

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

ISSN 2308-3778

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

*Збірник наукових праць*

Засновано в 1999 р.

**Випуск 17**

**Книга 1**



Київ  
2013

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

**Редакційна колегія:**

**Бех І. Д.**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор ІПВ НАПН України;

**Пустовіт Г. П.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів ІПВ НАПН України;

**Петрочко Ж. В.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи ІПВ НАПН України;

**Оржеховська В. М.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання ІПВ НАПН України;

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

**Зверева І. Д.**, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки ІПВ НАПН України;

**Кравченко Т. В.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії сімейного виховання ІПВ НАПН України;

**Канішевська Л. В.**, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу;

**Золотарьова А. В.**, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора ІПП ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д.Ушинского» (Росія);

**Ромм Т. О.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Інституту історії гуманітарної і соціальної освіти Новосибірського державного університету (Росія).

**Рецензенти:**

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

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

Т 43

**Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді** : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД. — 2013. — Вип. 17, кн. 1. — 500 с.

150 пр.

ISBN 978-966-189-209-4

978-966-189-210-0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

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

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

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

ISBN 978-966-189-209-4

978-966-189-210-0

© Інститут проблем виховання  
НАПН України, 2013

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія КВ № 20149-9949 ПР

## ЗМІСТ

<i>Бех І. Д.</i> Дієприписи у вихованні та розвитку особистості . . . . .	6
<i>Абрамова С. В.</i> Соціальна активність старшого підлітка: сутність, структура, критерії визначення . . . . .	15
<i>Алексеева С. В.</i> Використання інформаційних технологій у професійній діяльності методистів при вивченні, узагальненні та впровадженні передового педагогічного досвіду . . . . .	23
<i>Андрющенко Т. К.</i> Культурологічний підхід до формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності . . . . .	31
<i>Аносова А. В.</i> Формування комунікативної культури старшокласників засобами телекомунікаційних проєктів у позашкільних навчальних закладах. . . . .	42
<i>Антонішина В. Л.</i> Зміст та методи розвитку креативності старших дошкільників у центрах розвитку дитини. . . . .	53
<i>Артеменко О. А.</i> Структурні компоненти та критерії оцінки професійної спрямованості старшокласників – вихованців позашкільних навчальних закладів. . . . .	62
<i>Бабко Т. М.</i> Профконсультування як один із інноваційних напрямів профорієнтаційної діяльності вчителя в умовах профільної школи . . . . .	73
<i>Байбородова Л. В., Кораблева А. А.</i> Воспитание толерантности у школьников в процессе совместной деятельности. . . . .	82
<i>Батрак Т. В.</i> Принципи естетичного виховання старшокласників у процесі навчання зарубіжної художньої культури . . . . .	94
<i>Бойко А. Е.</i> Сутність та структура комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів . . . . .	104
<i>Бялик О. В.</i> Статеве виховання учнівської молоді в системі освіти країн Євросоюзу та України: порівняльний аспект . . . . .	112
<i>Валентьева Т. І.</i> Сутність, мета, принципи і форми співробітництва дошкільного навчального закладу з батьками старших дошкільників . . . . .	121
<i>Васильєва С. А.</i> Методи дослідження шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків у дошкільному навчальному закладі . . . . .	129
<i>Вербицький О. В.</i> Структура та зміст поняття «міжетнічна толерантність» . . . . .	137
<i>Вишнівська Н. В.</i> Емпатія як складова вихованості милосердя молодших школярів шкіл-інтернатів: зміст та рівні сформованості. . . . .	147
<i>Вовк О. Р.</i> Основні підходи до визначення сутності та основних напрямів позааудиторної діяльності у ВНЗ . . . . .	155
<i>Волчелюк Ю. І.</i> Особливості та соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору . . . . .	163

<b>Гарнійчук В. М.</b> Основні тенденції та сутність патріотизму старших підлітків в сучасних умовах . . . . .	174
<b>Гаряча С. А.</b> Теоретичний аспект виховання підлітків на основі гуманістичної та авторитарної етики . . . . .	183
<b>Глушко Н. В.</b> Соціалізація дезадаптованих підлітків у сучасному освітньому вимірі . . . . .	193
<b>Гончарук Т. В.</b> Аналіз результатів формування творчого потенціалу старшокласників . . . . .	202
<b>Горинюк В. П.</b> Шкільно-сімейна профорієнтаційна діяльність: тенденції становлення . . . . .	211
<b>Грітчина А. І.</b> Сучасні підходи до розуміння феномену «соціальна роль сім'янина» . . . . .	220
<b>Гуцан Л. А.</b> Застосування сучасних профорієнтаційних технологій при підготовці учнівської молоді до вибору майбутньої професії . . . . .	227
<b>Данілова А. П.</b> Соціальний проект як засіб формування та розвитку ініціативності учнівської молоді . . . . .	237
<b>Єжова О. О.</b> Діагностика рівнів сформованості превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу . . . . .	247
<b>Єременко Л. В.</b> Методика формування практичних вмінь у старшокласників шкіл-інтернатів . . . . .	255
<b>Журба К. О.</b> Сучасні форми і методи виховання культури гідності молодших підлітків як смисложиттєвої цінності . . . . .	264
<b>Золотарева А. В.</b> Критеріальний ряд моніторинга функціонування і розвитку регіональної системи дополнительного образования детей . . . . .	272
<b>Ігнат'єва О. Л.</b> Особливості естетичного виховання в сільсько-господарських вищих навчальних закладах . . . . .	284
<b>Канішевська Л. В.</b> Дослідження проблеми підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя . . . . .	293
<b>Карелова Г. А.</b> Особистісно орієнтована технологія виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків . . . . .	300
<b>Кендзьор П. І.</b> Переосмислення сутності поняття «культура» у системі полікультурного виховання особистості . . . . .	309
<b>Кириченко В. І.</b> Організація партнерської взаємодії навчального закладу і батьків учнів . . . . .	319
<b>Киричок В. А.</b> Використання інноваційних форм і методів у вихованні культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності . . . . .	327
<b>Колотило О. М.</b> Педагогічні умови розвитку художньо-образного мислення молодших школярів . . . . .	336

<b>Корнієнко А. В.</b> Обґрунтування змісту етнокультурного виховання учнів засобами декоративно-ужиткового мистецтва у позашкільних навчальних закладах. ....	344
<b>Корсун Г. О.</b> Роль батьків у процесі професійного самовизначення старшокласників в Україні та Німеччині. ....	353
<b>Кравець Н. П.</b> Формування основ духовності у розумово відсталих підлітків на уроках літературного читання. ....	363
<b>Кравченко Т. В.</b> Соціальна компетентність старшокласників у вимірі їх професійного самовизначення. ....	372
<b>Кузьменко Л. В.</b> Теоретичні аспекти формування у старшокласників інтернатних закладів почуття взаємодопомоги як сімейної цінності. ....	382
<b>Куниця Т. Ю.</b> Формування відповідальності старших підлітків у груповій добровільній діяльності: сучасний стан проблеми. ....	390
<b>Латто В. В.</b> Психолого-педагогічні передумови активізації етнокультурних цінностей у провідних напрямках дошкільного виховання. . .	398
<b>Литовченко О. В.</b> Причини і специфіка відхилень у соціальному розвитку і поведінці підлітків, старшокласників. ....	409
<b>Лохвицька Л. В.</b> Психологічні детермінанти морального виховання дошкільників: теоретичний аспект. ....	419
<b>Лящук О. С.</b> Сімейна злагода як умова формування морально здорової особистості вихованця школи-інтернату. ....	428
<b>Максимовська Н. О.</b> Розвиток соціальної творчості студентської молоді у сфері дозвілля: анімаційний підхід. ....	436
<b>Малиношевський Р. В.</b> Феномен альтруїзму у просторі соціального буття людини. ....	448
<b>Маруніна Г. Г.</b> Інноваційні форми та методи виховання основ культури гідності старших дошкільників. ....	457
<b>Мацько Д. С.</b> Мотиваційна складова навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей. ....	465
<b>Мацуська І. М.</b> Основні чинники професійного самовизначення старшокласників. ....	474
<b>Мацуський В. В.</b> Визначення поняття «компетентність»: теоретичний аспект. ....	483
<b>Миропольська Н. Є., Комаровська О. А., Кузьменко Г. В.</b> До проекту концепції профільного навчання у старшій школі (художньо-естетичний профіль). ....	491

## ДІЄПРИПИСИ У ВИХОВАННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

*У статті вперше розкрито необхідну й достатню компонентну структуру приписів (вимог), на які має орієнтуватися педагог в організації виховного процесу, що забезпечує повноцінний духовно-моральний розвиток підростаючої особистості. Йдеться про самовипробування у розвитку особистості; успішний результат дії особистості як стимул до її доброчинності; готовність вихованця до духовного перетворення; повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього; диференційоване ставлення вихованця до життя; подолання розщепленості складових внутрішнього світу як умову духовного зростання.*

**Ключові слова:** розвиток особистості, самовипробування, доброчинність, духовне перетворення, духовна цінність, духовне діяння, ставлення до життя, структура внутрішнього світу, ціннісні пріоритети.

Кожну виховну технологію у її практичному процесуальному розгортанні доцільно розглядати як задачу, що спільно розв'язується вихователем і вихованцями. Отже, він повинен науково правильно створити проект досягнення мети цієї задачі. У цьому проекті важливо визначити послідовність дій, які необхідно здійснити учасникам виховного процесу.

Такі дії розглядатимемо як відповідні для досягнення мети задачі діяльнісні конструкти (приписи), які рівною мірою стосуються і вихователя, і вихованця.

У цьому зв'язку майстерність педагога значною мірою залежить від власного арсеналу таких приписів, що формулюються у наукових галузях, які опікуються проблемами підростаючої особистості. Запропонуємо ряд таких приписів-орієнтирів, які мають входити у процесуальну структуру певної виховної задачі.

*Самовипробування у розвитку особистості.* У міру накопичення підростаючою особистістю різноманітних розумових, вольових, емоційно-почуттєвих, діяльнісних утворень вона час від часу випробовує себе, застосовуючи ці утворення у зовнішніх видах активності (у певних справах чи поведінці). Сучасні екстремальні види спорту — яскраве підтвердження викладеної закономірності. Часто можна також спостерігати ситуацію, коли підліток долучається до надто важких фізичних занять, щоб перевірити власну силу волі, тощо. Такі прагнення є необхідними у цілісному розвитку особистості, у її самоствердженні та формуванні почуття позитивної самоцінності.

Будемо вважати таку активність зовнішнім самовипробуванням. Реальна виховна ситуація у цьому плані є такою, що педагог, можливо, не беручи до уваги окреслену закономірність або й не знаючи її, все ж час від часу її практично реалізує.

На нашу думку, у виховному процесі має використовуватися випробування особистістю себе, яке за своєю розвивальною силою далеко перевершує вищезазначене. Йдеться, таким чином, про внутрішнє самовипробування. Природа цього явища нині ще не розкрита, але на відміну від зовнішнього самовипробування, внутрішнє випробування під керівництвом педагога чи спонтанійно виникнути не може. По-справжньому, внутрішнє самовипробування без перебільшення можна віднести до глибоких таємниць внутрішнього світу людини. Попередньо зазначимо, що внутрішнє самовипробування — це дещо більше, ніж перевірка; воно набуває рис дослідження. Тепер дамо відповідь на основне питання — що має бути предметом внутрішнього випробування і яка внутрішня інстанція має виступити у функції випробувача?

Якщо вести мову про внутрішнє самовипробування під кутом зору духовно-морального розвитку особистості, то безпосереднім предметом такого діяння мають виступити вчинки-думки та вчинки-почуття, які певна особа формулює щодо інших людей. Зазначимо, що ці вчинки мають таке ж значення, як і вчинки-зовнішні дії. Отже, поодинокі думки та потяги, що виникають у внутрішньому світі особистості мають насамперед усвідомлюватися нею, щоб стати предметом випробування.

Конкретизуємо це судження: думки та потяги можуть мати як моральну, так і аморальну спрямованість, а, отже, і відповідну суспільну цінність. Відтак внутрішньою інстанцією, яка спроможна випробувати такі утворення, має виступити певна благородна цінність, яка вже існує у внутрішньому духовному досвіді особистості, — піклування, щедрість, справедливість тощо. Такого роду цінності у духовному Я особистості виступають як духовні підструктури. Наголосимо, що лише певна благородна цінність може реалізувати функцію випробування у повному обсязі, тобто не залишиться на етапі лише виявлення. Адже вона є адекватною як для моральних, так і для аморальних думок і потягів. Якщо у ролі випробувача виступить асоціальна цінність, вона схвально поставиться якраз до внутрішніх аморальних проявів особистості. Таким чином, процес внутрішнього випробування має виховне значення, оскільки об'єктивно діагностуючи ту чи іншу думку чи потяг, благородна цінність як духовна підструктура Я особистості впливатиме на ці прояви, підтримуючи одні й гальмуючи інші. Ця перетворювальна робота благородної цінності Я особистості має виступити не лише логічним, а й емоційно-смисловим продовженням функції виявлення внутрішньо розгорнутих вчинків.

Розкрита нами природа внутрішнього духовного самовипробування дає змогу ввести його у реальний виховний процес на всіх етапах формування і розвитку особистості. У єдності з іншими ре-

флексивними механізмами цей механізм сприятиме подоланню тих бар'єрів, які виникають на складному шляху духовного зростання людини.

*Успішний результат дії особистості як стимул до її добродійності.* У виховному процесі нині не враховується зв'язок між певною предметною (пізнавальною чи практично-перетворювальною дією) вихованця і його духовно-моральним діянням. Вважається, що це різні за операційною спрямованістю форми активності. Перша ґрунтується здебільшого на психологічних механізмах, зокрема способах мисленнєвої діяльності, тоді як друга — на рушійних силах (бажання, інтереси, мотиви). Так, у площині безпосередніх засобів реалізації між цими формами активності існує якісна відмінність, за якої не виникає явище індукції як спонуки до взаємореагування.

Однак у психологічній організації суб'єкта предметної дії все ж є фактор, який призводить до вираження зв'язку між нею і духовно-моральним діянням. Таким фактором виступає кінцевий результат тієї чи іншої практичної дії, який має бути успішним, тобто відповідати певним соціальним нормативам. Наголосимо, що його вплив на духовно-моральне діяння не прямий, а опосередкований.

Розкриємо цей процес. Одержаний результат неодмінно оцінюється суб'єктом. У такому оцінюванні головне місце посідає емоційне переживання. Якщо цей результат успішний, то, відповідно, він викликає не одну, а цілий ансамбль позитивних емоцій: радості, гордості, задоволення, самоцінності. Це й призводить до стану душевного умиротворення суб'єкта.

Усі нижчі емоційні прояви (особливо егоїстичної спрямованості) у результаті цього затухають, втрачають свою рушійну енергію, а натомість актуалізуються добродійні спонуки образу Я суб'єкта. Він стає відкритим до потреб іншої людини; план духовності перестає бути для нього відчуженим.

Отже, вихователь, знаючи цю психологічну закономірність, має враховувати й змістове наповнення часу вихованця при включенні його у певний особистісний акт. І чим більшою суспільно значущою цінністю оперує вихованець, тим важливіше приурочити її до одержаного ним позитивного предметного результату.

*Готовність вихованця до духовного перетворення.* У виховному процесі педагогу важливо зафіксувати момент безпосередньої визначеності вихованця у неухильному напрямі до духовності. Адже він може обрати і зворотний шлях свого становлення зі всіма його духовними втратами. Слід зважати на те, що у поступі до духовності необхідною є стадія, коли певні складові духовності виступають лише присутніми у внутрішньому світі вихованця, проте вони ще не виявляються повноправними і постійними виразниками його духовності. Тож йому ще потрібно пройти складний шлях зміцнення



духовних надбань, щоб стати справді духовною особистістю. На цьому шляху вихованцеві не обійтися без зовнішньої підтримки. У цьому зв'язку видається вкрай важливим, хто виступатиме у якості такої підтримки.

Звичайно, що особа, яка сама має істотні особистісні вади, не може предстати у цій функції. Незважаючи на це, інколи вихованець тяжіє саме до такої особи, не вміючи визначити її істинне духовне обличчя. До того ж вона часто вміло маскує його, надаючи йому благочинного вигляду. З огляду на це, у вихованця слід сформувати настанову на те, що він за жодних обставин не повинен ухилятися від поради та допомоги з боку саме високозначущого і духовно зрілого дорослого (педагогів, батьків).

*Ефект відтермінування у прийнятті вихованцем духовної цінності.*

Виховна дія педагога завжди наповнена сподіванням, що вона призведе до особистісної зміни вихованця, якою б вона не була за маштабом, тобто розрахована на конкретні поведінкові прояви чи на певні узагальнено-сміслові утворення. Однак очікуваного особистісного зрушення, яке б прямувало услід за його дією, часто не спостерігається. Тоді вдумливий педагог ставить собі запитання: «Чому так сталося?» Найчастіше таку ситуацію він мотивує певною своєю методичною недосконалістю, здійснюючи відповідну рефлексію.

Звичайно, частка правди у цьому є. Педагог може щось змінити в організаційно-процесуальній характеристиці своєї дії. Усе ж основна причина криється в емоційно-ціннісній структурі вихованця. У цій структурі є різні за соціокультурною значущістю цінності. Незважаючи на те, чи вони суспільно схвальні, чи ні, вони залишаються для вихованця важливими, такими, якими він дорожить. Відмова, зокрема від суспільно несхвального утворення, для нього завжди менш чи більш емоційно сильна драма, адже він мусить зрестися того, що становить сутність його індивідуального теперішнього життя в навколишньому світі. Біль відмови від нього призводить до певного часового інтервалу стосовно прийняття нової особистісної цінності. Вихованець повинен мати певний час, щоб так би мовити, «попрощатися» з набутою цінністю. Лише після цього він буде внутрішньо налаштованим на прийняття нової цінності. Таку тенденцію й має враховувати педагог у своїй виховній роботі.

*Повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього.* У виховному процесі повсюдним є психологічне явище, сутність якого полягає в тому, що здійснене власне духовне діяння вихованець повністю залишає у своєму минулому житті. У результаті цього воно втрачає свій особистісно перетворювальний потенціал, витісняючись іншими життєвими сюжетами: подіями, ситуаціями, випадками. Педагог, не враховуючи цього явища,

за наступної виховної взаємодії починає все по-новому, хоча між минулим виховним контактом і теперішнім істотною відмінності немає. Це безпосередньо відбивається як на темпі духовного розвитку, так і на його стійкості. Та й сфера дії цього розвитку залишається досить обмеженою.

Набагато доцільнішим у цьому зв'язку буде виховний прийом, коли педагог спонукає вихованця поставити минулу виховну подію в істотне ставлення до самого себе як теперішнього. Так, вихованець мусить охарактеризувати себе нинішнього в основних духовних надбаннях, далі ввести минулу духовну ситуацію у реальну духовну структуру й узгодити їх як минуле, що є й дійсним моральним теперішнім. Така духовна самодіяльність відіграватиме позитивну виховну роль.

На відміну від розглянутого нами способу повернення минулого духовного діяння у внутрішню духовну структуру теперішнього, бувають випадки, коли суб'єкт боїться певної минулої події (наприклад, якогось нещастя). Слід уточнити, що суб'єкт боїться минулого не тому, що нещастя вже пройшло, але тому, що воно може повторитися, тобто стати майбутнім. Якщо я боюсь минулої образи, це відбувається тому, що я не поставив її в істотний зв'язок із самим собою як минулим і я сам тим чи іншим способом завадив образі стати минулим. Якщо щось справді пройшло, я не можу його боятися. У розкритій нами ситуації суб'єкт, на відміну від першої, має робити все, щоб неприємне минуле не повернулося у теперішнє.

*Диференційоване ставлення вихованця до життя.* У виховному плані у підростаючої особистості слід викликати постійне бажання і формувати вміння відрізнити у житті істотне від другорядного, дивитись на останнє «крізь пальці», проявляючи при цьому здорову міру безтурботності. Тому вихованець без особливих потрясінь у змозі відмовитися від чогось, що не зачіпає його глибинних особистісних сенсів, які наявні у його власному світі, й цінностей світу, що його повсякденно оточує. Його особистісною стратегією має стати примноження своїх ціннісних смислів, щоб вони склали зміст його життя. Важливо при цьому, щоб ці духовні складові життя вчасно реалізовувалися.

Однак це не завжди можливо. Тоді вихованцеві потрібні розвинені вольові зусилля для подолання наявних перепон, щоб те чи інше морально-духовне устремління чи життєвий намір були переведені з ідеального плану у план реальності. Буває й так, що від деяких цих устремлінь необхідно взагалі відмовитися, компенсуючи їх іншими значущими перевагами. Звісно, вихованець має бути внутрішньо готовим до таких трансформацій.

*Подолання розщепленості складових внутрішнього світу як умова духовного зростання.* Розщепленість різних внутрішніх структур

(Я-емоційного, Я-потребово-мотиваційного, Я-морального) є внутрішньо обумовленим явищем. Воно виразно проявляється, особливо на ранніх етапах розвитку особистості. Сутність розщеплення полягає в тому, що кожна з вищезначених структур діє автономно, живе, так би мовити, самостійним життям без будь-якої узгодженості з іншими. У результаті цього така особистість здатна лише на дрібні життєві справи; на щось велике вона не спроможна. У цих справах особистість може проявляти поспішність, але при цьому щось з наміченого і забувати, і тому неодмінно повертається назад. Такий життєвий калейдоскоп є визначальним для цього типу особистості.

Якщо не проводити певної виховної роботи, явище розщепленості складових внутрішнього світу може бути характерним для особистості й у більш пізніх вікових періодах.

Подолання феномену розщепленості має зводитися до формування у вихованця внутрішнього вміння зосереджувати весь результат мисленнєвих операцій у одному акті свідомості. Це ж призводить до зосередження ним всього змісту свого життя і смислу навколишньої дійсності в одному єдиному прагненні як рушійній силі (мотиві) духовно-морального діяння великого ціннісного масштабу. Замкненість душевного світу вихованця надає йому сили як на спонукальній, так і виконавських частинах духовно-моральної дії (вчинку), а, отже, забезпечує позитивний результат.

*Дорослий і вихованець у ціннісних пріоритетах.* Урахування ціннісної віддалі, що існує між вихованцем і дорослим, є необхідною умовою психологічно обґрунтованого виховання. У цьому зв'язку слід зняти опозицію: те, що не є значущим для вихованця, для дорослого — дрібниця. Він має вжитися у ціннісну структуру вихованця, яка повинна виступити вихідною внутрішньою платформою для розгортання запланованих ним виховних дій.

У цьому процесі «дрібниці» вихованця мають бути осмислені ним (звичайно під керівництвом дорослого) тепер уже під кутом зору тих особистісних перспектив, які можуть розгорнутися у майбутньому. При цьому слід зважати на суспільну значущість чи незначущість ціннісних прагнень вихованця.

*Виховна спроможність видатних особистостей.* Відомо, що кожна людина є потенційним вихователем для тих, хто її оточує. На основі механізму наслідування той чи інший індивід переймає стиль одягу, манеру спілкування, способи взаємин тощо. І це незважаючи на те, що людина-взірець перебуває у пасивній позиції щодо інших індивідів. Виховний вплив людині-взірця значно підвищується, коли вона вступає в реальні активні відносини. Якраз вони й детермінують процес соціалізації.

Та є ще один досить дієвий виховний пласт, пов'язаний з особистісно перетворювальним впливом видатних людей минулого чи те-

перішнього часу на тих осіб, які до них долучаються. Таке єднання може бути здебільшого опосередкованим за допомогою одержання знань про їхній життєвий і творчий шлях. Зазначимо, що про видатних особистостей говорять як про Великих, що залишили потужний «слід» про себе в галузі мистецтва, науки, літератури, технологій.

Сучасна педагогічна теорія й методика орієнтують педагога на використання життя великих людей у процесі виховання підстаючої особистості. Однак це здійснюється таким чином.

Оскільки певна видатна особистість у своїй діяльності досягла вагомого результату, який відіграв або відіграє важливу роль у житті суспільства, змінюючи його у прогресивному напрямі, то й педагог зосереджує основну увагу вихованців на досягнутому результаті такої особистості. Тут психологічно результат видатної особистості стає основним фактором впливу на вихованця; сама ж особистість виступає лише фоном; вона активно зміщується у виховну тінь.

У цьому зв'язку слід використовувати правило, згідно з яким той, хто істинно прагне прилучитись до особистісних надбань великих, повинен передусім звертати увагу на початок. Оскільки саме цей етап пов'язаний не лише зі справою великої людини, якій він служить, а й зі всім її життям. Тож, щоб досягти кінцевого результату їй доводиться максимально зосередити всі свої розумові, емоційно-вольові й духовно-моральні сили. Особливістю ж видатних особистостей є те, що їхній цілісний внутрішній світ здебільшого досить змістовний. У них високі почуття перебувають у гармонії з такими ж інтелектуальними здібностями та духовними цінностями. Залежно від роду діяльності (наука, мистецтво, художня творчість, технології), кожна видатна особистість якісь із них використовує повною мірою, а якісь присутні у всіх перелічених видах діяльності людини.

Завдання педагога у цьому зв'язку полягає в тому, щоб вичлени-ти якості видатної особистості, яка виступає предметом ознайомлен-ня для вихованців. На цій душевно-духовній основі й розпочнеться реальний процес їхнього виховання. Вплив видатної особистості на вихованця виявиться значним, якщо він буде захоплюватися нею, любити її, радіти їй.

*Почуття щастя в індивідуальному сприйнятті.* Нерідко почуття щастя суб'єкта пов'язується лише з досягненням якихось великих цілей чи успіху у важливій діяльності. Таке бачення щастя не може бути запереченим, однак стосовно підстаючої особистості слід культивувати й інший, так би мовити, його масштаб, який може виступити для неї не менш значущим. Йдеться про переживання вихованцем стану внутрішнього щастя від здійсненого духовно-мораль-ного вчинку у всіх його різновидах.

За постійного переживання таких щасливих миттєвостей у нього формується стійка оптимістична життєва позиція як душевний ста-

білізатор і бар'єр від будь-яких тимчасових буттєвих негараздів. Радість, таким чином, стає його головним переживанням в емоційній структурі Я. Така особистість радіє всьому, що бачить: об'єктам природи, людям, зайнятим своїми справами, тощо. Постійно демонструючи такий спосіб життєствалення, вона спочатку відчуває, а згодом і глибоко усвідомлює свою неспівмірність щодо цього зі своїми ровесниками, і це перетворюється на досить дієвий мотив подальшого особистісно-продуктивного утвердження.

У внутрішньому плані зворушливий спосіб життєствалення наповнює вихованця душевним спокоєм, що позитивно відбивається на його особистому існуванні, яке «забарвлюється у світлі тони».

### Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Вишневецький О. Г. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вчз / О. Г. Вишневецький. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К. : Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
4. Allport W. G. Personality : A psychological Interpretation. – New York : Holt, Rinehart, & Winston, 1937.
5. Педагогические апокрифы : Этюды о В. А. Сухомлинском / сост. О. Сухомлинская. – К. : Акта, 2008. – 430 с.
6. Фрейдджер Р. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты: пер. с англ. / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдмен. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 704 с.

*В статье впервые раскрывается необходимая и достаточная компонентная структура предписаний (требований), на которые должен ориентироваться педагог при организации воспитательного процесса, который обеспечивает полноценное духовно-нравственное развитие подрастающей личности. Речь идет о самоиспытании в развитии личности; успешном результате действия личности как стимуле к ее добродетельности; готовности воспитанника к духовному преобразованию; возвращении прошлого духовного действия во внутреннюю духовную структуру настоящего; дифференцированном подходе воспитанника к жизни; преодолении расщепления составляющих внутреннего мира как условия духовного роста.*

**Ключевые слова:** развитие личности, самоиспытание, благодеяние, духовное преображение, духовная ценность, духовное действие, отношение к жизни, структура внутреннего мира, ценностные приоритеты.

### **I. D. Bekh**

#### **Requirements in the Education and Development of the Personality**

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

*The article deals with the essential structure of the requirements by which the teacher should be guided in organizing the educational process, which leads to the full spiritual and moral development of young people. Self-examination in the development of the personality is an internal research of one's own thoughts, actions,*

and feelings. This internal activity is necessary, whereas these actions may provide both moral and immoral orientation, so the respective social values. The successful result of the person's action as a stimulus to one's virtue is a set of positive emotions (joy, pride, pleasure, self-esteem), so it leads to the person's mental calm. Readiness of the person to spiritual transformation depends on external support. Therefore, the pupils should not deviate from the advice and assistance of a significant and spiritual adult. The return of previous spiritual activity into current internal spiritual structure should be encouraged by the teacher. It is advised to transform the pupils' past educational events into present ones. Differentiated attitude to pupils' life is an ability to distinguish important features from minor ones and evaluate them, which the teacher should form regularly. Overcoming the split of components of the inner world is a condition of spiritual growth. It leads to the children's concentration on the meaning of life and the sense of reality in the common aspiration for spiritual and moral action.

**Keywords:** personal development; self-examination; virtuous, spiritual transformation; spiritual values; spiritual action; attitude to life; structure of the inner world; value priorities.

### References

1. Bekh, I.D. (2012). *Osobystist u prostori duhovnoho rozvytku* [Personality in the Sphere of Spiritual Development]. Kyiv : Akademyvydav.
2. Vyshnevskiy, O. H. (Ed.). (2003). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical Foundations of Modern Ukrainian Pedagogy]. Drohobych : Kolo.
3. Kremen, V.H. (2011). *Filosofiiia liudynotsentryzmu v osvithnomu prostori* [Philosophy of Person-Oriented Educational Sphere]. Kyiv : Znannia Ukrainy.
4. Allport, W. G. (1937). *Personality : A Psychological Interpretation*. New York : Holt, Rinehart, & Winston.
5. Sukhomlinskaia, O. V. (Ed.). (2008). *Pedagogicheskie apokrifly: Etiudy o V.A. Sukhomlinskom* [Pedagogical Apocrypha : Study about V.A. Sukhomlinskii]. Kyiv : Akta.
6. Freidzher, R., & Feidimen, D. (2008). *Bolshaia kniga psihologii. Lichnost. Teorii, uprazhneniia, eksperymenty* [The Great Book of Psychology. Personality. Theories, Exercises, Experiments]. St. Petersburg : Praim-EVROZNAK.

## СОЦІАЛЬНА АКТИВНІСТЬ СТАРШОГО ПІДЛІТКА: СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА, КРИТЕРІЇ ВИЗНАЧЕННЯ

*Актуальність проблеми соціальної активності старших підлітків зумовлена процесами, що відбуваються у контексті змін в усіх сферах суспільного життя. Автор розкрив зміст поняття «соціальна активність особистості», визначив компоненти структури соціальної активності старших підлітків, обґрунтував критерії сформованості зазначеної якості в учнів підліткового віку.*

**Ключові слова:** соціальна активність особистості, структура соціальної активності особистості, компоненти структури соціальної активності особистості, критерії, показники сформованості соціальної активності особистості.

Соціально-економічні та суспільно-політичні процеси, які нині відбуваються в Україні, уможлиблюють залучення особистості до активної перетворювальної соціальної діяльності, що сприяє розвитку самостійного мислення, відповідальності за власні вчинки, готовності до участі у вирішенні злободенних питань українського суспільства.

Соціальна активність є основною якістю людини, яка забезпечує її самовираження й самореалізацію в соціальних групах, суспільстві загалом.

За умови сформованості цієї якості особистість впливає на суспільні відносини, успішно реалізує свою життєву позицію в різних видах соціальної діяльності.

На думку В. Белінського, життя людини в суспільстві не буде повноцінним, якщо вона не цікавиться його інтересами й потребами. Справжній громадянин не повинен бути байдужим до проблем власної держави [3, с. 247].

Тому формування у школярів соціальної активності стає пріоритетним завданням педагогічної науки.

Проблема соціальної активності особистості перебувала в центрі уваги зарубіжних учених (І. Кант, А. Адлер, Дж. Дьюї, А. Маслоу, Е. Еріксон та інші). Значний внесок в опрацювання цього питання зробили вітчизняні дослідники (Б. Ананьєв, Г. Андреева, Л. Божович, І. Бех, І. Кон, Т. Мальковська, І. Мілославова, А. Мудрик, Н. Пономарчук, А. Реан, С. Харченко та інші).

Діяльна природа соціальної активності, характер якої визначається суспільними цілями діяльності, досліджена Є. Ануфрієвим, Л. Архангельським, Г. Ареф'євою, Т. Богдановою, К. Токаревою, В. Ядовим та іншими науковцями. Особливості формування і розвитку соціальної активності в різні вікові періоди глибоко вивчали психологи П. Блонський, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, А. Петровський та інші.

У педагогічних дослідженнях П. Атутова, А. Зосимовського, В. Коротова, Г. Філонова та інших учених важливого значення надається визначенню умов, які сприяють прояву соціальної активності школярів. Масовий і передовий педагогічний досвід із формування соціально активної особистості проаналізовано в роботах І. Беха, Б. Вульфова, П. Кананихіна, Т. Мальковської, А. Мудрика, Н. Пономарчук, М. Рожкова, Л. Спіріна, Г. Філонова, М. Яценко та інших.

*Метою статті* є розкриття сутності і структури соціальної активності старших підлітків, визначення основних критеріїв її оцінювання.

Завдання статті:

- розкрити зміст поняття «соціальна активність особистості»;
- визначити компоненти структури соціальної активності старших підлітків;
- обґрунтувати критерії сформованості зазначеної якості в учнів підліткового віку.

Огляд наукових підходів до визначення поняття «соціальна активність особистості» було здійснено нами у статтях «Педагогічні умови формування соціальної активності особистості» [1] та «Сучасні наукові підходи до визначення поняття «соціальна активність особистості» [2].

На основі узагальнення поглядів учених, соціальна активність особистості може розглядатись як актуальна соціальна потреба, як перетворювальна здатність (властивість) і як стійка інтегративна якість особистості, що формується в соціальній діяльності.

Як актуальна потреба, соціальна активність реалізується в певній системі цільових установок, мотивів, що визначають інтереси особистості, її залучення до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреби, що виникла [6, с. 28].

Як перетворювальна здатність, вона реалізується через відповідні соціальні знання, уміння й навички, спрямовані на розвиток себе й середовища згідно з обопільними інтересами особистості та суспільства [6, с. 28].

Як стійка інтегративна якість, соціальна активність виявляється в ініціативності, старанності, соціальній відповідальності, вимогливості до себе, цілеспрямованості тощо [9, с. 240].

Виходячи з цього, сутнісними характеристиками соціальної активності є:

- самодетермінація (потреби, самоусвідомлене спонукання, готовність до діяльності);
- соціальна взаємодія (взаємозв'язок особистості з соціумом, який виявляється в пізнанні, спілкуванні, соціально продуктивній діяльності, результатом чого є розвиток особистості й соціального середовища).



У контексті нашого дослідження соціальна активність особистості розглядається як інтегративна якість, яка охоплює соціальні знання і досвід, потребу в самореалізації й досягненні суспільно значущих цілей і характеризується спрямованістю на різні види соціально корисної діяльності, готовності брати на себе відповідальність за прийняті рішення і власні дії й виявляється в конкретній соціальній діяльності.

Розглянемо структуру зазначеної якості.

Основними компонентами соціальної активності особистості, на нашу думку, є: соціальна обізнаність, просоціальна спрямованість, просоціальне поведіння.

Соціальну обізнаність учені І. Воробйова, І. Гладиліна, Т. Грабенко, Н. Калініна, Е. Коблянська, В. Куніцина, Н. Нагайченко, Г. Сивкова та інші визначають як знання соціальної структури суспільства і свого місця в ньому.

Соціальна обізнаність передбачає знання й уявлення людини про себе та інших людей; про устрій і функціонування соціальних інститутів, різні соціальні явища й процеси, що відбуваються в суспільстві; про соціальні ролі й статусні позиції; про загальнолюдські норми і цінності.

Соціальна обізнаність дає особистості змогу успішно взаємодіяти із суспільством та продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

Соціально обізнаною є людина, діяльність якої в рамках суспільства адекватна його цінностям і спрямована на взаємодію з окремими людьми, групами, об'єднаннями щодо вирішення реальних життєво важливих для неї й соціуму проблем.

Отже, на основі знань, досвіду людина освоює соціальні відносини, виконує різні соціальні ролі, долучається до спілкування й суспільно корисної діяльності. Результатом такої ефективної взаємодії із середовищем є соціальна обізнаність особистості.

Психологи Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Ковальов, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. М'ясищев, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші пов'язують соціальну активність зі спрямованістю особистості, підкреслюючи її збіг із основними тенденціями суспільного розвитку. На думку вчених, спрямованість охоплює потреби, установки, мотиви, життєві цілі особистості, її суб'єктивні відносини — ціннісні орієнтації, схильності, ідеали, уподобання, переконання, смаки та інтереси.

О. Конопкін, Н. Наумова, В. Хмелько, В. Ядов та інші стверджують, що просоціальна спрямованість особистості виконує функції орієнтування соціальної життєдіяльності людини й визначає її життєву позицію: ставлення до себе, свого життя, до інших людей (суспільства), до світу, повагу й готовність до сумлінної праці на загальне благо, надання соціальної допомоги, свідоме ставлення до суспільних надбань.

У дослідженнях Л. Зубової, М. Григор'євої, О. Щербініної, Ю. Клейберг та інших зазначено, що в основі проявів просоціальної спрямованості особистості лежить досить високий рівень освоєння цінностей та норм суспільства.

На думку А. Петрова, просоціальна спрямованість визначає загальний рівень розвитку особистості й ступінь її активності у взаємодії з навколишнім середовищем. Просоціальна спрямованість, вважає вчений, проявляється в діяльності через мотиви цієї діяльності [7, с. 13].

На думку Ю. Гіппенрейтер, провідні мотиви соціально активної особистості різняться соціальною значимістю, і в крайньому своєму прояві перетворюються на служіння загальнолюдським цінностям та ідеалам і реалізуються в просоціальному поведженні людини [5, с. 23].

Зарубіжні (В. Джеймс, В. Занден, Д. Майерс, Р. Чалдіні, Т. Шибутані та інші) і вітчизняні (В. Абраменкова, Б. Братусь, Ф. Василюк, О. Леонтьєв, В. Ядов та інші) дослідники визначають просоціальне поведження як поведінку, спрямовану на благо суспільства, яка приносить користь іншим людям, вирізняється активним, дієвим характером і проявляється в допомозі, турботі, співробітництві, участі у справах і переживаннях інших людей.

Результати досліджень А. Журавльова, В. Куніциної, Н. Кухтової, Т. Шибутани та інших свідчать, що просоціальне поведження характеризується відповідальним ставленням людини до соціально значущої діяльності, емпатією, вимогливістю до себе, ініціативністю особистості.

Емпатія розглядається вченими (Т. Гаврілова, Н. Обозов, И. Юсупов та інші) як афективна здатність співчувати, співпереживати і як когнітивне прагнення до пізнання особистості іншої людини. Однак, як зазначає Т. Гаврілова, чутливість до переживань інших людей сама по собі не гарантує розвитку просоціального поведження [4, с. 152].

Соціальна відповідальність виявляється в усіх сферах життя та соціальних відносинах і характеризується як схильність людини поводитися відповідно до інтересів інших людей, дотримуватися прийнятих у суспільстві норм, виконувати рольові обов'язки й оцінювати наслідки та результати власних дій.

Соціально відповідальна людина вміє співвідносити особистісні та громадські інтереси, адекватно реагувати на ту чи іншу ситуацію, керуючись моральними нормами, вільно обирати варіант поведінки і відповідати за зроблений вибір.

Під ініціативністю розуміють властивість, яка тісно пов'язана з добре розвинутою соціальною активністю. В. Селіванов визначає ініціативність як здатність і вміння людини за власним почином здійснювати дії і вчинки [8, с. 15].

Масштаб людської особистості та її моральна сила визначаються передусім почуттям вимогливості до себе й до інших. Високий рівень вимогливості до себе характеризує особистість з погляду її готовності до виконання соціальних норм.

Прояв просоціального поведіння, яке характеризується участю особистості в соціально значущій діяльності та її відповідальним ставленням, співпереживанням, вимогливістю до себе, ініціативністю, свідчить про наявність у людини соціальної активності.

Визначені компоненти: соціальна обізнаність, просоціальна спрямованість, просоціальне поведіння — ми розглядаємо в єдності, у взаємозв'язку і взаємозумовленості, завдяки чому утворюється цілісна якість. Сутнісним системоутворювальним зв'язком компонентів соціальної активності є мета, обумовлена потребою особистості в розвитку здатності до перетворення себе й соціального середовища, самореалізації своїх сутнісних сил у соціально прийнятних напрямках.

У цій структурі реалізується діалектичний спосіб зв'язку між компонентами, які, з одного боку, пов'язані послідовно, а з іншого — взаємообумовлюють один одного. Зміна властивостей одного з компонентів призводить до зміни інших.

Визначення структури соціальної активності дає змогу дослідити формування цієї якості у старших підлітків. Зазначений віковий період, за психолого-педагогічними дослідженнями, є чутливим щодо формування соціальної активності: в юнаків і дівчат вже досить розвинена мотиваційна сфера, ними певною мірою засвоєні моральні цінності й норми (Д. Ельконін); у старших підлітків існують потреби до самовиховання й самоствердження, виникає потреба у самовизначенні (Л. Божович); встановлюється нове коло інтересів (Л. Виготський); створюється цілісна система особистості — «Я-концепція», що має сукупність цільових установок, ціннісних орієнтацій, які визначають вибір способу діяльності щодо задоволення потреб (Р. Бернс); провідною діяльністю старшого підлітка стає суспільно корисна діяльність (Д. Фельдштейн).

Виходячи зі структури соціальної активності особистості та вікових особливостей старших підлітків, нами визначено критерії та показники оцінювання сформованості цієї якості (таб.).

Когнітивний критерій виявляє наявність соціальних знань (обізнаність у соціально значущих якостях особистості; знання соціальних норм і правил поведінки, уявлення про громаду як соціальне ціле), здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки.

Здатність до рефлексії передбачає аналіз і оцінку результатів соціальної діяльності, власних дій і поведінки. Розвиток рефлексії спонукає підлітка до самовдосконалення, пошуку найефективніших шляхів досягнення мети соціальної діяльності.

Самооцінювання дає підліткові змогу порівнювати себе з іншими людьми, активно засвоювати норми взаємин, регулювати своє поведіння і діяльність. Об'єктивність самооцінки старшого підлітка ґрунтується на розвитку самоаналізу і зумовлює концентрацію зусиль, спрямованих на формування моральних якостей, визначення напрямку саморозвитку, його орієнтування на соціально корисну діяльність.

Потребово-мотиваційний критерій сформованості соціальної активності старшого підлітка виявляє наявність потреби в самореалізації, мотиву досягнення успіху в суспільно корисній діяльності, готовності діяти в інтересах громади і визначає ставлення особистості до процесу й результату соціальної діяльності.

Діяльнісний (праксеологічний) критерій сформованості соціальної активності старшого підлітка виявляє його активність у соціально значущій діяльності, уміння взаємодіяти з людьми, різними за віком, професією, посадами тощо, ініціативність, відповідальність, вимогливість до себе у вирішенні проблем місцевої громади.

*Таблиця*

### **Критерії та показники сформованості соціальної активності старших підлітків**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Когнітивний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Обізнаність у соціально значущих якостях особистості</li> <li>2. Знання соціальних норм і правил поведінки</li> <li>3. Уявлення про громаду як соціальне ціле</li> <li>4. Здатність до рефлексії та об'єктивної самооцінки</li> </ol>
Потребово-мотиваційний	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Потреба в самореалізації у соціально значущій діяльності</li> <li>2. Досягнення успіху в суспільно корисній діяльності</li> <li>3. Готовність діяти в інтересах громади</li> </ol>
Діяльнісний (праксеологічний)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Активність у різних видах громадської діяльності</li> <li>2. Уміння взаємодіяти з різними людьми</li> <li>3. Ініціативність, відповідальність, вимогливість до себе у вирішенні проблем місцевої громади</li> </ol>

Отже, соціальна активність особистості є інтегративною якістю, яка охоплює соціальні знання і досвід, потребу в самореалізації й досягненні суспільно значущих цілей і характеризується спрямованістю на різні види соціально корисної діяльності, готовності брати на себе відповідальність за прийняті рішення і власні дії й виявляється в конкретній соціальній діяльності.

Ця якість найбільш ефективно формується у старшому підлітковому віці, і кращим засобом для її формування є соціально значуща діяльність, до якої підлітки залучаються в процесі виховання. Це забезпечує засвоєння й відтворення соціального досвіду, гармонійне входження старшого підлітка в суспільне життя.

Подальше дослідження цієї проблеми відбудеться в межах констатувального експерименту й буде пов'язане з визначенням типів старших підлітків відповідно до соціальної активності.

### Література

1. Абрамова С. В. Педагогические условия формирования социальной активности личности / С. В. Абрамова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 1. – С. 10-14.
2. Абрамова С. В. Сучасні наукові підходи до визначення поняття «соціальна активність особистості» / С. В. Абрамова // Освіта на Луганщині : наук.-метод. журнал. – 2011. – № 2 – С. 128-133.
3. Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения / В. Г. Белинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 287 с.
4. Гаврилова Т. П. Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы / Т. П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1975. – № 2. – С. 147-156.
5. Гиппенрейтер Ю. Б. О природе человеческой воли / Ю. Б. Гиппенрейтер // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 3. – С. 15-24.
6. Мальковская Т. Н. Социальная активность / Т. Н. Мальковская. – М : Педагогика, 1988. – 144 с.
7. Петров А. П. Социальная активность: сущность, содержание, критерии / А. П. Петров // Формирование социальной активности личности: сущность, проблемы : межвуз. сб. науч. тр. – М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1985. – Т. 1. – С. 8-13.
8. Селиванов В. И. Вопросы воли в советской психологии / В. И. Селиванов // Вопросы психологии и педагогики воли. – Краснодар, 1969. – С. 3-16.
9. Третьяков Н. Ф. Социальная активность личности / Н. Ф. Третьяков. – М. : Педагогика, 2001. – 230 с.

*Актуальность проблемы социальной активности старших подростков обусловлена процессами, происходящими в контексте изменений во всех сферах общественной жизни. Автор раскрыл содержание понятия «социальная активность личности», определил компоненты структуры социальной активности старших подростков, обосновал критерии сформированности данного качества у учащихся подросткового возраста.*

**Ключевые слова:** социальная активность личности, структура социальной активности личности, компоненты структуры социальной активности личности, критерии, показатели сформированности социальной активности личности.

**S. V. Abramova**

### **Social Activity of Older Adolescents: Its Nature, Structure and Criteria of Defining**

The Luhansk Regional Institute of Teacher Education, the Center for Monitoring the Quality of Education and Preventive Education for Children and Young People (1-b Slavyanska Str., Luhansk, Ukraine)

*The relevance of the theme chosen for the article is reinforced by the processes that occur in the context of contemporary changes in all spheres of modern life, which determine the need for a socially active person, his/her independence and readiness for self-realization.*

*The author reveals the importance of the problem of social activity of older adolescents, and testifies that thanks to this personal quality certain social relationships are formed; the personality's civic position is successfully implemented in a variety of social activities.*

*Expanding the topic, the author describes the concept of «social activity of the personality», defines the components of the older adolescents' social activity structure, and substantiates the development criteria of this characteristic feature of adolescence students.*

*The author explains that the formation of this feature is the most effective in late adolescence and occurs in social activities in which students participate in the education process. It provides mastering and reproduction of social experience by older adolescents, and their harmonious integration into social life.*

**Keywords:** *social activity of personality; structure of social activity; structural components of social activity; criteria, indicators of social activity development.*

### References

1. Abramova, S.V. (2013). Pedagogicheskie usloviia formirovaniia sotsyalnoi aktivnosti lichnosti [Pedagogical Conditions of Formation of The Person's Social Activity]. *Almanakh sovremennoi nauki i obrazovaniia*, 1, 10-14.
2. Abramova, S.V. (2011). Suchasni naukovi pidkhody do vyznachennia poniattia «sotsialna aktyvnist osobystosti» [Modern Scientific Approaches to the Definition of «Social Activity of Personality»]. *Osvita na Luhanshchyni*, 2, 128-133.
3. Belinskii, V. G. (1982). *Izbrannyye pedagogicheskie sochineniia* [Selected Pedagogical Works]. Moscow: Pedagogika.
4. Gavrilova, T.P. (1975). Poniatie empatii v zarubezhnoi psikhologii. Istoricheskii obzor i sovremennoe sostoianie problemy [The Notion of Empathy in the Foreign Psychology. Historical Overview and Current State of Issue]. *Voprosy psikhologii*, 2, 147-156.
5. Gippenreiter, Yu. B. (2005). O prirode chelovecheskoi voli [About the Nature of the Human Will]. *Psikhologicheskii zhurnal*, 26 (3), 15-24.
6. Malkovskaia, T.N. (1988). *Sotsyalnaia aktivnost* [Social Activity]. Moscow: Pedagogika.
7. Petrov, A. P. (1985). Sotsyalnaia aktivnost: sushchnost, soderzhanie, kriterii [Social Activity : Its Nature, Content, and Criteria]. *Formirovanie sotsyalnoi aktivnosti lichnosti*, 1, 8-13.
8. Selivanov, V.I. (1969). Voprosy voli v sovetskoii psikhologii [Questions of the Will in Soviet Psychology]. *Voprosy psikhologii i pedagogiki voli*, 3-16.
9. Tretiakov, N. F. (2001). *Sotsyalnaia aktivnost lichnosti* [Social Activity of Personality]. Moscow : Pedagogika.

## ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МЕТОДИСТІВ ПРИ ВИВЧЕННІ, УЗАГАЛЬНЕННІ ТА ВПРОВАДЖЕННІ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ

*У статті проаналізовано використання інформаційних технологій у професійній діяльності методистів при вивченні, узагальненні та впровадженні передового педагогічного досвіду. Досліджено базатофункціональний характер професійної діяльності методистів, що передбачає урізноманітнення видів і типів поточної й оперативної інформації. Визначено основні аспекти використання інформаційних технологій у професійній діяльності методистів.*

**Ключові слова:** методична робота, методичний кабінет, інформаційні технології, інформаційно-методичний простір, інформаційна допомога.

Сучасна освіта потребує нових підходів до моделювання ефективної системи науково-методичної роботи з педагогічними кадрами, яка б, ґрунтуючись на наукових засадах, успішно функціонувала в режимі постійного оновлення і розвитку. Упровадження інформаційних технологій в методичну роботу навчальних закладів спрямовується на створення єдиного інформаційно-методичного простору, в якому розміщені освітні нормативні документи, методичні матеріали, посібники, рекомендації, які допоможуть педагогам підвищувати рівень педагогічної майстерності. Використання інформаційних технологій у професійній діяльності методистів уможливує онлайн-інформування педагогів про результати наукових досліджень у галузі педагогіки, психології, теорії викладання конкретних навчальних предметів, а також інтегрування в загальнонаціональний і міжнародний освітній простір.

Відповідно до сучасних потреб освіти, пріоритетними напрямками методичної роботи в навчальних закладах є: наповнення, супровід та обслуговування інформаційних методичних сайтів, моніторинг рівня професійної компетентності педагогічних працівників, надання інформаційної допомоги педагогам у створенні індивідуальних сайтів, інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу, підвищення комп'ютерно-технічної грамотності педагогічних працівників.

Такий підхід зумовлює необхідність у відповідному професійному рівні діяльності методистів, які володіють досягненнями науки, насамперед інформаційними технологіями, і здатні визначити шляхи вирішення проблеми педагогічного колективу. Використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності методистів при вивченні, узагальненні та впровадженні передового педа-

гогічного досвіду значно активізує методичну роботу в навчальному закладі і визначає нагальність дослідження з цієї проблеми.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що проблема вивчення, узагальнення та впровадження педагогічного передового досвіду актуальна у сучасній педагогіці і активно досліджується науковцями та практиками. Зокрема, наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників досліджує В. Олійник [3], роль методичної служби навчального закладу в технологізації оформлення педагогічного досвіду — Н. Бугай [1], організацію методичної роботи — Є. Павлютенков [4], роботу методичних центрів із педагогічними кадрами — М. Голубенко [5], технологію організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами — А. Єрмола [2].

Проведені нами дослідження у навчальних закладах з проблеми використання інформаційних технологій у професійній діяльності методистів свідчать про наявність низки суперечностей, які мають місце у сучасній освіті. Це, зокрема, суперечності між: вимогами до науково-технологічного рівня компетентності методистів і відсутністю методів формування їхньої інформаційної грамотності; необхідністю сформованості інформаційної компетентності методистів і відсутністю засобів її розвитку; значною потребою у методистах з високою інформаційною культурою і недостатнім рівнем їх підготовки.

*Метою статті* є ґрунтовний аналіз можливостей використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності методистів з вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду.

Удосконалення змісту науково-методичної роботи, забезпечення її національної спрямованості відповідно до економічних, політичних, соціально-культурних умов, розвиток традиційних і пошук нових високоефективних педагогічних технологій, удосконалення методики формування та діяльності єдиних дослідницьких колективів, які об'єднують педагогів, учнів і вчених, систематична інформація про нові методичні рекомендації, публікації щодо змісту та методики навчально-виховної роботи, глибоке вивчення відповідних державних, нормативних і галузевих документів, упровадження в практику роботи педагогічних колективів досягнень етнопедагогіки, психології та окремих методик, передового педагогічного досвіду, — вимагають упровадження новітніх інформаційних технологій у професійну діяльність методистів. Інформаційні технології у методичній роботі — це електронне середовище, що забезпечить доступ членів педагогічного колективу до інформаційних ресурсів, які повсякденно використовуються у навчально-виховному процесі. Пошуки інноваційних методів реалізації методичної роботи в навчальних закладах зумовлені необхідністю створення ефективної фо-



рми передачі педагогічних знань, умінь, освоєнням та практичним застосуванням теоретичних положень загальної дидактики, методів і прийомів активізації навчальної діяльності учнів, які пов'язані єдиним педагогічним завданням, обміну досвідом роботи. Переваги, які надають інформаційні технології в професійній діяльності методистів, — зручність, простота користування, можливість постійно підвищувати професійну компетенцію будь-яким категоріям педагогічних працівників.

Відомо, що методичний кабінет є центром методичної роботи навчального закладу, де зосереджуються інформаційні, навчально-методичні, нормативні документи, матеріали кращого досвіду педагогічних працівників, зразки планування та звітної документації, дидактичних, наочних матеріалів тощо. Основними функціями методичного кабінету є: створення умов для підготовки педагогічних працівників до навчальних занять і позаурочних заходів; проведення індивідуальних та колективних форм методичної роботи з педагогічними працівниками; надання допомоги педагогічним працівникам і керівникам навчального закладу у самоосвіті, індивідуальній методичній роботі, експериментально-дослідницькій діяльності; узагальнення, пропагування та поширення кращого педагогічного досвіду; інформаційне забезпечення педагогічних працівників з проблем педагогіки, психології, накопичення і систематизація методичної інформації.

Прикладом використання інформаційних технологій у методичній роботі навчального закладу може слугувати інформаційно-педагогічний портал «Віртуальний методичний кабінет». База даних «Віртуального методичного кабінету» містить повну інформацію про всі елементи навчального процесу. Інтерфейс програмного засобу зрозумілий та доступний будь-якому користувачу, незалежно від рівня його комп'ютерної грамотності. Структурно «Віртуальний методичний кабінет» розділено на чотири офіси: організаційний, методичний, паспортний, бібліотечний.

Організаційний офіс містить презентацію (загальна інформація про діяльність методичної служби в навчальному закладі); нормативні документи (найбільш використовувані в навчальному процесі нормативні документи); план роботи (єдиний план роботи навчального закладу, план роботи методичних комісій, тематику засідань педагогічної ради, графік проведення постійно діючих семінарів та засідань педагогічної майстерні); спілкування (форми та зміст спілкування в педагогічному середовищі). Відвідавши організаційний офіс, педагог має можливість знайти певну інформацію, не чекаючи консультації від адміністрації або методиста навчального закладу.

Методичний офіс охоплює велику кількість рекомендацій щодо педагогічних технологій, методики викладання та психологічного

супроводу навчально-виховного процесу. Розділ містить такі елементи: методичні комісії (інформація про методичні об'єднання з наданням списку усіх членів комісій та їх голів, а також методичних проблем, над якими працює кожен педагог); методичний бюлетень; педагогічна майстерня викладача-початківця; семінари; скарбничка методичних порад. Відвідавши методичний офіс, педагогічні працівники мають можливість у будь-який зручний для себе час ознайомитися з методичними матеріалами. Завдяки скарбничці методичних порад можна отримати відповіді на проблемні питання, вивчити корисний досвід, підвищуючи таким чином ефективність своєї професійної педагогічної діяльності.

Паспортний офіс представлений творчим портретом найактивніших членів педагогічного колективу. У цьому розділі розміщено інформацію про педагога, перелічені його методичні розробки. Відвідавши паспортний офіс, користувач може відшукати потрібну методичну розробку і усі методичні розробки педагогічних працівників закладу, скориставшись ними у подальшій своїй роботі як передовим педагогічним досвідом.

Бібліотечний офіс містить каталог літературних видань, посібників з анотацією за напрямками: методика та дидактика; психологія; педагогіка; корисні інтернет-ресурси; педагогічно-програмні засоби. Завдяки бібліотечному офісу педагогічні працівники мають можливість швидко та в зручний для себе час дізнатися про наявність необхідної літератури та вже в методичному кабінеті або в бібліотеці відшукати і скористатися нею. Окрім того, розділ з посиланнями на інтернет-ресурси дає можливість педагогу не витрачати час на пошук потрібних інформаційних матеріалів у всесвітній мережі. А сторінка з переліком корисних педагогічно-програмних засобів дає користувачеві змогу їх знайти, безкоштовно скачати з Інтернету, з успіхом використовувати у навчальному процесі та створювати власні електронні засоби навчання.

Упровадження передового педагогічного досвіду в практику вимагає від методистів умінь та навичок роботи з такими комп'ютерними програмами, які відзначаються наочністю, доступністю й легкістю у використанні, а також забезпечуватимуть підвищення педагогічної майстерності. Наприклад, у Microsoft Office для цього є засіб — PowerPoint. За допомогою цієї програми можливо підготувати презентації. PowerPoint створює файл презентацій, який має розширення імені PPT і охоплює набір слайдів. Програма містить велику кількість шаблонів презентацій. У поле слайда можна вставити текст, графіку, а також таблицю і діаграму. Алгоритм створення презентації: зібрати матеріал (фото, відео, музика, тексти); створити папку і помістити в неї зібраний матеріал; продумати дизайн (оформлення, розташування матеріалу на слайдах); у папці створити

презентацію MS PowerPoint. Як рекомендацію зазначимо, що після клацання на піктограмі PowerPoint в панелі Microsoft Office з'являється головне вікно програми і діалогове вікно Корисна порада, що містить інформацію, яка допоможе у подальшій роботі над презентацією. Натиснувши в цьому вікні кнопку Наступний, можна почитати ще поради, а натиснувши кнопку ОК — закрити вікно. Після закриття діалогового вікна PowerPoint запропонує кілька шляхів створення презентацій: з використанням Майстра, шаблону або просто створення порожньої презентації.

Професійна діяльність методистів має багатфункціональний характер і передбачає урізноманітнення видів і типів поточної й оперативної інформації, яка необхідна для розроблення нормативно-правової бази дистанційного (мережного) навчання; створення освітнього контенту; запровадження інформаційних технологій у професійну діяльність педагогів; організації діяльності педагогічних працівників у мережі; запровадження мережних форм підвищення кваліфікації педагогів. Професійна діяльність методистів вимагає також створення інформаційного банку даних з метою систематизації методичних розробок педагогічних працівників, створення каталогу видавничої діяльності, координації роботи з укладання електронних підручників, посібників. Як рекомендацію зазначимо, що створення такого інформаційного банку даних можна проводити за допомогою програмного забезпечення Smart Items. Програма призначена для систематизації будь-яких типів даних. Її особливістю є експорт даних у формати, доступні для мобільних пристроїв. До складу Smart Items входять чотири демонстраційні колекції, які допомагають в освоєнні програми. Робоче вікно Smart Items складається з трьох панелей. Ліворуч, у верхній частині бічної панелі, міститься список запропонованих матеріалів, який має деревовидну структуру і систематизований за категоріями. Під ними розташовано панель з фільтрами. Якщо не виділений жоден пункт, то представлено всі елементи поточної категорії, під час використання фільтрів можливо відсіювання зайвих матеріалів. Основна частина робочого вікна відводиться під відображення списку інформації. Залежно від типу інформації, список колонок може бути різним. Він автоматично змінюється під час перемикання груп. Подвійне клацання лівою кнопкою відкриває зміст поточного матеріалу, наприклад фотографії заходу, план методичної роботи тощо. Вікно має унікальні поля бази даних, методи розмітки тексту та його оформлення.

Розглядаючи можливості використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності методистів навчальних закладів, зазначимо про можливості допомоги педагогічним працівникам підготуватися та пройти атестацію. Для цього на сайті методичного кабінету мають бути розміщені необхідні бланки та форми, а також відповід-

ні методичні матеріали, які значно спрощують процес підготовки та проходження атестації для педагогів. Отже, методист повинен бути висококваліфікованим фахівцем з методичного напрямку діяльності, уміти планувати та ефективно провадити науково-методичну роботу з педагогічними кадрами, спрямовану на підвищення їхньої фахової компетентності та забезпечення особистісного професійного розвитку. Методист має не тільки задовольнити актуальні потреби педагогів й управлінців у реалізації їхньої професійної діяльності, а й сприяти їхньому розвитку.

Отже, сучасне розуміння сутності професійної діяльності методиста як взаємодії науково-методичної, педагогічної, управлінської та інноваційної складових виходить далеко за межі суто організаційної методичної роботи і сягає науково-методичного, дослідницького та творчого рівнів, що вимагає використання інформаційних технологій. Професійні завдання методистів, здебільшого, не піддаються алгоритмізації і часто потребують нестандартного евристичного рішення, яке передбачає: дослідження, аналіз, прогнозування, експеримент, контроль, рефлексію і висновок. Кожен новий крок методиста стає для нього джерелом нової інформації, яка з часом перетворюється на знання, а потім трансформується в досвід. Результати аналізу впровадження інформаційних технологій в професійну діяльність методистів свідчать, що форми, засоби і методи їх використання є відносно новою сферою знань. Тому доцільним, на наш погляд, є включення в програму підвищення кваліфікації методистів спецкурсу «Використання інформаційних технологій у професійній діяльності методистів». Опанування змісту такого спецкурсу сприятиме здобуттю знань і навичок щодо застосування засобів мережних технологій у професійній діяльності методистів, формуванню високого рівня їхньої інформаційної культури й ефективного використанню сервісів мережі Інтернет. Інформаційну культуру методистів доцільно розглядати як сукупність інформаційного світогляду та системи знань й умінь, що забезпечують професіоналізм фахівця. Необхідність розвитку інформаційної культури методистів зумовлена особливостями професійної діяльності: її оцінюють як уміння на високому рівні користуватися сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями для пошуку, знаходження, прийняття, збереження, опрацювання, аналізування, подання методичної інформації.

Використання комп'ютерних технологій у вивченні, узагальненні та впровадженні передового педагогічного досвіду значно підвищує рівень професійної компетентності методистів. Зокрема, вони передбачають не лише формування знань і навичок роботи з комп'ютерною технікою, а й розвиток інформаційних відносин, які підвищують продуктивність комунікативної взаємодії у навчально-

му закладі. Застосування інформаційних технологій у професійній діяльності методистів забезпечує створення ефективної системи передачі педагогічних знань, застосування теоретичних положень загальної дидактики, методів і прийомів активізації навчальної діяльності учнів. Проведені дослідження не висвітлюють всіх аспектів вивчення даної проблеми. Подальшого вивчення потребує проблема розвитку інформаційної культури методистів навчальних закладів.

### Література

1. Бугай Н.І. Роль методичної служби навчального закладу в технологізації оформлення педагогічного досвіду : метод. рекомендації для методичних служб ПТНЗ України / Н.І. Бугай. — К. : НМЦ ПТО МОН України, 2006. — Вип. 1. — С. 28-39.
2. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами : наук.-метод. посібник / А.М. Єрмола, О.М. Василенко. — Харків : Курсор, 2006. — 312 с.
3. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В.В. Олійник. — К. : Міленіум, 2003. — 594 с.
4. Павлютенков Є.М. Організація методичної роботи / Є.М. Павлютенков, В.В. Крижко. — Х. : Основа, 2005. — 80 с.
5. Робота методичних центрів із педагогічними кадрами / упоряд. М. Голубенко. — К. : Шк. світ, 2008. — 128 с. — (Бібліотека «шкільного світу»).

*В статье проанализировано использование информационных технологий в профессиональной деятельности методистов при изучении, обобщении и внедрении передового педагогического опыта. Исследован многофункциональный характер профессиональной деятельности методистов, которая предусматривает создание разнообразия видов и типов текущей и оперативной информации. Определены основные аспекты использования информационных технологий в профессиональной деятельности методистов.*

**Ключевые слова:** методическая работа, методический кабинет, информационные технологии, информационно-методическое пространство, информационная помощь.

**S. V. Alekseyeva**

### **The Use of Informational Technologies in the Activity of Methodists while Studying, Generalizing and Introducing Advanced Pedagogical Experience**

*The Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kiev, Ukraine)*

*In the article the use of information technologies is analyzed in the professional activity of methodists while studying, generalizing and introducing advanced pedagogical experience. The multifunctional character of professional activity of methodists, which envisages the creation of a variety of kinds and types of current and operative information, is investigated. Certain basic aspects of the use of informational technologies in the professional activity of methodists are defined. The use of computer programs is substantiated to contribute to the development of pedagogical creativity, mastering of innovative pedagogical technologies and introduction of*

*scientific research results in pedagogical practice. That allows increasing the level of professional competency of methodists.*

*Further research is planned to consider informational culture of methodists as an aggregate of informational outlook and a system of knowledge and skills that secure professionalism of a specialist.*

**Keywords:** *methodical work; methodical cabinet; information technologies; information-methodical space; informational help.*

## References

1. Buhai, N. I. (2006). Rol metodychnoi sluzhby navchalnoho zakladu v tekhnolohizatsii oformlennia pedahohichnoho dosvidu [Role of Methodical Services of Educational Institution in Technologization of Designing of Pedagogical Experience]. In *Metoduchni rekomendatsii dlia metoduchnykh sluzhb*, 1, 28-39.
2. Yermola, A. M., & Vasulenko, O. M. (2006). *Tekhnolohiia orhanizatsii naukovometoduchnoi roboty z pedahohichnumy kadramu* [Technology of Organization of Scientific and Methodical Work with Pedagogical Personnel]. Kharkiv : Cursor.
3. Oliinyk, V. V. (2003). *Naukovi osnovy upravlinnia pidvyshchenniam kvalifikatsii pedahohichnykh pratsivnikiv proftekhosvity* [Scientific Foundations of Management of Professional Development of Vocational Teachers]. Kyiv : Milenium
4. Pavliutenkov, E. M., & Kryzhko, V. V. (2005). *Orhanizatsiia metodychnoi robotu* [Organization of Methodical Work]. Kharkiv : Osnova.
5. Holubenko, M. (2008). *Robota metodychnykh tsentriv iz pedahohichnymy kadramy* [Work of Methodical Centers with Pedagogical Personnel]. Kyiv : Shkilnyi svit.

## КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

*У статті розкрито сутність культурологічного підходу, теоретичні за-  
сади його використання у вирішенні завдань авторського дослідження. У кон-  
тексті теми проаналізовано погляди науковців на поняття «культура», її  
складові «матеріальна і духовна культура» та поняття «культура здо-  
ров'я». Визначено вплив культури на духовний розвиток дошкільників. Дове-  
дено доцільність включення в методику формування здоров'язбережувальної  
компетентності у дітей дошкільного віку надбань національної культури.*

**Ключові слова:** культурологічний підхід, культура, культура здоров'я,  
духовність, здоров'язбережувальна компетентність, дошкільники.

Найвагоміші цінності держави — життя і здоров'я людини. Їх рівень є важливим показником цивілізованості суспільства. Однак сучасна економічна нестабільність, нехтування загальнолюдськими цінностями, посилення аморальності, негативний вплив засобів масової інформації, зниження рівня життя людей спровокували погіршення фізичного, морального, соціального та духовного здоров'я населення України, особливо підростаючого покоління. Зазначене вище актуалізує потребу духовного розвитку особистості через гуманізацію педагогічного процесу, посилення взаємозв'язку освіти і культури, активізацію впровадження в освіту культурологічного підходу і на цій основі виховання фізично і морально здорового молодого покоління. Зважаючи на той факт, що починати вирішувати проблему духовного розвитку і здоров'язбереження необхідно з дитинства, вважаємо за доцільне завдання формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку вирішувати з урахуванням можливостей культурологічного підходу.

Спрямованість сучасної освіти на гуманізацію педагогічного процесу, посилення взаємозв'язку освіти і культури, зміна парадигми освіти від виховання «людини освіченої» до «людини культурної» зумовили зростання ролі культурологічного підходу. За визначенням І. Беха, цей підхід розуміється як «цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес залучення особистості до культури, у ході якого здійснюється передавання багатоговікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до покоління і розвиток його відповідно до сучасних реалій» [2 с. 26]. Учені І. Бех, С. Гончаренко, І. Зязюн, А. Капська, В. Кремень та інші вважають, що всі елементи освітнього процесу мають певний зв'язок із культурою. Культура — це «всезагальний чинник і духовно-практична основа розвитку особистості» (І. Бех) [2 с. 26], тому система освіти і виховання має стати відтворенням ситуації духовного зро-

стання особистості в культурі і разом із культурою, повторенням культурогенезу на індивідуальному рівні.

Вагомий внесок у розроблення теоретичних основ культурологічного підходу в освіті зробили І. Бех, А. Богуш, Є. Бондаревська, І. Зязюн, Н. Крилова, О. Савченко, А. Рижанова, В. Розін, В. Руденко, В. Серіков, В. Сластьонін та інші вчені. Акцентуючи увагу на потребах суспільства у вихованні людини культури, О. Савченко зазначає, що «педагогічна реалізація гуманістичних цінностей направлена на підвищення загальної культури особистості, залучення до національних і загальнолюдських цінностей, а це вимагає посилення культурологічної спрямованості освіти» [10, с. 3]. Конкретизували особливості впровадження культурологічного підходу в дошкільній освіті А. Богуш, Н. Гавриш та інші (у комунікативній діяльності), Т. Поніманська, І. Рогальська та інші (у процесі соціалізації особистості), Л. Калуська, Л. Сварковська та інші (у фізичному вихованні) тощо.

Культурологічний підхід до освіти як основну мету розглядає залучення людини до культурних цінностей. Найважливішою з них є здоров'я особистості, тому сучасні вчені (Л. Безугла, Г. Беленька, О. Богініч, В. Горащук, Г. Капранова, С. Кириленко, М. Машовець, В. Оржеховська та інші) виокремлюють поняття «культура здоров'я», визначають культуру здоров'я як невід'ємну складову загальної культури особистості і досліджують особливості й умови її формування у підростаючого покоління. Проте в науковій літературі практично не розкривається аспект формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку з позицій культурологічного підходу.

*Мета статті* — розкрити сутність культурологічного підходу, теоретичні засади його використання у вирішенні завдань формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку; у контексті теми проаналізувати погляди науковців на поняття «культура», її складові «матеріальна і духовна культура» та поняття «культура здоров'я»; визначити вплив культури на духовний розвиток дошкільників; довести доцільність включення в методику формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку надбань національної культури.

Культурологічний зміст освіти зорієнтований на людину, на формування високоморальних якостей особистості, заснованих на загальнолюдських цінностях, на вмінні будувати свої стосунки зі світом на основі поваги до людини, підвищення уваги до навколишнього середовища і загалом на розуміння людського життя і здоров'я як найвищої цінності. Культурологічний підхід, на думку Н. Крилової, є «сукупністю методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психічного життя через призму системотворювальних культурологічних понять (культура, культурні



зразки, норми і цінності, устрій і образ життя, культурна діяльність, інтереси та ін.)» [6, с. 65].

Значну роль у методологічному обґрунтуванні культурологічної концепції освіти зіграли дослідження Є. Бондаревської, у яких учена сформулювала визначення культурологічного підходу і основні положення концепції. У розумінні автора, «культурологічний підхід — це розгляд освіти крізь призму поняття культури, тобто її розуміння як культурного процесу, що здійснюється в культуровідповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого сповнені людськими смислами й служать людині, яка вільно проявляє свою індивідуальність, здатна до культурного саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей» [1, с. 117].

Вихідними положеннями (компонентами за Є. Бондаревською) культурологічного підходу є: 1) ставлення до дитини як до суб'єкта життя, здатного до культурного саморозвитку і самовизначення; 2) ставлення до педагога як до посередника між дитиною і культурою, здатного вести її у світ культури і підтримати дитячу особистість в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; 3) ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог і співробітництво його учасників в досягненні цілей власного культурного саморозвитку; 4) ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, де живуть і відтворюються культурні зразки життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюються творення культури і виховання людини культури [1, с. 117-118].

З позицій культурологічного підходу, за дослідженнями В. Руденко, головною метою закладу освіти є створення сприятливих умов для досягнення тими, хто навчається, самототожності через розвиток сутнісних сил і формування особистості в соціокультурному значенні. Виходячи із суті культурологічного підходу, процес навчання і виховання повинен організовуватися педагогом як органічна частина процесу осмислення реальних об'єктів, своїх дій і себе. Тобто, культурологічний підхід конкретно реалізовуватиметься в антропоцентричному цілепокладанні, особистісно значущій мотивації, ціннісному ставленні до себе і в конкретному виді діяльності як досягненні культури і засобу самовдосконалення, а також у стимулюванні прагнення до інтеріоризації здобутих знань, включенню їх у свій структурний особистісний план. Таким чином, саме культурологічний підхід в освіті забезпечує ефективність процесу переведення досягнень культури як суспільного явища в план буття [9, с. 48] і, за умови його якісної організації, допомагає виявити соціокультурні проблеми, практично вирішувати їх на основі ідей та принципів, що відповідають сучасній культурі, і ставити нові питання, які дають змогу переосмислювати педагогіку [6, с. 8-9].

Культурологічний підхід до дослідження проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку здійснюється у контексті розуміння різних аспектів поняття «культура». Культура (від лат. *culturea* — обробка, виховання, освіта, облагородження) як зміст і певна характеристика життєдіяльності людини і суспільства — явище багатогранне. З одного боку, культура виступає як феномен соціального організму та його еволюції, з іншого — як наукова категорія, яка досліджує та визначає сутність, структуру та специфіку функціонування цього феномену.

Наразі налічується більш двохсот визначень зазначеного поняття. Аналіз наявних поглядів на культуру дав можливість зробити деякі узагальнення. Отже, культура пов'язана з перетворювальною діяльністю людини і не може існувати поза людиною і суспільством; культура є системою матеріальних і духовних цінностей; розвиток і соціалізація особистості відбувається внаслідок засвоєння соціокультурних цінностей (соціальних настанов, цінностей, вірувань, норм поведінки) від попередніх поколінь; рівень розвитку культури є вирішальною умовою прогресу суспільства і людини.

Залежно від форм культуротворчої діяльності людини, розрізняють матеріальну та духовну культури. *Матеріальна культура* — система цінностей, які є продуктом матеріального виробництва і задовольняють матеріальні потреби людей, а також діяльність щодо створення названих цінностей. До *духовної культури* належать духовні цінності (форми суспільної свідомості, наукові теорії, твори художньої літератури, соціальні норми та ін.), які виконують пізнавальну, інформативну, комунікативну, регулятивну, аксіологічну, світоглядну, виховну функції. Головними сферами духовної культури є наука, освіта і мистецтво, а її елементами — звичаї, норми, цінності, знання, інформація, значення тощо. Однак, як зазначає М. Горлач, матеріальні і духовні надбання людства становлять зовнішню форму існування культури, справжнім же внутрішнім змістом її існування є розвиток людини як суспільної істоти. Отже, центром культурної діяльності є людина, яка робить вибір — культивувати чи ні, і якщо культивувати, то що саме.

Через призму духовної культури у дітей формується ставлення до здоров'я як до найвищої цінності й мотивація на його збереження, адже стан здоров'я людини, за В. Солоухіним, пов'язаний з рівнем її внутрішньої культури. Учений вважає, що культурна людина не може дозволити собі хворіти, тому високий рівень захворюваності населення, на його думку, є показником низького рівня культури людей. Знання дітей про чинники, які сприяють здоров'ю, правила людського співіснування, самосприйняття також ґрунтуються на зразках духовної культури. Народні звичаї, традиції, обряди здоров'язбереження, які склалися внаслідок їх практичного застосування про-

тягом тривалого часу минулими поколіннями і уособлюють собою підсумок історичного досвіду, переносяться в площину реального життя і сприяють виробленню власних традицій і звичок здоров'язбережувальної поведінки сучасними і прийдешніми поколіннями.

