поваги до дітей (наприклад, цінності спілкування та конформістські цінності, альтруїстичні (вихованість та життєрадісність, нетерпимість до недоліків, терпимість до інших тощо); 32(15,3 %) студентів в основному орієнтуються на цінності прийняття людини, для них важливі повага, чуйність, чесність, любов та інші гуманні цінності. Значна частина опитуваних студентів – 82(39 %) – передусім поцінують власне здоров'я та добробут, піклуються про особисте щастя, не відхиляють такі цінності, як щастя інших, любов, чуйність, терпимість, але вони не є їх особистісним надбанням. Для 78(36,9 %) студентів пріоритетними є цінності матеріального благополуччя, хороші друзі, цікава робота тощо. Отже, це свідчить про те, що студенти надають перевагу більш прагматичним цінностям, а їхні погляди дуже часто суперечать цінностям суспільства.

З метою визначення рівня вихованості у студентів когнітивного компоненту досліджуваної якості ми застосовували окрему анкету, доповнюючи її бесідами із студентами. Аналіз питань анкет щодо розуміння студентів таких понять як "почуття поваги" та "повага до дитини" засвідчив, що найбільш повне та чітке уявлення про ці категорії мають 16(7,4 %) студентів; 63(30,4 %) не відповіли, що таке "почуття поваги" та не змогли дати логічну відповідь на запитання "що таке повага до дитини"; деякі із студентів 59(27,9 %) мали труднощі із формулюванням

понять, або частково розуміли ці поняття, пов'язуючи їх із такими категоріями, як ставлення, відношення тощо; окремі з них пропонували неповні відповіді, такі як повага – це повага до учня, це повага до думки дитини, ставлення як до старшої людини тощо. Деякі пов'язували почуття поваги із самоповагою, не розкриваючи сутність цього терміну, і лише окремі студенти згадували про особистість дитини, її цінність, індивідуальність.

З метою визначення розуміння студентами понять про гуманізм, гідність та честь дитини, а також про нормативно-правову базу стосовно захисту особистості дитини було запропоновано окремі питання анкети. Найбільше труднощів у студентів викликало питання про гідність людини, що свідчить про те, що студенти абсолютно не знайомі з цією категорією моралі. У відповідях вони зазначали, що усі діти гідні поваги, майже не пояснюючи чому. Значна частина, 176(84%), зовсім не відповіла на питання. Було визначено, що студенти недостатньо володіють інформацією щодо законів, які захищають честь та гідність дитини: лише 84(40 %) дали відповідь на це запитання, посилаючись, в основному, на Конституцію України, а 15(7,1 %) студентів згадали про Конвенцію ООН.

З метою виявлення емпатійних здібностей майбутніх учителів ми користувалися тестом А. Меграбяна та Н. Епштейна. Як індивідуально-психологічна якість, емпатія характеризує здатність людини до співпереживання та співчуття. Емпатія – це ядро комунікації, адже вона сприяє збалансованості особистісних взаємин, допомагає бути успішним у певному виді діяльності, зокрема, у педагогічній. Переважна більшість студентів має середній рівень сформованості емпатії – 157(74,7 %). Це засвідчує, що тих, хто може проявити альтруїзм, здатні проявляти дієву допомогу та в основному орієнтовані на моральні оцінки особистості, тобто з високим рівнем, значно менше – 26(12,2 %).

Аналіз вирішення студентами ситуацій морально-етичного спрямування свідчить про те, що вони незначною мірою орієнтуються у способах вирішення проблемних питань, застосовуючи принципи гуманізму, зокрема поваги до особистості дитини. Після того, як студенти обрали варіанти вирішення ситуацій, їх було запрошено до обговорення, що мало на меті з'ясувати їх ставлення до проблем та мотивацію

запропонованих ними відповідей. Значна частина студентів мають низькі 64(30,5 %) та середні 63(30,2 %) показники умінь правильно вирішувати морально-етичні ситуації.

Здобуті результати аналізу сформованості умінь та навиків студентів поводитися згідно з принципом поваги у тій чи іншій ситуації, виявляти шанобливе ставлення чи здійснювати вчинки відповідного до змісту під час педагогічної практики свідчать про те, що студенти в основному застосовують навик шанобливого ставлення до дітей під час проведення уроків (постійно проявляють повагу 32(15,2 %) та в позаурочний час (постійні прояви – 39(18,5 %)). Можемо зазначити, що значна частина взагалі не виявляють повагу до дітей, ігноруючи їх чи застосовуючи негуманну поведінку (на уроках – 43(20,3 %), у позаурочний час – 24(26,4 %)). Однією із причин, на наш погляд, є неусвідомлення студентами того, що позитивний вплив на особистість учня здійснюється не лише на уроках, а й у позаурочний час і має бути систематичним і постійним.

Практична підготовка студентів у НПУ ім. М.П. Драгоманова здійснюється через систему навчальних виробничих (педагогічних), організаційно-виховних практик та лабораторних робіт з педагогіки. Для уточнення і отримання додаткової інформації нами було проведено опитування учнів 7-х, 8-х, 9-х класів різних шкіл м. Києва, у яких студенти педагогічного університету проходили педагогічну практику.

Аналіз анкет учнів свідчить про те, що більшість дітей усвідомлюють необхідність у суспільстві такого принципу, як повага до іншої людини, визнання її гідності. Відповідаючи на питання про ідеал вчителя та які учителі гідні поваги, майже усі учні зазначили, що такий учитель має бути добрим, розумним, справедливим, уважним до дітей. Це свідчить про те, що ці якості поцінуються серед учнів найбільше. Зважаючи на те, що у дітей середнього шкільного (підліткового) віку підвищується рівень пізнавальної активності, розумового розвитку, зростає допитливість, формується світогляд і самосвідомість особистості, тільки вчитель, який володіє вищезазначеними якостями, може задовольнити означені потреби учнів.

Варто відмітити, що стосовно відповідей учнів про ставлення до них студентів та самопочуття під час уроків та інших заходів, які проводилися ними, можна помітити неоднотайність. Наприклад, учні 7-х та 8-х класів майже усі зазначили, що більшість з них на уроках відчувають себе вільно та впевнено, отримували допомогу від студентів і не залишалися без уваги. Відповіді учнів 9-х класів свідчать про значні прояви сором'язливості та хвилювання учнів на уроках. Такий стан речей можна пояснити тим, що у підлітковому віці відбуваються анатомо-фізіологічні зміни в організмі дитини, спричинені статевим дозріванням, які значно впливають на психічний стан підлітка, на розвиток пізнавальної діяльності та поведінку. На нашу думку, не всі студенти враховували вікові особливості учнів, що мало негативний вплив на їхні взаємини з учнями.

Деякі учні відзначили ігнорування їх студентами-практикантами, що є неприпустимим у педагогічній діяльності. У результаті такого ставлення майбутніх учителів у дітей, особливо підліткового віку, можуть розвиватися викривлені форми поведінки, занижена самооцінка тощо. Траплялися й такі відповіді учнів, які містили незадоволення професійною підготовкою студентів та їх ставленням до своїх обов'язків. Це, звичайно, може тільки негативно вплинути на формування у учнів авторитету учителя.

У ході бесід вчителі-методисти звернули увагу на те, що 75 % студентів неохоче вступають у взаємини із учнями, роблять це лише у присутності вчителя чи викладача на показових уроках. Студенти, на їх думку, не завжди використовують індивідуальний підхід до дітей, не сприймають їх як особистостей. У більшості студентів частково були помітні прояви шанобливих взаємин з дітьми, але вони виявлялись епізодично. Таке відношення засвідчує невідповідність мотивів студентів їхній поведінці по відношенню до учнів, оскільки для більшості з них метою проявів такого ставлення до дітей було отримати позитивну оцінку чи схвалення від методистів.

У результаті аналізу та узагальнення здобутих емпіричних даних було виділено чотири рівні вихованості у майбутніх

учителів поваги до дитини: високий, оптимальний, середній, низький.

Отримані дані засвідчили, що більшість студентів мають середній рівень сформованості поваги до дитини – 86 (40,8 %). Такі студенти мають недостатні знання щодо морально-етичних норм, основних понять та правил, які регулюють прояви поваги; частково розуміють систему цінностей, мають “розмитий” образ гуманного педагога. У них спостерігається невідповідність зовнішніх проявів поваги до внутрішніх мотивів та нестійка налаштованість прояву цієї якості. Інколи характерне нейтральне або пасивне ставлення до інших людей; прояв чуйності, доброзичливості, турботи, справедливості не має сталого характеру і залежить від певних умов; наявна недовіра дитині, сумніви у її можливостях. Такі студенти критично ставляться до хамства, але не бажають протидіяти цьому явищу, уникають вирішення проблемних ситуацій. У них спостерігається нестійка налаштованість прояву цієї якості, слабо розвинута емпатія та альтруїзм. Окрім того, вони інколи вдаються до самоаналізу та самокритики, проте не завжди проявляють об’єктивність; для них характерним є слабке бажання до самовдосконалення.

До низького рівня належить 53 (25,3 %) майбутніх учителів. Студенти цієї групи вирізняються поверховими або помилковими знаннями про основні поняття та загальнолюдські цінності; заперечують, байдуже ставляться або не розуміють необхідності діяти згідно з морально-етичними нормами та правилами, які регулюють прояв поваги; не визнають особистість дитини суспільно важливою цінністю. Для них є характерним прояв егоїзму, хизування, зверхності, грубості, черствості, байдужості, а інколи й ворожості та агресивності у взаєминах з іншими, непошана гідності інших людей. Хамство сприймають як нормальне явище, зовсім не намагаються і не бажають протидіяти цьому. У студентів цієї групи спостерігається відсутність прагнення вирішувати конфліктні моменти взагалі, якщо ж інколи вони вдаються до таких дій, то нехтують при цьому гідністю дитини. Прояви шанобливого ставлення до учнів є досить нестабільними, у них відсутні здатність до самоаналізу та самокритика.

Оптимальний – 46 (21,8 %) студентів, які відзначалися добрими знаннями основних понять, норм та правил, що регулюють прояви поваги, а також проявом інших гуманних якостей, проте уміння й навички їх реалізовувати є недостатньо стійкими. Вони орієнтуються у системі загальнолюдських цінностей, усвідомлюють суспільну значущість морально-етичних норм, але особисто не завжди їх дотримуються; мають уявлення про образ гуманного педагога, про поняття “повага” та “гідність”. Вони налаштовані на ціннісне ставлення до дитини, визнають її гідність, однак не завжди розуміють її настрій, почуття тощо; уважні до інших, але не обов’язково прагнуть допомогти; негативно ставляться до проявів хамства (неповаги), проте більшість не вміють протидіяти цьому явищу. Вирішуючи педагогічні задачі, студенти цієї групи керуються принципом поваги, хоча їм не завжди вдається зробити це без шкоди для дитини; у них розвинена емпатія, альтруїзм. Разом з тим для студентів цієї типологічної групи характерними є ситуативні прояви самоаналізу та самоконтролю, нестійке бажання до саморозвитку.

Високий рівень мають лише 25 (12,1 %) студентів. У них виявлена вихованість усіх показників, визначених нами компонентів досліджуваної якості. Такий рівень характерний для студентів, які мають гарні знання про загальнолюдські цінності, усвідомлюють дитину як найвищу суспільну цінність, мають чітке уявлення про образ гуманної людини (педагога). Свою поведінку вони завжди будують згідно з правилами та нормами, які регулюють прояви досліджуваної якості. Мають сформоване уявлення про такі поняття, як “повага” та “гідність”. Такі студенти є уважними до особистості інших; визнають гідність дитини, здатні розуміти її почуття та настрій, визнають інтереси, потреби, особливості та здібності учня. Вони постійно проявляють у взаємодії з дітьми чуйність, доброзичливість, турботу, справедливість, привітні у спілкуванні, довіряють дитині, вірять у неї (у її можливості, щирість тощо). Для студентів такої типологічної групи характерний високий рівень емпатії та альтруїзму. Вони нетерпимі до аморальних проявів (неповаги) стосовно іншої людини. При вирішенні конфліктних питань (проблемних

ситуацій) вони не принижують гідність дитини, виявляють пластичність та гнучкість. Володіють навиками_рефлексії, самоактуалізації.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту засвідчують, що в педагогічних університетах приділяється недостатньо уваги питанням морально-етичного виховання майбутніх учителів, зокрема вихованню у них поваги до дитини. Це свідчить про те, що заявлена нами проблема є актуальною у системі виховання молодого покоління та потребує розроблення відповідних виховних методик, технологій тощо.

Література:

1. Бех І., Кононко О. Наукові засади проведення експерименту / Іван Бех, Олена Кононко // Рідна школа, 2001. – № 1. – С. 36-40.
2. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи : Навчальний посібник [за заг. ред. О.Г. Мороза]. – К. : НПУ, 2003. – 275 с.
3. Пашукова Т. І. Практикум із загальної психології / Т. І. Пашукова, А. І. Допіра, Г. В. Дьяконов ; [за ред. Т. І. Пашукової]. – К. : Т-во “Знання” : КОО, 2000. – 204 с.

В статье представлены результаты констатирующего этапа исследования. Автором проанализированы некоторые методики, использованные в эксперименте, и по результатам полученных данных определены уровни воспитанности у студентов педагогических университетов уважения к ребенку.

Ключевые слова: уважение к ребенку, гуманизм, ценностные ориентации, будущие учителя.

In the article the results of recital part of investigation of forming of respect for children of students of pedagogical universities are given. The author analyzes the methods of investigation and determines the levels of students' upbringing of respect for children.

Keywords: respect for child, humanism, valued orientations, future teachers.

УДК 37.017.7:373.8(437)

С.В. Федоренко, м. Київ

ПРЕДМЕТ “МИСТЕЦТВО І ДИЗАЙН” ЯК ІНТЕГРАЛЬНА СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Досліджено зміст навчання предмета “Мистецтво і дизайн”, який є базовою інтегральною складовою навчально-виховного процесу в середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії.

Ключові слова: мистецтво, естетична діяльність, естетична культура.

Реалізація цілісного підходу до мистецтвознавчої естетичної освіти з метою виховання в учнів естетичної культури та виховання в умовах особистісно-розвивальної парадигми передбачає поряд із застосуванням традиційного монопредметного викладання окремих видів мистецтва залежно від профілю спеціалізації шкіл мистецтв пошук шляхів внутрішньої галузевої інтеграції в межах циклу мистецтвознавчих естетичних дисциплін. Дисциплінарний підхід забезпечує широкі можливості для творчої самореалізації особистості вихованця, гармонізації інтелектуальних і емоційних сил учнів, а також сприяє вихованню у них естетичної культури.