Культура є певною мірою механізмом, який регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура — специфічно людський спосіб буття, що визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою. Культура використовується суспільством як умова буття та розвитку людини в конкретний історичний час. Розвиток дитини відбувається в реальній формі засвоєння культури того суспільства, якому вона належить. Л. Виготський, розробляючи культурно-історичну концепцію розвитку особистості, стверджував, що розвиток психічних функцій відбувається у процесі опосередкованого спілкування, присвоєння індивідом цінностей людської культури. У результаті чого «натуральні» психічні функції перетворюються на вищі функції — культурні.

Брунер Джером-Сеймур, вивчаючи дитинство, довів, що онтогенез починається з постановки мети і закінчується виявленням засобів для її досягнення. Брунер вважав, що розвитку особистості сприяє культура, ніби посилюючи модель репрезентації. Тому методика формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності містить теорію навчання, яка пов'язує культуру здоров'язбереження з репрезентаційними моделями. Дитина, розвиваючись, привласнює не тільки історично здобуту культуру, але й ту, що перебуває на стадії становлення нових форм людської ментальності, того загального, що виступає глибинним джерелом мислення, віри, ідеології, пізнання. Виходячи з цього, розуміємо, що дитина певним чином бере участь у виробленні нових структур людської діяльності, її нормативних моделей, що призводить до нового виду універсальних людських якостей. Урахування в процесі формування здоров'язбережувальної компетентності сучасних дітей родового досвіду здорового способу життя проектує в історичній перспективі можливість появи здорових поколінь.

Реалізувати культурологічний підхід у процесі проведення нашого дослідження доцільно, усвідомлюючи сутність поняття «культура здоров'я», яке досліджували Л. Безугла, Г. Беленька, О. Богініч, Е. Вайнер, В. Горашук, Г. Капранова, С. Кириленко, М. Машовець, В. Оржеховська та інші. Ми вважаємо, що прояв культури здоров'я свідчить про сформованість в особистості здоров'язбережувальної компетентності.

У власному дослідженні ми враховуємо думку В. Оржеховської про те, що «культура здоров'я є невід'ємною складовою загальної культури особистості, яка забезпечує певний рівень знань, умінь, на-

вичок з питань формування, збереження, відтворення та зміцнення здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Від рівня культури здоров'я людини залежить збереження й відтворення її здоров'я. Тому вона входить до системи найважливіших людських цінностей» [8, с. 23]. Потреба у здоров'ї має трансформуватися в культурну потребу та стати нормою життя особистості, починаючи з дошкільного віку.

В. Горашук також визначає культуру здоров'я особистості як «важливий складовий компонент її загальної культури, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок щодо формування, збереження й зміцнення її здоров'я. Вона зумовлює подальший розвиток усіх різновидів культур і передбачає формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи всі сторони її життя. Культура здоров'я покликана перетворити будь-яку сферу діяльності вихованця в засіб духовного, психічного й фізичного самовдосконалення, самооздоровлення» [4, с. 22].

Поняття «культура здоров'я», як зауважує С. Кириленко, «включає умови та характеристики навколишнього середовища; індивідуальні якості та особливості особистості, уміння адекватно співвіднести себе з навколишнім світом. За такого підходу цілком правомірним є висновок, що культура здоров'я є невід'ємною складовою загальної культури особистості, забезпечує певний рівень знань, умінь, навичок з питань формування, збереження, відтворення та зміцнення власного здоров'я і характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно здоров'я оточуючих» [5, с. 8].

Культура здоров'я, яка притаманна певній особистості, за визначенням Г. Беленької, О. Богінч, М. Машовець, спонукає її до реалізації, розвитку та удосконалення своїх можливостей і містить у собі такі аспекти: фізичний — здатність керувати своїми рухами, тілом; психічний — здатність керувати своїми відчуттями, емоціями, почуттями та думками; моральний — здатність керувати власною поведінкою, процесом задоволення своїх потреб відповідно до загальнолюдських норм; духовний — здатність керувати власною поведінкою, процесом задоволення своїх потреб відповідно до системи ціннісних орієнтацій та духовної спадщини людства [3, с. 67].

Слід зазначити, що характеристики культури здоров'я тісно переплітаються з характеристиками здоров'язбережувальної компетентності, які були представлені в інших наших публікаціях. Тому досвід формування культури здоров'я у підростаючого покоління буде корисним у процесі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку.

У сучасній духовно-культурній ситуації актуального соціального значення набуває необхідність використання в процесі форму-

вання здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку надбавь національної культури. Звичка здоров'язбережувальної поведінки і здорового способу життя передається з покоління в покоління уже в сім'ї як традиція народу. Здоров'язбережувальна компетентність дитини відтворює ступінь сформованості цієї традиції в сім'ї, народі, а також рівень загальнокультурного розвитку суспільства. Враховуючи зазначене, у методику формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку включені здобутки української етнопедагогіки (прислів'я, приказки, загадки, казки, міфи, легенди тощо), які розкривають єдність фізичного і духовного здоров'я; висловлювання про значення здоров'я і способи його збереження, а також фізичні вправи, ігри та розваги, які пов'язані з полюванням, працею та підготовкою до неї, обрядами й святами народного календаря і сприяють інтеграції духовної і матеріальної культури.

Формування культури пов'язано не тільки з процесом присвоєння готових культурних цінностей, але і з постійними зусиллями в напрямі самовдосконалення, саморозвитку, самоорганізації і самозбереження. Зважаючи на той факт, що здоров'я — це стан гармонії людини із собою і навколишнім середовищем у фізичному, соціальному, духовному і психічному аспектах, методика формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку ґрунтується на формуванні у дошкільників життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. Зазначені навички, а саме: навички раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні навички, діяльності та відпочинку (фізична складова здоров'я); навички ефективного спілкування, співчуття, вирішення конфліктів, поведінки в умовах тиску і погроз, спільної діяльності (соціальна складова здоров'я); самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем та прийняття рішень, навички самоконтролю, мотивація успіху та тренування волі (психічна і духовна складова здоров'я) у контексті культурологічного підходу формуються у дітей через призму духовної культури, оскільки здоров'я має духовно-моральну основу. Критеріями духовності, за визначенням В. Оржеховської, є «наявність у людини потреби пізнавати світ, себе, сенс життя; перевага духовних потреб як мотивів поведінки й діяльності; позитивне ставлення до внутрішнього світу інших людей, турбота, увага, готовність прийти на допомогу, ділити радість і горе, гуманне ставлення до природи, всього живого тощо» [7, с. 36-37]. Реалізація культурологічного підходу дасть змогу сформувати зазначені вище здоров'язбережувальні життєві навички на зразках відповідних різновидів культури: культури здоров'я, культури харчування, рухової культури, культури тіла, культури спілкування, культури поведінки тощо. Подаємо коротку характеристику представлених видів культури.

На засадах культури харчування діти мають засвоїти систему знань і практичного досвіду, спрямованого на оздоровлення організму людини через споживання їжі. Культура харчування передбачає наявність знань з фізіології травлення, режиму та раціону харчування, кількості та якості їжі, питного режиму, способів приготування, споживання, умов зберігання, правил поєднання, особливостей впливу різних продуктів на психофізіологічний стан людини тощо (за О. Міхеєнко).

Рухова культура у сучасній педагогіці розглядається як компонент фізичної, естетичної і духовної культури особистості. Проблемі розвитку рухової культури дослідники (В. Завадич, Т. Ротерс та інші) вивчають з різних позицій і основними її структурними компонентами визначають красу рухів, ритмічність дій, пропорційність форм тіла, рівень розвитку фізичних якостей, виразність рухів. Досягти визначених показників діти зможуть під час активної рухової діяльності.

Оволодіння дошкільниками культурою тіла відбудеться через системну сукупність загальних естетичних, групових та індивідуальних уявлень про способи активного збереження і напрям зміни опорно-рухового апарату, пропорцій, форм і шкіряного покриву свого тіла та його частин (за В. Коренбергом).

Для встановлення оптимальних взаємин між людьми велике значення має культура спілкування. Вона передбачає наявність таких рис характеру, як терпимість, доброзичливість, повага до людей, тактовність і чемність. Ці риси характеру виховуються в людині з дитинства. Культура спілкування у різних ситуаціях ґрунтується на дотриманні певних правил, що їх виробляло людство протягом тисячоліть. Ці правила визначають форми спілкування, регламентовані суспільством, і мають назву етикет. Він містить як технічні аспекти спілкування, тобто правила, що стосуються лише зовнішнього боку поведінки, так і принципи, невиконання яких тягне за собою осуд і навіть покарання. Багато правил етикету стали невід'ємними елементами культури спілкування. У спілкування людей завжди включаються, крім передавання інформації, емоції. Емоційне ставлення, що супроводжує мовне висловлювання, утворює невербальну комунікацію. До засобів невербальної комунікації належать жести, міміка, інтонації, паузи, сміх, сльози. Вони утворюють знакову систему, яка доповнює, підсилює або навіть заміняє слова. Засвоївши культуру спілкування, діти зможуть регулювати свою поведінку і співвідносити її з поведінкою інших людей.

Культура поведінки розуміється як сукупність духовних цінностей, правил, норм, які регулюють характер взаємовідносин між людьми і слугують для того, щоб полегшити їх входження в суспільство, зробити умови спілкування з оточуючими приємними і зруч-

ними. Дітей необхідно привчати виконанню правил поведінки в різних ситуаціях, в які вони найчастіше потрапляють: у дошкільному закладі, на вулиці, у громадських місцях.

Представлене розуміння культурологічного підходу сприятиме формуванню здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку на засадах духовності. Це забезпечить дітям здатність дотримуватися вимог і правил людського співжиття, «сформованість у свідомості вихованців знань і вмінь безконфліктного життя в суспільстві, поваги до прав і свобод кожної особистості» (О. Савченко) [10, с. 4], уміння знаходити правильний тон у спілкуванні з оточуючими, будувати своє життя і діяльність на основі сприйняття здоров'я як життєво важливої духовної цінності, знань про чинники збереження здоров'я, прагнення до ведення здорового способу життя. Для знань і навичок, що формуються у дитини, має бути створена можливість застосування їх у повсякденному житті, у побуті, трудовій діяльності. Це дасть змогу з дитинства формувати всебічно розвинену духовну особистість.

Перспективними вважаємо дослідження ефективності методики формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку через призму культурологічного підходу.

### Література

1. Алексеев Н. А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н. А. Алексеев. — Ростов н/Д : Феникс, 2006. — 332 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. — К : Либідь, 2006. — 273 с.
3. Бельська Г. В. Здоров'я дитини — від родини : [кол. монографія] / Г. В. Бельська, О. Л. Богініч, М. А. Машовець. — К : СПД Богданова А. М., 2006. — 220 с.
4. Горашук В. П. Теоретичні і методологічні засади формування культури здоров'я школярів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Валерій Павлович Горашук. — Х., 2004. — 63 с.
5. Кириленко С. В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Володимирівна Кириленко. — К., 2004. — 17 с.
6. Крылова Н. Культурология образования / Н. Крылова. — М. : Народное образование, 2000. — 272 с.
7. Оржеховська В. М. Духовність і здоров'я / В. М. Оржеховська. — К : ПП «МЕДІАНА». — 2004. — 168 с.
8. Оржеховська В. М. Стратегія педагогіки здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Педагогіка і психологія, 2006. — № 4. — С. 20-28.
9. Руденко В. Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования: дис. ... д-ра пед. наук / В. Н. Руденко. — Ростов н/Д, 2003. — 448 с.
10. Савченко О. Я. Від людини освіченої — до людини культури. Ціннісні орієнтації загальноосвітньої підготовки учнів / О. Я. Савченко // Рідна школа. — 1996. — № 5-6. — С. 2-4.

*В статье раскрыта сущность культурологического подхода, теоретические основы его использования в решении заданий авторского исследования. В контексте темы проанализированы взгляды ученых на понятие «культура», её составляющие «материальная и духовная культура» и понятие «культура здоровья». Определено влияние культуры на духовное развитие дошкольников. Доказана целесообразность включения в методику формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста достояний национальной культуры.*

**Ключевые слова:** культурологический подход, культура, культура здоровья, духовность, здоровьесберегающая компетентность, дошкольники.

**T. K. Andriushchenko**

### **Culturological Approach to the Formation of Healthkeeping Competence of Preschool Children**

The Cherkasy Regional Institute of Postgraduate Education of Pedagogical Employees, Cherkasy Regional Council (38/1 Budgoshchska Str., Cherkasy, Ukraine)

*The article is dedicated to the problem of realization of culturological approach in the process of formation of healthkeeping competence in preschool children. It analyzes the importance of culturological approach used to provide humanistic paradigms of modern education, reveals the essence of culturological approach, theoretical foundations of its usage during solving research tasks. The article presents points of view of scientists on this approach and its main components. It emphasizes that the culturological content of education is oriented on a person as the highest value, on the formation of spiritual qualities of a person, based on human values, the ability to build relationships with people around on the basis of respect to a person, increased attention to the environment and understanding human life and health as the most important human values.*

*The article introduces the main notions that form the theoretical spectrum of the research. In the context of the topic the notion «culture» and its components «material and spiritual culture» are revealed. In the article the influence of culture on the spiritual development of preschool children is defined. The paper accentuates attention on the feasibility to include the heritage of national culture in methods of formation of healthkeeping competence in preschool children.*

*The notion «culture of health» is singled out and analyzed. This concept is a component of the common cultural identity; it is formed during individual participation in the spiritual-practical activity of learning and maintaining personal health and health of associates. This is the result of the completely formed healthkeeping competence.*

*The article defines that culturological approach will promote the formation of healthkeeping competence in preschool children based on spirituality. This will provide children with the ability to stick to the requirements and rules of human coexistence, to find an effective way of communication with associates, to build their life and activity based on the perception of health as the critical value, knowledge about factors of health preservation, aspiration to a healthy lifestyle.*

**Keywords:** culturological approach; culture; culture of health; spirituality; healthkeeping competence; preschool children.

### **References**

1. Alekseev, N. A. (2006). *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v shkole* [Person-Oriented eEducation at School]. Rostov-on-Don: Feniks.



2. Bekh, I. D. (2006). *Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti* [Education of Personality: Spiritual Ascent]. Kyiv: Lybid.
3. Bielenka, H. V., Bohinich, O. L., & Mashovets, M. A. (2006). *Zdorovia dytyny – vid rodyny* [Children's Health is from Family]. Kyiv: SPD Bohdanova A. M.
4. Horashchuk, V. P. (2004). *Teoretychni i metodolohichni zasady formuvannia kultury zdorovia shkoliariv* [Theoretical and Methodological Foundations of Formation of Pupils' Culture of Health (Dissertation Abstract, Kharkiv)].
5. Kyrylenko, S. V. (2004). *Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia kultury zdorovia starshoklasnykiv* [Social and Pedagogical Conditions of Formation of Senior Pupils' Culture of Health]. (Dissertation Abstract, Kyiv).
6. Krylova, N. (2000). *Kulturologiia obrazovaniia* [Culturology of Education]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
7. Orzhekhovska, V. M. (2004). *Duhovnist i zdorovia* [Spirituality and Health]. Kyiv: PP «MEDIANA».
8. Orzhekhovska, V. M. (2006). Stratehiia pedahohiky zdorovoho sposobu zhyttia [Strategy of Pedagogy of Healthy Lifestyle]. *Pedahohika i psykhohiia*, 4, 20-28.
9. Rudenko, V. N. (2003). *Kulturologicheskie osnovy tselostnosti sodержaniia vysshego obrazovaniia* [Culturological Foundations of Integrity of Content of Higher Education]. (Doctoral dissertation, Rostov-on-Don).
10. Savchenko, O Ya. (1996). Vid liudyny osvichenoï – do liudyny kultury. Tsinnisni oriiientatsii zahalnoosvitnoi pidhotovky uchniv [From an Educated Person to a Cultural Person. Value Orientations of General Education of Pupils]. *Ridna shkola*, 5-6, 2-4.

## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНИХ ПРОЕКТІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті визначено поняття комунікативної культури, основні компоненти комунікативної культури старшокласників, надано характеристику рівнів її сформованості. Описано педагогічні умови формування комунікативної культури учнів старшого шкільного віку, охарактеризовано етапи їх запровадження у позашкільних навчальних закладах під час формувальної частини педагогічного дослідження та проаналізовано їхню ефективність.*

**Ключові слова:** комунікативна культура, телекомунікаційні проекти, позашкільні навчальні заклади, старшокласники, педагогічні умови, самотізнання, самовдосконалення.

В Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України (затверджено наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 1243) зазначено, що мета сучасного освітнього процесу полягає у формуванні громадянина, патріота, інтелектуально розвиненої, духовно і морально зрілої особистості, готової протистояти асоціальним впливам, вирішувати особисті проблеми, творити себе і навколишній світ. Держава висловлює занепокоєння станом духовної культури і моралі суспільства, як в Україні, так і у світі. Корозія усталених духовних цінностей є наслідком прагматизації життя, пропаганди насилля, нехтування правовими, моральними, соціальними нормами і за своїми масштабами становить глобальну соціальну проблему.

Відсутність у частини молодих людей навичок конструктивного спілкування, культури міжособистісної взаємодії, нерозуміння ними сутності найпростіших соціальних процесів і явищ призводить до конфліктів, стресових ситуацій, неадекватної соціальної поведінки. Як наслідок — «втеча молоді від реальної дійсності» в алкоголізм, наркоманію, віртуальне комп'ютерне середовище. У документі зазначено, що головний акцент у навчально-виховному процесі має переноситись із засвоєння певної кількості знань на виховання особистості, що забезпечить її гармонійний розвиток, творчу і самотворчу діяльність, успішну самореалізацію, сприятиме її становленню як носія високої особистісної культури [3].

Відповідно до чинних нормативно-правових документів, у закладах освіти мають проводитися виховні, просвітницькі та профілактичні заходи, спрямовані на забезпечення захисту суспільної моралі, створення умов для реалізації права учнів на інформаційний простір, вільний від матеріалів, що становлять загрозу їхньому фізичному та психічному здоров'ю. Визначені пріоритетні напрями розвитку по-

зашкільної освіти, зокрема: забезпечення повноцінного інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей та учнівської молоді, долучення їх до культурного життя, формування поваги до прав і свобод людини, родини, національних цінностей, формування свідомого та відповідального ставлення до власного здоров'я, безпеки та безпеки оточуючих, готовності до самостійного життя у динамічному соціокультурному середовищі, підкреслюють важливість цієї складової освітньої системи та покладають на неї особливу відповідальність. Окреслена позиція держави підтверджує її потребу у громадянах гуманних, культурних, освічених, свідомих, різнобічно розвинених, відданих своїй справі і країні, тому формування комунікативної культури учнів виступає важливою складовою реалізації загальнодержавних завдань у соціальній сфері.

Зважаючи на вищезазначене, *метою статті* є розкриття змісту процесу формування комунікативної культури старшокласників заходами телекомунікаційних проєктів в умовах позашкільних навчальних закладів.

Комунікативна культура старшокласника визначається нами як особистісне утворення, у якому інтегровані знання загальноприйнятих правил соціокультурного середовища, емоційно-ціннісне ставлення до них, сформовані комунікативно значущі якості, що забезпечує соціонормативні уміння взаємодіяти з іншими людьми та об'єктами навколишньої дійсності.

У структурі комунікативної культури старшокласників нами виділено когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний компоненти, кожен з яких характеризується рядом критеріїв та відповідних показників. До критеріїв когнітивного компонента віднесено знання учнів щодо норм культури мовлення, загальноприйнятих правил комунікації особистості у соціокультурному середовищі; до критеріїв емоційно-ціннісного компонента — ціннісне ставлення до загальноприйнятих правил соціокультурного середовища, вибір форм комунікації, які їм відповідають, та емоційно-виважене, миролюбне ставлення до суб'єктів, об'єктів і ситуацій комунікації, до самого себе; до критеріїв діяльнісного компонента — уміння дотримуватися норм культури мовлення, діяти відповідно до загальноприйнятих правил комунікації людини у соціокультурному середовищі, а також прояви у взаєминах моральних якостей, притаманних людині зі сформованою комунікативною культурою.

Ступінь прояву показників за визначеними критеріями, їх співвідношення дали змогу описати рівні сформованості комунікативної культури старшокласників: достатній, середній і початковий.

Так, старшокласники, в яких виявляється достатній рівень сформованості комунікативної культури, мають належні знання щодо норм і правил культури мовлення, комунікації особистості в соціумі,

проявляють до них ціннісне ставлення та уміють їх дотримуватись; достатньо повно розуміють сутність моральних якостей, які характеризують сформованість у людини комунікативної культури, та проявляють їх у взаєминах з іншими; крім того, вони готові обирати форми комунікації, що відповідають загальноприйнятим правилам соціокультурного середовища, виявляють емоційно виважене ставлення до суб'єктів, об'єктів та ситуацій комунікації, до самого себе.

Для старшокласників, у яких відзначається середній рівень сформованості комунікативної культури, характерна наявність базових знань щодо норм і правил культури мовлення, комунікації особистості в соціумі, сутності моральних якостей, які характеризують сформованість у людини комунікативної культури. Загальноприйняті правила соціокультурного середовища становлять для них цінність, однак це ставлення має недостатньо миролюбний характер; такі учні схильються до вибору форм комунікації, які відповідають означеним правилам, однак не готові робити такий вибір постійно; вони недостатньо контролюють свій емоційний стан при вираженні ставлення до суб'єктів, об'єктів та ситуацій комунікації, до самого себе; для них характерна базова сформованість умінь дотримуватися норм і правил культури мовлення, комунікації, діяти відповідно до них, інколи вони дозволяють собі їх порушувати; їхні прояви у взаєминах з іншими моральних якостей, притаманних людині із сформованою комунікативною культурою, потребують подальшого розвитку.

Старшокласникам, у яких комунікативна культура сформована на початковому рівні, притаманні нестача знань щодо норм і правил культури мовлення, комунікації особистості в соціумі, нерозуміння або хибне розуміння сутності моральних якостей, які характеризують сформованість у людини комунікативної культури, що призводить до неадекватних їх проявів у взаєминах з іншими. Їхнє ставлення до загальноприйнятих правил соціокультурного середовища є байдужим або таким, що підтримує порушення означених норм. Вони відзначаються більшою готовністю до вибору форм комунікації, не орієнтованих на відповідність нормам, ніж таких, що їм відповідають; емоційно-неврівноваженим, немиролюбним ставленням до суб'єктів, об'єктів та ситуацій комунікації, до самого себе; недостатніми або несформованими уміньми дотримуватися норм культури мовлення, діяти відповідно до норм і правил комунікації.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту продемонстрували, що значна кількість старшокласників порушує загальноприйняті правила соціокультурної взаємодії, використовуючи нецензурні слова у побуті, ігноруючи правила безпеки у мережі Інтернет, обираючи діяльність, яка не має чіткої мети, не структурована у просторі і часі, дозволяючи собі не дотримуватися норм авторського права і поваги до особистої інформації інших людей, бай-

дуже чи схвально ставлячись до інформації і ресурсів, які виходять за межі цензури, пропагують жорстокість і насилля, немиролюбно реагуючи на ситуації невдачі, критики, образи тощо. Так, було зафіксовано, що на початковому рівні сформованості комунікативної культури перебуває 28,1% учнів, на середньому – 30,4% (загальна кількість респондентів – 1228), що потребувало визначення способів подолання вказаних недоліків на наступному етапі дослідження.

Отже, формувальний етап педагогічного експерименту було спрямовано на впровадження у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів таких педагогічних умов формування комунікативної культури старшокласників з метою отримання очікуваного результату – підвищення рівня комунікативної культури учнів:

- організаційні: застосування в навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів телекомунікаційних проєктів;
- змістові: розширення, упорядкування, систематизація знань старшокласників щодо сутності і змісту комунікативної культури особистості; стимулювання старшокласників до самопізнання і самовдосконалення; розвиток емоційно-ціннісного ставлення до загальноприйнятих правил сучасного соціокультурного середовища; створення емоційно-комфортної, довірливої атмосфери взаємодії між учнями, між педагогом і учнями; набуття досвіду поведінки, яка відповідає загальноприйнятим правилам соціокультурного середовища;
- методичні: удосконалення науково-методичної підготовки педагогів до формування комунікативної культури старшокласників.

Формувальний етап було проведено у формі порівняльного експерименту між експериментальною та контрольною групою, при якому у навчально-виховний процес експериментальної групи введено експериментальний чинник у вигляді зазначених педагогічних умов формування комунікативної культури старшокласників, та який проходив у три взаємопов'язаних етапи:

- початковий;
- формувально-розвивальний;
- контрольньо-корекційний.

На всіх трьох етапах учні були залучені до діяльності Клубу телекомунікаційних проєктів, який функціонував на базі експериментальних позашкільних навчальних закладів. Роботу зі старшокласниками експериментальної групи на початковому етапі було розпочато зі створення емоційно-комфортної і довірливої атмосфери. На початку спільної проєктної діяльності проводилося знайомство учасників, обговорювалися правила поведінки під час очних зустрічей та в ме-

режі Інтернет, за допомогою якої реалізовувалися телекомунікаційні проекти. Правила обирались прийнятні та обов'язкові до виконання для всіх, що створювало середовище взаємодії, де кожен відчував свої права і обов'язки, відповідальність за спільний процес навчання, мав змогу вільно висловити свою думку, проявити ініціативу, отримати розуміння і підтримку. Ще один важливий крок — визначення очікувань учасників від спільної роботи. Даючи відповіді на запитання «Чому я тут? Чого хотів би навчитися? Які цілі перед собою ставлю?», старшокласники мали змогу визначити свої індивідуальні цілі, очікування, порівняти їх з цілями та очікуваннями інших, визначити спільність інтересів з учасниками групи. Значну увагу на цьому етапі було приділено комунікативним вправам, спрямованим на знайомство учасників, вияв їхніх здібностей, умінь, індивідуальних можливостей, на зняття емоційного та фізичного напруження. Важливою була просторова організація занять для досягнення поставлених завдань краще, щоб учні під час занять перебували у безбар'єрному середовищі, мали змогу вільно пересуватися, швидко об'єднуватися у малі групи, утворювати необхідні робочі зони.

Вхідне діагностування, яке мало на меті визначити рівень комунікативної культури старшокласників (початковий зріз), проводилося в експериментальній і контрольній групах за допомогою анкети «Окремі складові комунікативної культури старшокласників» (А. В. Аносова) з дотриманням відповідної методики проведення.

Заняття зі старшокласниками на початковому етапі були спрямовані на розширення і упорядкування їхніх знань щодо загальноприйнятих правил соціокультурного середовища. Зокрема, про неприпустимість вживання нецензурних слів у побуті, їх негативний вплив на емоційний стан, настрої, самопочуття оточуючих, руйнуючу дію ненормативної лексики на психіку людини; про необхідність критично оцінювати ресурсне наповнення мережі Інтернет, небезпеки, які можуть спіткати при користуванні ресурсами всесвітньої павутини, про відповідальність, яку несуть користувачі мережі. Для цього було проведено бесіду про руйнівний вплив нецензурних, вульгарних слів на свідомість людини, її психіку, на здоров'я оточуючих з використанням результатів досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених; тренінг «Я в мережі Інтернет», під час якого старшокласники виявляли рівень своєї активності у користуванні інтернет-ресурсами, визначали діяльність, яка найбільше їх приваблює у мережі, створювали портрет сучасного інтернет-користувача, дискутували про доцільність різних видів діяльності в Інтернеті, обговорювали небезпеки, що існують в мережі, важливість критичного, обачливого та відповідального ставлення до інформації, якою цікавляться.

Учні також знайомились з телекомунікаційною проектною діяльністю, яка в умовах позашкільного навчального закладу може

бути реалізована повною мірою, оскільки кожному учневі надається право обрати той зміст, форму навчання, котрі відповідають його індивідуальним інтересам, здібностям, очікуванням щодо власного розвитку тощо. З метою мотивації учнів до участі в телекомунікаційних проєктах проводилась їх презентація, розкривалися можливості, які надають проєкти для загального розвитку, особистісного зростання, подальшого самовизначення, творчої реалізації кожного учасника тощо.

Для педагогічних працівників позашкільних закладів освіти на цьому етапі були проведені заняття-презентації «Навчально-виховні можливості методу телекомунікаційних проєктів», де вони мали змогу познайомитися зі змістом, навчальними і виховними ресурсами методу, спланувати свою участь та участь своїх вихованців у реалізації телекомунікаційних проєктів, що були їм запропоновані.

На формульованому-розвивальному етапі зусилля експериментатора були зосереджені на виконанні таких завдань:

- систематизація знань учнів щодо загальноприйнятих правил соціокультурного середовища, розвиток емоційно-ціннісного ставлення до них;
- самопізнання учнями своїх здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей через самоспостереження, самооцінку, самоаналіз, розвиток логічного позитивного мислення;
- активна участь у телекомунікаційних проєктах, де учні набувають соціонормативний досвід діяльності;
- упровадження лекторію і педагогічного практикуму з метою удосконалення науково-методичної підготовки педагогів до формування комунікативної культури старшокласників.

Окреслені завдання (окрім роботи з педагогічними працівниками) реалізовувались під час участі старшокласників у кількох телекомунікаційних проєктах, структура і зміст яких були розроблені експериментатором. Одним із таких проєктів став проєкт «Життя очима молодих», мета якого — створення позитивного іміджу сучасної молоді людини. Змістовно проєкт був спрямований на формування в учасників стійкої мотивації до створення позитивного образу власного «Я» через розвиток умінь здійснювати самоаналіз, самооцінку; навчання їх доцільно і співмірно розподіляти власний часовий ресурс; удосконалення культури комунікацій із собою та іншими у різних середовищах, в тому числі у мережі Інтернет; мотивації до вибору форм комунікації у мережі Інтернет, які спрямовані на розвиток власної творчості, інтересів, здібностей, навчання; розвиток емоційної виваженості, миролюбності.

Етапи реалізації проєкту передбачали очні зустрічі, які проходили у формі тренінгів, обговорень, дискусій та роботи на форумі проєкту, де були розміщені поетапний опис проєкту, завдання кожного

етапу, необхідні для виконання завдань ресурси, доступні для перегляду і завантаження. Кожна вправа, що проводилась під час зустрічей, закінчувалась обговоренням, під час якого учні могли здійснити рефлексію своїх почуттів, вражень, поділитися думками тощо. Це дало змогу експериментаторові постійно оцінювати й аналізувати якість процесу взаємодії, а старшокласникам — закріплювати здобуту інформацію, краще усвідомлювати себе, аналізувати власний емоційно-вольовий стан при здобутках і поразках. На форумі ж учасники обговорювали питань, що порушувалися у проекті, самостійно створювали теми для спілкування, опитування тощо.

Ще одним проектом, у якому члени експериментальної групи взяли участь, був проект «Культура молодіжної мови: реальність і перспективи», мета якого — підвищення культури мовлення старшокласників. До завдань проекту належали: привернення уваги молоді до використання та популяризації літературної мови у повсякденному спілкуванні, зокрема у мережі Інтернет; розвиток в учасників уміння дотримуватися норм культури мовлення; узагальнення та систематизація регіонального молодіжного сленгу, визначення його аналогів у сучасній літературній мові.

Отже, на формувально-розвивальному етапі реалізації педагогічних умов формування комунікативної культури старшокласників було систематизовано знання учнів щодо норм культури мовлення, норм і правил комунікації особистості у соціокультурному середовищі, за активної участі у телекомунікаційних проектах формувалось емоційно-ціннісне ставлення до них, набувався досвід соціо-нормативної діяльності, під час якої завдяки самоспостереженню, самооцінці, самоаналізу старшокласники пізнавали свої здібності, можливості та індивідуальні особливості.

На цьому етапі науково-методична підготовка педагогів-позашкільників до формування комунікативної культури старшокласників удосконалювалася під час спеціально розроблених науково-методичних заходів — педагогічного лекторію, практикуму, семінарських занять, круглих столів, консультацій в режимі он-лайн, які містили такі теми: «Вчимося проектувати», «Психолого-педагогічні аспекти формування комунікативної культури старшокласників», «Комунікативна культура як фактор безпеки і здоров'я суб'єктів навчально-виховного процесу», «Учні в Інтернеті: основи безпечної і відповідальної поведінки», «Самопізнання і самовдосконалення як складові процесу формування комунікативної культури індивіда», «Культура самопізнання», «Особливості формування комунікативної культури старшокласників засобами телекомунікаційних проектів». У зазначених заходах педагоги набували досвіду розроблення та участі у телекомунікаційних проектах, знайомилися з можливостями самопізнання і самовдосконалення у формуванні комунікативної культури



особистості, мотивувалися до входження у процес системного самопізнання, розвитку власної комунікативної культури; підвищували рівень знань про особливості комунікативної культури учнів старшого шкільного віку та способи її формування, про форми і методи розвитку безпечної і відповідальної поведінки учнів у мережі Інтернет в умовах позашкільних навчальних закладів.

Контрольно-корекційний етап формувальної частини педагогічного експерименту передбачав самостійне розроблення та реалізацію учнями телекомунікаційних проєктів, зміст яких відповідає загальноприйнятим правилам соціокультурного середовища; формування у старшокласників потреби до самопізнання і самовдосконалення; вихідне діагностування членів експериментальної групи, що дало змогу визначити рівень їхньої комунікативної культури, оцінити результати діяльності.

Розпочато цей етап було з визначення проблем, які хвилюють молодих людей і вирішенню яких вони самостійно хотіли б посприяти. Після цього проблеми переформатовувались у конкретні теми, що дало змогу надалі структурувати телекомунікаційні проєкти, скласти плани їх реалізації, визначити необхідні ресурси, розподілити обов'язки тощо. Так, старшокласниками на цьому етапі було розроблено і реалізовано проєкти «Ми — за щасливе дитинство і відповідальне батьківство» (мета — широке обговорення в молодіжних колах проблеми раннього батьківства і пошук дієвих способів його запобігання), «Небезпечні солодощі» (мета — привернення уваги дітей, учнівської молоді та їхніх батьків до необхідності навчитися споживати солодке без шкоди для здоров'я, а також до проблеми засміченості довкілля обгортками), «Молодь за чисті вулиці» (мета — розвиток екологічної культури учасників та жителів населених пунктів, у яких вони проживають). Така активність учнів стала позитивним зворотним зв'язком, результатом роботи на попередніх етапах. Педагог-експериментатор виконував підтримувальну, корегувальну, консультативну функції.

Під час проведення контрольно-корекційного етапу педагогом регулярно проводилися з учнями заняття, що спонукали їх продовжувати займатися самопізнанням та мотивували до самовдосконалення, допомагали мобілізувати свої сили для самостійної творчої діяльності, пов'язаної з розробленням та реалізацією телекомунікаційних проєктів. Під час цих занять учасники ознайомилися з алгоритмом складання плану власних дій, який ґрунтується на вміннях обирати головне з ряду другорядних справ, знаходити баланс між бажаннями, необхідністю і потребою, розраховувати власні сили та прогнозувати різні результати своєї діяльності, що дає змогу зберігати внутрішню рівновагу за будь-якого розвитку подій. Учні вчилися розробляти проєкти з урахуванням принципів доцільності,

сумірності, необхідності; знайомилися з етапами постановки і досягнення мети, механізмами подолання труднощів, що розвивало їхню культуру прийняття рішень, досягнення мети, уміння перемагати й програвати і було використано у практичній діяльності під час реалізації телекомунікаційних проєктів. Ряд занять був присвячений роботі з часовим ресурсом, формуванню толерантності у стосунках, розвитку культури незгоди, а також таких якостей як сміливість, скромність, бадьорість і активність, що передбачало детальний розгляд причин виникнення й різновидів страхів, гордині і страждання, вимагало від учасників упізнання у собі їх проявів та здійснення спроб до їх трансформації. Вони вчилися зменшувати напругу, яка виникає у міжособистісних стосунках, свідомо усувати будь-які конфлікти, трансформувати мислеобраз ворога у дружньо налаштованого суб'єкта.

Підсумковим етапом роботи з експериментальною групою стало проведення вихідного анкетування «Окремі складові комунікативної культури старшокласників» (контрольний зріз) та визначення рівня комунікативної культури учнів. Такий зріз було проведено і серед учнів контрольної групи. Отримані результати засвідчили зміни в рівнях сформованості комунікативної культури старшокласників експериментальної та контрольної груп. Так, в експериментальній групі кількість учнів з достатнім рівнем комунікативної культури збільшилася на 5 %, із середнім – на 4,1 %, а з початковим – зменшилася на 5,5 %. У контрольній групі кількість учнів з достатнім рівнем комунікативної культури зменшилася на 2,1 %, із середнім рівнем – зросла на 4 %, з початковим – збільшилась на 1,9 %.

Аналіз отриманих кількісних показників засвідчує позитивну динаміку змін у експериментальній групі, зумовлену введенням розглянутих вище педагогічних умов, що підтверджує їх ефективність та доцільність у формуванні комунікативної культури учнів старшого шкільного віку. Проведена робота сприяла розширенню, упорядкуванню та систематизації знань учнів щодо загальноприйнятих правил соціокультурного середовища, мотивації учнів до самостійного, логічно обґрунтованого та відповідального вибору емоційно-виважених, миролюбних форм комунікації із самим собою, іншими людьми, об'єктами навколишньої дійсності, а також формуванню їхніх соціонормативних умінь взаємодіяти з іншими. У членів контрольної групи, з якими така робота не проводилася, відмічаємо зниження достатнього й зростання початкового рівнів сформованості комунікативної культури за когнітивним, емоційно-ціннісним та діяльнісним компонентами.

Проте, необхідно зауважити, що відсоток учнів як експериментальної, так і контрольної груп, які потребують подальшого розвитку комунікативної культури, залишається високим. Так, початковий рівень

комунікативної культури після контрольного зрізу проявили 23,5 % членів експериментальної групи та 28 % – контрольної; середній рівень – 32,7 % учнів експериментальної та 33,4 % контрольної груп.

Наведені дані переконують у необхідності продовження впровадження у навчально-виховний процес позашкільних навчальних закладів визначених дослідженням педагогічних умов формування комунікативної культури старшокласників, а також поширення такого досвіду діяльності у загальноосвітніх початкових закладах. Крім того, надзвичайно важливим завданням постає здійснення просвітницької, навчально-виховної роботи не тільки з учнями, а й з їхнім найближчим оточенням (членами родини, друзями), що сприятиме вирішенню проблеми зниження рівня комунікативної культури громадян на державному рівні.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Євтух М. Б. Культура взаємин : підручник / М. Б. Євтух, Т. В. Черкашина. – 3-тє вид., переробл. і допов. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2012. – 340 с.
3. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 124. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/extracurricular-activities-and-children-rights-protection/196/6561/>. – Назва з екрана.

*В статье рассматривается понятие коммуникативной культуры, приводятся основные компоненты коммуникативной культуры старшеклассников, характеризуются уровни ее сформированности. Описаны педагогические условия формирования коммуникативной культуры учеников старшего школьного возраста, этапы их внедрения во внешкольных учебных заведениях во время формирующей части педагогического исследования и проанализировано их эффективность.*

**Ключевые слова:** коммуникативная культура, телекоммуникационные проекты, внешкольные учебные учреждения, старшеклассники, педагогические условия, самопознание, самосовершенствование.

**A. V. Anosova**

### **Forming Senior Pupils' Communicative Culture by Telecommunication Projects in Out-of-school Educational Institutions**

The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, the Methodist Center of Practical Psychology and Social Work of the Kiev Regional In-service Teacher Training Institute (37 Yaroslava Mudrogo Str., Bila Tserkva, Ukraine)

*The concept of communicative culture is examined in the article, the basic components of communicative culture of senior pupils are highlighted and the levels of its formation are described. Three groups of pedagogical conditions for forming senior pupils' communicative culture are described, namely: organizational, content, methodical that are realized in the out-of-school educational institutions. The use of*

*telecommunication projects as an organizational form of the work with pupils is presented. Thanks to this form, pupils get knowledge about social cultural environment norms, form emotionally-valued attitude to them, gain experience in socially normative behavior, are motivated to self-study and self-perfection. Also the efficiency of the described pedagogical conditions, which were realized during the forming stage of pedagogical research, are analyzed.*

**Keywords:** *communicative culture; telecommunication project; out-of-school educational institutions; senior pupils; pedagogical terms; self-study; self-perfection.*

### References

1. Bekh, I.D. (2006). *Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti* [Education of Personality: Spiritual Ascent]. Kyiv : Lybid.
2. Yevtukh, M. B., & Cherkashyna, T.V. (2012). *Kultura vzaiemyn* [Culture of Relations]. Cherkasy : Vydavets Chabanenko Yu. A.
3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2011). *Osnovni oriientyry vykhovannia uchniv 1-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy* [Main Guideline of Education of Pupils of 1-11 Grades of Secondary Schools of Ukraine] (*Decree No. 124, October 31*). Retrieved from <http://mon.gov.ua/ua//activity/education/extracurricular-activities-and-children-rights-protection/196/6561/>

## ЗМІСТ ТА МЕТОДИ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ЦЕНТРАХ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

*У статті описано програму з розвитку креативності у дітей дошкільного віку в центрах розвитку дитини та методи її реалізації. Програма складена на основі загальних педагогічних принципів побудови змісту та передбачає залучення дітей до творчої діяльності. Розробка складається з чотирьох блоків: «Розвиток образного мислення»; «Розвиток логічного мислення»; «Розвиток дрібної моторики пальців»; «Розвиток уваги, пам'яті». Навчальна програма містить систему творчих завдань, побудованих на основі системного підходу, та передбачає застосування методів активізації творчого мислення.*

**Ключові слова:** креативність, творча діяльність, старший дошкільний вік, центр розвитку дитини.

Побудова демократичного суспільства в Україні зумовлює потребу в реалізації та розвитку творчого потенціалу людини, своєчасного виявлення і створення сприятливих умов для розвитку творчої особистості. Нині одним із основних завдань виховання дітей старшого дошкільного віку є формування у них креативності, котра обумовлена здатністю особистості до творчого вирішення проблем.

Предметом спеціального вивчення креативність виступила у психолого-педагогічних 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 інші), так і вітчизняних учених (Т. Галкіна, Є. Григоренко, В. Дружинін, О. Кононко, П. Кравчук, Л. Ляхова, В. Моляко, Я. Пономарьов, К. Торшина та інші).

*Мета статті* – розкрити зміст і методи формування креативності у старших дошкільників у центрах розвитку дитини.

Для проведення формувального етапу педагогічного експерименту нами було розроблено методику формування креативності у дітей старшого дошкільного віку у центрах розвитку дитини [2]. Складовою розробленої нами методики була навчальна програма з розвитку креативності старших дошкільників, складена на основі загальних педагогічних принципів побудови змісту та форм роботи зі старшими дошкільниками, а саме:

- гуманітаризація – забезпечення духовного, соціокультурного, морального змісту; насичення педагогічного процесу демонстрацією об'єктів в різному часовому і культурному сприйнятті; демонстрування різних способів мислення;
- гуманізація – забезпечення прав дитини на вільний вибір способу, характеру і форми творчої діяльності за умови дотримання правила «не зашкодь іншому»;

- інтеграція – побудова системи наскрізного по вертикалі і комплексного по горизонталі змістовного впливу, що забезпечує поступальний розвиток особистості дитини, формування у неї цілісної картини світу [4].

Програма складається з чотирьох блоків, зміст яких доповнює один одного:

1. Розвиток образного мислення.
2. Розвиток логічного мислення.
3. Розвиток дрібної моторики пальців.
4. Розвиток уваги, пам'яті.

Теми першого блоку програми «Розвиток образного мислення» спрямовані на формування навичок створення образів предметів (звуків, літер, знаків, явища, стану, процесу); предметів із новими властивостями; генерування й комбінування асоціації.

Для формування навичок створення образів предмета, ми на заняттях активізували увагу дітей, викликали емоційне ставлення до образів предмета. Для цього дітям пропонувалося пофантазувати. Наприклад: «На що схожа літера: яка її висота? тоненька чи товста? якого кольору? добра чи зла? з ким дружить?» тощо. Ми звертали увагу на асоціації, завдяки яким виникають образи літер: за зображенням, тобто її графічною формою; за місцем розташування в алфавіті; за допомогою слів, у яких літера вживається; через правила її написання. Також створювали образ звука через види вимови: густий звук, різкий, чистий, пронизливий, шиплячий, затяжний тощо. Пропонували описати настрій, пов'язаний із цим звуком, висловити його через асоціації, передати звук через колір, форму.

У процесі занять ми також формували інтелектуальні уміння і навички: спостерігати, порівнювати, виділяти суттєве і робити узагальнення (з чайника при кипінні виділяється пара і у пароплава при роботі виділяється пара. Тому чайник схожий на пароплав), розуміння найпростіших причинно-наслідкових зв'язків між предметами і явищами (наприклад: залежність розвитку рослин від вологи, тепла і світла; вплив зміни температури на замерзання води і танення льоду).

Після вивчення теоретичного матеріалу, ми пропонували дітям практичні заняття: зображення букв на картоні, вирізання їх, надання характерних ознак за допомогою кольору, фактури, домальовування деталей, складання про них історії.

Наприклад, діти склали про літеру «Ф» історію: літера дуже пихата, стоїть завжди руки в боки, має тонку статуру, вона фіолетового кольору. Використовують її рідко, бо вона незручна і займає чимало місця, дружить з літерою «О», любить, коли її двічі застосовують у словах (фотограф, фосфор, фарфор). Якщо її розпрямити руки, вона стане схожою на літеру «Т».

При роботі з великою літерою «А» діти розповідали, що оскільки вона голосна, то розмальовували її в червоний колір; робили фактуру за допомогою наклеювання спагеті, бо вона схожа на три палички, наклеювали очі з пробок від пластикових пляшок, робили ручки з мотузок.

Діти після виконання поробок грали у гру: об'єднувалися по декілька чоловік у команди із своїми власноруч зробленими буквами і складали слова. На наголошену букву надівали шапочку. Виграла та команда, яка придумала найбільше слів.

Уміння створювати предмети із новими властивостями формувалося під час вивчення тем, зміст яких було спрямовано на виконання таких виховних завдань: розвивати вміння комбінувати ознаки відомого, звичного об'єкта, який потрібно вдосконалити, з різними ознаками інших, випадкових об'єктів; уміння переносити нові ознаки на вихідний об'єкт, що дає змогу отримати нові незвичайні властивості, які забезпечують йому можливість виконувати нові функції.

Для реалізації цих завдань з дітьми проводилися практичні заняття: складання казки-фантастики «Літаючий телефон». Наприклад: телефон може переміщуватись, якщо на ніжки прикріпити присоски. Тоді, він, як і муха, може знаходитися і на стіні, і на стелі, і у вікні.

Діти також перелічували якості вибраного навмання об'єкта і по черзі порівнювали їх із властивостями інших об'єктів. Обговорювалися несподівані поєднання. Дітям пропонувалося самостійно пояснити наявність незвичайних ознак у певного об'єкта. Наприклад, коли буває «волохата вода», «мильне дерево».

Також дітям пропонувалося розглянути ознаки трьох-чотирьох об'єктів, а потім перенести їх на будь-який предмет. Наприклад, малювання «літаючого телефона», ліплення «стілця з корінням», придумування історій про «мильне дерево».

Генерування й комбінування асоціацій закріплювалося в процесі проведення практичних занять. Наприклад, пропонувалася вправа «Ланцюжок асоціацій». Називається і записується іменник у називному відмінку. У стовпчик під ним пишеться інше слово, яке виникло внаслідок асоціації. І так далі (п'ять-шість слів). Потім із цього стовпчика вибирається одне слово, виокремлюється, підкреслюється і до нього підбираються слова, які пишуться в інший стовпчик. І так далі (п'ять-шість стовпчиків). Із виділених слів потрібно скласти речення.

Теми другого блоку «Розвиток логічного мислення» були спрямовані на ознайомлення з геометричними формами, вивчення системи дроблення-об'єднання; орієнтації у просторі і часі; відношення між числами; поняття міри, розміру; конструювання (з паперу, підручних, природних матеріалів).

На заняттях з вивчення геометричних форм та системи дроблення-об'єднання було виділено час для закріплення матеріалу практично: виготовлення ялинки з аркуша паперу квадратної форми (квадрат складається по діагоналям, розрізується, отримуємо чотири трикутники, які наклеюємо у вигляді ялинки); виготовлення квітки з аркуша паперу круглої форми (круг складаємо вдвоє, потім вчетверо, увосьмеро; розрізуємо по зігненим лініям, отримуємо сектори, що нагадують пелюстки (шість секторів — пелюстки, два сектори — листочки); шість пелюсток і два листочки наклеюємо на папір, стеблінку і серединку домальовуємо олівцями).

Для того, щоб навчитися орієнтуватися у просторі і часі, дітей ознайомлювали з годинником і його призначенням (стрілки, циферблат). На практичних заняттях діти виготовляли годинник із підручних матеріалів (одноразова тарілка, ложки, виделки, олівці тощо).

Розуміння відношення між числами ми досягли під час занять, на яких вчили визначати кількість однорідних і різнорідних предметів у будь-якому розташуванні (по колу, у квадраті, у ряд) в межах 20. Ми акцентували увагу на тому, що число не залежить від розміру елементів, його частин, від відстані між ними, від форми розташування, від напрямку рахунку.

На заняттях для образного розуміння пояснюваного матеріалу ми проводили практичні вправи — плетення з паперових лозинок тощо.

Поняття міри, розміру ми формували в процесі практичних занять, на яких діти вирізали ялинкові гірлянди, прапорці шляхом складання паперу учтверо, вшестеро, увосьмеро тощо. Заняття було побудовано за системою творчих завдань, за допомогою методів «типового фантазування». До складу таких методів входили прийоми фантастичного перетворення самого об'єкта або зміни його властивостей.

У процесі образотворчої діяльності дітям давалися завдання на зміну розмірів (наприклад: зліпити велику мишку і маленьку кішку), на зміну розміру на протилежний (наприклад: намалювати сюжет з казки «Ріпка», але ріпка має бути маленька).

Заняття на конструювання з паперу, підручних, природних матеріалів сприяли розвитку логічного мислення. Діти вчилися бачити конструкцію предмета і аналізувати її з погляду його практичного призначення: вирізняти основні частини, встановлювати функціональне призначення кожної з них. Учили дітей самостійно знаходити окремі конструктивні рішення. Формували вміння складати конструкції за малюнком і за завданням вихователя, використовуючи різні способи кріплення деталей між собою, вчили дітей придумувати поробки із природних матеріалів, виходячи з особливостей їхньої форми, кольору, відповідності поєднання; розвивали художній смак.



На заняттях конструювання з паперу дітей вчили робити викрійку фігури кубічної форми, складати папір у різних напрямках, самостійно виготовляти іграшки для ігор, розмічати папір за шаблоном та переплітати паперову основу смужками кольорового паперу.

На заняттях конструювання з природного матеріалу ми вчили дітей робити різноманітні фігурки тварин та птахів із жолудів, шишок, каштанів, мушлів, гілок, коріння, рослин; самостійно знаходити відповідні способи з'єднання окремих деталей (клеєм, пластиліном, скотчем тощо) та об'єднувати їх у загальні композиції.

Теми третього блоку програми «Розвиток дрібної моторики пальців» були орієнтовані на виготовлення аплікацій із природних та підручних матеріалів; малювання фарбами, крейдою, воском, тушшю; ліплення з глини, солоного тіста, пластиліну, паперової суміші.

У процесі виготовлення аплікації діти вчилися вирізати симетричні форми із паперу, складеного вдвоє (листя, посуд); використовувати прийоми силуетного вирізання та обривної аплікації; підбирати, залежно від характеру образу, папір різної фактури (глянцевий, ворсистий тощо), природний матеріал, тканину; виконувати роботи з натури чи за уявленням (квіти, гриби, овочі, іграшки), виготовляти силуети до казок у тіншовому театрі; складати натюрморт з двох-трьох предметів.

Для виконання пропонувалися такі практичні роботи:

- мозаїка з різноманітних геометричних фігур;
- Петриківський розпис у вигляді аплікації (вирізання за шаблоном ужиткового посуду, наприклад чайника. Виготовлення на ньому орнаменту у вигляді квітки за допомогою заздалегідь вирізаних елементів Петриківського розпису «зернятко»);
- декупаж;
- орнаментация круглої форми «Віночок» (коло, вирізане з паперу, не до кінця розрізається, складається у вигляді квітки; ромб, вирізаний з паперу згинається пополам — імітація листочків, елементи розташувати у вигляді віночка по колу);
- композиції «Ліс», «Галявина» (аплікація із сухого листя, квітів);
- колаж із журнальних картинок (вирізаються фрагменти з картинок, які не пов'язані між собою. Наприклад: голова кота, тарілка, капелюшок у вигляді консервної банки тощо. Завдання: зробити композицію.);
- композиція «Гном» (аплікація з природного і підручного матеріалу: лице — із піску, борода і волосся — із ялинкових голок, капелюшок — із крупи, вуха — шляпки від жолудів);
- композиція «Квіти» (аплікація кульками із паперових серветок: малюємо на папері довільний малюнок і викладаємо на клей заздалегідь скручені в кульки шматки паперових серветок);

- композиція «Курчатко» (аплікація із ниток: малюємо на папері контур курчати, намашуємо клеєм, нарізаємо ножицями пряжу для в'язання, притискуємо, залишки струшуємо).

На заняттях з малювання вихованців вчили малювати фарбами, крейдою, воском, тушшю. Під час занять вирішувалися такі завдання:

- виховувати в дітей спостережливість;
- розвивати вміння помічати характерні естетичні ознаки навколишніх предметів і об'єктів;
- розвивати спостережливість щодо форми предметів, їхньої схожості і відмінностей, відхилення від основної форми;
- формувати просторові уявлення;
- заохочувати дітей до самостійного пошуку прийомів зображення за інтеграції видів різних видів образотворчого мистецтва.

Завдання цього розділу реалізувалися через вивчення таких тем: «Пляма. На що вона схожа?», «Кольорова гама відповідно до пори року», «Особливості малювання аквареллю, гуашшю, восковою крейдою», «Основні і похідні кольори».

Практичні заняття було побудовано таким чином, щоб діти мали можливість використовувати на заняттях, крім кольорових олівців і гуаші, інші матеріали: акварель, вугільний олівець, кольорова воскова крейда, підручні засоби для малювання.

Пропонувалися такі теми для практичних занять: малюнок «Пустеля» (із застосуванням відбитків ступнів власних ніжок); «Півень», «Папуга» (фантазії із застосуванням відбитків долоньки); «Пасхальне яйце — крашанка»; «Веселий поцілунок» (відбитки власних губ та домальовування інших частин обличчя на папері); «Автопортрет на дзеркалі»; «Веселка та комахи» (фон — відбиток кукурудзяного качана, веселка — відбитки долоньок, тіло комах — відбитки пальців, крила комах — домальовування фарбами); «Кульбабки» (одночасне поєднання у малюнку воскових олівців та фарби); «Калина» (із застосуванням відбитків пальчиків); «Малюнок на скелях» (уміння наносити контур простим олівцем та нанесення фону, змішуючи фарби); гравюра «Писанка» (вміння робити тло для гравюри з воску, туші та мила); «Орнаментация паперової тарілки Петриківським розписом».

У процесі занять з ліплення (із глини, солоного тіста, пластиліну, паперової суміші) активізувалася пошукова діяльність (способи, варіанти структурних комбінацій, окремих конструкторських вирішень тощо).

Також приділялася увага вивченню процесу декоративного ліплення на площині (рельєфи із зображенням квітів, силуетів тварин, птахів); ліплення іграшок, барельєфи за мотивами народної творчо-

сті; застосовувалися підручні матеріали для досягнення необхідного ефекту (використання ситечка для того, щоб зробити травичку або голки у їжачка; використання металевих дротів для жорсткості конструкції, мотузки — для вільних рухів тощо).

Дітям було запропоновано такі теми для практичних занять: «Бабусина хата з тином» (уміння працювати за шаблоном, переплітати джгутики); «Людина» (із застосуванням мотузок); «Їжачок» (із застосуванням ситечка); «Портрет клоуна»; «Гілка калини» (уміння підготовлювати площину та ділити шматок глини (тіста) на дрібні однакові шматочки); «Яблуко» (уміння робити порожнисту форму за рахунок підготовки внутрішнього макету); «Рибка» (поєднання дрібних деталей); «Квіти» (уміння розкачувати форму, заокруглювати та загострювати її краї); «Пава» (із застосуванням каркасу).

Теми четвертого блоку «Розвиток уяви, пам'яті» було розкрито через заняття співом, музично-ритмічним рухам, ігри-драматизації, театралізації.

На заняттях співом вихованців учили співати та разом із дорослими виконувати різні рухи під музику; відображати в русі ритм та темп музики, її зміну, початок та кінець; рухатися під музику в парах, колі; розрізняти звучання контрастних за тембром інструментів (барабан-металофон), адекватно відображати в русі та співі ритм і темп музики, помічати засоби музичної виразності (темп, висота, динаміка).

Музично-ритмічні рухи вивчалися в процесі виконання ігор під музичний супровід. На заняттях дітей вчили передавати в рухах різний характер музики, виконувати легкий пружний крок, підскоки, легкий біг.

Застосовувався метод гри-драматизації, театралізація; показ різних видів театрів (ляльковий, картонажний, тіньовий, театр іграшок); ігри в кінотеатр. Ми залучали дітей до інсценування знайомих віршів, оповідань, казок у різних ситуаціях.

Дітям було запропоновано скласти казку відповідно до поставлених запитань. Роботу з використанням цього методу починали з підгрупою дітей із низьким рівнем креативності. Пізніше залучали всіх — із середнім і високим рівнями.

Використовуючи зазначений метод, ми прагнули, щоб діти самостійно знаходили зв'язки між довільно обраними відповідями. Роль ведучого полягала в постановці питань і озвученні обраного дитиною слова. Після закінчення казки дітям пропонувалося виліпити головного героя та інсценувати складену казку.

Стаття не висвітлює проблему повною мірою. У контексті проблеми потребують визначення перспективи формування і розвитку креативності старших дошкільників у різних видах діяльності.

## Література

1. Антонішина В. Л. Виховання як складова частина освітньо-виховного процесу у дошкільному освітньому закладі / В. Л. Антонішина // Нова педагогічна думка. — 2011. — № 3. — С. 3-5.
2. Антонішина В. Л. Дослідження креативності дітей старшого дошкільного віку / В. Л. Антонішина // Наукові праці: наук.-метод. журнал. — Миколаїв, 2012. — Вип. 176, Т. 188. Педагогіка. — С. 11-15.
3. Кононко О. Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі» / О. Л. Кононко // Дошкільне виховання. — 2008. — № 7. — С. 3-7.
4. Лебедева И. Б. Формирование личности ребенка дошкольного возраста средствами народной культуры в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук / И. Б. Лебедева. — Н. Новгород, 2006. — 248 с.
5. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. — М.: Высшая школа, 1991. — 224 с.
6. Покроєва Л. Д. Організаційно-педагогічні умови функціонування сучасних дошкільних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Покроєва Любов Денисівна. — Х., 2001. — 195 с.

*В статтю представлена програма по розвитку креативності у дітей дошкільного віку в центрах розвитку ребенка і методи її реалізації. Програма складена на основі загальних педагогічних принципів побудови змісту і передбачає включення дітей в творчу діяльність. Розробка складається з чотирьох блоків: «Розвиток образного мислення», «Розвиток логічного мислення», «Розвиток моторики пальців», «Розвиток уявлення, пам'яті». Учебна програма включає систему творчих завдань, складених на основі системного підходу, і передбачає застосування методів активізації творчого мислення.*

**Ключові слова:** креативність, творча діяльність, старший дошкільний вік, центр розвитку ребенка.

### **V. L. Antonishyna**

#### **The Content and Methods of Development of Creativity of Older Preschoolers in Child Development Centers**

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

*The paper describes the program for the development of creativity of preschool children in Child Development Centers and its implementation methods. Implementation of the program is part of a teaching experiment. The document has been compiled according to the general principles of teacher's work with older preschoolers and includes a number of interrelated components that provide the most effective learning and secure the inclusion of children in creative activities. The relationship goals, objectives, content are provided in the unity of three main tasks: learning activities (setting goals, identifying means and methods, planning, forecasting output), educational attitude to work (needs, motives), the development of mental functions and properties (ability) that provide these activities (creativity). The curriculum consists of four parts: the first «Developing Creative Thinking» is focused on the skills of creating images of objects (sounds, letters, characters, events, conditions, process), objects with new properties, generating combinations and associations; the second «Development of Logical Thinking» is aimed at exploring geometric shapes, the study of fragmentation, association, orientation in space and time, the ratio between the numbers, the concept of proportion, size, construction (made of paper,*

scrap, natural materials); the third «Developing Finger Fine Motors» is focused on manufacturing applications of natural and scrap materials, paint colors, chalk, wax, ink, modeling clay, salt dough, clay, paper mixes; the fourth «Development of Imagination and Memory» is formed through creative lessons: singing, music and rhythmic movements, games-dramatization, theater, etc. The program includes a system of creative tasks, based on a systematic approach, and involves the use of techniques that enhance creative thinking.

**Keywords:** creativity; creative activities; preschool age; child development center.

## References

1. Antonishyna, V.L. (2011). Vychovannia yak skladova chastyna osvitno-vykhovnoho protsesu u doshkilnomu osvithnomu zakladi [Education as a Constituent of Educational Process in the Kindergarten]. *Nova pedahohichna dumka*, 3, 3-5.
2. Antonishyna, V.L. Doslidzhennia kreatyvnosti ditei starshoho doshkilnogo viku [Investigation of Creativity of Children of Senior Preschooler Age]. *Naukovi pratsi: naukovo-metodychnyi zhurnal: Pedahohika*, 176 (188), 11-15.
3. Kononko, O. L. (2008) Dytiacha kreatyvnist kriz pryizmu Bazovoi prohramy «Ya u Sviti» [Children's Creativity in the light of Basic Program «I am in the World»]. *Doshkilne vykhovannia*, 7, 3-7.
4. Lebedeva, I. B. (2006). *Formirovanie lichnosti rebenka doshkolnogo vozrasta sredstvami narodnoi kultury v uchrezhdenii dopolnitelnogo obrazovaniia detei* [Formation of the Preschooler's Personality by the Means of National Culture in the Out-of-School Educational Institutions] (Doctoral dissertation, N Novgorod).
5. Lednev, V. S. (1991). *Soderzhanie obrazovaniia: sushchnost, struktura, perspektivy* [Content of Education: Essence, Structure, Prospects]. Moscow: Vysshiaia shkola.
6. Pokroieva, L. D. (2001). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy funktsionuvannia suchasnykh doshkilnykh zakladiu* [Organizational and Pedagogical Conditions of Functioning of Modern Kindergartens] (Doctoral dissertation, Kharkiv).

## СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ-ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті йдеться про структурні компоненти та критерії оцінювання професійної спрямованості старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів, описано підходи до визначення сутності професійної спрямованості особистості та рівні професійної спрямованості, зосереджено увагу на провідних мотивах, що спонукають старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів до вибору майбутньої професії.*

**Ключові слова:** спрямованість особистості, професійна спрямованість, професійний інтерес, вибір професії, професійні наміри, старшокласники-вихованці позашкільних навчальних закладів.

Сучасні тенденції розвитку суспільства, соціально-економічні зміни, ринкові відносини зумовлюють необхідність формування активної особистості, здібної до самовизначення та професійного спрямування майбутньої життєдіяльності. Завдання щодо підготовки молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності, посилення професійної орієнтації та допрофільної підготовки визначені як одні з основних у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схваленій Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344 / 2013 [6].

Термін «спрямованість особистості» притаманний таким наукам, як: філософія, соціологія, психологія та педагогіка. У контексті педагогічної науки проблема професійної спрямованості полягає у визначенні шляхів та засобів її формування.

Загальним проблемам професійної спрямованості особистості присвячено праці К. Платонова, О. Леонтєва, Л. Божович, І. Кона, Г. Костюка, С. Рубінштейна та інших. Окремі аспекти цієї проблеми відображено в дослідженнях Д. Закатнова, С. Крягжде, О. Мельника, В. Мачуського, О. Моріна, Є. Павлютенкова, М. Тиценка, Б. Федоришина, П. Шавіра, Г. Щукіної та інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що підходи до визначення сутності спрямованості особистості є неоднозначними. Це свідчить не стільки про різницю в поглядах дослідників на дану проблему, скільки про своєрідність теоретичних концепцій розвитку особистості, у площині яких вона розглядалася. У своєму дослідженні ми під спрямованістю особистості розуміємо складне утворення в її психологічній структурі, яке повинно окреслити особливості тенденцій поведінки та дій людини, що визначають у соціальному плані його риси за генеральними лініями. При цьо-

му спрямованість виявляється в особливостях інтересів, установок, потреб особистості та в особливостях цілей, що ставить перед собою людина.

Є. М. Павлютенков визначив професійну спрямованість як сукупність мотивів вибору професії. Він вважає, що ієрархія мотивів для кожної особистості є індивідуалізованою та динамічною. Визначальним при виборі професії може бути як один мотив, так і група мотивів. Тому, розглядаючи професійну спрямованість конкретного старшокласника-вихованця позашкільних навчальних закладів, потрібно визначити провідний мотив (групу мотивів) і вивчати його в комплексі з іншими якостями особистості [7].

На думку А. П. Сейтешева, професійна спрямованість є важливою стороною загальної спрямованості особистості, складним психологічним утворенням, яке являє собою сукупність потреб, інтересів, установок, цілей, схильностей, переконань тощо та визначає вибір життєвих шляхів [10].

А. П. Шавір вважає, що перша необхідна умова формування професійної спрямованості полягає у виникненні вибірково-позитивного ставлення людини до професії або до її окремої сторони. При цьому йдеться про виникнення суб'єктивного ставлення, а не про об'єктивні зв'язки, що можуть існувати між людиною та професією. Зрозуміло, що поява суб'єктивного ставлення визначається об'єктивними відношеннями між людиною та професією. Проте, ці відношення можуть не набути особистісної значущості або обумовити вибірково-негативне ставлення як до окремих сторін, так і до всієї професії загалом [10].

Як уже зазначалося, максимальної інтенсивності формування професійної спрямованості набуває в старшому шкільному віці, коли переважно складаються стійкі інтереси та виявляються наміри поєднати певне місце у суспільстві. Аналіз досліджень з проблеми формування професійної спрямованості показав: ряд учених вважає, що у підлітків вона не є стійким утворенням. Конкретні професійні інтереси складаються та набувають свідомого та стійкого характеру лише у віці 13-14 років або навіть пізніше. У підлітковому віці тільки накопичуються різноманітні інтереси, а в юнацькому — відбувається відбір найбільш значущих інтересів й цінностей, які і займають важливе місце у загальній структурі особистості.

Залежно від рівня сформованості у старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів професійних намірів, інтересів, схильностей та мотивів Є. О. Клімов вирізняє чотири рівні професійної спрямованості [1].

Перший характеризується наявністю намірів щодо оволодіння професією, проте вони чітко не виражені, інтереси не є стійкими,

в учня не сформовані уявлення ні про себе, ні про власні якості, ні про вимоги професії до людини.

Другий рівень передбачає наявність певного кола професій, яким надається перевага і які можуть різнитися своїм змістом. У старшокласника-вихованця позашкільного навчального закладу починають складатися уявлення про себе, розуміння відповідності власних якостей вимогам професії тощо.

Для третього рівня притаманне виділення старшокласником-вихованцем позашкільного навчального закладу певної професії, наявність уявлень про себе та вимоги професії. Проте ці знання та уявлення існують більше в теоретичній, ніж практичній площині.

Четвертий рівень характеризується активною реалізацією професійних намірів. Старшокласник-вихованець позашкільного навчального закладу розвиває якості, необхідні для обраної професії, виходячи із власної самооцінки та досвіду практичної діяльності. На основі ознайомлення з професією та набуття певного практичного досвіду старшокласник-вихованець позашкільного навчального закладу формує чітку програму на майбутнє щодо оволодіння професією та розвитку кар'єри.

П. А. Шавір вважає, що професійну спрямованість доцільно диференціювати за показниками, які визначають її змістовну та динамічну характеристики. До першої він відносить повноту та рівень професійної спрямованості, до другої — її інтенсивність, дієвість та стійкість. Під повнотою професійної спрямованості автор розуміє коло мотивів переваг професій. Вибіркове ставлення до професії часто зумовлено виникненням поодиноких мотивів, пов'язаних як з окремими сторонами змісту, так і з процесом діяльності або деякими зовнішніми атрибутами певної професії. За певних умов значущими для особистості може стати багато пов'язаних із професією факторів: її творчі можливості, перспективи кар'єри, престиж, матеріальні, гігієнічні та інші умови праці, відповідність особливостям характеру тощо. Це свідчить про те, що професійна спрямованість ґрунтується на широкому колі потреб, інтересів, ідеалів, установок людини. Виходячи з цього, автор вважає, що один із напрямів розвитку професійної спрямованості полягає у збагаченні її мотивів: від окремого мотиву до все більш різнобічної та різноманітної системи мотивів.

Згідно з дослідженнями С.Л. Рубінштейна, мотиви діяльності пов'язані з метою, якої людина прагне досягнути. Проте трапляється й розбіжність між мотивами та метою діяльності. Мотив може зміститися і на саму діяльність, що має місце у випадках, коли для людини мотив діяльності полягає у самій діяльності. Автор вважає, що мотиви виходять із різноманітних потреб та інтересів, які формуються у людини в процесі суспільного життя [9].



Оскільки як конкретна трудова діяльність людини, так і вибір майбутньої професії обумовлюються не одним, а кількома взаємопов'язаними мотивами, при вивченні особливостей формування професійної спрямованості має сенс вирізняти систему мотивів, яка може бути структурована відповідно до певної ієрархії. При цьому професійна спрямованість формується в процесі навчально-трудової діяльності, яка обумовлює не лише зміни значущості мотивів, але й появу нових та інволюцію вже існуючих мотивів. Дослідження В. Д. Брагіної, Л. Н. Рожіної, В. І. Ковальова та інших показали, що в процесі трудової підготовки ієрархія мотивів змінюється в бік її адекватності обраному старшокласником-вихованцем позашкільного навчального закладу напрямку професійної діяльності. Бажано, щоб ієрархія мотивів вибору професії передбачала домінування мотивів, безпосередньо пов'язаних із процесом та змістом праці (пізнавально-процесуальні мотиви). При цьому С. О. Крягдже, Н. Д. Левітов, С. Є. Репкін та інші дослідники вважають, що найбільш значущим мотивом навчально-трудової діяльності є стійкий інтерес до конкретного виду праці.

Ряд дослідників вказує на те, що професійну спрямованість доцільно розглядати як поетапний процес. Так, А. П. Сейтешев вважає, що процес розвитку професійної спрямованості складається з трьох основних етапів.

На першому етапі старшокласник-вихованець позашкільного навчального закладу зовнішньо приймає рішення засвоїти конкретну спеціальність, маючи при цьому відповідний емоційний настрій, епізодичний, ситуативний інтерес до неї, проте при цьому виборі він не є самостійним та ініціативним.

Наступному етапу притаманні фіксована установка на професію та стійкіші професійні інтереси; проявляються відповідні схильності, формується самостійність тощо, однак старшокласника цікавить лише практичний бік теоретичного матеріалу.

На третьому етапі старшокласник-вихованець позашкільного навчального закладу має тверду установку на професію, стійкий інтерес та схильність до неї за наявності певного досвіду та здатності до відповідної діяльності; проявляє захопленість як практичною, так і теоретичною сторонами навчального матеріалу. Проте, визначаючи етапи розвитку професійної спрямованості, автор залишив поза увагою становлення мотиваційної сфери, яка, на думку більшості дослідників, є психологічною основою вибору професії.

Надалі ми розглядали професійні наміри як усвідомлене позитивне ставлення особистості до сфери професійної діяльності, яке визначається наявністю знань щодо її сутності, прагнення обрати професію з означеної сфери діяльності й одержати відповідну освіту.

У розглянутих вище роботах висвітлено соціальні та психолого-педагогічні аспекти спрямованості особистості, обґрунтовано внутрішні механізми і зовнішні чинники, які сприяють розвиткові та функціонуванню цієї якості й обумовлюють її соціальну природу.

Також зазначено, що спрямованість є однією з провідних якостей людини, яка визначає основні напрями поведінки, що зумовлюються актуальними потребами, інтересами, ідеалами, переконаннями та іншими чинниками, та залежить від значущості для людини набутих знань, рівня розвитку свідомості і самосвідомості, моральної вихованості, осмислення власного і суспільного досвіду, уміння здійснювати самоаналіз тощо.

Для практичної роботи з формування спрямованості важливо знайти зв'язок між спрямованістю та діяльністю, вчинками, поведінкою людини. Спрямованість визначає особливості поведінки і дії людини з таких суттєвих соціальних позицій, як: ставлення до інших людей, до себе, до свого майбутнього. Тому професійна спрямованість знаходить прояв не тільки у ставленні людини до суспільства та зовнішнього середовища взагалі, але й до себе, до своєї діяльності та її результатів. Якщо в мотиваційній системі переважають мотиви самозабезпечення, самовираження особистих прагнень, то має місце особистісна спрямованість «на себе». Якщо ж діяльність людини регулюють мотиви, що спричиняються самою діяльністю (інтерес до трудового процесу, заглиблення в сутність діяльності тощо), має місце трудова спрямованість особистості.

Проте, на наш погляд, було б неправильно розуміти ставлення до професії однобічно, тільки як прояв активності, вибірковості з боку людини. Ми вважаємо, що в цьому разі має місце взаємодія, оскільки професія теж певною мірою впливає на людину. Цей вплив визначається сукупністю образів, думок, станів тощо, що виникають у свідомості під впливом об'єкта, і, що особливо суттєво, — об'єктивними вимогами, які професія ставить до людини. До їх числа належать, по-перше, вимоги до певних психолого-фізіологічних особливостей людини і, по-друге, до якісних особливостей перебігу психічних процесів, тобто загальних та спеціальних здібностей.

У роботах О.Г. Ковальова, В.М. Мясичева, Б.М. Теплова, А.П. Шавіра зазначається, що суттєвою ознакою вибору адекватного напрямку професійної діяльності є відповідність здібностей та нахилів особистості вимогам, які професія ставить до людини. Власне, проблема співвідношення нахилів як спрямованості на діяльність та здібностей до цієї діяльності знайшла досить широке відображення в роботах вітчизняних учених.

Дослідження Б.М. Теплова, С.М. Мясичева, С.Л. Рубінштейна, А.П. Шавіра, Г.І. Щукіної та інших дають змогу встановити зв'язок

нахилів зі спрямованістю особистості. Так, науковці, зокрема, вважають, що фундаментом для розвитку нахилів є розвинуті інтереси.

Слід зазначити, що не кожний інтерес може стати психологічною основою мотиву та вибору професії. Часто інтерес до певної професії має ситуативний характер, тобто професія виступає в формі, яка притягує мимовільну увагу старшокласника-вихованця позашкільного навчального закладу. При цьому учень не робить вольових зусиль для глибшого ознайомлення з професією. Але існує й діяльнісний інтерес, який стимулює не лише активне сприйняття інформації щодо професії, але й певну активну діяльність з власної ініціативи з переживаннями позитивних емоцій, що пов'язані з діяльністю, з наданням їй переваги тощо. Проте на цьому рівні розвитку інтересу до професії можуть бути відсутніми усвідомлені професійні наміри, але на ґрунті діялісного інтересу до професії виникає та розвивається професійний інтерес.

Отже, у теоретичній площині потрібно розрізнати інтерес до професії та професійний інтерес. Якщо старшокласник-вихованець позашкільного навчального закладу сприймає професію безвідносно до власне змісту праці, має приблизні уявлення про неї та намагається розширити свої знання про певну професію, то можна говорити про інтерес до професії. Якщо в результаті цілеспрямованої пізнавальної та практичної діяльності старшокласник-вихованець позашкільного навчального закладу набуває нових професійних знань та вмій й намагається розширити їх, то можна стверджувати про наявність професійних інтересів. Таким чином, за твердженням Є. М. Павлютенкова, однією із складових психологічної основи професійної спрямованості є діялісний, активний інтерес до професії [7].