Аналіз наукової літератури з педагогіки, психології, філософії, навчальних планів і програм для британських середніх спеціалізованих шкіл мистецтв дає нам підстави стверджувати, що в сучасних умовах модернізації системи шкільної освіти у Великій Британії важлива роль відводиться естетичному вихованню у процесі навчання дисциплінам мистецького циклу, що є могутнім чинником впливу на особистість. Мистецтво в усіх сучасних освітніх концепціях країн Європи (в тому числі і Британії) розглядається як універсальний чинник, який позитивно впливає на всебічний розвиток учнів, стимулює в них не тільки пізнавальні, а й креативні здібності, здатність до творчого самовираження, рефлексії та сприяє вихованню естетичної культури, яка, в свою чергу, дозволяє розглядати людину й оточуючий її світ як світ прояву універсальних і, в той

же час, неповторних її можливостей та представити проблему естетичної діяльності людини, вивівши її за межі різноманітної мистецької діяльності з метою охоплення усіх видів соціокультурної діяльності.

Різні аспекти естетичного виміру середньої освіти та загальної теорії виховання естетичної культури в учнів британських середніх спеціалізованих шкіл мистецтв представлені працями Бертон Дж. (Burton J.), Блума К. (Bloom K.), Брука П. (Brook P.), Гріна М. (Greene M.), Гровера К. (Grover C.), Кука Г. (Cook H.), Руїза Дж. (Ruiz J.), Сміта Р. (Smith R.), Тайлора Ф. (Taylor P.), Халма Б. (Halm B.), Хізкоут Д. (Heathcote D.), Ходсона Дж. (Hodson J.) та ін..

Метою даної статті є дослідження змісту навчання предмета "Мистецтво і дизайн" у середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії.

За основу навчально-виховного процесу в середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії покладено дисциплінарний підхід, який передбачає гуманізацію загальної профільної освіти через зміст навчальних предметів. Незалежно від обраного мистецького профілю, у цих школах викладається предмет "Мистецтво і дизайн" ("Art and Design"), який є базовою інтегральною складовою навчально-виховного процесу, художньо-естетичний вплив якої потрібно розглядати не лише як процес набуття знань і вмінь у сфері мистецтва, а, насамперед, як універсальний засіб особистісного розвитку учнів старших класів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів [1].

Процес навчання предмета "Мистецтво і дизайн" має цілісний, неперервний, наскрізний характер, охоплюючи всі роки навчання у школі, всі види мистецтва, функціонуючи в системі гнучких взаємозв'язків між усіма предметами. У старшій школі учні вивчають цей предмет протягом 4 годин на тиждень.

Мета вивчення базового предмета "Мистецтво і дизайн" у старших класах середніх спеціалізованих шкіл мистецтв полягає у:

- розвитку творчої уяви учнів через візуальний, тактильний і сенсорний досвід;
- розвитку практичних, технічних і критичних навичок та використання візуально-тактильної мови для вираження власних естетичних почуттів, ідей і значень;

- подальшому розвитку вміння виносити старшокласниками власні оціночні судження й естетичні та практичні рішення, їх активній участі у формуванні середовища;
- вивченні ідей і замислів у роботі художників, ремісників і дизайнерів, ознайомленні з різноманітними ролями та функціями мистецтва, ремесел і дизайну у сучасному світі та різних історичних епох;
- навчанні учнів думати та діяти як митці (художники, ремісники, дизайнери), творчо працюючи;
- вихованні шанобливого ставлення до мистецтва, ремесла, дизайну та розумінні ролі цього ставлення для творчої і культурної індустрії, які збагачують усі сфери життєдіяльності молодого покоління [2].

До ключових концептів (*concepts*), які лежать в основі навчання предмета “Мистецтво і дизайн”, належать *креативність, компетенція, розуміння культури та критичне розуміння*. Розглянемо докладніше кожний з чотирьох концептів.

1. Креативність (*Creativity*) базується на:
 - творенні уявних образів, артефактів тощо, які одночасно є оригінальними та цінними;
 - дослідженні та експериментуванні з ідеями, матеріалами, інструментами (засобами - tools) та техніками;
 - ризику та вмінні вчитися на власних помилках.
2. Компетентність (*Competence*) полягає у здатності учнів до:
 - ефективного вивчення (дослідження), аналізу, дизайну та оціночного судження процесу власної творчої діяльності;
 - зваженого, ґрунтованого на знаннях, вибору стосовно різноманітних медіа, технік і процесів.
3. Розуміння культури (*Cultural Understanding*) базується на:
 - залученні учнів до роботи з низкою образів, артефактів різноманітних контекстів на основі їхніх знань характерних рис різних культур з метою використання цих знань у процесі власної творчої діяльності;
 - розумінні ролі митця, ремісника та дизайнера будь-якої історичної епохи в різних культурних контекстах.
4. Критичне розуміння (*Critical Understanding*) полягає у:
 - дослідженні учнями візуальних, тактильних та інших сенсорних якостей продуктів власної творчої діяльності та діяльності інших;

- залученні учнів до роботи з ідеями, образами, артефактами та визначенні значення і цінності, що вони передають;
- розвитку естетичних почуттів учнів;
- розвитку вміння виносити обґрунтовані оціночні судження щодо результатів власної творчої діяльності та діяльності інших [2].

Основними вміннями у сфері мистецтва, ремесла та дизайну, якими оволодівають учні старшого шкільного віку британських середніх спеціалізованих шкіл мистецтва з профілем спеціалізації у сфері візуальних мистецтв є:

- 1) вміння досліджувати і творити, яке полягає у здатності учнів:
 - розвивати ідеї та наміри, керуючись безпосереднім досвідом, натхненням, уявою та іншими джерелами;
 - вивчати (досліджувати) прийоми вираження та реалізації ідей, використовуючи формальні елементи та якості низки медіа;
 - створювати смислові образи й артефакти, використовуючи різноманітні матеріали, техніки та процеси;
 - досліджувати, розвивати та виражати власні уявлення, почуття, ідеї, використовуючи різноманітні техніки і засоби малювання.
- 2) вміння розуміти й оцінювати, що полягає у здатності учнів:
 - використовувати навички дослідження відповідно до виду мистецтва, ремесла та дизайну;
 - оцінювати використання кодів, символів для передачі ідей і значень мистецтва у різноманітних культурних контекстах;
 - реагувати й оцінювати продукти власної творчої діяльності та діяльності інших, при цьому змінюючи й удосконалюючи створені образи й артефакти на всіх стадіях творчого процесу;
 - розвивати ідеї та наміри щодо створення образів і артефактів;
 - систематизувати та подавати власний створений матеріал, інформацію у відповідній формі (тобто здатність учнів передавати своє розуміння творчого процесу в письмовій, візуальній і практичній формах різній аудиторії) [2].

До навчальних досягнень старшокласників спеціалізованих шкіл з дисципліни “Мистецтво і дизайн” британські педагогі відносять:

- вміння оцінювати візуальну інформацію – зображення й артефакти різних історичних, соціальних і культурних контекстів та вміння використовувати цю інформацію для розробки власних ідей з урахуванням цілей аудиторії;
- вміння інтерпретувати візуальні й тактильні якості об’єктів, матеріалів, процесів (живопис, колаж, цифрові медіа, скульптура, текстиль) та реалізовувати свої наміри в практичній роботі з пам’яті, за уявою, за зразком, робота на площині, в об’ємі та в декоративно-прикладній діяльності;
- вміння аналізувати, інтерпретувати й оцінювати твори мистецтва, власні роботи та роботи своїх товаришів щодо естетичної цінності, художнього смислу, емоцій та вираження настрою [2].

Зміст курсу включає:

- творчу діяльність учнів у сфері прикладного й образотворчого мистецтва, ремесла та дизайну;
- вивчення та дослідження медіа процесів і технік двовимірного дизайну 2D, який включає малювання олівцем і фарбами, гравюру, фотографію, новітні технології, площинний дизайн, та трьохвимірний дизайн 3D- текстиль, скульптура, кераміка, коштовності тощо;
- вивчення низки артефактів у сучасному, історичному та культурному контекстах;
- розуміння процесів, що протікають у мистецтві, ремеслі, та технологій дизайну, а також вміння використовувати відповідне обладнання з дотриманням норм безпеки праці [2].

Естетична спрямованість та духовно-світоглядна спорідненість тем і образів різних видів мистецтв – вербальних, візуальних, звуко-інтонаційних, синтетичних, які різними мовними засобами відбивають універсалізм світосприймання учнів, зумовлюють логіку об’єднання матеріалу в блоки в межах навчального року.

Вивчаючи живопис як вид образотворчого мистецтва, специфічною особливістю якого є відтворення художніх образів на площині, учні старшого шкільного віку вчать визначати манеру і стиль митців. Старшокласники поглиблюють свої

знання щодо скульптури й архітектури як засобів просторово-художнього формування навколишнього середовища людини. В архітектурному просторі, для якого важливі такі художні засоби, як пластичність, монументальність, симетрія й асиметрія, контраст, масштаб, можливе здійснення синтезу мистецтв та їх ідейно-художньої цілісності (переважно архітектури, скульптури, живопису). Розповіді вчителя, доповіді учнів на уроках та заняттях-екскурсіях розширюють загальний світогляд учнів, поглиблюють їх знання про художні стилі різних епох та країн, розвивають інтерес до пам'яток культури та виховують у них естетичну культуру.

Інтеграція навчальної дисципліни "Мистецтво і дизайн" у середніх спеціалізованих школах мистецтв Великої Британії відбувається через систему творчих завдань, які передбачають активізацію міжсенсорних образних асоціацій учнів старших класів як у процесі сприйняття, так і у перебігу художньо-естетичної творчої діяльності. Наведемо приклади цих завдань: передати, тобто намалювати характер мелодії; дібрати відповідну музичним образам-настроєм твору кольорову гаму в живописних композиціях; створити музичні образи (інтонації, ритми), які б характеризували героїв твору або малюнки, які передають ідеї або настрої твору; проілюструвати фрагменти літературних або музичних творів, намалювати ескізи декорацій та костюмів до театральної вистави тощо. Домашнє завдання, що нерозривно пов'язане з темою уроку та є творчим за своїм змістом, учні завжди отримують один раз на тиждень на останньому занятті тижня.

Зазначене вище дає нам підстави стверджувати, що розвинений на естетичній основі творчий потенціал виступає універсальним засобом самоствердження особистості. У ході занять учнів залучають до вираження власних ідей, почуттів і суджень щодо результатів виконаної ними практичної роботи, значення їхньої діяльності, розвиваючи при цьому практичні, технічні, критичні навички й уміння приймати естетичні та практичні рішення, що сприяє естетизації життєвого простору в усіх сферах їх життєдіяльності. Поряд з набуттям навичок практичної художньо-творчої діяльності у старшокласників виховується естетична культура, здатність сприймати й аналізувати естетичні явища в мистецтві: важливим і дієвим є

знайомство учнів з оригінальними творами митців, яке реалізується під час занять, що безпосередньо проходять в музеях, художніх галереях і майстернях місцевих митців – художників, скульпторів тощо. Мета цих занять полягає в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації творів мистецтва і практичної творчої діяльності формувати в учнів старших класів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати естетичну свідомість, загальнокультурну й естетичну компетентність, здатність до творчої самореалізації, що все разом сприяє вихованню у них естетичної культури.

Теоретично-практичні заняття в музеях, галереях Великої Британії для учнів старшого шкільного віку середніх спеціалізованих шкіл мистецтв складаються з:

- повідомлення теоретичних положень і конкретної інформації про історію розвитку та взаємний вплив різноманітних мистецтв, шкіл митців;
- повідомлення про закони побудови творів мистецтва з обов'язковим виділенням загального і специфічного для різноманітних видів і жанрів та паралельний огляд виставок й експозицій;
- обміну враженнями з використанням отриманої теоретичної інформації з опорою на набуті знання;
- виконання учнями практичного завдання безпосередньо в музеї, галереї або вдома (залежить від мети заняття), що передбачає необхідність творчого практичного застосування отриманої теоретичної інформації та побудови власних теоретично-практичних моделей.

Після згаданого вище заняття в музеї, галереї проводиться урок у класі, який містить:

- колективний аналіз домашнього завдання;
- виконання у класі – індивідуально або в групах – низки практичних робіт, які базуються на матеріалі попереднього заняття: відтворення фрагментів творів живопису, графіки тощо; створення колажів; створення слайд-фільмів зі звуковим супроводом тощо;
- перегляд – виставка творчих робіт учнів;
- груповий аналіз робіт з обов'язковим зазначенням критеріїв їх оцінки;
- “захист” авторами своїх робіт.

У таких творчих майстернях під керівництвом досвідчених педагогів, які мають мистецьку освіту та діячів мистецтв, учні британських спеціалізованих шкіл мистецтв досліджують ідеї, покладені в основу творів мистецтв, їх зміст, вивчають роль і функції мистецтва різних культур у різні епохи. Вони вчаться сприймати мистецтво у всіх його видах, виносити власні судження, оцінки та насолоджуватися творами мистецтв, збагачуючи таким чином свій естетичний досвід, що, в цілому, і веде до виховання у них естетичної культури. Старшокласники засвоюють культуру почуттів і спілкування, виховується їхня гуманістична позиція, здатність відкрито сприймати світ, радіти життю у всіх його проявах.

Таким чином, на уроках з мистецтва і дизайну естетична діяльність і мистецтво як один з найвищих моментів її прояву виховують у старшокласників естетичну культуру, розвиваючи їхні естетичні потреби, їхню естетичну чуттєвість, пробуджуючи в них митців. У свою чергу розвинена чуттєвість слугує не лише фактором, що сприяє вихованню естетичної культури, а й тим чинником, який викликає складні зміни всієї особистості учня старшого шкільного віку. Естетична потреба, яка реалізується в естетичній діяльності, в художній творчості та проявляється в естетичній культурі особистості, формує цілісне, особистісне ставлення людини до світу.

Література:

1. Bloom K. Strengthening the Arts in the School // Principals. – 1986. – № 3. – P.37-42.
2. National Curriculum <http://www.curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/>.

Исследовано содержание обучения предмету “Искусство и дизайн”, который является базовой интегральной составляющей учебно-воспитательного процесса в средних специализированных школах искусств Великобритании.

Ключевые слова: искусство, эстетическая деятельность, эстетическая культура.

The paper deals with the contents of the subject “Art and Design” which is an integral basic part of educational process in Specialist Schools of Arts of Great Britain.

Keywords: arts, aesthetic activity, aesthetic culture.

УДК: 159.922.7.:378.14

В.С. Церклевич, м. Хмельницький

СТАН ІНТЕГРОВАНОСТІ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В ГРУПУ ОДНОКУРСНИКІВ ВНЗ

Представлено комплексну методику дослідження інтегрованості студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників вищого навчального закладу, визначено сучасний стан інтегрованості студентів з інвалідністю. За результатами проведеного дослідження визначено критерії, рівні та показники інтегрованості.

Ключові слова: інтегрованість, студенти з обмеженими функціональними можливостями, група, одноступеневі, однокурсники, особистість, діагностування, включеність.