Як зазначалося вище, з поняттям «професійна спрямованість» тісно пов'язане поняття «здібності». Одним із варіантів їх взаємозв'язку є ситуація, за якої виникнення схильності до професії детерміновано певними даними людини. У цьому випадку схильність фактично є потребою в реалізації людиною своїх здібностей. Проте часто вибіркове ставлення до діяльності виникає не на ґрунті реактивності особистості на її специфічний зміст, а у зв'язку з тим, що вона задовольняє інші потреби, які є на цей час домінантними (система цінностей, вікові особливості, потреба у різнобічному розвитку тощо). Таким чином, вплив фактору здібностей на виникнення вибіркового ставлення до діяльності може бути віддаленим та опосередкованим.

Як уже зазначалося, загальна та професійна спрямованість особистості визначається системою стійких мотивів, які є відносно незалежними від наявних ситуацій. Проте саме поняття «мотив» тісно пов'язане з поняттям «потреба», відповідно, передбачається їхня взаємозалежність та взаємовизначеність.

Компоненти професійної спрямованості старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів, про які йшлося вище, змінюються від простих до складних. Такі параметри у структурі особистості, як потреби, інтереси, нахили, здібності, ціннісні орієнтації, мотиви дають імпульси до активності. У старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів поступово формується соціально-психологічна установка, яка характеризується готовністю здійснити вибір професії, що переходить у здатність до професійного самовизначення.

Синтезуючи цілий ряд досліджень з цієї проблеми, приходимо до висновку про недостатню чіткість у визначенні сутності професійної спрямованості особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає також можливість вважати, що поняття професійної спрямованості більш точно може бути розкрито через соціально-психологічну установку, яка передбачає неперехідну тривалу готовність особистості діяти відповідно до власних потреб щодо професійного вибору.

Виходячи із раніше сказаного, професійна спрямованість особистості є провідною інтегральною якістю, що формується на основі певної системи знань та вмінь і характеризується соціально-психологічною установкою на визначений вид трудової діяльності відповідно до потреб, інтересів, нахилів та мотивів особистості і яка виражається у пролонгованій готовності здійснити професійний вибір.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної спрямованості старшокласників дав нам змогу визначити основні критерії сформованості у старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів професійної спрямованості особистості:

- 1) інформованість про певні професії;
- 2) прояв інтересу до визначених професій;
- 3) сформованість мотивів, пов'язаних із змістом професій;
- 4) наявність нахилів до відповідної праці;
- 5) сформованість професійних намірів.

Для інтегрованої оцінки ступеня сформованості професійної спрямованості на основі запропонованих критеріїв ми визначали рівень професійної спрямованості старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів. Визначення критеріїв професійної спрямованості дає змогу виділити різні групи старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів за рівнем її сформованості.

Показники високого рівня професійної спрямованості старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів:

- 1) інформованість про професії характеризується конкретністю знань та усвідомленістю потреби у виборі окремих з них;

- 2) мотивація вибору професій визначається чіткими провідними мотивами, спрямованими на зміст відповідної діяльності;
- 3) професійні інтереси активізують пізнавальну та практичну діяльність з метою оволодіння необхідними знаннями, вміннями та розвитку професійно значущих якостей;
- 4) успішність з теорії та практики з роками зростає і тісно пов'язана з професійними інтересами та намірами;
- 5) професійні наміри мають чітку вираженість із визначенням конкретних шляхів подальшого професійного навчання та працевлаштування.

Показники середнього рівня професійної спрямованості старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів:

- 1) інформованість про професії характеризується сукупністю знань про основні професії та усвідомленням потреб у виборі деяких з них;
- 2) мотивація вибору професій визначається мотивами, певною мірою пов'язаними з відповідною діяльністю;
- 3) професійні інтереси певною мірою впливають на пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння необхідними знаннями та вміннями;
- 4) успішність з теорії та практики з роками навчання підвищується і певним чином пов'язана з професійними інтересами та намірами;
- 5) професійні наміри мають певну вираженість із визначенням окремих шляхів подальшого професійного навчання.

Показники низького рівня професійної спрямованості старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів:

- 1) інформованість про професії характеризується окремими знаннями про ряд професій та уявленнями про потребу оволодіння деякими з них;
- 2) мотивація вибору професій визначається мотивами, частково пов'язаними з відповідною діяльністю;
- 3) професійні інтереси недостатньо впливають на пізнавальну та практичну діяльність для оволодіння необхідними знаннями та вміннями;
- 4) успішність з теорії та практики з роками навчання не підвищується;
- 5) професійні наміри не виражені, а шляхи подальшого професійного навчання не мають конкретизації.

Для діагностики рівнів професійної спрямованості старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів ми використували анкетування старшокласників-вихованців позашкільних навчальних закладів, педагогів, батьків, відвідували навчальні заняття,

проводили бесіди і інтерв'ю з вихованцями, здійснювали аналіз їхньої навчально-трудової діяльності, діагностували наявність у них спеціальних умінь і навичок. При цьому ми враховували думку керівників гуртків, батьків щодо успіхів і недоліків у підготовці дітей до вибору майбутньої професії.

### Література

1. Климов Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной ориентации / Е. А. Климов. — М. : Просвещение, 1983. — 160 с.
2. Концепція державної системи професійної орієнтації населення // Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика: наук.-метод. посіб. [для вчителів] / за ред. О. В. Мельника. — К. : Четверта хвиля, 2009. — Вип. № 1. — С. 161-166.
3. Мачуський В. В. Формування готовності старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності в позашкільних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / В. В. Мачуський. — К., 2001. — 16 с.
4. Мельник О. В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. В. Мельник. — К., 2003. — 20 с.
5. Морін О. Л. Зміст і педагогічні засоби підготовки учнів 8-9-х класів до вибору профілю майбутнього навчання / О. Л. Морін // Професійна орієнтація: теорія і практика: наук. — метод. посібник. — Івано-Франківськ : Тіповіт, 2011. — Вип. II. — С. 22-32.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013).
7. Павлютенков Е. М. Формирование мотивов выбора профессии / Е. М. Павлютенков. — К. : Рад. шк., 1980. — 143 с.
8. Платонов К. К. Об изучении и формировании личности учащегося / К. К. Платонов, Б. И. Адаскин. — М. : Высш. шк., 1966. — 160 с.
9. Сейтешев А. П. Профессиональная направленность личности: Теория и практика воспитания / А. П. Сейтешев. — Алма-Ата : Наука, 1990. — 336 с.
10. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. — М. : Педагогика, 1981. — 96 с.

*В статье представлены структурные компоненты и критерии оценки профессиональной направленности старшеклассников-воспитанников внешкольных учебных учреждений, описаны подходы к определению сути и уровня профессиональной направленности, сосредоточено внимание на основных мотивах, которые побуждают старшеклассников-воспитанников внешкольных учебных учреждений к выбору будущей профессии.*

**Ключевые слова:** *направленность личности, профессиональная направленность, профессиональный интерес, выбор профессии, профессиональные намерения, старшеклассники-воспитанники внешкольных учебных учреждений.*

**O. A. Artemenko**

## **Structural Components and Criteria for Evaluating the Professional Orientation of Senior Students in Out-of-School Educational Institutions**

The Institute of Innovation Techniques and Education Content of the Ministry of Education, Science, Youth and Sports of Ukraine (36 Vasylyia Lypkivskoho Str., Kyiv, Ukraine)

*The article presents the structural components and evaluation criteria for professional orientation of senior students of out-of-school educational institutions, describes approaches to the determination of the nature and levels of professional orientation, and highlights the main motives that encourage senior students of out-of-school educational institutions in the choice of their future profession.*

*The varieties of approaches to defining the orientation of the person actually demonstrate the differences in scientific views on this problem, the uniqueness of the theoretical concepts of personality.*

*We understand the orientation of the person as a complex entity that manifests itself in human behavior. Orientation is shown in the features of interests, attitudes, personality and the goals set by people.*

*Professional orientation is formed in senior school age. Senior students of out-of-school educational institutions choose the most important for them interests and values. As a result, the readiness to professional choice is formed.*

*To determine the levels of professional orientation, we interviewed senior students of out-of-school educational institutions, teachers, parents, attended classes.*

**Keywords:** *personality orientation; professional orientation; professional interest; professional choice; professional intentions; senior school students of out-of-school educational institutions.*

## **References**

1. Klimov, E. A. (1983). *Psikhologo-pedagogicheskie problemy professionalnoi orientatsii* [Psychological and Pedagogical Problems of Professional Orientation]. Moscow: Prosveshchenie.
2. Kontseptsiiia derzhavnoi systemy profesinnoi orientatsii naseleennia [Conception of a State System of Professional Orientation of Population] (2009). In O. V Melnyk (Ed.), *Profesiina orientatsiia starshoklasnykiv: teoriia i praktyka* (pp. 161-166). Kyiv: «Chetverta hvylia»
3. Machuskii, V. V. (2001). *Formuvannia hotovnosti starshoklasnykiv do profesiinoho samovyznachennia u sferi tekhnichnoi diialnosti v pozashkilnykh zakladakh* [Formation of Readiness of Senior Pupils to Professional Self-Determination in the Field of Technical Activity in Out-of-School Educational Institutions] (Dissertation Abstract, Kyiv).
4. Melnyk, O. V. (2003). *Pidhotovka starshoklasnykiv do samostiinoho vyboru maibutnoi profesii v protsesi profilnogo trudovoho navchannia* [Preparation of Senior Pupils to Independent Choice of Future Job in Process of Profile Education] (Dissertation Abstract, Kyiv).
5. Morin, O. L. (2011). *Zmist i pedahohichni zasoby pidhotovky uchniv 8-9 klasiv do vyboru profilu maibutnoho navchannia* [Content and Pedagogical Means of Preparation of 8-9 Grades Students to Choose Their Future Education] In *Profesiina orientaziia: teoriia i praktyka: nauково-metodychnyi posibnik* (pp. 22-32). Ivano-Frankivsk : Tipovit.

6. *Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku* [National Strategy of Development of Education in Ukraine until 2021] (*Presidential decree No 344/2013*, June 25, 2013).
7. Pavliutenkov, E. M. (1980). *Formirovanie motivov vybora professii* [Formation of Motives of Choice of Profession]. Kyiv : Radianska shkola.
8. Seiteshev, A. P. (1990). *Professionalnaia napravlennost lichnosti: Teoriia i praktika vospitaniia* [Professional Orientation of Personality : Theory and Practice of Education]. Alma-Ata : Nauka.
9. Shavir, P. A. (1981). *Psikhologiiia professionalnogo samoopredeleniia v rannei yunosti* [Psychology of Professional Self-Determination in Early Youth]. Moscow : Pedagogika.



## ПРОФКОНСУЛЬТУВАННЯ ЯК ОДИН З ІННОВАЦІЙНИХ НАПРЯМІВ ПРОФОРІЕНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

*У статті розкрито специфіку шкільного профконсультування, обґрунтовано необхідність залучення до реалізації цього профорієнтаційного напрямку не лише представників психологічної служби, а й учителів профільних предметів та класних керівників; визначено зміст додаткової підготовки педагогічних працівників, необхідної для якісної реалізації цього напрямку профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення, шкільне профконсультування, програма профорієнтаційного самовиховання.

Процес модернізації сучасної системи освіти проявляється насамперед у зміні методологічних підходів до виховання сучасної особистості. Мета сучасної системи виховання школи, згідно з Державною програмою «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх закладів України», полягає у формуванні життєво компетентної особистості з високими морально-духовними якостями, готової до успішної самореалізації в соціумі як професіонал.

Підготовка учнівської молоді до усвідомленого вибору професії, що реалізується шляхом запровадження в навчальних закладах професійної орієнтації, є важливою передумовою самореалізації особистості в професійній сфері.

Згідно з основними положеннями Концепції профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України, активізується проблема підготовки учнівської молоді до зваженого та практично вивіреного, усвідомленого профільного та професійного самовизначення. Запровадження допрофільної підготовки й профілізація старшої школи орієнтовані на індивідуалізацію навчання та соціалізацію учнів з обов'язковим урахуванням не лише власних індивідуальних особливостей, життєвих запитів чи професійних інтересів, а й реальних потреб і тенденцій розвитку сучасного ринку праці. Вирішення зазначеного завдання в умовах освітнього середовища покладається, безумовно, на всіх педагогічних працівників навчального закладу.

Профконсультування є однією з важливих форм профорієнтаційної роботи, яка вирізняється тим, що потребує максимальної індивідуалізації у підходах. Саме під час профконсультації профільне й професійне самовизначення учнів усвідомлюються ними як індивідуальна проблема кожної конкретної людини.

Важливість профконсультування учнів підкреслюється ще з радянських часів (А. В. Білібін, А. П. Болтунов, Г. Ю. Малис, Г. Ф. Коро-

лькова та інші). Наукові розробки кінця ХХ — початку ХХІ століття присвячені вивченню психологічних особливостей профконсультування (С. С. Бубнова), розробленню алгоритмів, стратегій дій профконсультанта (Є. О. Клімов, Т. Ю. Платонова, М. С. Пряжніков), опису тактики індивідуального профконсультування (Н. Ф. Гейжан). У цей же час досліджується й проблема профконсультування учнівської молоді (М. С. Валитов, Б. О. Федоришин).

Профконсультування вважається основним напрямом діяльності державних служб зайнятості населення, приватних профорієнтаційних центрів; розглядається як одна з провідних форм управління персоналом і кар'єрою (Н. К. Мусаєв, Т. Ю. Базаров). Однак у зв'язку із запровадженням профілізації загальноосвітніх навчальних закладів значно загострилася потреба у профконсультуванні учнів підліткового та старшого шкільного віку.

*Мета статті* полягає у розкритті специфіки шкільного профконсультування й визначенні змісту додаткової підготовки педагогічних працівників, необхідної для якісної реалізації цього напрямку профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання.

Виходячи з довідкової літератури, професійна консультація трактується як організована взаємодія фахівця з професійної орієнтації та особи, яка отримує послугу, спрямовану на оптимізацію її професійного самовизначення на основі виявлення індивідуально-психологічних характеристик, особливостей життєвих ситуацій, професійних інтересів, нахилів, стану здоров'я та з урахуванням потреби ринку праці [1, с. 38].

В умовах функціонування сучасної школи не лише психолог чи соціальний педагог, а й учитель профільного предмета та класний керівник відіграє виняткову роль у здійсненні професійної орієнтації й профконсультування як учнів, так і їхніх батьків. Спираючись на методологічні принципи сучасної освіти, педагог не прямо впливає на вибір учнями профілю чи професії, висловлюючи свої власні, іноді й безапеляційні, рекомендації, а здійснює психолого-педагогічний супровід процесу формування готовності дітей до професійного самовизначення. Це ж підтверджується й Н. О. Гончаровою, яка, уточнюючи сутність шкільного профконсультування, зазначає, що воно «передбачає надання учням систематичної допомоги протягом їх професійного самовизначення» [2, с. 85].

У нашому розумінні основним результатом професійного консультування учнів у профільній школі повинна стати розробка програми їхньої самовиховної роботи, що передбачатиме постановку найближчих і віддалених цілей саморозвитку кожної особистості в певній предметній сфері та планування шляхів їх досягнення. У цьому контексті програма профорієнтаційного самовиховання — це внутрішній, особистісно зумовлений процес життєвого само-

визначення учня на основі знаходження шляхів і способів прогнозування (складання оптимального професійного плану випускника школи) та самоорганізації свого професійного, соціального та особистісного майбутнього (визначення конкретних кроків, що потрібно зробити зараз для досягнення поставлених завдань). До основних компонентів оптимального професійного плану випускника школи можна віднести: уявлення про роль праці в житті людини (ціннісно-мотиваційний аспект вибору професії); окреслення далекої перспективної професійної мети (мрія), узгодженої з іншими життєвими цілями (сім'я, рівень матеріального добробуту тощо); визначення ближніх навчально-виховних цілей профорієнтаційного характеру (як етапи і шляхи досягнення далекої мети); проектування резервних варіантів вибору професії та їх ранжування за ступенем привабливості; вибір професійних навчальних закладів, які здійснюють підготовку до обраних професій; формулювання конкретних кроків вдосконалення можливостей, якостей характеру, потрібних для досягнення поставленої мети (реальна самооцінка внутрішніх і зовнішніх факторів вибору професії); реальна підготовка до досягнення мети і реалізація окремих компонентів професійного плану під час пробних пошукових професійно-орієнтаційних дій.

З огляду на це, мета вчителя, що здійснює професійне консультування учнів у профільній школі, полягає у створенні умов для проектування випускником школи найоптимальнішого професійного плану в даних індивідуально-неповторних умовах.

Реалізація поданої мети досягається за розв'язання таких завдань: вибір найбільш прийнятної для кожного учня галузі трудової діяльності, професії; побудова (чи корекція) усвідомленого плану реалізації професійного становлення особистості; виявлення та розвиток якостей особистості, важливих для роботи в обраній галузі.

При цьому вчитель-профконсультант повинен:

- забезпечити підтримку спрямованості особистості, її цінностей, цілей, мотивів; допомогти учневі оцінити найближчі життєві плани з погляду довгочасних цілей і очікувань, що стосуються не тільки професійної, але й інших сфер життя;
- розвивати позитивне суб'єктивне ставлення до здійснення провідних видів обраної профільної навчальної діяльності, сприяти усвідомленню учнем рівня своєї готовності до професійного самовизначення, сформованості особистого професійного плану; створення умов для усвідомлення учнем значення сили волевого компонента в досягненні поставлених цілей;
- сприяти особистісному зростанню, самореалізації й самоздійсненню кожної дитини в обраній профільній сфері;
- інформувати учнів про особливості навчання з різних спеціальностей; кон'юнктуру розвитку сучасного ринку праці й

- організувати спільне обговорення консультанта зі старшокласниками наданої інформації;
- проводити «професійні проби» з обов'язковим обговоренням їх результатів на предмет співвіднесення своїх професійних намірів і психофізіологічних можливостей та перспективності сфери докладання життєвих сил з кожного альтернативного варіанта; розвивати в дітей основні якості, що є професійно важливими для обраної професійної сфери;
  - надати рекомендації щодо плану, індивідуального стилю діяльності, щоб запобігти його стихійному формуванню шляхом проб і помилок.

Отже, шкільне профконсультування сьогодні ґрунтується на активній пізнавальній діяльності учня і на актуалізованій у нього потребі вирішення життєво важливих питань власного профільного й професійного самовизначення. Активізація ж такої суб'єктивної професійно орієнтованої діяльності зростаючої особистості потребує спеціальної підготовки педагогічних працівників, яка базуватиметься на провідних методологічних принципах сучасної освіти. Така підготовка може здійснюватись як в умовах класичних вищих навчальних закладів психолого-педагогічної спрямованості, так і в системі післядипломної педагогічної освіти.

З огляду на це, в межах участі у всеукраїнському психолого-педагогічному проекті «Вибір успішної професії» (науковий керівник Н. А. Побірченко), нами було ініційовано розроблення й проведено апробацію [3] навчальної програми для організації курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників середніх загальноосвітніх закладів «Профконсультування в школі», яка рекомендована Міністерством освіти, науки, молоді та спорту (протокол № 20 від 30.06.2011 р) до впровадження у навчальний процес закладів післядипломної педагогічної освіти.

Мета цього курсу полягає у підготовці педагогічних працівників середніх загальноосвітніх закладів (психологів, соціальних педагогів, класних керівників, вчителів профільних предметів) до здійснення професійної консультації учнів і їхніх батьків; створенні умов для отримання фахівцями основних профконсультаційних компетенцій, необхідних для роботи з учнями різних вікових категорій.

У результаті засвоєння зазначеного курсу слухачі мають знати особливості профконсультаційної роботи з різними освітньо-віковими групами. Крім того, оволодіння слухачами матеріалом курсу спрямоване на вдосконалення вмінь здійснювати діагностичне обстеження особистості з профорієнтаційною метою; запровадження всіх етапів профконсультаційної роботи; розроблення власного профконсультаційного сценарію.

Зміст навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників середніх загальноосвітніх закладів укладено на основі Закону України «Про вищу освіту», чинного законодавства України, Декларації прав людини, концепції Всеукраїнського проекту «Вибір успішної професії», основних положень Закону про освіту, Закону про загальну середню освіту, Концепції державної системи професійної орієнтації населення, Концепції профорієнтації учнівської молоді, Концепції профільного навчання в старшій школі.

Навчальна програма курсу «Профконсультування в школі» визначає структуру, перелік і обсяг навчальних заходів підвищення кваліфікації педагогічних працівників середніх загальноосвітніх закладів заочною, заочною та дистанційною формами навчання.

Навчальний план передбачає різний термін проходження курсів: два (78 навчальних годин) і три (116 навчальних годин) тижні підготовки.

Виходячи з того, що фахівець у галузі профконсультування повинен володіти цілим спектром додаткових знань з різних галузей, навчальний план курсу передбачає вивчення педагогами соціально-гуманітарного; фундаментального та фахового; контрольньо-діагностичного модулів.

Розкриємо зміст необхідної спеціальної підготовки та визначимо значення набутих знань і умінь для здійснення педагогічним працівником профконсультаційної діяльності.

Соціально-гуманітарний модуль охоплює навчальні теми, зміст яких спрямований на розкриття методологічних основ професійної орієнтації в школі з погляду сучасної філософії освіти, визначення нормативної бази профконсультаційної діяльності педагогічних працівників.

Усвідомлюючи причини виникнення й особливості історичного розвитку профорієнтації в зарубіжних країнах і на пострадянському просторі, науковці визначають пріоритети профорієнтаційної роботи в сучасних умовах. Оволодіваючи основними положеннями нормативно-правового забезпечення діяльності державних профорієнтаційних служб, вчителі вчать їх використовувати для ефективної реалізації професійної орієнтації учнівської молоді в сучасних шкільних умовах.

Розглядаючи специфіку процесу психолого-педагогічного супроводу вибору професії, вчителі усвідомлюють сутність й взаємозалежність понять: «профорієнтація» і «профконсультація», «професійне самовизначення» й «особисте самовизначення», «кар'єра», «професійний вибір», «професіограма і психограма»; визначають соціально-демографічні особливості професійної представленості ринку праці регіону. У результаті вчителі знатимуть про роль і

перспективи професій певної сфери, будуть володіти інформацією про потреби в кадрах, розкриють зміст різних професій, класифікують їх соціально-економічний і санітарно-гігієнічний статус; будуть обізнаними з вимогами, що висуває професія до людини, тощо. Педагогічні працівники також навчатися складати схеми аналізу професій і використовувати їх під час роботи з групою чи в процесі індивідуальної профконсультації учнів.

Дослідження особливостей психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення особистостей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчального закладу стане в нагоді під час здійснення діагностики та корекції процесу професійного самовизначення таких дітей, допоможе ефективніше використовувати методи оптимізації їхнього соціально-педагогічного інтегрування.

Розкриваючи мету, основні задачі і напрями шкільної профорієнтації, учителі зможуть визначити особливості використання різних навчально-виховних засобів й методів профорієнтації у власній професійній діяльності.

Ознайомлення із сутністю, концептуальними й теоретичними положеннями професійної консультації, принципами та умовами її успішної реалізації в умовах загальноосвітнього навчального закладу сприятиме запровадженню вчителями профконсультаційної діяльності під час навчально-виховної роботи з учнями.

Розділи фундаментального та фахового модулів поданого курсу містять навчальні теми, зміст яких спрямований на психолого-педагогічну підготовку слухачів до профорієнтаційної та профконсультаційної діяльності, проектування змісту шкільної профконсультації; отримання додаткових знань і умінь щодо здійснення профорієнтації школярів у навчально-виховному процесі.

Зокрема у межах науково-теоретичної підготовки слухачі ознайомлюються із провідними концепціями й теоріями профконсультування; усвідомлюють мету, основні завдання й головні функції профконсультування як складової профорієнтаційної роботи з учнями; визначають шляхи врахування гендерних відмінностей у проектуванні профконсультаційної роботи. З'ясовують кваліфікаційні вимоги до фахівців, які займаються профконсультуванням; визначають сутність і специфіку психолого-педагогічної компетентності профконсультанта; розглядають особливості організації його роботи в школі.

Ознайомлюючись з колом професійних і моральних кваліфікаційних вимог до профконсультанта й необхідними професійними та особистісними якостями профконсультанта, педагогічні працівники усвідомлюють обов'язкові складові психолого-педагогічної компетентності, етичні норми, моральні принципи особистості, яка здійснює профконсультування в загальноосвітньому навчальному закладі. Крім того оволодіння цим навчальним матеріалом допомагає вчи-

телю уявити власний образ-портрет «Я-профконсультант» і сприяє розвитку та вдосконаленню рис та якостей, необхідних для успішного здійснення профконсультаційної діяльності.

Засвоєння організаційних і методичних основ профконсультування та умов ефективної реалізації профконсультаційної роботи в школі допомагає педагогічним працівникам планувати власну профконсультаційну діяльність й обирати найоптимальнішу для конкретного учня стратегію профконсультаційної допомоги та профорієнтаційної підтримки.

Під час реалізації методичної підготовки слухачі знайомляться з провідними методами сучасної професійно-орієнтованої психодіагностики та правилами організації психодіагностичного обстеження особистості з профконсультаційною метою. За допомогою інтерактивних та інноваційних методів і форм роботи педагогічні працівники оволодівають методикою проведення профконсультації; усвідомлюють специфіку профорієнтаційної допомоги різним освітньо-віковими групам (профконсультування учнів основної та старшої профільної школи, сім'ї, педагогічних працівників).

На основі засвоєння провідних методологічних принципів, специфіки реалізації різних етапів профконсультаційної діяльності вчителі розробляють покрокову модель власної індивідуальної чи групової профконсультації дітей в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

Особлива увага звертається на засвоєння слухачами сучасних технологій профконсультаційної роботи, що включають активізуючі профконсультаційні індивідуальні та групові методики, комунікативні техніки, технології розвивального профконсультаційного спілкування, тренінгові технології тощо.

Ознайомлення з особливостями реалізації сучасних технологій профконсультаційної роботи, розкриття сутності й специфіки розроблених в сучасній науці профконсультаційних методик сприятиме використанню їх вчителями у власній профконсультаційній діяльності. Розкриття сутності й специфіки застосування провідних педагогічних і профорієнтаційних методів різних груп сприятиме їх використанню педагогічними працівниками під час проведення різноманітних профорієнтаційних та профконсультаційних ігор чи ігрових вправ з учнями.

Говорячи про оцінювання результативності профконсультаційної роботи, вчителі повинні знати характерні особливості прояву різних критеріїв аналізу ефективності й результативності профорієнтаційного процесу для того, щоб використовувати різні методи та методики їх відстеження у власній діяльності.

Завершується вивчення цього курсу проведенням контрольно-діагностичного модулю, під час якого здійснюється експертне оці-

нювання рівня готовності педагогічних працівників до виконання різних видів профконсультаційної діяльності; рівня сформованості у них практичних навичок профконсультування в умовах середньої загальноосвітньої школи, що презентується у формі власного профконсультаційного сценарію чи проекту.

Отже, узагальнюючи все подане вище, зазначимо, що в умовах профільного навчання, зміст якого передбачає орієнтацію дітей на певну групу професій обраної галузі, педагогічні працівники повинні володіти спеціальними знаннями та вміннями здійснення профконсультаційної діяльності. З огляду на це, запропонована нами навчальна програма курсу підвищення кваліфікації педагогічних працівників середніх загальноосвітніх закладів «Профконсультування в школі» спрямована на підвищення професійної компетентності вчителя, психолога, соціального педагога, класного керівника щодо здійснення професійної консультації учнів та їхніх батьків, а також сприяє розв'язанню психологічних проблем зростаючої особистості, актуалізованих у зв'язку з профільним і професійним самовизначенням школярів.

### Література

1. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації : монографія / О.І. Вітковська. — К. : Науковий світ, 2001. — 91 с.
2. Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації: навч. посібник / Н.О. Гончарова; [за ред. В.Ф. Моргуна]. — К. : Вид. дім «Слово», 2010. — 168 с.
3. Перші кроки шкільного профконсультанта: інноваційний досвід педагогічного колективу Комунального закладу Дніпрорудненська гімназія «Софія» Василівської районної ради Запорізької області. — Запоріжжя : Акцент Інвесттрейд, 2013. — 92 с.

*В статті раскрыта специфика школьного профконсультирования, обоснована необходимость привлечения к реализации этого профориентационного направления не только представителей психологической службы, но и учителей профильных предметов, классных руководителей; определено содержание дополнительной подготовки педагогических работников, необходимой для качественной реализации этого направления профориентационной деятельности в условиях профильного обучения.*

**Ключевые слова:** *профессиональное самоопределение, школьное профконсультирование, программа профориентационного самовоспитания, профессиональный план выпускника.*

**T. M. Babko**

#### **Professional Counseling as One of the Innovative Areas of the Teacher's Vocational Activity in Specialized School**

The Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, the Department of Education and Psychology (57-A, 40 years of Soviet Ukraine Str., Zaporizhzhia, Ukraine)



*The article reveals the specifics of school professional consultation, which is manifested in the fact that the result of vocational guidance activity is not only a selection of the most optimal directions for the student's further professional self-realization, but the design of a program of his (her) self-educational work concerning finding ways and methods of forecasting (drawing up of the best professional plan) and self-organization of professional future (identification of specific steps to achieve goals).*

*The author substantiates the necessity of attracting to the realization of this vocational guidance direction not only representatives of psychological services, but also teachers of profile subjects and class leaders. The contents of additional training of pedagogical employees, necessary for the qualitative realization of this direction of career guidance activities in the context of vocational training, is described in detail.*

**Keywords:** *professional self-determination; school's professional consultation; program of vocational guidance of self-education; graduate's professional plan.*

## References

1. Vitkovska, O.I. (2001). *Profesiine samovyznachennia osobystosti i praktychni aspekty profesiinoy konsultatsii* [Professional Self-Determination and Practical Aspects of Professional Consultation]. Kyiv: Naukovyi svit.
2. Honcharova, N.O. (2010). *Osnovy profesiinoy oriantatsii* [Foundations of Professional Orientation]. Kyiv: Slovo.
3. *Pershii kroky shkilnoho profkonsultanta: innovatsiynyi dosvid pedahohichnoho kolektyvu Komunalnoho zakladu Dniprorudnenska Himnaziia «Sofia» Vasylyvskoi raionnoi rady Zaporizkoi oblasti* [The First Steps of Schools Professional Consultant: Innovative Experience of Pedagogical Staff of Gymnasium «Sofia», Dniprorudnensk, Zaporizhzhia region]. (2013). Zaporizhzhia: Aktsent Invest-treid.

## ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Любое гражданское государство стремится сегодня перевести императив толерантности как общественно значимой ценности в лично значимую ценность человека. В данной статье дается определение толерантности, рассматриваются ее проявления в детском коллективе, предлагаются способы организации взаимодействия школьников в совместной деятельности. Определена роль педагогов в формировании толерантных отношений между школьниками, предложена тематика коммуникативных тренингов.*

**Ключевые слова:** толерантность, совместная деятельность, межличностное общение, коммуникативный тренинг.

В современном поликультурном мире одной из общественно значимых ценностей, позволяющих безопасно и свободно сосуществовать различным народам и их представителям, является толерантность. Сегодня человек учится жить в новых условиях, которые характеризуются, с одной стороны, разнообразием культурных, национальных, религиозных, научных и иных взглядов и представлений; с другой стороны, отсутствием единой и единственно верной системы мышления и поведения; наличием многочисленных возможностей для проявления и реализации себя (не всегда социально одобряемых); развитием разного рода политических (в том числе экстремистских) и религиозных (иногда антирелигиозных) организаций и течений; кардинальным различием условий жизни людей; развитием субкультур (увеличивается количество антисоциальных субкультур); глобальными социальными и экономическими экспериментами и др. Следовательно, современный человек оказывается вовлеченным в различные социальные отношения, социальные группы. Круг его взаимодействия, в большинстве случаев, не замыкается только на своей семье. Более того, даже на уровне микросоциума, к которому принято относить семью, родственников, друзей, близкое окружение, просматривается многообразие отличающихся друг от друга жизненных тактик, опыта, культур и мировоззрений. В основу жизни современного человека положен культурологический подход, предполагающий диалог представителей различных культур друг с другом. В этой связи воспитание толерантности у подрастающего поколения становится сегодня ведущей задачей образовательной государственной политики любого гражданского общества.

В педагогической науке разрабатывается содержание нового направления — педагогики толерантности (А. М. Байбаков, В. А. Тиш-

ков, В. В. Шалин и др.), появляются фундаментальные и прикладные исследования по проблеме воспитания толерантности (А. Г. Асмолов, Н. М. Борытко, Б. З. Вульф, В. Н. Гуров, П. Ф. Комогоров, В. С. Кукушин, З. Ф. Мубинова, Б. Риэрдон, М. И. Рожков, Е. О. Смирнова, П. В. Степанов, В. В. Уланов и другие). Вместе с тем в науке остается ряд недостаточно решенных проблем в области педагогики толерантности.

Воспитание толерантности у подрастающего поколения становится сегодня ведущей задачей образовательной государственной политики России. *Целью* данной статьи является рассмотрение эффективных педагогических средств воспитания толерантности у школьников в процессе организации совместной деятельности.

Мы определяем толерантность как интегративное качество личности, отражающее активную нравственную позицию и готовность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами, независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стиля мышления и типа поведения (исключая асоциальные проявления сознания и поведения). Прежде всего, толерантность проецируется на одноклассников. Проявления толерантности в детском коллективе служат для педагога своеобразным показателем успешности его работы по направлению.

Определим основные показатели проявления толерантности (табл.1).

Таблица 1

**Показатели и проявления толерантности в детском коллективе**

Показатели	Проявления
Отношения друг к другу в коллективе	<ul style="list-style-type: none"> <li>— заинтересованность друг в друге и в совместной деятельности;</li> <li>— доброжелательные, участливые, миролюбивые отношения;</li> <li>— принятие другого, его позиции;</li> <li>— лояльное, терпимое отношение к ошибкам другого;</li> <li>— отсутствие предубеждений в отношениях друг к другу;</li> <li>— открытость;</li> <li>— аутентичность и свободомыслие в отношениях</li> </ul>
Общение, речевая характеристика	<ul style="list-style-type: none"> <li>— отсутствие обзываний, оскорблений, унижительных фраз;</li> <li>— отсутствие негативных обобщений стереотипного характера;</li> <li>— высокоразвитые умения коммуникативной толерантности;</li> <li>— тактичность в общении;</li> <li>— безобвинительность речи или тактичное пояснение обвинительного высказывания;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>— убеждение, разъяснение как способы объяснения позиции;</li> <li>— умение слушать и слышать друг друга;</li> <li>— эмпатийное общение;</li> <li>— позитивные способы общения (утешение, подбадривание, похвала, согласие и т.д.)</li> </ul>
Действия, поступки, поведение	<ul style="list-style-type: none"> <li>— ведущие типы взаимодействия: сотрудничество, диалог, соглашение;</li> <li>— конструктивные, ненасильственные виды разрешения трудных ситуаций;</li> <li>— косвенные методы воздействия друг на друга (совет, предложение, просьба);</li> <li>— компромиссное поведение</li> </ul>

Естественно, что толерантность не является врожденным качеством, его необходимо воспитывать с раннего детства, а сам процесс ее воспитания — длительный, трудоемкий и противоречивый, требует специальных педагогических усилий, прежде всего в организации совместной деятельности детей.

Совместная деятельность школьников может быть организована в самых различных формах, на уроке и во внеурочное время. Подчеркнем, что наиболее благоприятной для воспитания толерантности является совместная творческая деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются ее границы и учащиеся могут проявить свое личностное отношение к более широкому кругу людей, сверстников.

Воспитанию толерантности способствует коллективное обсуждение проблем, которое всегда требуется в процессе организации совместной деятельности. Коллективное обсуждение становится средством воспитания толерантности, если сами школьники выявляют проблемы в своей жизни, деятельности коллектива и самостоятельно принимают решения, затем сами их реализуют. В этом случае дети приобретают опыт выстраивания отношений на основе равенства своих прав как членов коллектива. Педагогам необходимо учить детей порядку организации коллективного обсуждения, умению его вести, слушать своих товарищей, просить слова, участвовать в обсуждении вопросов, вырабатывать общие решения и голосовать за их принятие, при необходимости подчиняться воле большинства.

Непросто на первых порах вовлечь в разговор школьников, преодолеть скованность, смущение, а то и просто неумение выражать свои мысли вслух, в присутствии товарищей, педагогов, не обижая, высказывать критические замечания. Предварительное обсуждение вопросов в малых группах создает обстановку раскованности, свободного обмена мнениями, дает возможность каждому выразить свое мнение; завязать разговор и подойти к решению, которое будет принято и понято всеми участниками обсуждения.

Педагог во время обсуждения увлеченно, заинтересованно работает вместе с детьми, показывая образец уважительного отношения к собеседнику, помогает детям найти лучшие варианты решений. Важно, чтобы педагог личным примером толерантного обсуждения проблемы показывал, как надо общаться, понимать и уважать мнение другого человека, поддерживать робких и помогать им, придавать уверенность в своих силах. Он старается поддержать мнения школьников, развивает нужные идеи, дополняет выступления, подчеркивая значимость высказываний каждого, побуждает к размышлению вопросами: «А почему?», «А чем ваш вариант лучше?» и т.п.

Методика подготовки и проведения обсуждения возникающих в коллективе проблем, характер взаимоотношений педагога с детьми в этом процессе меняются по мере накопления опыта самостоятельной и самоуправленческой деятельности школьников. Пока общественное мнение не сформировалось, актив еще недостаточно сплочен и авторитетен в коллективе, педагогу целесообразно в индивидуальных и групповых беседах с учащимися тактично выяснить точку зрения школьников на предлагаемые для обсуждения вопросы, иногда незаметно для них подсказать пути правильного их решения. Такая подготовка нужного мнения необходима для того, чтобы избежать скоропалительных предложений и решений. Легче и незаметнее всего влиять на суждения детей через микроколлективы, когда идут обсуждения в группах при подготовке обсуждения или в ходе его. Таким образом, постепенно будут вовлекаться в работу и принятие решений все учащиеся. В этих целях можно поручать, например, отдельным ученикам подготовку небольших выступлений, а микроколлективам — разработку отдельных вопросов, сбор необходимой информации, проведение микроисследования.

Имея недостаточный опыт организаторской деятельности, подростки не всегда могут сами, без помощи и поддержки старших, построить диалоговые, партнерские отношения в коллективе. Когда педагог устранился на каком-то этапе от оказания помощи в развитии самостоятельных начал коллектива, не регулирует отношения между детьми, возможны результаты, совершенно противоположные ожидаемым (например, вместо самоуправления — самоуправство, подавление одной группы детей другой).

В то же время излишняя опека со стороны педагога, включенность его в деятельность учащихся, выполнение открыто руководящей роли там, где дети могут организовать работу сами, тормозит развитие отношений детей. Необходимо создать условия, при которых подростки проявляют творческие способности, ответственность, самостоятельность, включаются в активную деятельность, учатся сотрудничеству и приобретают опыт толерантных отношений.

Особую актуальность проблема воспитания толерантности приобретает в условиях многонациональных коллективов, где учатся дети из семей самых различных национальностей. Не следует допускать ситуаций, когда проявляется неравенство детей в их правах и обязанностях. Как показывает исследование, проведенное нами в нескольких образовательных учреждениях, разноязычие ученической среды часто приводит к избирательности в общении, национальной изолированности групп. Различие национально-этнических особенностей, которым ученики зачастую придают оценочный оттенок, а также специфика семейного уклада, быта, традиций накладывают определенный отпечаток на поведение и на взаимоотношение детей с окружающими. В этих условиях при организации учебной и внеучебной деятельности важно организовать взаимодействие детей так, чтобы не ущемлять интересы учащихся различных национальностей.

Часто возникают непростые проблемы, связанные с формированием культуры межнационального общения. Общешкольное мероприятие может вызвать нездоровое соперничество между учащимися разных национальностей, если возникает стремление к утверждению своего превосходства со стороны той или иной национальной группы при проведении и организации различного рода конкурсов, смотров, соревнований. Поэтому крайне важно, чтобы команды, отряды, комиссии, жюри комплектовались из учащихся различных национальностей и имели четкие правила определения первенства.

Важно искать истоки соприкосновения интересов в культуре, используя для этого возможности воспитательной работы, опираясь на общечеловеческие ценности морали, искусства, религии разных народов. В этих целях необходимо, чтобы любое воспитательное мероприятие было обращено к личности ученика, чтобы учащиеся разных национальностей, обучаясь в одной школе, не оставались равнодушными друг к другу, а проявляли взаимный интерес к личностным качествам, духовным запросам друг друга.

Развитие гуманистических, взаимоуважительных отношений, способствующих формированию толерантности детей, особенно эффективно, когда они включаются в совместное творчество и их увлекают содержание и форма работы, при этом:

- формируется установка учащихся на совместную работу, они осознают ее цели и находят в ней личностный смысл;
- предусматривается развитие индивидуальности и реализации личности каждого в коллективной творческой деятельности;
- коллективно вырабатываются ценности, идеалы, образцы значимого в коллективе поведения и отношений, исходя из личностных интересов и потребностей;
- осуществляется совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, педагогически целесообразное

распределение ролей и функций между учащимися и педагогом в этом процессе;

- создаются ситуации свободного выбора детьми видов, способов деятельности, ролей, форм взаимодействия, позволяющие каждому выбрать то, что соответствует его интересам и желаниям;
- предоставляется возможность каждому участнику реализовать себя, добиться успеха и в то же время проявить заботу о других, внести реальный вклад в общее дело;
- осуществляется оценка и самооценка результатов, анализ коллективной деятельности с точки зрения проявления и развития личности каждого, формирования его отношений с участниками деятельности;
- отсутствует давление, навязывание со стороны педагогов, который способен занять позицию старшего товарища.

Таким образом, учащегося на каждом из этапов совместной деятельности формируется определенный опыт толерантного взаимодействия и поведения:

- на этапе целеполагания — способность в процессе совместного обсуждения целей адекватно оценить каждое из предложений и выбрать правильный целевой ориентир, толерантно реагировать на любые идеи, терпеливо отстаивать свои замыслы, учитывая и не ущемляя интересов других;
- на этапе планирования и проектирования деятельности — способности к совместной разработке содержания, правил и процедур деятельности, пониманию и принятию предложений по совместному созданию плана, проекта;
- на этапе организации деятельности — способность к совместной продуктивной и согласованной деятельности, безконфликтному взаимодействию в спорных ситуациях, оперативному и компромиссному принятию решений в ходе деятельности, гибкому и мобильному перераспределению действий в непредвиденных случаях;
- на этапе анализа — способность объективно оценивать вклад свой и окружающих в достижение поставленных целей, выразить одобрение и поддержку товарищам по совместной деятельности, находить и признавать лучшие стороны в достижениях каждого участника совместной работы, искренне высказывать похвалу и положительную оценку в адрес других.

Правильная организация совместной деятельности позволяет увлечь детей общим делом, снять имеющуюся межличностную напряженность в отношениях между отдельными группами детей, раскрывает лучшие стороны детей, показывает достоинства и проблемы школьников.

Важным средством организации совместной деятельности детей в коллективе является работа в малых группах (от двух до шести человек), которая используется при проведении учебных занятий, разработке и реализации учебных и социальных проектов, организации коллективных творческих дел, совместных мероприятий детей и родителей.

На учебных занятиях объединять более четырех-пяти человек не целесообразно, так как консультанту, ученику-групповоду сложно включить в активную учебную работу большее количество детей и организовать их совместную деятельность без непосредственной помощи учителя. Опыт убеждает в том, что начинать обучение детей диалоговому и партнерскому взаимодействию следует с парных способов учебной деятельности. Важно регулировать взаимодействия детей, чтобы обеспечить психологическую защищенность каждого ребенка, успешность его отношений в группе, не допускать подавление одних детей другими. Для этого необходимо следующее:

- при формировании микрогрупп учитывать психологические особенности, межличностные отношения учащихся, их совместимость, значимость друг для друга, способность и готовность к независимости своей позиции;
- обеспечивать реализацию личности каждого, утверждение его достоинства, достижение успеха, признание товарищами;
- создавать специальные ситуации, позволяющие каждому школьнику проявить независимость своих суждений, уважительное отношение к мнению других; принимать самостоятельные решения;
- добиваться правильной позиции лидеров, организаторов работы в классе, микрогруппах;
- обеспечить динамику количественного и качественного состава микрогруппы, сменяемость ролевых позиций детей, лидеров, организаторов в зависимости от видов деятельности;
- создавать ситуации, стимулирующие взаимопомощь детей друг другу и другим микрогруппам; ситуации успеха через успех другого, успех группы;
- с целью развития контактов и обогащения опыта общения использовать различные способы формирования микрогруппы (по желанию, способностям, интересам).

Многолетние исследования, проведенные нами, убеждают в том, что наиболее эффективным для развития толерантности детей и других нравственных качеств личности является организация учебной и внеучебной деятельности в разновозрастной группе [2; 3]. Как справедливо отмечает М. М. Батербиев, «чтобы общение способствовало развитию, оно должно быть разноуровневым. Только в этом случае возникает потребность к общению» [5]. В этом случае большое зна-



чение приобретает не только обмен информацией, но и отношение к этой информации, происходит взаимообучение. «Процесс взаимообучения подчиняется следующим формулам (правилам): старший опекает младшего; старший учит младшего; младший хочет быть похожим на старшего (берет с него пример); старшему не к лицу, если младший в чем-то начинает его превосходить; младшему очень престижно учиться на уровне старшего, а кое в чем превосходить его. Сотрудничество, взаимопомощь, совместный труд позволяют легко создать атмосферу взаимоуважения и взаимопонимания» [5].

Наряду с совместной деятельностью, способствующей формированию опыта толерантного взаимодействия и поведения, в ряде случаев необходимо специально обучать учащихся основам толерантного общения. Одной из значимых форм решения обозначенной задачи является *коммуникативный тренинг*, развивающий компетентности учащегося в области общения с различными людьми, формирующий у ребенка способы преодоления трудностей в общении, позволяющий осваивать адекватные действия в проблемных ситуациях, в общении и взаимодействии с различными людьми. Например, важно научить вести себя в следующих жизненных ситуациях: «Я готов к толерантному общению, но меня игнорируют», «Как общаться с человеком, имеющим существенные отличия от меня», «Как толерантно выйти из конфликта», «Как договориться с партнером, который меня не понимает» и др.).

Нами разработана и апробирована система коммуникативных тренингов «Школа общения», которая позволила получить убедительные результаты и высокую оценку школьников, участников тренинга, и педагогов (табл. 2).

Таблица 2

**Коммуникативные тренинги «Школа общения»**

Тема тренинга	Задачи	Упражнения
«Мое эго»	Осознание своего внутреннего мира и развитие умения терпимо воспринимать информацию о себе от других людей, формирование адекватной самооценки	«Разрешите представиться» «Говорю, что вижу» «Досье» «Мост симпатии»
«Диалог с самим собой»	Формирование умений самоанализа, способствующего принятию себя как личности	«Здравствуйте, мне очень нравится» «Найди себя» «Паутина» «20 я» «Волшебная рука» «Хорошо или плохо»

«Комплимент»	Формирование толерантного отношения к себе и другим, объективности и критичности в оценке подростка себя и окружающих, способности замечать положительные стороны личности у одноклассников	«Ах, какой ты молодец — раз!» «Доброта» «Комплимент в диалоге» «Нравится — не нравится» «Комплимент»
«Диалог в семье»	Развитие умений и навыков ведения диалога в семье, освоение цивилизованных способов убеждения; осознание понятий: право, обязанности, сотрудничество, согласованность, семейная атмосфера и др.	«Мяч кому хочу», «Азбука качеств», «Список качеств, важных для установления диалога в семье», «Обмен ролями»
«Этика семейного общения»	Формирование представлений об этике семейного общения, осознание понятий: такт, активное слушание другого, открытость, принятие таким как есть; формирование у родителей способностей понимания своих детей	«Понимание друг друга» «Согласие» «Паутинка игр»
«Шаг навстречу»	Формирование таких ведущих качеств толерантного общения, как аутичность, открытость, а также ориентация на согласованность мнений, позиций, несмотря на естественные социальные, культурные национальные различия	«Скованные одной цепью» «Балансирование на канате» «Руку мне дай» «Мировой договор»
«Атмосфера доверия, или Доброжелательность людей»	Развитие доверительного отношения в коллективе, способности устанавливать доброжелательную комфортную атмосферу в процессе взаимодействия с людьми, отличающимися от самого подростка	«Добро пожелать» «Притча о добре и доверии» «Тростинка на ветру» «Вслепую»
«Основы бесконфликтного общения»	Формирование представлений о конфликте, его воздействиях на межличностные отношения и на отношения к самому себе; осознание и отработка основных способов поведения в конфликтных ситуациях; формирование установки на бесконфликтную (компромиссную) стратегию поведения в любой народной культуре мира	«Иностранное приветствие» «Жизнь после конфликта» «Укротитель гнева» «Релакс» «Жить без конфликта»

«Моя твоя не понимает, или Премудрости общения»	Анализ типичных причин возникновения «тупиковых» ситуаций непонимания в общении представителей разных национальных групп, а также освоение способов избегания и преодоления подобных проблем	«Слово не воробей» «Я-высказывание, Ты-высказывание» «В тупике» «Свет в конце туннеля»
«Эмпатия — основа благоприятного общения»	Осознание понятия эмпатии, критериев этого качества и его значения в межличностных отношениях, развитие готовности и способности к сопереживанию, сочувствию, пониманию другого человека	«Потеряшка» «Разделим радость пополам» «Плечо друга» «Зеркало» «Рецепт Эмпатина»
Интернет-телеком-муниципалитет «Диалог культур»	Развитие навыков позитивного взаимодействия, расширение связей подростка с помощью телекоммуникации	Свободный диалог школьников на интернет-форуме со сверстниками из других стран по проблеме «Толерантность в нашем мире»

Подобные тренинги позволяют повысить коммуникативную компетентность подростка, способствуя тем самым его популярности в общении с окружающими. Это связано с ведущей мыслью известного американского философа Эмерсона Ральфа: «Единственный способ иметь друга — научиться самому быть другом».

Отметим, что коллективная творческая деятельность и общение детей способствуют формированию толерантности, если дети при этом приобретают опыт гуманного, партнерского взаимодействия с педагогом, своими сверстниками, старшими и младшими.

Таким образом, можно сформулировать следующие выводы:

- толерантность является социально и лично значимой ценностью и выступает как интегральное нравственное качество личности, отражающее активную нравственную позицию и подготовленность к конструктивному взаимодействию с людьми и группами независимо от их национальной, социальной, религиозной принадлежности, взглядов, мировоззрения, стиля мышления и типа поведения (исключая асоциальные проявления сознания и поведения);
- процесс воспитания толерантности представляет собой совместно организуемую деятельность и общение всех субъектов воспитания, ведущие к формированию толерантности в системе ценностей детей;
- ведущими формами совместной деятельности школьников, способствующей воспитанию толерантности как ценности,

определяющей способность человека к конструктивному взаимодействию с субъектами, отличными от него самого, являются: организация групповой работы в процессе учебной и внеучебной деятельности, коллективное обсуждение детьми важных и значимых для них проблем, непосредственное общение школьников, в том числе на специально организованных коммуникативных тренингах, призванных решить определенные проблемы в общении и взаимодействии учащихся.

Ряд аспектов воспитания толерантности у школьников в процессе совместной деятельности требует дальнейшего изучения. К таким аспектам относим: технологии организации совместной деятельности, способствующей воспитанию толерантности, новые формы организации воспитания толерантности у школьников, воспитание толерантности у школьников группы риска средствами совместной деятельности, организация системы воспитательной работы по формированию толерантности в поликультурном образовательном пространстве региона, формирование толерантной образовательной среды в школе, подготовка педагогов к воспитанию толерантности и формированию толерантной образовательной среды, профилактика интолерантности у детей и молодежи.

### Литература

1. Баева И. А. Тренинги психологической безопасности в школе: метод. материалы / И. А. Баева. — СПб. : Речь, 2002. — 251 с.
2. Байбородова Л. В. Взаимодействие в разновозрастных группах учащихся / Л. В. Байбородова. — Ярославль : Академия развития, 2007. — 336 с.
3. Байбородова Л. В. Внеурочная деятельность школьников в разновозрастных группах / Л. В. Байбородова. — М. : Просвещение, 2013. — 177 с.
4. Байбородова Л. В. Воспитание толерантности у школьников: учеб. — метод. пособие / Л. В. Байбородова, М. А. Ковальчук, М. И. Рожков. — Ярославль : Академия развития; Академия Холдинг, 2003. — 96 с.
5. Батербиев М. М. Разновозрастное обучение. От идеи до реализации / М. М. Батербиев. — Братск : МП «Издательский дом «Братск», 2001. — С. 23.
6. Безюлева Г. В. Толерантность в пространстве образования : учеб. пособие / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Г. М. Шеламова. — М. : МПСИ, 2005. — 152 с.
7. Погодина А. А. Подготовка будущих педагогов к воспитанию толерантности у школьников : дисс. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2008. — 281 с.
8. Прутченков А. С. Тренинг коммуникативных умений: метод. разработки занятий / А. С. Прутченков. — М. : Новая школа, 1993. — 49 с.
9. Трошихина Е. Г. Тренинг развития жизненных целей: программа психологического содействия социальной адаптации / Е. Г. Трошихина. — СПб. : Речь, 2001. — 215 с.

**L. V. Baiborodova, A. A. Korableva**

### **Teaching Schoolchildren Tolerance in the Course of Joint Activities**

Pedagogic and Psychology Institute at Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (44 Kotorosl' Embankment, Yaroslavl, Russia)

*Today any civil state strives for changing the tolerance imperative as a socially significant value into a personally significant one. Modern pedagogical science tries to find ways and conditions of teaching tolerance as a personally important value. The article defines tolerance, examines its manifestation in groups of children, introduces ways of organizing schoolchildren interaction in joint activities.*

*The authors of the article emphasize the fact that tolerance reflects individual activity which is displayed first of all in constructive interaction. In this connection, creative joint activities are the most effective means in fostering tolerance. They give schoolchildren an opportunity to develop cooperation skills, capacities for dialogue and agreement that help to reduce tension in interpersonal relations.*

*Joint activities of schoolchildren are also significant in learning activity where mutual learning in mixed-aged groups has the biggest pedagogical potential. Communication helps to overcome difficulties in interpersonal relations. In some cases it's reasonable to organize communicative training. It stimulates the formation of communicative competence in schoolchildren in the field of tolerant communication.*

**Keywords:** *tolerance; joint activities; interpersonal communication; communicative training.*

### **References**

1. Baeva, I. A. (2002). *Treningi psikhologicheskoi bezopasnosti v shkole* [Trainings of Psychological Safety at School]. St. Petersburg: Rech.
2. Baiborodova, L. V. (2007). *Vzaimodeistvie v raznovozrastnykh gruppakh uchashchikhsia* [Interrelation in Mixed-Aged Groups of Students]. Yaroslavl: Akademia Razvitiia.
3. Baiborodova, L. V. (2013). *Vneurochnaia deiatel'nost' shkolnikov v raznovozrastnykh gruppakh*. [Extracurricular Activities of Schoolchildren in Mixed-Aged Groups]. Moscow: Prosveshchenie.
4. Baiborodova, L. V., Kovalchuk, M. A., & Rozhkov, M. I. (2003). *Vospitanie tolerantnosti u shkolnikov* [Education of Schoolchildren's Tolerance]. Yaroslavl: Akademia Razvitiia.
5. Baterbiev, M. M. (2001). *Raznovozrastnoe obuchenie. Ot idei do realizatsii* [Mixed-Aged Education. From an Idea to Realization]. Bratsk: ID «Bratsk».
6. Beziuleva, G. V., Bondyreva, S. K., & Shelamova, G. M. (2005). *Tolerantnost' v prostranstve obrazovaniia* [Tolerance in the Field of Education]. Moscow: MPSI.
7. Pogodina, A. A. (2008). *Podgotovka budushchikh pedagogov k vospitaniiu tolerantnosti u shkolnikov* [Preparation of Future Teachers to Tolerance Education of Schoolchildren] (Doctoral dissertation, Yaroslavl).
8. Prutchenkov, A. S. (1993). *Trening kommunikativnykh umenii* [Training of Communicative Skills]. Moscow: Novaia Shkola.
9. Troshykhina, E. G. (2001). *Trening razvitiia zhiznennykh tselei* [Training of Development of the Purposes of Life]. St. Petersburg: Rech.

## ПРИНЦИПИ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗАРУБІЖНОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

*У статті висвітлено проблему естетичного виховання засобами зарубіжної художньої культури, а також обгрунтовано розроблені принципи естетичного виховання старшокласників в умовах сьогодишнього полікультурного світу та наведено приклади їх реалізації у навчальному процесі. Особлива увага приділена використанню візрів сучасного мистецтва як чинників досягнення естетичної вихованості старших школярів.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, старшокласники, зарубіжна художня культура, сучасне мистецтво, принцип, реалізація.

Основною метою освітньої діяльності є формування творчої особистості, готової до життя у сьогодишньому глобалізованому світі, що прагне жити і творити за законами краси. Саме тому таким необхідним є пошук у творчій співпраці учителя та учня нового підходу до виховання, спрямованого на саморозвиток особистості старшокласника. Школа сьгодні має навчити відрізнити справжнє від фальшивого, прекрасне від потворного, вічне від тимчасового. На шляху до реалізації поставленої мети стоїть мистецтво з його неосяжним виховним потенціалом. Саме воно як творче відображення дійсності є основним провідником до суспільного життя людини і основним засобом естетичного виховання. Питання естетичного виховання не раз порушувалися у роботах І. Беха, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Петрової, В. Рагозіної, І. Руденко, Л. Хлебнікової та інших. Особливу увагу приділяли проблемі принципів естетичного виховання Б. Ліхачев, В. Логінова, П. Саморукова та інші. Але проблема принципів естетичного виховання старшокласників у процесі навчання зарубіжної художньої культури ще недостатньо вивчена.

*Метою статті* є розкриття особливостей реалізації запропонованих принципів естетичного виховання старшокласників у процесі навчання зарубіжної художньої культури.

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає поняття принцип як «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії... основний закон якої-небудь точної науки» [3, с. 586].

Своєю чергою, у науковій теорії принцип має визначення «головного вихідного положення, що виступає як перше і найабстрактніше визначення ідеї, як початкової форми систематизації знань» [5, с. 15].

Принципи у вихованні І. Бех визначає як «ідеї методологічного рівня, які задають напрями наукових досліджень і розробки виховних методик. Принципи виховання є результатом синтезу теоретич-

ної рефлексії та висновків формувальних експериментів проектного типу» [4, с. 712].

Відповідно до наведених визначень, ми, ґрунтуючись на власних теоретичних дослідженнях, розробили «головні вихідні положення» — принципи естетичного виховання старшокласників у процесі навчання зарубіжної художньої культури.

Ми виходили з того, що предмет «Художня культура» за допомогою чуттєво-виховної сили мистецтва має неосяжний потенціал у напрямі естетичного виховання старшокласника як моральної особистості, сучасної освіченої людини, яка прагне до створення та збереження надбань власної та зарубіжної культури; вміє і бажає жити в мирі з представниками інших культур і будувати своє життя і відносити за законами краси.

Світ культури і науки сьогодні прогресує завдяки поступовому стиранню кордонів між державами та націями. Успіх сучасної людини в світі неможливий без досягнення нею високої культури міжнаціональних відносин. У рамках сучасної парадигми освіта має забезпечити формування особистості, здатної до самореалізації, до активної взаємодії з іншими. Під час міжкультурної взаємодії відбувається зустріч різних культурних груп, для яких характерні певні особливості, обумовлені специфікою свідомості та менталітету носіїв, які актуалізуються у поведінці, діях, судженнях, реакціях.

Тому завдання школи сьогодні навчити учнів розуміти і поважати культури різних народів, знати та цінувати пам'ятки їхнього мистецтва, толерантно ставитися до їхніх морально-естетичних уподобань та традицій і, крім того, виступати гідним представником та носієм традицій власного народу, вміти вести бесіду у рамках діалогу культур. Це і стало передумовою реалізації у розробленій методиці опори на принцип виховання розуміння зарубіжної культури крізь призму інтеграції національних культур у всесвітню.

Для реалізації цього принципу вивчення зарубіжної художньої культури повинно мати порівняльно-співставлювальний характер і включати посилання на рідну культуру, бути «діалогом між двома образами життя та мислення» [9, с. 26]

Ми згодні з думкою Н. Барішнікова, який вважає, що діалог культур можливий лише за умови усвідомлення учнями своєї власної національної культури [1, с. 29]. Опора на знання, розуміння та любов до власної культури є необхідною у процесі вивчення зарубіжної художньої культури, оскільки вона є ключем до розуміння культури чужої, невідомої. Слушною є думка А. Варганова, який зауважує, що міжкультурна комунікація відбувається тільки за умови рівноправної взаємодії представників різних народів з урахуванням їхньої самотності та своєрідності. І саме така взаємодія надає мо-

жливість виявлення загальнолюдського на основі порівняння культури, що вивчається, та власної культури [2, с. 23].

Цей принцип реалізується завдяки проведенню паралелі між явищами та творами мистецтва рідної та зарубіжної культур на уроках художньої культури та у позакласних заходах: під час вивчення теми «Паркова культура» вчитель розповідає про феномен англійського парку на прикладах Алупкінського парку та Софіївського парку в Умані; під час узагальнення теми «Музичне мистецтво» пропонуємо вивчати інформацію про сучасні музичні премії та конкурси і супроводжувати це питаннями «Які музичні премії існують в Україні?», «Які українські виконавці номінувались в іноземних преміях?», «Які українські виконавці були переможцями міжнародних музичних конкурсів?»; під час вивчення творів живопису необхідно згадати ім'я українського художника, живописця, кераміста, графіка, скульптора, винахідника однієї з найбільш оригінальних технік живопису ХХ століття — плентанізму, Івана Марчука, який став єдиним українцем, що потрапив у список «100 геніїв, що нині живуть в світі». У 2006 році його прийняли в «Золоту гільдію» Міжнародної академії сучасного мистецтва в Римі як «маестро найвищого престижу»; а також підготовка та проведення учнями екскурсії на тему «Внесок іноземних архітекторів у красу рідного міста».

Вивчення надбань зарубіжної художньої культури разом із рідною культурою виховує в молодій людині патріотизм, гордість за свою країну, бажання бути гідним представником своєї української держави, бажання жити і творити за законами краси на благо Батьківщини і всього світу; сприяє вихованню та формуванню стійких життєвих принципів та переконань культурно освіченої, інтегрованої у світ сучасної людини. Крім того, у такий спосіб відбувається осмислене сприйняття й розуміння старшокласниками взаємозв'язку національно-культурних цінностей рідної країни із загальнолюдськими, розвивається вміння орієнтуватися в культурному просторі сучасного суспільства, здатність до участі в діалозі культур.

Для забезпечення розуміння учнями процесів інтеграції національних культур у всесвітню вчитель має підкреслювати внески іноземних митців до культурного надбання країн, мистецтво яких вивчається (П. І. Чайковський взяв для написання свого лібрето французьку казку «Попелюшка»; Воронцовський парк в Алупці — шедевр паркового мистецтва, який містить у собі суміш стилів англійського парку, італійських садів епохи Відродження, садів арабів в Іспанії; автори проекту танцюючого будинку у Празі — хорватський архітектор Владо Мілуніч та канадський архітектор Френк Гері, на розбудові Миколаєва працювали голландський архітектор Вікентій Ванрезант, англійський садівник Вільям Гюльд та інші).



Це надасть учням можливість зрозуміти, що цінність твору мистецтва не залежить від національності автора чи його віросповідання, що митці мало замислюються над співвідношенням понять національне, інтернаціональне, своє, чуже у своїй творчості. Ними керує те величне, що становить життєву цінність не одного покоління людей, робить видатні твори безсмертними, надає їм інтернаціонального характеру. Таким основоположним началом у творчості видатних людей є відображення всього найкращого в існуючих національних культурах, органічне уособлення загальнолюдських моральних цінностей та категорій, накопичених різними поколіннями та збережених історичною пам'яттю народів.

Запорукою реалізації принципу виховання розуміння зарубіжної культури крізь призму інтеграції національних культур у всесвітню є акцент на спільному, загальнолюдському, однаковому для всіх культур (усі люди однаково сміються та плачуть, усі святкують весілля, шанують національні свята та традиції, люблять Батьківщину, дітей, постулати всіх релігій дуже схожі — «не вбий», «не вкради», «не обдури»; у кожному куточку світу існують пам'ятки, які за легендою виконують ті чи інші бажання, тощо). Використання цього прийому допомагає учням сприймати носіїв інших культур не як чужинців, а як споріднені душі, як представників загального для всіх нас виду — людина. І, як результат, вчить терпимості у соціально прийнятних та морально виправданих межах до чужої подоби, думки, поглядів, дій; розуміння цінності й неповторності кожного народу, окремо взятої людини.

У результаті порівняння та інтерпретації явищ рідної та зарубіжної культур старшокласники вчать:

- бачити не тільки різницю, а й схожість у культурах різних країн;
- сприймати різницю як норму співіснування культур у сучасному полікультурному світі;
- формувати активну життєву позицію, спрямовану проти культурної нерівності, культурної дискримінації й культурного вандалізму, які мають місце в сучасному полікультурному світі [6];
- зрозуміти духовно-моральний зміст творів зарубіжного мистецтва, відчувати естетичну насолоду при спілкуванні з ними.

У процесі вивчення курсу «Художньої культури» учні мають сформувати уявлення про культуру як соціальний феномен, зрозуміти, що мистецтво змінюється разом із суспільством, моральними уподобаннями, естетичними ідеалами, розвитком техніки, науки тощо. На шляху до досягнення цієї мети, на нашу думку, має стати принцип занурення у сучасне мистецтво з опорою на класичне, який передбачає творіння нового, актуального крізь призму віддзеркалення та

натхнення класичним, вічним. Для реалізації цього принципу після розгляду та аналізу творів видатних російських майстрів учням буде запропоновано спробувати себе у ролі митців за допомогою широко популярного сьогодні виду мистецтва — фотографії. Вчитель має розділити клас на групи та роздати листівки із завданнями, відповідно до яких старшокласники за певний період часу знайдуть або створять та сфотографують сцену, яка найбільш відповідатиме наданим завданням: 1. Пейзаж у стилі Івана Шишкіна; 2. «Три богатирі сьогодні»; 3. Ілля Рєпін «Портрет». В умовлений час кожна з груп має надати три фотознімки, які будуть вивішені за тематикою на стенді для відгуків та обговорень.

У такий спосіб старшокласники зможуть наблизитися до мистецтва, закріпити вивчений матеріал, провести паралель між живописом та фотографією, відчути себе митцями, моделями, критиками та цінителями.

Також вважаємо необхідним проведення уроку-віртуальної екскурсії на тему «Мистецтво — гімн людині».

Урок охоплює показ та подальше обговорення слайдів із творами видатних скульпторів Греції та скульптурами Гюстава Вігеланда (парк Вігеланда в Осло, який налічує більше ніж 200 скульптур, присвячених людині та її життю.)

Завданням для старшокласників буде виявити, що спільного і що різного є у цих творах, обґрунтувати свою точку зору та пояснити, чому скульптура Давньої Греції відрізняється від сучасності.

Скульптури Вігеланда показують людей у звичних їм позах у буденних ситуаціях. Одні висвітлюють відносини між чоловіком та жінкою, інші — між старшим та молодшим поколіннями, між членами сім'ї. Парк пронизує тема розуміння конфлікту та комфорту у міжлюдських відносинах. У багатьох роботах присутня тема смерті, яка не є кінцем сама по собі. Автор показує, що природа циклічна і смерть дає нове життя. Парк висвітлює собою індивідуальну для кожного, і, у той же час, загальну, єдину для всього людства подорож — життя у бронзі та камінні.

Віртуальна подорож парком допомагає молодим людям знайти відповіді на такі актуальні питання в цьому віці, як сенс життя, щастя, свобода, обов'язок, кохання.

Крім того, вивчення стану мистецтва сьогодні на основі опанування культурною спадщиною минулого допоможе старшокласникам сформувати ставлення до сучасного мистецтва, чуйність до нових тенденцій у його розвитку (естетична грамотність), розвинути інтерес і прагнення до естетичного освоєння світу (естетичний інтерес), стати насправді естетично освіченою сучасною людиною. Результатом вивчення творів сучасних митців стане формування в учнів потреби і уміння стверджувати ідеали краси в стосунках з

людьми і у суспільній діяльності (естетична активність), естетичного світогляду. Відтворені митцями такі близькі і зрозумілі сцени і проблеми сучасного життя та суспільства мовою мистецтва, краси та образів допомагають освоєнню конкретно-чуттєвого багатства світу, розуміння його естетичного різноманіття, бачення життя у мистецтві та мистецтва в житті.

Мистецтво — соціальний феномен, який є віддзеркаленням не тільки важливих подій у сучасному житті, а й духу самої епохи, внутрішнього світу представників певної культури певного часу, взірці якого представлені не тільки в галереях та у театрах, а й у повсякденному житті: побут, одяг, архітектура, садово-паркове мистецтво, дизайн, культура спілкування тощо.

Метою естетичного виховання старшокласників є долучення учнів до світу прекрасного, розвиток прагнення молодшої людини до краси у всьому, що її оточує. Тому вважаємо за потрібне у нашому дослідженні дотримуватись принципу демонстрації соціальної дієвості мистецтва. Під час уроку учні дізнаються, що таке графіті, його стилі та правила, познайомляться із гостросоціальними роботами найвідомішого художника-бунтаря Бенксі, які є протестом проти війни, капіталізму, реклами, пригнічення тварин, та подібними радикальними темами, близькими сучасній молоді.

Після обговорення представлених слайдів учні мають визначитися, чи є графіті мистецтвом, обговорити питання, що саме відрізняє митця від хулігана, та сформувані «кодекс митця графіті».

Вважаємо, що вивчення прикладів сучасного стріт-арту допоможе старшокласникам краще відчувати кордон між мистецтвом та бездарним хуліганством, зміцнивши позицію особистості учня у протистоянні псевдохудожнім, іноді маргінальним, неформальним об'єднанням. Крім того, розроблений нами урок несе актуальну для підлітків тематику у роботах найвідомішого, визнаного світовою громадськістю художника-бунтаря, художні вирази якого такі близькі та зрозумілі учням цього віку.

Пропонуємо провести віртуальні екскурсії до Пімського Аерокосмічного музею в штаті Арізона, де представлена виставка п'яти літаків, розписаних тридцятьма художниками з усього світу, та від-еопортал [www.bmw-artcartour.com](http://www.bmw-artcartour.com), на якому представлені арт-кари, створені 17 художниками з дев'яти країн на п'яти континентах як символ взаємозв'язку мистецтва, дизайну та технологій.

Після відвідування виставок учням доцільно запропонувати творче завдання під назвою «Давайте змінимо світ на краще, почнемо з Батьківщини», у якому вони мають знайти у рідному місті/селі місця, які можна було б творчо прикрасити, і зробити ескізи цього перевтілення. Вважаємо, що такий захід сприятиме розумінню старшокласників себе у світі мистецтва, виховуватиме віру в те, що ко-

жен може і повинен впливати на розвиток людства, перетворюючи дійсність за законами краси у доступний спосіб.

Необхідно також навчати старшокласників бачити, розуміти та визначати те, що може об'єднувати та розділяти культури у процесі міжкультурного спілкування: виявляти культурні універсали та специфіку різних культур, толерантно ставитися в процесі міжкультурного спілкування до національно-культурних особливостей.

Обов'язковим є також формування у особистості морально-етичних установ та якостей, які збагачують та розвивають духовну, моральну культуру людини: культурна емпатія, сприйнятливість, неупередженість, ввічливість, спостережливість та комунікативна гнучкість. Тому, для ефективного естетичного виховання пропонуємо принцип виховання прагнення до краси спілкування через пізнання культурного різноманіття, для реалізації якого в навчальний процес варто включити рубрику «Які цікаві вони, іноземці», що містить навчальні завдання, пов'язані з наведенням прикладів та проблемних ситуацій із носіями інших культур, аналізу їхньої поведінки та культурних особливостей, моделювання гідної поведінки та морально-естетичної реакції вихованої освіченої людини у наведених ситуаціях.

Учитель під час викладання матеріалу може запропонувати учням прослухати інформацію стосовно цікавих традицій, манер або особливостей поведінки, які вирізняють певну націю. Проілюструємо таке завдання розповіддю про особливості усмішки різних народів:

Загальноновизнано, що найбільшою мірою усмішка характерна для жителів США, де вона є невід'ємним атрибутом комунікації — знаком успішності і благополуччя. В англомовному світі усмішка — це не лише біологічна реакція на позитивні емоції, а й формальний знак культури, що не має нічого спільного із щирою прихильністю до того, кому людина посміхається; це знак того, що у вас немає агресивних намірів, спосіб формального демонстрування іншим своєї приналежності до певної культури, певного суспільства.

Часто за усмішкою китайців і японців, що сприймається європейцями як прояв згоди і задоволення, криються збентеження або розгубленість, викликані труднощами у спілкуванні. Цікавим також є той факт, що китайці та японці посміхаються, навіть розповідаючи про драматичні і трагічні події, наприклад про смерть своїх близьких. Подібна усмішка шокує, може здатися нелюдяною, якщо не розуміти її дійсного значення. Усміхаючись, представники цих культур хочуть понизити негативну дію сумної події на співрозмовника, не засмучувати його цим, тобто вона теж є соціально спрямованою.

У Росії усмішка — найчастіше вираження природного, щирого налаштування, симпатії, доброзичливого ставлення до оточуючих.

Російські люди усміхаються набагато рідше, переважно в тих ситуаціях, коли вони справді переживають позитивні емоції, тобто усмішка передає емоційну інформацію.

Таким чином, ця комунікативна особливість і з одного, і з іншого боку сприймається негативно: надмірна, з погляду росіян, усмішливість англійців розцінюється ними як нещирість і лицемірство; ті ж, своєю чергою, сприймають неусмішливість росіян як недружелюбність і непривітність [10].

Ми не ставимо за мету в результаті вивчення проблем культурного непорозуміння, їх аналізу та розв'язання опрацювати всі можливі проблемні ситуації та дати універсальні поради на всі випадки, бо це неможливо. Задача педагога — виховати в учнів вміння бачити і зіставляти факти зарубіжної та рідної культур, вміння не формувати враження на очевидних ознаках схожості явищ, а очікувати відмінностей, бути до них готовими і, як результат, розуміти та відчувати їхню логіку та значення [7, с. 92].

Учні мають збагнути, що кожна людина є продуктом національної культури, яка має відгук у всіх проявах її життєдіяльності (поведінці, мові, віросповіданні, зовнішньому вигляді, способі життя, сімейних традиціях, морально-етичних уподобаннях, інтерпретації понять краси, етики, смаку, моральності тощо), що власна національна культура у всіх її проявах не універсальна норма, а є актуальною лише в певному суспільстві в певний історичний момент. К. Крамш відмічає, що «ми не обов'язково легко зрозуміємо те, як думають іноземці, а вони не обов'язково зрозуміють наші думки» [8, с. 8], але в процесі навчання зарубіжної художньої культури вчитель має виокремлювати контрастні моменти та навчити учнів бути культурно неупередженими, толерантними, уміти відрізнити важливе від незначного, розвивати здатність адекватно реагувати на прояви незнайомого та долати культурні стереотипи; формувати в учнів уявлення про культуру як соціальний феномен. Володіння смисловими значеннями базових понять, фактажем культурних явищ та методами їх аналізу сприяє сформованості усвідомленої естетичної картини світу.

Отже, у результаті впровадження та реалізації розроблених нами принципів естетичного виховання старшокласників у процесі навчання зарубіжної художньої культури учні зможуть сягнути такої необхідної в цьому віці самореалізації у виховній самодіяльності, навчитися об'єктивній оцінці себе та інших, відчути себе значущими, стати самостійними у розв'язанні нестандартних задач, відповідальними, лабільними у думках та судженнях, сформувати естетичне бачення світу, розширити світогляд, стати справді естетично вихованими та освіченими людьми, гідними представниками інформаційного суспільства.