Однією із вагомих проблем сучасної вищої школи є забезпечення безперешкодного доступу до освітніх послуг молоді з обмеженими функціональними можливостями, а відтак – виховання у свідомості учасників освітнього процесу гуманного та толерантного ставлення до вказаної категорії осіб. Головною характеристикою ефективності та успішності організації інтегрованого навчання у ВНЗ є рівень інтегрованості студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників, а відтак – у освітнє середовище в цілому.

Проблема організації інтегрованого та інклюзивного навчання на рівні загальноосвітніх закладів доволі широко відображена у сучасній педагогічній науці.

Вивченню проблеми забезпечення повноцінної освіти та інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями в соціум присвячені дослідження: щодо доступності вищої освіти інвалідів, реабілітації засобами освіти, створення соціально-педагогічних та психологічних умов інтегрованого навчання (О.Ярська-Смірнова, П.Романов, Д.Зайцев, М.Нікітіна, В.Кантор, І.Зверева, П.Таланчук, К.Кольченко, М.Чайковський, А.Батова), психолого-педагогічного та медико-соціального

супроводу інвалідів в процесі освіти (Є.Казакова, М.Нікітіна, Л.Шіпіцина), інтеграції інвалідів засобами освіти (С.Лебедева); особливостей стосунків між здоровими людьми та людьми з обмеженими функціональними можливостями (Е.Леонгард, Т.Добровольская, Н.Шабалина, Л.Кошелєва) аналізу зарубіжного та вітчизняного досвіду організації інтегрованого та інклюзивного навчання у загальноосвітній та вищій школі (А.Колупаєва, М.Чайковський, І.Цимбалюк, М.Малофєєв) тощо. Проте недостатньо досліджень, де б розкривався саме процес входження, інтегрування молоді з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників.

Розроблено та реалізується декілька концепцій інтегрування дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями в суспільство, а саме: – кооперативно-діяльнісна (Г.Файзер), екосистемна (А.Зандер), реально-процесуальна (Г.Райзер), медико-філософська (У.Хеберлін) та ін.

Зазначена актуальність, суспільна та практична значущість проблеми зумовила вибір наступних завдань статті:

- представлення комплексної методики дослідження інтегрованості студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників (статусу і позиції студентів з обмеженими функціональними можливостями у групі, їх місце у системі міжособистісних стосунків та взаємного сприйняття, залученості у різні види аудиторної та позааудиторної діяльності, участі у формальному та неформальному спілкуванні тощо);
- визначення рівнів, критеріїв та показників інтегрованості студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників.

За результатами теоретичного аналізу окресленої проблеми у науковій та науково-методичній літературі, ми визначаємо *інтегрування особистості з обмеженими функціональними можливостями* у групу однокурсників як цілеспрямований процес, орієнтований на максимально повне включення молоді людини у систему міжособистісної, інтерперсональної взаємодії, комунікативних зв'язків із членами цієї соціальної групи, що реалізується у спільній діяльності (навчальній, культурно-дозвілєвій, науково-дослідній тощо), забезпечує перенесення норм та стандартів суспільства на

мотиваційну структуру особистості, і в загальному підсумку забезпечує єдність особистості та суспільства. Кінцевим результатом цього процесу має бути з одного боку – повноцінно інтегрована особистість з обмеженими функціональними можливостями, а з іншого – соціум, що прийняв цінності інтегрованої освіти.

Здійснюване нами дослідження було проведене у Хмельницькому і Білоцерківському інститутах Університету “Україна”, Хмельницькому кооперативному торговельно-економічному інституті, Вінницькому кооперативному інституті (загалом, констатувальним етапом було охоплено 624 здорових студента та 104 студента з обмеженими функціональними можливостями, а також 76 викладачів).

Комплексність процесу інтегрування зумовила вибір трьох основних груп, із якими проводилось дослідження: студенти з обмеженими функціональними можливостями, здорові студенти, викладачі та куратори академічних груп. Однак, з урахуванням обсягів статті, акцентуємо свою увагу на результатах, отриманих під час діагностування студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Констатування проводилося за наступними напрямками:

- *з’ясування психологічних характеристик особистості*: тривожність, фрустрація, ригідність, агресивність (за тестом Г. Айзенка); емпатійність; діагностика комунікативних якостей особистості;
- *виявлення соціальної позиції, соціальних запитів особистості та специфіки міжособистісних стосунків з близьким оточенням та у академічній групі*: спостереження, складання карти соціальних контактів (дослідження кола найближчого оточення (кола спілкування), визначення кількості, інтенсивності, якості соціальних контактів); соціометричні методики (визначення місця особистості у групі); біографічне інтерв’ю; проективні методики – написання міні-творів “Я у світі інших людей”, “Ідеальна студентська група”, “Ідеальне суспільство”; дослідження рівня навчальної успішності студента; використовувались анкетування, опитування, спостереження, бесіди.

Характеризуючи результати відповідей, отриманих під час анкетування студентів з обмеженими функціональними можливостями, відзначимо наступне. Уже при виборі навчального закладу, студенти орієнтувались на його особливий статус – тобто можливість спільного навчання здорових студентів та студентів з обмеженими функціональними можливостями (64,8%), а також можливість отримати цікаву спеціальність (54% респондентів).

Переважає більшість студентів з обмеженими функціональними можливостями вважає, що навчатись у інституті неважко 89%. При цьому майже половина з них (46%), характеризуючи питання оцінювання знань, вважає, що викладачі схильні завищувати їм оцінки.

Ми з'ясували, що переважна більшість студентів (93,2%) попередньо навчались у звичайній загальноосвітній школі, що свідчить про наявність досвіду перебування у групі здорових людей. Дещо несподіваними виявились результати відповіді на запитання про стосунки з іншими однокласниками, які мали інвалідність, а саме: 47,3% опитаних стверджують про приятельське спілкування, 13,5% – про дружбу, однак у той же час 25,7% уникали спілкування, а у 13,5% однокласники з аналогічними проблемами викликали роздратування. Таким чином, доброзичливе спілкування, приятелювання між людьми з обмеженими функціональними можливостями простежується у 51% респондентів та намагання unikнути спілкування або й відмежування від людей з аналогічними проблемами – у 49%. Після завершення школи переважна більшість студентів (58%) не підтримує стосунків зі своїми однокласниками.

Намагаючись відслідкувати сучасний стан проблеми, було запропоноване питання про кількість інших студентів з обмеженими функціональними можливостями, що навчаються у групі. Відзначимо, що усі опитані (100%) назвали правильне число своїх однокласників з обмеженими функціональними можливостями. При цьому 74% опитаних погодились із твердженням про те, що людина із зовнішньо не вираженою інвалідністю відчуває менше упередженого ставлення у порівнянні із людьми, у яких вади здоров'я виражені.

Оскільки у сучасній педагогічній науці залишається спірним запитання про те, чи повинні одногрупники знати про своїх колег з інвалідністю, відповіді розподілились наступним чином: знати, щоб мати підхід до цієї людини (уміти з нею спілкуватись) та при потребі надати допомогу (51% респондентів); не слід виділяти, бо це ображає, налаштовує проти інвалідів (17,5%); викладачі – так, одногрупники – ні (12%); для викладачів, щоб обирати стратегію викладання (13,5%); оточуючі мають ставитись із співчуттям (5,5%).

Про наявність приятелів у інституті висловилося 97% опитаних (у той же час, наявність справжніх друзів засвідчили лише 33,8%).

Про наявність певних бар'єрів, психологічного дискомфорту у спілкуванні між студентами з обмеженими функціональними можливостями та здоровими студентами стверджують 36,4% опитаних.

Про невисокий рівень включеності у систему внутрішньогрупової взаємодії свідчать і результати відповідей на запитання, до кого б звернулись студенти з обмеженими функціональними можливостями для отримання допомоги у складних життєвих обставинах. Так, до батьків, родичів звернулися б 93,2% респондентів; до друзів, які не мають відношення до інституту – 64,8%; до куратора – 50%; до друзів-одногрупників – 33,8%, до коханої людини – 32,4%, до конкретного викладача – 19%.

Показовим є те, що при виборі якостей, які у людях цінуються найбільше, студенти з обмеженими функціональними можливостями схильні обирати якості, які найбільшою мірою проявляються у міжособистісних стосунках: доброта, щирість, благородство (67,5%); терпимість, вміння сприймати людину такою, як вона є (43%); сила духу (48%); привітність (35%); порядність (25,7%).

Про залученість у роботу гуртків, секцій засвідчили 9,4% респондентів; у органи студентського самоврядування (8%); у роботі студентського наукового товариства (8%) студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Обробка результатів бесід та біографічного інтерв'ю дала можливість отримати наступні результати. Серед студентів

71,6% мають вроджену інвалідність і 28,4% набуту, при цьому лише 16,2% на високому рівні обізнані як лікувати своє захворювання та здійснювати профілактику, 49,5% достатньо обізнані, а 37,8% мало обізнані. 12,1% опитаних відчують до себе адекватне ставлення батьків і близьких, орієнтоване на допомогу у забезпеченні максимально повноцінного самостійного життя; 58,2% відчують від близьких різнобічну допомогу, підтримку, опіку, намагання відгородити від труднощів, а 29,7% можуть приймати рішення лише під впливом оточуючих та відчують жалість і гіперопіку. Незважаючи на те, що всі респонденти навчалися у загальноосвітній школі, лише до 9,5% з них ставилися за принципом рівний-рівному, педагоги застосовували індивідуальний підхід, орієнтований на урахування проблем, пов'язаних із етимологією захворювання; 66,2% відчували відстороненість від стосунків у класі, поблажливість з боку учителів, жалість або нейтральне ставлення з боку однокласників; а 24,3% були фактично ізольовані від стосунків у класі, відчували агресивність або знущання з боку оточення, неухважність учителів. Серед опитаних мали друзів у школі та за місцем проживання 13,5%, обмежене коло спілкування із осіб, не пов'язаних із сім'єю та родиною (2-3 особи) – 47,3%, а 39,2% взагалі не мали друзів і спілкувалися лише з 1 чи 2 особами. Наявний досвід близьких взаємних стосунків (симпатія, закоханість, кохання) для 32,4%; мали труднощі у стосунках із протилежною статтю при наявності досвіду близьких взаємних і невзаємних стосунків – 50%; відсутність досвіду або невдалі спроби, труднощі, страх перед стосунками із протилежною статтю відчували 17,6% опитаних.

Цікавою виявилася мотивація вибору професії та навчального закладу, так, власне бажання отримати професію, знайти нових друзів, здобути певний соціальний досвід мали 51,4% опитаних, поєднання особистих прагнень із думкою близького оточення про необхідність отримання освіти, сподівання на певні пільги та підтримку у процесі навчання – 35,1%, під впливом сім'ї, суспільної думки, але з розрахунку, що у майбутньому працювати не доведеться, а

жити можна буде на пенсію, соціальну допомогу, кошти близьких – 13,5%. Приятельські стосунки із більшою частиною групи, 2-3 друзів у групі, на курсі мають 33,8% студентів з обмеженими функціональними можливостями; 31,1% включені у певну мікрогрупу, мають позитивні стосунки усередині неї та нейтральні – із іншими, принаймні 1 друга у групі або на курсі, спілкуються у групі переважно у навчальній діяльності, а приятельські стосунки мають лише з 1-2 одногрупниками 35,1%. Задоволені наявним станом міжособистісних стосунків у групі 70,3%, з них отримують радість від спілкування, залучені у різні види діяльності 33,8% респондентів, прагнуть розширити стосунки та бояться втратити наявні, насторожені у ставленні до тих членів групи, які знаходяться за межами власної мікрогрупи 36,5%, незадоволені наявними стосунками, переживають самотність, відособленість або агресивність, емоційний дискомфорт 29,7%. На даний час мають стабільне, достатньо широке коло друзів, що відповідає власному бажанню і потребі людини (5-7 і більше) 33,8% опитаних; лише 3-4 друзів та приятелів, стосунки з якими стабільні й тривалі – 32,4%; відчувають ізольованість і панічний страх втрати наявних одного чи двох приятелів чи знайомих – 33,8%. Відповідно у студентів різна вмотивованість до розширення кола соціальних контактів та їх інтенсивності. Так, 33,8% прагнуть до розширення кола спілкування, збільшення кількості соціальних контактів сприймають як розширення життєвих перспектив; 41,9% хочуть розширити соціальні контакти, але при цьому бояться бути відкинутими; 24,3% не бажають взаємостосунків через негативний попередній досвід.

Отримані результати підтвердили дані спостережень, що проводились у інтегрованих академічних групах.

Метою проведення соціометрії було не звичайне виявлення кількості виборів, які отримала та чи інша особа з обмеженими функціональними можливостями, але і їх емоційне забарвлення. Нами було поставлено три пари запитань, в яких перше запитання передбачало позитивний вибір, друге – негативний. Результати відповідей на запитання дали нам можливість проаналізувати як позитивне так і негативне ставлення до

студентів з обмеженими функціональними можливостями з боку одноклассників.

Найбільшу кількість позитивних виборів студенти з обмеженими функціональними можливостями отримали за результатами відповіді на запитання “Якщо б ти виграв мільйон гривень, то з ким би поділився?”. Такий результат потверджує усвідомлення оточуючими важкості проблем, з якими зустрічаються люди з обмеженими функціональними можливостями. Показово, що 91,8% опитаних студентів з обмеженими функціональними можливостями виявили готовність поділитися зі своїми одноклассниками, що мають аналогічні проблеми.

У той же час, розподіл відповідей на запитання про відкриття власної справи показав, що лише 24,3% студентів з обмеженими функціональними можливостями бачать у якості гіпотетичних бізнес-партнерів. Аналіз ставлення оточення загалом засвідчує різке зниження зацікавленості у товаристві студентів з обмеженими функціональними можливостями, коли мова іде про гіпотетичне спільне дозвілля або ділові, партнерські стосунки (кількість позитивних виборів по другому та особливо третьому запитанням).

Результати соціометрії додатково потвердив аналіз інформації, отриманої завдяки використанню методики “Карта соціальних контактів”.

Отримані дані доповнюються результатами аналізу творчої діяльності студентів – написання міні-творів – роздумів на теми “Я у світі інших людей”, “Ідеальна студентська група”.

Здійснений контент-аналіз міні-творів дав змогу виявити наступні проблеми:

- самотність та страх перед її загрозою;
- гіперболізовано оптимістична оцінка власної життєвої ситуації;
- усвідомлення особистісної відповідальності кожної людини за власне життя, рівень свого добробуту, у тому числі – людини з обмеженими функціональними можливостями, за те місце, яке вона посідає у житті;
- розуміння проблеми інвалідності лише тими людьми, які мають схожі проблеми;

- установка на те, що визначений рівень соціальних гарантій у таких напрямках, як освіта, медицина, працевлаштування для людей, що мають обмежені функціональні можливості, повинні забезпечити здорові люди (суспільство, держава).