## Література

1. Барышников Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе / Н. В. Барышников // Иностр. языки в школе. — 2002. — № 2. — С. 28–32.
2. Вартанов А. В. От обучения иностранным языкам к преподаванию иностранных языков и культур / А. В. Вартанов // Иностр. языки в школе. — 2003. — № 2. — С. 21–25.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002 — 1440 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
5. Основи наукових досліджень : навч. посіб. — К. : Центр учбової літератури, 2007. — 254 с
6. Сысоев П. В. Языковое поликультурное образование: что это такое? / П. В. Сысоев // Иностр. языки в школе. — 2006. — №4. — С. 2–14.
7. Galloway V. Toward a Cultural Reading of Authentic Texts / V. Galloway // Languages for a Multicultural World in Transition: Reports of the Northern Conference on the Teaching of Foreign Languages. — Lincolnwood : National Textbook Company, 1992. — P. 92.
8. Kramsch C. Context and culture in Language Teaching / C. Kramsch. — Oxford : Oxford Univtrsyty Press, 1994. — P. 8.
9. Moorjani A. Semiotic and Sociolinguistic Paths to Understanding Culture / A. Moorjani // Toward a New Integration of Language and Culture: Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages. — Singerman, A. (ed.) — Middlebury : Northeast Conference, 1988. — P. 26.
10. [http://fictionbook.ru/author/tatyana\\_viktorovna\\_larina/kategoriya\\_vejlivosti\\_i\\_stil\\_kommunikacii/read\\_online.html?page=10](http://fictionbook.ru/author/tatyana_viktorovna_larina/kategoriya_vejlivosti_i_stil_kommunikacii/read_online.html?page=10).

*В статье освещена проблема эстетического воспитания средствами зарубежной художественной культуры, а также обоснованы разработанные принципы эстетического воспитания старшеклассников в условиях современного поликультурного мира и приведены примеры их реализации в учебном процессе. Особое внимания уделено формированию эстетической воспитанности старших школьников на примерах современного искусства.*

**Ключевые слова:** эстетическое воспитание, старшеклассники, зарубежная художественная культура, современное искусство, принцип, реализация.

### **T. V. Batrak**

#### **Principles of Senior Pupils' Aesthetic Education in the Process of Foreign Artistic Culture Teaching**

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

*The article is devoted to the problem of senior pupils' aesthetic education by means of foreign art culture. The principles of aesthetic education in today's multicultural world are developed and substantiated; examples of their implementation in the teaching process are provided and described. Among the principles of fered by the author are the educational principle of understanding foreign culture through the prism of integration of national cultures in the world culture, the principle of immersion in contemporary art on the basis of classical one; the principle of dem-*

onstration of the art's social effectiveness, the principle of education of the desire for the beauty of communication through knowledge of cultural diversity. The task of the teacher is determined as follows: to educate the pupils' skill to analyze foreign and national culture, to compare them, to be ready for differences in them, to understand their logic and meaning. Particular attention is paid to the aesthetic education of senior students by means of contemporary art objects.

**Keywords:** aesthetic education; senior pupil; foreign art culture; contemporary art; principle; implementation.

## References

1. Baryshnkov, N. V. (2002). Parametry obucheniia mezhkulturnoi komunikatsii v srednei shkole [Parameters of Education of Interpersonal Communication at Secondary School]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 2, 28-32.
2. Vartanov, A. V. (2003). Ot obucheniia inostrannym yazykam k prepodavaniiu inostrannykh yazykov i kultur [From Learning Foreign Languages to Teaching Foreign Languages and Cultures]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 3, 21-25.
3. Busel, V. T. (Ed.). (2002). *Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [The Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language]. Kyiv, Irpin: "Perun".
4. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
5. *Osnovy naukovykh doslidzhen* [Foundations of Scientific Researches]. (2007). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
6. Sysoev, P. V. (2006). Yazykove polikulturnoe obrazovanie: chto eto takoe? [Language Polycultural Education: What is it?]. *Inostrannye yazyki v shkole*, 4, 2-14.
7. Galloway, V. (1992). Toward a Cultural Reading of Authentic. In *Languages for a Multicultural World in Transition: Reports of the Northern Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Lincolnwood: National Textbook Company.
8. Kramersch, C. (1994). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
9. Moorjani, A. (1988). Semiotic and Sociolinguistic Paths to Understanding Culture. In A. Singerman, (Ed.), *Toward a New Integration of Language and Culture: Reports of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*. Middlebury: Northeast Conference.
10. Retrieved from [http://fictionbook.ru/author/tatyana\\_viktorovna\\_larina/kategoriya\\_vejlivosti\\_i\\_stil\\_kommunikacii/read\\_online.html?page=10](http://fictionbook.ru/author/tatyana_viktorovna_larina/kategoriya_vejlivosti_i_stil_kommunikacii/read_online.html?page=10).

## СУТНІСТЬ ТА СТРУКТУРА КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*У статті проаналізовано сучасні теоретичні підходи до розуміння сутності комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів із соціальних, лінгвістичних, психолого-педагогічних наукових позицій; розкрито основні структурні компоненти комунікативної компетентності як базової компетентності особистості в системі позашкільної освіти.*

**Ключові слова:** базова компетентність, комунікативна компетентність, спілкування, позашкільні навчальні заклади.

Зміни, зумовлені процесами міжкультурної інтеграції та розширенням інформаційно-комунікативного простору, підвищують значення спілкування у соціальній, професійній та інших сферах життєдіяльності. Під час взаємодії у людей виникають і формуються міжособистісні відносини, відбувається обмін думками, почуттями, переживаннями. Ефективність процесу спілкування, досягнення його цілей залежать від здатності людини до комунікації. Відповідно, одним із критеріїв ефективності спілкування визначається комунікативна компетентність. Слід зауважити, що комунікативна компетентність, виступаючи невід'ємною частиною комунікативної культури, необхідна всім без винятку фахівцям, а для деяких з них вона стає професійно значущою характеристикою особистості. Зростання ролі комунікативної компетентності приводить до підвищення ефективності управління суспільством, утвердження діалогу як пріоритетної форми взаємодії, становлення морально зрілої особистості.

Дослідження проблеми формування комунікативної компетентності особистості відображено з різних наукових позицій у багатьох соціологічних, лінгвістичних, психологічних і педагогічних працях. У наукових доробках педагогів і психологів спілкування визначається як важливий компонент загальної культури та одна з умов самореалізації особистості (М. Бехтерев, А. Гелен, О. Гойхман, М. Коул, К. Левітан, О. Леонт'єв, Б. Ломов, А. Макаренко, В. Мерлін, В. Сухомлинський, Т. Титаренко). Обґрунтуванню проблеми спілкування і культури міжособистісних відносин були присвячені наукові праці Б. Ананьєва, О. Бодальова, Л. Божович, Л. Виготського, А. Петровського та інших. Дослідження І. Беха, В. Галузінського, Л. Калашникової, Л. Мітіної, Ю. Пасова охоплюють формування комунікативної культури підростаючого покоління. Аспекти мовленнєвої діяльності у спілкуванні розглянуто в працях А. Вербицького, В. Дружиніна, А. Ксенофонтової, В. Куніциної, С. Нікітчиної, Г. Щукіної та інших. Проблеми розвитку комунікативної компетент-



ності дітей відображено у дослідженнях Ю. Ємельянова, Р. Осадчук, Л. Петровської, С. Петрушина, Л. Столяренко, С. Трубаچهвої, О. Тютті та інших науковців.

Зважаючи на те, що компетентнісний підхід стає основою оновлення змісту сучасної позашкільної освіти, а комунікативна компетентність, своєю чергою, виступає однією з базових освітніх компетентностей, актуалізується проблема формування високого рівня комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів.

*Метою статті* є аналіз та узагальнення сучасних теоретичних підходів щодо розуміння сутності та структури комунікативної компетентності вихованців позашкільних навчальних закладів.

Насамперед слід підкреслити, що термін «комунікативна компетентність» складається з двох провідних понять: «communico» (від лат. роблю загальним, зв'язую, спілкуюся) і competens (від лат. здатний) і означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації — діалогу, дискусії, переговорів тощо.

З позиції соціології, комунікативну компетентність І. Виноградова, Т. Дрідзе, А. Соколов розглядають як такий рівень здобуття досвіду взаємодії з іншими, який забезпечує особистості адекватне (у рамках своїх здібностей і соціального статусу) функціонування в суспільстві. Комунікативна компетентність при цьому виявляється детермінованою насамперед змінами, що відбуваються в суспільстві, вимогами, які воно висуває до його членів [2, с. 7].

Цілоком обґрунтованим в контексті нашого дослідження видається погляд О. Леонтович, яка розглядає комунікативну компетентність у лінгвістичному аспекті. На думку науковця, комунікативна компетентність, поруч із мовленнєвою і культурною, є складовою міжкультурної компетентності та «передбачає наявність комплексу умінь, що дозволяють адекватно оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенції з передбачуваним вибором вербальних і невербальних засобів, втілювати в життя комунікативний намір і верифікувати результати комунікативного акту за допомогою зворотного зв'язку» [6, с. 50]. Оскільки мовна компетентність охоплює лише частину необхідних для успішної комунікації умінь, то вона доповнюється комунікативною компетентністю, яка означає «уміння інтерпретувати специфічні для певної культури сигнали готовності співрозмовника вступити в міжкультурну комунікацію або, навпаки, небажання спілкуватися; уміння визначити частку говоріння і слухання в залежності від ситуації; уміння адекватно висловити свою думку і зрозуміти думку співрозмовника; уміння спрямовувати бесіду в потрібну колію...» тощо [6, с. 53-54].

У словнику соціально-психологічних понять «Коллектив. Личность. Общение» (1987) комунікативна компетентність розгляда-

ється як «особлива, що має елементарну природу, чутливість до психологічних проявів інших людей, їхніх прагнень, цінностей і цілей; вона зростає в міру опанування індивідом культурних, ідейно-моральних правил і закономірностей суспільного життя в його діалектичному розвитку і постійній видозміні» (Е. Кузьмін, В. Семенов).

У психологічному трактуванні комунікативна компетентність, як визначено в енциклопедичному словнику «Психологический лексикон» (2006) за загальною редакцією А. Петровського, це здатність встановлювати і підтримувати необхідні ефективні контакти з іншими людьми; це система внутрішніх ресурсів, потрібних для побудови ефективного комунікативного діяння в певному колі ситуацій міжособистісного впливу. Комунікативний акт містить у собі аналіз і оцінку ситуації, формування мети й операційного складу дії, реалізацію плану або його корекцію, оцінку ефективності (Ю. Жуков).

Комунікативна компетентність як рівень сформованості соціального досвіду суб'єкта є предметом вивчення Ю. Ємельянова. Дослідник зазначає, що це ситуативна адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки; такий рівень навченості взаємодії з іншими, який потрібен індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві [3, с. 23].

На думку Г. Андрєєвої, комунікативна компетентність визначається як орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і чуттєвому досвіді індивіда, здатність ефективно взаємодіяти завдяки розумінню себе та інших за постійної видозміни психічних станів міжособистісних відносин й умов соціального середовища [1, с. 73].

У психолого-педагогічному аспекті комунікативна компетентність розглядається Н. Пижовою як «сукупність комунікативних здібностей, знань і умінь, адекватних для вирішення комунікативних завдань». При цьому під комунікативними завданнями автор розуміє проблемні ситуації, що виникають у взаємодії між людьми [8, с. 45].

У нашому дослідженні варто згадати диспозиційну концепцію В. Ядова, яка набуває особливої значущості у зв'язку з переорієнтуванням системи освіти на гуманістичну парадигму, виходячи з якої під комунікативною компетентністю можна розуміти якісну сторону здатності особистості до взаємодії з іншими, засновану на її гуманістичній ціннісній позиції [10, с. 35].

Спираючись на підхід В. Ядова, Г. Трофімова пропонує визначати комунікативну компетентність як інтегративну здатність доцільно взаємодіяти з іншими на своєму рівні навченості, вихованості, розвитку, на основі гуманістичних особистісних якостей (товариськості, щирості, такту, емпатії, рефлексії тощо) та з урахуванням комунікативних можливостей співрозмовника [9, с. 19].

З позиції компетентнісного підходу в освіті, комунікативна компетентність є однією з базових освітніх компетентностей і становить собою оволодіння особистістю комунікативними якостями, які пов'язані з необхідністю взаємодіяти з іншими людьми, об'єктами навколишнього світу та його інформаційними потоками, умінням знаходити, перетворювати і передавати інформацію, виконувати різні соціальні ролі в групі та колективі (А. Хуторський).

Таким чином, більшість трактувань поняття «комунікативна компетентність» тяжіє до розуміння її як найважливішої умови оптимізації процесу спілкування за значної ролі наявного особистісного досвіду і розкриваються через різні структурні компоненти (Л. Петровська, Л. Столяренко, Ю. Ємельянов).

Незважаючи на відмінність визначень комунікативної компетентності, їх поєднує те, що до складу компетенції включаються знання, уміння, здатності, що забезпечують ефективність спілкування в будь-яких його формах, і здатності, які допомагають установлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми.

Різні підходи до визначення поняття комунікативної компетентності дають змогу, з одного боку, вважати її важливим інтегральним поняттям загальнопсихологічної теорії діяльності і відмічати, як у процесі діяльності здійснюється суб'єктивне відображення дійсності, з іншого боку, розглядати як суспільно значуще утворення особистості, що виникає під час освоєння певної діяльності.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиної структури комунікативної компетентності. Набір її компонентів не є вичерпним, і в кожному конкретному випадку структура має варіативний характер.

Особливої уваги для нашого дослідження заслуговують праці А. Кідрона, який виокремлює у структурі комунікативної компетентності такі компоненти: сукупність навичок для сприйняття, розуміння й оцінювання інших людей, тобто соціальна сенситивність; здатності оптимізувати міжособистісні відносини в мікроколективі; патерни поведінки, тактичні вміння спілкуватися, «техніка спілкування» і таке інше, тобто фактори впливовості; деякі особистісні передумови комунікативного потенціалу: стабільність Я-концепції (з якою також співвідноситься рівень психологічної стійкості особистості) тощо. При цьому дослідник комунікативну компетентність розглядає у трьох площинах:

- 1) особистісна площина, в якій відображена структура комунікативної здібності (навички);

- 2) площина поведінки, в якій виділяються закономірності ситуаційного формування готовності до спілкування і вміння спілкуватися (уміння);

3) площина взаємосприйняття й оцінки людей, де відбувається «відображення компетентності у спілкуванні в наборі комунікативних властивостей» (загальна спрямованість поведінки і стиль спілкування) [5, с. 110].

Досліджуючи структуру комунікативної компетентності, А. Захарова [3] акцентує увагу на уміннях, які є необхідними для ефективного спілкування:

- мовленнєві уміння (оволодіння мовленнєвою діяльністю і мовленнєвими засобами спілкування);
- соціально-психологічні уміння (оволодіння процесами взаємозв'язку, взаємовираження, взаєморозуміння, взаємовідносин, взаємодіяльності взаємовиявлення, взаємовпливу);
- психологічні уміння (оволодіння процесами самовладання, самооблізації, самонастроювання, самоконтролю);
- уміння використовувати у спілкуванні норми мовного етикету відповідно до конкретної комунікативної ситуації (володіння ситуацією спілкування);
- уміння використовувати різні засоби спілкування (паралінгвістичні, екстралінгвістичні, кінестетичні);
- уміння спілкуватися в різних організаційно-комунікативних формах (дискусія, обговорення, суперечка тощо);
- уміння впливати на партнера по спілкуванню.

У контексті нашого дослідження важливою видається структура комунікативної компетентності Ю. Ємельянова [4], у якій дослідник виокремлює:

1) загальні здібності (здатність до навчання);

2) комунікативні знання, уміння, навички (вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки — звукове мовлення з використанням вербальних і невербальних елементів, писемне мовлення зі стилями самовираження і паралінгвістичної графіки) і власне невербальні засоби; організація індивідом міжособистісного простору на своїй території, згідно із соціальними нормами;

3) особистісні змінні: Я-концепція (її самототожність, самопідкріплення, стабілізація, самоствавлення, образ тіла); пластична або ригідна установка (ставлення — самоствавлення); екстернальність, інтернальність.

Розглядаючи комунікативну компетентність як компетентність у спілкуванні, Л. Петровська виділяє в ній складові за аналогією із загальноприйнятою структурою спілкування. Якщо виходити з того, що в цій структурі існує три взаємозалежні сторони — перцептивна, комунікативна та інтерактивна, то відповідно й компетентність у спілкуванні може бути розглянута як компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній

взаємодії [7, с. 153] Комунікативна сторона спілкування, або комунікація у вузькому значенні цього слова, полягає в обміні інформацією між партнерами, передаванні та прийнятті знань, ідей, думок та відчуттів і потребує від учасників взаємодії здатності до самовираження, невимушеної експресивності. Інтерактивна сторона спілкування полягає в обміні діями між сторонами, що спілкуються. Перцептивна сторона спілкування — це процес пізнання людьми один одного з подальшим встановленням на цій основі визначених міжособистісних зв'язків. Для ефективності в перцептивній та інтерактивній сторонах спілкування комунікантам необхідні здібності розуміти себе та інших, прогнозувати міжособистісні ситуації.

Слід відзначити, що у більшості праць з проблеми, що вивчається, наголошується на трикомпонентній структурі комунікативної компетентності:

- когнітивний компонент, пов'язаний із пізнанням іншої людини; охоплює здібності поділяти точку зору іншої людини, передбачити її поведінку, ефективно вирішувати різні проблеми, що виникають між людьми, тощо (В. Абраменкова, Т. Антипіна, Л. Артемова, А. Бодальов, Є. Щербакова, В. Ядов та інші);
- емоційний компонент; охоплює емоційну чуйність, емпатію, чутливість до іншого (В. Абраменкова, А. Кідрон, Е. Щербакова та інші);
- поведінковий компонент; відображає здібності людини до співпраці, спільної діяльності, ініціативність, адекватність у спілкуванні, організаторські здібності тощо (В. Абраменкова, Л. Артемова, Ю. Ємельянов, Е. Щербакова та інші).

Ґрунтуючись на вищеокресленому, комунікативну компетентність вихованців позашкільних навчальних закладів ми розглядаємо як здатність особистості, засновану на знаннях та досвіді, орієнтуватися у ситуаціях спілкування, розуміти мотиви, інтенції, стратегії поведінки як свої власні, так і партнерів, вибирати і здійснювати ефективну модель взаємодії з іншими.

Отже, узагальнивши наявні теоретичні підходи з проблеми дослідження, можна зробити висновок, що у сучасному світі, щоб бути успішним, важливо володіти вміннями ефективного спілкування. Комунікативна компетентність вихованців позашкільних навчальних закладів виконує функцію адаптації й адекватного функціонування особистості в суспільстві. У структурі комунікативної компетентності вирізняють такі її компоненти, як вміння для сприйняття, розуміння та оцінювання інших людей (входження в контакт, орієнтування в проблемі партнера, вирівнювання емоційного напруження співрозмовника, узгодження інтересів, ведення дискусії, особистісні передумови комунікативного потенціалу тощо).

Перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми вбачаємо у впровадженні в практику позашкільних навчальних закладів методики формування комунікативної компетентності вихованців.

### Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учеб. для вузов / Г.М. Андреева. — М: Аспект Пресс, 2000. — 376 с.
2. Виноградова И.А. Коммуникативная компетентность в социализации личности // И.А. Виноградова. — Н. Новгород: НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. — С. 7-8.
3. Емельянов Ю.И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю.И. Емельянов. — М: Просвещение, 1995. — 183 с.
4. Захарова А.В. Генезис самооценки / А.В. Захарова. — Тула: Тульский гос. пед. ун-т, 1998. — 135 с.
5. Кидрон А.А. Умение общаться как фактор взаимодействия / А.А. Кидрон // Взаимодействие коллектива и личности в коммунистическом воспитании: сб. тезисов. — Таллин, 1979. — 158 с.
6. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию / О.А. Леонтович. — Волгоград: Перемена, 2003. — 399 с.
7. Петровская Л.А. Развитие компетентного общения как одно из направлений оказания психологической помощи / Л.А. Петровская // Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю.М. Жукова [и др.]. — М.: Смысл, 1999. — 377 с.
8. Пыжова Н.Н. Психологическая компетентность руководителя: учеб. метод. пособ. / Н.Н. Пыжова. — Минск: Академия упр. при Президенте РБ, 2005.
9. Трофимова Г.С. Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Г.С. Трофимова. — СПб., 2000. — 37 с.
10. Ядов В.А. Социальная идентификация в кризисном обществе / В.А. Ядов // Социологический журнал. — 1994. — № 1. — С. 35-52.

*В статье анализируются современные теоретические подходы к пониманию сущности коммуникативной компетентности воспитанников внешкольных учебных заведений с социальных, лингвистических, психолого-педагогических научных позиций; раскрываются основные структурные компоненты коммуникативной компетентности как базовой компетентности личности в системе внешкольного образования.*

**Ключевые слова:** базовые компетентности, коммуникативная компетентность, общение, внешкольные учебные заведения.

**A. E. Boiko**

### **The Essence and Structure of Communicative Competence of Schoolchildren in Out-of-School Educational Institutions**

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

*The article is devoted to the current theoretical approaches to the understanding of communicative competence of students of out-of-school educational institu-*

tion in terms of social, linguistic, psychological, and pedagogical research positions. First of all, communicative competence is one of the key competences in education and one of the most important criteria of communication efficiency. Communicative competence is proved to be an ability of the personality based on the knowledge and experience to realize communicative situations, understand one's motives, intentions, behavior strategies, to choose and perform an effective model of interaction with other people. Therefore, the main structural components of communicative competence as a core competence of the personality in the system of out-of-school education are analyzed. According to its three interdependent constituents such as perceptive, communicative, and interactive, the communicative competence of students of out-of-school educational institutions should be considered as a competence in interpersonal perception, interpersonal communication, and interpersonal interaction.

**Keywords:** key competences; communicative competence; communication; out-of-school educational institutions.

## References

1. Andreeva, G.M. (2000). *Sotsialnaia psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow : Aspekt Press.
2. Vinogradova, I.A. (2002). *Kommunikativnaia kompetentnost v sotsializatsii* [Communicative Competence in Socialization]. Nizhnii Novgorod : NGU imeni N.I. Lobachevskogo.
3. Emelianov, Yu. I. (1995). *Teoriia formirovaniia i praktika sovershenstvovaniia kommunikativnoi kompetentnosti* [Theory and Practice of Improvement of Communicative Competence]. Moscow : Prosveshchenie.
4. Zakharova, A.V. (1998). *Genezis samoosenski* [Genesis of Self-Concept]. Tula: TGPU.
5. Kidron, A.A. (1979). *Umenie obshchatsia kak faktor vzaimodeistviia* [Ability to Communicate as a Factor of Interaction]. Tallin.
6. Leontovich, O. A. (2003) *Rossia i SShA Vvedenie v mezhkulturnuiu kommunikatsiiu* [Russia and the USA Introduction into Cross-Cultural Communication]. Volgograd: Peremena.
7. Petrovskaia, L. A. (1999) Razvitie kompetentnogo obshcheniia kak odno iz napravlenii okazaniia psikhologicheskoi pomoshchi. In Yu. M. Zhukov (Ed.), *Vvedenie v prakticheskuiu sotsialnuiu psikhologiiu* [Introduction into Practical Social Psychology]. Moscow : Smysl.
8. Pyzhova, N.N. (2005). *Psikhologicheskaiia kompetentnost rukovoditelia* [Psychological Competence of a Leader]. Minsk : Akademy by President of Republic Belarus.
9. Trofimova, G. S. (2000). *Didakticheskie osnovy formirovaniia kommunikativnoi kompetentnosti obuchaemykh* [Didactic Foundations of Formation of Schoolchildren's Communicative Competence] (Dissertation Abstract, St. Petersburg).
10. Yadov, V. A. (1994) Sotsialnaia identifikatsiia v krizisnom obshchestve [Social Identification in Crisis Society]. *Sociologicheskii zhurnal*, 1, 35-52.

## СТАТЕВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ ТА УКРАЇНИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

*Статтю присвячено проблемі статевого виховання учнівської молоді в системі освіти країн Євросоюзу та України. Зокрема, вивчено та здійснено порівняльний аналіз питань статевого виховання учнів зазначених країн, виокремлено найбільш характерні, на думку автора, риси та особливості статевого виховання учнів у країнах Євросоюзу та України.*

**Ключові слова:** *статеве виховання, країни Євросоюзу, учнівська молодь.*

Прийняття Україною європейських цінностей зумовлює потребу переоцінювання та зміцнення позицій у соціально-економічній, демографічній, національній та духовній сферах нашої держави. Тому на сучасному етапі розвитку суспільства актуальним є вивчення світового досвіду у розв'язанні нагальних проблем виховання та освіти учнівської молоді. Використання позитивного педагогічного досвіду зарубіжних країн, безумовно, сприятиме вдосконаленню національної системи освіти. Соціально-економічні зміни в сучасному українському суспільстві, посилення впливу масової культури спричинили знецінення традиційних вартостей, зменшення ролі сім'ї у процесі виховання учнів, що призвело до таких негативних явищ, як загальне зниження народжуваності, зростання кількості розлучень та неповних сімей, нестабільності подружніх взаємин, раннього початку статевого життя, збільшення кількості небажаної вагітності та абортів, поширення захворювань, що передаються статевим шляхом.

Тому одним із завдань сучасної системи освіти та виховання в Україні є вироблення нових підходів до розв'язання означених проблем. Зокрема, активізується увага щодо реформування підходів до статевого виховання молоді, створення нових стратегій вирішення окреслених питань, які б відповідали вимогам сьогодення. З огляду на зазначене, доцільним є вивчення позитивного досвіду, накопиченого країнами Євросоюзу у цьому напрямі.

Упродовж останніх десятиліть активізувалися науково-педагогічні дослідження проблеми статевого виховання учнівської молоді. Сучасні вітчизняні педагоги і психологи М. Й. Боришевський, Г. П. Ващенко, Т. В. Говорун, В. П. Кравець, О. А. Кузнецова, І. В. Мезеря, В. Г. Постовий, І. О. Трухін та інші вивчають і висвітлюють проблеми статевого виховання молодого покоління. Разом із тим, у вітчизняній педагогіці до цього часу досконало не розроблено програми статевого виховання учнівської молоді, цей процес недостатньо забезпечений науково обґрунтованими рекомендаціями та методичними розробками щодо проведення практичної роботи з молоддю.



Останнім часом стає все більш відчутним дистанціювання закладів освіти нашої держави від розв'язання означеної проблеми. Незважаючи на наявність певного досвіду статевого виховання, у період соціальних перетворень вітчизняна освіта потребує нових підходів до організації та реалізації цього напрямку виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Корисним може стати вивчення педагогічного досвіду зарубіжних країн, який розкрито в наукових дослідженнях таких зарубіжних вчених, як О. Контула, В. Ескрідж, Д. Сандбі, Г. Кентлер, М. Гемпель, Б. Швенке та інші.

*Метою статті* є виявлення особливостей статевого виховання учнівської молоді, здійснення порівняльного аналізу його реалізації у країнах Євросоюзу та України, визначення перспектив використання прогресивних ідей зарубіжного досвіду в нашій країні.

Для України особливо актуальними залишаються питання статевого виховання та освіти учнівської молоді в навчальних закладах країн-найбільш впливових членів Євросоюзу, що мають високий рівень статевої освіченості молодого покоління, а якість статевого виховання (наприклад, Данія, Фінляндія) загально визнана у всьому світі, хоча й відома своїми відкритими поглядами щодо проблем сексуальності. За показниками Міжнародної федерації з питань планування батьківства (International Planned Parenthood Federation (IPPF)), модель статевої освіти учнів середніх навчальних закладів цих країн є однією з найбільш досконалих в Європі. Тому вважаємо за доцільне вивчення, узагальнення та запровадження позитивних досягнень зарубіжних країн з цього напрямку в національну систему освіти.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної і соціологічної літератури свідчить, що у більшості країн Євросоюзу на початковому етапі становлення статевої освіти серед молоді створювалися програми зі статевого виховання та статевої просвіти учнів, в яких розглядалися питання сексуальної поведінки, сексуальної орієнтації та профілактики захворювань, що передаються статевим шляхом. Через деякий час, підводячи підсумки, більшість науковців дійшли висновку, що внаслідок упровадження цих програм значно зросла кількість абортів, поширення СНІДу набуло загрозливих масштабів, простежувався високий відсоток зґвалтувань, зростання виявів гомосексуалізму, дитячої та підліткової наркоманії, спостерігалось збільшення частки позашлюбних дітей і, відповідно, викривлення виховання, з'явилися психологічні проблеми, велика кількість нервово-психічних захворювань, скорочення народжуваності, хоча, за логікою організаторів програм, результати такого виховання та освіти мали б характеризуватися позитивною динамікою.

За таких умов стає очевидною потреба докорінних змін у системі статевого виховання та сексуальної просвіти молодого покоління. Багато супротивників такої діяльності наголошували на її обмеже-

ній санітарно-гігієнічній спрямованості й неприпустимості суспільного втручання в інтимне життя молоді.

Наступний етап становлення статевої просвіти серед молоді полягав у тому, що статеве виховання не відкидалося як таке, хоча в його основу покладалася ідея про обмеження пропаганди статевих відносин, які, на переконання її послідовників, суперечать принципам моралі, і про запобігання зараженню інфекціями, що передаються статевим шляхом. Такий підхід до статевого виховання та формування статевої культури підтримувався більшістю науковців європейських країн, що набуло чіткого відображення в педагогічній освіті.

Інновації в статевому вихованні та статевої просвіти учнівської молоді полягають у тому, що навчальні заклади намагаються навчити учнів приймати правильні рішення, які б відповідали певній ситуації, спілкуватися з однолітками, не підпадаючи під моральний тиск, відстоювати власну шкалу цінностей. Саме така позиція педагогів, психологів, соціологів розвинених країн Євросоюзу є чіткою та зрозумілою, і, на нашу думку, єдино правильною в ситуації, що склалася.

Україна як самостійна держава за роки своєї незалежності зробила перші кроки на шляху до статевого виховання молоді. Про це свідчать значні напрацювання вітчизняних дослідників щодо статевого виховання та статевої просвіти молодого покоління. Ми підтримуємо думку більшості вчених зарубіжних країн, які вважають, що у статевому вихованні учнівської молоді слід дотримуватися таких принципів:

- статеве виховання повинно здійснюватися у постійному взаємозв'язку з усіма іншими напрямками виховної роботи навчального закладу;
- зміст, форми та методи статевого виховання мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям учнів, а також рівню їхніх знань, що дає їм право отримувати вичерпні відповіді на питання, які їх хвилюють;
- учні, які цікавляться більш глибокими та специфічними питаннями, повинні отримувати інформацію індивідуально або в невеликій групі під час бесід зі спеціалістом з питань статевознавчого характеру [2].

Ми вважаємо, що статеве виховання має ґрунтуватися, крім загальноновизнаних, ще й на таких принципах:

- принцип гуманізації статевого виховання — передбачає повагу до особистості дитини, що проявляється у знанні вихователем індивідуальних особливостей школяра, забезпеченні умов для його розвитку з урахуванням інтересів, індивідуальних смаків, потреб, поглядів через довіру до вихованця, доброту, чуйність, увагу, співчуття, ставлення до особистос-

ті як до найвищої цінності, уміння ставати на його позицію, розуміти внутрішній світ дитини, бажання і вміння слухати і чути учня, ведення діалогу на основі рівноправності позицій, взаємоповаги і довіри, коли засобами спілкування є не настанови, заборони та погрози, а врахування думки співрозмовника, розумні вимоги до нього, тобто орієнтування на проблеми вихованця;

- принцип об'єктивності, правдивості, науковості пов'язаний із висвітленням питань, які стосуються сексуальної та репродуктивної функцій людини, інтимних стосунків; роз'яснення складних для розуміння питань має впливати з усталених законів природи та суспільства і бути з ними в гармонійному взаємозв'язку;
- принцип адресності передбачає доступність інформації з урахуванням рівня фізичного та психічного розвитку учня, наявного в нього досвіду;
- принцип авторитетності джерел інформації ґрунтується на важливості залучення до навчально-виховного процесу фахівців з відповідною підготовкою. Отримана учнями інформація не повинна містити елементів сексуальної стимуляції поведінки дитини; нехтування цим принципом може призвести до виникнення багатьох збочень та відхилень у статевій поведінці сучасної молоді;
- принцип послідовності та системності статевого виховання визначає спрямованість виховного процесу і передбачає наступність у передачі інформації, має на меті виховати в учнів бажання набувати знання надалі;
- принцип неперервності передбачає здійснення статевого виховання як неперервного і послідовного процесу, що починається з раннього віку і кожний етап якого є основою для наступного;
- принцип активності акцентує на головному — знання та вміння набуваються для того, щоб стати передумовою, основою для практичної діяльності та подальшого розвитку особистості; в основу практичної діяльності можуть бути покладені лише ті знання, які не подаються ззовні у вигляді готових висновків, а «дозрівають, народжуються» в результаті створення таких умов, за яких вихованець уміло доходить самостійних висновків і стає активним творцем. Принцип свідомої активності передбачає запобігання виникненню проблемних ситуацій у статевій сфері шляхом оволодіння вихованцем необхідною інформацією, готовністю і прагненням до самостійної діяльності, спрямованої на засвоєння суспільного досвіду, накопиченого попередніми поколіннями;

- принцип новизни та актуальності охоплює не розрізнений набір заходів з ігноруванням інтересів, запитів учнівської молоді, а оновлені шляхи, методи, підходи, і, насамперед, пов'язаний із принципом гуманізації статевого виховання, тобто послідовною орієнтацією на особистість юнака та дівчини, на формування їхньої індивідуальності, що забезпечує застосування особистісно орієнтованого підходу у вихованні, метою якого є сприяння становленню та розвитку особистості кожного вихованця;
- принцип перспективної ініціативи ґрунтується на набутому раніше досвіді, спрямованому на підготовку до майбутнього життя з урахування актуальної перспективи молодого покоління;
- принцип чистоти полягає у збагаченні вихованців інформацією про стать та взаємовідносини людей різної статі, але не у заміні статевого виховання моралізуванням;
- принцип контролю та підтримки спрямований на запобігання сліпій довірі до учня, що обертається на практиці байдужістю;
- національний компонент змісту виховної роботи передбачає здійснення її на основі широкого використання різних видів народної творчості, надбань народної педагогіки у вихованні сім'янина; традиційним є ставлення українського народу до родини, кохання, материнства та батьківства як до найбільших цінностей у житті людини [1].

Безумовно, нині зростає значущість статевого виховання як необхідного компонента успішної статевої адаптації молоді до дорослого життя. У контексті розширення євроінтеграційного простору воно виступає важливим чинником формування міжстатевої поведінки хлопців і дівчат й забезпечення повної самореалізації їх як особистостей у різних сферах дорослого життя.

Вивчення деяких аспектів статевого виховання учнівської молоді дає можливість з'ясувати ієрархію її суб'єктних цінностей, прогнозувати майбутні життєві вартості, глибше пізнати вікову та культурну специфіку засвоєння молодими людьми статевої пріоритетів. Саме тому в європейському освітньому просторі здійснюються ефективні наукові дослідження проблем статевої соціалізації та статевого виховання. Поліаспектне вивчення найкращих зразків зарубіжного досвіду зі статевого виховання та статевої освіти молоді, накопиченого у цій сфері, сприятиме інтенсивнішій його реалізації у вітчизняній системі освіти, яка в Україні з різних причин розгортається надто повільно.

Нині разом зі збереженням традиційних інститутів статевої соціалізації людини в зарубіжній європейській практиці існують три основні педагогічні напрями:

- «Сексуальна освіта» (Sex Education);
- «Планування сім'ї» (Family Planning);
- «Підготовка молоді до сімейного життя» (Family Life Education).

Порівняльний аналіз освітніх програм засвідчує, що зарубіжні підходи до статевого виховання молоді мають переважно прикладний, інструментальний характер, вони більшою мірою акцентують на медико-біологічних аспектах проблеми, а їхньою основною дидактичною метою є профілактика раннього початку статевого життя, небажаних вагітностей і абортів молодій людині, поширення захворювань, що передаються статевим шляхом, у тому числі СНІДу, тоді як виховні функції, на жаль, вважаються прерогативою інших інститутів соціалізації.

У працях вітчизняних науковців більше розглядаються морально-етичні й освітньо-просвітницькі аспекти проблеми статі, дошлюбних і сімейних стосунків, а в тріаді «знання — цінності — навички» формуванню останніх у методиці викладання приділяється вкрай недостатньо уваги.

Якщо інтегрувати зарубіжні та вітчизняний підходи, то кінцевою метою статевого виховання, сексуальної освіти і підготовки до сімейного життя стають профілактика і корекція високоризикованої сексуальної поведінки, а також збереження та зміцнення сексуального і репродуктивного здоров'я людини, підготовка молодого покоління до виконання сімейних (подружніх і батьківських) ролей, що є необхідним компонентом соціального здоров'я суспільства загалом, а також захист дітей і підлітків від можливих сексуальних посягань.

Особливо гостро в Україні порушується питання сексуального здоров'я людини, під яким розуміють «комплекс соматичних, пізнавальних, емоційних і соціальних аспектів буття людини», що робить статеве виховання, сексуальну освіту і підготовку до сімейного життя міждисциплінарними за своєю природою і такими, що перебувають на перетині суспільствознавчих, медико-біологічних і психолого-педагогічних галузей наукового і прикладного знання.

Ми переконані в тому, що сучасна науково обґрунтована програма статевого виховання і сексуальної освіти повинна охоплювати нерозривно пов'язані між собою навчальний (інформаційно-просвітницький та інструментальний (практичний)) і виховний (особистісно орієнтований) компоненти, що забезпечують формування у молодих людей адекватних етичних норм, ціннісних орієнтацій, знань і навичок, прийнятих на особистісному рівні і реалізованих у поведінці. При цьому навчально-виховний процес повинен мати випереджальний і профілактичний, а не сексуально-стимулюючий характер й орієнтуватися на норми і позитивні аспекти сексуального буття, а не на відхилення від норми як засобу залякування.

На нашу думку, провідними елементами програми статевого виховання учнів, над якою працюють більшість науковців країн Євро-союзу та України, мають бути такі:

- повна фактична інформація про біологічні аспекти статі та репродукції;
- основні дані про контроль за народжуваністю та планування сім'ї;
- різниця між сексуальною поведінкою тварини і людини;
- біологічні, статево-рольові розбіжності чоловіків та жінок, несхожість їхніх сексуальних реакцій, особистісних особливостей та суспільних очікувань щодо них;
- сучасна інформація про гомосексуальність, права та особливі соціальні проблеми людей з гомосексуальною орієнтацією;
- місце сексуальних стосунків у сімейному житті;
- місце сексуальних стосунків у соціальному житті підлітка;
- обговорення життєвих та літературних прикладів з метою осмислення того факту, що почуття однієї людини можуть бути не конгруентними почуттям іншої людини.

Більшість зарубіжних педагогів погоджуються з тим, що одним із основних завдань статевого виховання та статевої просвіти є сприяння гармонійному та всебічному розвитку зростаючої особистості і моральним міжстатевим стосункам, зміцненню шлюбу і сім'ї. Тому статево виховання як складова підготовки молоді до майбутнього подружнього життя не повинно розглядатися окремо від загальних питань виховання, яке готує молоде покоління не лише до праці і суспільної діяльності, а й до особистого життя.

Загалом погоджуючись із вищесказаним, ми дотримуємося думки, що у статевому розвитку молоді людини наявні суттєві суперечності, які й породжують різні погляди та підходи щодо цієї проблеми, ускладнюючи розгляд питання статевого виховання.

Повертаючись до України, варто зазначити, що нашої державі все ж таки вдається, хоча і частково, уникати помилок, через те, що ми не вдаємося до експериментів із сексуальною освітою та статевим вихованням у загальноосвітніх навчальних закладах. Адже пріоритетним на сучасному етапі залишається виховання цінностей сімейного життя (вірності, турботи про іншого), виховання дитини в душі статевої чистоти, совісті, сорому та скромності, піднесення честі та гідності як невід'ємних складових моральності, а основний наголос робиться, що є досить позитивним, на вихованні цнотливості сучасної молоді, що, безумовно, визначає основи здоров'я нації та утримання від статевих зв'язків як єдиної безпечної поведінки у статевих взаєминах. Тому, на думку багатьох учених, як зарубіжних, так і вітчизняних, виховання цнотливості є важливою передумовою профілактики раних сексуальних інтересів учнів.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що більшість педагогів країн Євросоюзу та України перебувають у постійному пошуку щодо впровадження оптимальних способів розв'язання проблеми статевого виховання та сексуальної освіти молоді. Основна увага зосереджується на виробленні інноваційних форм та методів статевого виховання та формування сексуальної культури, які б допомогли уникнути багатьох помилок у розробленні теоретичних засад сучасного виховного процесу.

### Література

1. Василенко О. В. Педагогічні умови статевого виховання старших підлітків у позаурочній діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Оксана Василівна Василенко. – К., 2006. – 225 с.
2. Handler L. Kompetencje nauczyciela przedmiotu «Wiedza o zyciu seksualnum czlowleka» // Pedagogika w systemie akademickiego ksztailcenia nauczycieli. – Bydgoszcz – Krarow, 1999.
3. Kontula O. Reproductive health behavior of young Europeans / Osmo Kontula // The role of education and information. – 2004. – V. 2. – 100 p.
4. Nurmiaho T. Human relations and sex education in Finland [Електронний ресурс]. / T. Nurmiaho. – Режим доступу: [http://science?\\_ob=ArticleURL&\\_udi=B82YG](http://science?_ob=ArticleURL&_udi=B82YG).
5. Singh S. Adolescent Pregnancy and Childbearing: Levels and Trends in Developed Countries / S. Singh, E. Jacqueline // Darroch Family Planning Perspectives. – 1999. – V. 32. – 14-23.

*Статья посвящена проблеме полового воспитания учащейся молодежи в системе образования стран Евросоюза и Украины. Рассмотрены, изучены и представлены на основе сравнительного анализа вопросы полового воспитания учащихся вышеназванных стран, выделены наиболее характерные, по мнению автора, черты и особенности полового воспитания учащихся в странах Евросоюза и Украины.*

**Ключевые слова:** половое воспитание, страны Евросоюза, учащаяся молодежь.

### **O. V. Bialyk**

#### **Sexual Education of Young People in the System of Education of Countries of European Union and Ukraine: A Comparative Analysis**

Umanskyi State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna (Uman, Ukraine)

*The article is devoted to the problem of sexual upbringing of young people in the system of education of countries of European Union and Ukraine. The principles that must be laid in the basis of sexual education of young people are ascertained. It is determined that one of the tasks of the modern system of upbringing and education in Ukraine is developing new approaches to solving the abovementioned problems. In particular, considerable attention is paid to the reformation of approaches in relation to sexual upbringing of young people, to creation of new strategies concerning the problem that would meet requirements of modern time, and also realization of innovations in sexual upbringing and sexual education of young people. The use of positive pedagogical experience of foreign countries, in particular countries of European Union, will undoubtedly be instrumental in the perfection of the national system of education. At the modern stage of society development upbringing of val-*

ues of family life, education of child in the spirit of sexual cleanness, conscience, shame and modesty, honor and dignity, as inalienable constituents of morality are the priorities; special attention must be paid to the upbringing of chastity of modern youth which determines the bases of health of nation and safe conduct in sexual mutual relations.

**Keywords:** sexual upbringing, countries of European Union, young people.

### References

1. Vasylenko, O. V. (2006). *Pedahohchni umovy statevoho vykhovannia starshykh pidlitkiv u pozaurichnii diialnosti* [Pedagogical Conditions of Sexual Education of Senior Adolescent in Extracurricular Activity] (Doctoral dissertation, Kyiv).
2. Handler, L. (1999) Kompetencje nauczyciela przedmiotu «Wiedra o zyciu seksualnum czlowleka» [Teacher of a Subject Conception «Person's Sexual Life»]. In *Pedagogika w systemie akademickiego ksztailcenia nauczycieli*. Krarow
3. Kontula, O. (2004). Reproductive Health Behavior of Young Europeans. *The Role of Education and Information*, 2, 100.
4. Nurmiaho, T. *Human Relations and Sex Education in Finland*. Retrieved from [http://science?\\_ob=ArticleURL&\\_udi=B82YG](http://science?_ob=ArticleURL&_udi=B82YG).
5. Singh S. (1999). Adolescent Pregnancy and Childbearing: Levels and Trends in Developed Countries. *Darroch Family Planning Perspectives*, 32, 14-23.



## СУТНІСТЬ, МЕТА, ПРИНЦИПИ І ФОРМИ СПІВРОБІТНИЦТВА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З БАТЬКАМИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

*Розглянуто сутність співробітництва дошкільного закладу з батьками як засобу підвищення та узгодження виховних впливів на дітей старшого дошкільного віку. Розкрито мету і принципи організації цього співробітництва. Проаналізовано різні підходи до визначення форм співробітництва дошкільного освітнього закладу з батьками, висвітлено основні напрями реалізації кожної з них.*

**Ключові слова:** співробітництво, дошкільний навчальний заклад, батьки, старші дошкільники, принципи, форми співробітництва.

Роль сім'ї у вихованні та розвитку дитини старшого дошкільного віку важко переоцінити. Завдяки батькам, панівному у сімейному середовищі мікроклімату, у дитини формується ставлення до себе самої, збагачується когнітивна сфера, започатковуються ціннісні орієнтації, вона оволодіває соціально прийнятними моделями поведінки.

Відвідуючи дошкільний навчальний заклад (ДНЗ), старший дошкільник набуває вмінь взаємодіяти з однолітками, організувати власну діяльність, спостерігається подальше вмотивування його ціннісної ієрархії і поведінки. Однак ефективність дошкільної освіти і виховання значною мірою визначаються тими відносинами, що складаються між вихователями ДНЗ і батьками.

Сьогодні все більшого визнання набуває ідея про те, що в основу збагачення освітнього і виховного процесів у дошкільному закладі має покладатися ідея про його становлення як відкритої для різних впливів установи. Означена «відкритість» передбачає пріоритетну орієнтацію насамперед на батьків завдяки розширенню традиційних меж контактів між ДНЗ і сім'єю, але не на основі принципу паралельності, а на основі принципу співробітництва, взаємопроникнення і доповнення виховних впливів кожного з цих соціальних інститутів.

Доцільність означеного співробітництва зумовлена також тим, що сім'я і дитячий садок пов'язані формою наступності, яка забезпечує безперервність виховних впливів. Тому його запровадження створює сприятливі умови для реалізації єдиних вимог щодо формування і розвитку кожної дитини як суб'єкта власних відносин і свідомої самодіяльності. Адже потребу у взаємній допомозі відчувають обидві сторони — і дошкільний заклад, і сім'я.

Безумовно, ініціаторами співробітництва мають бути педагоги ДНЗ, оскільки вони мають відповідну професійну підготовку, володіють знаннями і практичними вміннями щодо підтримки особистісного становлення дитини старшого дошкільного віку, виходячи

із завдань, що висувуються перед цими установами на державному рівні, а також з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Однак для посилення ефективності співробітництва з батьками необхідна також обізнаність з його сутністю, способами вибудови, різноманітними формами запровадження.

Останнім часом спостерігається активізація уваги науковців і педагогів-практиків до вивчення різних аспектів проблеми співробітництва ДНЗ з сім'ями вихованців. Цим питанням присвячені праці Т. Александрової, Н. Андрєєвої, Н. Виноградової, В. Іванової, Т. Кулікової, Я. Ковальчук, Н. Лагутіної, О. Семіної та інших.

Виокремлюючи зовнішні та внутрішні взаємозв'язки дошкільної установи, Т. Александрова до перших відносить партнерство з державою, школою, вищими навчальними закладами, культурними центрами, медичними установами, спортивними організаціями та ін. Серед внутрішніх взаємозв'язків пріоритетне місце належить співробітництву батьків, вихованців і педагогів. Саме сукупність зовнішніх і внутрішніх зв'язків забезпечує цілісний розвиток дитини старшого дошкільного віку.

Спеціальні психолого-педагогічні та соціологічні дослідження (А. Демидова, В. Титаренко, О. Зверева) засвідчують, що сучасна сім'я потребує допомоги фахівців на всіх етапах дошкільного дитинства. Одне з пріоритетних місць з-поміж цих фахівців відводиться педагогам, які працюють у дошкільних установах і мають постійні контакти як з дітьми, так і з їхніми батьками.

За результатами дослідження Л. Позняк та Н. Ляшенко, умовами ефективної роботи дошкільного закладу з батьками є: цілеспрямованість, системність; плановість; диференційований підхід з урахуванням багатоаспектності та специфіки кожної сім'ї; вікова диференціація змісту роботи; доброзичливість, відкритість.

Дослідження, проведені Т. Даниліною, дали змогу виявити проблеми, наявні у взаємодії дошкільного закладу з сім'єю, зокрема брак часу, пасивність, а подеколи й небажання вихователів працювати з батьками вихованців.

Л. Кларіною розроблено вимоги до змістових та організаційних напрямів співтворчості дитячого садка і сім'ї. У працях Т. Доронкової, Г. Глушакової, Г. Гризик сформульовані методичні рекомендації для працівників ДНЗ, спрямовані на надання їм допомоги в організації та проведенні роботи з батьками на засадах співробітництва та взаємодії.

Незважаючи на вагомість внеску, який зробили названі фахівці в розробку проблеми співробітництва ДНЗ з батьками вихованців, поза їхньою увагою залишився комплексний теоретичний аналіз цього питання як важливої складової діяльності дошкільної установи з виховання дошкільників.

*Мета статті* — на основі теоретичного аналізу розкрити сутність співробітництва дошкільного навчального закладу з батьками старших дошкільників, його принципи, цілі та форми реалізації.

За своєю сутністю співробітництво ДНЗ з батьками вихованців може бути визначене як процес, що передбачає рівність партнерів, поважне взаємоставлення взаємодіючих сторін з урахуванням індивідуальних можливостей одна одної. Співробітництво передбачає не лише взаємні дії, а й взаєморозуміння, взаємодовіру, взаємопізнання, взаємовплив, «відкритість серця назустріч один одному, тобто наявність емпатії» [3, с. 72].

На погляд М. Машовець, педагогічне співробітництво із сім'єю полегшує досягнення цілей, що висувуються перед дошкільним закладом (практичний стимул), робить важливий внесок в єдиний процес виховання дитини в сімейному та освітньому середовищі (педагогічний стимул); участь батьків є також певною формою демократизації та культурної взаємодії, що особливо важливо в умовах полікультурного простору (соціальний стимул) [2].

Основна мета цього співробітництва полягає в створенні єдиного середовища «сім'я — дитячий садок», в якому всі учасники педагогічного процесу (діти, батьки, вихователі) почуваються комфортно, виявляють інтерес один до одного й орієнтовані до досягнення взаємоважливих і взаємонеобхідних цілей.

Погоджуючись із думкою дослідників щодо доцільності створення єдиного виховного середовища як вагомого засобу досягнення цілей, що постають сьогодні перед ДНЗ та сім'єю щодо виховання дитини старшого дошкільного віку, вважаємо, що цьому сприятиме вибудова співробітництва вихователів і батьків на основі низки принципів, а саме:

- принцип узгодження дій — узгодження виховних цілей і завдань, позицій обох сторін, доцільний розподіл обов'язків і відповідальності; усвідомлення кожним суб'єктом співробітництва функцій інших суб'єктів цього процесу, змісту їхньої діяльності, чітке уявлення кожним учасником своєї ролі і свого внеску у загальну справу;
- принцип гуманізму — визнання гідності іншого, толерантність до думки іншого, уважне ставлення учасників співробітництва один до одного; уміння педагога не лише навчати батьків, а й самому вчитися у них;
- принцип відкритості — відкритість вихователя стосовно сім'ї, перетворення задекларованих цінностей на цінності, що об'єднують досвід усіх дорослих, котрі входять до єдиного педагогічного середовища; готовність педагога не лише позитивно сприймати батьківську ініціативу, а й заохочувати їх до прояву творчості;

- принцип індивідуального підходу до кожної сім'ї, що передбачає урахування загальної і педагогічної культури батьків, сімейних традицій, складу сім'ї, особливостей батьківсько-дитячих взаємин тощо;
- принцип доцільності форм і методів співробітництва сім'ї та ДНЗ — добір форм і методів, по-перше, з урахуванням культурних, соціально-економічних соціально-психологічних умов, ціннісних орієнтацій батьків, можливостей дошкільного закладу, а по-друге, надання переваги тим із них, які ґрунтуються на діалоговому спілкуванні, передбачають міжособистісну взаємодію, сприяють досягненню взаєморозуміння, співпереживання.

Згідно з поглядами О. Зверевої, мета співробітництва ДНЗ з батьками полягає не в тому, щоб передати їм якісь наукові знання, а у формуванні в них «педагогічної компетентності» та «педагогічної рефлексії» або коригуванні їхньої педагогічної позиції, що сприяє кращому розумінню дорослими своєї дитини, забезпечує належну організацію спілкування та спільної діяльності з нею [1].

«Педагогічна компетентність» у цьому разі означає здатність зрозуміти потреби дітей і забезпечити можливості для їх задоволення, зробити свою дитину щасливою, уміти бачити і використовувати педагогічні ресурси стосовно перспективи розвитку дитини. Щодо «педагогічної рефлексії», вона інтерпретується як уміти батьків аналізувати власну виховну діяльність, критично оцінювати її, знаходити причини своїх педагогічних помилок, неефективності звичних методів, здійснювати вибір тих методів виховного впливу на дитину, що є адекватними її віковим та індивідуальним особливостям, у конкретній ситуації [1, с. 37].

Для підвищення ефективності співробітництва з батьками вихованців педагогами дошкільних установ мають застосовувати:

- мотивацію та авансовану наперед оцінку, які програмують батьків на конкретний позитивний результат їхньої взаємодії з вихователями та активну участь в життєдіяльності групи, на відкритість, довірливість, толерантність у відносинах;
- різні способи інформування батьків: усне спілкування, демонстрування та коментування продуктів дитячої діяльності, естетичне оформлення стендів, які містять цікаву для батьків інформацію, перегляд відеозаписів різноманітних фрагментів з життя групи;
- високе оцінювання внеску батьків у забезпечення життєдіяльності дітей у групі;
- педагогічну рефлексію, яка передбачає обмін враженнями від участі батьків у життєдіяльності дошкільного закладу, пере-

осмислення батьками своєї ролі та місці вихователя, поглядів на дитину не як на об'єкт, а як на суб'єкт виховання [2].

Сьогодні набули поширення і визнання різні форми співробітництва дитячого садка з родинами, під якими розуміють способи організації спільної діяльності і спілкування батьків та вихователів. Основна мета запровадження тієї чи іншої форми співробітництва полягає у встановленні довірливих відносин між дітьми, батьками і педагогами, об'єднання їх в одну команду, формування потреби ділитися один з одним своїми проблемами і спільно розв'язувати їх.

Традиційними формами організації співробітництва дитячого дошкільного закладу з батьками вихованців є: індивідуальні, групові, колективні.

Найпоширеніша форма індивідуальної роботи з родиною — консультації та бесіди, які дають змогу об'єктивно з'ясувати педагогічну позицію сім'ї, ознайомитися з умовами, в яких живе дитина, тактовно допомогти родині зрозуміти та виправити помилки або вжити рішучих заходів щодо поліпшення виховної ситуації в сім'ї в цілому.

Для групової роботи рекомендується об'єднувати родини зі схожими проблемами у вихованні дитини. Для таких груп родин варто розробляти конкретні рекомендації, поради, які допомогли б виправити становище (надання відповідної методичної літератури, побудова конкретної та посиленої моделі дій, проведення тренінгів, консультацій, ознайомлення з кращим досвідом тощо).

Роз'яснювальна та виховна робота, бесіда, диспути підвищують довіру батьків до педагога, його порад, рекомендацій, сприяють налагодженню партнерських взаємин між батьками та вихователями. Членів родини необхідно також залучати до участі в підготовці та проведенні ранків, тематичних виставок-консультацій, днів відкритих дверей, відкритих занять, конференцій з обміну досвідом родинного виховання. Ведення журналів запитань і відповідей допомагає встановити тісний взаємний зв'язок між вихователем і батьками, своєчасно надавати останнім допомогу у роз'язанні проблем, з якими вони стикаються у процесі виховання дитини старшого дошкільного віку.

Основною формою колективної роботи були і залишаються загальні батьківські збори, які дають змогу познайомити з тим чи іншим питанням щодо виховання дитини весь загальний батьківський колектив, сприяють налагодженню конструктивних взаємин із сім'ями вихованців [1].

Усі названі форми роботи з членами родини, між членами родини та педагогами покликані активізувати виховний потенціал батьків, підвищити їхню педагогічну та психологічну культуру.

Відомий також підхід, за якого до найбільш перспективних форм співробітництва вихователів і батьків відносять:

- індивідуальні (вступне анкетування, попередні візити батьків з дітьми до садка, співбесіди, консультації, відвідування педа-

- гогами своїх вихованців удома, телефонний зв'язок, створення інтернет-сайту для батьків);
- наочно-письмові (батьківські куточки, тематичні стенди, ширмочки, планшети, папки-пересувки, дошка оголошень, інформаційні аркуші, тематичні виставки, анкетування, скринька пропозицій, індивідуальні зошити, неформальні листи, родинні газети, педагогічна бібліотека, запрошення, вітання тощо. Найпоширенішими наочно-інформаційними формами роботи є виставки дитячих робіт; реклама книг, публікацій у періодиці, в системі Інтернет з проблем сімейного виховання);
  - групові (консультації, практикуми, школа молодих батьків, гуртки за інтересами, вечори запитань та відповідей, зустрічі з цікавими людьми – вчителями, лікарями, психологом, юристом тощо);
  - колективні (батьківські конференції, тематичні зустрічі за круглим столом, засідання батьківського комітету, дні відкритих дверей, створення групи батьків-порадників, участь у тематичних ранках, спільних святах, спортивних змаганнях, відпочинок у вихідні дні тощо) [4].

Сучасні реалії спонукають до пошуку шляхів урізноманітнення та оновлення форм співробітництва роботи дошкільного закладу і сім'ї. На думку Ю. Тонкової та Н. Веретенікової, плануючи ту чи іншу форму роботи з батьками, слід керуватися такими вимогами: «оригінальність», «затребуваність», «інтерактивність». Щодо самих форм, їх пропонується поділяти їх на:

- інформаційно-аналітичні (анкетування, усне опитування, «поштова скринька»);
- наочно-інформаційні (батьківські служби, міні-бібліотека, інформаційні стенди, «Вікно – дуже короткі новини», випуск газет, «ЖЧД – життя чудових дітей»);
- пізнавальні (батьківські вітальні, нетрадиційні батьківські збори, усні журнали, екскурсії);
- дозвіллієві (свята, спільне дозвілля, акції, участь батьків у конкурсах, виставках) [3].

Позитивні результати у вихованні дітей досягаються за умови вмілого підбору різних форм співробітництва, активного залучення до цієї роботи всіх членів педагогічного колективу дошкільного закладу і членів сімей вихованців.

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу встановити, що під співробітництвом дитячого освітнього закладу з батьками розуміється процес, що передбачає рівність партнерів, поважне взаємоставлення взаємодіючих сторін з урахуванням індивідуальних можливостей одна одної. Це не просто взаємні дії, а

спільна діяльність на основі взаєморозуміння, взаємодовіри, взаємопізнання, взаємовпливу.

Ефективність реалізації співробітництва педагогів дошкільного закладу і батьків досягається завдяки запровадженню в процес його реалізації низки принципів: принципу узгодження дій, принципу гуманізму, принципу відкритості, принципу індивідуального підходу до кожної сім'ї, принципу доцільності форм і методів співробітництва сім'ї та ДНЗ.

Мета співробітництва педагогів дошкільного закладу з батьками полягає не лише у збагаченні знань про способи і методи сімейного виховання, а й досягнення єдності виховного впливу сім'ї й дитячого садка на дитину.

Досліджуване співробітництво може реалізовуватися шляхом запровадження як традиційних (колективні, групові, індивідуальні), так й інноваційних форм роботи з батьками. Серед останніх важливе місце належить тим, що вибудовуються на діалозі, передбачають обмін досвідом сімейного виховання, забезпечують становлення всіх учасників (батьків, дітей, вихователів) як суб'єктів педагогічного процесу.

Перспективним для подальших досліджень вважаємо розроблення змісту та визначення методів, які дають змогу досягти певних виховних результатів у процесі співробітництва дошкільного освітнього закладу і сім'ї.

## Література

1. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста / О. Л. Зверева. — М. : ТЦ Сфера, 2000. — 256 с.
2. Машовець М. А. Сучасні підходи до організації педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу та батьків вихованців / М. А. Машовець // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць. Наукові записки РДГУ. — 2011. — Вип. 2(45).
3. Тонкова Ю. М. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи / Ю. М. Тонкова, Н. Н. Веретенникова // Проблемы и перспективы развития образования. — Пермь : Меркурий, 2012. — С. 71-74.
4. Форми взаємодії дошкільного закладу з сім'єю [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://dnz38.edu.vn.ua/news/18.html>. — Назва з екрана.

*Рассмотрена сущность сотрудничества дошкольного учреждения с родителями как средства повышения и согласования воспитательных влияний на детей старшего дошкольного возраста. Раскрыта цель и принципы организации этого сотрудничества. Проанализированы различные подходы к определению форм сотрудничества дошкольного образовательного учреждения с родителями, освещены основные направления реализации каждой из них.*

**Ключевые слова:** сотрудничество, дошкольное образовательное учреждение, родители, старшие дошкольники, принципы, формы сотрудничества.

**T. I. Valentieva**

### **The Essence, Purpose, Principles and Forms of Collaboration of Preschool Establishments with Parents**

Chernihivskiy State Pedagogical University named after T. H. Shevchenko  
(53 Hetmana Polubotka Str., Chernihiv, Ukraine)

*The essence of collaboration of preschool establishments with parents is considered as a process that secures the equality of partners, valid attitude of interactive sides, taking into account individual possibilities. It is not simply mutual actions, but joint activity on the basis of mutual understanding, mutual trust, mutual cognitions, mutual influence. The meaningfulness of such collaboration as the increase and concordance of upbringing influences on the children of senior preschool age is substantiated.*

*The purposes and principles (concordance of actions, humanism, openness, individual approach to every family, expedience of forms and methods of collaboration between family and preschool education establishment) of organization of this collaboration are exposed. Different approaches to the determination of the forms of collaboration of preschool educational establishment with parents are analyzed, the basic directions of their realization are reflected. It is found out that the collective (paternal meetings, paternal conferences, days of unclosed doors), group (work with groups of parents, which have general issues on the education of their child to discuss), individual (individual consultations and conversations) traditionally belong to such forms. Today advantage gets forms that are original, claimed, interactive, and divided into: information-analytic activity; evidently informative activity; cognitive activity; leisure activity.*

**Keywords:** collaboration; preschool educational establishment; parents; senior preschoolers; principles, forms of collaboration.

### **References**

1. Zvereva, O. L. (2000). *Semeinaia pedagogika i domashnee vospitanie detei rannego i doshkolnogo vozrasta* [Parenting Pedagogy and Family Education of Early Age Children and Preschoolers]. Moscow: TTs Sfera.
2. Mashovets, M. A. (2011). Suchasni pidkhody do orhanizatsii pedahohichnoi vzaemodii doshkilnoho navchalnoho zakladu ta batkiv vykhovantsiv [Modern Approach to Organization of Pedagogical Interrelation between Kindergartens and Children's Parents]. In *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: Naukovi zapyski RDGU*, 2 (45).
3. Tonkova, Yu. M., & Veretennikova, N. N. (2012). Sovremennye formy vzaimodeistviia DOU i simi [Modern Forms of Interrelation between Kindergartens and Family]. In *Problemy i perspektivy razvitiia obrazovaniia* (pp. 71-74). Perm: Merkurii.
4. *Formy vzaiemodii doshkilnoho zakladu z simieiu* [Forms of Interrelation between Kindergarten and Family]. Retrieved from <http://dnz38.edu.vn.ua/news/18.html>.



## МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ОДНОЛІТКІВ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

*Стаття розкриває методи дослідження шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків у дошкільному навчальному закладі: спостереження як інтегрований метод, бесіда, інтерв'ю, вивчення процесу та продуктів діяльності, експеримент, які у поєднанні з освітніми формами роботи склали методику констатувального етапу дослідження означеної проблеми.*

**Ключові слова:** спостереження як інтегрований метод, бесіда, інтерв'ю, вивчення процесу та продуктів діяльності, експеримент.

Модернізація змісту дошкільної освіти в Україні, гуманізація її цілей та принципів, пріоритет розвитку дитини у межах особистісно орієнтованої концепції спрямовують до виховання базових якостей особистості дитини дошкільного віку. Виховання шанобливості як базової якості особистості старшого дошкільника відбувається під час формування моральної поведінки дітей дошкільного віку в дошкільному навчальному закладі. Шанобливість як особистісна цінність (якість) старшого дошкільника ґрунтується на самосвідомості особистості та має прояв у шанобливому ставленні до навколишнього світу, однолітків та дорослих за умови цілеспрямованого виховного процесу у дошкільному навчальному закладі. Стандартами освіти, визначеними у Базовому компоненті (нова редакція), не заявлено шанобливість як базову якість особистості дитини дошкільного віку. Реалії життя та розвиток українського суспільства одногосно вказують на значущість виховання моральних якостей особистості дитини, до яких входить шанобливість як особистісна цінність. Проблема виховання шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків у дошкільному навчальному закладі потребує констатації вихованості шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків.

Аналіз останніх праць показав, що проблема виховання шанобливості як якості особистості старшого дошкільника у дошкільному навчальному закладі фрагментарно висвітлювалась у науковому дослідженні О. Бутенко «Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників» (2011) [2]. Авторка для констатувального етапу дослідження використала спостереження у різних видах діяльності старших дошкільників, бесіди, уявні та реальні проблемні ситуації, ігрові завдання, стандартизовані та модифіковані методики, зокрема «Малюнок сім'ї». О. Вовчик-Блакитна, С. Кулачківська, С. Ладивір, Ю. Приходько, працювали над проблемою виховання гуманних по-

чуттів у дітей. Так, С. Ладивір, вивчаючи розвиток у дітей гуманного ставлення до близьких дорослих, використала методи: систему цілеспрямованих спостережень, природний експеримент, бесіду, спеціальні експериментальні ситуації (заохочення та спільної з дорослими діяльності). С. Кулачківська для дослідження ціннісної змістової основи реального образу «Я» старшого дошкільника розробила метод «Підставної характеристики» та використала бесіду, реальні моральні ситуації та вправи-розминки. О. Вовчик-Блакитна скористалась бесідою поєднанні з уявною ситуацією розв'язання моральної колізії у вербальному плані. Ю. Приходько під час завдань, спостережень життєвих ситуацій та спеціальних бесід за ними дослідила вплив особистісних стосунків на формування особистості дошкільника [4].

Отже, маємо зазначити, що питання виховання шанобливості у старших дошкільників частково означено у наукових працях та заздалегує на особливу увагу. Але, оскільки проблема виховання шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків не була об'єктом спеціального вивчення, то констатація вихованості шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків вимагає окреслення ефективних методів дослідження.

У пропонованій статті ми поставили за мету визначити методи дослідження шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків в умовах дошкільного навчального закладу.

Означена раніше психологічна природа особистісних цінностей, механізм самосвідомості особистості й виділені основні компоненти психологічної структури людського ставлення (за І. Бехом), що лягли в основу критеріїв вихованості шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків, стали підґрунтям для проведення констатувального етапу нашого дослідження.

Психолого-педагогічне дослідження виховання шанобливості у старших дошкільників до однолітків у дошкільному навчальному закладі ґрунтується на методах дослідження як способах пізнання реальності, яку ми вивчаємо; методах наукового пізнання дійсності [6, с. 89]. Для констатувального етапу нашого дослідження окреслено групу методів емпіричного дослідження: спостереження як інтегрований метод, бесіда, інтерв'ю, вивчення процесу та продуктів діяльності, експеримент.

Спостереження у нашому дослідженні — це метод збирання первинної інформації про процес виховання й рівні вихованості шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків та її вивчення через безпосереднє сприйняття і пряму реєстрацію фактів, які є значущими з погляду мети дослідження. Процедура спостереження складається з таких процесів: визначення завдання і мети залежно від форми освітньої діяльності зі старшими дошкільниками; вибір об'єкта і предмета; вибір ситуації спостереження; вибір способу ре-

єстрації спостережуваного та обробка й інтерпретація отриманої інформації [8, с. 160-163]. Спостереження як інтегрований метод входить до кожного із окреслених вище методів та вибраних нами форм освітньої діяльності зі старшими дошкільниками.

Бесіда як метод нашого дослідження вимагає, насамперед, дотримання особистісно орієнтованого підходу до дітей. Побудована за планом та питаннями, які спрямовують старших дошкільників до проявів вихованості шанобливого ставлення до однолітків, вона виступає як метод виявлення у дітей наявності відносно стійкого пізнавального інтересу до шанобливості як якості особистості дошкільника, проявів емоційно-почуттєвого ставлення вихованців до моральних норм, пояснення дій та мотивів учинків дітей, у яких присутнє шанобливе ставлення до однолітків.

Інтерв'ю – питання відкритого типу «Я себе знаю» спрямовано на визначення наявності у старшихдошкільників уявлень про шанобливе ставлення до себе та однолітків у дошкільному навчальному закладі. Спостереження під час індивідуального та формалізованого інтерв'ю фіксує не тільки відповіді дитини, але й її емоційно-почуттєві стани під час опитування, які безпосередньо розкривають правдивість відповідей та реальний стан вихованості шанобливого ставлення до однолітків [5, с. 143-144].

Метод вивчення процесу та продуктів діяльності дає змогу опосередковано вивчити сформованість уявлень старших дошкільників про шанобливе ставлення до однолітків на основі аналізу продуктів їхньої діяльності. Вивчення продуктів діяльності сприяло визначенню реального шанобливого ставлення дітей до однолітків у реальних умовах життєдіяльності та спроби орієнтуватися в емоціях і почуттях до себе та до однолітків [6, с. 105-106].

Експеримент як метод зібрання фактів у спеціально створених умовах, які забезпечують активний прояв вихованості шанобливого ставлення до однолітків, використано під час штучно створених життєвих ситуацій у дошкільному навчальному закладі. Означений метод сприяв визначенню готовності дитини проявити шанобливе ставлення до однолітків (у вчинках) [5, с. 174].

На основі вивчення джерел із методології дослідження (О. Аніщенко, С. Гончаренко, П. Образцов, Ю. Сурмін та інші) та попереднього змісту критеріїв вихованості шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків (когнітивного, емоційно-почуттєвого та діяльнісного) заявлені методи дослідження використано у поєднанні з такими формами роботи: життєві фрагменти як завдання педагога, ігрові завдання, гра, штучно створені життєві ситуації та реальні життєві ситуації.

Життєві фрагменти розглядаємо як завдання, сформульовані педагогом у межах закону постійного нарощування вихованцем Я-ду-

ховного [1, с. 10]. Педагог використовує завдання як спосіб організації освітньо-виховної роботи в дошкільному навчальному закладі [7, с. 128]. Найважливіше для цього завдання створити колізію, щоб старший дошкільник замислився над здійсненим вчинком і відповідно прийняв рішення про вибір саме даної позиції [1]. Так, з метою визначення спроможності дошкільника усвідомлювати правильність власних учинків та вчинків стосовно однолітків вихователь формулює для дитини завдання, наприклад: просить хлопчика внести корзину з іграшками на прогулянку і при цьому почекати біля дверей. До завдання, під час його виконання та після нього використано спостереження, яке зумовлює ряд запитань до дітей (чому ти відкрив хлопчику двері? Наступного разу ти допоможеш дівчинці?) та відповідно до колективної та індивідуальної бесіди.

Метод вивчення процесу, продуктів діяльності та метод спостереження використано під час ігрових завдань з метою вільного самовияву шанобливого ставлення старшого дошкільника до однолітка. Такі завдання передбачають реальну відкритість світові можливого у станах та проявах вихованців й розгортаються у вигляді зображення [7, с. 73]; допомагають визначити відповідність уявлень дітей про шанобливе ставлення до однолітків типовим проявам їхньої поведінки в реальних умовах життєдіяльності. Прикладом є ігрові завдання на зображення подарунка для дитини (педагог сам називає ім'я дошкільника на вибір) та обов'язково дарування його; зображення подарунка для дитини, яку поважаєш, та для старшого дошкільника, до якого не дуже добре ставишся. Останні два ігрові завдання передбачають дарування виготовленого подарунка.

Метод вивчення процесу та продуктів діяльності використано для визначення рівнів орієнтування старших дошкільників в особистих емоціях та почуттях до однолітків, бажання проявляти шанобливе ставлення та почуття до однолітків, уміння визначати та адекватно реагувати на емоції та почуття. Прикладом є заповнення таблиці «Як ти відчуваєш себе у такі моменти життя?» (табл.). Діти мають означити свої емоції та почуття певним кольором фарби. Педагог називає момент життя вихованця, а він має означити особисту емоцію або почуття щодо такого моменту на аркуші паперу.

*Таблиця*

### **Як ти відчуваєш себе у такі моменти життя?**

1. Ти спокійний.	2. Ти задоволений.	3. Ти граєш з дітками в улюблену гру.	4. Ти граєш із дітками, яких поважаєш.
5. Тебе образили під час гри. Як ти себе відчуваєш?	6. Як ти себе відчуваєш після образи?	7. Ти прощаєш образу.	8. Ти шанобливий?

9. Як ти себе почуваш, коли ти шанобливий?	10. Як ти себе почуваш, коли ти шанобливий до дитини з групи?	11. Як ти себе почуваш саме зараз (у дану хвилину)?	12. Ти можеш бути шанобливим?
--	---	---	-------------------------------

Гра як один із провідних видів діяльності старших дошкільників та методу поєднанні зі спостереженням та бесідою відкрила можливість визначення у дітей здатності відчувати та розуміти емоційні стани однолітків та причини, що можуть їх викликати. Приклад педагога у першому варіанті гри та подальше програвання разом із вихованцями гри «Коло друзів» спонукає дітей до зацікавленості емоційним станом старшого дошкільника, який є другом або товаришем для дитини. Питання (дівчинка сьогодні яка? (сумна, радісна). Як ти думаєш? Чому?) спрямовують процес дослідження до бесіди, під час якої педагог спостерігає емоційні стани дітей, які відповідають на питання, та тих, про кого розмовляють.

Штучно створені життєві ситуації використано як сукупність умов та обставин, які створені людиною впливають на відносини дітей у дошкільному навчальному закладі. Реальні життєві ситуації — існуючі в об'єктивній дійсності умови та обставини, які впливають на взаємини старших дошкільників [3, с. 1127; 1409; 276; 1081].

Штучні життєві ситуації спрямовано на визначення відчуття дитиною ціннісного ставлення до себе та до однолітків, здатності до емоційного співпереживання до однолітка; уміння усвідомлювати свої переживання та здатність керувати своїми емоціями. Прикладом є ситуація надання ролі дошкільниці на відпрацювання емоцій та почуттів. Дівчинка, яка має роль Снігуроньки — сумна, діти мають її заспокоїти та розвеселити (але вони впевнені у тому, що з нею щось сталося, а не в тому, що вона ввійшла в роль Снігуроньки). Питання педагога (Чому ви біля дівчинки? Чому вам її жаль? Як ви думаєте, дівчинка заспокоїться? Посміхнеться?) підтримують ситуацію та спонукають старших дошкільників до проявів вихованості шанобливого ставлення до однолітка (дівчинки). Штучно створена життєва ситуація — вихованці та педагог послішають на виставу, вихователь просить дитину залишитись, почекати та провести нового хлопчика до музичної зали; сама вихователь та старші дошкільники йдуть до музичної зали, — визначає уміння дитини надати безкорисливу допомогу однолітку та співвідношення у дитини мотивів «хочу» і «можу». Дитяче самоврядування як один із видів штучно створених життєвих ситуацій обрано для визначення вміння старших дошкільників самостійно знаходити правильний вихід із ситуації, що передбачає моральний вчинок стосовно однолітка або однолітків. Так, протягом дня освітню діяльність вихованців у дошкільному навчальному закладі спрямовано до самоврядування під опосередкованим керівництвом педагога (прошу підготуватись до ранкової гімнастики, сніданку тощо).

Реальні життєві ситуації спонукають педагога до використання методів спостереження і бесіди за ними та визначають здатність дітей старшого дошкільного віку надавати мотивовану оцінку вчинкам стосовно однолітків. Прикладом є ситуації: допомога дівчинці під час вдягання на прогулянку, під час виконання завдання, збирання іграшок; відмова від улюбленої іграшки, захист від іншої дитини. Важливим є не тільки спостереження, але й бесіда, питання (Чому ти віддав іграшку? Ти вчинив правильно? Ти так вчинив, тому що...? (ввечері будемо грати разом; хочу грати його іграшками; він мій друг та ін.), які допомагають педагогу визначити рівні вихованості шанобливого ставлення старших дошкільників до однолітків.