За результатами тестування нами було з'ясовано, що немає жодного студента з обмеженими функціональними можливостями, в якого була б відсутня тривожність та ригідність, при цьому показники середнього та високого рівнів цих характеристик подібні (середній 70,3% та 77%, високий – 29,7% та 24,3% відповідно). Низька самооцінка, уникання труднощів, страх перед невдачами притаманні 39,2% опитаних, в той час як високий рівень самооцінки, стійкість до невдач, відсутність страху перед труднощами – лише 4,1%. Відсутня агресивність та притаманні спокій і стриманість лише для 5,4%, в той час як висока агресивність, нестриманість, складнощі в роботі з людьми характерні для 27%. При цьому високий рівень схильності до стресу, невміння заспокоюватися, уживатися з іншими людьми притаманний 45,9% респондентів, і лише 21,6% виявляють стійкість до стресів.

Як показують результати тесту емпатійності, більшості студентів з обмеженими функціональними можливостями притаманний високий (36,5%) та середній (52,7%) рівень емпатії. Та маючи власну біду (інвалідність), наявний показник нездатності співпереживати та співчувати для 10,8% видається досить суттєвим.

Враховуючи структуру, сутність, особливості поняття інтегрування студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників, згідно з визначеними компонентами, за результатами проведеного констатувального етапу дослідження було виділено критерії, показники та рівні інтегрованості студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників (таблиця 1).

Таблиця 1

**Критерії інтегрованості студентів з обмеженими
функціональними можливостями у групу однокурсників
та освітнє середовище ВНЗ та їх показники**

Критерії	Показники
<i>Обізнаність (когнітивний)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Інформованість з проблем власного здоров'я, проявів хвороби, профілактики, лікування, правил поведінки • Обізнаність із питань власного правового статусу • Знання із навичок поведінки з оточенням (у студентському середовищі, у групі)
<i>Сприйняття (емоційний)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Самосприйняття і зовнішнє сприйняття дефекту, емоційна реакція • Емоційна стійкість особистості • Психологічні характеристики особистості (агресивність, тривожність, фрустрація, ригідність, емпатійність)
<i>Мотивація (мотиваційний)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Внутрішня (власне бажання людини з обмеженими функціональними можливостями до комунікації, спілкування, розширення кола контактів та можливих сфер діяльності) • Зовнішня (сприйняття спроб спілкування, спільної діяльності, включення у мікросередовища групи оточенням – здоровими студентами)
<i>Включеність (діяльнісний)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Залученість у систему внутрішньогрупових зв'язків (комунікативні, міжособистісні контакти) • Переважаючі форми включеності у навчальну діяльність (аудиторна робота, участь у групових формах роботи, успішність) • Залученість у культурно-дозвіллеву, науково-дослідницьку діяльність, що здійснюється в інституті, участь у студентському самоврядуванні

На основі вироблених критеріїв та показників інтегрованості, було виділено три рівні інтегрованості студентів з обмеженими функціональними можливостями, а саме: гармонійно інтегрований, диференційовано інтегрований, недостатньо інтегрований.

Гармонійно інтегрований рівень характеризується високою обізнаністю з проблем власного здоров'я, правового статусу; адекватним сприйняттям відхилень у власному здоров'ї, емоційною стійкістю особистості; поєднанням внутрішньої мотивації (бажання) до включення у групу з зовнішніми стимулами (вплив дружнього, сприятливого середовища) до бажаної моделі поведінки; виявленням активності у процесах, що відбуваються як у групі, так і на рівні курсу (навчальна, культурно-дозвіллева, науково-дослідна діяльність тощо). До цього рівня згідно з емпіричними даними нашого дослідження було віднесено 28,4% студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Диференційовано інтегрований рівень притаманний студентам, які достатньою поінформовані з проблем власного здоров'я, правового статусу, правил поведінки у групі; сприймають відхилення у власному здоров'ї, але не завжди адекватно реагують на зовнішнє сприйняття дефекту, часом виявляють емоційну та психологічну нестійкість; мають внутрішню мотивацію лише до одного із видів діяльності (найчастіше – навчальної), при цьому мотивація до інших видів діяльності (культурно-дозвіллева, науково-дослідна діяльність тощо) або відсутня, або переважно зовнішня; виявляють активність лише в одному або двох видах діяльності, (наприклад, навчальну або спортивну), до інших виявляють байдужість. До диференційовано інтегрованого рівня нами віднесено 45,7% студентів з обмеженими функціональними можливостями.

Недостатній рівень характерний для студентів з низьким рівнем поінформованості з проблем власного здоров'я, правового статусу, правил поведінки у групі; психологічною нестійкістю особистості (від надмірної вразливості до високої агресивності), слабкою стресостійкістю; неприйняттям або пригнобленістю власним статусом та проблемами, що зумовлюються функціональними обмеженнями; відсутністю як внутрішньої, так і зовнішньої мотивації до інтегрування у групу

однокурсників; небажанням до спілкування та співпраці як у межах аудиторної, так і позааудиторної діяльності; низькою успішністю у навчальній діяльності та незалученістю у всі інші види діяльності. Ізольований рівень притаманний 25,9% студентам з обмеженими функціональними можливостями.

Виявлені характеристики дали можливість формування цілісної картини наявного стану проблеми та побудови оптимальної моделі інтегрування студентів з обмеженими функціональними можливостями у групу однокурсників та освітнє середовище ВНЗ.

Література:

1. Батова А. В. Социально-педагогические условия интеграции детей-инвалидов в социальную среду: ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02. / Батова Анастасия Вениаминовна – М. : РГБ, 2003. – 211 с.
2. Церклевич В. С. Інтеграція молоді з обмеженими функціональними можливостями в освітнє середовище як науково-педагогічна проблема / В. С. Церклевич // Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. пр. Вип. 12. Кн. 2. – Ін-т проблем виховання. – К., 2008. – С.144.

Представлена комплексная методика исследования интегрированности студентов с ограниченными функциональными возможностями в группу однокурсников высшего учебного заведения, определено современное состояние интегрированности студентов с инвалидностью. Исходя из результатов проведенного исследования, выделены критерии, уровни и показатели интегрированности.

Ключевые слова: интегрированность, студенты с ограниченными функциональными возможностями, группа, одноклассники, однокурсники, личность, диагностирование, включенность.

The article presents a comprehensive method of investigating the integration of students with limited functionality to a group of fellow students of higher academic institutions, defined the current state of integration of students with disabilities. Based on the results of the study, identified criteria, levels and indicators of integration.

Keywords: integration, students with limited functionality, the group, the students and classmates, personality, diagnosis, inclusion.

УДК 331. 5 (430) : 364

О.М. Данченко, м. Хмельницький

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА БЕЗРОБІТНОЇ МОЛОДІ У НІМЕЧЧИНІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Стаття присвячена аналізу дефініцій проблеми соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді; здійснено детальні характеристики поняття “безробітна молодь” (у вимірах Німеччини та України), а також визначено сутність категорії “соціально-педагогічна підтримка”.

Ключові слова: безробіття, безробітна молодь, зайнятість, молодь, соціально-педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді.

Молодь традиційно виступає у якості зачинателя або творця нової соціальної і культурної реальності, оскільки є майбутнім країни, “соціальною цінністю особливого ґатунку”. У той же час, категорія молодих людей є однією з найбільш соціально незахищених верств населення (проблематичність отримання освіти, першого робочого місця, придбання власного житла, досягнення економічної самостійності тощо). З поміж зазначеного, однією із найбільш складних проблем, що постають перед молоддю, є працевлаштування.

Під час пошуку роботи та спроб працевлаштування ця категорія зіштовхується з рядом проблем, зокрема: відсутністю освіти чи професії; проблемою оптимального вибору професії; несформованістю навиків пошуку роботи; відсутністю умінь аналізувати і відбирати потрібну інформацію на стадії пошуку роботи; невмінням проходити співбесіди з потенційними роботодавцями та брати участь у конкурсах на заміщення вакантних посад; відсутність трудового досвіду та практичних напрацювань (навіть за наявності диплома з певної спеціальності).

Таким чином, проблема безробіття і зайнятості є однією з найважливіших соціальних проблем сучасної молоді. Саме тому молодь у порівнянні з іншими категоріями людей найбільше потребує належної соціально-педагогічної підтримки.

Тлумачення поняття “безробіття”, “безробітна молодь” масштаби поширення безробіття молоді загалом та у нових і

старих землях Німеччини, причини та наслідки молодіжного безробіття висвітлено у працях німецьких дослідників (Й.Поллерт, Е.Крамер, Е.Кун, Т.Лоренц, А.Браун, К.-Х. Феттер, С.Кнабе, Б.Мейріц, Ц.Штейнхаген, Ф.Вітенбек та ін.)

Організаційно-правові засади роботи з німецькою молоддю, зокрема з безробітною, правове регулювання професійної освіти у Німеччині висвітлено у працях Н.Абашкіної, Д.Никоненка, А.Кудряченко, М.Головатого тощо, на німецькомовних сайтах (представлені закони Німеччини) у тому числі закони, щодо підтримки безробітної молоді) [1]. Правові питання реформування соціального страхування, фінансово-правові основи ринку праці Німеччини розглянуто у дослідженнях В.Руденко.

Превентивні підходи у подоланні безробіття серед молоді розглядаються та аналізуються у працях вітчизняних дослідників Н.Абашкіної, М.Сметанського, Н.Удовиченко, Н.Кравець та ін.

Загальні проблеми соціального розвитку молоді у Німеччині, зміна сфери зайнятості через технологічний розвиток, бідність та безробіття молоді у Німеччині проаналізовано у працях німецького соціолога В.Клаве, однак зміст, форми, методи соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді не знайшли тут детального висвітлення. Для ілюстрації сучасних проблем реалізації основних напрямів здійснення соціальної роботи та соціально-педагогічної підтримки молоді, зокрема безробітної цікавим є аналіз досвіду громадської організації Інтернаціонального Союзу, що викладено у праці В.Зігмунда [10, с. 2-35].

Дослідження ринку праці, державне регулювання зайнятості в Україні, явища безробіття та безробіття серед молоді в Україні, соціальний захист громадян від безробіття досліджено вітчизняними вченими Л.Тюптею, І.Івановою, А.Капською, М.Лукашевичем, Т.Семигіною, О.Грішнвою, Е.Лібановою, М.Поліщуком, П.Єщенком, Ю.Палкіним. Питання ефективності соціального страхування на випадок безробіття, надання допомоги по безробіттю в Україні проаналізовано у праці Н.Болотіної; процес професійної орієнтації у системі державної служби зайнятості розкрито В.Синівським, Ю.Маршавіним та ін.

Незважаючи на значні науково-теоретичні та науково-методичні напрацювання у сфері подолання безробіття серед

молоді, проблема соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині залишається недостатньо вивченою у вітчизняній науці, що зумовлює наступні завдання статті:

- охарактеризувати наявні підходи та трактування до визначення поняття “молодь”;
- визначити єдине поняття “безробітна молодь у Німеччині”, формування власного визначення поняття “безробітна молодь в Україні” та проаналізувати різні підходи стосовно цих визначень;
- дослідити та проаналізувати поняття “соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді” у німецькому та вітчизняному розумінні.

Зауважимо, що у молодих людей упродовж життя виникають різні проблеми та потреби з урахуванням їх рівня соціального дозрівання, а також їхнього ставлення до різних інститутів суспільства, що й зумовлює розгляд поняття “молодь” у різних аспектах (особливості, притаманні цій віковій групі, вікова періодизація життя тощо).

Так, дослідник М.Перепилиця виокремлює три основні періоди у житті молоді людини:

- перший – період пошуку, коли молода людина визначає, ким бути, якою бути, яку професію, спеціальність обрати, де реалізувати свої здібності;
- протягом другого періоду людина інтегрується в суспільство; починається трудова діяльність юнаків та дівчат у будь-якій сфері – на виробництві, у науці, культурі тощо;
- у третій період розпочинається інтенсивна творча праця молоді людини, завершується її соціальне становлення (коли здебільшого обрано фах, здобуто освіту, набуто професійних навичок, створено сім'ю, є власне житло).

Щодо вікових меж молодості, то на міжнародному рівні уперше термін “молодь” було презентовано Генеральною Асамблеєю Об'єднаних Націй у 1985 році, згідно з яким вікова межа молоді людини визначається як: 15-24 роки. Згодом Всесвітньою Організацією Охорони Здоров'я поняттям “молоді люди” було охарактеризовано віковий період від 10 до 24 років.

У малій енциклопедії соціальної педагогіки за загальною редакцією І.Звереві визначено розподіл вікового етапу молодості на окремі періоди, виходячи з рівня соціального

дозрівання молодих людей, а також їхнього ставлення до різних інститутів суспільства: підлітковий – 11(12)-14 років, юнацький – 15-17 (18), молодіжний – 18-25 років.

Загалом, у різних країнах існує суттєва різниця вікових меж: нижню межу молодості встановлюють між 14-16, а верхню – між 25 і 35 роками. Так, після багаторічних тривалих дискусій щодо віку німецької молоді у законі “Про допомогу дітям і молоді” Німеччини встановлені наступні вікові категорії:

- дитина, – той, кому не виповнилося 14 років;
- підліток – той, кому вже є 14 повних років, але (ще не немає 18 років;)
- молодий повнолітній – той, кому є повних 18 років, але немає 27 років;
- молода людина – той, кому ще немає 27 років.

У законі “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” (1993р.) молодь визначається як група населення віком від 15 до 28 років, з 1999 р. молодими людьми вважалися особи від 14 до 28 років, а з березня 2004 року – від 14 до 35 років [2, с. 406].

Розглядаючи поняття “молодь”, можемо відмітити, що воно досить різнопланово трактується у багатьох галузях науки – філософії, соціології, політології, педагогіці, психології тощо.

У німецькій соціологічній, соціально-педагогічній літературі визначення поняття “молодь” подаються як:

- вікова фаза між дитинством та зрілістю, яка виникає з початком пубертатного періоду приблизно у 13 років; вікова група, приблизно між 13 та 25 роками, що поділяє спільність поведінки, у орієнтуванні цінностей так і соціальне положення в цілому [6, с. 159-161].
- період життя від народження до завершення фізіологічного, психологічного розвитку (у широкому значенні), – це період часу від статевої зрілості (пубертатного періоду) до дорослого життя (у вужчому); для суспільства – це сукупність усіх молодих людей однієї спільноти (часто одного народу), які є частково або повністю відповідальні (повнолітні) перед суспільством та включені в процеси його життя [12].
- період часу між дитинством та дорослим життям (так розуміють в західноєвропейській культурі), отже – це віковий період між 14 та 21 роком. Цей час ще називають “юність” [7].

Специфіка нашого дослідження зумовлює необхідність порівняння підходів до трактування поняття “молодь” у Німеччині та в Україні. В українській соціологічній, соціально-педагогічній літературі існують різні визначення цього поняття. Отже, “молодь” трактується як:

- суспільна диференційована, соціально-демографічна спільнота, якій притаманні специфічні фізіологічні, соціально-психологічні, теоретико-пізнавальні, культурно-освітні властивості, що характеризують її біосоціальне дозрівання як здійснення самовиразу її внутрішніх сутнісних сил і соціальних якостей (В.Піча, Ю.Піча);
- соціально-демографічна група, яка має специфічні соціальні й психологічні риси, що визначаються як віковими особливостями молодих людей, так і суспільно-політичним статусом, періодом духовного і соціального їх становлення (Т.Алексєенко);
- диференційована соціальна група, яка набуває рис соціальної спільноти та має специфічні соціально-психологічні, соціальні, культурні та інші особливості, у тому числі і способу життя, перебуває у процесі соціалізації, має свій соціальний вік і відповідно до потреб часу має бути творцем або зачинателем нової соціальної і культурної реальності (І.Зверєва тощо).

Уточнення поняття “молодь” дає можливість перейти до конкретизації поняття “безробітна молодь”.

Так, дослідник В. Шмідт диференціює *безробіття* відповідно до соціального кодексу законів Німеччини (SGB III § 118): кожен робітник, який тимчасово не знаходиться у трудових відносинах, але шукає роботу або робітник, який самостійно зайнятий чи перебуває у трудових відносинах з членами сім’ї (допомагає членом сім’ї), який менше, ніж 15 годин в тиждень зайнятий діяльністю чи роботою, вважається *безробітним* [11, с. 60].

За законом про працевлаштування Федеративної республіки Німеччини (SGB III §119), *безробітні* – це ті особи, які тимчасово не перебувають у трудових відносинах або зайняті короткотривалою діяльністю, які знаходяться у розпорядженні служби зайнятості, є працездатними, яким ще не виповнилося 65 років, які особисто сповістили службу зайнятості про свій стан безробіття і таким чином зареєстровані управлінням праці [9, с. 6].

У працях більшості німецьких дослідників представлені наступні визначення молодої людини, що є безробітною: немає оплачуваної роботи та не є самостійною; на даний час, протягом двох тижнів здатна зайнятись оплачуваною або самостійною роботою; ще недавно, щонайменше чотири тижні, була у пошуках роботи; має вік від 15 до 25 років [8-9].

Аналіз німецькомовних джерел дослідників дає можливість формулювати визначення *безробітної молоді* – як частини зареєстрованого населення віком менше 25 років (не зважаючи на те, що у Законі про допомогу дітям і молоді Німеччини, молода людина вважається той, кому ще немає 27 років). Розрізняють групи молоді: молодь між 15 та 19 роками, так і молоді дорослі між 19 та 24 роками. Цей розподіл є важливим тому, що в обох групах розглядається різний розвиток молодіжного безробіття [8-9].

Безробітна молодь у Німеччині – це гетерогенна група віком від 15 до 25 років, яка тимчасово не перебуває у трудових відносинах, яка нещодавно (щонайменше чотири тижні) була у пошуках роботи; на цей час, протягом двох тижнів придатна зайнятись оплачуваною або самостійною роботою, знаходиться на обліку служби зайнятості, є працездатною та не є самостійною; яка особисто сповістила службу зайнятості про свій стан безробіття і таким чином зареєстрована управлінням праці, характеризується різним рівнем шкільної та професійної освіти, різними кваліфікаціями, професійними ціннісними орієнтаціями і очікуваннями від майбутнього та з різною реакцією на власний статус безробітного.

Проблема безробіття серед молоді для України є не менш актуальною, ніж для Німеччини. Визначення поняття *“безробітна молодь в Україні”* не представлено у доступній довідковій літературі, підручниках та у законодавстві. Тому ми пропонуємо власне визначення, а саме: це соціально-демографічна група працездатних громадян, віком 16-28 років, які через відсутність роботи не мають заробітку або інших, передбачених чинним законодавством доходів і зареєстровані у Державній службі зайнятості, як такі, що шукають роботу, готові та здатні приступити до підходящої роботи.

Спільність проблем Німеччини та України у сфері молодіжного безробіття є підґрунтям для пошуку та розробки

схожих стратегій у їх вирішенні. Неможливо просто перейняти чужий досвід, адже мають враховуватись соціальні, економічні, ментальні чинники конкретного народу. Суттєвим чинником, що впливає на безробіття, є ментальний характер: так безробітна молодь в Україні та у Німеччині (а також в східній та західній частині Німеччини) буде різнитися своїми проблемами, поглядами на життя, ставленням до вирішення проблем, підходом до пошуку роботи.

З'ясуємо, як трактується поняття соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді у Німеччині та в Україні.

Станом на сьогодні поняття “соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді” в Україні у доступних літературних джерелах, у довідниках, підручниках та у законодавстві не представлене. Дослідники Л.Тюптя, І.Іванова визначають суміжні поняття, зокрема “соціальна допомога (підтримка) молоді”, – як вид соціальної діяльності спеціально уповноважених органів держави та соціальних інституцій щодо забезпечення потрібного особистості рівня освіти, культури, умов організації дозвілля та відпочинку, забезпечення працевлаштування, а також надання системи гарантованого державою рівня матеріальної підтримки молоді та сімей з дітьми з урахуванням їх матеріального та фізичного стану, складу сім'ї, віку, здоров'я, участі у суспільному та іншому виробництві. Це допомога окремим людям, соціальним групам з метою задоволення потреб, необхідних для нормальної життєдіяльності в умовах конкретного суспільства, конкретної ситуації, а також створення умов для самореалізації.

У малій енциклопедії соціальної педагогіки за загальною редакцією І.Звереві **дається загальне визначення “соціальна підтримка” та виділяються види соціальної підтримки. Соціальна підтримка – це система заходів суб'єктів соціально-педагогічної роботи, спрямована на вирішення проблем осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах шляхом надання їм допомоги чи необхідних видів соціальних послуг. Це також система заходів, спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність людей.**

Найбільш поширеними видами соціальної підтримки, є: матеріальна, психологічна, педагогічна, правова (юридична) тощо.

Так, *матеріальна підтримка* надається шляхом виплат пенсій, компенсацій, допомоги на лікування та оздоровлення; забезпечення продуктами харчування, одягом, медикаментами, засобами для пересування тощо.

Психологічна підтримка спрямована на мобілізацію внутрішніх ресурсів клієнта, з метою зміни уявлення про безвихідь його становища, відновлення захисних сил організму, формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, страху чи провини, психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах, зміцнення активної, діяльної особистісної позиції. Така підтримка надається під час консультацій, психотерапевтичних бесід, психологічних тренінгів, зустрічей груп самопомоги.

Педагогічна підтримка орієнтована на превентивну та оперативну допомогу дітям, молоді, сім'ям шляхом надання їм необхідної соціально-педагогічної інформації, проведення просвітницьких заходів, консультацій, бесід тощо.

У процесі дослідження німецьких та українських джерел нами сформульовано сутність і зміст поняття *“соціально-педагогічна підтримка безробітної молоді”* як вид соціально-педагогічної діяльності спеціально уповноважених органів держави та соціальних інституцій, спрямованих на вирішення проблем безробітних молодих осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах, шляхом надання їм превентивної та оперативної допомоги, необхідної соціально-педагогічної інформації, проведення просвітницьких заходів, консультацій, бесід та інших видів соціальних послуг (надання матеріальної та психологічної підтримки) щодо забезпечення потрібного особистості рівня освіти та надання допомоги у працевлаштуванні. Окреслена система заходів спрямована на створення умов, що дозволяють забезпечити соціальну захищеність молодих людей.

Зауважимо, що у німецькій практиці є схожі поняття: *“соціальна робота з молоддю”* та *“допомога молоді у виборі професії”*.

Так, поняття *“допомога молоді у виборі професії”* у Німеччині не диференціюється та юридично не закріплено у кодексі соціальних законів VIII. Незважаючи на це, у § 13, у другому абзаці кодексу соціальних законів зазначається, що соціальна робота з молоддю може поширюватися у заходах соціально-педагогічного супроводу освіти та у заходах

зайнятості, які враховують здібності та стан розвитку молодих людей. Для цих заходів вживається у практиці поняття “допомога молоді у виборі професії”. Вона представляє низку заходів, які повинні давати можливість молодим людям, ураженим безробіттям, інтегруватися у професійне життя. Допомога молоді у виборі професії є найбільшою сферою діяльності молодіжної соціальної роботи у Німеччині. Цільова група – це перш за все молоді люди до 27 років, яким на основі соціального та індивідуального обділення надається допомога [9, с. 16-20].

Дослідник Фюльбір узагальнив загальноприйнятту дефініцію “допомога молоді у виборі професії” – це матеріальна допомога, заходи, проекти які допомагають молодим людям у переході від освіти до професійної діяльності та відповідно у трудову діяльність. Крім цього до цієї сфери діяльності належать заходи сприянню працевлаштуванню та проекти кваліфікації зайнятості для некваліфікованих молодих людей, заходи освоєння професії [5, с. 486-503].

Мета допомоги молоді у виборі професії – це, перш за все, підвищення індивідуальних інтеграційних шансів на первинному ринку праці (це та його частина, яка об’єднує “престижні” роботи, що характеризуються стабільністю зайнятості й надійністю становища працівника, високим рівнем оплати праці, можливістю професійного зростання, використанням прогресивних технологій, що вимагає високої кваліфікації і здатності до навчання від працівників), отже “зробити молодь тренованою до світу праці”. Ця допомога ні в якому разі не є “щадним” простором; це швидше простір розвитку, який повинен допомагати молодим людям отримати відповідне робоче місце у трудовому житті.

Пропозиції соціальної роботи з молоддю, під яку також підпадає допомога молоді у виборі професії, повинні бути узгоджені (відносно §13, четвертого абзацу соціального кодексу VIII) як із заходами шкільного управління, з федеральним агентством праці, з носіями підприємницької та позапідприємницької освіти, так із носіями пропозицій зайнятості.

Вважається раціональним, якщо допомога молоді у виборі професії інтегрується як складова шкільної системи освіти з метою вчасної протидії можливому безробіттю [9, с. 16-20].

Таким чином, *соціальна робота з безробітною молоддю* у Німеччині – це система заходів, здійснюваних суб’єктами

соціально-педагогічної роботи, спрямована на уражених безробіттям молодих людей, шляхом надання їм превентивної допомоги (професійної орієнтації та професійного консультування, що здійснюються у різних типах шкіл та включає наступні заходи: *бесіди; батьківські заходи; ініціативні групи батьків, учнів або вчителів; позаурочні заходи з інформування школи; професійне інформування в рамках партнерства з певним виробництвом*). Окреслена система представляє собою ряд дій, спрямованих на надання можливості інтеграції у професійне життя, зокрема (*заходи сприяння працевлаштуванню та проекти кваліфікації зайнятості для некваліфікованих молодих людей; заходи освоєння професії; матеріальна допомога; заходи, проекти, які допомагають молодим людям у переході від освіти до професійної діяльності та відповідно до трудової діяльності*). Головним завданням соціальної роботи з молоддю у Німеччині є підвищення індивідуальних інтеграційних шансів на первинному ринку праці, прагнення “зробити молоду людину тренованою для світу праці”.

Таким чином, досвід Німеччини у сфері подолання молодіжного безробіття виглядає особливо цінним для потреб вітчизняної практики. Саме у цій країні заходи соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді є найбільш ефективними, дієвими, системними, оскільки включають:

- систему превентивних мір (під час шкільного навчання);
- систему заходів, яку умовно можна означити як “супровід-освіта” (профорієнтація, сприяння у отриманні найбільш підходящої професії, формування навичок пошуку роботи);
- формування мотивації до праці (соціальний рік, екологічний рік);
- перекваліфікацію, допомогу у здобутті затребуваної на ринку праці професії.

Перспективними напрямками подальшого дослідження стане аналіз заходів, методів та визначення базових засад соціально-педагогічної підтримки безробітної молоді у Німеччині.

Література:

1. Закони Німеччини // Режим доступу: <http://de.wikipedia.org/wiki/Gesetz>.
2. Законодавство України про соціальний захист населення. / упоряд. О.М Роїна. – 5-е вид., змін. та доп. – К.: КНТ, 2007. – 520с., – 520 с.

3. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [за заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко]. – Вінниця: Планер – 2009. – 542 с.
4. “jugendarbeitslosigkeit-vergleichlaender” // Режим доступу: <http://www.zeit.de/karriere/2009-10/>.
5. Fьlbier. Quantitative Dimensionen der Jugendhilfe. In: Fьlbier, Paul, Richard (Hrsgs.): Handbuch Jugendsozialarbeit: Geschichte, Grundlagen, Konzepte, Handlungsfelder, Organisation; Band 1 (Fьlbier, Paul/Мьнchmeier, Richard: Handbuch Jugendsozialarbeit). / Fьlbier, Paul. Мьнster: Votum Verlag, 2001, S. 486-503.
6. Grundbegriffe der Soziologie / [Hrsg. Von Bernhard Schdfers]. / 7., durgesehene Auflage. Leske+Budrich, Opladen, Stuttgart, 2001. – 247 S.
7. “Kinder und Jugend” (“Діти і молодь”) // Режим доступу: <http://de.wikipedia.org/wiki/Jugend>.
8. Kuhn E. Jugendarbeitslosigkeit in der BRD – Entwicklung, Ursachen und Folgen unter Berьksichtigung von Funktion und Wirkung der Jugendberufshilfe. Hausarbeit: Dokument Nr. V71831 aus dem GRIN Verlagsprogramm. / E. Kuhn. GRIN – Verlag fьr akademische Texte, Auflage, 2006. – 35 S.
9. Pollert J. Jugendarbeitslosigkeit im 21. Jahrhundert. Seminar: Jugend und Arbeit. Dokument Nr. V114951 aus dem GRIN Verlagsprogramm. / J.Pollert, E.Kramer GRIN – Verlag fьr akademische Texte, Auflage, 2007. – 22 S.
10. Sigmund W. Internationaler Bund. Wir бber uns. / W.Sigmund. Lautertal–Druck Franz Bцnssel GmbH, Unkonn, 06/07, 35 S.
11. Schmitt, W. Fachlexikon der sozialen Arbeit / Schmitt. 2002, 200 S.
12. “Wissen” // Режим доступу: <http://www.wissen.de/wde/generator/wissen/ressorts/bildung/index,page=1133838.html>.

Статья посвящена анализу дефиниций проблемы социально-педагогической поддержки безработной молодежи; представлены детальные характеристики понятий “безработная молодежь” (в трактовке Германии и Украины), а также определена сущность категории “социально-педагогическая поддержка”.

Ключевые слова: безработица, безработная молодежь, занятость, молодежь, социально педагогическая поддержка, социально педагогическая поддержка безработной молодежи.

The article is devoted the analysis of supporting concepts and definitiy of problem of socially pedagogical support of unemployed person of young people; the detailed descriptions of concepts are carried out the “Unemployed young people” (in measurings of Germany and Ukraine), and also sure essence of category, socially “pedagogical support”.

Keywords: unemployment, unemployed young people, employment, young people, socially pedagogical support, socially pedagogical support.