У результаті підбору методів дослідження та форм освітньої діяльності з вихованцями для розроблення проблеми виховання шанобливості у старшого дошкільника у дошкільному навчальному закладі визначено, щоспостереження як інтегрований метод, бесіда, інтерв'ю, вивчення процесу та продуктів діяльності, експеримент є реальними та ефективними методами для проведення освітньої та дослідницької діяльності в дошкільному навчальному закладі за умови реалізації особистісно орієнтованого підходу до дітей. Означені методи спрямовують наше дослідження до якісного аналізу результатів, на основі яких буде створено та апробовано методіку виховання шанобливості у старшого дошкільника до однолітків у дошкільному навчальному закладі.

### Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія «Альма-матер»).
2. Бутенко О.Г. / Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бутенко Ольга Григорівна; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань : [б. в.], 2011. – 287 с. – Бібліогр. : с. 171-190.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
4. Виховання гуманних почуттів у дітей / С. Ладивір, О. Долинна, В. Котирло, С. Кулачківська, О. Вовчик-Блакитна, Ю. Приходько / Серія «Дитина замовляє розвиток» за наук. ред. Т. Піроженко, С. Ладивір, Ю. Манилюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 168 с.
5. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: метод. поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
6. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия». 2006. – 208 с.
7. Літературознавча енциклопедія : у двох томах. Т. 2 / авт. – укладач Ю.І. Ковалів. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 624 с.

8. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підручник для науковця. — К.: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. — 302 с.

*Статья раскрывает методы исследования почтительного отношения старших дошкольников к одноклассникам в дошкольном учебном учреждении: наблюдение как интегрированный метод, беседа, интервью, изучение процесса и продуктов деятельности, эксперимент, которые в сочетании с образовательными формами работы составили методику констатирующего этапа исследования отмеченной проблемы.*

**Ключевые слова:** *наблюдение как интегрированный метод, беседа, интервью, изучение процесса и продуктов деятельности, эксперимент.*

**S. A. Vasilieva**

### **Methods of Research of Respectful Attitude of Senior Preschool Children to Coevals in Preschool Educational Institutions**

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

*The article discovers methods of research of respectful attitude of senior preschool children to coevals in preschool educational institutions. At the beginning of the article the author substantiates the relevance of the problem of education of respect of senior preschool children within a personally focused concept and issues of humanistic direction of modern preschool education in Ukraine. For research of respectful attitude of senior preschool children to coevals in preschool educational institutions, a group of methods of empirical research has been used: supervision as an integrated method, conversation, interview, study of process and activity products, experiment. These methods conducted in combination with educational forms have made a technique of the stating investigation stage of the problem research. In the conclusions, the use of methods of research aimed at the realization of personally focused approach to senior preschool children in preschool educational institution is revealed. It is noted that the used methods of research have proved efficient for the implementation of this investigation phase in the conditions of preschool educational institutions.*

**Keywords:** *supervision as an integrated method; conversation; interview; study of process and activity products; experiment.*

### **References**

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the Sphere of Spiritual Development]. Kyiv: Akademydav.
2. Butenko, O. H. (2011). *Vykhovannia shanoblyvoho stavlennia do materi u starshykh doshkilnykiv* [Education of a Respect Attitude to Mother of Senior Preschoolers] (Doctoral dissertation, PavloTychynaUman State Pedagogical University, Uman).
3. Busel, V. T. (Ed.). (2002). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainsko imovcy* [The Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language]. Kyiv, Irpin: «Perun».
4. Pirozhenko, T., Ladyvir, S., & Manyliuk, Yu. (Eds.). (2010). *Vykhovannia humanynykh pochuttiv u ditei* [Education of Humane Fillings of Children]. Ternopil: Mandrivets.
5. Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukoetsiam* [Pedagogical Research: Methodological Advices to Young Scientists]. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia».

6. Zagviazinskii, V. I., & Atakhanov, R. (2006). *Metodologiya i metody psikhologo-pedagogicheskogo issledovaniia* [Methodology and Methods of Psychological and Pedagogical Research] (3<sup>rd</sup>ed.). Moscow: Akademiia.
7. Kovaliv, Yu. I. (2007). *Literaturoznavcha entsyklopedia: Vol. 2* [Encyclopedia of Literature Study]. Kyiv: Akademia.
8. Surmin, Yu. P. (2006). *Maisernia vchenoho* [Workshop of a Scientist]. Kyiv: Navchalno-metodychnyi tsentr «Konsortsium z udoskonalennia menedzhement-osvity v Ukraini».



## СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «МІЖЕТНІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ»

*У статті в науковому аспекті розглянуто сучасну інтерпретацію поняття «толерантність», «етнос», «міжетнічна толерантність» та виявлено загальні риси, які об'єднують різні тлумачення цих термінів. Автором уточнено визначення змісту поняття «міжетнічна толерантність». Розглянуто причини, значення та проблеми поліетнічності та полікультурності в Україні. Представлено логіку виділення у сфері поняття «міжетнічна толерантність» її основних компонентів, критеріїв та показників; розкрито системний зв'язок між ними, який визначає особливості структурної організації міжетнічної толерантності.*

**Ключові слова:** етнос, міжетнічна толерантність, компоненти, критерії, показники.

Нові поняття з'являються як задоволення потреб суспільства, як відображення його замовлень, які висуває суспільне життя на певному етапі свого розвитку. Актуальність нашої роботи зумовлена необхідністю уточнення поняття «міжетнічна толерантність» та визначення його структури, оскільки одержані результати надають можливість оперувати цим поняттям у процесі аналізу особливостей прояву та способів оптимізації міжетнічних стосунків.

*Метою статті є визначення системної сутності та ролі міжетнічної толерантності в міжетнічних стосунках і систематизація її структурних елементів.*

На території нашої країни проживають люди різних національностей, яким притаманні різні властивості та особливості духовно-культурного життя, різні традиції, звичаї, відмінності світогляду, часто — різна рідна мова. Згодом унаслідок соціальних, економічних та інших взаємодій вони запозичили одне в одного окремі елементи світогляду та культури, які стали в такий спосіб спільними для більшості етнічних груп. Разом із тим, кожна група, переважно, зберегла свою ідентичність. У результаті цих відносин зародилися споконвічні соціальні уявлення про людей залежно від етнічних, світоглядних та інших відмінностей, що призвело до появи різноманітних стереотипів міжетнічної поведінки. Саме тому оволодіння молоддю культурою міжетнічних стосунків є важливим чинником майбутньої ефективної взаємодії в професійній діяльності та побуті, запорукою порозуміння й запобігання небажаних конфліктів [4, с. 16].

Поліетнічність та полікультурність України часто приводять до формування негативних стереотипів, які засновані на відстохуванні «чужого», не сприйнятті чужих цінностей. Коріння цього ховаються у нестачі власної культури, невмінні користуватися принципами культури міжетнічних стосунків та у нерозумінні їх.

Генетична та фенотипова різноманітність є важливими чинниками історичного розвитку. Без них, у межах однорідної спільноти, не відбувався б процес еволюції. Збереження різноманітності є запорукою розвитку системи, а толерантність, формування позитивних стереотипів, тобто перебудова якості стереотипів — запорукою ступового, безконфліктного розвитку.

Поняття «міжетнічна толерантність» набуло соціального значення, коли питання етнічності та визначення етнічної ідентичності стали пріоритетними, міжетнічні стосунки — проблемою, а етнологія — повноправною наукою.

Неодноразові зміни кордонів, процеси еміграції та імміграції, піднесення загальної, з різних причин, міграційної активності населення багатьох країн, змішані шлюби, асиміляція та інтеграція етносів привели до виникнення принципової суперечності нашого життя. З одного боку, простежується тенденція до глобалізації. Різноманітність традицій, звичаїв, віросповідань, світоглядів, взагалі культурних позицій потребує культурного обміну, збагачення етносів та націй в результаті запозичення одна одної своїх оригінальних рис. Не менше значення має обмін досягненнями в різних сферах наук, особливо — у педагогіці, у галузі виховання та навчання.

Як зазначає К. Журба, посилення руху до глобалізації викликає відповідне посилення прагнення етнічних груп, націй та рас до ствердження та збереження своєї самоідентичності, посилення етнічного менталітету, до збереження та розвитку національно-етнічних традицій, звичаїв, мов, оригінальних рис етнічної культури [6, с. 86-87].

Ці протилежні тенденції зробили проблемою міжетнічні та міжнаціональні стосунки. Як перша реакція на «знаковість», на зустріч з «чужим», невідомим, незрозумілим виникає упередженість стосовно людей інших етнічних груп, а за нею — набування проблемою соціально-політичного кольору. У результаті стихійного, некерованого характеру міжетнічних стосунків та взаємодій виникають такі негативні явища, як расизм та ксенофобія.

Серед багатьох суперечностей, яких зазнає кожна поліетнічна, полікультурна держава, значне місце посідає суперечність сучасності, що полягає в невизначеності деяких понять, які одночасно мають величезне науково-теоретичне та практичне значення в педагогіці, навчанні та вихованні міжетнічної толерантності. Насамперед, ця суперечність стосується поняття етносу, етнічних груп, етнічної самосвідомості та супутніх явищ і понять.

У результаті наукового пошуку А. Кузнецова з'ясовано, що основні положення теорії етносу були сформульовані у 1920 р. С. Широкогоровим, який вважав, що етнос — це форма існування окремих груп людства, основні ознаки яких «єдність походження, звичаїв, мови та укладу життя» [9, с. 61-62].

Досліджуючи наукові надбання Л. Гумілева, С. Банних відмічає, що він визначав «етнос» як елемент етносфери, біосоціальної реальності, яка розвивається за власними унікальними закономірностями [2]. Цікавою та достатньо переконливою є концепція Л. Гумілева щодо механізму формування етносів. Учений вважав, що однією з найважливіших особливостей етносу є функціонування механізму самозбереження себе як оригінальної, неповторної сукупності людей, відмінної від усіх інших. Механізм самозбереження заснований на внутрішніх системоутворювальних зв'язках. Останні притаманні етносу як природно-соціальної цілності, забезпечують його відновлення та виживання. Оскільки людина характеризується подвійністю своєї сутності, оскільки вона є біосоціальною істотою, етнос складається в процесі взаємодії людей із природним середовищем, функціонує так, щоб забезпечити існування кожного індивіду, і набуває адаптацій до довкілля. Характер останніх і визначає спосіб функціонування колективу — етносу [2].

Якщо проаналізувати дані та інші, численні визначення етносу, можна виділити його основні характеристики — самосвідомість, в основі якої лежить альтернативне уявлення про принципові відмінності від інших угруповань людей за особливостями культури, психічного складу та оригінальних стереотипів поведінки («ми — такі, проте інші від нас відрізняються»); відносна стійкість, проте здатність змінюватися у часі; відносно синхронне виникнення та взаємозв'язки етнічної самосвідомості, психічного складу та етнічної культури, що надає етносу системних властивостей.

Притаманний етносу психологічний склад, або етнічний характер — це неповторна індивідуальна сукупність рис та особливостей характеру, реакцій на подразники та ситуації, прояв емоцій, що зумовлюється типом вищої нервової діяльності та залежить від генотипу, впливу факторів середовища і особливостей перебігу процесу пристосування до впливу обставин.

Етнічна культура — найбільш широке поняття, яке охоплює мову, народне мистецтво та форми його модернізації, звичаї, обряди, традиції, норми поведінки, звички та інші аналогічні фактори, що передаються в ряду поколінь, незважаючи на відсутність їх безпосередньої генетичної обумовленості.

Кожен етнос повинен розглядатись як індивідуальний, унікальний, самодостатній феномен. Якщо етноси є системними структурами, що виникли, формувалися та розвиваються історично, логічно та необхідно розглянути явище етногенезу та визначити вчення про етноси як науку етнологію — *ethnos* (народ) та *logos* (наука). У науковій літературі зазначається, що самостійна наука виникла у середині XIX сторіччя, як необхідність пояснити відмінності культурного розвитку різних спільнот, механізми формування особливостей ет-

нічної психології і расових відмінностей. Як вказують науковці [2; 3; 4], у 1830 році французький учений Жан Жак Ампер розробив загальну класифікацію гуманітарних, «антропологічних» наук, вирізвив серед них етнологію та запропонував використовувати це поняття як визначення нової науки про різні народи та культури. У 1839 році було засновано Паризьке товариство етнології. Ця дата стала офіційним утвердженням статусу етнології як самостійної науки. Проте розуміння та визначення змісту, предмету, цілей та місця її в системі інших наук обговорюється та зазнає суперечностей до сьогодні.

Незалежно від варіантів визначення змісту поняття етносу, одним з ефективних важелів регулювання та оптимізації міжетнічних стосунків і взаємодій може стати (і стає) саме міжетнічна толерантність, яка є універсальним принципом існування та життєздатності людства [6, с. 91]. К. Журба відмічає, що міжетнічні стосунки трактуються як відносини між народами, етнічними спільнотами та всередині них [6, с. 91].

Соціальна важливість явища толерантності, невід’ємна необхідність його застосування у процесі оптимізації міжетнічних стосунків та взаємодій залучає дослідження науковців різних сфер — психологів, педагогів, соціологів до розгляду різних аспектів толерантності.

У наукових роботах як українських, так і зарубіжних науковців з філософії, правознавства, соціології, політології, психології, педагогіки досліджуються міжетнічні стосунки, розробляються різні підходи до формування стратегії безконфліктного розвитку суспільства, розглядається проблема застосування міжетнічної толерантності в забезпеченні толерантності поведінки в міжетнічних стосунках.

Дослідження Н. Капустіної демонструють, що вперше термін «толерантність» увів Пітер Брайан Медовар у 1953 році на позначення в імунології ареаективності організму на втручання генетично чужорідних структур і речовин, лікарських препаратів та трансплантатів [7, с. 61]. Учена відмічає, що більш давнім, аналогічним за змістом, є поняття «терпимість», тобто здатність терпимо ставитися до будь-якого явища, події, інформації. Науковець вважає, що ідея толерантності виникла у процесі розвитку суспільства, коли різноманітність культур, релігій, традицій, принципи ставлення до яких ще не могли бути визначені та сформульовані, привела до появи скептичного до них ставлення і як альтернативи — ідеї толерантності. Звернення до праці Аристотеля «Нікомахова етика» демонструє, що саме він став першим, хто в IV віці до н. е. звернув увагу на наявність у людей такого душевного складу, який дає їм змогу «однаково ставитися до знайомих та незнайомих, близьких та сторонніх» [7, с. 61].

Складність, неоднозначність, багатомірність та соціальне значення міжетнічної толерантності потребує деяких пояснень щодо реалізації різних підходів в її дослідження та оптимізації.

Етнічна ідентичність, відчуття власної належності до певної етнічної структури — це одна з форм прояву етнічності, тобто системи почуттів, знань, світоглядних настанов, які сприймаються особистістю як позитивні, переконливі, їй також притаманні, та зумовлюють її ставлення до спільноти і форми взаємодії з нею.

Функція толерантності полягає не у руйнуванні негативних стереотипів, а у зміні їхнього характеру та подоланні несприятливого впливу за допомогою реалізації толерантних міжетнічних стосунків. Когнітивний та інструментальний характер толерантності найкращим способом реалізується у безпосередньому контакті етнічних та соціальних угруповань, під час діалогу, упродовж якого відбувається розуміння та засвоєння інформації про інших, культурне зближення та знаходяться можливості для розв'язання соціальних проблем.

У своїх працях А. Асмолов [1, с. 7] вважає толерантність соціальною категорією і визначає її як наявність поваги, рівноправ'я, відмовлення від домінування та насильства, визнання багатомірності і різноманітності культур, норм, віросповідань, і відповідно — відмову від одноманітності або приведення до якоїсь єдиної точки зору.

Різноманітне тлумачення сутності толерантності пов'язане з різними принциповими підходами до аналізу та розуміння її основних характеристик. Так, філософи зазначають, що толерантність — це єдність протилежних тенденцій, в межах якої відбувається процес постійної боротьби, що є передумовою та двигуном будь-якого подальшого розвитку. Фактором, який може утримувати систему на верхівці, оберігати її від міжетнічного конфлікту, є міжетнічна толерантність. Для того, щоб здійснити свою миротворчу функцію, щоб забезпечити перехід суспільства до культури миру, толерантність повинна бути не пасивним, а активно діючим фактором. Справжня толерантність як результат досягнення людиною, групою людей або державою вищого рівню обізнаності, громадянської свідомості, прогресивності мислення — це активна позиція, заснована на розумінні та сприйнятті різноманіття культур, універсальних прав і свобод людини, її права на свободу думок, совісті та переконань.

Філософська інтерпретація поняття толерантності полягає у розумінні її значення та ролі як складової соціальної компетентності, ознаки та прояви якої зумовлюють і забезпечують ключові компетентності особистості — здатність до автономної діяльності, інтерактивного використання комунікативних, наприклад, мовних засобів. Застосування інтерактивних технологій, що є ознакою розвитку комунікативної компетентності, реалізується як вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах і знаменує собою прояв соціальної компетентності. Отже, життєва компетентність є комплексним та системним явищем і, відповідно, — поняттям, функціональні, якісні складові якого характеризують різнобічність прояву компетентнос-

ті на всіх рівнях організації суспільного життя — комунікаційному, соціальному, науковому, діяльнісному.

Е. Бімбаєва вважає, що міжетнічна толерантність є специфічною формою толерантності, яка виявляється у сфері міжетнічних відносин, і дає таке визначення: «толерантність» — активне ставлення до подій, формується на основі визнання прав і свобод людини, що включає установку на взаєморозуміння і повагу до думки, культури і способу життя інших відносин [3, с. 15].

Г. Кірчак зауважує, що в основі визначення сутності поняття «міжетнічна толерантність» лежить «інтегроване моральне новоутворення у старшокласників» — розуміння «цінності іншої людини» [8, с. 6]. Суттєві ознаки нових моральних якостей особистості збігаються з показниками вихованості міжетнічної толерантності у сфері різних компонентів та критеріїв її структури, що свідчить про системну організацію поняття «міжетнічна толерантність» [8, с. 7].

У своїй праці І. Стародубова відмічає, що педагоги вважають основним змістом толерантності її значення як моральної якості особистості, сприяння знаходженню істини навіть у конфліктних ситуаціях, роль як основи цивілізованих стосунків. Звідси виходить розуміння ролі формування сприятливих для виховання толерантності педагогічних умов. На думку І. Стародубової, старшокласник «шукає формулу, яка одразу висвітлила б йому і сенс власного буття, і перспективи розвитку всього людства». За таких умов найважливішим методологічним принципом є індивідуальний підхід, реалізація якого сприяє успішному розвитку особистості кожного старшокласника в процесі діалогічного спілкування за наявності довіри та позитивних стосунків між педагогом та старшокласником [10, с. 44].

У межах різноманітних підходів до визначення структури поняття «міжетнічна толерантність» можна вирізнити певні загальні риси, що характеризують у структурі толерантності такі компоненти.

Когнітивний компонент дає науково-освітню основу, забезпечує обізнаність старшокласника в питаннях щодо високих філософських понять. Цей компонент поняття міжетнічної толерантності виділяється на основі пізнавального критерію — знань про сутність основних складових міжетнічної толерантності.

Показниками цього критерію є:

- 1) сукупність уявлень та знань про етнічні групи різного рівня, про їхні особливості та принципові відмінності від інших людських спільнот;
- 2) знання та розуміння старшокласниками власної етнічної належності, знання своїх прав і обов'язків;
- 3) уявлення про можливості саморозвитку та становлення свідомості і самосвідомості;

- 4) здатність до діалогу та діалогічного мислення, у процесі реалізації яких здійснюється безпосередній особистісний контакт, розширюються можливості уявлень та набуття знань.

Емоційно-ціннісний компонент характеризується в своєму змісті мотивацією необхідності шанобливих стосунків, соціальної відповідальності, подолання негативних стереотипів та відмови від упереджень і визначається критерієм ціннісної настанови на потенційно культурну та толерантну людину — найвищу цінність світу. Ціннісний підхід, адекватність оцінювання різних проявів особливостей інших етнічних груп, здатність здійснювати порівняльний аналіз індивідуальних та загальнолюдських цінностей, уміння розуміти вагомість останніх свідчать про рівень досягнення успіху старшокласника у забезпеченні толерантності міжетнічних стосунків. Показниками критерію є:

- 1) суб'єктивні параметри особистості, яка залежно від свого психічного складу, динаміки нервових процесів, емоційної реакції на «знаковість» та прояву індивідуальних якостей, уподобань, настрою, характеру міжетнічних стосунків оцінює себе, інших та ситуацію в тій або іншій мірі адекватності;
- 2) моральна вихованість старшокласника — доброзичливість, ввічливість, терплячість, емпатія та відчуття партнера, адекватне уявлення про внутрішній світ та переживання іншої людини.

Поведінково-діяльнісний компонент відображає вже реалізоване та усвідомлене вміння керувати своїми вчинками та діяльністю, здатність до гуманної взаємодії з іншими людьми на основі знаходження відповідних засобів спілкування та розуміння особливостей їхнього «внутрішнього світу». Критеріями стосовно цього компонента є уміння аналізувати причини, визначати можливі наслідки та вирішувати конфліктні ситуації на основі толерантної поведінки та організації відповідної діяльності. Показниками є: прояви толерантності, правильне оцінювання рівня досягнення толерантності міжетнічних стосунків у різних ситуаціях; усвідомлений прояв неупередженості, слідування не тільки за своїми конкретними вчинками та зовнішніми реакціями поведінки, а також — за словами, інтонацією та виразом обличчя; дивергентність, гнучкість, критичність мислення та мобільність, автономність і динамічність поведінки; стійкість та емоційна стабільність, які надають людині можливості у будь-яких умовах зберігати і, якщо стає потрібним, мирно відстоювати свої позиції; соціальна активність, адаптованість та соціальний оптимізм, які є запорукою та втіленням соціальної відповідальності; глибокий аналіз ситуації, упевненість в адекватності своїх уявлень, оцінок та вибору реакцій поведінки і практичних дій.

Визначення структурних елементів міжетнічної толерантності — компонентів, критеріїв та показників — формує уявлення про міжетнічну толерантність як педагогічну, психологічну та соціальну категорію і сприяє оптимальному вибору методології вивчення цього феномену. Логічна послідовність визначення компонентів толерантності відображає перехід від пізнання до його емоційної інтерпретації та до остаточного вираження знань і відчуттів у практичній діяльності.

Зміст поняття «міжетнічна толерантність» характеризує її як результат успішної реалізації потенціальних якостей людини в складних умовах поліетнічної та полікультурної людської спільноти, існування якої залежить від здійснення оптимальних форм міжетнічних стосунків і взаємодій. Розуміння існування суспільства у вигляді етнічних угруповань різного рівня та загальна тенденція глобалізації зумовлюють необхідність усунення будь-яких упереджень з будь-яких причин (етнічних, расових, соціальних) та збереження і розвитку міжетнічної толерантності.

### Література

1. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию [Электронный ресурс]. / А.Г. Асмолов. — М. : Смысл. — 200-255 с. — Режим доступа: <http://www.tolerance.ru>. — Назва з екрана.
2. Банних С.Г. Дискурс этноса [Электронный ресурс] / С. Г. Банних ; Международная Академия Дискурс Исследований, 2009. — Режим доступа: [http://u6935.netangels.ru/index.php?Optioncom\\_content&view=category&layout](http://u6935.netangels.ru/index.php?Optioncom_content&view=category&layout). — Загл. с экрана.
3. Бимбаева Э.В. Межэтническая толерантность современных студентов : автореф. дис. ... канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Э. В. Бимбаева. — Улан-Удэ, 2011. — 26 с.
4. Бондырева С. К. Толерантность (введение в проблему) [Электронный ресурс] / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2011. — 240 с.
5. Горлова А.В. Особливості виховання підлітків у кризовий період їх розвитку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / А. В. Горлова. — К., 2013. — С. 6-7.
6. Журба К.О. Виховання у школярів міжнаціональної толерантності як наукова проблема / К.О. Журба // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць / Ін-т проблем виховання АПН України. — Кіровоград : Імекс — ЛТД, 2010. — Вип. 14, кн.1. — С. 86-87.
7. Капустина Н.Г. Формирование толерантности в структуре этического мировоззрения // Известия Уральского государственного университета. — 2008. — № 60. — С. 61-69.
8. Кірчак Г.А. Виховання у старшокласників цінності іншої людини в позаурочній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». — К., 2013. — С. 6-7.



9. Кузнецов А. М. Теория этноса С. М. Широкогорова // Этнографическое обозрение. — 2006. — № 3. — С. 56-71.
10. Стародубова И. Д. Сборник диагностических методик по исследованию развития толерантности. [Электронный ресурс] / И. Д. Стародубова. — Режим доступа: <http://shkoleniy.ru/507/index-4508.html>. — Загл. с экрана.

*В статье отражена различная интерпретация понятий «толерантность», «этнос», «межэтническая толерантность» и выявлены общие черты, объединяющие разные толкования. Автором уточняется содержание понятия «межэтническая толерантность». Рассматриваются причины, значение и проблемы полиэтничности и поликультурности Украины. Представлена логика выделения в сфере понятия «межэтническая толерантность» ее основных составляющих — компонентов, критериев и показателей; раскрывается системная связь между ними, определяющая особенности структурной организации межэтнической толерантности.*

**Ключевые слова:** межэтническая толерантность, этнос, глобализация, компоненты, критерии, показатели.

**O. V. Verbytskyi**

### **The Structure and Content of the Concept «Interethnic Tolerance»**

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

*This article explains different interpretations of «tolerance», «ethnos», «ethnic tolerance» concepts and identifies their common traits, which combine these different interpretations. The author specifies the definition of the concept «interethnic tolerance». The reasons, value, and problems of polyethnicity and polyculturalism in Ukraine are considered. Selection logic in the sphere of the «interethnic tolerance» concept is presented, and the main components of the concept, its criteria and indicators; system connection between them that define the peculiarities of the structural organization of interethnic tolerance, are revealed. The content of the notion «interethnic tolerance» allows us to consider it as the result of successful realization of a person's potential under difficult conditions of polyethnic and polycultural society, the existence of which depends on the optimal forms of interethnic relations and interactions. As we understand society to be ethnical groups of various levels with a tendency to globalization, there is an urgent need to remove any prejudices of any causes (ethnic, race, social) and to preserve and develop interethnic tolerance.*

**Keywords:** interethnic tolerance; ethnos; globalization; components; criteria; indicators.

### **References**

1. Asmolov, A. G. *Na puti k tolerantnomu soznaniu* [On the Way to Tolerant Consciousness]. Retrieved from <http://www.tolerance.ru/>
2. Bannykh, S. G. (2009). *Diskurs etnosa* [Discourse of Ethnos]. Retrieved from [http://u6935.netangels.ru/index.php?Optioncom\\_content&view=category&layout](http://u6935.netangels.ru/index.php?Optioncom_content&view=category&layout).
3. Bimbaeva, E. V. (2011). *Mezhetnicheskaia tolerantnost sovremennykh studentov* [Interethnic Tolerance of Modern Students]. (Dissertation Abstract, Ulan-Ude).
4. Bondyreva, S. K., & Kolesov, D. V. *Tolerantnost: vvedenie v problemu* [Tolerance: Introduction to Problem]. Moscow: MPSI; Voronezh: MODEK, 2011.
5. Horlova, A. V. (2013). *Osoblyvosti vykhovannia pidlitkiv u kryzovyi period yikh rozvytku* [Peculiarities of Education of Adolescents in Crisis Period of Their Being] (Dissertation Abstract, Kyiv).

6. Zhurba, K. O. (2010). Vychovannia u shkoliariv mizhnatsionalnoi tolerantnosti yak naukova problema [Education of International Tolerance as a Scientific Problem]. In *Teoretyko-metodychni problemy vikhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zbirnyk naukovykh prats: Vol. 14 (1)*. Kirovohrad: Tov. «Imeks-LTD».
7. Kapustina, N. G. (2008). Formirovanie tolerantnosti v strukture eticheskogo mirovozzreniia [Formation of Tolerance in Structure of Ethical World-View]. *Izvestiia Uralskogo gosudarstvennogo universiteta*, 60, 61-69.
8. Kirchak, H. A. (2013). *Vychovannia u starshoklasnikiv tsinnosti inshoi liudyny v pozaurochnii diialnosti* [Education of Other Person Value of Senior Pupils in Extracurricular Activity] (Dissertation Abstract, Kyiv).
9. Kuznetsov, A. M. (2006). Teoriia etnosa S. M. Shirokogorova [Theory of Ethnos of S. M. Shirokogorova]. *Etnograficheskoe obozrenie*, 3, 56-71.
10. Starodubova, I. D. *Sbornik diagnosticheskikh metodik po issledovaniiu razvitiia tolerantnosti* [Collection of Diagnostic Methods of Investigation of Tolerance Development]. Retrieved from <http://shkoleniy.ru/507/index-4508.html>

## ЕМПАТІЯ ЯК СКЛАДОВА ВИХОВАНOSTІ МИЛОСЕРДЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ШКІЛ- ІНТЕРНАТІВ: ЗМІСТ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ

*Розглянуто основні напрями дослідження феномену «емпатія», наукові підходи щодо визначення її змісту та функцій; визначено рівні сформованості емпатії як важливої складової вихованості милосердя в молодших школярів шкіл-інтернатів; чинники, які безпосередньо впливають на процес розвитку емпатії; сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування емпатії; особливості організації життєдіяльності учнів шкіл-інтернатів; специфіка емоційного розвитку вихованців інтернатних закладів.*

**Ключові слова:** емпатія, рівні сформованості емпатії, молодші школярі, школа-інтернат, специфіка емоційного розвитку.

Одним із найсуттєвіших завдань сучасного етапу вітчизняної системи освіти, яка відображає основні тенденції розвитку світової педагогічної теорії і практики, є виховання милосердної людини, яка здатна до співчуття, співпереживання, сприйняття емоційних проявів інших людей.

У цьому контексті актуальності набуває проблема вивчення здатності до емпатії як важливої складової вихованості милосердя.

Особливого значення ці питання набувають для молодших школярів шкіл-інтернатів, більшість з яких — це діти-сироти, діти із проблемних і матеріально незабезпечених сімей, характерними рисами яких є: почуття самотності, деприваційний синдром, схильність до нервових зривів, зниження емпатії, гострі тривалі посттравматичні стани, тривожність, імпульсивність, агресивність, страх соціальних контактів.

Емпатія — моральна якість особистості, яка виявляється у розумінні емоційного стану іншої людини, «розумінні її почуттів та переживань, а також прагненні до усвідомлення підтримки та дієвої допомоги іншим людям» [5, с. 9].

У науковій літературі існують різні підходи щодо визначення емпатії як якості особистості (І. Бех, Б. Братусь, Т. Гаврилова, Ю. Гіппенрейтер, В. Кротенко, О. Овчаренко, І. Юсупов, К. Роджерс) та емпатії як процесу (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл), рівней її розвитку (Ю. Гіппенрейтер), етапів становлення (Л. Стрелкова, І. Юсупов), механізмів формування (І. Осухова), розвитку емпатії в молодших школярів (Т. Гаврилова, В. Кротенко, В. Лозовцева, О. Овчаренко).

Основні напрями та принципи організації навчально-виховного процесу в школах-інтернатах набули висвітлення в працях В. Вугрича, Л. Єременко, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, Л. Кузьменко, Г. Покиданова, Є. Постовойтова, С. Свириденко, В. Слюсаренка.

Однак поза увагою науковців залишився такий аспект, як сформованість здатності до емпатії в молодших школярів шкіл-інтернатів як важливої складової вихованості милосердя.

Результати аналізу практики виховної роботи в закладах інтернатного типу підтверджують, що цьому аспекту у школах-інтернатах не приділяється належної уваги. Виникають істотні суперечності між значним потенціалом позаурочної діяльності щодо формування емпатії в молодших школярів шкіл-інтернатів як важливої складової вихованості милосердя та його низькою реалізацією в практиці зазначених установ.

*Мета статті* — проаналізувати наукові підходи щодо визначення змісту емпатії; визначити рівні сформованості емпатії як важливої складової вихованості милосердя молодших школярів шкіл-інтернатів; чинники, які впливають на цей процес.

Аналіз наявних трактувань феномена «емпатія» дає змогу стверджувати про різноманітність напрямів у дослідженні цієї якості.

По-перше, дослідники розрізняють дві фази розвитку емпатійного процесу — сприйняття різноманітності змінних об'єкта емпатії, отримання інформації щодо якості, змісту його переживань; побудова у внутрішньому плані моделі відкритої та латентної діяльності об'єкта емпатії та співвіднесення її із власними цінностями та потребами (Т. Гаврилова).

По-друге, емпатія розглядається як психічна, емпатійна реакція у відповідь на стимул. Наявні декілька видів емпатійних реакцій складають дві великі групи: реакції у відповідь на поведінку групи; емпатійна реакція на адресу конкретної особистості (І. Юсупов).

По-третє, емпатія визначається як здатність та властивість особистості, що має складну афектно-когнітивну поведінкову природу. Ця здатність розкривається у вмінні надавати визначену емоційну відповідь на переживання Іншого, що охоплює рефлексію внутрішніх станів, думок та почуттів самого суб'єкта емпатії.

По-четверте, емпатія визначається як психічний процес, спрямований на моделювання внутрішнього світу переживань людини. Дослідники (Г. Барретт-Леннард, В. Айкес) підкреслюють динамічний, процесуальний та фазовий характер емпатії; виокремлюють три фази, що притаманні емпатії як психічному процесу, — сприйняття та резонанс слухача, етап емпатійного розуміння; експресивне повідомлення щодо виникнення стану Іншого; етап емпатійної комунікації [5, с. 10-11].

Аналіз психологічної літератури з проблеми визначення явища емпатії дає змогу констатувати декілька підходів до визначення її змісту та функцій.

Перший напрям становлять підходи дослідників, які дотримуються емоційної інтерпретації феномену емпатії (А. Валлон, Т. Гаврилова, Г. Липпс, П. Фресс, М. Шелер та інші).

Представники другого напрямку у визначенні емпатії акцентують увагу на процесі ідентифікації з Іншим. Вони виділяють такі види емпатії: когнітивну, афектну та емпатію на рівні соціальної поведінки.

Представники третього напрямку доповнюють уявлення щодо афектно-когнітивної природи емпатії за рахунок введення комунікативного елемента (Д. Майєрс, І. Петровський, К. Роджерс, Л. Стрелкова, І. Юсупов та інші).

Особливість четвертого напрямку дослідження емпатії полягає в обґрунтуванні спеціального терміна «когнітивна емпатія», що дає можливість більш однозначно розуміти емпатію (Ю. Гіппенрейтер, Т. Корягіна, О. Козлова та інші) та виражає комплексну здібність — послідовно виявляти емпатійне розумінні Іншого завдяки мовним засобам або в дії; гнучко переключатися від стану емпатійного розуміння Іншого до широкого виявлення своїх реальних почуттів, у тому числі негативних поза втрати загального позитивного прийняття Іншого» [5, с. 11-12].

Молодший шкільний вік є сенситивним періодом щодо розвитку емпатії, оскільки:

1. Характеризується розвитком рефлексії, що дає змогу дитині об'єктивно оцінювати свої вчинки та надавати моральну оцінку вчинкам інших людей.

2. Молодші школярі чутливі та сприятливі до впливу навколишнього середовища. Багато в поведінці дитини молодшого шкільного віку визначається наслідуванням.

3. З початком молодшого шкільного віку дитина вступає у фазу операційного розвитку інтелекту, що виявляється у процесі децентрації, завдяки якій вона може приймати до уваги точку зору інших людей, ототожнювати свою позицію з реальним станом речей (Ж. Піаже).

4. Характерною є наявність визначеної внутрішньої позиції особистості, що сприяє формуванню системних особистісних утворень (Г. Бреслав).

5. Моральні уявлення молодших школярів, набуваючи дієвого характеру, безпосередньо сприяють розвитку моральних почуттів (К. Гавриловець).

Таким чином, перелічені вище дані свідчать про сенситивність молодшого шкільного віку щодо розвитку емпатії.

Однак, слід зауважити, що досліджувані нами учні початкових класів виховуються в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.

Зазначимо, що на розвиток емпатії в молодших школярів негативно впливають деякі особливості організації життєдіяльності шкільно-інтернатів:

1. Часта зміна педагогів інтернатних закладів формує в дитини «здатність не поглиблюватися в прихильність», її почуття до вихователя, як правило, поверхові [4, с. 130].

2. Відсутність безумовного прийняття дитини, тиск ситуації, необхідність постійно пристосовуватися можуть стати причиною прояву таких негативних явищ, як пасивне ставлення дитини до життя, зростання конформізму (схильності уникати прийняття самостійних рішень), несформованості соціально значущих цінностей та орієнтирів.

Педагогічна позиція дорослого, за якої дитина є об'єктом піклування, на відміну від «співробітницької» позиції дорослого в родині [4, с. 50].

3. Неправильна організація спілкування дорослих з дітьми: зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим [2, с. 115].

В школах-інтернатах зосереджено специфічний контингент дітей. Дослідники (Т. Бабаєва, І. Дубровіна, Л. Канішевська, В. Лабунська, В. Мухіна, В. Неволіна, А. Прихожан, Н. Толстих) зазначають, що психічний розвиток вихованців інтернатних закладів має ряд специфічних особливостей:

1. Наявність деприваційного синдрому: материнська депривація, сенсорна (збіднення оточення, його звуження), соціальна (зменшення комунікативних зв'язків з оточуючими людьми), емоційна (зниження емоційного тону під час взаємодії з персоналом інтернатного закладу), психічна (стан, що виникає внаслідок неможливості задоволення основних психологічних потреб) [3, с. 89]; екзистенційна депривація (глибинне почуття втрати сенсу життя).

2. У дітей, які виховуються в інтернатних закладах, відсутнє засвоєння позитивного соціального досвіду батьків, сім'ї, яка опосередковує дитині соціально-історичний досвід і, насамперед, досвід емоційно ділових відносин між людьми. Це призводить до того, що дитина не засвоює найбільш фундаментальні базові цінності, поведінкові стереотипи.

3. Зниження емпатії.

Дослідниця В. Лабунська [4], відзначаючи низький розвиток емпатії у вихованців інтернатних закладів, пояснює це затримкою розвитку мовлення, пам'яті, уяви, емоційно-мотиваційної сфери тощо.

Зниження емпатії надалі значно знижує вплив педагогів на дитину та призводить «до активного спротиву з її боку, блокує засвоєння позитивного соціального досвіду, утруднює зміну ціннісних орієнтацій дитини» [5, с. 46].

4. Поширеність емоційних порушень (гострі посттравматичні стани, тривожність, імпульсивність, агресивність тощо).

Дослідники (Т. Бабаєва, А. Прихожан, Н. Толстих) доводять, що молодші школярі, які виховуються в інтернатних закладах, виявляють значно менший інтерес до однолітків. У грі діти менш уважні до дій та

стану партнера, часто не помічають образи, прохання товаришів; діти взагалі слабо цікавляться переживанням іншої людини.

5. Труднощі у спілкуванні з оточуючими, недовірливість, емоційна нестриманість, психічна перевтома, неготовність долати труднощі, зниження потреби у досягненнях і успіхах, пасивність, депресія.

Таким чином, вищезгадані особливості молодших школярів шкіл-інтернатів суттєво ускладнюють розвиток емпатії.

Для вивчення стану сформованості емпатії в молодших школярів шкіл-інтернатів (вияв співчуття, співпереживання, чуйності) використано діагностичні методики Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної [6], А. Кошелєвої [1]. (Усього було задіяно 284 учні).

Перша серія діагностичних процедур (за методикою Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної) [6] була спрямована на визначення вміння розуміти емоційний стан іншої людини.

Дитині послідовно показували сюжетні картинки, на яких було зображено дітей, які виявляли різні емоцій (гнів, страх, горе, радість). Потім дітям було поставлено запитання: «Кого зображено на малюнку?», «Що він (вона) робить?», «Як почувався?», «Як ти здогадався про це?».

Результати першої серії діагностичних процедур свідчать, що 26,1% молодших школярів шкіл-інтернатів виявили високий рівень розуміння емоційного стану іншої людини. Наприклад: «Дівчинка сумує. Ніхто з нею не грає. Я теж сумую та ображаюсь, коли діти не грають зі мною».

Слід зазначити, що більшість молодших школярів шкіл-інтернатів (49,3%) виявила середній рівень розуміння емоційного стану іншої людини. Вони детально описали дії дітей, зображених на малюнках, міміку і жести основних емоційних станів: гнів, радість, горе, страх.

Низький рівень розуміння емоційного стану іншої людини виявило 24,6% учнів. Ці діти не розуміють емоційного стану іншої людини. Вони лише розповідають, що вони бачать на картинках. До цього рівня було також віднесено дітей, які не бажали спілкуватися, виявляли байдужість або агресивність.

Друга серія діагностичних процедур передбачала дослідження виявлення молодшими школярами шкіл-інтернатів співчуття. Дітям було запропоновано відповісти на шість запитань морального змісту. Наприклад: «Чи можна сміятися, якщо твої товариш упав?», «Чи можна ображати тварин? Чому?»

Під час аналізу відповідей ми звертали увагу не тільки на правильність, а й на мотивованість відповідей.

За результатами другої серії діагностичних процедур було виявлено три рівні прояву молодшими школярами шкіл-інтернатів співчуття.

Високий рівень прояву співчуття виявило 25,4% молодших школярів. Вони дали правильні й мотивовані відповіді. Наприклад: «Тварин не можна ображати. Їх необхідно годувати, лікувати, захищати. Вони беззахисні й потребують нашої допомоги».

Середній рівень прояву співчуття виявило 35,2% дітей. Вони дали правильні відповіді, але, мотивуючи їх, виявляли вибіркове ставлення. Наприклад: «Якщо мій друг упав, то я ніколи не буду сміятися. Я обов'язково йому допоможу».

Низький рівень прояву співчуття виявило 39,4% молодших школярів. Вони неправильно відповіли на запитання.

У процесі дослідної роботи ми використовували методику А. Кошелевої [1]. За допомогою цієї методики вивчали виявлення дітьми співчуття, співпереживання, чуйності. Учням було запропоновано ситуації морального вибору.

За результатами проведення методики було виявлено три рівні прояву молодшими школярами співчуття, співпереживання, чуйності.

Високий рівень прояву співчуття, співпереживання, чуйності виявило 24,6% молодших школярів шкіл-інтернатів. Вони яскраво, емоційно реагували на стан іншої людини, ідентифікували себе з нею, активно залучалися до ситуацій, намагаючись допомогти, заспокоїти іншого.

Середній рівень прояву співчуття, співпереживання, чуйності виявило 28,2% молодших школярів. Діти привернули увагу дорослого до емоційного стану іншої дитини, емоційно реагували на переживання іншого. Вони виявляли співчуття, співпереживання до іншого.

Низький рівень прояву співчуття, співпереживання, чуйності виявило 47,2% молодших школярів шкіл-інтернатів. Вони не виявляли зацікавленості емоційним станом іншої людини, слабо реагували на переживання інших людей, здійснювали емпатійні дії лише за вказівкою педагога.

Аналіз наукових джерел дає змогу констатувати декілька підходів щодо визначення змісту емпатії: емоційна інтерпретація феномену «емпатія»; акцентування уваги на процесі ідентифікації з Іншим; доповнення уявлення щодо афектно-когнітивної природи емпатії за рахунок введення когнітивного компонента; обґрунтування терміна «когнітивна емпатія».

Проведене дослідження свідчить, що для значної кількості молодших школярів шкіл-інтернатів характерним є низький рівень сформованості емпатії.

Визначено чинники, які безпосередньо впливають на цей процес: сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування емпатії; особливості організації життєдіяльності учнів шкіл-інтернатів: емо-



ційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних та довготривалих зв'язків з визначеними дорослими, відсутність безумовного прийняття дитини тощо; специфіка емоційного розвитку вихованців інтернатних закладів: наявність деприваційного синдрому (материнська, сенсорна, соціальна, емоційна, психічна, екзистенційна депривації); зниження емпатії, поширеність емоційних порушень (гострі посттравматичні стани, тривожність, імпульсивність, агресивність тощо), труднощі у спілкуванні з оточуючими, недовірливість, емоційна нестриманість, психічна перевтома, неготовність долати труднощі, зниження потреби у досягненнях і успіхах, пасивність, депресія.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічних умов, спрямованих на підвищення рівня сформованості емпатії як важливої складової вихованості милосердя молодших школярів шкіл-інтернатів.

### Література

1. Горбатов Д. С. Практикум по психологическому исследованию: учеб. пособ. / Д. С. Горбатов. — Самара : БАХРАХ-М, 2006. — 270 с.
2. Долинська Л. В. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів: навч.-метод. посібник / Л. В. Долинська, Г. Є. Улунова. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. — 119 с.
3. Канишевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Канишевська Любов Вікторівна. — К., 2011. — 490 с.
4. Лабунская В. А. Психология затрудненного общения / В. А. Лабунская, Ю. А. Мэнджеричкая, Е. Д. Бреус. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 288 с.
5. Овчаренко Е. Р. Педагогические условия развития эмпатии у детей дошкольного и младшего школьного возраста : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Овчаренко Елена Рудольфовна. — Волгоград. — 2003. — 196 с.
6. Урунтаева Г. А. Как я расту : советы психолога родителям / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. — М. : Просвещение ; АО «Учебная литература», 1996. — 111 с.

*Раскрыты основные направления в исследовании феномена «эмпатия», научные направления в определении ее содержания и функций; уровни сформированности эмпатии как важнейшей составляющей воспитанности милосердия младших школьников школ-интернатив; факторы, имеющие непосредственное влияние на процесс развития эмпатии: сензитивность младшего школьного возраста к формированию эмпатии; особенности организации жизнедеятельности учащихся школ-интернатив; специфика эмоционального развития воспитанников интернатных учреждений.*

**Ключевые слова:** *эмпатия, уровни сформированности эмпатии, младшие школьники, школа-интернат, специфика эмоционального развития.*

**N. V. Vyshnivska**

## **Empathy as Part of Boarding Primary School Students' Mercy: Content and Levels of Formation**

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

*The main directions of the phenomenon «empathy» are examined, and scientific approaches to defining its content (emotional interpretation of the phenomenon «empathy»; focusing on the process of identification with the Other; developing of the effective-cognitive nature of empathy due to the introduction of the cognitive component; study of the term «cognitive empathy») are considered; the levels of empathy as an important component in the education of boarding primary school students' mercy are determined. The factors that influence this process are: sensitivity of primary school age to form empathy; the peculiarities of the boarding school students' life style: emotional simplicity of communication, lack of opportunities to establish strong and lasting relationships with certain adults, lack of absolute acceptance of the child, etc.; the specificity of boarding school students' emotional development: deprivational syndrome; parental, sensory, social, emotional, mental, existential deprivation; decreased empathy; the prevalence of emotional disorders (acute posttraumatic states, anxiety, impulsivity, aggression, etc.), difficulties in communicating with others; distrust; emotional incontinence; mental fatigue; unwillingness to overcome difficulties; reduced need in achievement and success, passivity, and depression.*

**Keywords:** *empathy; levels of empathy; primary school students; boarding school; specificity of emotional development.*

### **References**

1. Gorbатов, D. S. (2006). *Praktikum po psikhologicheskomu issledovaniiu* [Psychological Research Workshop]. Samara: BAKHRAKH-M.
2. Dolynska, L. V., & Ulunova, H. Ye. (2005). *Uskladnene spilkuvannia v uchniv shkil-internativ* [Complicated Communication of Boarding Schools' Students]. Kyiv: National Pedagogical Dragomanov University.
3. Kanishevska, L. V. (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti* [Theoretical and Methodical Basics of Education of Social Maturity of Senior Pupils' Boarding Schools in Extracurricular Activity] (Doctoral dissertation, Kyiv).
4. Labunskaiia, V. A., Mendzheritskaia, Yu. A., & Breus, E. D. (2001). *Psikhologiiia zatrudnennogo obshchenia* [Psychology of Complicated Communication]. Moscow: Publishing House «Akademiiia».
5. Ovcharenko, E. R. (2003). *Pedagogicheskie usloviiia razvitiia empatii u detei doshkolnogo i mladshhego shkolnogo vozrasta* [Pedagogical Conditions of Development of Emathy of Preschoolers and Primary Schoolchildren] (Doctoral dissertation, Volgograd).
6. Uruntaeva, G. A., & Afonkina, Yu. A. (1996). *Kak ya rostu: Sovety psikhologa roditeliim* [How I Grow: Psychologist's Advices to Parents]. Moscow: Prosveshchenie.

## ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ТА ОСНОВНИХ НАПРЯМІВ ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*Обґрунтовано важливість виховання студентів відповідно до сучасних реалій, встановлено, що дієвим засобом реалізації виховної роботи є позааудиторна діяльність; на основі аналізу наукових джерел розкрито різні підходи до трактування сутності позааудиторної діяльності у вищому навчальному закладі, охарактеризовано її зміст та основні напрями роботи, доведено доцільність побудови її на засадах педагогічного планування.*

**Ключові слова:** навчально-виховний процес, позааудиторна діяльність, напрями виховної роботи, студенти, вищі навчальні заклади, педагогічне планування.

Трансформаційні перетворення, що мають місце в українському суспільстві, активізують увагу до проблеми виховання особистості, якій притаманні відкритість у відносинах з іншими людьми, здатність вибудовувати міжособистісну взаємодію на гуманістичних засадах, вміння запобігати і конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, дотримуючись визнаних у суспільстві соціальних норм і цінностей.

Вагома роль у сприянні становленню такої особистості належить освіті, зокрема вищій, на яку покладається завдання, поряд із фаховою підготовкою, забезпечити формування у студентів системних уявлень про навколишній світ, сприяти визначенню ними адекватних ціннісних орієнтирів та здатності керуватися ними у власній життєдіяльності та взаємодії з іншими людьми. Адже новітній час вимагає від людини, якщо та прагне бути успішною завдяки реальній вищій освіті, «тотальної ревізії у своїй особистості як набутих раніше знань і вмінь, так і соціального досвіду, певних життєвих цінностей і пріоритетів та своєчасних змін у їхньому змісті, які були б адекватними вимогам життєвих ситуацій, у контексті яких вона перебуває» [10, с. 6].

Вагомими ресурсами для цього володіє позааудиторна діяльність, яка є складовою загальної системи виховної роботи вищого навчального закладу і перед якою висувається завдання формування морально-духовних якостей особистості студента на основі загальнолюдських цінностей, соціально орієнтованої та емоційно-вольової сфер розвитку майбутніх фахівців, розвиток здібностей та інтересів майбутніх педагогів з урахуванням їхніх можливостей, бажань, а також соціальних вимог. Тут створюються сприятливі передумови для залучення студентів до суспільних цінностей у галузі науки, культури, мистецтва, виховується стійка життєва позиція, що відповідає демократичній перебудові суспільства.

Питання виховання студентської молоді досліджуються І. Бехом, О. Глузманом, М. Євтухом, І. Зязюном, І. Підкасистим, Г. Шевченко. Особливий інтерес для вивчення системи позааудиторної виховної роботи становлять праці Р. Абдулова, Г. Андрєєвої, М. Байнової, О. Винославської, Н. Волкової, М. Кибардіної, Л. Кондрашової, Т. Куриленко, З. Курлянд, Л. Марисової, Г. Овчаренко, В. Петровича, А. Ржевської та інших науковців, які наголошують на важливості використання цієї складової загального навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах з метою виховання у студентів соціально важливих особистісних якостей і властивостей.

Водночас деякі автори (Л. Заремба, В. Кутєв та інші) обмежують позааудиторну роботу переважно пізнавальною діяльністю, розвитком інтелекту студентів, розглядають її як логічне продовження процесу навчання.

Це зумовлює необхідність визначення сутності позааудиторної діяльності, виявлення її можливостей у вихованні студентів відповідно до сучасних вимог.

*Мета статті* — на основі теоретичного аналізу наукових джерел розкрити сутність позааудиторної діяльності у вищих навчальних закладах.

У працях сучасних науковців, які досліджують питання виховання студентів, вживаються два терміни для позначення засобів реалізації цього процесу за час, що безпосередньо не стосується аудиторних занять, — «позааудиторна робота» та «позааудиторна діяльність», не існує й однозначного погляду на тлумачення їхньої сутності.

Так, З. Курлянд розглядає позааудиторну роботу як процес, в якому домінує елемент самореалізації, що дає змогу гармонізувати внутрішні та зовнішні фактори формування особистості студента і створює додаткові умови для реалізації їхнього внутрішнього потенціалу [8].

У науковій літературі відомий підхід, згідно з яким позааудиторна діяльність студентів розглядається як сукупність форм виховної роботи, що містить різноманітні можливості для їхнього самовираження, самоствердження й самопізнання, розвитку творчих схильностей і здібностей кожного студента, засвоєння та відтворення ним системи цінностей, норм, зразків поведінки, притаманних соціуму, забезпечує збагачення їхнього інтелектуально-творчого та культурного потенціалу [9].

Отже, у наведених визначеннях акцентується не на сутності позааудиторної діяльності чи роботи, а на їхніх можливостях щодо вирішення завдань, пов'язаних із вихованням студентів, створенням умов для оволодіння ними певними якостями і властивостями.

Більш конкретний підхід до характеристики позааудиторної діяльності знаходимо у М. Байнової, яка розглядає її як комплексну ді-

яльність, спрямовану на розвиток особистості, активізацію творчих навичок, виховання соціальних якостей та залучення студентів до науково-дослідної роботи, й наголошує, що визначальною рисою цієї діяльності є те, що вона проводиться поза розкладом навчальних занять і вміщує різні заходи навчального та виховного характеру [2].

Згідно з поглядами Р. Абдулова, під позааудиторною роботою розуміють систему «виховних заходів, яка є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу і здійснюється з метою створення умов для інтелектуального та духовного розвитку студентів, їхньої самореалізації» [1, с. 8]. Ця робота спрямовується на розвиток різноманітних інтересів і здібностей студентів, сприяє прищепленню їм навичок трудової та суспільної діяльності, вихованню самостійності та відповідальності, потреби у знаннях, уміннях, формуванню інтересу до науки, техніки, мистецтва, літератури, організації розумового дозвілля та відпочинку, зміцненню здоров'я молоді.

Грунтуючись на таких ідеях, Р. Абдулов формулює концептуальні ідеї реалізації позааудиторної роботи:

- виховна робота функціонує як відносно цілісна соціально-педагогічна система з усіма притаманними їй властивостями;
- зміст позааудиторної виховної роботи у ВНЗ має відповідати сучасному соціокультурному розвитку суспільства та регіональним, етнічним, соціокультурним і виробничим особливостям;
- результативність позааудиторної виховної роботи залежить від уміння її організаторів розробляти і використовувати модель системи її реалізації [1, с. 3].

Найважливішу роль в організації позааудиторної виховної роботи, на думку дослідника, відіграє створення організаційно-педагогічних умов, орієнтованих на сприяння досягненню необхідної результативності. Серед організаційних умов названо такі, як: розвиток матеріально-технічної бази виховного процесу, необхідної для забезпечення якісної роботи зі студентами; забезпечення виховного процесу педагогічними кадрами, підготовленими до здійснення виховної роботи; удосконалення системи управління виховною роботою; формування традицій ВНЗ; організація студентського самоврядування з метою формування у студентів навичок організації самостійної життєдіяльності. Педагогічними умовами успішної організації виховної роботи зі студентами визначено: оновлення змісту виховної роботи у ВНЗ; науково-методичне забезпечення позааудиторної виховної роботи; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі ВНЗ; особистісно орієнтований підхід до виховної роботи зі студентами; посилення уваги до діяльності студентської групи як основного середовища діяльності студентів та основи міжособистісних відносин [1, с. 9].

За своєю сутністю позааудиторна діяльність може бути схарактеризована як організована сукупність узгоджених між собою виховних практик, спрямованих на досягнення головної мети сучасної вищої школи — формування фахівця як високоморальної людини, професіонала та громадянина, діалогічної та відповідальної особистості [4, с. 102].

На думку Г. Овчаренко, позааудиторна діяльність має реалізуватися за такими напрямками, як: науково-дослідницький, суспільно-політичний, художньо-естетичний, трудовий, історико-культурний та етнографічний, фізкультурно-спортивний, організаційно-управлінський. Змістове наповнення означених напрямів, вважає дослідниця, повною мірою відповідає специфіці та змісту соціалізації студентської молоді [7].

Розробляючи умови оптимізації позааудиторної діяльності, М. Кибардіна до найефективніших відносить:

- створення виховного середовища (комплекс суб'єктів та об'єктів, які оточують студентів і позитивно позначаються на їхньому моральному розвитку та вихованні: співробітництво-співтворчість педагогів, створення колективу кожної групи в колективі коледжу, зміцнення міжгрупових зв'язків, міжгрупової взаємодії і взаємозбагачення, залучення студентів до участі в творчих колективах, ситуаціях вільного міжособистісного спілкування, розвиток традицій коледжу, організація подієвого та інформаційного оточення);
- залучення студентів до виховної діяльності (урахування потреб, інтересів, нахилів студентів, що проявляється в колективному плануванні виховної справи чи заходу; наповнення позанавчальної діяльності аксіологічним змістом; використання виховного потенціалу соціально-культурної діяльності під час організації позанавчальної творчої роботи; спрямованість позанавчальної діяльності на розвиток суб'єктної позиції студента; застосування засобів стимулювання ціннісних емоцій на основі індивідуалізації і диференціації виховних впливів у позанавчальній роботі);
- використання синтезу педагогічних засобів та емоційних стимулів (ігрові методи різного змісту і спрямованості) [5, с. 50-59].

Сучасна молодь функціонує у надзвичайно складному й динамічному соціумі, який постає перед людиною у формі різноманітних за суспільно значущою спрямованістю соціально-моральних завдань, що мають бути більш чи менш успішно вирішені кожним членом суспільства. Одним із вагомих чинників вирішення цих завдань є позааудиторна виховна робота, яка має забезпечити:

- формування особистості студента, здатного успішно виконувати функції громадянина держави;

- формування особистості студента, який володіє нормами моралі свого народу, його національними традиціями і навчання його використовувати їх у своїй практичній діяльності;
- формування особистості студента, відкритого новому досвіду, толерантного до ситуації неоднозначності, здатного вирішувати складні життєві колізії;
- формування соціально активної особистості студента, який готується до виконання у суспільстві активної життєвої позиції [3, с. 64].

Відповідно до поглядів Н. Ольхової, сьогодні необхідно створити умови для розвитку студентської молоді, надати їй допомогу у самовихованні, самовизначенні, оволодінні широким полем життєвого досвіду. Вагомі можливості для цього дослідниця вбачає у позааудиторній виховній роботі, яка має орієнтуватися на:

- затвердження відносин співробітництва студентів і викладачів у педагогічному процесі;
- розвиток студентського самоврядування, інститутів колективної молодіжної самореалізації, використання можливостей додаткової освіти, факультативів освіти, факультативів громадських професій;
- створення міжвишівських центрів розвитку позанавчальної діяльності студентів;
- розвиток дозвіллевої клубної діяльності як особливої сфери життєдіяльності студентів і функціонування молодіжної субкультури;
- розвиток і вдосконалення служб соціально-психологічної допомоги молоді [7, с. 64].

Отже, позааудиторна діяльність володіє вагомими потенційними можливостями щодо вирішення різноманітних виховних завдань.

На сьогодні одним із вирішальних аспектів удосконалення організації системи позааудиторної виховної діяльності у вищому навчальному закладі є педагогічне планування, яке дає змогу узгодити мету навчально-виховного процесу з потребами та інтересами самого студента й забезпечує вихід на заздалегідь прогнозований позитивний результат виховної роботи. Під час планування та організації виховного процесу важливо:

- враховувати, що формування і розвиток особистості відбувається на основі та в процесі її діяльності, спілкування з оточуючими;
- забезпечувати співвіднесення зовнішніх впливів з індивідуальними особливостями особистості.

Планування дає змогу чітко, продумано організувати життєдіяльність колективу як усього закладу, так і колективу окремої студентської групи, залучаючи до позааудиторної діяльності кожного

студента. Розроблений план — це не просто формальний документ, а важлива й необхідна передумова ефективності виховного процесу, він окреслює орієнтири діяльності, її зміст і обсяг, допомагає діяти відповідно до задуму.

Плануючи позааудиторну виховну роботу, важливо враховувати характер і тенденції взаємодії академічних груп. Адже, як справедливо відзначає М. Кабардіна, недопущення «корпоративного духу однієї групи стосовно іншої згуртовує студентський колектив. Розвиток корпоративного духу, навпаки, спричинює виникнення регресивних тенденцій у студентській групі, яка поступово стає конфліктною й неорганізованою» [5, с. 74]. Отже, ефективність внутрішньогрупових зв'язків сприяє розвитку зовнішніх.

Урахуванню цього положення сприяє поступове просування від планування та організації виховної роботи в академічних групах до інтеграції їхніх учасників в інших видах позааудиторної діяльності, у тому числі й на міжгруповому рівні, рівні факультетів та міжфакультетському рівні, на рівні вищого навчального закладу. Ефективність такого планування зумовлена тим, що у міру переходу студентів з одного рівня на інший розширюється коло їхнього спілкування та міжособистісних відносин, що створює сприятливі умови для ціннісного обміну, перевірки доцільності набутих знань і вмій діяти відповідно до моральних та соціальних норм і цінностей.

Проведений нами теоретичний аналіз наукових джерел дає змогу визначити позааудиторну діяльність як систему взаємопов'язаних діяльностей суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, здійснюється поза розкладом навчальних занять з метою створення умов для особистісного розвитку студентів та їхньої самореалізації.

Незважаючи на тісний зв'язок з аудиторною роботою, позааудиторна робота має свої відмінності:

- добровільність участі в ній студентів;
- невимушеність характеру позааудиторних заходів;
- відсутність чіткого контролю у вигляді оцінок;
- створення сприятливих можливостей для прояву самостійності студентів, їхньої ініціативності та творчості.

Посиленню ефективності позааудиторної діяльності, досягнення бажаних цілей сприяє запровадження педагогічного планування виховної роботи не лише на певний термін часу, а й відповідно до конкретного організаційного рівня студентського загалу.

Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні реального стану організації та проведення позааудиторної діяльності зі студентами вищих навчальних закладів як засобу виховання у них певних моральних якостей.



## Література

1. Абдулов Р.М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Р.М. Абдулов — Луганськ, 2004. — 22 с.
2. Байнова М.С. Внеаудиторная работа со студентами специальности «Государственное и муниципальное управление» на примере научного студенческого кружка / М.С. Байнова // Государственное управление. Электронный вестник. — Выпуск №25. — Декабрь 2010. — С. 1-7.
3. Братусь Б.С. Аномалия личности / Б.С. Братусь. — М. : Мысль, 1988. — 301 с.
4. Гітун Н.І. Теоретичні засади виховання в сучасному вищому навчальному закладі / Н.І. Гітун // Науковий вісник Волинського національного ун-ту імені Лесі Українки. — 2008. — № 12. — С. 100-103.
5. Кибардина М.П. Воспитание нравственной культуры студентов во внеучебной работе колледжа: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кибардина Мария Петровна. — Киров, 2006. — 192 с.
6. Овчаренко Г.Е. Позанавчальна діяльність студентів у вищих навчальних закладах : сутнісні характеристики, структура та особливості / Г.Е. Овчаренко // Освіта Донбасу. — 2008. — № 5-6. — С. 35-38.
7. Ольхова Н.В. Особливості організації виховного процесу в сучасному вищому навчальному закладі / Н.В. Ольхова // Наук. вісник Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки. — 2010. — № 23. — С.62-67.
8. Педагогіка вищої школи / [за ред. З.Н. Курлянд]. — К. : Знання, 2005. — 399 с.
9. Петрович В.С. Гуманізація позаурочної діяльності учнів / В.С. Петрович, В.В. Петрович // Гуманізація та гуманітаризація професійної освіти : наук. — метод. зб. — К. : ІСДО. — 1996. — С. 118-121.
10. Рябенко В. Актуалізація розвитку особистості студента як фактор розвитку вищої школи / В.Рябенко // Освіта. — 2008. — 9-16 січня.

*Обосновано значение воспитания студентов в соответствии с современными реалиями; установлено, что действенным средством реализации воспитательной работы является внеаудиторная деятельность; на основе анализа научных источников раскрыты различные подходы к трактовке сущности внеаудиторной деятельности в высшем учебном заведении, охарактеризовано ее содержание и основные направления работы, доказана необходимость построения ее на основе педагогического планирования.*

**Ключевые слова:** учебно-воспитательный процесс, внеаудиторная деятельность, воспитательная работа, студенты, высшие учебные заведения, педагогическое планирование.

**O. R. Vozk**

### **Basic Approaches to the Determination of the Essence and Basic Directions of Out-of-Class Activities in Higher Educational Establishments**

Higher Institute of Culture (Terebovlya, Ukraine)

*The importance of students' upbringing in accordance with modern realities is substantiated. Out-of-class activity is considered as an effective mean of realization of upbringing work. On the basis of analysis of scientific sources, the approaches to the interpretation of the essence of out-of-class activity in higher educational establishments are exposed: as the process of self-determination that helps to harmonize*

*initial and final factors of students' development; the system of connected activities of subjects of educational process of higher educational establishments that is carried out during non-scheduled lessons and aimed at creating conditions for personality development of students and for the realization of their internal potential and their self-realization. The maintenance and basic directions of out-of-class activity (scientific research, social and political, artistic and aesthetics, labour, historical-cultural and ethnographic, athletic-sporting, organizational and administrative), organizational and pedagogical conditions to increase its efficiency are described. The expedience of construction of this activity on the well-proven principles of pedagogical planning is revealed, which must be carried out not only in a certain period of time, but also in accordance with a concrete level – student group, intergroup, at the level of faculties and interfaculty level, at the level of higher educational establishment.*

**Keywords:** *teaching and learning process; out-of-class activity; work assignments; students; higher educational establishments; pedagogical planning.*

### References

1. Abdulov, R. M. (2004). *Organizatsiia pozaaudytornoï vukhovnoï roboty zi studentamy vyshchyykh navchnykh zakladiv nederzhavnoï formy vlasnosti* [Organization of Out-of-Class Activity of Students of Private Institution of Higher Education] (Dissertation Abstract, Luhansk).
2. Bainova, M. S. (2010). Vneauditornaia rabota so studentami specialnosti «Gosudarstvennoe i munitsipalnoe upravlenie» na primere nauchnogo studencheskogo kruzhka. [Out-of-Class Activity with Students of Speciality «Public Administration and Municipal Board» by Example of Scientific Students Club]. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyi vestnik*, 25,1-7.
3. Bratus, B. S. (1988). *Anomaliia lichnosti* [Anomaly of a Personality]. Moscow: Mysl.
4. Hitun, N. I. (2008). Teoretychni zasady vykhovannia v suchasnomu vyshchomu navchalnomu zakladi [Theoretical Basis of Education in Modern Institution of Higher Education]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainki*, 12, 100-103.
5. Kibardina, M. P. (2006). *Vospitanie nraustvennoï kultury studentov vo vnechebnoï rabote kolledzha* [Education of Moral Culture of Students in College's Extracurricular Activity] (Doctoral dissertation, Kirov).
6. Ovcharenko, H. E. (2008). Pozanavchalna diialnist studentiv u vyshchyykh navchallykh zakladakh: sutnisni kharakterystyky, struktura ta osoblyvosti [Extracurricular Activity of Students in Institutions of Higher Education: Characteristics, Structure, and Peculiarities]. *Osvita Donbasu*, 5-6 (130-131), 35-38.
7. Olkhova, N. V. (2010). Osoblyvosti orhanizatsii vykhovnokho protsesu v suchasnomu vushchomu navchalnomu sakladi [Peculiarities of Organization of Educational Process in Modern Institutions of Higher Education]. *Naukovyi visnyk Volynskoho natsionalnogo universytetu imeni Lesi Ukrainki*, 23, 62-67.
8. Kurliand, Z. N. (Ed.). (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of Higher School]. Kyiv: Znannia.
9. Petrovych, V. S., & Petrovych, V. V. (1996). Humanizatsiia pozaurochnoi diialnosti uchniv [Humanization of Extracurricular Activity of Students]. In *Humanizatsiia ta humanitaryzatsiia profesiinoï osvity* (pp. 118-121). Kyiv: ISDO.
10. Riabchenko, V. (2008, January 9-16). Aktualizatsiia rozvytku osobystosti studenta yak faktor rozvytku vyshchoi shkoly [Actualization of Development of Student as a Factor of Development of Higher School]. *Osvita*.

## ОСОБЛИВОСТІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

*Статтю присвячено розкриттю соціально-психологічних та педагогічних особливостей процесу соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями; обґрунтовано соціально-педагогічні умови соціальної адаптації вказаної категорії студентів в умовах інклюзивного освітнього простору.*

**Ключові слова:** студенти з обмеженими фізичними можливостями, інклюзія, студентська сервісна служба, соціальна адаптація, соціальний комфорт, міжособистісна взаємодія, соціально-педагогічні умови.

Інклюзивна освіта виступає універсальним середовищем соціальної адаптації, міжособистісної інтеграції та спільної діяльності молоді з обмеженими фізичними можливостями та її здорових однолітків. Одночасно інклюзивний освітній простір є дієвим механізмом підготовки до включення особистості з обмеженими фізичними можливостями у продуктивне соціально-економічне життя суспільства.

На сьогодні здійснено вагомі кроки у сфері охоплення послугами інклюзивного навчання на рівні дошкільної та шкільної освіти. Проте на рівні вищої школи, яка виступає останньою і найвагомішою ланкою переходу до самостійного життя, має місце наступна суперечність: на загальному тлі зростання кількості студентів у країні (вдвічі за останні 15 років) стабільно низькою залишається частка студентів з обмеженими фізичними можливостями (лише 0,4%) за щорічного збільшення відсотка молодих інвалідів. Аналіз основних причин такого становища засвідчує першість бар'єрів не матеріального і медичного, а, швидше — фізичного, соціального, психологічного характеру [8].

Ефективним шляхом забезпечення доступу до якісної освіти молоді з обмеженими фізичними можливостями виступає реалізація варіативних моделей соціальної адаптації в умовах інклюзивного освітнього простору. Найважливішою умовою моделі інклюзивної освіти є не тільки розроблення методології розвитку та змісту інноваційного освітньо-виховного середовища, але й наявність грамотної системи соціально-педагогічного супроводу, що охоплює розроблення індивідуальних програм навчання та корекції, а також роботу із соціальним середовищем студента з обмеженими фізичними можливостями.

Інклюзивне навчання у вищій школі передбачає не лише отримання освітніх послуг та фахових знань, але й здобуття досвіду

міжособистісних стосунків, спільної діяльності здорових студентів та студентів з інвалідністю на засадах толерантності, партнерства, співробітництва. Саме успішна соціальна адаптація молодої людини з інвалідністю стає головною умовою її комфортного та успішного соціального функціонування як у освітньому просторі вищої школи, так і поза ним — у соціальній та професійній діяльності.

Цій проблемі присвячено значну кількість досліджень зарубіжних та вітчизняних учених: так, концептуальні соціально-педагогічні засади соціалізації особистості розробляли І. Зверєва, Т. Алексеєнко, М. Лукашевич, А. Макаренко, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко, С. Шацький; питання розвитку теоретичних і прикладних аспектів, пов'язаних з особливостями професійної та соціально-психологічної адаптації у виробничій і невиробничій сферах людської діяльності, представлено у працях М. Дяченко, Л. Кандибовича, А. Налджяна, В. Ковальова, Н. Сирнікова, В. Селіванова; формуванням змісту і форм нової (інтегрованої, інклюзивної) системи освіти займалися І. Бондар, І. Леонгард, М. Синьов, М. Таланчук, А. Шевцов, А. Ямбург; можливості навчально-методичного, медичного та соціального супроводу людей з обмеженими фізичними можливостями розробляли В. Авілов, К. Агавелян, О. Василенко, Н. Вовк, Б. Даутова, З. Кантор, Н. Козлов, А. Колупаєва, І. Купреєва, А. Мальков, І. Нікітіна, Н. Мірошніченко, Г. Паршин, В. Сікора, Г. Першко, Г. Станевський, В. Церклевич, М. Чайковський.

Педагогічні аспекти соціальної адаптації особистості досліджувалися Т. Жаровцевою, Л. Закутською, С. Селіверстовим, О. Плотниковою; соціально-педагогічні — О. Безпалько, Н. Жуковою, С. Харченко, І. Цимбал.

Водночас аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дає змогу зробити висновок, що потребує спеціального наукового вивчення проблема соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору.

Актуальність дослідження детермінована також необхідністю подолання негативних стереотипів щодо осіб з інвалідністю, корекції ситуації гіперопіки з боку батьків, психологічною неготовністю студентів з обмеженими фізичними можливостями до нового освітнього середовища, відсутністю у ВНЗ студентських сервісних служб тощо.

Зазначена актуальність, практична значущість зумовила вибір таких *завдань статті*:

- визначити соціально-психологічні та педагогічні особливості соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в освітньому середовищі вищого навчального закладу;

- обґрунтувати соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору.

За результатами теоретичного аналізу окресленої проблеми у науковій та науково-методичній літературі, ми визначаємо соціальну адаптацію студентів з обмеженими фізичними можливостями як цілеспрямований двосторонній процес максимально повного включення всіх студентів з інвалідністю в усі можливі аспекти навчального та позанавчального життя, прийняття нормативно-правових вимог до статусу студента, здобуття фахових знань та формування професійних компетенцій, забезпечення оптимальної відповідності об'єктивних та суб'єктивних особливостей особистості умовам соціокультурного та освітнього середовища ВНЗ, що проявляється у внутрішній задоволеності та зовнішньому соціальному комфорту особистості, формуванні адекватних до вимог середовища моделей і стратегій поведінки, залученості у міжособистісні стосунки та продуктивне життя, що загалом забезпечує наступне успішне включення в соціальну та трудову діяльність. Обґрутовуючи авторське визначення соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями, ми виходили із визначення соціальної адаптації І. Д. Зверєвої, Т. Ф. Алексєєнко, Ю. М. Жданович.

Сутність адаптації студентів до середовища вищого навчального закладу — це пошук оптимальної відповідності між особистістю й соціальним середовищем. Адаптує середовище вищого навчального закладу становить собою частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їхніх елементів, освітнього матеріалу й суб'єктів освітнього простору. Це своєрідний мікросоціум, у який включені студентські академічні групи (первинні студентські колективи); референтні групи студентів (комунікативне середовище); викладачі-куратори; а також предметне середовище [2, с. 76-78].

Зауважимо, що процес соціальної адаптації у рамках інклюзивного освітнього простору має власні специфічні особливості, адже інклюзивна освіта — це організація процесу навчання, за якої всі студенти, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах, які враховують їхні освітні потреби і надають своїм учням необхідну спеціальну підтримку. Інклюзію розглядають як логічний етап інтеграції, її поглиблення та розширення (Д. Зайцев), пристосування самого освітнього середовища до потреб дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями (А. Колупаєва).

Особливості процесу адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями полягають у тому, що під час своєї життєдіяльності вони стикаються з необхідністю активного пристосування до різних елементів соціального середовища, а саме: соціально-психологічних, культурних, професійних, побутових та інших. Початком процесу соціальної адаптації для цієї категорії студентів найчастіше стає усвідомлення того факту, що попередньо засвоєні соціальні стереотипи не забезпечують досягнення цілей, тому актуальним стає переосмислення поведінки відповідно до вимог нових соціальних умов або нового для адаптанта соціального середовища. Процес соціальної адаптації до умов навчання в інклюзивному освітньому закладі розглядається також як процес розширення власного «Я» й активного опанування соціальної реальності в процесі успішної діяльності.

Дослідники вирізняють чотири стадії процесу адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями до нового для них соціального середовища:

1) початкова, коли студенти з обмеженими фізичними можливостями усвідомлюють, як вони повинні поводитися у новому для них соціальному середовищі, але ще не готові визнати і прийняти систему цінностей нового середовища, а тому прагнуть дотримуватися колишньої системи цінностей;

2) стадія терпимості, коли студенти з обмеженими фізичними можливостями і нове соціальне оточення проявляють взаємну терпимість до систем цінностей і зразків поведінки один одного;

3) акомодатії, тобто визнання і ухвалення студентами з обмеженими фізичними можливостями основних елементів системи цінностей нового середовища за одночасного визнання деяких цінностей студентів з обмеженими фізичними можливостями групою, новим соціальним середовищем;

4) асиміляції, тобто повний збіг систем цінностей студентів з обмеженими фізичними можливостями, групи і середовища [4, с. 17].

Ми погоджуємось із думкою В. Церклевич, що соціальна адаптація студентів з обмеженими фізичними можливостями є складовою інтеграції з її етапами: сприйняття оточенням (налагодження контактів для наступної позитивної міжособистісної взаємодії), адаптація у групі (соціальна адаптація як прагнення до взаємодії із соціальним середовищем та соціальна ідентифікація як усвідомлення своєї належності до групи), позитивна міжособистісна взаємодія (виконання умов активності студентів з обмеженими функціональними можливостями, толерантності здорового оточення, партнерства усіх сторін процесу) [7, с. 130-134].

Таким чином, бажання «бути такими як усі», спонукає студентів з обмеженими фізичними можливостями здоров'я максимально

зануритися в освітній процес, здолати всі бар'єри. Проте має місце низка причин, що впливають на процес соціальної адаптації.

Перелік причин соціально-психологічного характеру охоплює негативну або низьку самооцінку, відсутність стійкої довіри до світу, сприйняття оточення як ворожого. Це виявляється в агресивності, конфліктності, замкнутості. У студентів з обмеженими фізичними можливостями можуть проявлятися афективні вади первинного або вторинного порядку: агресивність, імпульсивність, почуття тривоги, гніву, невпевненості в собі. Коло проблем таких студентів доповнюється порушеннями психічних пізнавальних процесів, заниженою самооцінкою, заниженим рівнем домагань тощо.

Вагомою проблемою є порушення взаємовідносин зі здоровими студентами і викладачами через деформуючий вплив на особистість хронічного захворювання і виникнення стереотипних очікувань від цієї категорії молоді у здорових студентів [6, с. 41-43]. Слід підкреслити, що різні вади можуть мати різнобічний характер і проявлятися як неспроможність встановлювати контакт, спілкуватись; незрозумілість для інших; складнощі з виконанням значних фізичних навантажень, інтелектуальних завдань; фізичні вади, вади зі слухом, зором та ін.

Це також постає причиною як внутрішньо особистісного, так і міжособистісного конфлікту під час навчання у вищому навчальному закладі.

Коло дидактичних причин, які впливають на ефективність навчання студентів з обмеженими фізичними можливостями, представлені такими поширеними прикладами, як складність у засвоєнні великих обсягів матеріалу, уповільнена техніка письма, труднощі читання, запам'ятовування дат, термінів, невміння вибирати головне, нерозуміння змісту. Як наслідок — студенти не в змозі відразу чітко сприйняти, проаналізувати і засвоїти те, що їм викладають, не можуть організуватися, зосередитися, проявляють надмірну рухливість, тривожність, спостерігається підвищене хвилювання, поспішність, дратівливість, неухважність, підвищується загальна збудженість, студенти не можуть швидко переключитися з одного виду діяльності на інший. Саме тому рівень втомлюваності студентів з обмеженими фізичними можливостями під час навчальних занять є значно вищим, ніж у їхніх здорових одногрупників [1, с. 138-149].

Важливу роль у процесі соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями відіграє ефективність особистісного впливу викладача на студентів. Освіта для таких студентів має розглядатися насамперед як партнерське співробітництво між ними і викладачами. Це потребує глибокого індивідуального підходу до кожного студента з обмеженими фізичними можливостями, щоб визначити його можливості у засвоєнні тих знань і умінь, які

пропонує вищий навчальний заклад. Лише під час бесіди, партнерського діалогічного спілкування з такими студентами можливо виявити приховані недоліки у знаннях, відкрити можливість зміцнити слабшу ланку та розставити правильні акценти щодо спрямованості навчання [3, с. 45-46].

Слід враховувати, що для студентів з обмеженими фізичними можливостями сам процес навчання, за умови грамотної організації, має реабілітаційний характер, оскільки сприяє поверненню сенсу життя, позбавленню психологічних проблем, пристосуванню до навколишнього середовища. Дослідники вирізняють ряд компенсаторних функцій, зумовлених залученістю в освітнє середовище вищої школи:

- відновлення повноцінності, життєво важливих функцій;
- відтворення втрачених можливостей;
- відновлення чи поліпшення психологічного стану, самопочуття;
- відкриття людиною в собі нових якостей характеру;
- поліпшення настрою;
- позбавлення негативних рис характеру, емоцій, переживань таких, як агресія, закомплексованість, розпач, страх;
- максимальне позбавлення психологічних фізичних проблем;
- поштовх у прояві своїх здібностей, переключення уваги людини-інваліда з фізичного каліцтва на власні здібності;
- відновлення, відтворення соціальних взаємозв'язків і взаємовідносин, їх налагодження;
- відновлення статусу; допомога, підтримка з відновлення, відтворення якостей і рис особистості;
- соціальне відродження людини [2, с. 76-78].

Виховний вплив на категорію студентів з обмеженими фізичними можливостями також має відмітні риси, оскільки організація навчально-виховного процесу в межах інклюзивних навчальних закладів зорієнтована на інші освітні стандарти і завдання, ніж ті, які визнаються звичайною системою освіти; його метою є надання можливості найбільш повноцінного соціального життя, активної участі у колективі, місцевій спільноті для всіх студентів, тим самим забезпечивши повну взаємодію, допомогу одне одному як членам співтовариства [9, с. 218-226]. Цей ціннісний імператив демонструє, що всі члени навчального колективу і суспільства пов'язані між собою, а студенти не лише взаємодіють між собою в процесі навчання, але й розвиваються, коли приймають спільні рішення [10, с. 75-84].

Для студентської молоді з числа інвалідів важливим є не стільки зміст процесу виховання (адже серед студентів з обмеженими фізичними можливостями загалом не помічено значних проблем з дисципліною), скільки створення певних педагогічних умов, які б полегшували процес навчання, зокрема:



- комплексність та системність у вирішенні освітньо-виховних завдань;
- диференційований підхід до студентів з обмеженими фізичними можливостями з урахуванням специфіки хвороби, патологічного стану, психологічної чи соціальної проблеми, яка може трапитися у повсякденному житті і в процесі навчання інваліда;
- уникнення надмірного акцентування уваги на вадах фізичного розвитку; завданням інклюзії є навчання людини примирення із власним статусом, мінімізація наслідків інвалідності і максимальна орієнтація на продуктивне життя у суспільстві;
- партнерська, діалогічна форми взаємодії, емоційна причетність до навчального процесу, вироблення адаптованих (залежно від типу нозології) методик викладання дисциплін, урізноманітнення джерел отримання інформації, поєднання індивідуальних та групових форм роботи;
- дотримання принципу рефлексивності, запобігання синдрому професійного вигорання у викладачів та кураторів, надання послуг психологічного розвантаження, супервізії.

Загалом, успішну соціальну адаптацію студентів з обмеженими фізичними можливостями можна розглядати як їх включеність: у нове соціальне середовище; у нову систему відносин, за загальної мінімізації соціальних наслідків інвалідності; у навчально-виховний процес, орієнтований на здобуття фахових знань.

Здійснений теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації, результати дослідження соціально-психологічних особливостей студентів з обмеженими фізичними можливостями, урахування принципів інклюзивного освітнього простору вищої школи дали нам змогу сформулювати соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями.

Під соціально-педагогічними умовами соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями розуміємо сукупність певних обставин, що спеціально створюються у середовищі вищого навчального закладу та забезпечують:

- орієнтацію особистості студента на гуманістичні та смисложиттєві цінності;
- компетентісний підхід як єдиний соціально-педагогічний континуум, який забезпечує критеріальну основу результативності всіх педагогічних зусиль;
- соціально-педагогічний супровід та психологічну підтримку студентів з обмеженими фізичними можливостями за принципами «рівний-рівному» (студент-студент) та «ділове партнерство» (викладач/куратор — студент);
- активізацію адаптивного потенціалу особистості;

- взаємодію та взаємне пристосування студентів та освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу;
- засвоєння і прийняття студентами з інвалідністю цінностей, норм та правил вищої школи;
- мінімізацію соціальних наслідків інвалідності, інтеграцію особистості у групу однокурсників та соціальне й освітнє середовище ВНЗ;
- засвоєння нових форм соціальної взаємодії, корекцію моделі батьківської поведінки;
- визначення цілей життєдіяльності майбутнього фахівця;
- рефлексію та супервізію упродовж періоду соціальної адаптації.

Етапи здійснення соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями передбачають досягнення цілей на трьох рівнях:

- індивідуальному (примирення із власним статусом, проблемами, що зумовлюються інвалідністю, забезпечення внутрішньо особистісної гармонії, досягнення особистісної рівноваги);
- на рівні соціальної групи (досягнення гармонії індивіда (комфарту міжособистісних стосунків) під час взаємодії з безпосереднім оточенням: академічною групою, студентськими об'єднаннями, адміністрацією, науково-педагогічним колективом, студентськими сервісними службами ВНЗ);
- на рівні соціуму (узгодження власних оцінок, особистісних можливостей з суспільними цінностями та нормами за межами мікросередовища ВНЗ, визначення власного місця у соціумі, досягнення соціального комфорту).

Наведена тріада зумовлює сукупність соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору, а саме:

- організація індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студентів з обмеженими функціональними можливостями у контексті діяльності координаційного центру роботи зі студентами молодших курсів;
- сприяння самоактивізації першокурсників шляхом залучення до системної позааудиторної роботи студентських об'єднань (творчих, культурно-дозвіллевих, наукових, волонтерських, фахово орієнтованих);
- забезпечення спрямованості діяльності студентських сервісних служб на вирішення проблем соціальної адаптації першокурсників з обмеженими фізичними можливостями;
- забезпечення взаємодії методичного об'єднання кураторів із батьками шляхом створення «Школи дружнього піклування»

(клубу-об'єднання батьків студентів з обмеженими функціональними можливостями та кураторів академічних груп).

Викладені соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору закладені у гіпотезі дисертаційного дослідження і надалі знайшли своє відображення в розробленні та реалізації методики формувального етапу експерименту.

### Література

1. Бочонкова Ю. О. Социально-психологическая адаптация студенчества в условиях вуза / Ю. О. Бочонкова // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць. — 2004. — № 2 (7). — С. 138-149.
2. Казміренко В. П. Програма дослідження психо-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. та освітньо-метод. журнал. — 06/2004. — № 6. — С. 76-78.
3. Коломинський Н. Л. Развитие личности учнів допоміжної школи. Спеціальна психологія. Тексти. Частина I / за ред. М. П. Матвеевої, С. П. Миронової. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. — 158 с.
4. Милославова И. А. Понятие и структура социальной адаптации : автореф. дисс. ... канд. филос. наук.: спец. 09.00.11 «Социальная философия» [Электронный ресурс] / И. А. Милославова. — Ленинград, 1974. — 24 с. — Режим доступа: <http://www.usu.ru/psihologia>.
5. Слободянюк І. А. Тренінг професійного самовизначення як засіб розвитку критичного мислення і адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі / І. А. Слободянюк // Наука і освіта. — 2004. — № 3 — С. 15-16.
6. Соціальні аспекти роботи з інвалідами // Вінницький міський центр соціальної служби для молоді. Вінниця, 2001. — С. 41–43.
7. Церклевич В. С. Створення сприятливого середовища як умова інтеграції студентів з обмеженими функціональними можливостями в групу однокурсників / В. С. Церклевич, О. М. Гурман // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. — 2010. — № 3. — С. 130-134.
8. Яремчук О. П. Дослідження основних труднощів адаптації студентів [Електронний ресурс] // Наукові конференції. — Режим доступу: <http://intkonf.org/yaremchuk-op-doslidzhennya-osnovnih-trudnoschiv-adaptatsiyi-studentiv/>.
9. Ferguston D. L. Figuring out what to do with grouping how teachers make inclusion work for students with disabilities / D. L. Ferguston, G. Mever, L. Jeanchuld // Journal of the Association for Persons with Sewere Handicaps. — № 17. — 1992. — P. 218-226.
10. Salsburu C. I. On the nature and change of an inclusive elementary school / C. I. Salsburu, M. M. Palombarc, W. Hollowood // The Journal of the Association for Persons with Sewere Handicaps. — № 18. — 1993. — P. 75-84.

*Статья посвящена раскрытию социально-психологических и педагогических особенностей процесса социальной адаптации студентов с ограни-*

ченными физическими возможностями; обоснованы социально-педагогические условия социальной адаптации указанной категории студентов в условиях инклюзивного образовательного пространства.

**Ключевые слова:** студенты с ограниченными физическими возможностями, инклюзия, студенческая сервисная служба, социальная адаптация, социальный комфорт, межличностное взаимодействие, социально-педагогические условия.

**Yu. I. Volcheliuk**

## **Peculiarities and Socio-Pedagogical Conditions of Social Adaptation of Students with Disabilities in the Inclusive Educational Environment**

The Khmelnytsky Institute of Social Technology, University «Ukraine» (2 A Tolbuhina Str., Khmelnytskyi, Ukraine)

*The article is dedicated to the disclosure of socio-psychological and pedagogical peculiarities of the process of social adaptation of students with disabilities.*

*According to the results of theoretical analysis of the outlined problem in scientific and scientific-methodical literature, the concept of social adaptation of students with disabilities is determined. Four stages of the process of adaptation of students with disabilities in the new for them social environment are identified, as well as a number of reasons affecting the process of social adaptation and their character.*

*A number of compensatory functions caused by the involvement of students with disabilities in the educational environment of a higher educational establishment are identified. The pedagogical conditions that would facilitate the learning process and the essence of social and educational conditions of social adaptation of students with disabilities as a set of circumstances that are specifically created in the environment of a higher educational establishment are described.*

*Three stages of implementation of social adaptation of students with disabilities for the achievement of their goals are specified.*

*Socio-pedagogical conditions of social adaptation of this category of students in inclusive educational environment are substantiated.*

**Keywords:** students with disabilities; inclusion; students' service department; social adaptation; social comfort; interpersonal interaction; socio-pedagogical conditions.

## **References**

1. Bochonkova, Yu. O. (2004). Sotsialno-psikhologicheskaia adaptatsiia studentchestva v usloviakh vuza [Social and Psychological Adaptation of the Students in the Conditions of Institutions of Higher Education]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats*, 2 (7), 138-149.
2. Kazmirenko, V. P. (2004). Programa doslidzhennia psykho-sotsialnykh chynnykiv adaptatsii molodoi liudyny do navchannia u VNZ ta maibutnoi profesii [Program of Psycho-Social Factors of Adaptation of Young Person to Education in Institutions of Higher Education and Future Profession]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota: Naukovo-praktychnyi ta osvithno-metodychnyi zhurnal*, 6, 76-78.
3. Kolomynskyi, N. L. (1999). Rozvytok osobystosti uchniv dopomizhnoi shkoly [Development of Personality of Students of Supplementary Schools]. In M. P. Matvieieva, S. P. Myronova (Eds.), *Spetsialna psykholohiia: Vol. 1*. Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet.

4. Myloslavova, I. A. (1974). *Poniatie i struktura sotsialnoi adaptatsii* [The Notion and Structure of Social Adaptation] (Dissertation Abstract, Leningrad).
5. Slobodianiuk, I. A. (2004). Treninh profesiinoho samovyznachennia yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia i adaptatsii studentiv-pershokursnykiv do umov navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi [Training of Professionals Self-Determination as a Mean of Development of Critical Thinking and Adaptation to the Educational Conditions of Institutions of Higher Education]. *Nauka i osvita*, 3, 15-16.
6. *Sotsialni aspekty roboty z invalidamy* [Social Aspects of Works with Disabled People] (2001). Vinnytsia: Vinnytskyi miskyi tsentr sotsialnoi sluzhby dlia molodi.
7. Tserklevych, V.S., & Hurman, O. M. (2010). Stvorennia spryiatlyvoho osvitnoho seredovyshcha yak umova intehratsii studentiv z obmezhеными funktsionalnymi mozhlyvostiamy v hrupi odnokursnykiv [Create Favourable Educational Environment as a Condition of Integration of Disabled Students in a Student's Group]. *Naukovi zapyski Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni V. Hnatiuka*, 3, 130-134.
8. Yaremchuk, O. P. *Doslidzhennia osnovnykh trudnoshchiv adaptatsii studentiv* [Study of Main Challenges of Adaptation of Students]. Retrieved from <http://intkonf.org/yaremchuk-op-doslidzhennya-osnovnih-trudnoschiv-adaptatsiyi-studentiv/>
9. Ferguston, D. L., Mever, G., & Jeanchuld, L. (1992). Figuring Out What to Do with Grouping How Teachers Make Inclusion Work for Students with Disabilities. *Journal of the Association for Persons with Several Handicaps*, 17, 218-226.
10. Salsburu, C.I., Palombarc, M.M., & Hollowood, W. (1993). On the Nature and Change of an Inclusive Elementary School. *Journal of the Association for Persons with Several Handicaps*, 18, 75-84.

## ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА СУТНІСТЬ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

*У статті висвітлено основні тенденції виховання патріотизму в українській педагогічній науці. Представлені концепції мають три типи підходів: теоцентричний, соціоцентричний та антропоцентричний. Розглянуто теоретичні основи сучасного українського патріотизму. Уточнено власне поняття патріотизму громадянського спрямування та зазначено мету патріотичного виховання старших підлітків.*

**Ключові слова:** патріотизм, громадянський патріотизм, антропоцентричний підхід, старші підлітки.

У період становлення відкритого демократичного суспільства та української державності проблема виховання патріотизму особистості набуває особливої значущості. На українському просторі метою патріотичного виховання має бути становлення громадянина-патріота своєї Батьківщини, готового турбуватися про народ, перекonanого в необхідності розбудови країни як суверенної, незалежної, демократичної, правової і соціальної держави, прагнути до самореалізації на своє благо та процвітання України.

Ця мета знайшла своє підтвердження та розглядається як пріоритетна у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст.», «Концепції громадянського виховання в умовах розвитку української державності», «Концепції позашкільної освіти та виховання», «Програми патріотичного виховання дітей та учнівської молоді». Вищезгадані документи ставлять перед педагогічною наукою завдання виховання в старшого підлітка любові до рідної Батьківщини, формування якостей громадянина-патріота України.

На важливості патріотичного виховання наполягає президент НАПН України В. Г. Кремень, який зазначає, що «ми повинні згуртуватись у державі, в політичній нації. Тільки це допоможе забезпечити нашій країні гідне місце в Європі і світі, а отже, створити ліпші передумови для розвитку кожного громадянина, для гідного життя. Тобто, загальнонаціональний успіх є передумовою особистого успіху кожної людини. Потрібно, щоб ... людина відчула єдність з народом своєї держави не тільки в думках, а й — найважливіше — в конструктивних діях, праці, спрямованих на благополуччя Батьківщини» [7, с. 45].

Досить ґрунтовно представлено у «Енциклопедії освіти» визначення поняття патріотизму як «суспільно-морального принципу діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її

долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам і виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів» [5, с. 634].

У період становлення громадянського суспільства та державності актуальними є погляди О. А. Захаренка, який окреслив виховання творчого громадянина-патріота в інтегрованому виховному середовищі. Педагог переконував, що українська держава «... не хоче бачити випускників з психологією раба. Учень має бути законослухняним, але завжди вільним, як птах. Він ніколи, ні за яких обставин не повинен порушувати права інших. Коротко кажучи, він має зростати громадянином України» [6, с. 130].

Заслуговує на увагу система діяльності О. А. Захаренка, яку називають «педагогікою життя», де в основі окреслюється антропоцентричний світогляд. Видатний педагог зазначає, що плідна, корисна праця на себе — це добро суспільству, державі. У такому алгоритмі і має сьогодні вибудовуватись патріотизм в Україні, адже патріотами «... не народжуються. Ними стають у процесі становлення особистості, в процесі виховання і впливу засобів масової інформації на кожну людину. Патріотичні почуття — це сплеск емоцій, які виникають у пориві спільної праці, щоб знайти вихід із безвиході, щоб захистити свою незалежність і волю» [6, с. 77-78].

Розробляючи теоретичні основи сучасного українського патріотизму, вчені-філософи В. Бичко, І. Стогній, В. Шинкарук у своїх працях приділяли велику увагу сутності таких понять, як «любов до Батьківщини», «патріотична свідомість». Для розуміння феномену «патріотизм» цінними є роботи сучасних психологів І. Бега, А. Богуш, М. Боришевського та інших. Так, І. Бех, розглядаючи сутність поняття «патріотизм», відзначав, що це фундаментальна особистісна цінність, та наголошував, що «...діяти патріотично щодо своєї Батьківщини і діяти бережливо щодо навколишньої природи вимагає від вихованця різних операційних вмій» [2, с. 5].

Суттєву роль у процесі теоретичного обґрунтування нових тенденцій виховання патріотизму особистості в умовах модернізаційних суспільних змін відіграли роботи педагогів Т. Гавлітіної, С. Головчук, В. Гонського, О. Губка, С. Додурич, С. Долецької, М. Дубини, О. Духовної-Кравченко, К. Журби, Ю. Завалевського, О. Захаренка, М. Качура, В. Каюкова, В. Киричок, П. Кононенко, Г. Коржа, В. Кузя, В. Мірошніченка, Р. Петронговського, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, К. Чорної, Б. Чижевського, Г. Шевченка та інших науковців.

Розвиток теорії та практики виховання патріотизму на засадах національних ознак досліджено в роботах В. Вугрича, О. Гевка, П. Ігнатенка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, М. Щербаня та інших. У К. Журби, В. Киричок, О. Сухомлинської, К. Чорної любов до Ба-

тківщини нерозривно пов'язана зі становленням нації, готовністю розбудовувати Україну як правову демократичну державу.

Патріотизм — складне і багатогранне поняття. Як конкретно історичне явище, в кожному епоху має різне ціннісне та соціальне трактування.

Варто зазначити, що в сучасній українській педагогічній науці представлені концепції, що мають за основу три типи підходів: теоцентричний, соціоцентричний та антропоцентричний.

Так, О. Вишневський вважає, що в основі концепції патріотичного виховання має бути теоцентричний підхід. Автор визначає її як християнсько-ідеалістичну стратегію виховання. О. Вишневський наголошує, що людина йде до свого призначення, здійснюючи свої природні обов'язки перед Богом, Батьківщиною. Педагог є противником антропоцентризму, який, на його думку, є сприятливим середовищем для розвитку егоцентризму та загрозою для українського виховання [4, с. 37].

Для нашого дослідження роботи педагога О. Вишневського цікаві тим, що він розглядає патріотизм, який ґрунтується на державній ідеології. Педагог зазначає, що «... патріот не обмежується пасивною любов'ю до рідного краю, він активно працює для свого народу, його добробуту, розбудови культури і господарства. Він захищає честь своєї держави, примножує її багатства» [3, с. 12]. О. Вишневський стверджує, що патріотичні почуття українця є емоційним аспектом національно-державницького світогляду та пропонує три різновиди патріотизму.

1. Етнічний патріотизм — ґрунтується на почутті власної причетності до свого народу, на любові до рідної мови, культури, історії.

2. Територіальний патріотизм, що ґрунтується на любові до того місця на землі, де людина народилася, тобто місцевості, ландшафту, клімату.

3. Державницький патріотизм, що ґрунтується на побудові власної держави, її самовизначенні. Головною метою виховання є «...розвиток в наших дітях державницького світогляду і державницького почуття — того вищого патріотизму, який ґрунтується на державній ідеології й пов'язується з поняттям громадянськості» [3, с. 13]. Державницький патріотизм має об'єднувальну силу міжетнічних суперечностей та цінує культуру міжетнічних відносин.

Ідеологія державності, яку культивує О. Вишневський, орієнтує громадянина на участь у державотворенні, державному захисті, зміцненні міжнародного авторитету України. «Значення такої ідеології у виховних системах європейських держав є дуже великим. Таке ж місце вона мусить посісти і у нашому вихованні, оскільки без неї неможливе патріотичне становлення нашої молоді» [3, с. 13]. Ця ідеологія знайшла відображення в Акті проголошення незалежності



ті України та Конституції України. Кожен громадянин України має бути орієнтований на таку ідеологію.

Серед національних вартостей, які пропонує педагог, є ті вартості, без яких неможливе виховання патріотизму в незалежній Україні, а саме: «українська ідея, що втілює в собі прагнення до державності та соборності, ..., почуття національної самопошани і гідності, історична пам'ять, повага до державних та національних символів та до Гімну України, любов до рідної культури, мови, національних свят і традицій, повага до Конституції України і до обраних демократично владних чинників, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави та прагнення побудувати справедливий державний устрій, протидіяти антиукраїнській ідеології» [4, с. 263].

Ми поділяємо думку педагога, що головним завданням сучасного виховання є сприяння «становленню в дитини державницького світогляду і громадянського патріотизму» [4, с. 261]. Кожен громадянин має відчувати потребу вірити у нашу державу і орієнтувати свої зусилля на її розбудову. «Практичні зусилля, спрямовані на становлення нашої державності, є похідними від патріотизму. Патріот не виконує свою роботу будь-як, не нищить природу, не збагачується нечесним способом, бо все це завдає шкоди його Батьківщині» [4, с. 261].

Громадянсько-патріотичні погляди О. Вишневського близькі нашому переконанню, оскільки відповідають ідейності патріотизму громадянського спрямування. Лише такий патріотизм сприятиме формуванню у молодого покоління готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Але варто зазначити, що патріотизм ми будемо розглядати з позиції антропоцентризму.

З позицій соціоцентричного підходу розроблені: «Концепція національного виховання» (П. М. Щербань) та «Концепція громадянської освіти в середній школі України» (І. Г. Татаренко).

В основі Концепції особистісно орієнтованого виховання І. Д. Беха лежить антропоцентричний підхід. Її вихідним положенням є ідея самоцінності особистості, її духовної суверенності.

Однак, концепції теоцентричної та соціоцентричної орієнтації не здатні на належному рівні формувати в масовій свідомості українців духовно осмислений, рефлексивний патріотизм, який би сприяв становленню й утвердженню незалежної України, поєднуював палку любов до свого народу, нації, Батьківщини із тверезим почуттям міри і поваги до інших народів.

У Програмі патріотичного виховання І. Беха та К. Чорної розглядається патріотизм з позиції антропоцентричного підходу. Основною підходу є переконання, що носієм патріотизму в соціумі є особис-

тість, яка своєю творчістю, працею, ідеями розвиває сам соціальний феномен. Патріотизм — це почуття, принципи, моральна цінність. Саме як моральна цінність патріотизм найбільш чітко вписується в антропоцентричний світогляд. «З одного боку, особистість у своєму культурному розвитку має досягти висот цієї моральної цінності. А з іншого — буденне, звичне виконання особистістю накладених на себе зобов'язань, які є складовими патріотизму, об'єктивно корисні суспільству, державі й самій особистості. В цьому випадку, моральне спонтанно є раціональним» [1, с. 17].

Антропоцентричний світогляд у політичній сфері сприяє демократизації громадського життя і розбудові незалежної, правової держави, а в духовній сфері створює умови для вільного розвитку і прояву індивідуальності кожної особистості.

Цінність та дотримання прав людини, визнання різноманітності інтересів і окремих людей, і цілих народів є визначальними в антропоцентричному підході. Цей світогляд передбачає врахування глобальних проблем на регіональному рівні.

Очевидно, що в незалежній Україні виховання патріотизму молоді залежить від багатьох факторів (природних, соціальних, культурно-освітніх), які в поєднанні зі свободою особистості, гуманізмом, демократією, правосвідомістю особистості відповідатимуть вимогам антропоцентризму.

Автори Програми визначають патріотизм як «любов до Батьківщини, свого народу, турботу про своє і його благо, сприяння становленню й утвердженню України як суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність відстояти її незалежність, служити і захищати її, розділити свою долю з її долею» [1, с. 31].

Для нашого дослідження ця програма є важливим орієнтиром у визначенні поняття «патріотизм», оскільки це трактування відповідає завданням сучасного національного проекту — процесу розбудови громадського суспільства та правової держави в Україні.

Вивчення й осмислення філософської, педагогічної та психологічної літератури дало змогу уточнити власне тлумачення поняття «патріотизм старших підлітків». Патріотизм старших підлітків — це їхня любов до Батьківщини, свого народу, турбота про своє і його благо, усвідомлення необхідності становлення суверенної, правової, демократичної, соціальної держави, готовність служити Вітчизні та встати на захист державних інтересів України.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо не жертвний патріотизм, притаманний тоталітарній державі, а патріотизм громадянського спрямування, властивий правовій державі, який дає особистості змогу відчувати себе морально збагаченою, політично компетентною, соціально захищеною, готовою відстоювати свої права та свободи. Основою патріотизму громадянського спрямування є сво-

бода, рівноправність, почуття причетності до проблем суспільства і держави, гуманістична мораль.

Як зазначено у «Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді», патріотизм покликаний «дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Суспільство, яке функціонує на засадах гуманізму, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості, гарантує умови для зростання добробуту народу. Суспільство, яке є єдиним дієвим механізмом розбудови не олігархічної, а народної демократії, правової України, виступає, з одного боку, джерелом опозиції державній владі, а з іншого — взаємодоповнює її, реалізуючи свої розвивальну і контролюючу функції. [1, с. 1-2].

Виховання патріотизму має бути спрямованим на підвищення рівня громадянської, соціальної та суспільної активності учнів. Громадянський характер патріотизму означає, що справжній патріот — це громадянин своєї країни, особистість, яка власними установками, поглядами, поведінкою сприяє розбудові громадянського суспільства та становленню демократичної держави. Демократія для патріота є тим природнім середовищем, яке задовольняє особисті права та суспільні інтереси, а також породжує сприятливе середовище для здобутків та надбань. А демократичне громадянське суспільство дає патріотові змогу своєю діяльнісною любов'ю до Батьківщини прагнути до взаємності з метою створення умов для вільного самовдосконалення, самореалізації та збереження індивідуальності й національної самобутності.

Розвинена правосвідомість, повага до Конституції, знання законів держави та потреба в їх дотриманні є важливою умовою існування правової держави та вільного функціонування її патріотів. Свідомий патріот відчуває потребу в правосвідомості та впевнено нею користується. Правосвідомість розглядається як складова частина людського світогляду, яка проявляється в правовій діяльності. Правосвідомість — сукупність правових знань, почуттів, ідей, що відображають свідоме ставлення людей, суспільства до права. Побудова незалежної, демократичної правової держави неможлива без усвідомлення громадянами ролі і значення права, необхідності неухильного додержання статей закону, тобто без досягнення певного рівня правосвідомості в суспільстві.

Патріотизм, як любов до Батьківщини, привносить утвердження в свідомості учнівської молоді притаманних українському народові високих моральних цінностей, які спрямовані на здобуття найкращих надбань вітчизняної та світової духовної спадщини.

Національний прояв патріотизму розкривається в усвідомленні себе представником української нації, яка одержала право мати незалежну державу і прагне до свободи, демократії, рівності усіх перед законом, соціальної захищеності. Справжньому українському патріоту властиве почуття гордості за свій народ, знання його історії, культури, повага традицій та звичаїв всіх етносів, які становлять народ України.

Розбудова громадянського суспільства та утвердження демократичної правової держави потребує і відповідного підходу до виховання патріотів Української держави. Згідно з цим, метою виховання патріотизму має бути становлення громадянина-патріота своєї Батьківщини, для якого власна доля та доля країни нероздільні, готового турбуватися про народ, переконаного в необхідності розбудови країни як суверенної, незалежної, демократичної, правової і соціальної держави, здатного сприяти зміцненню толерантних відносин у суспільстві, знати свої права і обов'язки, прагнути до самовдосконалення та самореалізації на своє благо та процвітання України.

Патріотизм — одне з найглибших почуттів особистості. Виховати свідомого громадянина-патріота означає сформувати в особистості комплекс якостей і почуттів, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків, поведінки, а саме: любов до Батьківщини, свого народу; усвідомлення своєї приналежності до української нації, почуття гордості за свій народ, Батьківщину; інтерес до минулого, нинішнього і майбутнього країни; почуття громадянського обов'язку та відповідальності перед Батьківщиною; готовність активно діяти на шляху становлення суверенної, правової, демократичної, соціальної держави; висока правосвідомість, повага до Конституції, знання законів держави, прийнятих у ній правових норм, потреба в їх дотриманні; готовність служити Батьківщині та встати на захист державних інтересів країни у випадку загрози національній безпеці; досконале знання державної мови, турбота про піднесення її престижу й функціонування в усіх сферах суспільного життя й побуту; повага до державних символів; моральні, правові, політичні, економічні знання учнівської молоді, які сприяють формуванню когнітивного компонента патріотизму; повага до традицій та звичаїв рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як його представника, спадкоємця; шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, що населяють країну, володіння культурою міжетнічного спілкування; працьовитість, ініціативність, творчість, почуття дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу, екологію, матеріальні і духовні цінності народу; гуманістична моральність, яка включає доброту, чесність, чуйність, совісність, відповідальність, самоповагу; нетерпиме ставлення до порушників законів країни, до аморальних

вчинків, вандалізму, расизму, шовінізму; прагнення до самовдосконалення своїх патріотичних рис.

Виховання патріотизму вимагає єдності й цілісності виховного впливу на особу старшого підлітка і не може бути реалізоване простою сумою механічно сполучених заходів. Патріотизм, передусім, формується в процесі й на основі особистої участі учня в житті школи, а також суспільства. Від того, якою буде ця участь, залежатиме рівень сформованості патріотизму старшого підлітка.

### Література

1. Бех І.Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / І.Д. Бех, К.І. Чорна. — К.: Світ виховання, 2007. — 31 с.
2. Виховання патріотизму у дітей та молоді в сучасних соціально-економічних умовах: матеріали наук.-практ. конф. Ін-т пробл. виховання АПН України / за заг. ред. І.Д. Беґа. — К., 1999. — 127 с.
3. Вишневецький О. Сучасне українське виховання. Любов до Батьківщини / О. Вишневецький. — Львів: Товариство ім. Г. Ващенка, 1999. — Вид 5. — 23 с.
4. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. / О. Вишневецький. — Вид. 3-тє, дооґрац. і доповн. — К.: Знання, 2008. — 566 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
6. Захаренко О.А. Слово до нащадків / О.А. Захаренко. — К.: СПД Богданова А.М., 2006. — 216 с.
7. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. — К.: Грамота, 2003. — 216 с.

*В статье освещены основные тенденции воспитания патриотизма в украинской педагогической науке. Представленные концепции имеют три типа подходов: теоцентрический, социоцентрический и антропоцентрический. Рассматриваются теоретические основы современного украинского патриотизма. Уточнено само понятие патриотизма гражданского направления и указана цель патриотического воспитания старших подростков.*

**Ключевые слова:** патриотизм, гражданский патриотизм, антропоцентрический подход, старшие подростки.

**V. M. Garniychuk**

### The Key Trends and Essence of Patriotism of Older Teenagers in Modern Circumstances

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

*The issue of patriotic education of the individual is of particular importance in the period of formation of an open democratic society and Ukrainian statehood. The article highlights the main trends of patriotism education in Ukrainian teaching science. Nowadays, there are concepts in Ukraine that are based on the three types of approaches: theologically centered, sociologically centered and anthropologically centered. We argue that the concepts of theological and sociological orientation can not form spiritually meaningful, reflective patriotism in the mass consciousness of Ukrainians, which would contribute to the establishment and strengthening*

of independent Ukraine and combine passionate love for the people of the country, for the nation with a sober sense of proportion and respect for other peoples. The priority place in the modern system of anthropologically centered concepts is taken by the Program of Patriotic Education developed by I Bekh and K Chorna. This program is valuable and crucial in modern circumstances. The basis of the anthropologically centered approach is the belief that the bearer of patriotism in society is the person who develops the social phenomenon using his creativity, work and ideas. Patriotism is the feelings, principles, moral values. Being a moral value, patriotism most clearly fits the anthropologically centered worldview.

This paper clarifies the very notion of patriotism of civic orientation and specifies the purpose of patriotic education. Patriotism of older teens means their love for the motherland, for its people and their concern for its welfare, their awareness of the necessity to establish a sovereign, legal, democratic and social state, their readiness to serve the motherland and to defend the national interests of Ukraine. In the context of our study, we do not consider a sacrificing patriotism which is characteristic of a totalitarian state, we consider patriotism of civic orientation, which is characteristic of a state of law, which allows individuals to feel morally enriched, politically competent, socially ready to defend their rights and freedoms. The basis for patriotism of civic orientation is liberty, equality, a sense of being involved in the problems of the society and the state, humanistic morality.

**Keywords:** patriotism; civic patriotism; anthropocentric approach; teenagers.

## References

1. Bekh, I.D., & Chorna, K.I. (2007). *Prohrama patriotychmoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi* [Program of Patriotic Education of Children and Youth]. Kyiv: Svit vykhovannia.
2. Bekh, I.D. (Ed.). (1999) *Vykhovannia patriotyzmu u ditei ta molodi v suchasnykh sotsialno-ekonomichnykh umovakh. Materialy konferentsii*. (The Institute of Problems on Education of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine). Kyiv.
3. Vyshnevskiy, O. (1999). *Suchasne ukrainske vykhovannia. Liubov do Batkivshchyny* [Modern Ukrainian Education. Love to Motherland] (5<sup>th</sup> ed.). Lviv: Tovarystvo imeni H Vashchenka.
4. Vyshnevskiy, O. (2008). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainskoi pedahohiky* [Theoretical Basics of Modern Ukrainian Pedagogy] (3<sup>rd</sup> ed.). Kyiv: Znannia.
5. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
6. Zakharenko, O.A. (2006). *Slovo do nashchadki* [Speech to Posterity]. Kyiv: SPD Bohdanova A.M.
7. Kremen, V.H. (2003). *Osvita i nauka Ukrainy: shliakhy modernizatsii (Fakty, rozdzumy, perspektivy)* [Education and Science of Ukraine: the Ways of Modernization (Facts, Thoughts, Prospects)]. Kyiv: Hramota.

## ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ НА ОСНОВІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ТА АВТОРИТАРНОЇ ЕТИКИ

*У статті висвітлено теоретичний аспект виховання підлітків на основі гуманістичної і авторитарної етики, проаналізовано праці філософів, психологів і педагогів. Підлітковий вік розглядається як найбільш сенситивний щодо морального становлення, інтеріоризації цінностей, виховання відповідних моральних якостей. Гуманістична та авторитарна етика визначають якість та спрямованість виховання та обумовлені цілями й цінностями суспільства.*

**Ключові слова:** виховання підлітків, гуманістична та авторитарна етика, цінності, суперечності, суспільство.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства все більшої гостроти набуває проблема моралі, посилення її ціннісного аспекту у вихованні підлітків. Етика виступає способом осягнення дійсності, є спрямовуючою силою до вершин моралі, людського духу, усвідомлення цінності людського життя, особливо в умовах суспільно-економічної кризи, що актуалізує необхідність переходу від авторитарних до гуманістичних принципів виховання підростаючого покоління, утвердження цінностей добра, справедливості, честі, гідності, совісті, обов'язку, відповідальності. У цьому контексті особливої ваги набуває виховання підлітків, яке передбачає формування ціннісного ставлення до себе, оточуючих, Батьківщини, природи.

Проблема морального і етичного виховання знайшла втілення у державній національній програмі «Діти України»; Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», в Указі Президента України «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян»; «Національній доктрині розвитку освіти» та інших нормативних документах, що стосуються навчання і виховання учнів середньої ланки школи.

Нині існують розбіжності у декларуванні принципів гуманістичної етики та практичному втіленні авторитарної; суперечності між розумінням важливості суб'єкт-суб'єктних відносин учителя і учня та реальним ставленням до дитини виключно як до об'єкта виховання; між потребою в інтеріоризації етичних цінностей і обмеженістю навчально-виховного процесу у вихованні основ етичної культури; між усвідомленням необхідності консолідації зусиль усіх учасників виховного процесу та їх реальною розмежованістю.

Підлітковий вік є найбільш сенситивним для морального виховання, оскільки в цей період активно формується світобачення підростаючої особистості, моральна сфера, інтеріоризуються етичні цінності, усвідомлюється необхідність моральних якостей, поведін-

ки, дотримання етикетних норм, що визначають ставлення до себе та до інших. Неабиякого значення набувають методи і засоби виховання в цей період, покликані розвинути сутнісні сили дитини чи підпорядкувати її волю дорослим, розвинути її самостійність, творчість чи покірливість і слухняність.

Аналіз стану дослідженості виховання підлітків у гуманістичній і авторитарній етиці свідчить про постійну увагу вчених різних галузей до цієї проблеми на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

Дослідженню специфіки авторитарної і гуманістичної етики присвятили свої роботи І. Зеленкова, О. Золотухіна-Аболіна, К. Роджерс, Е. Фромм. Вагомий внесок у дослідження окремих аспектів виховання підлітків зробили Л. Божович, І. Дубровіна, Д. Ельконін, І. Кон, К. Поліванова, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн; обґрунтували гуманістичний підхід до виховання дітей в умовах становлення в Україні громадянського суспільства — Н. Ганнусенко, К. Журба, В. Киричок, К. Чорна, І. Шкільна, які у своїх дослідженнях вказують на взаємозв'язок гуманістичної етики і якості сучасного виховання, де остання впливає з першої і ґрунтується на ній.

Питання гуманістичних цінностей висвітлюються у працях В. Білоусової, Т. Гуменікової, Л. Кузьміної, А. Шемшуріної, Н. Щуркової. Моральне виховання є об'єктом дослідження і сучасних зарубіжних педагогів М. Соте, Дж. Фоутса та інших. Хоча ці роботи і складають значний науковий доробок, однак далеко не всі плюси і мінуси авторитарного і гуманістичного виховання підлітків знайшли в них цілісне і повне висвітлення.

*Метою статті* є висвітлення теоретичного аспекту виховання підлітків на основі гуманістичної та авторитарної етики.

Залежно від цілей і цінностей суспільства визначались і пріоритети у вихованні підростаючого покоління, за яких набували підтримки авторитарна етика (у тоталітарних державах) чи гуманістична етика (в демократичних країнах), що обумовило основні підходи і напрями виховання людини-«шурупчика», людини-«гвинтика» чи, навпаки, самодостатньої людини з високим рівнем культури, гідності, здатної до самореалізації

Добре відомі своїми працями «Людина для себе», «Догма про Христа», «Про любов до життя» Е. Фромм уперше розмежував гуманістичну і авторитарну етику. На думку психолога, авторитарну і гуманістичну етику розрізняють за двома критеріями: формальним і змістовим. Якщо за першим критерієм авторитарна етика не визнає за людиною здатності розрізняти добро і зло, то за другим — зміст добра і зла є експлуативним, зумовленим інтересами влади, а не інтересами індивіда. Влада за допомогою авторитарної етики визначає, що добре для людини, і встановлює закони і норми її поведінки, які б



приносили їй користь. У гуманістичній етиці людина сама виступає законодавцем і виконувачем норм, їхнім формальним джерелом чи регулятивною силою і їхнім змістом [3, с. 32]. У гуманістичній етиці формальний критерій ґрунтується на принципі, який означає, що особистість, а не влада визначають, що є добрим, а що ні. За змістовим критерієм «добро» є благом для людини, а «зло» — те, що йому перешкоджає. Гуманістична етика — антропоцентрична, є прикладною наукою «мистецтва жити», заснована на теоретичній «науці про людину» [9, с. 40].

Рівень моральності у суспільстві визначається універсальною і соціально іманентною етикою. Під універсальною етикою розуміють норми поведінки, зорієнтовані на моральне зростання і розвиток людини, а під соціально іманентною — норми, необхідні для підтримки і функціонування конкретного типу суспільства.

Погляди Е. Фромма знайшли підтримку у дослідженнях Р. Хейра, який у своїх роботах охарактеризував «здатність до універсалізації» та інваріантну (незмінну) природу гуманістичної етики, з її зорієнтованістю на утвердження у житті універсальних ідеалів добра, краси, гідності.

У сучасній білоруській науці заслуга популяризації і розвитку поглядів Е. Фромма належить І. Зеленковій. Розкриваючи значущість етичних знань у формуванні культури особистості, вона підкреслила їхній універсальний характер, необхідність людині для того, щоб стати Людиною, виробити стратегію правильного життя, стати повноправним членом суспільства. Але лише «у випадку індивідуальної інтеріорізації (глибокого внутрішнього засвоєння) етичне знання стає для індивіда справжньою цінністю, здатною впливати на його свідомість і, відповідно, на його реальне життя» [6, с. 131].

Авторка розрізняє механізми функціонування етичного і морального, водночас характеризуючи і те спільне, що їх об'єднує, зокрема зв'язок з предметом дослідження. На її думку, етика не лише вивчає мораль, а й моделює її риси, пропонуючи їх як належне, за допомогою якого можна змінити теперішнє і сформулювати «добро» моральність [6, с. 143].

Саме тому О. Золотухіна-Аболіна обґрунтовує необхідність виховання підлітків через реалізацію потреби краще розуміти себе і когось, уміти аналізувати те, що відбувається довкола і з повною відповідальністю реалізовувати власну свободу. А також потребу мати уявлення про: ідеальні моральні орієнтири, вищі моральні цінності, які мають загальнолюдський характер; конкретно-історичні норми і цінності; реальні звичаї, що панують у той чи інший період історії та їх співвідношення з «ідеально-належним» і конкретно-історичними моральними веліннями; діалектику моральної свідомості і поведінки особистості, взаємодію соціальної та індивідуальної моралі [7, с. 8].

Зазначена проблема знайшла подальший розвиток у роботах І. Ільєвої, яка вирізняє три основних принципи гуманістичного виховання, сформульованих в історії людських взаємин: єдності слова і діла; визнання людини найвищою цінністю; чинити стосовно інших так, як би хотілось аби чинили стосовно тебе.

Ця ідея знайшла підтримку у статті В. Разіна «Про можливості наукового обґрунтування моралі», який пов'язує наукове обґрунтування моралі з усвідомленням людини того, що діяти морально в її ж власних інтересах. Автор висловив переконаність, що зорієнтованість на гуманістичні цінності збагачує особистість, сприяє самореалізації, тим самим підкреслюючи особистісну зацікавленість у тому, щоб бути моральним.

У статті «Онтологічні основи моралі у свідомості сучасного суспільства» він пропонує чотири моральних імперативи: безумовна цінність життя кожної людини; гарантії прав і свобод людини; перевага до всіх форм життя; перевага активності над пасивністю, самореалізація на основі суспільних цінностей.

Хоча перший і другий імперативи належать до етики обов'язку, а третій і четвертий — до етики чеснот, вони за своєю сутністю відображають гуманістичну етику.

Інтерес для нашого дослідження становить дискусія, яку розгорнув на посттоталітарному просторі М. Тофтул про те, наскільки трансформувалась етика людства і яким чином це позначилося на моральному вихованні підростаючого покоління. Аналізуючи оптимістичні, песимістичні й індіферентні концепції, він дійшов висновку, що основними віхами розвитку моралі є відмова від канібалізму; упорядкування статевої стосунків; визнання представників інших родів і племен за повноцінних людей; визнання повноцінності культур усіх народів і права кожного народу на свою національну культуру, зокрема мову; визнання свободи совісті. А також відмова від рабства, кріпосництва, інквізиції, захист тваринного і рослинного світу від винищення, заборона війн і страти людей.

Серед основних аргументів на користь морального прогресу і гуманістичної етики він називає: зростання обсягу духовної свободи особистості і можливостей її удосконалення; посилення впливу моралі на всі сфери життя; здатність інтеріоризувати загальнолюдські моральні цінності; здатність моралі долати конфлікти; протистояння бездуховності і аморальності; формування більш досконалих засобів впливу на моральну поведінку людей; постійне збагачення етики; зростання рівня освіти, збільшення обсягу моральної і етичної освіти тощо.

Однак, філософ висловив сумнів щодо подолання авторитарної етики у вихованні сучасних підлітків, пояснюючи це тим, що «можна бути талановитим етиком, проголошувати гуманістичні ідеї,

а жити за протилежними принципами, чинити зло, завдавати людям шкоди. Та й рівень морального розвитку людини не прямо залежить від її теоретичних знань, стан моралі суспільства визначають морально недосконалі особистості (хоч вони приносять йому славу)...» [8, с. 139].

У психології проблеми гуманістичної і авторитарної етики висвітлював К. Роджерс (1902-1987 рр.), який не лише заперечував притаманність зла людській натурі, а й надавав перевагу створенню такого психологічного клімату, за якого особистість могла б свідомо здійснювати вибір у соціально конструктивному напрямі ствердження добра, який сприяв би покращенню стосунків з оточуючими. Ним також розроблений особистісно центричний підхід, що ставив за мету допомогти учням стати індивідами, які здатні виявляти ініціативу і нести відповідальність за власні вчинки, здійснювати розумний вибір і спрямовувати себе; виявляти критичність у навчанні, уміти цінувати внески, зроблені іншими; володіти знаннями, необхідними для розв'язання проблем; адаптуватися до нових проблемних ситуацій; вільно і творчо використовуючи придатний до проблеми досвід; виявляти навички співпраці з іншими людьми; працювати не заради схвалення, а задля реалізації власних соціалізованих цілей [4, с. 51]. У роботі «Вчитися бути вільним» психолог відводить значну роль формуванню внутрішньої свободи особистості, довірі до дитини, визнанню її цінності, щирості у стосунках вчителя і учня та емпатії.

Для нашого дослідження є цікавими положення ще одного представника гуманістичної психології – Р. Фрейджера, що стосуються самоактуалізації особистості і мають непересічне значення для виховання підлітків. Серед них: більш ефективне сприйняття реальності і більш вигідні стосунки з реальністю; прийняття себе, інших, природи; безпосередність, простота, природність; зосередженість на проблемі; здатність відокремлюватись, потреба в усамітненні; автономія і незалежність від культурних штампів і оточення; свіжість сприйняття; духовний досвід; почуття спільноти з іншими; більш глибокі і зворушливі стосунки; демократичність; здатність розрізняти мету і засоби, добро і зло; філософський, м'який, доброзичливий гумор; креативність [3, с. 111] та ін.

У той же час, на думку психолога, перешкоджають самоактуалізації підлітка негативний досвід у минулому та шкідливі звички; вплив соціуму, тиск оточення; внутрішній захист, який заважає зрозуміти себе, тоді як визначення шляхів особистісного зростання, активна робота над собою, самосвідомість, чесність, вершинні переживання є запорукою самоактуалізації особистості.

Праці К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Мея позначились на поглядах Д. Б'юджентала, відомого американського психолога. У своїх роботах «Пошук аутентичності: Екзистенційно-аналітичний підхід

у психотерапії», «Підручник гуманістичної психології: Нові теорії, дослідження і практика», психолог обґрунтовує потребу у гуманістичній психології, значущості гуманітарних і етичних знань. У статті «Третя сила у психології» автор розкриває найважливіші орієнтири гуманістичної психології. Зокрема, йдеться про турботу про людину, смислові аспекти людського існування, визнання людського досвіду, нескінчених можливостей людини, честі і гідності, шанобливого ставлення до особистості, які є надзвичайно цінними у вихованні підлітків. До найважливіших постулатів гуманістичної психології Д. Б'юджентал відносить цілісність людської особистості, її інтенційність, досвід, здатність здійснювати вибір існування у суспільстві [10, с. 23-25].

Утверджуючи і розвиваючи ідеї гуманістичної психології, В. Франкл (1905-1997 рр.), зосередив увагу на проблемі сенсу життя, «екзистенційного вакууму» у дослідженнях «Людина в пошуках сенсу», «Людина в пошуках граничного сенсу», «Неусвідомлений Бог», «Воля до сенсу», де зазначав, що «людина орієнтується на зовнішній світ; у цьому світі вона цікавиться сенсами, які треба реалізувати, та іншими людськими істотами» [11, с. 137]. Утім, на думку вченого, у сучасних умовах потреба знайти і реалізувати сенс життя не задовольняється, що призводить до таких явищ, як наркоманія, агресія, депресивні стани, в основі яких лежить почуття порожнечі. Тоді як кожна життєва ситуація ставить перед особистістю запитання і вимагає конкретного рішення.

Психолог визначає три шляхи реалізації сенсу: здійснення вчинку або творчої праці; переживання чогось або зустріч із кимсь; подолання труднощів або робота над собою.

Його погляди позначилися на дослідженнях і практичній діяльності зарубіжних психологів Ш. Шустер і М. Соте.

Ізраїльському психологу Ш. Шустер, авторці праць «Філософська практика як альтернатива до психологічного консультування та психотерапії», «Філософське консультування», у власній практиці вдалося поєднати психологічну і етичну роботу, організувавши філософське консультування, які ґрунтувались на спілкуванні між філософом, практиком і відвідувачем, діалозі, пошуку пояснень, інноваційному компоненті діалогу. «Філософське консультування» або «Філософська невідкладна допомога», «Філософія по телефону» адресувалися тим підліткам, хто заблукав у житті, переживав відчай або не міг з якихось причин вирішити етичні дилеми. Важливим аспектом філософської практики було заохочення до дружби у поєднанні з мудрістю, що визначало етичний ідеал і впливало на спосіб життя індивіда, його цінності.

В Україні окремі аспекти виховання етичної культури висвітлювались у праці В. Білоусової «Етика взаємин у шкільному ко-

лективі». Учена справедливо вважала, що без пробудження свідомості, обов'язку, відповідальності, доброти та людяності, без поваги до людської гідності, без оздоровлення морально-психологічного клімату в суспільстві, навчальних закладах не можна розраховувати на докорінні зміни в різних сферах нашого життя [2, с. 151]. З огляду на це, виняткового значення набуває виховання школярів, критеріями якого є: знання про прояви етичних категорій у стосунках між людьми; потреби в емоційному і духовному контактах з людьми, потреба у самоповазі, співчутті і співпереживанні людям; ціннісне ставлення до людини.

Погляди В. Білоусової знайшли підтримку і розвиток у дослідженнях Т. Гуменнікової, яка орієнтувалася на гуманістичну етику і мораль, які є непересічними цінностями буття, що задовольняють духовні потреби людей. Гуманістичний напрям, сформульований В. Білоусовою і Т. Гуменніковою, став визначальним у роботах В. Киричок «Гуманне ставлення до дитини», В. Киричок і К. Журби «Етична культура педагога», у яких велика увага приділяється формуванню етичної культури педагога: «Важливим критерієм етичної культури є етика педагогічного спілкування, що має спиратися на передову, прогресивну мораль — гуманістичну, в основі якої лежить демократизм і природність» [5, с. 3]. Виховання дитини не може бути ефективним без співчуття і любові до дитини, чемності, коректності, люб'язності, гречності, делікатності, тактовності, точності, скромності.

На думку І. Беха, Н. Ганнусенко, К. Чорної, сучасне виховання має відігравати випереджальну роль у розбудові Української держави. Основними завданнями у контексті сучасного виховання є:

- засвоєння елементів прикладної етики, ознайомлення з її базовими категоріями і проблемним полем гуманістичних цінностей;
- вивчення гуманістичної моралі як культурного феномену людства;
- актуалізація гуманістичних традицій світової, вітчизняної етичної культури, їхнього впливу на формування моральної поведінки учнів;
- оволодіння досвідом гуманного ставлення людини до самої себе, до інших людей, до природи, до суспільства загалом;
- оволодіння технологіями проектування і поліпшення власного життя, створення самобутнього особистісного образу;
- утвердження почуття належності до своєї етно-етичної культури, ідентифікація себе з українським народом;
- формування внутрішніх моральних регуляторів (совісті, честі, обов'язку, власної гідності), спроможності робити вибір між добром і злом, оцінювати за гуманістичними критеріями свої вчинки і поведінку;

- стимулювання навичок сучасного соціального життя, громадянського миру, національної злагоди [1, с. 6].

Пов'язуючи виховання підлітків на засадах гуманістичної етики з досвідом народу, Г. Васянович та П. Черніков наголошують на необхідності пізнання дітьми ідеалів добра, милосердя, правди, чесності, справедливості, гідності. На їхню думку, найважливішим є досягнення значущості добра у житті кожної людини, з'ясування суперечливої сутності взаємозв'язку добра і зла, походження, співвідношення, реальних можливостей перемоги добра над злом.

Таким чином, гуманістична та авторитарна етика визначають якість і спрямування морального становлення і виховання підлітків, що визначається цілями і цінностями суспільства. Українське суспільство орієнтується на демократичні цінності та гуманістичну етику у вихованні підлітків, однак певні труднощі і дискусії з цієї проблеми свідчать про актуальність досліджуваної проблеми та інтерес до неї з боку педагогічної громадськості. Подальшого дослідження потребує проблема негативного впливу на Я-концепцію підлітків авторитарного стилю виховання та специфіки його подолання на пострадянському просторі.

### Література

1. Бех І.Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. До факультативного курсу «Основи гуманістичної моралі» / І.Д. Бех, Н.І. Ганнусенко, К.І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45 (317). – С.4-11.
2. Виховання моральності підростаючого покоління : наук.-метод. посіб. / [К.І. Чорна, В.О. Білоусова, В.А. Киричок та ін.]. – К.: Богдана, 2005. – 288 с.
3. Гуманистическая, трансперсональная и экзистенциальная психология / Р. Фрейджер, Д. Фейдимен; К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. – 221 с.
4. Гуманістична психологія : навч. посібник [для студентів вищих навчальних закладів] : у 3-х т. / упоряд. Р. Трач, Г. Балл. – К.: Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – Т. 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. – 252 с.
5. Журба К.О. Етична культура педагога / К.О. Журба, В.А. Киричок // Педагогічна газета. – 2007. – №9 (158). – С. 3.
6. Зеленкова И.Л. Этика : учебное пособие / И.Л. Зеленкова. – Минск : Тетра-Системс, 2003. – 352 с.
7. Золотухина-Аболина Е.В. Современная этика : [учеб. пособие для студентов вузов] / Е.В. Золотухина-Аболина. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 416 с.
8. Тофтун М.Г. Этика : [навчальний посібник] / М.Г. Тофтун. – К.: Видавничий центр «Академія», 2005. – 416 с.
9. Фромм Э. Психоанализ и этика / Эрих Фромм. – М.: ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. – 568 с.
10. Bugental J.F. The search for authenticity: an existential-analytic approach to psychotherapy / James Bugental. – New York : Irvington, 1989. – 321 p.

11. Frankl V.E. *Mans search for meaning* / Viktor Edmund Frankl. — Boston: Beacon, 2000. — 154 p.

*В статье освещается теоретический аспект воспитания подростков на основе гуманистической и авторитарной этики, анализируются труды философов, психологов и педагогов. Подростковый возраст рассматривается как наиболее чувствительный в плане нравственного становления, интериоризации ценностей, воспитания соответствующих качеств. Гуманистическая и авторитарная этика определяют качество и направленность воспитания и обусловлены целями и ценностями общества.*

**Ключевые слова:** воспитание подростков, гуманистическая и авторитарная этика, ценности, противоречия, общество.

### **S. A. Hariacha**

#### **Theoretical Aspects of Educating Teens on the Basis of Humanistic and Authoritarian Ethics**

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

*The article deals with the theoretical aspect of educating adolescents on the basis of authoritarian and humanistic ethics, analyzes works of philosophers, psychologists, and educators on this problem. Adolescence is considered as the most sensitive period in terms of moral formation, internalization of values, and education of relevant moral qualities. Humanistic and authoritarian ethics determines the quality and direction of education and the goals and values of society. Priorities in the upbringing of the younger generation are defined to be dependable on the kind of a society: authoritarian ethics is supported in totalitarian states or humanistic ethics — in democratic countries. That determines the major approaches and ways of educating people — whether as a «small part, a mechanism» or, alternatively, as a self-sufficient person of high culture, capable of self-esteem.*

**Keywords:** adolescent education; humanistic and authoritarian ethics; values; conflict and society.

#### **References**

1. Bekh, I. D., Hannusenko, N. I., & Chorna, K. I. (2005). Kontsepsiia vykhovannia humanistychnykh tsinnosti uchniv. Do fakultatyvnoho kursu «Osnovy humanistichnoi morali» [Conception of Education of Humanistic Values of Students. To Extracurricular Course «Basics of Humanistic Morals»]. *Shkilnyi svit*, 45 (317), 4-11.
2. Chorna, K. I., Bilousova, V. O., & Kyrychok, V. A. (2005). Vykhovannia moralnosti pidrostaichoho pokolinnia [Moral Education of the Rising Generation]. Kyiv: Bohdana.
3. *Gumanisticheskaia, transpersonalnaia i ekzistentsionalnaia pskhologiiia* [Humanistic, Transpersonal, and Existential Psychology] (2007). St. Petersburg: Praim-Evroznak.
4. Trach, R., & Ball, H. (2001). *Humanistichna psykhohohiia: Vol.1* [Humanistic, Psychology]. Kyi: Universytetske vydavnytstvo «Pulsari».
5. Zhurba, K. O., & Kyrychok, V. A. (2007). Etychna kultura pedahoha [Ethic Culture of Educator]. *Pedahohichna hazeta*, 9 (158), 3.
6. Zelenkova, I. L. (2003). *Etika* [Ethics]. Minsk: TetraSistems.
7. Zolotuhina-Abolina, E. V. (2005). *Sovremennaia etika* [Modern Ethics]. Moscow: IKTS «MarT»; Rostov-on-Don: Izdatelskii tsentr «MarT».
8. Toftul, M. G. 2007. *Etika* [Ethics]. Kyiv: Vydavnychiy tsentr «Akademiia», 2005.

9. Fromm, E. (1998). *Psikhoanaliz i etika* [Psychoanalysis and Ethics]. Moscow: OOO «Izdatelstvo AST-LTD»,— 568 s.
10. Bugental, J. F. T. (1989). *The search for authenticity: An existential-analytic approach to psychotherapy*. New York: Irvington,
11. Frankl, V.E. (2000). *Man's Search for Meaning*. Boston: Beacon.



## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДЕЗАДАПТОВАНИХ ПІДЛІТКІВ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ВИМІРІ

*У результаті проведеного дослідження розглянуто зміст поняття „соціальна реабілітація дезадаптованих старших підлітків», виділено основні етапи процесу соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, охарактеризовано умови здійснення комплексу педагогічних, психологічних, соціальних заходів, що сприяють успішній соціальній реабілітації та соціалізації дезадаптованих старших підлітків у Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.*

**Ключові слова:** соціальна реабілітація, соціалізація, дезадаптація, дезадаптовані старші підлітки, Центри професійної та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.

Сучасні підлітки — це найближче майбутнє держави, у них є багато можливостей, щоб стати успішними. Проте, якщо підліток з малозабезпеченої, неповної, асоціальної або ж педагогічно неспроможної сім'ї, в якій неможливо задовольнити елементарні вікові потреби дитини, коли до сімейних негараздів, як правило, додаються шкільні, виникає глибоке відчуження від сім'ї та школи — дезадаптація. Зважаючи на труднощі підліткового віку, ми можемо стверджувати, що саме ця категорія дезадаптованих підлітків поповнює ряди злочинців, наркоманів, неповнолітніх алкоголіків. За даними Держкомстату України: на обліку в підрозділах кримінальної міліції у справах дітей в 2012 році перебувало 7222 підлітків, з них 4648 підлітків схильні до бродяжництва, жебрацтва, вчинення правопорушень, 848 підлітків оголошено в розшук як зниклих безвісно; 7298 неповнолітніх перебували в притулках; 3126 підлітків скоїли злочин у віці 14-15 років, усього за скоєння злочинів засуджено 9010 неповнолітніх. Більшість зазначених дітей із неповних сімей (63,4%), діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування (10,2%). Саме ці підлітки перебувають на обліку в школі, ІСН, з ними працюють соціальні служби для сім'ї, дітей та молоді, проте їхня діяльність розрізнена, здебільшого формальна, не об'єднана в єдину систему. Тому в сучасних умовах гостро постає проблема пошуку нових форм і методів роботи з дезадаптованими старшими підлітками у навчально-виховних закладах, де вони мають змогу відновити втрачені соціальні зв'язки із сім'єю, школою, здобути допрофесійну підготовку, яка б дала можливість в найближчому майбутньому вирішити проблеми професійного самовизначення та працевлаштування й інтегруватися в суспільство. Саме такими закладами, на нашу думку, є Центри професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді при професійних ліцеях, де дезадаптовані старші підлітки мають змогу пройти курс соціальної реабілітації.

Проблеми дезадаптації дітей і молоді досить актуальні, їх вивченню присвячені праці Ф. Березіна, Л. Дзюбоко, Н. Максимової, Л. Міщика, І. Сабазнадзе та інших; зокрема прояви дезадаптації в різному віці вивчали Л. Закутська, О. Новікова, О. Фурман; прояви шкільної дезадаптації — Б. Ананьєв, О. Бовгь, О. Каган, Ю. Шевченко та інші; на вивчення психологічних детермінантів шкільної дезадаптації підлітків спрямоване дисертаційне дослідження Г. Федоришина.

Розробленню і впровадженню моделей соціально-педагогічної роботи з учнівською молоддю та її окремим аспектам присвячені дослідження О. Безпалько, Г. Лактіонової, С. Толстоухової, С. Харченко та інші.

Проблеми реабілітаційної діяльності з підлітками вивчали Б. Алмазов, Л. Акатов, Л. Баранська, С. Белічева, М. Вайзман, В. Вульф, А. Гордєєва, В. Доній, І. Зверєва, Т. Калиновська, А. Капська, Л. Коваль, Т. Лях, О. Молчан, В. Мороз, А. Наточій, В. Нечипоренко, І. Пінчук, Р. Овчарова, С. Толстоухова, С. Хлебик, А. Ходорчук, М. Чайковський та інші. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону розглянув С. Коношенко.

Проте, незважаючи на значну увагу науковців до процесу соціального становлення особистості, вирішення проблеми соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків потребує подальшої розробки.

Метою представленого наукового пошуку є дослідження основних етапів процесу соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків, визначення комплексу педагогічних, психологічних, соціальних заходів, які сприяють успішній соціальній реабілітації та соціалізації дезадаптованих старших підлітків у Центрах професійної підготовки та соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків при професійних ліцеях.

Дезадаптація — це термін, сутність якого проявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища свого існування [1, с. 118]. Основними ознаками дезадаптації старших підлітків є: неспроможність виконувати запропонований обсяг і досягти бажаної навчальної, соціально-психологічної, поведінкової та іншої діяльності, без здійснення якої вони не можуть відповідати соціальній позиції школяра; для них характерні вчинки, що не відповідають встановленим у суспільстві нормам і проявляються у злочинних, карних діях; несформованість умінь та навичок набуття соціально позитивного досвіду поведінки, діяльності та його використання у повсякденному житті [2, с. 31-32]. Підсумовуючи зазначене, дезадаптовані старші підлітки — це діти віком від 13 до 15 років, які внаслідок дії різноманітних складних соціаль-

них обставин життя й індивідуального розвитку не можуть адаптуватися до умов середовища життєдіяльності (навчального закладу, сім'ї, групи ровесників), у результаті чого неспроможні виконувати свої соціальної ролі, що проявляється в порушенні взаємодії із середовищем, в несформованості комунікативної культури, у високому рівні тривожності, неадекватній самооцінці, порушенні Я-концепції, у хронічній неуспішності, в опорі педагогічному впливу, негативно-му ставленні до навчання, відчуженні від сім'ї та школи, у порушенні емоційно-мотиваційної спрямованості, асоціальних виявах тощо.

Особливої гостроти й актуальності проблема дезадаптованих підлітків набуває в умовах мегаполісу. Тому що саме для великого міста характерні: велика щільність населення, яка дає можливість «загубитися», бути непомітним, що значно посилює самотність, відчуженість підлітка; у місті вони мають значну кількість вільного, не заповненого ані фізичною працею, ані змістовним відпочинком часу, який ніким не контролюється; порівняно з невеликими містечками, а особливо сільською місцевістю, для жителів мегаполісів характерна значна розірваність, відчуженість стосунків між людьми, які проживають поряд, що призводить до послаблення соціального контролю за поведінкою підлітків; значний негативний вплив має диференціація населення не лише на культурному, духовному, а й матеріальному рівні; яскраво виражена різка соціальна нерівність. Велике місто продукує велику різноманітність потреб і різко диференціює ступінь можливостей їх задоволення; проживання в ньому збільшує психологічне навантаження на старшого підлітка, породжує конфліктність, втому [2, с. 55]. Саме вищевказані особливості мегаполісу ускладнюють процес соціалізації підлітків, поглиблюють дезадаптацію, а тому вирішення цієї проблеми найбільш актуальне для великих міст.

Процес дезадаптації зворотний, а вирішення проблеми дезадаптованих старших підлітків можливо через застосування комплексу педагогічних, соціальних, психологічних і медичних заходів, що спрямовані на відновлення порушених соціальних зв'язків і відносин старших підлітків зі шкільним та сімейним середовищем, приведення їх індивідуальної та колективної поведінки у відповідність із загально визначеними суспільними правилами і нормами, формування особистісних якостей підлітка, які сприятимуть виробленню активної життєвої позиції та інтеграції в суспільство, що, на нашу думку, і є сутністю соціальної реабілітації.

На пострадянському просторі до практичного вирішення проблеми шляхом реабілітації зверталися Р. Овчарова та Б. Алмазов, вони одними із перших в 90-ті роки започаткували створення в Росії реабілітаційних центрів (у 1992 році створено Російську асоціацію центрів педагогічної реабілітації), діяльність яких будувалась на принципах гуманізму, любові до дитини, психологічного комфорту.

З метою фізичного, психологічного, соціального відновлення дітей, які скоїли злочин, в Україні у 1993 році були відкриті 11 шкіл та три професійних училища соціальної реабілітації, які стали спеціальними навчально-виховними закладами для неповнолітніх, які потребують особливих умов виховання. Діяльність загальноосвітніх шкіл та професійних училищ соціальної реабілітації вирішувала питання реабілітації підлітків, які стали на злочинний шлях. Значну допомогу в вирішенні особистісних психологічних та соціальних проблем соціально дезадаптованих дітей різного віку надавали центри соціально-психологічної реабілітації дітей — це заклади соціального захисту для тривалого (стаціонарного) або денного перебування дітей віком від 3 до 18 років.

В умовах мегаполісу вперше започаткував експериментальну реабілітаційну діяльність з групами дезадаптованих старших підлітків директор ПТУ №9 В. Чагін, який в професійно-технічному училищі створив групи для дезадаптованих підлітків, які закінчили вісім класів і з різних причин залишили школу та перебували на межі злочинності. Пріоритетним напрямом роботи педагогічних колективів центрів, як зазначає В. Чагін, було здійснення соціально-педагогічної реабілітації підлітків, засвоєння ними колективних норм і цінностей, утворення на їх основі зразків поведінки і соціальних навичок та надання допрофесійної підготовки [3, с. 18]. Позитивний досвід діяльності дав змогу в рамках виконання Закону України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21.06.2001 р., завдань програми «Українська родина» в рамках проекту «Майбутнє для всіх і для тебе також» створити центри професійної підготовки та соціальної реабілітації для дезадаптованих підлітків в інших професійних ліцеях. Сьогодні такі центри працюють при Київському професійному ліцеї «Авіант», Київському професійному ліцеї будівництва і комунального господарства, ДПТНЗ «Київське вище професійне училище технологій та дизайну виробів із шкіри та інших. У своїй діяльності вони керуються Законами України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», Положенням про професійно-технічний навчальний заклад, Тимчасовим положенням про Центр професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді та іншими нормативними документами.

Центри надають допрофесійну підготовку дезадаптованим старшим підліткам, сприяють створенню соціальних умов для нормалізації життєдіяльності, гармонійного та всебічного розвитку, профілактики негативних явищ, задоволення культурних та духовних потреб старших підлітків.

У центрі проходять реабілітацію дезадаптовані старші підлітки, які через особистісні та соціальні причини не змогли закінчити навчання в умовах загальноосвітньої школи і за рекомендацією педа-

гогічної ради школи та зі згоди батьків направлені після закінчення восьмого класу до реабілітаційного центру з метою отримання базової середньої освіти та проходження курсу соціальної реабілітації.

Навчальні плани та програми передбачають, що вихованці Центрів отримують допрофесійну підготовку до певної спеціальності та загальноосвітню освіту в обов'язі, передбаченому програмою базової середньої школи. З підлітками працюють соціальні педагоги, психологи, вчителі-предметники, класні керівники, майстри виробничого навчання.

Здійснення реабілітаційного процесу в умовах професійних ліцеїв передбачає ряд етапів. Першим, від якого безпосередньо залежить успіх реабілітаційної діяльності, є діагностичний етап. Саме на цьому етапі відбувається вивчення та аналіз проблем особистісного та соціального розвитку підлітка, його індивідуальних особливостей, інтересів і потреб, причин соціальних відхилень. На підставі вивчення документів, наданих школою, бесід з підлітками та їхніми батьками, анкет, складається реабілітаційна картка підлітка, де зазначається склад сім'ї, характер стосунків з дорослими: батьками та вчителями, особистісні риси підлітка: темперамент, рівень тривожності, самооцінка, сформованість комунікативних умінь, агресивність, ціннісні орієнтації підлітка, особливості емоційно-вольової та мотиваційної сфери. Бесіди відбуваються в естетично оформленому приміщенні, проводяться в доброзичливому тоні, який сприяє встановленню довірливих відносин, що є необхідною умовою здійснення реабілітаційного процесу. Оскільки дезадаптовані підлітки здебільшого не бажають говорити про своє минуле, то відповіді на певні запитання в анкетах надаються добровільно.

У результаті проведеного дослідження виявлено, що 60% підлітків проживають в неповних сім'ях, 3% підлітків є соціальними сиротами, 9% проживають в сім'ях з вітчимою, 17% підлітків проживають з батьками, які вживають алкогольні напої та ведуть асоціальний спосіб життя. Основними причинами конфліктів у школі підлітки вважають: небажання навчатись, тому що нецікаво, грубість, нетактовність педагогів, приниження гідності підлітків, непорозуміння однокласників. 37% підлітків мають завищений рівень самооцінки, 32% занижений, практично всім підліткам притаманна деформація ціннісних орієнтацій. З метою найбільш ефективного використання реабілітаційного впливу підлітки розподіляються на групи за рівнем навчальних досягнень, конфліктності, агресивності тощо.

На основі проведеного аналізу розробляється та планується програма соціальної реабілітації підлітків, що становить зміст другого етапу реабілітаційного процесу. Важливою умовою здійснення успішної соціальної реабілітації підлітків є створення реабілітаційного середовища і прийняття його підлітками, яке забезпечує їм відчуття

комфорту та захищеності, де основними принципами діяльності є добровільність, співпраця з педагогами, відсутність будь-якого примусу. Не секрет, що сучасні підлітки ставляться до професійно-технічної освіти як до такої, що позбавлена перспективи, яка не може забезпечити стабільного успішного майбутнього. Тому, щоб перебування в реабілітаційному центрі було вмотивованим для підлітка, сприяло формуванню життєвих цілей, проводиться ряд екскурсій на підприємства (завод «Авіан» та інші), відбувається ознайомлення з кращими зразками приватних підприємств, де можлива майбутня трудова діяльність підлітків, організуються зустрічі з успішними випускниками професійно-технічних закладів.

Третій етап реабілітаційного процесу передбачає безпосереднє здійснення комплексу педагогічних, соціальних, психологічних заходів, які передбачають відновлення навичок спілкування; необхідного рівня освіти, тобто оволодіння базовим компонентом змісту освіти; створення умов для професійного навчання підлітків з різним рівнем освіти та самореалізації у професійній діяльності. Необхідною умовою соціальної реабілітації дезадаптованих підлітків є поєднання навчальної і виховної діяльності. Рівень навчальних досягнень дезадаптованих підлітків надзвичайно низький, не перевищує трьох-чотирьох балів, а тому ліквідації прогалин в знаннях сприяє помірний темп навчання, його позитивна емоційна насиченість, індивідуальний підхід до кожної дитини з опорою на її позитивні якості, створення на уроці ситуації успіху, проведення додаткових занять у позаурочний час, застосування методів розвитку розумових здібностей підлітків. Матеріал на уроці подається невеликими частинами, детально пояснюється, повторюється, оцінювання здійснюється авансом, щоб підкріпити віру підлітка в свої можливості. Виконання певних завдань передбачається лише у групі, що сприяє розвитку навичок взаємодії, взаєморозуміння, діяльності в колективі. У результаті рівень навчальних досягнень на кінець навчального року підвищився: у підлітків з високим рівнем дезадаптації на 9%, середнім – на 15%, незначним – на 21%.

Загалом, система соціальної реабілітації будується на основі діяльнісного підходу, який передбачає залучення підлітків до різних видів діяльності, які відповідають віковим особливостям і дають змогу виявити творчі здібності та повною мірою реалізувати їх, отримати схвалення з боку ровесників та значущих дорослих, що відіграє важливу роль у процесі соціалізації підлітка. У Центрах організовано роботу спортивних секцій, гуртків художньої самодіяльності, студії театрального мистецтва, діяльність яких спрямована на досягнення позитивного результату шляхом спільної діяльності підлітків та дорослих на принципах добровільності, взаємоповаги, довіри та обґрунтованої вимогливості. Результатом такої діяльності

стало проведення спортивних змагань, творчих конкурсів, концертів для батьків, педагогів та ровесників.