УДК: 378.017.92:124.5*Л.С. Кинєва, м. Одеса*

АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

З'ясовано вплив цінностей на трансформацію світосприйняття майбутнього фахівця, яка охоплює та змінює потреби в усіх сферах його життєдіяльності; висвітлено сутність аксіологічного аспекту професійної підготовки, щодо визначення інтересів, бажань, прагнень та наявності необхідних якостей та ставлень у розвитку духовних цінностей майбутніх фахівців.

Ключові слова: аксіологія, базові цінності, термінальні/інструментальні цінності, виховний процес.

На інформаційному етапі розвитку суспільства людство набагато сильніше відчуває вплив соціальних, економічних, політичних, культурологічних змін у всіх своїх сферах діяльності. Отже, особистість повинна пристосовуватися до умов буття, незалежно від своїх рис характеру, життєвого досвіду або ще чогось. У своїй діяльності, у прийнятті рішень, у судженнях людина орієнтується на цінності. Беручи до уваги наукові, технологічні здобутки людства, питання життєвих цінностей набувають все більшої значимості. Відтак розвиток/корекція цінностей у виховному процесі майбутніх фахівців виступає суспільною потребою, яка є спонуканням підвищення якості професійної підготовки і виступає передумовою становлення активної життєвої позиції особистості та обумовлює їх формування з метою подальшої професійної самореалізації особистості. Така самореалізація не може відбуватися продуктивно без урахування аксіологічного аспекту професійної підготовки майбутніх фахівців та висвітлення, усвідомлення значущості розвитку цінностей у виховному процесі майбутніх фахівців різних галузей.

Студентська молодь є значним прошарком нашого суспільства, який визначає його соціально-економічний і духовний потенціал. Вік юності найбільш чутливий до всіх соціальних перетворень, і цей факт слід враховувати у виховному вузівському процесі. Основною соціальною детермінантою, яка визначає морально-духовне зростання

молодої людини, є її професійно-пізнавальна діяльність. Саме вона має бути джерелом розвитку морально досконалої особистості. Така діяльність безпосередньо трансформується згодом у власне професійну діяльність, пов'язану з духовними пошуками (за І.Д. Бехом, 2003 [2, С. 5]).

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, засвідчує, що все бурхливішим стає розвиток засобів транспорту, зв'язку і культурного спілкування, почастишали і поглибилися людські контакти – між окремими людьми, країнами і континентами. Тенденції змінюють облік суспільства і можуть потягти за собою радикальну перебудову всієї системи людських цінностей [1, 7, 9 та ін.].

При цьому, як визнають фахівці [5, 6, 8 та ін.], значну роль у житті людини набувають цінності, адже вони визначають потреби, інтереси та потяги людини, спрямовують її поведінку та мають вплив на світосприйняття. Тому один із напрямів розвитку особистості у виховному процесі професійної підготовки майбутніх фахівців полягає у формуванні гуманістично спрямованої особистості, яка у своїй життєдіяльності керується як загальнолюдськими, так і духовними цінностями.

Виховання – це насамперед „вбирання в себе” кожною особистістю культури рідного народу, що допомагає передачі, освоєнню і творчому використанню нині суцими поколіннями досвіду попередніх поколінь, забезпечує продовження у віках культурно-історичних традицій батьків, творить з вихованця людини цієї епохи, вводить його у сферу загальнолюдських цінностей. Як писав видатний мислитель XIX ст. Й. Гійо, виховання – це мистецтво, яке добуває з глибини душі людини і пробуджує до життя все, що в ній дремає; яке розвиває одночасно всі її сили і допомагає їй прямувати до мети словом освідчує людину. В. Сухомлинський підкреслював, що „виховання в широкому розумінні цього слова – це багатогранний процес духовного збагачення й оновлення і тих, кого виховують, і тих, хто виховує”. Він розумів виховання як самостійну бажану соціальну дію. Виховання в сучасному навчальному закладі має поєднувати виховання потреб нації, держави, людської цивілізації і особистості [7, С.346].

Як стверджує І.А. Зязюн, „Кризові явища останнього десятиріччя наочно показали, що саме людина є головною метою й рушійною силою соціального прогресу. На відміну від попередньої орієнтації на уніфіковану соціалізацію особистості, нівелювання її індивідуальності, відбувається зміщення уваги на внутрішній світ і самотутні особливості особистості, її духовну свободу. Суспільство потребує людини зі свободою духу, незалежністю й особистісною відповідальністю, здатністю до саморозвитку й неперервного самовдосконалення” [6, С. 460].

Цінності людини завжди були одним з найбільш важливих питань у філософії, етиці, соціології, психології та інших науках у різні періоди. Сократ, який вважається засновником етики, першим із філософів античності намагався знайти відповідь на питання про те, що таке благо, чесноти та краса самі по собі, незалежні від вчинків або речей, які позначаються цими поняттями. На його думку, знання, досягнуте посередництвом визначення цих основних життєвих цінностей, є підґрунтям моральної поведінки. З точки зору Сократа, благо („агатом”) визначається як таке при співвіднесенні його з поставленою людиною метою. Як відзначає Г.П. Вишлецов, „уведення Сократом принципу доцільності, загального для блага та краси, підносить їх (цінності) з оціночних понять („добре”, „чудове”) у ранг ідеальних” [3, С. 67].

На думку І. Беґа, нинішня пізнавальна ситуація у сфері досліджень проблем виховання особистості характеризується відсутністю загальноприйнятого визначення цінностей як психологічних утворень. Поняття „цінність”, що склалося у даний час, досить широке – це все, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. При визначенні цього поняття, автором враховується його соціальна або психологічна природа. З соціальної позиції цінностями у філософії, етиці, естетиці, соціології вважається продукт конкретних історичних умов суспільного життя. На кожному етапі розвитку суспільства створюються специфічний набір і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності завдяки тому, що перетворюються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості [1, С. 7].

Природу, походження, розвиток і роль цінностей у житті людини і суспільства вивчає аксіологія (**від грец. *axios*** –

цінність, *logos* – вчення) – вчення про цінності. Аксиологія входить принципово важливою частиною до структури низки філософських соціологічних концепцій – неокантіанські-веберовської, феноменологічно-інтераакціоністської і позитивістської орієнтації. **Слово „аксіологічний” – вживається також у значенні „який відноситься до цінностей”.** У сучасній аксіології та етиці вище благо називають *ідеалом*.

М. Вебер розпочав дослідження цінностей з позиції соціології. Аналізуючи дії індивідів, автор виходив з неокантіанської передумови, за якою кожний людський акт стає осмисленим лише у співвіднесенні з цінностями, у світі яких визначаються норми поведінки людей та їхня мета [8, С. 510].

З філософської точки зору, визначаючи роль цінностей та світогляду, В.Г. Кремень і М.І. Горлач зіставляють місце, яке займає світогляд, не з *пріоритетами*, а за *ієрархією* цінностей. Ієрархія – річ, існуюча не менш реальніша, аніж пріоритети. Більш того, ці дві категорії дуже подібні одна до одної: там і тут йдеться про якусь черговість. Нарешті, пріоритети і ієрархія нерідко просто співпадають у повсякденній свідомості: „Для голодного вища цінність – хліб”. Отут-то нібито йдеться про поглиблення мети, її ієрархію, але це не так. На думку науковців, у цьому сенсі йдеться про цінності, що відрізняються від мети та інших станів свідомості, що керують діяльністю функціонально, за своєю роллю, в управлінні діями. Пріоритети, звичайно, існують там і захоплюють свідомість, – де усілякі нестачі якраз і створюють черговість, не дозволяючи реалізувати відразу і водночас весь ланцюжок пріоритетів. Ієрархія більш фундаментальна і не залежить від швидкоплинних кон'юктур, а подібна до єгипетських пірамід, яким сорок століть [9, С. 511-512].

Відтак, діяльність людини з одного боку, є активністю з виживання у вузькому та широкому смислах слова (здобування їжі, улаштування житла, змушена робота за платню, забезпечення побутових повсякденних потреб та ін.); з іншого – вільна реалізація себе, знайдення та ствердження смислу за межами змушеної праці (релігія, творчість, гра та ін.). Тож така різниця не в предметі діяльності, а у ставленні до неї.

Відома історія розповідає, як на великому будівництві робітників, які возили у візках тяжкі каміння, запитали, чим вони зайняті. Один з роздратуванням кинув: „Не бачиш, я таскаю каміння...”. Другий пояснив: „Я заробляю на харчування своєї сім'ї”. Третій вигукнув: „Я будую Собор Паризької Богоматері!” [4, С. 228].

Зауважимо, що найбільш розповсюдженими дослідженнями цінностей у вітчизняній соціології виявились ті, які були пов'язані з вивченням потреб, їх типологізацією, змінами протягом часу, а також серед різних соціальних груп та спільнот. Дослідження О.Г. Здравомислова, М.М. Михайлова, Л.М. Жиліної, А.В. Маргуліса, Д.О. Кікнадзе виявили протиріччя та неоднозначність розвитку потреб.

Потреби особистості, соціальних груп, спільнот завжди пов'язані з розвитком культури. У цей же час очевидно, що прагнення до культури проявляється у формі потреб. Все це дозволило вченим (В.О. Ядову, І.С. Кону, М.І. Лапіну, С.Г. Клімової, В.П. Вардомацькому та ін.), оперувати поняттям „матеріальні” і „культурні потреби”, які, у свою чергу, можуть бути класифіковані на різних підґрунтях. Так, А. Маслоу пропонує п'ять потреб-цінностей (від фізіологічних до духовних), Ф. Херцберг – 16 чинників-мотиваторів тощо.

У соціології [8, С. 392] дуже часто використовують поняття „базові цінності”, які характеризують основні орієнтації людей як у житті в цілому, так і в основних сферах їх діяльності – в праці, політиці, побуті та ін. Тому такі цінності мають предметний зміст, є підґрунтям для типологізації як свідомості, так і поведінки, та характеризують інтелектуальний добробут людини.

Очевидно, що базові цінності формуються у процесі первинної соціалізації індивіда, до 18-20 років, а потім залишаються достатньо стабільними, суттєво змінюючись лише у кризові періоди життя людини та її соціального середовища. Подальші зміни у житті стосуються не стільки складу, скільки структури цінностей, тобто їх ієрархічного співвідношення одне з одним у індивідуальній, груповій та суспільній свідомості: одні цінності одержують більш високий статус або ранг, інші стають менш значимими [8, С. 394].

М. Рокич увів у своїх дослідженнях поняття термінальних та інструментальних цінностей, імперично досліджуючи по 18

тих та інших. Що стосується термінальних цінностей, то вони виражають найважливіші цілі, ідеали, самоцінні смисли життя людей, такі як цінність людського життя, сім'ї, міжособистісних відносин, волі, праці та аналогічні їм. Інструментальні цінності, що схвалені у даному суспільстві або іншій спільноті визначають засоби досягнення цілей. З одного боку, це моральні норми поведінки, а з другого – якості, спроможності людей (такі, як незалежність, ініціативність, авторитетність та ін.) [5, С. 55].

І. Бех визначає поняття „термінальні цінності” – як те, що є найбільш бажаним та емоційно привабливим для особистості, описує ідеальний стан її буття. Термінальні цінності виконують функцію вибору як цілей, так і допустимих способів їх досягнення. Інструментальні цінності – це модус (спосіб) поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою. До інструментальних цінностей належать, наприклад, моральні цінності, цінності компетенції [1, С. 15].

Ж. Тощенко вважає, що на формування особистості визначально впливають базові цінності, до яких відносить: здоровий спосіб життя, оснований не на пануванні над природою, а на єдності, партнерстві, співробітництві, гармонії з нею; нова „якість життя”, яка вбирає в себе зміни характеру праці та його смислу, інший розподіл інтересів між працею та дозвіллям – нову культуру дозвілля та ін.; гуманістична культура спілкування між людьми, у якій інша людина – не засіб досягнення утилітарних цілей, а ціль, самоціль, стимулююча особистий інтерес; адже, найбільш важливе – потреба у самореалізації особистості, у творчості, у розвитку здібностей, у духовному збагаченні. Ці ціннісні орієнтири, пояснює автор, достатньо помітні та визначаються вченими як одна з провідних (хоча і протирічних) тенденцій, які ж відмічають недовгостроковість цінностей однобічного егоїзму і зростання значення „соціальності” форм спілкування, духовної єдності, любові до людини [8, С. 390].

З точки зору І. Беха базові цінності – це цінності високого ступеня узагальнення й рідко бувають безпосередньо пов'язаними з конкретною поведінкою [1, С. 15].

На нашу думку, поняття „**цінність**” уживається, по-перше: для визначення розвитку свідомості, на ґрунті якого здійснюється оцінювання, по-друге: як явище та обставини, що виникають внаслідок оцінювання.

Відтак, покращення виховного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей, на нашу думку, можливо шляхом корекції базових цінностей та розвитку інструментальних. Уявлення про цінності визначаються „правилами”, яким часто та не свідомо підкорюються дії. Такі цінності є наявними у всіх верств соціального населення, але значущість для кожної людини буде індивідуальна.

У різні вікові періоди людини мають перевагу ті чи інші процеси формування цінностей, які виникають при виборі їх реалізації у діяльності і залежать від чинників та умов, цим самим демонструють загальний рівень розвитку цінностей особистості. Уважається, що базові цінності формуються ще в молодому віці [8, С. 391] та залишаються майже незмінними упродовж всього життя, на відміну від інструментальних, які навпаки, стає можливим формувати та розвивати у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців.

Верхів'я ієрархії завжди займають цінності світоглядні, які виникли, коли „первісна людина”, як правило, літнього віку, що здобула вільний час, „розвантажувалася” від пріоритетів. Для філософа Іммануїла Канта вищими цінностями і вічно дивними речами стали „зоряне небо наді мною і моральний закон в мені”. Етика Альберта Швейцера ґрунтувалася на „шанобливості перед життям”. Рятівною властивістю людства, буквально його щастям, завжди ставала та обставина, що остаточно своїми робила цінності власне кращих, а не гірших представників.

Цінності можуть допомагати людині будувати привабливий світ можливої дійсності, підіймаючи їх над буденністю. Адже вони формують особливий світ духовного буття, що підносить людину над реальним та з розвитком суспільства трансформують світосприйняття, охоплюючи та змінюючи потреби в усіх сферах життєдіяльності. Аксиологічну основу виховного процесу у професійній підготовці особистості утворюють визначення інтересів, бажань, прагнень та наявність необхідних якостей, рис, знань та ставлень щодо розвитку духовних цінностей майбутніх фахівців.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у розробці відповідних педагогічних умов підвищення продуктивності виховного процесу в професійній підготовці майбутніх фахівців, можливо шляхом корекції базових цінностей та розвитку інструментальних.

Література:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Книга перша : Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади : Наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Книга друга : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади : Наук. видання. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Выжлецов Г. П. Аксиология : становление и основные этапы развития / Г. П. Выжлецов // Социально-политический журнал. – 1995. – № 6. – С. 61–73.
4. Гусейнов А. А. Этика : учебник // А. А. Гусейнов, Р. Г. Апресян. – М. : Гардарики, 1998. – 461 с.
5. Динамика ценностей населения реформируемой России : научное издание / отв. ред. Н. И. Лапин, Л. А. Беляева ; РАН ; Ин-т философии. – М. : Эдиториал УРСС, 1996. – 224 с.
6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Київ : [б. в.] ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
7. Педагогіка вищої школи : Навч.посібн. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – [Вид. 3-є, перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
8. Тощенко Ж. Т. Социология труда : учеб. пособ. / Ж. Т. Тощенко. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2008. – 423 с.
9. Філософія : підручник / [В. С. Афанасенко, В. І. Волович, Г. Т. Головченко, М. І. Горлач ; за заг. ред. В. Г. Кременя, М. І. Горлача. – [Вид. 3-є, перероб. і доп.]. – Харків : Прапор, 2004. – 736 с.

Рассмотрено влияние ценностей на трансформацию мировосприятия будущего специалиста, охватывающего и изменяющего все сферы его жизнедеятельности. Раскрыта сущность аксиологического аспекта профессиональной подготовки, с позиций определения интересов, желаний, стремлений и наличия необходимых качеств и отношений в развитии духовных ценностей будущих специалистов.

Ключевые слова: аксиология, базовые ценности, терминальные/инструментальные ценности, воспитательный процесс.

The article (author) considers particular influences of values upon graduates' mentality transformations. Such influence embraces and transforms all spheres of graduates' lives. Special emphasis is given to the nature of the axiological aspect of professional training. Graduates' evolution of their cultural wealth is revealed through analyses of would-be professionals' spiritual demands, interests, wishes and ambitions as contrasted to the necessary qualities and attitudes.

Keywords: axiology, basic values, terminal/instrumental values, educational pedagogic(al) process.

УДК 615.851.1

Зарубінська І.Б., м. Київ

МОДЕРАЦІЯ ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті аналізується метод модерації як засіб формування соціальної компетентності особистості в студентському віці.

Ключові слова: соціальна компетентність особистості, структурна модель соціальної компетентності, ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний компоненти соціальної компетентності, модерація, модератор, інноваційні методи навчання.

Побудова навчального процесу в вищих навчальних закладах на основі компетентнісної моделі на сьогоднішній день не викликає заперечень та сумнівів. У цьому контексті актуальним завданням, яке стоїть перед системою вищої освіти є формування не лише компетентного фахівця, який готовий на високому професійному рівні розв'язувати фахові завдання, але й людини, здатної до ефективної міжособистісної взаємодії. Саме тому соціальна компетентність входить до переліків ключових компетентностей особистості, які необхідно сформувати у випускників вищих навчальних закладів.

Проблемою запровадження компетентнісного підходу в освіту, адаптації зарубіжного досвіду з реалізації цієї проблеми, визначенню ключових компетентностей особистості, які мають бути сформованими у випускників вищих навчальних закладів, присвятили свої наукові пошуки такі дослідники як В. І. Луговий, Н.М. Бібік, І.Г. Єрмаков, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачова та ін.

Вивченню соціальної компетентності особистості та її особливостей присвятили свої дослідження цілий ряд як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Так, формуванню підходів до визначення сутності соціальної компетентності присвячені роботи А. Аргайла, П. Берельсона, А. Гольдштейна, Ю. Жукова, Е.В. Коблянської, В.Н. Куніцина, Д. Равена.

© Зарубінська І.Б., 2010

Накопичено чималий досвід дослідження окремих якостей особистості та психологічних факторів, які визначають соціальну компетентність школярів, умов та факторів їх соціалізації (В.Г.Бочарова, А.Л.Венгер, Б.З.Вульф, И.С.Кон, А.В.Мудрик, А.В.Петровский) та соціальної адаптації (А.К.Маркова, Л.А.Петровская, Т.В.Снігурова), різноманітних проявів соціальної активності (А.К.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, Ю.А.Клейберг, В.А.Петровский, А.М.Прихожан, В.В.Столин, Н.Н.Толстых); обґрунтовано та експериментально перевірено механізми сприйняття соціального успіху (А.А.Бодалев, Н.С.Пряжников).

Зроблено спробу виявити умови розвитку соціальної компетентності як особистісної характеристики в юнацькому віці в процесі професійного самовизначення (Г.И.Марасанов, Н.А.Рототаева).

Однак на сьогоднішній день потребує розробки та практичної перевірки методика формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю.

Умовою ефективного формування досліджуваної якості особистості студентів є застосування інноваційних методів та технологій навчання: ділових ігор, методу кейсів, тренінгових технологій, модерації.

Метою нашої статті є аналіз модерації як інноваційної технології в освіті та її застосування з метою розвитку соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів.

Зміст соціальної компетентності особистості та специфіка якостей людини, здатної до реалізації соціально-ефективної взаємодії визначає необхідність та пріоритетність застосування інтерактивних форм організації навчального процесу в вищому навчальному закладі. Найбільш повно основні ідеї та принципи інтерактивного навчання реалізуються у такій формі організації навчальної діяльності як модерація.

Про застосування модерації як форми організації початкової діяльності вперше було згадано в Німеччині на початку 70-х років 20 століття у зв'язку з діяльністю консультативної ради підприємців – Команди Квикборна, метою якої було

запровадження нововведень у процес управління та співробітництва в сфері політики та економіки на демократичній основі, з залученням до процесу напрацювання рішень усіх зацікавлених осіб. З тих пір модерація широко застосовується за кордоном у різних сферах та для проведення різнопланових заходів – від річних зборів акціонерів бізнесових структур, до організації навчальної діяльності: проведення практичних та семінарських занять в університетах [4].

У вітчизняній педагогічній літературі поняття «модерація», «модератор» вперше з'явилось у зв'язку з аналізом німецької практики та традицій підвищення кваліфікації співробітників, тобто в контексті організації навчальної діяльності та формування особистісних якостей дорослих. На даний час модерація широко застосовується в європейській країнах в системі підвищення кваліфікації державних службовців, практиці внутрішнього підвищення кваліфікації працівників навчальних закладів, управлінської діяльності керівників (Г. Белер, Д. Йотенн, П. Браунк, Р. Урбанек та ін.

Як навчальна технологія модерація описана в роботах таких вчених та практиків як К. Клеберт, І. Шредер, С.А. Жезлова, Г.В. Борисова, Т. Ю. Аветова, Л.Ю. Косова, Т.С. Паніна та ін.

Навчальні заняття з використанням технології модерації європейські колеги називають модераторськими семінарами, на яких здійснюється не тільки підвищення професійної компетентності педагогів та керівників закладів освіти, але й їх підготовка як модераторів, здатних навчати своїх колег розв'язувати актуальні виробничі та управлінські завдання, залучаючи до цього процесу широке коло осіб [2].

Протягом останніх десятиліть значний досвід використання технології модерації було накопичено і в Російській Федерації, де діють модераторські центри для вчителів та керівників навчальних закладів, реалізуючи ідею безперервного підвищення кваліфікації кадрів.

Модерація як навчальна технологія стає об'єктом наукових пошуків. Так, поняття «модерація», «модератор» розглядалися

в роботах таких дослідників: М.Н. Костикової, В.М Лопаткіна, І.Р. Лазаренко, П.К. Одинцова, І.К. Шалаєва. з'явилася низка робіт, які описують модерацію як новий метод групової роботи та нову педагогічну технологію [1].

Теоретичний аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури засвідчує використання поняття «модерація» у декількох значеннях:

- 1) як форми підвищення кваліфікації дорослих;
- 2) як сукупність методів для організації роботи з слухачами;
- 3) як навчальну технологію;
- 4) як дидактичний метод.

Досить часто модерація згадується в роботах з менеджменту як один із ефективних методів проведення ділових зборів та нарад.

Підґрунттям для розробки цілей, змісту та методів модерації є педагогічні, психологічні та соціологічні аспекти, спрямовані на забезпечення психологічного комфорту в групі, на організацію спільної діяльності учасників, спрямованої на вирішення проблем та досягнення результатів. Саме ці характеристики визначають доцільність та актуальність застосування методу модерації для формування соціальної компетентності особистості студентів під час навчання в вищому навчальному закладі, та забезпечують продуктивність його застосування як під час семінарських та практичних занять, так і в процесі організації позааудиторної роботи.

З психологічної точки зору модерацію можна розглядати як управління навчальним процесом групи та допомогу в досягненні мети, які ґрунтуються на вивченні ціннісно-сміслових орієнтацій тих, хто навчається, діагностиці їхніх інтересів та потреб, спільному цілепокладанні, визначення смислу діяльності. При цьому основний наголос робиться на взаєморозумінні та співробітництві [3].

Цінним у застосуванні методу модерації є те, що педагогічний вплив реалізується на трьох рівнях:

- предметному (змістовному);
- рівні переживань (почуття, емоції, бажання);
- рівні взаємодії (співробітництво в групі, взаємодія, комунікація). А все разом узяте забезпечує набуття

реального досвіду ефективної взаємодії. Тобто йдеться не про формування та розвиток «навчальної соціальної компетентності» (А.К. Хуторський), а формування особистісного досвіду соціально ефективної взаємодії.

Модерацію ми розглядаємо не як один метод, а явище – цілий комплекс умов, методів та прийомів організації спільної діяльності студентів, які дозволяють залучити їх до процесу ідентифікації, інтеріоризації особистісних смислів та смислів учасників групи, усвідомлення та аналізу проблем у діяльності, якою у нашому випадку виступає процес міжособистісної взаємодії, пошуку шляхів їх розв'язання, неформального осмислення та розповсюдження досвіду колег та модератора, а також взаємного розвитку на основі знань та вмінь учасників групи. Цінність даного методу полягає у можливості його використання в процесі викладання будь-яких навчальних предметів, незалежно від їх характеру та спрямування: як предметів гуманітарного, так і економічного циклів.

Цінним у використанні методу модерації з метою формування та розвитку соціально компетентності студентів є те, що за таких умов передбачається особисті відповідальність кожного учасника процесу за власні дії та за досягнення загального результату та створюється загальна орієнтація на залучення отриманих знань та вмінь до повсякденної практичної діяльності. Модерація розвиває вміння колективно розв'язувати проблеми, вести дискусію та перемовини, брати відповідальність за виконання прийнятих рішень.

Характерною рисою модерації є її поцесозорієнтованість. Така ситуація має як свої переваги, так і недоліки. Як недолік такої організації роботи, може розглядатися відсутність конкретного, матеріалізованого результату роботи. (Як, наприклад, розв'язана складна математична задача, доведена теорема, створена матеріальна модель), що за неналежної роботи модератора високої мотивації досягнення учасників групи може викликати роздратування та відчуття втраченого часу, неважливості таких занять. Однак, смисл модерації, та її переваги полягають в тому, що на момент завершення заняття його учасники відчувають потребу та

мають бажання продовжувати самовдосконалення. Це є особливо важливим для формування соціальної компетентності, оскільки ця характеристика особистості має постійно відкритий характер, а процес її набуття є не завершуваним, та потребує саморозвитку та самовдосконалення впродовж усього життя.

Модерація слугує комплексному, одночасному та гармонійному розвитку всіх структурних компонентів соціальної компетентності:

- Ціннісно-мотиваційного – на рівні засвоєння та інтериоризації смислів, потреб та мотивів оволодіння соціально компетентною поведінкою, визнання цінності інших та унікальності їхнього «Я».
- Когнітивного – на рівні засвоєння знань стосовно ведення переговорного процесу, взаємодії в групі, ведення дискусії, відстоювання власних поглядів та переконань та всіх тих, що складають зміст когнітивного компонента соціальної компетентності особистості.
- Операційно-технологічного – набуття вмінь та загальної здатності ефективної міжособистісної взаємодії. Рефлексивного – на рівні набуття аналітичних умінь щодо аналізу власної та групової поведінки, її мотивів, прогнозів, результативності, сильних і слабких сторін.
- Особистісного – формування впевненості в собі, толерантності, адекватної самооцінки та всіх тих рис та особистісних якостей, які мають безпосередній вплив на реалізацію соціально компетентної взаємодії.

Модерація забезпечує високий рівень запам'ятовуваності навчального матеріалу, що досягається завдяки візуалізації та активній діяльності самих учасників. Остання також сприяє формуванню відповідних вмінь та навичок. А за рахунок сприятливого психологічного клімату та високого рівня активності учасників формується мотивація спільної діяльності, розвиваються комунікативні мотиви, пізнавальні процесуальні мотиви та мотиви досягнення у їх продуктивній формі – досягнення успіху, а не спонуки уникнення невдачі та негативного емоційного досвіду.

Структурними елементами модерації виступають такі.

1. Керівна та фасилітаторська роль модератора. Тобто модератор виступає не вчителем, лектором чи експертом, а помічником, який підтримує та організує активну роботу студентів;
2. Здійснення навчальної діяльності на основі спільного короткострокового чи довгострокового планування занять чи навіть їх циклів, чим досягається прийняття навчальних цілей студентами та їх інтеріоризація, що, в свою чергу, забезпечує їх активне включення в роботу.
3. Велике значення надається візуалізації змісту, напрямів і способів діяльності. Під візуалізацією ми розуміємо забезпечення та довгострокове використання наочності: цілі, питання, завдання, процеси та результати роботи завжди мають знаходитися в полі зору студентів та постійно супроводжувати навчальний процес.
4. Структурованість навчального процесу, що передбачає чергування організаційних форм навчання: індивідуальна робота – робота в парах – групова робота – колективна робота (пленум).
5. Обов'язкова презентація напрацювань мікрогруп (візуальна та вербальна).
6. Постійна підтримка зворотного зв'язку на рівні аналізу змісту роботи, методів, психологічного клімату, самопочуття студентів, оцінки досягнення результатів, ставлення до виду діяльності взагалі).
7. Сприятливий психологічний клімат, який сприяє довготривалому зануренню в навчальний процес, відкритості та активності кожного учасника.

Метод модерації ми розглядаємо як один з мегаметодів, елементи якого можливо використовувати у складі інших форм і методів організації навчальної діяльності. Так, модерація має ряд спільних елементів з груповою роботою, тренінговими формами навчання, діловими іграми, але у порівнянні з ними проводиться у дещо «м'якшому» режимі.