Психологічна допомога дезадаптованим підліткам надається як на індивідуальному, так і на груповому рівнях. Індивідуальний рівень передбачає проведення психологом індивідуальних консультацій та бесід, які сприяють вирішенню та запобіганню конфліктних ситуацій з батьками, педагогами, ровесниками. На груповому рівні передбачено проведення психологічних тренінгів та ігор. Сприяють відновленню та формуванню навичок спілкування такі тренінги, як: «Спілкування без слів», «Поговоримо малюнками», «Спілкування і вміння слухати»; взаємодії «Ми команда», «Учимося взаєморозуміння», «Наші емоції та почуття»; формуванню навичок подолання стресових та конфліктних ситуацій: «Конфлікти і причини їх виникнення», «Шляхи вирішення конфліктів», «Побороти стрес» тощо.

Аналізуючи матеріальні умови, в яких проживають дезадаптовані підлітки, ми можемо констатувати, що більшість із них потребує значної соціальної підтримки, яка на державному рівні реалізується наданням щомісячної стипендії, безоплатного одноразового харчування в умовах професійного ліцею, та на рівні благодійництва наданням матеріальної допомоги для забезпечення одягом та харчуванням в домашніх умовах. Важливою умовою ефективної соціальної реабілітації є цілеспрямована робота з батьками як на індивідуальному рівні, так і шляхом проведення лекторіїв для батьків, що передбачають ознайомлення із віковими особливостями підлітків, проявами дезадаптації та засобами її профілактики. Проте значна кількість батьків учнів Центрів соціальної реабілітації вживають алкоголь, курять, є наркозалежними, ведуть асоціальний спосіб життя. Тому проведення лекторіїв для них є досить малоефективним способом і саме до роботи з ними залучаються соціальні служби, оскільки зловживання батьками алкоголем, наркотиками можна розглядати як порушення прав дитини на нормальні умови життя, як ухилення від виховання дітей, що передбачає адміністративну відповідальність та позбавлення батьківських прав.

На четвертому етапі реабілітаційної роботи здійснюється аналіз та порівняння результатів означеного корекційно-виховного процесу й розробка рекомендацій щодо подальшого навчання та працевлаштування підлітків.

Позитивно на роботу з дезадаптованими підлітками вплинуло вивчення міжнародного досвіду колег з Інтернаціональної спілки Німеччини, які мають певний досвід у вирішенні зазначеної проблеми шляхом організації Центрів професійної освіти при Інтернаціональному союзі із м. Магдебурга. Це недержавна організація, що займається наданням соціальної допомоги, підтримки молоді й освітньою діяльністю. У рамках цього міжнародного проекту організовано і про-

ведено обмін групами учнів. Під час такого обміну вихованці проходили навчально-ознайомлювальну практику, на якій спільно виконували складне виробниче завдання і долали мовний бар'єр.

На підставі тривалого вивчення проблеми організації навчально-виховного процесу спеціалізованих навчальних закладів для означеної категорії вихованців ми можемо стверджувати, що дезадаптованим підліткам потрібно допомогти якомога швидше адаптуватися до соціуму, шляхом зняття психологічних і соціальних проблем, через залучення до професійної підготовки та здобуття професії. Саме такий шлях допоможе дитині здобути матеріальну незалежність, самоствердитись і самореалізуватись в соціумі. Виконати цю функцію мають змогу Центри професійної підготовки та соціальної реабілітації проблемної молоді при професійних ліцеях, звичайно, за умов тісної співпраці з іншими соціальними інститутами виховання. Формування професійних основ життя допоможе підлітку стати стійкішим у складних соціально-економічних умовах.

Отже, слід акцентувати увагу на тому, що основними напрямками наших подальших досліджень є узагальнення й аналіз результатів соціальної реабілітації в умовах професійних ліцеїв; розроблення методичних рекомендацій педагогам щодо удосконалення педагогічних умов соціальної реабілітації дезадаптованих старших підлітків в навчальних закладах професійної спрямованості.

### Література

1. Соціальна педагогіка : словник-довідник / [ред. Т.Ф. Алексєєнко]. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.
2. Федоришин Г.М. Психологічні детермінанти шкільної дезадаптації підлітків : дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Г.М. Федоришин. – Р., 2002. – 234 с.
3. Чагін В. Від декларації до дії / В. Чагін // Профтехосвіта. – 2009. – № 1. – С. 18-19.

*В результате проведенного исследования рассмотрено содержание понятия «социальная реабилитация дезадаптированных старших подростков», выделены основные этапы процесса социальной реабилитации дезадаптированных старших подростков, охарактеризованы условия осуществления комплекса педагогических, психологических, социальных мероприятий, способствующих успешной социальной реабилитации и социализации дезадаптированных старших подростков в Центрах профессиональной подготовки и социальной реабилитации дезадаптированных подростков при профессиональных лицеях.*

**Ключевые слова:** *социальная реабилитация, социализация, дезадаптация, дезадаптированные старшие подростки, Центры профессиональной подготовки и социальной реабилитации дезадаптированных подростков при профессиональных лицеях.*



**N. V. Glushko**

## **Socialization of Maladjusted Teenagers in Modern Educational Environment**

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

*On the basis of research the meaning of «social rehabilitation of maladjusted older teens» has been examined.*

*Attention is paid to the historical aspects of rehabilitation facilities for different age groups of children, the need to establish rehabilitation centers in a megapolis is emphasized, the crisis negative trends of adolescents' lives in the megapolis are described that complicate socialization process.*

*The basic steps of the process of social rehabilitation of maladjusted older adolescents are revealed, as well as the conditions of complex educational, psychological, and social events that promote successful social rehabilitation and socialization of maladjusted older adolescents in training centers under professional colleges. The necessity of involving rehabilitation of parents is substantiated; the main areas of work with them are identified. Information on the usage of positive international experience in the implementation of social rehabilitation measures for maladjusted teens is presented.*

**Keywords:** *social rehabilitation; socialization; maladjustment; maladjusted older teenagers; vocational training centers and social rehabilitation of maladjusted adolescents at vocational schools.*

### **References**

1. Aleksieienko, T. (Ed.). (2009). *Sotsialna pedahohika: slovnyk-dovidnyk* [Social Pedagogy: Dictionary and Manual]. Vinnystia: Planer.
2. Fedoryshyn, H.M. (2002). *Psyholohichni determinanty shkilnoi dezadaptatsii pidlitkiv* [Psychological Determinants of School Disadaptation of Adolescents] (Doctoral dissertation, Rivno).
3. Chahin, V. (2009). *Vid deklaratsii do dii* [From Declaration to Action]. *Proftekhosvita*, 1, 24-28.

## АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті розглянуто теоретичні аспекти розвитку особистісної творчості. Акцентується увага на удосконаленні сучасного педагогічного процесу. Проаналізовано результати педагогічного експерименту та визначено ефективність формування творчого потенціалу старшокласників через використання дослідно-експериментальної діяльності в навчально-виховному процесі колегіуму.*

**Ключові слова:** творчість, творча особистість, творча активність, творчий потенціал, дослідно-експериментальна діяльність.

Тенденції розвитку сучасної школи ініціюють формування таких якостей, як самоактуалізація, активне творче самовиявлення, максимальна творча самореалізація, що становлять основу сучасної гуманістичної парадигми, яка є «засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені» [1], як підкреслено у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті.

Тому актуальною є проблема розвитку особистісної творчості через удосконалення сучасного педагогічного процесу, який передбачає розкриття внутрішніх сутнісних сил (творчого потенціалу) учня.

Ця проблема не є новою. Сократ, зокрема, вважав, що людина від природи має великий потенціал і здібності, але їх реалізація можлива за умови пізнання свого внутрішнього світу, усвідомлення того, що свідоме життя, духовне здоров'я, гармонія внутрішніх сил та зовнішньої діяльності, задоволення від моральної поведінки становлять найвище благо та найвищу цінність [2, с. 101].

Аналіз наукової літератури дав нам змогу зробити висновок, що питання розкриття творчого потенціалу як внутрішнього механізму розвитку особистості необхідно вивчати, щоб знати яким чином увімкнути «внутрішній двигун» (Т. Суценко), знайти «стержень», «серцевину» (А. Маслоу), зуміти «перемогти самого себе» (Л. Віготський), розвинути «внутрішнє бажання», виявити «самочинний розвиток внутрішніх дій за своєю волею й у вільному виборі» (І. Бех), підтримати спробу «створити самих себе» (Ш. Амонашвілі).

Отже, доходимо висновку, що без удосконалення сучасного педагогічного процесу як багатоаспектного процесуального механізму, спрямування його на розвиток особистісної творчості школяра, без урахування його формувальних якостей та індивідуалізації неможливо отримати бажаний результат — виховання нової людини. Саме цілісний педагогічний процес скеровує розвиток кожної конк-

ретної дитини з «усім її життям...» [5, с. 9], із прагненнями до пізнання, до саморозвитку й самодійснення. Педагогічний процес має запобігати згубній дії аморальності, що призводить до «знелюдненої людськості» тоді, коли у його організації передбачають тільки академічну успішність як результат навчальної діяльності, а у вихованні отримують слухняних «зомбі» без душі й без власного обличчя.

Актуальність статті полягає в тому, щоб довести доцільність використання дослідно-експериментальної діяльності в навчально-виховному процесі для формування творчого потенціалу старшокласників.

Відтак, метою статті є експериментальна перевірка доцільності використання дослідно-експериментальної діяльності як чинника у розвитку творчого потенціалу старшокласника.

Завдання статті:

1. Визначити вихідні та кінцеві рівні сформованості компонентів творчого потенціалу.
2. Здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості творчого потенціалу.
3. Оцінити стан сформованості творчого потенціалу через впровадження в навчально-виховний процес дослідно-експериментальної діяльності.

Одним із основних практичних завдань сучасної освіти є розкриття внутрішніх сил учня, що дає можливість організувати педагогічний процес на засадах творчого самосприяння, розкриття учня як суб'єкта із власним волевиявленням. Однак, результати дослідження визначають низку суперечностей:

- потреба суспільства у творчих особистостях, здатних розв'язувати наявні проблеми, і недостатня розробленість доцільних умов і педагогічних засобів розвитку творчого потенціалу особистості;
- підвищення вимог до розвитку творчого потенціалу старшокласників і чинна організація навчально-виховного процесу;
- зростання змістового компонента в сучасній школі та зменшення можливостей його практичного застосування;
- зростаючі запити на якісну освіту та відсутність доцільних навчальних програм та підручників з предметів шкільного курсу;
- необхідність розкриття та розвитку творчого потенціалу та відсутність системи практичної роботи, використання спеціальних навчальних програм, які розраховані на підвищення можливостей старшокласників;
- наявність прагнення в старшокласників до написання дослідницьких робіт та відсутність достатнього матеріально-технічного забезпечення для проведення експериментальної частини роботи;

- потреби в організації якісної роботи з обдарованими дітьми та відсутність спеціальної підготовки вчителів.

Таким чином, можемо зробити висновок, що не кожний педагогічний процес сприятиме розвитку творчого потенціалу. Актуальною в контексті зазначеного вище є концепція С. Рубінштейна, за якою розвиток є процесом становлення особистості — виникнення в неї нових якостей, зокрема творчого ставлення до розв'язання проблем, що забезпечувало б ефективне досягнення нових вищих рівнів буття як поступального руху до інтелектуального, духовного й фізичного сходження [3]. Визначальною у вивченні генезису особистості, на його думку, є позиція, згідно з якою зовнішні чинники діють через внутрішні умови. Тобто, закони зовнішнього зумовленого розвитку індивіда підпорядковуються внутрішнім законам, і з них повинно виходити справжнє рішення проблем навчання і виховання й, головне, становлення соціально активної, відповідальної й духовно збагаченої особистості.

Навчання без примусу, свобода думки й діяльності, атмосфера високої духовності веде до вироблення внутрішніх важелів, що перетворюють особистість на творчу людину, носія духовних цінностей. «Цей дух — велика сила, сила, здатна впливати на свідомість, формувати особистість зовсім з іншими цінностями, з новим світоглядом, сила, яка вчить жити в іншій атмосфері, коли ти розумієш, що навколо тебе свобода, самостійність і незалежність» [4, с. 51].

Отже, відповідно до вимог сучасного науково-технічного і соціального прогресу, школа має сприяти формуванню особистості, здатної до активного, творчого осмислення і перетворення світу через використання потенційних можливостей старшокласників. На нашу думку, саме в процесі здійснення дослідно-експериментальної діяльності старшокласник реалізує себе.

Загальний рівень сформованості творчого потенціалу (ЗРТП) старшокласника у дослідно-експериментальній діяльності нами визначався як середнє арифметичне оцінок середнього балу сформованості чотирьох компонентів: інтелектуального (ІК), особистісного (ОК), діяльнісного (ДК) та ціннісно-мотиваційного (ЦМК):

$$\text{ЗРТП} = \text{ІК} + \text{ОК} + \text{ДК} + \text{ЦМК}$$

Так, загальний рівень сформованості творчого потенціалу нами було визначено:

- високим (дослідницьким) за умови одночасного високого рівня сформованості всіх компонентів (інтелектуального, особистісного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного), або таким, за якого співвідношення було відповідним трьом високим рівням сформованості та одному вищому за середній рівень сформованості одного з досліджуваних компонентів, або таким, за якого співвідношення було 1:1 — два високі рівня сформованості та два вищі за середні рівні сформованості;

- вищим за середній (пошуковим) за умови одночасного вищого за середній рівень сформованості всіх компонентів (інтелектуального, особистісного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного), або таким, за якого співвідношення було 1:1 — відповідним двом вищим за середній рівень сформованості та двом середнім рівням сформованості;
- середнім (перетворювальним) за умови одночасного середнього рівня сформованості всіх компонентів (інтелектуального, особистісного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного), або таким, за якого співвідношення було відповідним трьом середнім рівням сформованості та одному вищому за середній (чи низькому) рівню сформованості одного із досліджуваних компонентів, або таким, за якого співвідношення буде 1:1 (наприклад: два значення середнього та два значення низького рівнів сформованості тощо); або одного значення вищого за середній рівень сформованості, одного значення середнього рівня та двох значень низького рівня сформованості;
- низьким (репродуктивним) за умови одночасного низького рівня сформованості всіх компонентів (інтелектуального, особистісного, діяльнісного та ціннісно-мотиваційного), або таким, за якого співвідношення було відповідним трьом низьким рівням сформованості та одному середньому рівню сформованості одного із досліджуваних компонентів.

Так, високий (дослідницький) рівень сформованості творчого потенціалу характеризується: високим рівнем інтелектуального компонента, який забезпечує високий рівень сформованості знань, умінь та навичок; високим рівнем особистісного компонента, який забезпечує оптимізм, упевненість у своїх силах, образність мислення, концентрацію уваги тощо; високим рівнем діяльнісного компонента, який забезпечує високий рівень сформованості життєвої активності старшокласників; високим рівнем ціннісно-мотиваційного компонента, який забезпечує стійкий інтерес до творчої дослідницької діяльності.

Вищий за середній (пошуковий) рівень сформованості творчого потенціалу визначається: вищим за середній рівень сформованості інтелектуального компонента, який забезпечує вищий за середній рівень сформованості знань, умінь та навичок, які необхідні в дослідницькій діяльності; вищим за середній рівень сформованості особистісним компонентом, який забезпечує самостійність, відсутність страху видатися дивним і незвичайним, здатність правильно формулювати проблему; вищим за середній рівень сформованості діяльнісним компонентом, який забезпечує стійке прагнення старшокласників до самостійної діяльності; вищим за середній рівень сформованості ціннісно-мотиваційним компонентом, який харак-

теризується незалежністю поведінки, домінуванням мотивації прагнення до успіху над мотивацією уникнення.

Середній (перетворювальний) рівень сформованості творчого потенціалу визначається: середнім рівнем сформованості інтелектуального компонента, який забезпечує середній рівень знань, умінь, навичок у дослідно-експериментальній діяльності; середнім рівнем сформованості особистісного компонента, який забезпечує нездатність до критичного аналізу, невпевненість, здатність до самостійних задумів, які не завжди знаходять втілення тощо; середнім рівнем сформованості діяльнісного компонента, який забезпечує середній рівень соціальної життєвої активності; середнім рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного компонента, який характеризується однаковим ступенем інтересу, бажанням і прагненням як до репродуктивної, так і до дослідницької діяльності.

Низький (репродуктивний) рівень сформованості творчого потенціалу характеризується: низьким рівнем сформованості інтелектуального компонента, який забезпечує низький рівень знань, умінь, навичок у дослідно-експериментальній діяльності; низьким рівнем сформованості особистісного компонента, який забезпечує невпевненість у собі або самовпевненість, песимізм, високу тривожність, емоційну пригніченість тощо; низьким рівнем сформованості діяльнісного компонента, який забезпечує низький рівень соціальної життєвої активності; низьким рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного компонента, який характеризується домінуванням мотивації уникнення над мотивацією прагнення до успіху.

Враховуючи результати констатувального етапу дослідження, ми визначили загальний рівень розвитку творчого потенціалу старшокласників (ЗРТП) (табл. 1):

*Таблиця 1*

**Загальний рівень сформованості творчого потенціалу  
старшокласників 9-11 класів на констатувальному етапі  
дослідження**

Компоненти	9 клас			10 клас			11 клас					
	Е			К			Е			К		
	низький	середній	вищий за середній	низький	середній	вищий за середній	низький	середній	вищий за середній	низький	середній	вищий за середній
Інтелектуальний												
Особистісний												
Діяльнісний												
Ціннісно-мотиваційний												
Загальний рівень сформованості творчого потенціалу												

Таким чином, на підставі аналізу результатів таблиці 1 нами визначено, що на констатувальному етапі дослідження старшокласники як експериментальних, так і контрольних груп усіх паралелей мають середній (перетворювальний) загальний рівень сформованості творчого потенціалу.

Враховуючи результати формувального етапу дослідження, ми визначили загальний рівень розвитку творчого потенціалу старшокласників (ЗРТП) (табл. 2):

Таблиця 2

**Загальний рівень сформованості творчого потенціалу  
старшокласників 9-11 класів на формувальному етапі  
дослідження**

Компоненти	9 клас			10 клас			11 клас		
	Е		К	Е		К	Е		К
	середній	вищий за середній	високий	середній	вищий за середній	високий	середній	вищий за середній	високий
Інтелектуальний									
Особистісний									
Діяльнісний									
Ціннісно-мотиваційний									
Загальний рівень сформованості творчого потенціалу									

Отже, на підставі аналізу результатів табл. 2 нами визначено, що на формувальному етапі дослідження старшокласники експериментальних груп усіх паралелей мають вищі показники загального рівня сформованості творчого потенціалу. Так, у експериментальній групі 9 класу – це вищий за середній (пошуковий) рівень сформованості творчого потенціалу, тоді як у контрольній групі він середнього (перетворювального) рівня; у експериментальній групі 10 класу – це високий (дослідницький) рівень сформованості творчого потенціалу, тоді як у контрольній групі він середнього (перетворювального) рівня; у експериментальній групі 11 класу – це високий (дослідницький) рівень сформованості творчого потенціалу, тоді як у контрольній групі він вищого за середній (пошукового) рівня сформованості.

Залучення старшокласників до систематично здійснюваної в навчально-виховному процесі колегіуму дослідницької діяльності актуалізує їхнє творче начало. Підтвердженням цього є показники сформованості загального рівня творчого потенціалу старшокласників:

- 9 класи – відповідно експериментальні групи на початку експерименту мали середній (перетворювальний) рівень сфо-



рмованості досліджуваної якості, тоді як після завершення експерименту він став вищим за середній (пошуковий) рівень сформованості; в контрольних групах показник залишився на середньому (перетворювальному) рівні сформованості.

- 10 класи — відповідно експериментальні групи на початку експерименту мали середній (перетворювальний) рівень сформованості досліджуваної якості, тоді як після завершення експерименту він став високого (дослідницького) рівня сформованості; в контрольних групах показник залишився на середньому (перетворювальному) рівні сформованості.
- 11 класи — відповідно експериментальні групи на початку експерименту мали середній (перетворювальний) рівень сформованості досліджуваної якості, тоді як після завершення експерименту він став високого (дослідницького) рівня сформованості; в контрольних групах показник зазнав незначних змін із середнього (перетворювального) рівня сформованості до вищого за середній (пошуковий) рівень сформованості творчого потенціалу.

Аналіз даних уможливорює висновок, що ефективне формування творчого потенціалу старшокласників визначається впровадженням в навчально-виховний процес колегіуму дослідно-експериментальної роботи, яка виконує роль дієвого засобу розвитку творчого потенціалу кожної особистості старшокласника.

### Література

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. — К. : Шкільний світ, 2001. — 24 с.
2. Кессиди Ф.Х. Сократ : 2-е доп. Издание / Ф.Х. Кессиди. — М. : Мысль, 1988. — 220 с.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. Эмоции. Глава 17 / С.Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2002. — 720 с. : ил. — (Серия «Мастера психологии»).
4. Сазоненко, Г.С. Учителем школа стоить... / Г.С. Сазоненко // Директор школи, ліцею, гімназії : наук.-практ. журнал для керівників закладів освіти. — № 3. — 2001. — С.44-88.
5. Сущенко, Т.І. Корекція парадигми сучасного педагогічного процесу. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол. : Т.І. Сущенко (відп. ред.) [та ін.]. — Київ; Запоріжжя. — Вип. 17. — 2000. — 228с.

*В статтє расматриваются теоретические аспекты развития личностного творчества. Акцентируется внимание на совершенствовании современного педагогического процесса. Проанализированы результаты педагогического эксперимента и определена эффективность формирования творческого потенциала старшеклассников через использование опытно-экспериментальной деятельности в учебно-воспитательном процессе коллегіума.*

**Ключевые слова:** *творчество, творческая личность, творческая активность, творческий потенциал, опытно-экспериментальная деятельность.*

**T. V. Goncharuk**

## **An Analysis of the Results of Forming Creative Potential in Senior Pupils**

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

*The tendencies of modern school development initiate the formation of important qualities of a person such as self-actualization, active creative self-manifestation, maximal creative self-realization that are the basis of modern humanistic paradigm. This paradigm is the mean of reproduction and increasing of the intellectual and spiritual potential of the people, education of patriots, and the factor of modernization of society, strengthening of the state.*

*So, according to the demands of modern scientific, technical, and social progress, the school has to contribute to the formation of a personality that is capable of active creative understanding and transformation of the world using the potential possibilities of senior pupils. We argue that it is research and experimental activity in which a senior pupil realizes himself (herself).*

*The article deals with theoretical aspects of creativity of a person. Attention is focused on the improvement of modern pedagogical process. The results of an experiment conducted with the aim to increase the efficiency of forming creative potential through the use of research and experimental activities in the educational process of the Collegium are highlighted.*

**Keywords:** *creativity; creative personality; creative activity; ability; creativity; research activities.*

### **References**

1. *Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy XXI stolitti* [National Doctrine of Development of Education of Ukraine XXI century] (2001). Kyiv: Shkilnyi svit.
2. Kessidi, F Kh. (1988). *Sokrat* [Sokrat] (2nd ed.). Moscow: Mysl.
3. Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy obshchei psikhologii. Emotsii. Glava 17* [Basics of General Psychology. Emotions. Chapter 17]. St. Petersburg: Piter.
4. Sazonenko, H. S. (2001). *Uchytelem shkola stoit...* [A School is Existed because of Teachers]. *Dyrektor shkoly, litseiu, himnazii. Naukovo-praktychnyi zhurnal dlia kerivnykiv zakladiv osvity*, 3, 44-88.
5. Sushchenko, T. I. (2000). *Korektsiia paradyhmy suchasnoho pedahohichnoho protsesu* [Correction of Paradigm of Modern Educational Process]. *Pedahohika i psykholohiia formuvannia tvorchoi osobystosti: problemy i poshuky: zbirnyk naukovykh prats*, 17.

## ШКІЛЬНО-СІМЕЙНА ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ: ТЕНДЕНЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ

Акцентується на вагомості надання сім'ї як системі, що саморозвивається, значних повноважень щодо її участі в соціально-професійному самовизначенні старшокласників. Обґрунтовано необхідність розвитку на засадах партнерства педагогів і батьків системи шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності. Окреслено напрями роботи школи і сім'ї у справі підготовки учнів до вибору професії. Представлено профорієнтаційні методи роботи педагогів з батьками. Висувається припущення про ймовірний розвиток системи шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності завдяки координації зусиль школи і сім'ї, упровадженню узгоджених соціально-педагогічних підходів, створенню шкільно-сімейної ідеології профорієнтаційної діяльності.

**Ключові слова:** саморозвиток і самозабезпечення сім'ї, співробітництво педагогів і батьків, шкільно-сімейна профорієнтаційна діяльність, координація профорієнтаційної роботи школи і сім'ї, шкільно-сімейна ідеологія, соціально-педагогічний підхід, соціально-професійне самовизначення.

Українській школі і сім'ї бракує спільних поглядів на професійне самовизначення учнівської молоді, розвиток профорієнтаційної парадигми, сучасної профорієнтаційної ідеології, ефективних підходів, форм і методів підготовки молодого покоління до вибору трудової діяльності. Школою і сім'єю не взаємоузгоджено педагогічних підходів до профорієнтації старшокласників, не поєднуються сили держави, органів освіти, школи, сім'ї, громадськості (через прямі й зворотні зв'язки) для формування в учнів готовності до соціально свідомого вибору професії. Відсутній конструктивний зв'язок психолого-педагогічної науки з шкільно-сімейною практикою у сфері профорієнтації учнів. Розвиток системи профорієнтації учнів ускладнюється «...через недосконалість профорієнтації у школі, неготовність більшості педпрацівників до надання допомоги учням у їхньому професійному самовизначенні...» [1, с. 208].

На переконання дослідників, педагоги звертають обмаль уваги щодо психолого-педагогічної підтримки професійного самовизначення школярів (Д. Закатнов, 2008), у школах не проводиться профорієнтаційна робота на всіх етапах навчання (В. Юрженко, 2009), навчальні заклади не беруть на себе відповідальність за подальше навчання і працевлаштування своїх випускників, не відстежують їхню професійну кар'єру (Л. Ситник, 2013).

Школа самоусунулася від відповідальності (соціальної, моральної) перед учнями, батьками за вибір її вихованцями майбутньої трудової діяльності. Завважаємо ілюзорний вплив педагогів на професійне самовизначення вихованців. Школа вирішує завдання профорієнтації без огляду на складну ситуацію на ринку праці, орієнтує учнів на вузьке коло професій (Лазаренко, 2008).

Сім'я змушена самотужки розв'язувати проблему підготовки дітей до вибору професії (П. Білоус, 2005). Батьки спрямовують дитину на вибір сфери діяльності (професій) первинного ринку праці. Про актуальність розглядуваної проблеми свідчать дані, які демонструють рівень участі батьків у професійному самовизначенні дітей. Зокрема: 1) найбільший вплив на вибір професій має сім'я — 82,4 %; вважають за потрібне брати участь у виборі дітьми професій 90,6 % батьків (О. Морін, 2003); 2) у підготовці дітей до самостійного професійного життя сім'я використовує 63,8 % своїх можливостей (П. Білоус, 2005); 3) випускники шкіл співвідносять своє раннє професійне самовизначення з виховним впливом батьків, з матеріальними можливостями сім'ї — понад 80 % (О. Хромова, 2011).

Виховні впливи школи і сім'ї діють у сфері професійного самовизначення учнівської молоді одночасно й автономно. У наслідку старшокласник опиняється на перехресті неузгоджених соціально-педагогічних факторів (Т. Кравченко, 2012).

Нерозробленість у сучасній психолого-педагогічній науці засад шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності виявляється у: 1) відсутності інноваційності у сфері підготовки старшокласників до професійного самовизначення спільними й узгодженими зусиллями школи і сім'ї; 2) неусталеності чинників шкільно-сімейної взаємодії щодо професійного самовизначення старшокласників (школа продукує навчально-виховний процес, сім'я ж реалізує свою перспективу через приватну діяльність, що виявляється у неузгодженості засобів досягнення мети професійного самовизначення дитини); 3) невизначеності засобів координації виховних дій школи і сім'ї щодо професійного самовизначення учнівської молоді; 4) неопрацьованості наукових матеріалів про способи набуття батьками з допомогою педагогів теоретичних (психолого-педагогічних) знань, практичних навичок з теми професійного самовизначення дитини; 5) нез'ясованості підходів до розроблення і впровадження в діяльність школи змістового і методичного забезпечення педагогічної підготовки сім'ї до надання допомоги дитині в її професійному самовизначенні; 6) неузгодженості у наукових дослідженнях ідеології професійного самовизначення учнів та ідеології сім'ї як сукупності цінностей, уялень, переконань.

Сучасні дослідники звертаються до проблеми вибору учнівською молоддю професії з різних позицій — психолого-педагогічних, соціально-педагогічних тощо (Л. Гарінова, Д. Закатнов, Н. Литвинова, Г. Москалик, С. Осадчий, В. Панченко, Ю. Петров, Г. Терещук, Ф. Филипович й інші). До диспозиції нам стоїть соціально-педагогічний підхід, за якого порушуються проблеми *соціально-професійного самовизначення* учнівської молоді: 1) усвідомлення старшокласниками а) своєї ролі у системі соціальних відносин, б) необхідності

пошуку засобів творення соціальних умов життєдіяльності, в) суперечностей соціально-економічної ситуації в країні, регіоні тощо; 2) упровадження до практики діяльності школи системи профорієнтаційної роботи з учнями, адекватної соціально-економічним реаліям; 3) завважування соціальних мотивів вибору професії; 4) досягнення балансу об'єктивних соціально-економічних обставин і суб'єктивних індивідуальних можливостей та інтересів. Уважаємо за потрібне послуговуватися у статті поняттям «соціально-професійне самовизначення», яке своїм змістом охоплює соціально-економічні, соціально-психологічні, соціально-моральні якості людини і сім'ї.

*Meta stammi* – обґрунтування доцільності спільної профорієнтаційної діяльності школи і сім'ї на засадах соціального партнерства і координації педагогами і батьками соціально-педагогічних підходів до соціально-професійного самовизначення старшокласників.

В основу нашого дослідження тенденції становлення шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності покладено новітні державні документи. Так, згідно з Концепцією Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 року, схваленої Кабінетом Міністрів України від 31.05. 2012 р., оптимальний варіант розв'язання проблеми функціонування і розвитку сім'ї полягає у стимулюванні її саморозвитку та самозабезпечення. Шкільно-сімейна підготовка старшокласників до соціально-професійного самовизначення передбачає стимулювання сім'ї до саморозвитку і самозабезпечення через продуктивну взаємодію її та школи як соціальних інститутів. Результатом стимулювання саморозвитку та самозабезпечення сім'ї як системи може бути її самоорганізація і набуття нею нових соціокультурних якостей у профорієнтаційній роботі з дітьми.

Надаємо великої ваги переведенню в життя чинного Указу Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» від 25.06.2013 р., в якому наголошено на реалізації в освітніх програмах ідеї посилення ролі сім'ї у вихованні дітей, розширення можливості впливу родин учнів на навчально-виховний процес, на взаємодію сім'ї і навчальних закладів у справі виховання і соціалізації дітей та молоді.

Передбачаємо очевидний успіх практичного втілення вартостей названих державних документів – формування демократичних начал співпраці педагогів і батьків для творення стратегії шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності з оперттям на соціально-культурні принципи української сім'ї та громадянського суспільства.

Дослідження шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності ґрунтується на принципі *взаємодії* «у соціально-педагогічному сенсі», *взаємодії* як вищому рівні «зв'язку соціальних суб'єктів, прикметними ознаками якого є взаємовплив, взаємопроникнення на основі поєднаної системи дій» [2, с. 163]. Пристаємо на думку, що робота

школи з педагогічної підготовки батьків «... має вибудовуватися на основі рівноправної суб'єкт-суб'єктної міжособистісної, практико-орієнтованої взаємодії» [4, с. 396].

Соціально-професійне самовизначення учнівської молоді є активною діяльністю соціально свідомих його суб'єктів — школи (педагоги) та сім'ї (батьки і діти). Сутність соціально-професійного самовизначення — у шкільно-сімейній профорієнтаційній ідеології як системі педагогічних, етичних, економічних поглядів педагогів, батьків і дітей на цінності, завдання, очікувані результати їхньої спільної профорієнтаційної діяльності. Збираючи увагу на провідних мотивах соціально-професійного самовизначення учнівської молоді, шкільно-сімейна профорієнтаційна ідеологія покликана забезпечити вихованцям темпоральний вибір майбутнього за усвідомлення ними, яке суспільство вони невдовзі будуватимуть. Ідея шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності — допомогти учнівській молоді сформулювати свій образ «Я» як суб'єкта соціально-професійного самовизначення.

Завдання шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності: 1) імплементувати моральні цінності демократичного суспільства в зміст життєдіяльності особистості старшого учня для спрямування його ціннісно-раціональних дій у соціально-професійному самовизначенні; 2) створювати гуманні соціально-педагогічні умови (обставини, чинники), за яких українська молодь почуватиметься суб'єктом соціально-професійного самовизначення і рухатиметься до майбутньої професії завдяки персональній діяльності.

Сучасні соціально-педагогічні розробки орієнтують школу і батьків як суб'єктів взаємодії на спільну діяльність щодо соціально-професійного самовизначення старшокласників. Шкільно-сімейна профорієнтаційна діяльність педагогів, батьків і учнівської молоді — це саморегульована система, складне соціально-педагогічне утворення взаємозалежних, взаємопов'язаних компонентів (школи і сім'ї), наділених виховними, освітніми функціями та орієнтованих на досягнення спільної мети. Завдання науки — розробити методологію співпраці педагогів і батьків у справі соціально-професійного самовизначення дітей. Потрібно переспрямувати розуміння шкільної профорієнтації у бік надання сім'ї значних повноважень щодо соціально-професійного самовизначення дітей.

На часі: 1) розуміння сім'ї як активного суб'єкта профорієнтаційної діяльності, дієвого чинника соціально-професійного самовизначення дитини; 2) усвідомлення батьками своєї провідної ролі в системі шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності; 3) завважування у практиці профорієнтаційної роботи школи сімейних соціально-економічних, моральних мотивів; 4) розроблення наукою ідеологічних, методологічних і методичних засад творення

сім'єю соціокультурної реальності — соціально-професійного самовизначення дитини, стратегії пристосування буття (повсякденності) до потреб, інтересів сім'ї через утвердження сім'єю себе як суб'єкта суспільної діяльності; 5) удосконалення функціонально-інституційних підходів до аналізу сім'ї. Передусім це стосується технологій переракцентуації стійких функцій сім'ї (як сфери її життєдіяльності) з метою актуалізації функцій соціально-професійного самовизначення дитини у відносинах з нею батьків.

Для розв'язання проблеми шкільно-сімейної підготовки старшокласників до соціально-професійного самовизначення придатними будуть такі профорієнтаційні методи: профконсультація учителів — для формування довірливих взаємин з батьками; профконсультація батьків учнів — для налагодження співробітництва з учителями, а відтак узгодженого розподілу зусиль з надання допомоги учням у соціально-професійному самовизначенні. Доцільним буде застосування методів профорієнтаційної діяльності — пояснювально-ілюстративних (репродуктивних), інформаційно-пошукових, активних — контекстне навчання, розгляд соціальних ситуацій. За використання тематичних дискусій у батьків формуватимуться вміння критично оцінювати і творчо підходити до проблем соціально-професійного самовизначення дитини. Методи спостереження допоможуть батькам аналізувати соціальні явища у взаємозв'язку з життям. Метод самостійної роботи з професійною літературою сприятиме поглибленню знань батьків із профорієнтаційної діяльності.

У наукових текстах з'ясовується доцільність використання сучасних форм і методів профорієнтаційної роботи з батьками та учнями. Зокрема, пропонується проведення батьківських науково-практичних конференцій і тематичних зборів, батьківських днів профорієнтаційної тематики, індивідуальних профконсультацій із старшокласниками за зважування думок батьків, вечорів-звітів, зустрічей-бесід з батьками [3, с. 110-111]. Зайшла потреба з'ясовувати засобами дискурсу в шкільно-сімейному просторі сутність професій первинного і вторинного ринків праці для раціонального соціально-професійного самовизначення старшокласників.

Осміслення проблеми шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності дає навід до визначення загальними рисами напрямів роботи школи з сім'ями щодо соціально-професійного самовизначення старшокласників.

I. Інформаційно-просвітницький напрям роботи школи з сім'ями (за Д. Закатновим). Передбачає розроблення програми спільної профорієнтаційної діяльності школи і сім'ї. Вибір методів соціально-педагогічної співпраці школи і сім'ї визначається: 1) змістом шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності; 2) особливостями методики профорієнтаційної роботи на різних етапах соціально-професійно-

го самовизначення учнів; 3) метою, завданнями і змістом матеріалу профорієнтаційного заходу; 4) станом педагогічної підготовки батьків; 5) рівнем методичної майстерності педагогів і батьків тощо.

До результатів співпраці школи і сім'ї залічуємо: 1) набуття батьками теоретичних знань (соціально-педагогічних, психолого-педагогічних), практичних навичок у справі шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності; 2) досягнення (за узгодженої діяльності) спільних цілей та результатів, вирішення питань соціально-професійного самовизначення старшокласників; 3) збагачення виховних функцій і можливостей школи й сім'ї для успішного вибору професії вихованцями; 4) координацію виховних дій школи і сім'ї з формування в дітей готовності до соціально-професійного самовизначення.

II. Напрямок роботи школи з сім'ями щодо формування у батьків педагогічної культури профорієнтаційної діяльності (за Ю. Загороднім, Є. Хриковим). Аспекти напрямку: 1) міжсуб'єктна взаємодія батьків і дітей, залучення їх до колективного рефлексування з питань соціально-професійного самовизначення; 2) створення проблемних соціальних ситуацій до провадження сімейного діалогу з питань вибору професії; 3) активізація свідомості й уяви батьків і старшокласників для подолання імпульсу актуальних потреб, що забезпечує усвідомлення та моделювання ними можливих соціальних ситуацій; 4) формування у батьків емпатичної поведінки, завдяки чому вони матимуть змогу поставити себе на місце старшокласника, який вибирає професію.

III. Напрямок роботи школи з сім'ями зі створення національної школи-родини (за П. Кононенко). Школа-родина — це спільна діяльність (взаємодія, співпраця) сім'ї, колективу педагогів та учнів. Навчально-виховний процес у школі-родині зорієнтований на родинність, завдяки чому підвищується роль життєвої і соціальної компетентності учнів, успішно вирішуються питання підготовки старшокласників до соціально-професійного самовизначення. Батьки стають партнерами школи, надають їй моральну допомогу. Профорієнтаційною діяльністю школи-родини керує шкільна рада, наділена широким колом статутних прав і обов'язків. До шкільної ради, крім педагогів, входять батьки, інтелігенція міста (села), депутати. Таким чином, утворюється культурно-освітній шкільний комплекс для успішного розв'язання соціально-професійних проблем учнівської молоді.

IV. Напрямок роботи школи з сім'ями з упровадження синергетичного підходу. Дає змогу простежити взаємозв'язок і взаємозумовленість соціалізації і соціально-професійного самовизначення учнівської молоді. Батьки — суб'єкти первинної соціалізації дітей, а відтак є суб'єктами формування в дітей готовності до соціально-професійного самовизначення. Ефективність соціалізації і сумісно профорієнтації учнів підвищується за умов: 1) активізації взаємодії



школи і сім'ї через координацію функцій соціалізації і профорієнтаційної роботи; 2) запровадження узгоджених програм позаурочної (позашкільної) діяльності учнів з їхньої соціалізації та соціально-професійного самовизначення. Засадою підготовки учнівської молоді до соціально-професійного самовизначення, вибору професії є їхня первинна (у сім'ї) і вторинна (у школі) соціалізація.

Реорганізація освіти в Україні, втілення її процесів у профорієнтаційній роботі педагогів, батьків і учнів стає за підставу до висунення припущення про ймовірний розвиток системи шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності. Зокрема, припускаємо: 1) науково обгрунтоване шкільно-сімейне керівництво соціально-професійним самовизначенням учнівської молоді; 2) координацію зусиль сім'ї і школи для розв'язання проблем соціально-професійного самовизначення за провідної ролі батьків; 3) упровадження системи соціально-педагогічних підходів до шкільно-сімейної профорієнтаційної роботи — соціально-культурного, людиноцентристського, онтологічного; 4) створення шкільно-сімейної профорієнтаційної ідеології, яка передбачає темпоральний вибір старшокласниками життєвого шляху; 5) формування у школярів суспільних мотивів соціально-професійного самовизначення; 6) децентралізацію профорієнтаційної діяльності сім'ї і школи та формування гуманних, демократичних механізмів їх співпраці; 7) запобігання педагогами і батьками ретрофлексії у соціально-професійному самовизначенні старшокласників, за якої вони замість активної зміни середовища й обставин свого існування змушені спрямовувати енергію на адаптацію до ситуативних цінностей ринку праці.

Доходимо висновку про необхідність розроблення в Україні засад шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності, концепції її змісту з огляду на трансформаційно-демократичні процеси в усіх сферах суспільного життя, детермінуючі чинники соціально-професійного самовизначення — соціально-економічні інтереси різних верств населення, соціальні стереотипи, інтегральні показники рівня соціального розвитку населення..

Українська система шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності перебуває на початковому етапі свого становлення. Намітилися позитивні тенденції соціально-професійного самовизначення учнівської молоді в системі шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності. Осягнення педагогічною наукою необхідності дослідження проблеми шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності матиме методологічне значення у справі соціально-професійного самовизначення учнівської молоді. Прогнозуємо вдосконалення механізмів шкільно-сімейної профорієнтаційної діяльності у площині соціально-професійного самовизначення старшокласників, активне проєктування і конструювання учнями з участю батьків і педагогів свого професійного майбутнього.

## Література

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.
2. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: [монографія] / Тамара Володимирівна Кравченко. — К. : Фенікс, 2009. — 416 с.
3. Мачуський В.В. Роль сім'ї у професійному самовизначенні учнів / В.В. Мачуський // Формування педагогічної культури батьків у діяльності освітніх закладів : досвід, перспективи (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. праць. — Херсон : Олді-плюс, 2003. — С. 107-112.
4. Хромова О.Л. Актуалізація проблеми педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників / О.Л. Хромова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. праць / [редкол. Т.І. Сущенко (гол. ред.) та ін.]. — Запоріжжя, 2011. — Вип. 19. — С. 390-397.

*Акцентируется на важности придания семье как саморазвивающейся системе значительных полномочий относительно ее участия в социально-профессиональном самоопределении старшеклассников. Обосновывается необходимость развития на началах партнерства педагогов и родителей системы школьно-семейной профориентационной деятельности. Обозначены направления совместной работы школы и семьи в подготовке учащихся к выбору профессии. Представлены профориентационные методы работы педагогов с родителями. Выдвигается предположение о вероятном развитии системы школьно-семейной профориентационной деятельности благодаря координации усилий школы и семьи, внедрению согласованных социально-педагогических подходов, созданию школьно-семейной идеологии профориентационной деятельности.*

**Ключевые слова:** саморазвитие и самообеспечение семьи, сотрудничество педагогов и родителей, школьно-семейная профориентационная деятельность, координация профориентационной работы школы и семьи, школьно-семейная идеология, социально-педагогический подход, социально-профессиональное самоопределение.

**V. P. Horpuniuk**

### **School-Family Career-Guidance Activity: Tendencies of Formation**

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

*Ukrainian school and family lack a weighed general view of professional self-determination of young people, the development of a career-guidance paradigm, vocational guidance ideology and the effective approaches, forms, and methods of young generation's preparation for a value and personal rational choice of future work activity. Presently, the tendencies of modern consideration of pupils' socially-professional self-determination are exposed in the system of school-family vocational guidance activity.*

*In the article the ponderability of the family is revealed as a self-developing system with considerable powers in relation to its participating in socially-professional self-determination of senior pupils. The necessity of development of the system of school-family vocational guidance activity on the principles of partnership of teachers and parents is substantiated. The influence of school and family mutual effort on the senior pupils' preparation to the choice of their future profession is presented.*

*Vocational guidance methods for teachers and parents are suggested. It is supposed that the development of the system of school-family vocational guidance activity could be effective due to the co-ordination measures of school and family, introduction of the concerted socially-pedagogical approaches, creation of the school-family ideology of career-guidance.*

**Keywords:** *family; collaboration of teachers and parents; school-family vocational guidance activity; co-ordination of vocational guidance work of school and family; school-family ideology; socially-pedagogical approach; socially-vocational self-determination.*

## References

1. Kremen, V.H. (Ed.). (2010). *Bila knyha natsionalnoi osvity Ukrainy* [White-Book of National Education of Ukraine]. Kyiv: Informatsiini systemy.
2. Kravchenko, T.V. (2009). *Sotsializatsiia ditei shkilnoho viku u vzaemodii simi i shkoly* [Socialization of School Age Children in Collaboration of Family and School]. Kyiv: Feniks.
3. Machuskyi, V.V. (2003). Rol simi u profesiinomu samovyznachenni uchniv [Role a Family in Student's Professional Self-Determination]. In *Formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv u diialnosti osvitnikh zakladiv: dosvid, perspektyvy (Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi): zbirnyk naukovykh prats* (pp. 107-112). Herson: Oldi-plius.
4. Khromova, O.L. (2011) Aktualizatsiia problemy pedahoghchnoy pidhotovky batkiv shchodo profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [Actualization of Problem of Pedagogical Training of Parents for Professional Self-Determination of Senior Pupils]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vshchii i zahalnoosvitnii shkoli: zbirnyk naukovykh prats: 19*, 390-397.

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ФЕНОМЕНУ «СОЦІАЛЬНА РОЛЬ СІМ'ЯНИНА»

*Розглянуто різні наукові підходи до розуміння сутності поняття «соціальна роль» у галузі соціологічних та психолого-педагогічних досліджень. Уточнено зміст поняття «соціальна роль» юнака як майбутнього сім'янина, яка залежить від рівня засвоєння її особистістю, рівня розвитку якостей особистості, її знань, умінь і навичок, що необхідні для реалізації себе як сім'янина.*

**Ключові слова:** соціальна роль, роль, юнаки, майбутній сім'янин, школа-інтернат.

В умовах розбудови сучасного українського громадянського суспільства важливого значення набуває проблема розвитку особистості, готової до швидких трансформаційних змін. Сучасний загальноосвітній навчальний заклад має створити майбутньому випускнику всі необхідні умови для його духовного та особистісного зростання, інтелектуально-моральної свободи вибору поведінки, уміння самостійно приймати рішення та відстоювати їх, задоволення власних інтересів і потреб.

Випускник інтернатного закладу, на жаль, стикається з проблемами, які утруднюють його успішну реалізацію як у професійній, так і життєвій сфері. Насамперед, це: несформоване почуття прихильності; розчарування, утрата життєвих орієнтирів; низький рівень соціалізації та соціальної адаптації; невміння визначати проблеми та шляхи їх вирішення; споживацтво; викривлене розуміння сімейних цінностей; важкість побудови повноцінних стосунків із дружиною / чоловіком, неготовність до батьківства, повернення їхніх дітей до інтернатних закладів; відсутність житла тощо.

Загальнодержавні програми, насамперед такі, як Концепція Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 р., наголошують на необхідності підготовки молоді до подружнього життя та підвищення рівня готовності до виконання соціальних ролей чоловіка і дружини; формування у молоді свідомого ставлення до шлюбу з метою створення міцної, самостійної сім'ї.

Юнацький вік є сенситивним для формування готовності до виконання ролі сім'янина, оскільки у цей період у юнаків відбувається бурхливий розвиток самосвідомості. Особливого значення набувають особистісні характеристики юнаків, можливості їх самореалізації та самоствердження, формується внутрішня позиція юнаків і дівчат, виникає своє ціннісно-сміслове розуміння тих якостей людини, які характеризують її як представника певної статі, активізується вироблення особистих поглядів на характер взаємостосунків чоловіка та жінки, відбувається активне привласнення суспільних норм і функцій, пошук можливостей для їхнього якісного усвідомлення,

оволодіння соціальною роллю, тобто юнак формується як суспільний суб'єкт.

Дослідження проблеми оволодіння юнаками соціальною роллю сім'янина має міждисциплінарний характер, оскільки воно відбувається як у соціологічній, так і у психологічній й педагогічній площині. На диференціації соціальних ролей зосереджували свою увагу І. Кон, О. Лосева, Т. Юферева, З. Янкова та інші. Процес засвоєння дитиною соціального досвіду за допомогою теорії ролі знайшов своє відображення у дослідженнях Дж. Г. Мід, Р. Мінтон, С. Катрелл, Т. Парсонс, Т. Сарбін, А. Шилс. Українські психологи зазначають, що загальною для соціологів і психологів характеристикою соціальних ролей є ціннісні орієнтації особистості та рольові установки (І. Бех), спільність цілей діяльності, життєва спрямованість або мотивація поведінки людей (С. Максименко, В. Семиченко).

Водночас поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема визначення та розуміння феномену соціальної ролі сім'янина. Виникає істотна суперечність між об'єктивними потребами сучасного суспільства у підготовці молоді до виконання соціальної ролі сім'янина та відсутністю розроблених теоретичних аспектів цього процесу.

*Мета статті* полягає у розкритті сутності феномену «соціальна роль юнака як майбутнього сім'янина».

Поняття «роль» запропонував американський соціальний психолог, автор теорії ролей Д. Мід. Він зазначив, що у спілкуванні з різними людьми суб'єкт грає різні ролі, а особистість становить собою об'єднання різноманітних соціальних ролей, які вона постійно на себе приміряє. На його думку, весь розвиток особистості здійснюється тільки в процесі розігрування якоїсь ролі. Д. Мід разом з його послідовником М. Куном вважали, що основним механізмом і структурою особистості є її рольова сутність. Т. Слотіна разом з іншими психологами підкреслює, що часто теорію ролей Міда називають теорією очікувань, оскільки виконання певної ролі тісно пов'язано з очікуваннями оточуючих і самої людини результатів виконання цієї ролі. Автор зазначає, що роль — це сукупність норм поведінки, а також сама поведінка особистості, яка реалізує ці норми в системі міжособистісних відносин: соціальна функція особистості [8, с. 230].

У психолого-педагогічному словнику поняття «роль» трактується як соціальна функція особистості, що відповідає прийнятним нормам і способам поведінки людей в залежності від їх статусу чи позиції у суспільстві, системі міжособистісних відносин [7].

У контексті нашого дослідження доцільним є вивчення наукового підходу І. Кона, який під роллю розуміє «функцію, нормативно схвалений образ поведінки, очікуваний від кожного, хто займає дану позицію» [4, с. 33]. Зауважимо, що І. Кон акцентує увагу на тому, що

з об'єктивної точки зору особистість щонайкраще може бути вивчена через сукупність її соціальних ролей, «якими б загальними, безособовими не були ролі, взяті окремо, їхня структура, їхня інтеграція в особистості даного індивіда завжди є унікальною, специфічною тільки для нього» [4, с. 34].

Засвоєні особистістю соціальні норми й ролі становлять зміст її цінностей, зумовлюють спрямованість її поведінки, вибір сфер і засобів реалізації нею своєї внутрішньої позиції. Рівень засвоєння соціальної ролі пов'язаний з усією сукупністю умов, у яких виховується дитина, де відбувається її розвиток, формуються її життєві цілі.

Значне місце у дослідженні проблеми визначення сутності ролі посідає вітчизняний дослідник П. Горностай, котрий стверджує, що соціальна роль — це стереотипна поведінка людини, яка задається її соціальною позицією в системі міжособистісних відносин, ланка, яка пов'язує особистість і групу, спосіб входження особистості в групу. Скільки існує груп (великих і малих, реальних чи умовних), до участі в яких залучається індивід, стільки ж він має соціальних ролей (іноді — більше, якщо в одній групі йому доводиться виконувати не одну, а кілька ролей) [1, с. 325].

У своїх дослідженнях П. Горностай пропонує такі підходи до розуміння сутності цього поняття:

1. Роль як поведінкова модель соціальної позиції (визначається соціальною структурою, елементами якої є соціально-рольові позиції, які задають суспільно зумовлені варіанти рольової поведінки і формують очікування до рольового репертуару учасників соціальної взаємодії).

2. Роль як норма (своєрідний набір стандартів відповідної форми поведінки, правил виконання тих чи інших дій, носій нормативної бази поведінки).

3. Роль як функція (спосіб досягнення певних практичних соціальних цілей, концентрація цільового призначення людської поведінки).

4. Роль як символ (носій найбільш загальних якостей, сенсів).

5. Роль як цінність (засіб вирішення важливих життєвих завдань, ціннісні орієнтації).

6. Роль як психологічний стан (відносно статичний психічний стан, що може існувати поза межами конкретної ситуації рольової поведінки; він є не вродженим, а набутим у процесі онтогенетичного розвитку).

7. Роль як особистісний модус (особистісний компонент ролі — форма особистісної саморепрезентації, система інтеракційних характеристик особистості, одна з важливих форм соціального буття людини).

8. Роль як настановлення (готовність до певного способу реагування на ситуацію та певні індивідуалізовані форми поведінки).

9. Роль як ставлення (рольова взаємодія неможлива без взаємоставлення, тобто без взаємного ставлення суб'єктів обміну рольовими діями один до одного).

10. Роль як ресурс (вагоме джерело особистісної самореалізації, що сприяє, з одного боку, адаптації до суспільства, входженню в його структуру, а з іншого, — розвитку різних аспектів індивідуальності людини, один із компонентів цієї індивідуальності).

11. Роль як захисний механізм (своєрідний психологічний захист, коли за рольовою поведінкою, що набуває іноді ритуально-символічного характеру, приховується прояв сутнісного «Я»; відбувається приховування деяких аспектів індивідуальності, самості за рольовою маскою, яка переймає на себе функцію зовнішньої сторони особистості людини) [1, с. 26-28].

Соціальна роль обов'язково передбачає наявність певних функціональних обов'язків, які існують як рольові очікування, тобто «правила і норми, які група висуває до людини, котра грає дану роль». Засвоєння рольових очікувань є зовнішнім, суспільно заданим джерелом формування соціальної ролі: «...засвоєння соціальних норм, правил, цінностей (у тому числі й моральних) відбувається не інакше, як у формі рольових (або ширше — соціальних) очікувань, які формують соціальну поведінку людини, важливим компонентом якої є виконання соціальних ролей». Однак неправомірно було б стверджувати, що формування соціальних ролей повною мірою детермінується заданими ззовні шаблонами поведінки. Цей процес відбувається за рахунок «складної взаємодії зовнішнього з внутрішнім, із тими джерелами особистісного розвитку, за посередництвом яких утворюється «Я-концепція» людини [3, с. 56].

Отже, виконання ролей «зумовлюється не тільки очікуванням групи, а й водночас процесом самоідентифікації людини, що супроводжується рольовими переживаннями і формуванням її ціннісних орієнтацій».

Сукупність соціальних ролей, що відповідають певному статусу, називають рольовим набором (приписані та досяжні). Приписаних ролей не треба навчатися, вони даються людині об'єктивно (наприклад, син своїх батьків, він виконує цю роль без попередньої підготовки). Інша справа — ролі досяжні, їх треба навчатися. Рольове навчання передбачає виконання двох завдань: навчання обов'язкам і здійснення прав відповідно до ролі; настанови, почуття, очікування, що відповідають ролі [6].

У той же час, на думку багатьох науковців (А. Асмолов, Л. Буєва, Д. Леонтьєв, Я. Коломинський, Т. Шабутані) роль, яка засвоюється й приймається особистістю без сумніву, стає частиною особистісної структури людини, а в нашому випадку важливим компонентом рольової структури особистості майбутнього сім'янина.

Без формування соціальних ролей неможливе формування соціальної поведінки як прояву високого рівня соціалізованості, важливим показником якого є адекватна рольова поведінка.

На думку багатьох вчених діапазон і кількість ролей, якими здатна оволодіти та які здатна реалізувати особистість, визначається різноманітністю соціальних груп, до яких вона належить (Г. Андреева, Н. Богомолова, Л. Петровська), видами діяльності, у яку вона включена (Л. Карамушка, В. Семиченко), системою норм та відносин, її потребами й інтересами (Е. Берн, А. Петровський, О. Шорохова). Соціальні ролі чоловіка, дружини, батьків вимагають пари з певними відносинами: батьки — діти, чоловік — дружина. Одна людина є носієм багатьох ролей залежно від ситуації, наприклад: учень, вдома — син, чоловік, тато тощо; в міському транспорті — пасажир; у магазині — клієнт; у лікарні — пацієнт тощо.

Вирізняють такі сімейні ролі:

1. Ролі, які описують взаємодію між членами сім'ї на мікросистемному рівні:

- подружні ролі: чоловік;
- ролі, які належать до дитячо-батьківської підсистеми: батько, син;
- ролі, які належать до сиблінгової підсистеми: брат.

2. Ролі, які описують взаємодію членів сім'ї на макросистемному рівні:

- ролі, виникнення яких обумовлено взаємодією між подружніми зв'язками: свекор, зять та ін;
- ролі, обумовлені кровним спорідненням: дідусь, онук, двоюрідний брат та ін.

У функціональних сім'ях структура сімейних ролей цілісна, динамічна, має альтернативний характер та відповідає таким вимогам:

- виконання ролі повинно забезпечувати задоволення потреб усіх членів сім'ї, за дотримання балансу індивідуальні потреби — потреби інших членів сім'ї;
- відповідність прийнятих ролей можливостям особистості;
- спроможність членів сім'ї гнучко функціонувати в декількох ролях. [5, с. 15].

Оволодіння соціальною роллю сім'янина охоплює формування ціннісного образу сім'ї, мотивації та установки на створення сім'ї, формування і розвиток якостей особистості: її знань, умінь та навичок, необхідних для успішного сімейного життя.

Говорячи про соціальну роль батька слід акцентувати увагу на його поведінці стосовно дітей. Ці дії залежать від його культури, цінностей, орієнтацій, етичних норм, які визначають його як особистість.

Ми поділяємо думку сучасної дослідниці Н. Гусак, яка наголошує на тому, що соціальна роль батька — це сукупність функцій, ре-



алізація яких забезпечує створення сприятливих умов для розвитку та виховання дитини на основі дотримання батьківських прав та обов'язків, а соціальну роль чоловіка визначає як сукупність норм, які визначають його поведінку в системі «чоловік-дружина», й обумовлені сформованими у чоловіка загальнокультурними, моральними, матеріальними цінностями та традиціями сім'ї.

Соціальні ролі, на думку вченої, соціально санкціоновані і соціально значущі функції особистості, які виконуються у відповідності із загальноприйнятим соціальним стандартом [2, с. 82].

На основі узагальнення наукових підходів ми дійшли висновку, що поняття «соціальна роль» насамперед залежить від рівня засвоєння її особистістю, рівня розвитку якостей особистості, її знань, умінь та навичок, що необхідні для реалізації себе як сім'янина.

Для успішного виконання ролі чоловіка юнак має поєднувати у собі найрізноманітніші якості особистості: відповідальність, почуття обов'язку, поважливе ставлення до дівчат і жінок, уміння взяти на себе більш важку роботу, самовладання, стриманість, сила волі, працелюбство, моральна чистота, вихованість, скромність, ввічливість; ділові якості, пов'язані з роботою; ерудованість, різнобічність інтересів; якості, традиційно пов'язані з уявленнями про мужність; якості, що характеризують його як чоловіка і батька; сміливість, витриманість, енергійність, терпимість, здатність зрозуміти іншого, емоційна чуйність.

### Література

1. Горноста́й П. П. Личность и роль. Ролевой поход в социальной психологии личности / Горноста́й П. П. — К. : Интерпресс ЛТД, 2007. — 311 с.
2. Гусак Н. І. Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Гусак Надія Іванівна; Харківський нац. університет імені В. Н. Каразіна. — Х, 2005. — 222 с.
3. Канише́вська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : дис. ... д-р пед. наук : 13.00.07 / Канише́вська Любов Вікторівна. — К., 2011. — 490 с.
4. Кон И. С. Социология личности / Игорь Семенович Кон. — М. : Политиздат, 1967. — 383 с.
5. Левченко К. Б. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч. метод. посібник. — К. : ФОП, 2007. — 240 с.
6. Некрасов А. И. Социология / А. И. Некрасов. — Х. : «Одиссей», 2004. — 304с.
7. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів / за ред. Кузьмінського А. І. — Черкас : ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2002. — 112 с.
8. Слотина Т. В. Психология личности. — СПб. : Питер, 2008. — 304 с.

*Рассмотрены различные научные подходы к пониманию сущности понятия «социальная роль» в области социологических и психолого-педагогических исследований. Уточнено содержание понятия «социальная роль «будущего семьянина, которая зависит от уровня её усвоения личностью, уровня раз-*

вития личностных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для реализации себя как семьянина.

**Ключевые слова:** социальная роль, роль, юноши, будущий семьянин, школа-интернат.

### **A. I. Gritchyna**

#### **Modern Approaches to the Concept of Social Role of Family Man**

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

*Investigation of the problem of acquiring by a young man the social role of family man is interdisciplinary. On the basis of generalization of scientific approaches, it is concluded that the concept of social role depends on these several facts: the level of mastering it by an individual and the personality traits, his knowledge, abilities and skills that are necessary to implement himself as a family man.*

*To successfully perform a male social role the young man should combine in his character a variety of personality traits: responsibility, sense of duty, respectful attitude towards female, the ability to take on heavier work, self-control, self-restraint, strength of will, diligence, integrity, modesty; business qualities, erudition, many-sided interests; qualities associated with courage; qualities that describe him as a husband and a father; also bravery, consistency, energy, tolerance, the ability to understand others and emotional responsiveness.*

**Keywords:** role; social role; young man; family man; boarding school.

#### **References**

1. Gornostai, P. P. (2007). *Lichnost i rol. Rolevoi podkhod v socialnoi psikhologii lichnosti* [Personality and Role. Role Approach in Social Psychology of Personality]. Kyiv: Interpress LTD.
2. Husak, N. I. (2005). *Pidhotovka yunakiv-starshoklasnykiv do vykhonannia sotsialnykh rolii cholovika ta batka* [Training Young Man of Senior School to Education of Social Role of a Husband and Father] (Doctoral dissertation, Kharkiv).
3. Kanishevska, L. V. (2011). *Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti* [Theoretical and Methodical Foundations of Education of Senior Pupils' Social Maturity at Secondary Boarding Schools in Extracurricular Activity] (Doctoral dissertation, Kyiv).
4. Kon, I. S. (1967). *Sotsiologiiia lichnosti* [Sociology of Personality]. Moscow: Politizdat.
5. Levchenko, K. B. (2007). *Sotsialno-pedahohichna ta psykhologichna robota z ditmyi trudovykh mihrantiv* [Social and Psychological as well as Pedagogical Works with Children of Work Immigrants]. Kyiv: FOP
6. Nekrasov, A. I. (2004). *Sotsiologiiia* [Sociology]. Kharkov: «Odissei».
7. Kuzminskii, A. I. (Ed.). (2002). *Slovnnyk-dovidnyk pedahohichnykh i psykhologichnykh terminiv* [Dictionary and Manual of Pedagogical and Psychological Notions]. Cherkasy: ChDU im. B. Hmelnytskoho.
8. Slotina, T. V. (2008) *Psikhologiiia lichnosti* [Psychology of Personality]. St. Petersburg: Piter.

## ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

*У статті розглянуто проблему підготовки старшокласників до вибору професійного майбутнього як найважливішої справи їхньої подальшої життєдіяльності.*

*Представлено ефективні профорієнтаційні технології, які сприяють забезпеченню основної мети професійної орієнтації сьогодення, яка полягає у формуванні людини, здатної здобувати професію з урахуванням своєї майбутньої конкурентоспроможності.*

**Ключові слова:** профільне навчання, педагогічні технології, компетентність, форми, методи, прийоми, учнівська молодь.

Соціально-економічні зміни в українському суспільстві вимагають від державної системи освіти формування особистості з високим рівнем життєвої компетентності, функціональної грамотності, здатної до безперервної професійної освіти, саморозвитку та творчого самовдосконалення. У зв'язку з цим важливим соціально-економічним завданням є створення та послідовний розвиток системи профорієнтації, що охоплювала б «школу — позашкільний заклад — вищий навчальний заклад» та забезпечувала б сучасній молоді рівні можливості отримання профорієнтаційних послуг.

Важко, мабуть, знайти сьогодні школяра, який знає свій коефіцієнт інтелекту (IQ), тип темпераменту чи характеру, структуру інтересів, сенс життя тощо. Зазвичай, вибір професії молодими людьми відбувається на основі зовнішньої привабливості, наприклад, за рівнем зарплатні, іміджу установи, престижності професії, за прикладом батьків, друзів тощо. При цьому ігноруються, нехтуються якості власної особистості. Останнє відбувається тому, що людина, як правило, краще знає об'єктивну дійсність (навчальний предмет, робоче місце тощо), ніж свої суб'єктивні психологічні властивості. Водночас більшість сучасних професій — дуже складні та потребують ретельного глибинного пізнання, до того ж їх кількість сягає тисяч. Слід зважати на те, що в умовах сьогодення «...престижними у нашому суспільстві стають професії, які відповідають потребам нових, що народжуються, форм економіки. У той же час такі традиційні професії, як педагог, лікар, військовий, мільціонер тощо стають малопривабливими. Це призводить до плінності кадрів у відповідних галузях діяльності, дискваліфікації не потрібних для певних галузей народного господарства спеціалістів і їх масового відтоку в інші. Наслідком є нестача висококваліфікованих спеціалістів у найважливіших для суспільства сферах: охороні здоров'я, освіті, соціальному

захисті населення та ін.» [12, с. 374]. Саме тому сучасному старшокласнику потрібна професійна кваліфікована допомога у вирішенні проблеми вибору майбутньої професійної діяльності, яку здійснює система профорієнтації.

Важливе теоретичне і практичне значення в контексті нашого дослідження мають праці, присвячені розкриттю психологічних умов підготовки учнівської молоді до вибору майбутньої сфери діяльності з урахуванням їхнього творчого потенціалу та індивідуально-психологічних особливостей (Є. Клімова, Г. Костюка, Є. Павлютенкова, Н. Побірченко М. Пряжнікова, В. Симоненка, С. Чистявовой, В. Шавір, Б. Федоришина та інших). Головний недолік технологій, які були запропоновані дослідниками радянського періоду, полягає у переважанні розвитку суспільно-економічних цінностей над інтересами особистості, яка обирає професію. Такої позиції дотримувалися О. Голомшток, М. Захаров, О. Сазонов, В. Симоненко та інші.

Функціонування системи професійної орієнтації учнівської молоді отримало певне висвітлення в працях Л. Гуцан, Д. Закатнова, Е. Зеєра, Л. Йовайши, В. Мачуського, І. Уличного, М. Піддячого, О. Пилипчука, В. Сидоренка, В. Синявського, М. Тименка, М. Янцура та інших, в яких удосконалення змісту та педагогічних умов його реалізації має відбуватися з урахуванням типу навчального закладу та специфіки обраної старшокласником майбутньої сфери професійної діяльності.

Низка останніх сучасних досліджень Т. Бобко, М. Коляновської, О. Моріна, А. Назарчука, В. Туляєва, М. Шабдінова присвячені розкриттю особливостей здійснення профорієнтаційної роботи, використання ефективних профорієнтаційних технологій при підготовці школярів до професійного самовизначення у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Однак, незважаючи на широке відображення питання в спеціальній літературі, проблема визначення психолого-педагогічних технологій підготовки учнівської молоді до вибору професії, безперечно, є актуальною й своєчасною саме зараз, коли сучасний ринок праці потребує кваліфікованих фахівців різного профілю.

*Метою статті* є короткий аналіз сукупності психолого-педагогічних профорієнтаційних технологій, які ефективно впливають на підготовку учнівської молоді до вибору майбутньої професійної діяльності.

З огляду на вищесказане, постає запитання: «Які технології, форми, методи та прийоми використовувати педагогу, психологу, вихователю для того, щоб зробити цей процес цікавим, захоплюючим, незабутнім у сучасних умовах розбудови профільної школи?» На це питання можна дати однозначну відповідь. Сучасні профорієнтаційні технології мають сприяти забезпеченню основної мети професій-

ної орієнтації сьогодення, яка полягає у формуванні людини, здатної здобувати професію з урахуванням своєї майбутньої конкурентоспроможності.

Термін «технологія» у педагогіці вперше використав А. Макаренко, але лише останнім часом це поняття почало набувати поширення у педагогічній науці. Перші системні дослідження поняття «педагогічна технологія» були проведені Т. Ільїною, а також А. Космодем'янською. Сутність цього поняття також досліджувала Н. Талізїна. На її думку, головним завданням педагогічної технології є визначення корисних для практики, найбільш раціональних і ефективних методів досягнення поставлених педагогічних цілей, а сама вона є теоретичним підґрунтям педагогічної практики, оскільки містить систему науково обґрунтованих рекомендацій, що використовуються у навчально-виховному процесі.

Дуже важливо основну увагу педагогам в організації профорієнтаційної роботи приділяти розробленню технологій пошукової діяльності, орієнтованої на глибоке вивчення випускником самого себе, свого соціального оточення, ринку праці, що сприятиме мобілізації його розумових здібностей і самостійному прийняттю рішення про вибір майбутньої професії. Важливим у профорієнтації є залучення учнів до оволодіння способами конкретної діяльності, а не формальними знаннями. Уміння результативно працювати — обов'язкова умова для майбутнього фахівця будь-якого профілю, який бажає зробити кар'єру, адже відомо, що оплачують лише реальні види якісно завершених робіт, а не наявні у фахівця знання про те, як їх виконувати. Спосіб застосування своїх знань на ринку праці визначає компетентність фахівця у тій чи іншій галузі виробництва матеріальних благ.

Важливе місце у профорієнтації учнівської молоді посідає компетентність педагогів, які її забезпечують. Якість виконання ними цієї роботи великою мірою залежить від рівня їхніх знань та вміння за необхідності доводити учням значущість чи помилковість поглядів на здійснення вибору професії. Л. Буркова підтверджує це таким формулюванням: «...компетентності відповідають здатності фахівця до здійснення професійних дій та діяльності. Здійснення професійних дій передбачає розв'язання професійних задач, тому професійні компетентності можна визначати як здатність фахівця розв'язувати професійні задачі, застосовуючи способи професійних дій та способи професійної діяльності в межах професійних компетенцій» [1, с. 139].

Реалізації педагогами зазначених принципів має сприяти застосуванню ними найбільш ефективних апробованих методів профорієнтаційної діяльності, зокрема тих, що вирізняються на основі зовнішніх форм прояву: словесні (бесіда, дискусія, розповідь, тренінг, диспут, інструктаж), наочні (самостійне спостереження, ілюстрація,

демонстрація), практичні (метод проекту, метод вправ, лабораторний метод, навчально-виробнича праця).

Розглянемо окремі з них з огляду на застосування в підготовці випускників до вибору професії у майбутньому. *Розповідь* — це метод усного викладу педагогом інформації про суть професії, яка аналізується або цікавить особистість, необхідні для її отримання знання і навички, важливість освоєння цієї професії тощо. Пояснення характеризується як словесне тлумачення змісту необхідної або бажаної інформації профорієнтаційного змісту. *Інструктаж* — ознайомлення зі способами виконання певних профорієнтаційних завдань, дотримання при цьому техніки безпеки. *Бесіда* — метод, побудований на продуманих запитаннях профорієнтаційного змісту і отриманні відповідей на них. [7]. *Дискусія* — вільне висловлення думок всіх її учасників щодо конкретного спірного питання, позиції стосовно обрання тієї чи іншої професії. *Диспут* розглядаємо як метод висловлення думок на заявлену тему профорієнтаційного спрямування. *Ілюстрація* як метод використання фотографій, схем, плакатів, карт, картин, рисунків на дошці для популяризації чи розкриття суті тієї чи іншої професії, інформації про потреби в ній існуючого ринку праці. *Демонстрація* — ознайомлення учнів з приладами, технічними установками, наочними зображеннями тощо у забезпечення профорієнтаційних заходів. Демонстрація найяскравіше представлена під час проведення екскурсій для ознайомлення учнів із професійною діяльністю представників науки, освіти, мистецтва, виробництва тощо. *Тренінг* — це специфічна форма навчання в групі й така, що чинить вплив на розвиток емоційної, комунікативної, інтелектуальної, естетичної сфер особистості; є поєднанням багатьох методів впливу, серед найважливіших: групова дискусія, ігрові методи, методи спрямовані на розвиток соціальної перцепції (уміння сприймати, розуміти й оцінювати інших людей, самих себе), метод тілесно-орієнтованої психотерапії, медитативні техніки тощо. Тренінг спрямований не тільки на надання інформації та стереотипних умінь поведінки, а й формування умінь та навичок свідомого вибору варіантів доцільної поведінки, сприяє розвитку установок, усвідомленню потреб і мотивів особистості.

*Методика тренінгового заняття* має зазвичай такий вигляд: подання достовірної інформації або постановка проблеми, створення належних умов переходу цієї інформації в особистісний досвід, формування навичок прийняття рішень. Для цього використовуються: низка спеціально підібраних вправ — вступних, рефлексивних, діагностичних, тренувальних, інтерактивних; форм організації учнів — колективних, парних, групових. Як і елементи арт-терапії, проведення тренінгів також вимагає ретельної фахової підготовки від вчителя, однак останній час розроблено чимало методик тренін-

гових занять. Необхідно тільки пам'ятати, що всі відібрані вправи є необхідними, навіть якщо на перший погляд здається навпаки. Кожна з них несе своє навантаження й має забезпечити ефективність виховного впливу на свідомість учнів.

#### *Методика проведення тижня профорієнтації.*

Тематичний тиждень є масовою формою організації конкретної навчально-виховної діяльності. Він передбачає активну участь усіх учнів школи у заходах певної тематики відповідно до їхнього віку та рівня розвитку. Мета тижня профорієнтації: ознайомити учнів з різноманітними видами професій, допомогти у виборі майбутньої професії, виховувати повагу до людей праці, до продуктів праці, до суспільного та особистого майна.

Тиждень профорієнтації може охоплювати: знайомство з викладачами (працівниками чи випускниками) різних навчальних закладів, з працівниками підприємств, екскурсії на підприємства, МНВК, університети, інститути, показ кінофільмів про ті чи інші професії, ярмарки праць шкільних гуртків, різноманітні ігри, конкурси.

Перебіг тижня профорієнтації залежить здебільшого від його підготовки. Як і про будь-який інший захід, учні повинні знати, коли буде проходити тиждень профорієнтації, тому напередодні повинна бути вивішене оголошення, а також розклад, за яким будуть проходити заходи, присвячені ознайомленню з професіями. Виховні заходи плануються як під час проведення класних годин, так і на перервах. Варто враховувати тематику тижня й на уроках та приділяти їй окремий фрагмент навчального заняття, розповідаючи про професії, які потребують знання з певних галузей чи технологій, упровадження яких можливе за наявності певних фахівців.

#### *Методика проведення профорієнтаційних вечорів.*

Профорієнтаційний вечір — одна з масових форм позакласної роботи, що сприяє всебічному розвитку учнів, розширює їхній кругозір, стимулює самостійність думки, прагнення до знань та є водночас засобом організації розумного дозвілля старшокласників. Основна мета вечору — створення умов для ефективного, корисного і цікавого відпочинку. Своєрідність заходу полягає в тому, що на ньому повинна панувати атмосфера невимушеного спілкування, а отже необхідно створити певний настрій, емоційну установку. Під час вечору можна провести ряд цікавих ігор. Успіх ігрової програми значною мірою залежить від яскравого, барвистого оформлення та реквізиту. Про це, звичайно, слід подбати заздалегідь, необхідно підібрати помічників із числа активу класу, які будуть допомагати у проведенні програми вечору.

#### *Методика проведення професіографічної екскурсії.*

Професіографічна екскурсія — це форма організації пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на одержання й аналіз професіографі-

чної інформації безпосередньо в конкретних умовах професійної діяльності. Організація такої екскурсії повинна зайняти належне місце в системі підготовки молоді до свідомого вибору професії, оскільки вона дає можливість у порівняно короткий термін за допомогою безпосереднього спостереження, що супроводжується необхідним поясненням, ознайомити учнів з основними структурними елементами аналізу конкретної професійної діяльності. Вона допомагає їм набути уміння самостійно аналізувати професії і співвідносити свої особисті якості з вимогами, які висуваються тією чи іншою професією до психологічної сфери особистості.

Проведенню професіографічної екскурсії передують ретельна підготовча робота. По суті, вся організаційна і методична підготовка до екскурсії здійснюється вчителем, класним керівником, практичним психологом. Екскурсія повинна бути чітко спланована і старанно підготовлена.

Методика проведення професіографічної екскурсії охоплює такі етапи: підготовчий, змістовно-організаційний, підсумковий.