В процесі формування соціальної компетентності студентів модерація слугує реалізації таких цілей:

– діагностиці ціннісно-смыслових орієнтацій учасників занять;

– формуванню та інтеріоризації особистісних цінностей та смислів, які лежать в семантичному полі соціальної компетентності особистості (ставлення до соціальної взаємодії як до цінності; усвідомленню цінності та необхідності володіння соціальною компетентністю; ставленням до змісту соціальної компетентності та її прояву як до цінності; визнанням цінності об'єкта застосування соціальної компетентності; усвідомленням необхідності прийняття норм (потреб, вимог, реалій) конкретного соціуму, намаганням зрозуміти його; прагненням до поповнення та розширення знань та вмінь, які стосуються взаємодії з людьми; співвіднесенням конкретних соціальних умов та власних можливостей щодо досягнення бажаного результату; знанням наслідків своїх вчинків та поведінки, усвідомленням соціальної відповідальності за них адекватність осмислення ситуації взаємодії в загально-культурному контексті, тобто відповідно до характерних для даного суспільства зразків розуміння та сприйняття, оцінки та ставлення; визнанням необхідності загальної вихованості та гарних манер; усвідомленням необхідності володіння такими якостями як чесність, турботливість, терпимість до поглядів та думок інших; прагненням сприяти розвитку та досягненням інших);

– формування вмінь соціально-ефективної поведінки (вміння визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації; володіння прийомами ефективної вербальної комунікації (слухати, чітко висловлювати свої думки, відкрито, без тривоги та звинувачень, виражати свої почуття, адекватно реагувати на критику, просити про послугу або допомогу); вміння співчувати (розуміти почуття, потреби та проблеми інших людей, висловлювати це розуміння, зважати на почуття інших, допомагати та підтримувати); володіння механізмами саморегуляції, необхідної для успішного виконання діяльності), володіння методами впливу на партнерів та соціальне середовище; здатністю працювати в команді (виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з

іншими, визнавати внесок інших у спільну роботу, адекватно оцінювати свої здібності та свій внесок у спільну діяльність); вмінням спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти та реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; володіння конструктивними методами попередження, технологіями конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу; вмінням актуалізувати свій особистісний досвід стосовно конкретної ситуації соціальної взаємодії);

– опануванням технологій та технік рефлексивної поведінки та соціальної рефлексії.

- 1) Основними етапами модерації є такі:
- 2) входження до теми (розвиток сенситивності, пізнання учасниками цінностей та смислів, позицій один одного);
- 3) занурення в проблематику обговорення (формулювання проблеми та тем для роботи в малих групах);
- 4) обговорення теми в малих групах;
- 5) презентація розробок та напрацювань малих груп;
- 6) підведення підсумків роботи, обмін враженнями.

Кожен з них слугує реалізації та створює найкращі умови для реалізації відповідних завдань формування соціальної компетентності студентів. Так, етапи входження до теми та занурення в проблематику обговорення забезпечують розвиток ціннісно-мотиваційного компонента соціальної компетентності, сам процес обговорення визначених проблем є засобом формування відповідних вмінь та навичок ефективної соціальної взаємодії, презентація результатів роботи формує вміння публічних виступів, та відповідні особистісні якості: впевненість у собі, адекватну самооцінку, самоповагу, внутрішній фокус контролю, ініціативність та особистісну гнучкість.

Етап підведення підсумків та обміну враженнями створює найкращі умови для формування рефлексивного компонента соціальної компетентності студентів.

Організація презентації групових рішень залежить від мети заняття та може реалізуватися в різних формах, перелік яких є відкритим: спільно-індивідуальна (рішення усіх груп ще раз

обговорюються та обирається найкраще), спільно-поповнююча або послідовна (результат діяльності кожної групи є фрагментом, структурним блоком для загального рішення проблеми); спільно-взаємодіюча (вибираються найкращі варіанти рішень з напрацювань кожної групи, з яких формується загальний для всього колективу підсумок).

Найпродуктивнішим з точки зору розвитку вмінь соціально компетентної поведінки є перший варіант, оскільки він разом з формуванням вищезазначених вмінь, передбачає набуття досвіду переконливого впливу на партнерів по взаємодії.

Ми переконані, що соціально компетентного студента може виховати лише соціально компетентний педагог. Тому зміст та характер діяльності модератора, діяльність якого спрямована на формування соціальної компетентності студентів має свої особливості та специфічні вимоги.

Проведений аналіз як теоретичних джерел, так і емпіричного досвіду дозволяє зробити висновок про те, що застосування інноваційних технологій, зокрема, методу модерації, є умовою ефективного формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів. Використання модерації з метою формування досліджуваного феномену дає можливість одночасного та ефективного розвитку усіх його структурних компонентів: особистісного, ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-технологічного та рефлексивного. Однак використання цього методу має своє недоліки та обмеження та вимагає від викладача ґрунтовної підготовчої роботи. Метод модерації може розглядатися як один з мегаметодів, елементи якого можливо використовувати у складі інших форм і методів організації навчальної діяльності студентів.

Література:

1. Жезлова С.А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя / Светлана Александровна Жезлова: дис...канд. Пед наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. – Кострома, 2000 – 166 с.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособ. по спецкурсу / М.В. Кларин. – М.: «Арена», 1984. – 222 с.

3. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. Пособие для студ. высш. учебн. заведений / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова. – 2-изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
4. Тепфер Й. Модерация как средство повышения эффективности работы на собраниях и заседаниях / Й. Тепфер [Электронный ресурс] // [www. Ngosnews.ru/nwfa/method/04_skill.html/](http://www.Ngosnews.ru/nwfa/method/04_skill.html/) - 2004. – 27 декабря

В статье анализируется метод модерации как средство формирования социальной компетентности личности в студенческом возрасте.

Ключевые слова: социальная компетентность личности, структурная модель социальной компетентности, ценностно-мотивационный, операционно-технологический, рефлексивный компоненты социальной компетентности, модерация, модератор, инновационные методы обучения.

In the article the method of moderation as means of students' social competence formation was analyzed. Its potential for such components of social competence as motivational, operational and reflexive development was researched.

Keywords: social competence of personality, social competence structural model, motivational, operational, reflexive components of social competence, moderation, moderator, innovational methods in education.

ЗМІСТ

А.Е. Бойко, м. Київ СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ САМОВИРАЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ	3
В.Л. Антонішина, м. Миколаїв ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ КРЕАТИВНОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ	11
А.В. Аносова, м. Біла Церква ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	19
О.В. Ткачук, м. Хмельницький СОЦІЛЬНО-ПРАВОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ: СПІВВІДНОШЕННЯ НАУКОВИХ КАТЕГОРІЙ	28
Л.І. Іванченко, м. Черкаси ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУЧАСНИХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН	37
Н.О. Міма, м. Слов'янськ СУЧАСНЕ ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ: ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ	45
С.В. Удовицька, м. Київ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ВИХОВАННЯ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	53
О.О. Метельська, м. Київ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ	60
О.В. Оксенюк, м. Рівне НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ У СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ (У КОНТЕКСТІ ДУХОВНОСТІ)	69

<i>Т.В. Олинець, м. Кам'янець-Подільський</i> ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА	77
<i>С.А. Гаряча, м. Черкаси</i> ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ОСНОВ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ	88
<i>О.С. Шестобуз, м. Чернівці</i> ФОРМУВАННЯ НАУКОВОЇ ДУМКИ ПРО КУЛЬТУРУ СПІЛКУВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	99
<i>Н.П. Романів, м. Кременець</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО СВОЇХ ПРАВ І ОБОВ'ЯЗКІВ	109
<i>О.П. Третяк, м. Кіровоград</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ	117
<i>І.М. Шкільна, м. Київ</i> ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ БАЗОВИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНИХ УМОВАХ	127
<i>М.В. Ратко, м. Мелітополь</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЕСТЕТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	138
<i>Л.І. Нежданова, м. Вінниця</i> ВИКОРИСТАННЯ ІКТ У ПОЗАКЛАСНІЙ РОБОТІ З УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ ..	148
<i>Т.В. Петренко, м. Київ</i> ВИХОВАННЯ САМОПОВАГИ У МОЛОДІ В ІСТОРІЇ І ТЕОРІЇ НАУКОВОЇ ДУМКИ	159
<i>Н.О. Максимовська, м. Харків</i> СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ЗАСОБАМИ ДОЗВІЛЛЯ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	170

- К.М. Слесик, м. Харків**
ФОРМУВАННЯ ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В ЛІДЕРІВ
УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА 179
- Р.В. Малиношевський, м. Київ**
ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД РОЗБУДОВИ ЦІЛІСНОГО
ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА В. СУХОМЛИНСЬКИМ .. 188
- Н.П. Пихтіна, м. Ніжин**
СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДОШКІЛЬНИКІВ
ЯК УМОВА ПОПЕРЕДЖЕННЯ ВІДХИЛЕНЬ
У ЇХ ПОВЕДІНЦІ 198
- Т.С. Фасолько, м. Кременець**
ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА
В КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ ДУХОВНИХ
ЦІННОСТЕЙ 207
- О.П. Терещенко, м. Київ**
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ
БАЗОВИХ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ 218
- С.М. Бабюк, м. Кам'янець-Подільський**
СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА ФІЗИЧНОЇ ВИХОВАНOSTI
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 230
- О.І. Проскурняк, м. Харків**
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДІТЕЙ З КРИЗОВИХ СІМЕЙ: СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ 238
- О.М. Дуброва, м. Кіровоград**
РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ У ДІТЕЙ 5-7 РОКІВ КУЛЬТУРИ
СПІЛКУВАННЯ: РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО
ЕТАПУ ЕКСПЕРИМЕНТУ 247
- І.А. Онищук, м. Кременець**
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО
САМОВИРАЖЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
У МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ 256

<i>Д.В. Ротфорт, м. Харків</i> КУЛЬТУРА ХАРЧУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ	266
<i>М.І. Піддячий, м. Київ</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	274
<i>Л.М. Федун, м. Київ</i> ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ДОМАГАНЬ У СФЕРІ ГУМАНІТАРНИХ ПРОФЕСІЙ ЗА ДОПОМОГОЮ “КЕЙС-МЕТОДУ”	283
<i>І.І. Ткачук, м. Київ</i> СПРЯМОВАНІСТЬ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ НА МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ: КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ	293
<i>М.В. Лузан, м. Київ</i> ПРОФЕСІЙНІ ІДЕАЛИ СТАРШОКЛАСНИКІВ: СУТНІСТЬ ТА СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ	301
<i>О.О. Єжова, м. Київ</i> КРИТЕРІАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ОЦІНКИ РІВНЯ СФОРМОВАНІСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	311
<i>Є.В. Копилець, м. Полтава</i> ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ПІДРУЧНИКА ІЗ ЗАГАЛЬНОЇ ГЕОГРАФІЇ	323
<i>В.І. Дикало, м. Рівне</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФУНКЦІОНУВАННЯ МОДЕЛІ ЕТНОМУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	332
<i>С.А. Алієва, м. Сімферополь</i> КРОС-КУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ: ДОСВІД ПРАКТИКИ КРИМСЬКИХ ШКІЛ	349

- А.В. Барило, м. Київ**
**ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ НАСИЛЬСТВА НАД
МОЛОДШИМ ШКОЛЯРЕМ В ОДНОДІТНІЙ СІМ'Ї 357**
- І.М. Мачуська, м. Київ**
**ФОРМИ І МЕТОДИ ПРОФІЛАКТИКИ НАСИЛЬСТВА
НАД ДІТЬМИ В СІМ'Ї 365**
- Докукіна О.М., м. Київ**
**ЗАПОБІГАННЯ ТА ПЕРЕБОРЮВАННЯ НАСИЛЬСТВА
В СКЛАДНІЙ СІМ'Ї 373**
- І.І. Тукач, м. Ніжин**
**ВИВЧЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ СІМ'Ї ЩОДО
ФОРМУВАННЯ В ДОШКІЛЬНИКІВ ЦІННІСНОГО
СТАВЛЕННЯ ДО СВОЇХ БАЗОВИХ ПРАВ 383**
- А.І. Грїтчина, м. Київ**
**ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ
ЗАКЛАДІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК СОЦІАЛЬНО
ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 391**
- О.С. Філімонова, м. Київ**
**ОСОБЛИВОСТІ ПРОФІЛАКТИЧНОЇ РОБОТИ З
МОЛОДШИМИ ПІДЛІТКАМИ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ЩОДО ВЖИВАННЯ АЛКОГОЛЮ
ТА ТЮТЮНОПАЛІННЯ 399**
- В.Ю. Гаврилюк, м. Біла Церква**
**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ
АКТИВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У ПРОЦЕСІ ПОШУКОВОЇ
ТА ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 407**
- О.П. Липецький, м. Київ**
**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
САМОСТІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ
ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 416**
- Н.М. Коляда, м. Умань**
**ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ
В ІНСТИТУТІ ДИТЯЧОГО РУХУ 426**

- Л.В. Яценко, м. Переяслав-Хмельницький**
ВИЯВЛЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ
У СТУДЕНСЬКОЇ МОЛОДІ 436
- З.П. Бондаренко, м. Дніпропетровськ**
ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ . 445
- Т.П. Пернарівська, м. Ірпінь**
МІЖОСОБИСТІСНІ ВІДНОСИНИ Й ОСОБЛИВОСТІ
ЇХ ПРОЯВУ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ 456
- О.М. Ващенко, м. Київ**
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА ПІДГОТОВКА
ПЕДАГОГІВ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ
І НАВИЧОК ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ
УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 464
- Г.В. Яківчук, м. Хмельницький**
ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНО-ЕСТЕТИЧНОГО
ПРОСТОРУ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ
ДЛЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ 474
- С.О. Сичов, м. Київ**
ПРИНЦИПИ ПРИЛУЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
ДО ЦІННОСТЕЙ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ 484
- Н.І. Ревнюк, м. Умань**
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОГО
КРАЄЗНАВСТВА 492
- С.П. Нечай, м. Сімферополь**
ОПТИМІЗАЦІЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 501
- Д.С. Мацько, м. Луганськ**
ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА
(АНГЛІЙСЬКА)” ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ
ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 512

- О.О. Кравченко, м. Умань**
ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: ПОГЛЯД КРИЗЬ ТВОРЧУ
СПАДЩИНУ Ж.-Ж. РУССО ТА П. КУЛІША 521
- І.В. Мудрік, м. Київ**
ФОРМУВАННЯ В СТУДЕНТІВ ПОТРЕБИ ДО ПРОФЕСІЙНО-
ПРИКЛАДНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ 530
- К.М. Павицька, м. Київ**
ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ, ПОВАГИ
ДО ДИТИНИ В СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ
УНІВЕРСИТЕТІВ 538
- С.В. Федоренко, м. Київ**
ПРЕДМЕТ “МИСТЕЦТВО І ДИЗАЙН” ЯК ІНТЕГРАЛЬНА
СКЛАДОВА НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В
СЕРЕДНІХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКОЛАХ МИСТЕЦТВ
ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ 547
- В.С. Церклевич, м. Хмельницький**
СТАН ІНТЕГРОВАНOSTІ СУЧАСНИХ СТУДЕНТІВ З
ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ
МОЖЛИВОСТЯМИ У ГРУПУ ОДНОКУРСНИКІВ ВНЗ ... 555
- О.М. Данченко, м. Хмельницький**
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА БЕЗРОБІТНОЇ
МОЛОДІ У НІМЕЧЧИНІ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА 567
- Л.С. Кинєва, м. Одеса**
АКСІОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ У ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ 578
- Зарубінська І.Б., м. Київ**
МОДЕРАЦІЯ ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ 586

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Випуск 14

книга 2

Підписано до друку 23.09.2010 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times
Папір офсетний. Друк офсетний.
Зам. 237. Ум. друк. арк. 35,11. Обл. – вид. арк. 26,33
Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл.,
м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276