На першому етапі до початку проведення заходу вчителю слід добре вивчити об'єкт екскурсії, ознайомитися зі спеціальною літературою за темою екскурсії, правильно її спланувати. Напередодні екскурсії вчитель має ознайомити дітей з метою, планом її проведення, поставити ряд запитань, відповіді на які учні повинні отримати під час проведення екскурсії. З метою підвищення зацікавленості дітей, сприяння в них розвитку ініціативи та самостійності можна запропонувати індивідуальні та групові завдання щодо вивчення окремих об'єктів. Обов'язковою умовою цього етапу є проведення цільового інструктажу з техніки безпеки, правил переходу чи проїзду до місця екскурсії.

На другому, змістовно-організаційному, етапі відбувається навчальна діяльність, що передбачена планом екскурсії. Учні оглядають екскурсійний об'єкт, вчать спостерігати, записують необхідні відомості, розв'язують поставлені задачі тощо.

На третьому, підсумковому, етапі відбувається підбиття підсумків проведеної екскурсії, яке повинно здійснюватись залежно від віку школярів у різних формах: бесіди, під час яких з'ясовується враження від екскурсії, обговорюються всі етапи екскурсії; диспуту, під час якого учні висловлюють свою власну думку; конференції, під час яких учні звітують щодо виконання запропонованих завдань.

В основі розробки змісту професіографічної екскурсії — професіограма конкретної професії. Оскільки професіограма є систематизованою інформацією про професію, то її можна використати як основу для розроблення плану і методики проведення професіографічної екскурсії. У професіограмі об'єктивні особливості трудового процесу, його технічні, технологічні, організаційні та інші характери-



стики мимоволі перекладаються мовою психологічних, психофізіологічних і соціально-психологічних понять. Це необхідно для того, аби створити єдину основу для зіставлення особистості й вимог професії. Організуючи екскурсію до міського (районного) центру зайнятості, учням важливо дати завдання ознайомитись із професіограмами спеціалістів, які працюють в цій установі.

Відповідно до завдань професіографічної екскурсії схема аналізу професії повинна містити таку інформацію:

- а) загальна характеристика професії, її актуальність на ринку праці;
- б) характеристика процесу праці;
- в) санітарно-гігієнічні умови та безпека праці;
- г) вимоги професії до працівника;
- д) заклади та установи, де можна набути цю професію;
- е) протипоказання до навчання та виконання професійних обов'язків;
- ж) заробітна плата;
- з) підвищення кваліфікації та перспектива зайнятості.

Під час професіографічної екскурсії особлива увага приділяється психологічній характеристиці професійної діяльності, а не вивченню особистості у процесі праці. У зв'язку з цим важливо відповісти на запитання, яку роль у структурі тієї чи іншої професійної діяльності відіграють різні індивідуально-психологічні особливості людини, сенсорні процеси, розумові дії, моторика, емоції, а також деякі особистісні якості. Іншими словами, необхідно точно представити систему вимог професії до психологічної структури особистості. Аналізуючи конкретну професійну діяльність під час екскурсії, необхідно звернути увагу учнів на ті якості працівника, які можуть найбільше потерпати від навантаження, а також на ті особливості особистості, які можуть бути протипоказанням до певної діяльності. Учнівська молодь має засвоїти, що ця інформація важлива в аналізуванні будь-якої професії. Уміння самостійного професіографічного аналізу професійної діяльності, сформоване у процесі професіографічної екскурсії, допомагає учнівській молоді самостійно і планомірно орієнтуватися в професійному просторі і виконує «мотивоворювальну» функцію: спонукує учнівську молодь до серйозних міркувань над питанням щодо професійного вибору і сприяє формуванню у них установки на самоконсультацію, на самостійне прийняття рішення щодо вибору професії та самоперевірку його обґрунтованості. Знання та вміння аналізу професій, які отримують старшокласники на екскурсії, включаються в їхній життєвий досвід, перебудовують його, викликають інтерес до вирішення нових завдань, допомагають знайти правильні відповіді на питання, що їх турбують, у майбутньому професійному самовизначенні.

Варто наголосити ще на одному надзвичайно осучасненому методі роботи зі старшокласниками — методі проектів. Цей метод не є новим у педагогіці. Його появу пов'язують з філософом і педагогом Дж. Дьюї та його учнем В. Кілпатриком. Німецькі вчені запропонували будувати навчання на активній основі, за допомогою цілеспрямованої діяльності учня, пов'язуючи з його особистісною зацікавленістю саме в цьому знанні.

Метод проекту передбачає постановку певної проблеми і наступне її розкриття, розв'язання, з обов'язковим формулюванням ідеї та гіпотези вирішення проблеми, чітким плануванням дій, розподілом (якщо розглядається групова робота) ролей, тобто наявністю завдань для кожного учасника за умов їхньої тісної взаємодії, відповідальності за свою частину роботи, регулярного обговорення проміжних кроків та результатів. Метод проектів є ефективним у тому разі, коли в навчальному процесі поставлено певне дослідницьке, творче завдання, для розв'язання якого потрібні інтегровані знання з різних галузей, а також застосування дослідницьких методик.

Підсумовуючи викладене, варто відмітити, що вибір різноманітних технологій, методів, засобів, прийомів проведення профорієнтаційної роботи залежить від навчальних, виховних, профорієнтаційних завдань, від вікових особливостей учнів та від рівня їхньої профорієнтаційної готовності. Лише системний підхід у проведенні цієї роботи, а саме активізація пізнавальної діяльності учнів, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, індивідуальний підхід у здійсненні роботи щодо підготовки учнів до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно необхідної праці і виду діяльності, що відповідає їхнім нахилам і здібностям, приведе старшокласників до успішного вибору професії.

Таким чином, стаття не висвітлює проблему повною мірою. Важливими для дослідження залишається визначення проблем, які пов'язані з використанням комп'ютерних технологій у профорієнтаційній роботі із школярами, шляхи впровадження у практику роботи школи професійних проб.

### Література

1. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: монографія / Буркова Л. В. — К.: Інформ. системи, 2010. — 278 с.
2. Грецов А. Психология жизненного успеха для старшеклассников и студентов / А. Г. Грецов. — СПб.: Питер, 2007. — 208 с.
3. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров. — М.: Просвещение, 1988. — 270 с.
4. Побірченко Н. А. Людина і праця: навч. посіб. для 10-го кл. / Побірченко Н. А., Сергєєнкова О. П., Підтілок І. В. — К.: Наш час, 2006. — 180 с.

5. Побудова кар'єри : прогр. для 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл. / АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України ; [наук. консультант І. Д. Бех; уклад. : О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, С. М. Дятленко та ін.]. — К. : Мегапринт, 2007. — 34 с.
6. Полякова В. А. Школа и выбор профессии / В. А. Полякова, С. Н. Чистякова, Г. Г. Агапова. — М. : Педагогика, 1987. — 176 с.
7. Програма «Людина і світ професій» : для загальноосвіт. навч. закл. : (8-9 кл.) / АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України; [наук. консультант І. Д. Бех; уклад. : О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, С. М. Дятленко та ін.] // Сіл. школа України. — 2007. — Листоп. (№ 11). — С. 56-66
8. Пряжников Н. С. Основы организации и планирования профориентационной работы в школе // Психологическая наука и образование. — 2004. — № 4. — С. 85-94.
9. Пряжникова Е. Ю. Профориентация: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2007. — 496 с.
10. Синявський В. В. Професійна орієнтація у реформуванні загальноосвітньої та професійної школи // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 2. — С. 142-150.
11. Федоришин Б. О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Борис Олексійович Федоришин. — К., 1996. — 383 с.
12. Шахрай, В. М. Технології соціальної роботи : навч. посіб. / Шахрай В. М. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 464 с.

*В данной статье рассматривается проблема подготовки старшеклассников к выбору профессионального будущего как важнейшего дела их последующей жизнедеятельности. В ней представлены эффективные профориентационные технологии, которые способствуют достижению основной цели профессиональной ориентации настоящего, которая заключается в формировании человека, способного освоить профессию с учетом своей будущей конкурентоспособности.*

***Ключевые слова:** профильное обучение, педагогические технологии, компетентность, формы, методы, приемы, ученическая молодежь.*

**L. A. Hutsan**

### **The Use of Modern Vocational Guidance Technologies for Preparing Students to the Choice of Future Profession**

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

*Social and economical changes that take place in Ukraine demand from the state educational system to form a personality with high level of life competency, functional literacy, ability of continuous professional education, self-development and creative self-perfection. That determines an important social and economical task — to create and consistently develop a vocational guidance system that covers «school — out-of-school establishment — University» and secures equal possibilities for young people in vocational guidance service.*

*In this article the problem of preparing high school students to choose professional future as the most important thing of their further life is considered. Effective career guidance technologies are presented. These technologies serve to achieve the*

*main objective of career guidance – to educate a personality who can obtain a profession taking into account his (her) own competitive ability.*

**Keywords:** *profile education; pedagogical technologies; competence; forms; methods; techniques; students.*

## References

1. Burkova, L. V. (2010). *Sotsionomichni profesii: innovatsiina pidhotovka fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh* [Socionomic Professions: Innovative Preparation of Specialists for Institutions of Higher Education]. Kyiv: Inform. systemy.
2. Gretsov, A. (2007). *Psikhologiiia zhyznennogo uspekha dlia starsheklassnikov i studentov* [Psychology of Life Success for Senior Pupils and Students]. St. Petersburg: Piter.
3. Zakharov, N. N. (1988). *Professionalnaia orientatsiia shkolnikov* [Professional Orientation of Schoolchildren]. Moscow: Prosveshchenie.
4. Pobirchenko, N. A., Serheienkova, O. P., & Pidtilok, I. V. (2006). *Liudyna i pratsia* [Human and Work]. Kyiv: Nash chas.
5. *Pobudova kariery: prohrama dlia 10-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Make a Career: Program for 10-11 Grades of Comprehensive Schools]. (2007). Kyiv: Mehaprynt.
6. Poliakova, V. A., Chistiakova, S. N., & Agapova, G. G. (1987). *Shkola i vybor professii* [School and Choice a Profession]. Moscow: Pedagogika.
7. Prohrama «Liudyna i svit professii»: dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv (8-9 klas) [Program «Human and the World of Professions» for 8-9 Grades of Comprehensive Schools]. (2007). *Silska shkola Ukrainy*, 11, 56-66.
8. Priazhnikov, N. S. (2004). Osnovy organizatsii i planirovaniia proforientatsionnoi raboty v shkole [Basics of Organization and Planning of Vocational Guidance at School]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie*, 4, 85-94.
9. Priazhnikova, E. Yu., & Priazhnikov, N. S. (2007). *Proforientatsiia* [Vocational Guidance] (3<sup>rd</sup> ed.). Moscow: Akademiia.
10. Syniavskiy, V. V. (2000). Profesiina orientatsiia u reformuvanni zahalnoosvitnoi ta profesiinoy shkoly [Vocational Guidance in Reformation of Comprehensive and Vocational Schools]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoy osvity*, 2, 142-150.
11. Fedoryshyn, B. O. (1996). *Psykhologo-pedahohichni osnovy profesiinoy orientatsii* [Psychological and Pedagogical Basics of Vocational Guidance] (Doctoral dissertation, Kyiv).
12. Shakhrai, V. M. (2006). *Tekhnolohii sotsialnoi roboty* [Technologies of Social Work]. Kyiv: Tsentri navchalnoyi literatury.

## СОЦІАЛЬНИЙ ПРОЕКТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ ІНІЦІАТИВНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті проаналізовано соціальний проект, як один з ефективних засобів формування ініціативності учнівської молоді. Визначено сутність понять «ініціативність» та «соціальний проект». Подано класифікацію видів ініціативності. Визначено передумови учнівських соціальних проектів, наведено класифікацію та об'єкти соціальних проектів, етапи управління проектом (ініціювання, планування, виконання, моніторинг та контроль, завершення).*

**Ключові слова:** ініціативність, ініціативність учнівської молоді, соціальний проект, учнівський соціальний проект.

Динамічність розвитку соціальних процесів, потреби використання потенціалу учнівської молоді у розбудові громадянського демократичного суспільства, необхідність формування громадянина нової формації, розвитку просоціальної активності учнівської молоді і підтримки її добродійних справ, зокрема тих, що спрямовані на розв'язання актуальних соціально-педагогічних проблем громади, спонукало нас до розгляду соціального проектування, як одного із можливих шляхів формування та розвитку ініціативності учнівської молоді.

Підвищення активності та ініціативності учнівської молоді шляхом залучення до реалізації благодійних соціальних проектів, прояв соціальної ініціативності у позанавчальній діяльності містить потенціал духовного збагачення дозвілля і досвіду, вияву лідерських якостей та організаторських умінь, навичок взаємодії, збільшення задоволеності життям; сприяє вирішуванню певних проблем як самих учнів, так і громади загалом.

Підтримка і мотивування учнівської молоді до вияву ініціативності у соціальних проектах, соціально-ціннісній та корисній діяльності є важливим напрямом виховної роботи, одне з головних завдань сучасного суспільства та держави. Адже ініціативна особистість виявляє сильне, стале прагнення впливати на соціальні процеси та брати участь у суспільних справах, намагання змінити, перетворити або, навпаки, зберегти, зміцнити існуючий соціальний лад, його форми та елементи.

Необхідність розвитку ініціативності учнівської молоді у добродійних соціальних проектах обумовлена об'єктивними суперечностями між:

- необхідністю розвитку просоціальної ініціативності учнівської молоді та реальним станом ініціативності, існуванням деструктивних, негативних і дестабілізуючих факторів її прояву;

- потребами учнівської молоді у вияві ініціативності та різно-векторністю таких можливостей у сучасних соціокультурних умовах розвитку суспільства, в тому числі асоціального і не-конструктивного характеру;
- наявністю соціальних проблем у громаді й низьким рівнем включення учнівської молоді у процес їх розв'язання, зокрема через участь у добровільних соціальних проєктах.

Спрямування ініціативності учнівської молоді на прояв добровільних соціальних проєктів може сприяти не лише на користь особистості учня, але й громади загалом, оскільки у такому процесі відбувається поєднання власних інтересів з інтересами громади, виявляється творче, активне ставлення до навколишнього світу, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку.

Проблема формування ініціативності розглядалася в працях А. Сороки, О. Трошкіна, С. Щавля, С. Леснікової, С. Тетерського, О. Мальцевої, М. Костіна, Л. Пашкіної та інших, соціальне проєктування вивчали З. Лук'янова, В. Луков, С. Леснікова та інші. До сьогодні проблема формування ініціативності учнівської молоді у добровільних соціальних проєктах не була предметом дослідження українських учених. Зважаючи на це, у науковій літературі дотепер не вироблено єдиного підходу в розумінні терміна «ініціативність». Більшість робіт у цьому контексті є конкретно-науковими дослідженнями, в яких ініціативність особистості розглядається у вузькому аспекті або в рамках якоїсь конкретної діяльності. Наявність різних трактувань цього поняття свідчить не лише про його багатогранність і певну складність, а й про те, що до цього часу залишається нерозробленим цілісний і усталений погляд на ініціативність учнівської молоді та можливі засоби її формування.

Тому основне *завдання статті* – розкрити соціальне проєктування, як один із ефективних засобів формування та розвитку ініціативності учнівської молоді.

Аналіз наукової літератури показує, що розуміння ініціативності як якості особистості має чимало спірних питань. Найчастіше ініціативність визначається вченими як здатність висловлювати прогресивні, творчі ідеї в процесі активної діяльності, як міра активної участі у ній, здатність до оригінальних способів дії, винахідливість тощо. Ініціативність розглядається як моральна якість особистості, сукупність її зусиль та дій, спрямованих на втілення новаторських пропозицій, на задоволення інтересів та потреб, що є основою зародження ініціативності.

Зупинимось на деяких позиціях щодо визначення та трактування ініціативності.

Дослідниця Л. Пашкіна розглядає ініціативність так: сформоване у колективі уміння до самостійних, цілеспрямованих, активних по-

етапних соціально значущих дій, що ґрунтуються на соціальних та моральних цінностях, на усвідомленій та відповідальній поведінці й діяльності. Специфіка ініціативності — в її орієнтації на ціль, яка виявляється в самостійній постановці мети та в самостійній організації діяльності, яка спрямована на досягнення цієї мети [7, с. 40].

У моральному сенсі ініціативність характеризується тим, що людина бере на себе більшу міру відповідальності, ніж цього потребує просте дотримання суспільних норм.

Як зазначає С. Щавель, ініціативність як соціальна якість суб'єкта становить собою критичне і, разом із тим, конструктивно-перетворювальне ставлення до навколишнього світу, до самого себе й своєї діяльності. Антиподами її виступають інертність, байдужість, консерватизм, у науці — догматизм і схоластика. Слід розрізняти спотворені форми ініціативності, такі як показуха, авантюризм, прожектерство, які виступають у вигляді «починань», нових підходів, але по суті спрямовані не на поліпшення справи, а на привернення уваги, здобуття користі [10, с. 15].

Загалом, аналізуючи літературні джерела, ми визначили, що поняття «ініціативність» часто ототожнюється з поняттям «ініціатива» та визначається вченими з декількох позицій:

- 1) як інтелектуальна властивість особистості;
- 2) як показник вищої форми активності;
- 3) як характеристика вольових якостей;
- 4) як інтегрована якість особистості;
- 5) як показник самостійності.

На нашу думку, усі зазначені підходи значною мірою впливають на формування та розвиток ініціативності. Але важко розглядати ініціативність з позиції лише однієї домінуючої характеристики, тому ми погоджуємося з тим, що ініціативність, як якість особистості, є результатом розвитку багатьох особистісних сфер.

Підкреслимо, що ініціативність, як якість особистості, є надзвичайно важливою не лише в навчальній, а й у позанавчальній діяльності. Ініціативність особистості є одним із факторів особистісного розвитку та самовдосконалення особистості, можливістю її самовизначення та самоусвідомлення.

На нашу думку, особистий почин, вияв ініціативи за власним бажанням — одна із ключових характеристик цього поняття. Але формувати ініціативність можливо й поступово, спочатку з допомогою, непомітним спонуканням до її вияву. Адже учні можуть не відразу розпізнати власне прагнення та бажання виявляти ініціативність, а часто й проявляти цю потребу в негативних вчинках.

У дослідженні М. Говорова наведено класифікацію видів ініціативності:

- за спрямованістю, суспільною значимістю ініціативності: позитивна, негативна;

- за родом прояву: індивідуальна, колективна (народжується в колективній діяльності);
- за ступенем самостійності: цілком самостійна ініціативність; ініціативність, здатна виявлятися лише тоді, коли її підтримують інші;
- за ступенем творчості: репродуктивна, творча;
- за мотивацією: егоїстична; та, що розвивається під впливом суспільних мотивів;
- за продуктивністю ініціативних дій: правильна ініціативна дія; поспішна, помилкова, хоча вирізняється креативністю й оригінальністю;
- за стійкістю: короткочасні й тривалі дії [2].

Спираючись на класифікацію видів ініціативності, можна визначити ті форми діяльності, в яких можливий розвиток позитивних її видів. Припускаємо, що однією з таких форм є добродійні соціальні проекти.

Дослідник соціальної ініціативи та ініціативності М. Богуславський, говорить про первинність особистісної ініціативності, яка стає соціальною за двох умов: 1) коли вона спрямована на перетворення навколишньої дійсності; 2) коли до реалізації цієї ініціативи залучені інші члени соціуму. Можемо дійти висновку, що залучення учнівської молоді до групової добродійної діяльності передбачає як певний вплив на соціум, з одного боку, так і включеність у взаємодію з іншими членами суспільства. Тому ініціативність у груповій добродійній діяльності перетворюється з особистісної на соціальну ініціативність [1, с. 15].

Ініціативність учнівської молоді, що проявляється в соціальних проектах, можна вважати соціальною ініціативністю, адже вона виступає інтегрованою якістю особистості, що виявляється у прагненні учнів до самостійних дій, в інтересах соціуму, що спрямовані на зміну соціальної дійсності на краще.

Спираючись на опрацьовані літературні джерела, ми визначаємо ініціативність так:

Ініціативність — це інтегрована якість особистості, в якій виявляється її бажання та прагнення мобілізувати морально-вольові, інтелектуальні, творчі зусилля на досягнення поставленої мети.

Одним зі шляхів формування ініціативності учнівської молоді, спрямованої на розв'язання актуальних проблем громади, може бути включення її в добродійні соціальні проекти. Така діяльність спрямована на вирішення актуальних проблем, що виникають у різноманітних сферах суспільного життя, безкорисливу допомогу різним категоріям населення, які її потребують. Разом із тим, така діяльність дає учнівській молоді змогу досягати різноманітних поставлених цілей, як соціально спрямованих, так і особистісних. Така ситуація сприяє процесу залучення молоді до соціальних проектів.



Виникненню соціального проекту учнівської молоді передують певні потреби:

- потреба громади у цілеспрямованій зміні та розвитку тих чи інших соціальних об'єктів, їхніх властивостей або взаємин;
- попередження стихійного розвитку соціальних процесів і потреба у їх позитивному спрямуванні;
- потреба в реалізації соціальної ініціативності учнівської молоді;
- соціальна потреба в зниженні рівня соціальної деструкції, рівня неорганізованості та нестабільності.

Розглянемо особливості соціального проекту, як однієї з можливих форм розвитку ініціативності учнівської молоді, у тому числі й соціальної ініціативності.

Зазначимо, що здійснення соціальної діяльності можливе за допомогою соціального проектування, як засобу впливу на соціальну дійсність. Соціальне проектування — це вид діяльності, який безпосередньо належить до розвитку соціальної сфери, подолання різноманітних соціальних проблем [5, с. 71].

Як зазначає В. Курбатов, потребу в соціальному проектуванні формують такі умови:

- наявність складної соціальної проблеми;
- необхідність попереднього моделювання способів її вирішення;
- наявність часткових ресурсів для вирішення соціальної проблеми [4, с. 32].

Результатом соціального проектування є створення безпосередньо проекту. Слово «проект» походить від латинського «proicere» — кидати вперед, та використовується як прототип, образ об'єкта чи виду діяльності [5, с. 54].

Отже, проектування спрямоване на створення об'єктивно і суб'єктивно нового цінного продукту, який потім втілюється в реальне життя. Застосовується як для розроблення різних варіантів вирішення соціальних проблем, так і для складання соціальних планів і програм з регулювання видозмінених, хоча вже відомих, соціальних процесів та явищ.

Соціальний проект — це соціальне нововведення, метою якого є створення, модернізація або підтримка матеріальної чи духовної цінності, що має просторово-часові та ресурсні обмеження і позитивний соціальний вплив на людей [6, с. 36].

У словнику «Соціальна педагогіка: словник-довідник» за редакцією Т.Ф. Алексеєнко наведено визначення саме учнівських соціальних проектів. Учнівські соціальні проекти — це вид соціальних проектів, розробниками і реалізаторами яких виступають учні різних типів загальноосвітніх закладів і різного віку, спрямовані на вивчення історії

і культури народу, захист довкілля і поліпшення екологічної ситуації, благодійну допомогу тим, хто її потребує: особам з особливими потребами, дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, ветеранам війни і праці, хворим, тим, хто перебуває на військовій службі чи у місцях позбавлення волі, та ін.[8, с. 372].

Отже, соціальний проект передбачає вплив на соціальну ситуацію шляхом створення спеціально організованої та спланованої діяльності. Об'єктами такого соціального проекту можуть виступати:

- соціальні явища (проблеми, що виникають у місцевій спільноті, — паління, наркоманія, лудоманія тощо);
- соціальні інститути (заклади освіти, культури, охорони здоров'я, департаменти виконання покарань; місцева адміністрація; магазини, дозвіллі центри та ін.);
- соціальне середовище (територія ВНЗ, вулиця мікрорайону, двір та ін.) [5, с. 89].

Соціальний проект може бути спрямований як на один із зазначених об'єктів, так і у комплексі впливати на соціальні явища, інститути, середовище. Об'єкти соціального проекту визначаються на етапі його планування.

Аналізуючи різноманітні підходи до визначення соціального проекту, можемо представити узагальнену класифікацію соціального проекту за різними ознаками:

- за територіальною ознакою — міжнародні, національні, між-регіональні, регіональні, місцеві;
- за характером запланованих змін — інноваційні та підтримуючі;
- за орієнтацією — суспільні (вирішення проблем організації та її членів) та благодійні (вирішення проблем соціально незахищених верств населення);
- за напрямом діяльності — соціально корисні та асоціальні (проекти неформальних угруповань та ін.);
- за особливостями фінансування — інвестиційні, спонсорські, кредитні, субсидовані, благодійні, змішані;
- за типом управління — проекти, якими керують ззовні та проекти, якими керують із середини організації;
- за соціальною спрямованістю — захист прав молоді, зайнятість молоді, вирішення екологічних проблем, удосконалення освітньої системи, захист прав дітей та молоді, моральне та естетичне виховання молоді, подолання проблем молоді та ін.;
- за ефективністю та визнанням — проекти-переможці; проекти, що затребувані в рамках регіону; незатребувані проекти;
- за масштабами здійснюваної діяльності та фінансування — мікропроекти (до \$10 тис.), малі проекти (від \$10 до 50-100 тис.), мегапроекти (від \$100 тис. і більше);

- за джерелами фінансування — інвестиційні, бюджетні, донорські, благодійні, змішані;
- за терміном реалізації — короткотермінові (1-2 роки), середньотермінові (2-5 років), довготермінові (понад 5 років) [5; 6].

Соціальні проекти учнівської молоді, згідно з наведеною класифікацією, здебільшого є: за територіальною ознакою — місцевими; за характером запланованих змін — підтримуючими; за орієнтацією — благодійні; за напрямом діяльності — як соціально корисні, так і асоціальні (поректи деяких неформальних об'єднань); за особливостями фінансування — благодійні та змішані; за типом управління — проекти, якими управляють у школі; за ефективністю та визнанням — проекти, що затребовані в рамках регіону; за масштабами здійснюваної діяльності та фінансування — мікропроекти (до \$10 тис.); за терміном реалізації — короткотермінові (1-2 роки), а часто і коротші.

Успішна реалізація проекту передбачає розподіл відповідальності та обов'язків між учасниками проекту. У теорії менеджменту серед головних учасників проекту виділяють ініціаторів, замовників, інвесторів, управляючих та контакторів [3, с. 14-15]. Результативне виконання проекту протягом всього часу його існування здійснюється за допомогою процесів управління проектом. Процеси управління проектом можуть бути згруповані в такі етапи управління проектом:

- ініціювання — викладений у формі проектної ідеї опис концепції проекту, обґрунтування необхідності та реалістичності проекту;
- планування — розроблення плану проекту, в якому визначені та задокументовані всі дії, які необхідні для досягнення цілей проекту. Під час планування визначаються необхідні ресурси, розробляється організаційна структура проекту, описується порядок взаємодії учасників проекту. Після завершення планування створюються робочі документи, в яких зазначено цілі та задачі проекту, логічно упорядковано систему запланованих робіт, календарні плани-графіки робіт, бюджет, опис системи управління проектом;
- виконання — безпосереднє виконання проекту згідно з наміченим планом;
- моніторинг та контроль — забезпечення виконання проекту відповідно до плану, відстеження певних параметрів проекту, що мають зберігатися у заданих обмеженнях. Також своєчасне виявлення можливих проблем та відхилень і контроль якості виконання проекту;
- завершення — передбачає процедури зі створення підсумкових звітів, підведення підсумків, визначення результативності [3, с. 6-8].

Аналізуючи етапи управління проектом, які цілком справедливо можна віднести й до етапів управління соціальним проектом, помічаємо, що початок створення та реалізації проекту передбачає вияв ініціативності особистості. Тобто, учнівська молодь, яка не проявляла ініціативності, вчиться цьому, плануючи соціальний проект та втілюючи його у життя. Та молодь, що проявляла ініціативність і раніше, розвиває цю якість ще глибше, у новому форматі, вчиться бути не просто ініціативною, а ініціативною у вирішенні актуальних проблем однолітків та громади загалом.

Підтвердженням цього припущення слугує й аналіз наведених у книзі «Соціальні цінності малої групи школярів» приклади соціальних проектів учнівської молоді [9, с. 116-119]. Зазначені учнівські соціальні проекти передбачали вияв ініціативності не лише на етапі ініціювання проекту, але й в процесі його реалізації, що сприяло як успішності проекту, так і особистісному розвитку його учасників.

За результатами опрацювання даних, наведених у статті, можемо дійти висновку, що ініціативність учнівської молоді є інтегрованою якістю особистості, в якій виявляється бажання та прагнення учнів мобілізувати свої морально-вольові, інтелектуальні, творчі зусилля на досягнення поставленої мети. У розглянутому випадку планування та реалізація соціального проекту дає молодій людині змогу повною мірою виявляти та розвивати свою особистісну й соціальну ініціативність. Таким чином, соціальний проект виступає одним із можливих засобів формування та розвитку ініціативності учнівської молоді.

### Література

1. Богуславский М. Б. Циклы и стадии развития детского движения в XX – первой половине XXI века / М. Б. Богуславский // Теория, история, методика детского движения. – Кострома, 2002. – Вып. 6. – С. 96-98.
2. Говоров М. С. Психологическая характеристика инициативы школьников-подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / М. С. Говоров. – М. : 1962. – 261 с.
3. Давай сделаем проект! : путеводитель по проектному менеджменту / [под редакцией З. Лукьяновой, О. Ивановой, М. Долгих, З. Деринг]. – [3-е изд.]. – Пермь, 2007. – 200 с.
4. Курбатов В. И. Социальное проектирование : учеб. пособ / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н / Д: Феникс, 2001. – 416 с.
5. Лесникова С. Г. Проектная деятельность как средство развития социальной инициативности подростка в условиях детской общественной организации: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Г. Лесникова ; Удмуртский гос. ун-т – Ижевск, 2005. – 248 с.
6. Луков В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие / В. А. Луков. – 7-е изд. – М.: Изд-во Московского гуманитарного университета : Флинта, 2007. – 240 с.
7. Пашкина Л. Н. Социально-культурные условия воспитания инициативности участников молодежных общественных организаций: дисс. ... канд. пед. наук:

- 13.00.05 / Пашкина Людмила Николаевна; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. — М., 2010. — 222 с.
8. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. — Вінниця : Планер — 2009. — 542 с.
  9. Соціальні цінності малої групи школярів : монографія / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 180 с.
  10. Щавель С. А. Социальная сфера и мотивация творческой активности : автореф. дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 / Щавель С. А.; АН БССР; Институт социологии Минск. — Минск, 1990. — 34 с.

*В статье проанализирован социальный проект как один из эффективных способов формирования инициативности ученической молодежи. Определена сущность понятий «инициативность» и «социальный проект». Приведена классификация видов инициативности. Определены предпосылки ученических социальных проектов, классификация и объекты социальных проектов, этапы управления проектом (иницицирование, планирование, выполнение, мониторинг и контроль, завершение).*

**Ключевые слова:** инициативность, инициативность ученической молодежи, социальный проект, ученический социальный проект.

**A. P. Danilova**

### **The Social Project as a Means of Formation and Development of Initiativity of Pupils**

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

*The article contains an analysis of the social project as one of the most efficient means of forming the initiativity of pupils. It determines the urgency of forming the initiativity of pupils in charitable social projects, describes different approaches to the interpretation of the notion «initiativity», classification of its types.*

*The second part of the publication is dedicated to the interpretation of the social project. It provides the definition of social project, the preconditions of the beginning of social project. Based on the analysis of scientific literature, social projects are classified according to different characteristics (the territory, the nature of the planned changes, the orientation, the field of concern, the peculiarities of financing, the type of management, the social direction, the effectiveness and recognition, the scope of the performed activity and financing, the sources of financing, the term of realization). It describes the stages of the project management (the initiation, the planning, the performance, the monitoring and control, the termination) and analyzes the peculiarities of each of them when forming the initiativity of pupils.*

**Keywords:** initiative; initiativity of pupils; initiative in project activity; social project; pupil's social project.

### **References**

1. Boguslavskii, M. B. (2002). Tsikly i stadii razvitiia detskogo dvizheniia v XX — pervoi polovine XXI veka [Cycles and Stages of Development of Children's Movement in XX — the biginnig XXI]. *Teoriia, istoriia, metodika detskogo dvizheniia*, 6, 96-98.
2. Govorov, M. S. (1962). *Psikhologicheskaiia kharakteristika initsiativy shkolnikov-podrostkov* [Psychological Characteristics of Schoolchildren-Teens Initiative] (Doctoral dissertation, Moscow).

3. Lukianova, Z., Ivanova, O., Dolgikh, M., & Dering, Z. (Eds.). (2007). *Davai sdelaem proekt! Putevoditel po proektnomu menedzhmentu* [Let's Do a Project! Guide a Project Management] (3<sup>rd</sup> ed.). Perm.
4. Kurbatov, V.I., & Kurbatova, O.V. (2001). *Sotsialnoe proektirovanie* [Social Projecting]. Rostov-on-Don: Feniks.
5. Lesnikova, S. H. (2005). *Proektnaia deiatelnost kak sredstvo razvitiia sotsialnoi initsiativnosti podrostka v usloviakh detskoj obshchestvennoi organizatsii* [Project Activity as a Mean of Development of Social Initiative of Adolescent in the Conditions of Children's Social Organization] (Doctoral dissertation, Udmurtsk State University, Izhevsk).
6. Lukov, V.A. (2007). *Sotsialnoe proektirovanie* [Social Projecting] (7<sup>th</sup> ed.). Moscow: Moskovskii gumanitarnyi universitet: Flinta.
7. Pashkina, L.N. (2010). *Sotsialno-kulturnye uslovia vospitaniia initsiativnosti uchastnikov molodezhnykh obshchestvennykh organizatsii* [Social and Cultural Education of Initiative of Participants Youth Social Organization] (Doctoral dissertation, Moscow).
8. Aliksieienko, T.F. (Ed.). (2009). *Sotsialna pedahohika: slovnyk-dovidnyk* [Social Pedagogy: Dictionary and Manual]. Vinnystia: Planer.
9. Aleksieienko, T.F. (2012). *Sotsialni tsinnosti maloi hrupy shkolariv* [Social Values of Little Group of Schoolchildren]. Kyiv: Pedahohichna dumka.
10. Shchavel, S.A. (1990). *Sotsialnaia sfera i motivatsiia tvorcheskoi aktivnosti* [Social Sphere and Motivation of Creative Activity] (*Dissertation Abstract*, Institute of Sociology, Minsk).

## ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті презентовано діагностику умов, забезпечення яких дає змогу сформуванню превентивне виховне середовище у загальноосвітньому навчальному закладі. Для цієї діагностики застосовано системний підхід і використані сучасні психолого-педагогічні та інформаційно-аналітичні методи, які передбачають розроблення інтегральної оцінки. На основі інтегральної оцінки умов превентивного виховного середовища виділено такі рівні його сформованості: високий, середній та низький.*

**Ключові слова:** превентивне виховне середовище, загальноосвітній навчальний заклад, діагностика умов, інтегральна оцінка, рівні сформованості превентивного виховного середовища

У сучасному світі ознакою якісної освіти стає орієнтація на дитину і створення для неї таких умов, які б сприяли розвитку і реалізації її здібностей, задовольняли біологічні, психічні та соціальні потреби, сприяли досягненню благополуччя дитини [2]. Одним із шляхів забезпечення якісних умов у навчальному закладі вважаємо формування превентивного виховного середовища. Превентивне виховне середовище визначаємо як упорядковану цілісну сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких допомагає розкриттю внутрішнього потенціалу і самореалізації особистості, сприяє виробленню ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства, запобігає негативним впливам соціуму на дитину.

Отже, постає необхідність діагностування створених умов у навчальному закладі, яке допоможе педагогічному колективу оцінити рівень сформованості превентивного виховного середовища навчального закладу і окреслити подальші кроки для досягнення стандартів якості освіти.

Як свідчать численні дослідження, умови середовища можуть підлягати діагностиці, експертизі, оцінюванню, контролю, моніторингу тощо. На думку О. Лактіонової, потужним механізмом впливу на практику навчання і виховання особистості є експертиза [5]. У зв'язку з тим, що цей метод ґрунтується на суб'єктивній думці фахівця (експерта), його застосування для моніторингу за формуванням превентивного виховного середовища у навчальному закладі обмежено. Для ефективної роботи педагогічному колективу важливо отримати максимальну об'єктивну інформацію, яку може надати діагностика умов превентивного виховного середовища на основі системного підходу з використанням сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-аналітичних методів, які передбачають розроблення інтегральної оцінки [1; 3; 4; 6].

*Мета статті* полягає у презентації діагностики умов превентивного виховного середовища у навчальному закладі.

Для визначення рівнів сформованості превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) нами розроблена оцінка показників його критеріїв. За інтегральною оцінкою пропонується визначати рівень (етап) сформованості превентивного виховного середовища конкретного загальноосвітнього навчального закладу. В основу розробки закладена методика експертних оцінок та метод ієрархій для знаходження вагових коефіцієнтів показників кожного з критеріїв превентивного виховного середовища. Інтегральна оцінка рівня сформованості превентивного виховного середовища ЗНЗ (ІО ПВС) розроблена на основі використання умовних одиниць (балів), які виражають рівень сформованості або відповідності встановленій нормі показника критерію превентивного виховного середовища та вагових коефіцієнтів кожного показника [1].

Провідними компонентами превентивного виховного середовища визначаємо концептуально-методологічний, предметно-просторовий, технологічно-інструментальний, функціонально-результативний. Для висвітлення когнітивної, емоційно-ціннісної та діяльнісної складових вказаних компонентів були обрані такі критерії та показники:

- для концептуально-методологічного компонента — критерій «компетентність», який характеризується показниками: обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища; визначення й усвідомленість ключових понять превентивного виховного середовища; суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу; ваговий коефіцієнт критерію становить 0,36;
- для предметно-просторового компонента — критерій «забезпеченість», а показниками: знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності; відповідність матеріального оснащення функціональних зон пріоритетним видам діяльності; дотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ; ваговий коефіцієнт критерію дорівнює 0,37;
- для технологічно-інструментального компонента — критерій «технологічність», показниками якого виступають: вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію; готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища; сформованість виховної системи ЗНЗ; ваговий коефіцієнт — 0,58;
- для функціонально-результативного компонента — критерій «керіваність», з такими показниками: психоемоційний клімат навчального закладу; ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного



середовища навчального закладу; організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища навчального закладу; ваговий коефіцієнт — 0,61.

Отже, відповідно до вагових коефіцієнтів найбільш значущим для формування превентивного виховного середовища експерти визначили критерій «керованість».

Алгоритм оцінювання показників критеріїв превентивного виховного середовища навчального закладу передбачає таку послідовність дій:

1. Збір необхідної інформації: проведення анкетування, бесід, спостереження, вкопювання даних із документації, аналіз матеріально-технічної бази ЗНЗ тощо.
2. Зіставлення отриманих даних відповідно до вимог оцінювання показників критеріїв превентивного виховного середовища ЗНЗ.
3. Оцінювання показників критеріїв превентивного виховного середовища ЗНЗ, наведених у карті інтегральної оцінки рівня сформованості превентивного виховного середовища ЗНЗ, за визначеними умовними балами (показник може отримати 0; 0,5 або 1 умовний бал: 0 балів — показник не відповідає встановленій нормі; 0,5 бала — показник частково відповідає встановленій нормі; 1 бал — показник повністю відповідає встановленій нормі).
4. Оцінювання кожного показника на основі його вагового коефіцієнта. Вагові коефіцієнти кожного з показників наведено у таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Вагові коефіцієнти показників критеріїв превентивного виховного середовища**

<b>Критерій</b>	<b>Показник</b>	<b>Ваговий коефіцієнт (<i>w</i>)</b>
компетен- тність	обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища	0,14
	визначення й усвідомленість ключових понять превентивного виховного середовища	0,15
	суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу	0,27
забезпеченість	знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності	0,22
	відповідність матеріального оснащення функціональних зон пріоритетним видам діяльності	0,19
	дотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ	0,28

технологічність	вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію	0,25
	готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища	0,35
	сформованість виховної системи ЗНЗ	0,33
керівність	психоемоційний клімат ЗНЗ	0,3
	ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ	0,39
	організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища ЗНЗ	0,38

5. Визначення комплексної інтегральної оцінки показників критеріїв превентивного виховного середовища ЗНЗ за сумарною шкалою (формула).
6. Якісна оцінка показників критеріїв превентивного виховного середовища ЗНЗ (визначення рівня (етапу) формування превентивного виховного середовища ЗНЗ).
7. Прийняття управлінських рішень для оптимізації організаційно-педагогічних умов, необхідних для подальшого формування превентивного виховного середовища ЗНЗ.
8. Моніторинг ефективності діяльності учнівського і педагогічного колективів щодо забезпечення організаційно-педагогічних умов превентивного виховного середовища ЗНЗ (принцип зворотного зв'язку).

Методикою передбачено залучення експерта для збору необхідної інформації. Якщо методика застосовується з метою внутрішнього моніторингу, самоконтролю, то у ролі експерта виступає директор (або його заступник). Експерт самостійно заповнює карту інтегральної оцінки рівня сформованості превентивного виховного середовища ЗНЗ (фрагмент карти наведено у табл. 2) та виконує усі необхідні розрахунки (п. 4-5 алгоритму дій, за формулою):

$$IO\ ПВС = \frac{x_1 w_1 + x_2 w_2 + \dots + x_n w_n}{w_1 + w_2 + \dots + w_n},$$

де ІО ПВС — інтегральна оцінка рівня сформованості превентивного виховного середовища ЗНЗ;

$x_1, x_2, x_n$  — бальна оцінка показників;

$w_1, w_2, w_n$  — вагові коефіцієнти показників критеріїв.

Для подальшого аналізу отримана інтегральна оцінка ідентифікується згідно з таблицею 3 (п. 6 алгоритму дій).

Таблиця 2

**Фрагмент карти інтегральної оцінки рівня сформованості  
превентивного виховного середовища ЗНЗ**

<b>критерій</b>	<b>Показник</b>	<b>Оцінка, бали (<math>x</math>)</b>	<b>Ваговий коефіцієнт (<math>w</math>)</b>	<b>Результат (<math>xw</math>)</b>
компетентність	Обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища	1	0,14	0,14
	Визначення й усвідомленість ключових понять превентивного виховного середовища	0,5	0,15	0,075
	Суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу	0	0,27	0

Таблиця 3

**Інтегральна оцінка рівнів сформованості превентивного  
виховного середовища ЗНЗ**

Інтегральна оцінка	Якісна оцінка ІО ПВС
менше ніж 0,499	Низький рівень
0,500-0,849	Середній рівень
більше ніж 0,850	Високий рівень

Характеристика рівнів сформованості превентивного виховного середовища ЗНЗ:

- низький рівень — характеризується недостатнім розвитком компонентів превентивного виховного середовища: слабка обізнаність щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища, існують загальні уявлення щодо визначення ключових понять превентивного виховного середовища, суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу поодинока; знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності недостатні для застосування їх на практиці, є порушення державних санітарно-гігієнічних правил і норм у процесі утримання та експлуатації матеріально-технічної бази ЗНЗ, недотримання ергономічних стандартів організації життєдіяльності ЗНЗ; відсутні вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища, готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища на низькому рівні, сформованість виховної системи ЗНЗ слабка. Психоемоційний клімат несприятливий як у педагогічному, так і в учнівському колективах та/або між

ними, відмічається низька ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ, практично відсутня організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища ЗНЗ;

- середній рівень — характеризується достатньою розвиненістю компонентів превентивного виховного середовища: педагогічний колектив обізнаний щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища, визначає й усвідомлює ключові поняття превентивного виховного середовища, суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу на середньому рівні, можлива епізодичність; знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності недостатні, не приділяється увага деяким напрямам діяльності, переважно дотримуються ергономічні стандарти організації життєдіяльності навчального закладу; наявні вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища ЗНЗ, готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного виховного середовища на середньому рівні, сформованість виховної системи ЗНЗ характеризується середніми показниками щодо превентивного виховання дітей, психоемоційний клімат загалом сприятливий як у педагогічному, так і в учнівському колективі та між ними, але відмічається напруженість, ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ на середньому рівні, відбувається організація поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища ЗНЗ;
- високий рівень — характеризується розвиненістю компонентів превентивного виховного середовища ЗНЗ відповідно до встановлених показників: педагогічний колектив добре обізнаний щодо новітніх концепцій, програм, успішного досвіду розбудови превентивного виховного середовища, визначає й усвідомлює всі ключові поняття превентивного виховного середовища, суб'єктна участь у творенні і реалізації виховної політики закладу на високому рівні; знання основ моделювання безпечного середовища життєдіяльності відповідають сучасному рівню та знаходять відображення у ЗНЗ, дотримуються ергономічні стандарти організації життєдіяльності навчального закладу; відповідно до потреб навчального закладу здійснено вивчення і добір необхідного технологічного інструментарію для формування превентивного виховного середовища, готовність суб'єктів навчально-виховного процесу до розбудови превентивного

виховного середовища на високому рівні, сформованість виховної системи навчального закладу характеризується високими показниками щодо превентивного виховання дітей, психоемоційний клімат у ЗНЗ сприятливий, ефективність системи науково-методичного супроводу функціонування превентивного виховного середовища ЗНЗ на високому рівні, здійснено організацію поліпозиційної взаємодії у розбудові превентивного виховного середовища ЗНЗ.

Таким чином, нами запропонована діагностика умов, необхідних для формування превентивного виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. У подальшій роботі планується дослідити вплив превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу на поведінку учнів.

### Література

1. Антомонов М. Ю. Математическая обработка и анализ медико-биологических данных / М. Ю. Антомонов. — К. : Фірма малого друку, 2006. — 558 с.
2. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
3. Єжова О. О. Методика оцінювання здоров'я спрямованої діяльності навчального закладу / О. О. Єжова — Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. — 44 с.
4. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія / Ольга Єжова. — Суми : МакДен, 2011. — 412 с.
5. Лактионова Е. Б. Современные концепции психологической диагностики и экспертизы образовательной среды школы / Е. Б. Лактионова [Электронный ресурс] / Портал психологических зданий. — №3(24) июль-сентябрь, 2010. — Режим доступа: <http://www.PsyJournals.ru>.
6. Саати Т. Принятие решений: метод анализа иерархий / Т. Саати. — М. : Радио и связь, 1993. — 278 с.

*В статье представлена диагностика условий, обеспечение которых позволяет сформировать превентивную воспитательную среду в общеобразовательном учебном учреждении. Для этой диагностики применен системный подход и использованы современные психолого-педагогические и информационно-аналитические методы, предусматривающие расчет интегральной оценки. На основе интегральной оценки условий превентивной воспитательной среды выделено такие уровни его сформированности: высокий, средний и низкий.*

**Ключевые слова:** превентивная воспитательная среда, общеобразовательное учебное учреждение, диагностика условий, интегральная оценка, уровни сформированности превентивной воспитательной среды

**О. А. Yezhova**

### **Diagnostics of Levels of Preventive Educational Environment Formation in General Educational Institutions**

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

*The article presents a diagnostics of the conditions in general educational institutions the adherence to which allows for creation of a preventive educational*

environment. The system approach is applied to the development of the diagnostic techniques. Also modern psycho-educational and analytical methods have been used to calculate the integral estimate. The integral estimate takes into account criteria such as preventive educational environment «competence», «supply», «processability» and «manageability». The weighting factors are calculated for criteria and indicators of preventive educational environment based on expert evaluation and the method of hierarchies. It is shown that the maximum value for the formation of preventive educational environment in general educational institutions is the criterion of «manageability» and its performance: psycho-emotional climate in the educational institution, the effectiveness of the system of scientific and methodological support of preventive educational environment, interaction in the formation of a preventive educational environment of general educational institution. High, medium, and low levels of preventive educational environment formation based on its integral estimate are determined.

**Keywords:** preventive educational environment; general educational institution; diagnose conditions; integral estimate; levels of preventive educational environment formation.

### References

1. Antomonov, M. Yu. 2006. *Matematicheskaia obrabotka i analiz mediko-biologicheskikh dannykh* [Mathematical Treatment and Analysis of Medicobiological Data]. Kyiv: Firma maloho druku.
2. Kremen, V.H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity* [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yurinkom Inter.
3. Yezhova, O.O. (2010). *Metodyka otsiniuvannia zdoroviaspriamovanoi diialnosti navchalnogo zakladu* [Evaluation's Methods of Health-Oriented Activity of Educational Institutions]. Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka.
4. Yezhova, O. O. (2011). *Formuvannia tsinnisnogo stavlennia do zdorovia v uchniv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv* [Formation of Value Attitude to Health of Vocational School Students]. Sumy: MakDen.
5. Laktionova, E. B. (2010). *Sovremennye kontseptii psikhologicheskoi diagnostiki i ekspertizy obrazovatelnoi sredy shkoly* [Modern Conception of Psychological Diagnostics and Examination of Educational Environment]. *Portal psikhologicheskikh znaniy*, 3 (24). Retrieved from <http://www.PsyJournals.ru>.
6. Saati, T. (1993). *Primatie reshenii: metod analiza ierarkhii* [Problem-Solving: Methods of Hierarchy Analysis]. Moscow: Radio i sviaz.

## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

*Розглянуто наукові підходи до визначення структури вміння і його взаємозв'язок зі знаннями й навичками. Розкрито методикку формування практичних умінь у старшокласників шкіл-інтернатів; визначено основні напрями формування практичних умінь; обгрунтовано зміст, форми і методи формування практичних умінь у старшокласників шкіл-інтернатів.*

**Ключові слова:** *знання, уміння, навички, практичні вміння, старшокласники, школа-інтернат.*

Зміни в соціально-культурному, економічному, політичному житті України зумовили трансформацію цілей і завдань навчання та виховання. Головною метою сучасної школи стає виховання творчої особистості, здатної свідомо та самостійно визначати власний спосіб життя, яка вміє адаптуватися до складних соціальних умов, приймати рішення, долати життєві труднощі, володіє життєвими вміннями, необхідними для самостійної життєдіяльності.

Особливого значення проблема формування практичних умінь набуває для старшокласників інтернатних закладів, які закінчують школу-інтернат і вступають у самостійне життя. Результати проведеного дослідження свідчать, що більшість старшокласників виявила недостатній рівень володіння практичними вміннями й навичками раціонального ведення господарства, а також власної обізнаності щодо їхнього змісту і сутності. Вихованці не знають, як розраховувати баланс прибутків і витрат на певний період часу, не вміють планувати власний бюджет, вести облік, контролювати витрати. Їм не вистачає вмінь приготувати їжу, скласти раціон харчування та обчислити його вартість, знань щодо збалансованості здорового раціону, запобігання негативним наслідкам неякісного харчування. Проблемаю для вихованців шкіл-інтернатів є закупівля продуктів харчування, одягу, взуття, побутових речей, невміння обирати необхідний товар, розумно витратити гроші.

Це зумовлює потребу пошуку шляхів подолання виявлених недоліків, формування у старшокласників шкіл-інтернатів практичних умінь, необхідних для самостійної життєдіяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень виявив, що поняття «вміння» посідає вагомe місце у працях педагогів і психологів. Дослідженню природи і специфічних властивостей умінь, аналізу взаємозв'язку знань, умінь і навичок, закономірностей формування умінь, психічних особливостей їх формування на різних етапах присвячені праці психологів Б. Ананьєва, С. Архангельського, І. Бега, В. Бондаря, А. Ковальова, Г. Костюка, Б. Ломова, Н. Менчинської, Є. Мілеряна, К. Платонова, Д. Узнадзе, В. Чебишевої, І. Якимансь-

кої. Методологічні і теоретичні засади формування навчальних вмінь розкриваються у роботах Ю. Бабанського, А. Боброва, Л. Джулай, М. Запорожця, Б. Коротяєва, В. Кулько, В. Паламарчук, П. Підкасистого, О. Савченко, М. Скаткіна, А. Усової, Т. Цехмістрової, М. Шутя, Г. Щукіної. Науково-теоретичні положення та методологічні підходи до вивчення закономірностей формування загальнонавчальних умінь викладено у працях І. Беха, О. Кириченко, Н. Кузьміної, С. Максименка, Є. Мілеряна, В. Римаренка, С. Товмасьяна, В. Чебишевої, В. Штоня, І. Якиманської та інших. Проблема формування в учнів умінь і навичок здорового способу життя присвячені дослідження О. Ващенко, С. Жеваги, О. Карпенко, Н. Максимової, С. Свириденко.

Українським інститутом соціальних досліджень (авторський колектив: І. Пеша, Ж. Петрович, К. Сачивець, О. Яременко – керівник авт. кол.) підготовлено рекомендації та зібрано практичні поради щодо того, як організувати своє життя, побут сучасної людини, розраховані на випускників шкіл-інтернатів, дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Державним інститутом проблем сім'ї та молоді за підтримки Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні (авторський колектив: Ж. Петрович – керівник авт. кол.; О. Денисюк, О. Безпалько, Р. Вайнола, Л. Дума, Н. Жемера) розроблено програму «Формування навичок самостійного життя». Авторським колективом запропоновано методичні матеріали для роботи з вихованцями та випускниками шкіл-інтернатів. Окремі аспекти досліджуваної проблеми розглядаються в роботах Л. Канішевської.

Незважаючи на широке опрацювання проблем формування життєвих умінь і навичок, поза увагою дослідників залишається питання визначення змісту і напрямів формування практичних умінь у старшокласників інтернатних закладів, пошуку ефективних форм і методів виховної роботи.

*Мета статті* – розкрити методику формування практичних умінь, обґрунтувати зміст, форми і методи формування практичних умінь у старшокласників шкіл-інтернатів.

Ефективність формування в учнів практичних умінь багато в чому залежить від єдності у поглядах педагогів на сутність цього поняття. Однак у педагогічній літературі немає єдиного підходу до цього питання. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що існують суперечності в розумінні змісту та сутності поняття «вміння». Різноманітні вміння є неодмінними компонентами діяльності. Умінням називають і найбільш елементарний рівень виконання дій, і майстерність людини.

Визначальним у формуванні вмінь є, на думку В. Ягупова, глибокі, гнучкі, дієві та міцні знання, які становлять фундамент умінь і навичок, забезпечують їхню надійність, стійкість і міцність [9]. Г. Ко-



стюк й С. Гончаренко вважають знання складовою вмінь. Без знань немає вмінь. Але вміє той, хто не тільки знає, але й може застосовувати свої знання на практиці, користуватися ними у змінюваних ситуаціях. Уміння — це знання в дії [1, с. 318-319; 3, с. 338]. Умілість людини в тій чи іншій галузі діяльності визначається, на думку Г. Костюка, передусім тим, як її знання скеровують її дії, забезпечують їхню досконалість і продуктивність [3, с. 318]. Водночас у Педагогічному словнику зазначено, що «сформоване вміння може стати ...показником інтелектуального розвитку особистості й насамперед здатності ...до набуття знань і застосування їх у змінених умовах відповідно до поставленої мети діяльності» [5, с. 94-95]. Згідно з Педагогічним словником, «уміння — набута знанням чи досвідом здатність робити що-небудь» [5, с. 94].

В Українському педагогічному словнику поняття «уміння» визначається як «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [1, с. 338]. За психологічним словником, «уміння — це засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок. Уміння формується шляхом вправ і дає можливість виконання дії не тільки в звичних, але і в умовах, які змінилися» [7, с. 174]. На думку К. Платонова, уміння — це здатність людини продуктивно, з належною якістю та у відповідний час виконувати роботу в нових умовах. Будь-яке вміння охоплює уявлення, знання, навички концентрації, розподілу уваги, навички сприйняття, мислення, самоконтролю та регулювання процесу діяльності [6, с. 60]. Л. Ітельсон визначає уміння як володіння складною системою психічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції дій знаннями, які є у суб'єкта [2, с. 224]. Сформувавши уміння, на думку І. Якиманської, означає оволодіти складною системою дій (практичних та розумових), що забезпечують приймання і обробку інформації, її порівняння і відбір [8, с. 5]. Є. Мілерян трактує вміння як надзвичайно складне структурне поєднання почуттєвих, інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості, які формуються і проявляються у свідомому, доцільному, успішному здійсненні нею системи дій, що забезпечують досягнення поставленої мети діяльності в умовах, які змінюються [4, с. 281].

Визначено риси та ознаки вмінь: «гнучкість, тобто здатність раціонально діяти в різних ситуаціях; стійкість, тобто збереження точності й темпу, незважаючи на деякі побічні впливи; міцність (не втрачається й тоді, коли практично не застосовується); максимальна наближеність до реальних умов і завдань» [5, с. 95]; якість, досконалість і продуктивність функціонування (Г. Васянович, Г. Костюк, Є. Мілерян, К. Платонов); усвідомлений і цілеспрямований характер, тобто будь-яке вміння потребує осмислення, самоконтролю

та регулювання діяльності (В. Гузєєв, К. Платонов, Л. Спїрін, І. Якиманська).

Взаємозв'язок між вміннями й навичками виявляється в тому, що вміння — це готовність до свідомих і точних дій, а навички — це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, досконале володіння компонентами дії. Уміння і навички формуються на основі знань. Високий рівень оволодіння знаннями та навичками дає змогу творчо застосовувати їх у практичній діяльності, сприяє удосконаленню вмінь.

Спираючись на дані теоретичного аналізу, визначаємо практичні вміння як здатність особистості цілеспрямовано, якісно та успішно здійснювати практичну діяльність, що ґрунтується на усвідомленому застосуванні знань, навичок, досвіду й цінностей.

На основі аналізу сучасних досліджень і практики виховної роботи в інтернатних закладах визначено зміст та основні напрями формування практичних умінь старшокласників: уміння економно вести домашнє господарство, управляти власним бюджетом, готувати їжу, робити покупки, утримувати помешкання у чистоті і порядку, доглядати за одягом і взуттям, гігієнічні вміння.

Відповідно до визначених напрямів формування практичних умінь у старшокласників шкіл-інтернатів в процесі дослідження використовувалися такі методи, як: бесіди, інформування, рольові ігри, тренінги, дискусії, розв'язання економічних задач, практичні вправи тощо. Їхня мета: сприяти формуванню у старшокласників понять і уявлень про сімейну економіку, бюджет сім'ї, розширенню знань вихованців щодо вирішення проблем домашнього господарювання, формування вмінь раціонального ведення господарства, планування сімейного бюджету, розумно витратити гроші, розраховувати баланс надходжень і витрат, розвивати навички планування, обліку та контролю бюджету, умінь складати меню та обчислювати його вартість, готувати страви, сервірувати стіл, прибирати оселю, прати, прасувати, зберігати та доглядати за одягом, взуттям, ремонтувати речі, робити дрібний ремонт у помешканні, надавати першу допомогу при побутових травмах тощо.

З метою інформування старшокласників проводилися міні-лекції. Інформування здійснювалось по черзі кількома окремими блоками, між якими застосовувались інші форми і методи: обговорення, вправи на засвоєння матеріалу, рольові ігри, робота в малих групах. Міні-лекції проводились за такими темами: «Принципи раціонального харчування», «Збалансованість харчового раціону», «Планування сімейного бюджету», «Розподіл доходів і витрат», «Споживчі кредити», «Принципи та умови споживчого кредитування» тощо.

Поширеною формою виховної роботи у практиці шкіл-інтернатів є бесіда. Під час бесіди педагог роз'яснює вихованцям норми та

правила поведінки, в учнів формуються уявлення про життєві цінності, виробляються власні оцінки, погляди, судження. Так, у процесі дослідно-експериментальної роботи проводились бесіди «Для чого людина харчується?», «Чому необхідно знати права покупців, споживачів?», «З чого складається добробут родини?» Нами враховувались умови результативної бесіди: актуальність обраної теми, відповідність виховним завданням та запитам старшокласників; інформація, що подається, повинна викликати роздуми та переживання вихованців; актуалізація та осмислення власного життєвого досвіду, мотивації своїх вчинків; запитання повинні зацікавити учнів, спрямувати їхню думку на аналіз знайомих життєвих явищ, активний обмін думками, узагальнення і висновки; створення атмосфери довіри, вільного висловлювання своїх думок.

Одним з ефективних методів формування у старшокласників практичних вмінь є спеціально організований тренінг – інтерактивний метод, за якого реалізується взаємодія, діалог педагога та учня. Мета проведення тренінгу: набуття знань щодо вирішення проблем домашнього господарювання, формування практичних умінь раціонального ведення господарства, розширення життєвого досвіду вихованців шкіл-інтернатів. У процесі групової взаємодії учні залучаються до активного обговорення нової інформації, відбувається пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем, формуються навички самостійного мислення й поведінки, здатність до прийняття рішень, до взаємодії. У неформальному спілкуванні змінюються погляди старшокласників на проблему, їхні думки, поведінка, формуються позитивне ставлення до практичних умінь, розвивається мотивація до саморозвитку особистості. Вихованці починають користуватися набутими знаннями та вміннями у повсякденній життєдіяльності. Особливістю тренінгу є спосіб отримання знань. Старшокласники не просто засвоюють знання, які подаються їм у готовому вигляді, а здобувають їх самостійно у процесі активної діяльності.

У виховній роботі використовуються різні види ігор: рольові, імітаційні, ділові. Вони дають можливість кожному отримати новий досвід і почуття, засвоїти нові навички поведінки. Виконуючи ті чи інші ролі, вихованці вчать застосовувати наявні знання, уміння й навички, відпрацьовують необхідні вміння, набувають практичного досвіду використання певних навичок в ігровій ситуації. У школах-інтернатах проводились ігри «За столом», «Прийом гостей» тощо. У рольових іграх учасники взаємодіють згідно із заданими ролями та обставинами. Педагог інструктує, що саме робить кожний учасник гри, спостерігає за грою, надає допомогу, організує обговорення результатів у формі групової дискусії. Серед переваг цього методу – можливість багато разів програти ситуацію, визначити найкращий

варіант дій, виправити помилки, виробити вміння й навички у процесі ігрової взаємодії, набути досвіду використання практичних умінь в ігровій ситуації, відпрацювати на практиці поведінку за столом, у гостей, набути впевненості у своїх силах під час практичних дій.

У сучасній виховній практиці широко використовується метод «мозкового штурму». Цей метод використовується для розв'язання поставлених проблем, пошуку нових ідей та шляхів вирішення проблемної ситуації. Під час «мозкового штурму» актуалізуються наявні у старшокласників знання, використовується власний досвід вихованців для розв'язання проблем. Мета «мозкового штурму» — заохотити до обговорення поставленої проблеми, до активного обміну ідеями, викликати щонайбільше думок, часом нестандартних, а можливо й фантастичних. Головне — стимулювання якомога більшої кількості нових ідей з поставленої проблеми, але без їх критики й оцінювання.

Важливе значення у формуванні у старшокласників практичних умінь має організація і проведення практичних занять. Практичні заняття проводилися за такою тематикою: «Уроки Мийдодира», «Велике прання», «Вчимося правильно прасувати», «Чисте взуття», «Ремонтуюмо одяг», «Дещо про ремонт у помешканні», «Харчовий раціон на добу», «Технології приготування страв», «Сервірування столу», «Приймаємо гостей» тощо. Учні вчилися застосовувати отримані знання і правила домашнього господарювання у власному житті, оволодівали певними прийомами і засобами, отримували досвід домашнього господарювання.

Провідним засобом формування практичних умінь є суспільно корисна діяльність. Вона спонукає дітей піклуватися про інших, проявляти ретельність і ошадливість, самостійність і відповідальність, ініціативу і наполегливість, сприяє формуванню гуманних стосунків, вияву дружніх почуттів. Суспільно корисна праця вихованців передбачає багатоманітність справ для колективу школи-інтернату, для інших людей. Залучення вихованців шкіл-інтернатів до різних видів трудової діяльності, різноманітність видів праці збагачують учнів життєво необхідними вміннями й навичками, дають змогу віднайти цікаву справу, сприяють диференціації інтересів учнів, формуванню працьовитості, дбайливості і відповідальності, розвитку їхніх здібностей і схильностей.

Виховне значення діяльності визначається тим, як вона мотивована, яка поставлена мета. Якщо мета незрозуміла вихованцю або не приймається ним, то мотив не виникає і діяльність не відбудеться. Отже, активність школярів має бути усвідомленою і вмотивованою. Завдання полягає в тому, щоб вихованець засвоїв об'єктивне значення своїх дій, щоб їхній об'єктивний зміст і суб'єктивне значення збігалися. Надання діяльності соціального значення є основою формування соціально ціннісної мотивації.

Виховна роль діяльності залежить від того, з якою метою і як вона організована, яку участь бере у ній вихованець: тільки суб'єкт діяльності може бути вихований. Діяльність повинна бути певним чином організована, мати певну мету, соціальну цінність, бути цікавою, посилююю, творчою, передбачати колективну взаємодію; вплив діяльності на особистість має контролюватись і вміло спрямовуватись педагогом; слід забезпечувати ціннісний характер відносин учасників діяльності.

Необхідною умовою організації суспільно корисної діяльності є організація і здійснення суспільно корисних справ на основі активізації роботи органів учнівського самоврядування. Самоврядування залучає учнівський колектив і кожного вихованця до організації свого життя і діяльності, до керування шкільними справами, до самовиховання. Воно привчає дітей приймати правильні рішення і відповідати за них, а не чекати або вимагати вирішення своїх проблем від педагогів. Використання у виховній роботі методу доручення забезпечує опосередкований вплив педагога на старшокласника через самоврядування, через первинний учнівський колектив, співробітництва з учнівським колективом в організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів.

У сучасних дослідженнях проблема формування практичних умінь в учнів розглядається у контексті підготовки їх до самостійного життя, як окремих компонентів формування життєвої компетентності. Практичні вміння ми визначаємо як здатність особистості цілеспрямовано, якісно та успішно здійснювати практичну діяльність, що ґрунтується на усвідомленому застосуванні знань, навичок, досвіду й цінностей.

На основі аналізу наукових джерел і практики виховної роботи в школах-інтернатах окреслено зміст, форми, методи та основні напрями формування практичних умінь старшокласників, що стосуються всіх сторін організації власного життя і діяльності на побутовому рівні.

Перспективи подальших досліджень — організаційно-методична підготовка педагогів шкіл-інтернатів до формування у вихованців практичних умінь; застосування особистісно орієнтованих виховних технологій тощо.

### Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
2. Ительсон Л. Б. Лекции по общей психологии / Лев Ительсон. — Владимир: Владимир. гос. пед. ин-т., 1970. — 268 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; [за ред. Л. Н. Проколенко]. — К. : Рад. шк., 1989. — 608 с.

4. Милерян Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е. А. Милерян. — М. : Педагогика, 1973.— 299 с.
5. Педагогічний словник / [за редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д.]. — К. : Педагогічна думка, 2001. — 516 с.
6. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. — М. : Высш. шк., 1977. — 217 с.
7. Психологічний словник / [авт.-уклад. : В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова] ; за ред. Н. А. Побірченко. — К. : Наук. світ, 2007.— 274 с.
8. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. — М. : Сентябрь, 2000.— 176 с.
9. Ягупов В. В. Психологічний зміст понять «знання, навички та уміння» / В. В. Ягупов // Освіта. — 2003. — 28 травня — 4 червня.

*Рассмотрены научные подходы к определению структуры умения и его взаимосвязи со знаниями и навыками. Раскрыта методика формирования практических умений у старшеклассников школ-интернатов; определены основные направления формирования практических умений; обосновано содержание, формы и методы формирования практических умений у старшеклассников школ-интернатов.*

**Ключевые слова:** знания, умения, навыки, практические умения, старшеклассники, школа-интернат.

**L. V. Yeremenko**

### **Methods of Forming Practical Abilities of Senior Pupils of Boarding Schools**

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

*The article deals with the problem of forming practical abilities of boarding schools senior pupils. It discloses scientific approaches to determining the ability structure and its relationship with knowledge and acquired habits. The essence of the notion «practical abilities of senior pupils» is defined. Practical abilities of senior pupils mean the personality's capability to execute purposive, qualitative and successful practical activity based on the comprehensive application of skills, acquired habits, experience and values. On the basis of analysis of scientific sources and practical educational work at boarding schools, the contents and main trends of forming practical abilities of senior pupils of boarding schools, concerning all aspects of individual life and activity of boarding-school pupils in everyday life, are determined. The trends of forming practical abilities are the following ones: economic housekeeping, personal budget monitoring, distributing of housekeeping duties among the family members and performing these duties, cooking, shopping, keeping dwelling clean and in order, well-keeping of clothes and footwear, hygienic abilities. Forms and methods of forming practical abilities of senior pupils of boarding schools are substantiated. Methodology of applying these forms and methods in cultivating practical activity at comprehensive schools and boarding schools is revealed in this article.*

**Keywords:** knowledge; skills; practical abilities; senior pupils; boarding school.

### **References**

1. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid.

2. Itelson, L. B. (1970). *Leksii po obshchei psikhologii* [Lectures on General Psychology]. Vladimir: Vladimirskii gos. ped. institut.
3. Kostiuk, H. S. (1989). *Navchalno-vykhovnyi protses i psykhichni rozvytok osobystosti* [Educational Process and Psychic Development of Personality]. Kyiv: Radianska shkola.
4. Milerian, E. A. (1973). *Psikhologiia formirovaniia obshchetrudovykh politekhnycheskikh umenii* [Psychology of Formation of General Work Skills]. Moscow: Pedagogika.
5. Yarmachenko, M. D. (Ed.). (2001). *Pedahohichni slovnyk* [Pedagogical Diction-ary]. Kyiv: Pedahohichna dumka.
6. Platonov, K. K., & Golubev, G. G. (1977). *Psikhologiia* [Psychology]. Moscow: Vys-shaia shkola.
7. Pobirchenko, N. A. (Ed.). (2007). *Psykhologichni slovnyk* [Psychological Diction-ary]. Kyiv: Naukovi svit.
8. Yakimanskaia, I. S. (2000). *Tekhnologiia lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia* [Technology of Person-Oriented Education]. Moscow: Sentiabr.
9. Yagupov, V. V. (2003, May 28 – June 4). Psykhologichni zmist poniat «znannia, navychky ta uminnia» [Psychological Content of the Notions «Knowledge, Skills and Abilities»]. *Osvita*.

## СУЧАСНІ ФОРМИ І МЕТОДИ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК СМИСЛОЖИТТЕВОЇ ЦІННОСТІ

*У статті розглянуто сучасні форми і методи виховання культури гідності молодших підлітків як смисложиттєвої цінності. Особлива увага приділена формам виховної роботи (індивідуальним, мікрогруповим, груповим та масовим). Висвітлено особливості організації та проведення виховних годин та тренінгової роботи з молодшими підлітками, спрямованої на виховання культури гідності, та методи бесіди, обговорення, дискусійні, ігрові та ін.*

**Ключові слова:** сім'я, школа, культура гідності, молодший підлітки, форми, методи.

Виховання культури гідності у підростаючого покоління є наріжною проблемою як українського суспільства, зорієнтованого на демократичні цінності, так і сучасної сім'ї і школи, що потребує відповідних до часу змісту, форм і методів виховання.

Кризові стани українського соціуму, політики, економіки, хоча і до деякої міри можуть негативно позначитися на захисті гідності особистості, однак скасувати таку глибинну пріоритетну цінність не в змозі через невідворотність демократичних процесів. Сучасна людина бажає будувати свої стосунки з оточуючими на основі поваги гідності, тому виховання культури гідності у підростаючого покоління є смисложиттєвою цінністю, яка визначає ставлення особистості до себе і до оточуючих.

Це знайшло своє підтвердження у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді», Конституції України, де гідність визначено пріоритетною цінністю.

Філософський аспект культури гідності висвітлювали А. Гусейнов, В. Малахов, С. Шаракшане та інші. У психології різні аспекти проблеми виховання культури гідності особистості відображено у положеннях психологів-гуманістів А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, В. Франкла, а також у працях вітчизняних психологів, які досліджували проблеми особистості: Л. І. Божовича, А. А. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна.

Різні аспекти культури гідності перебували у полі зору таких педагогів, як І. Бех, С. Удовицька, Н. Чиренко, К. Чорна та інші.

*Метою статті є ознайомлення із сучасними формами і методами виховання культури гідності молодших підлітків як смисложиттєвої цінності.*



Ми поділяємо точку зору І. Д. Бега, який визначає гідність у статті «Почуття гідності у духовному розвитку особистості» як усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. На його думку, людина культури гідності — це самодостатня особистість: вона покладається лише на себе, на свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають. Воля такої людини вільна від спотворень залежності від інших та їхніх намірів, вона цілісна, вільна й незалежна.

Відповідно до цього, зміст виховання визначає його структуру, яка відображає: досвід і пріоритети людства, нації, особистості; основних вихователів (родину, педагогів), суб'єктів виховання, основного учасника виховання культури гідності — дитину, яка є найвищою цінністю; соціальне і природне середовище; педагогічну діагностику; методику виховання культури гідності; організацію процесу виховання, тобто спільні дії всіх учасників виховного процесу; практику виховання і самовиховання. Отже, зміст і структура виховання дають можливість визначити педагогічні умови, найбільш сприятливі для виховання культури гідності молодших підлітків як смисложиттєвої цінності.

Під час роботи використовувались різні форми роботи для удосконалення виховання культури гідності дітей у школі. Вибір форм обумовлювався кількістю вихованців. За кількістю охоплених процесом виховання школярів використовувались індивідуальні, мікрогрупові, групові (колективні) і масові форми.

Груповими формами виховання у нашій діяльності були всі види групової навчально-виховної діяльності учнів, зокрема факультативні заняття. Масові форми виховання є простими і комплексними. У простих зміст розкривався, переважно, за допомогою одного засобу, методу (виступ, лекція, зустріч, розповідь тощо). Комплексні масові форми характеризуються складністю структури, різноманітністю використаних засобів та методів (виховні заходи, виховні години, КВК, тематичний ранок тощо).

Форми виховання, залежно від обраних методів виховного впливу, поділяються на:

*вербальні* (інформування, збори, лекції, конференції, усні журнали, радіогазети, круглі столи);

*практичні* (походи, екскурсії, конкурси, ігри);

*наочні* (шкільні музеї, кімнати і зали, галереї, виставки, тематичні стенди, шкільні газети, бюлетені, кінолекторії).

Спосіб організації кожного виду діяльності потребував творчого підходу від педагога. При цьому слід враховувати, що одні й ті ж форми можуть стосуватися різних напрямів діяльності школярів 5-6-х класів.

Порівняння ефективності різних форм свідчить, що у педагогічній практиці найбільш ефективними є індивідуальні і мікрогрупові форми завдяки можливості оперативно змінювати педагогічну тактику за зміни умов.

Нами були розроблені виховні години для учнів 5-6 класів з виховання культури гідності («Честь і гідність», «Прожити гідне життя, або як ставитись до труднощів і випробувань», «Мое і чуже», «Поважаймо чужі права», «Діти з особливими потребами разом з нами», «Які вони — діти, позбавлені батьківського піклування?», «Чи шануємо ми старших. Погляд у дзеркало», «Наші відомі земляки», «Україна — наша Батьківщина»), на яких порушувалися проблеми ставлення особистості до себе, самопізнання, самооцінки, честі, особистісної, людської, національної гідності, поваги до інших тощо.

Використаний під час виховних бесід рефлексивно-експліцитний метод І. Д. Беха значною мірою залежав від психологічної атмосфери, яку створював педагог у дитячому колективі, і орієнтувався на шляхетне у вихованцеві, його «Я-доброцентроване», що стимулювало б до саморозвитку і самовиховання. Ефективність зазначеного методу забезпечували довіра до дитини та повага її гідності, визнання її досягнень, здібностей, що сприяло вихованню самоповаги й ефективнішої організації навчально-виховного процесу.

Так, на виховній годині «Діти з особливими потребами разом з нами» вчитель звертався до учнів із запитаннями: Чи бачили ви дітей-інвалідів? Чи спілкувалися з такими дітьми? Узагальнюючи відповіді дітей, учитель звертав увагу на Конституцію України, згідно з якою діти-інваліди мають такі ж права, як і звичайні діти, однак потребують більшої уваги і піклування, а також на моральні норми щодо таких дітей. Після чого вчитель разом із дітьми розмірковував над тим, яким чином культура і гідність людини співвідноситься зі ставленням до дітей-інвалідів. Як пов'язано ставлення до дітей-інвалідів з «Я-доброцентрованим» кожного з присутніх? Як переживають діти-інваліди увагу та інтерес до себе? Як спілкуватися з такими дітьми, не порушуючи їхньої гідності? Як реалізують себе діти-інваліди і чого вони можуть досягти у житті? За що ми поважаємо таких дітей? Які негативні стереотипи склалися стосовно дітей-інвалідів? Яким чином вони завдають шкоди суспільству і конкретній особистості? Чому на сьогодні склалася така ситуація? Яким чином можна подолати негативне ставлення до дітей-інвалідів? Що для цього потрібно зробити? Що ми можемо зробити для таких дітей? У результаті, використаний рефлексивно-експліцитний метод дав педагогу і дітям змогу планувати й реалізовувати добродійну діяльність, оскільки є активним методом, який спонукає особистість не лише до роздумів, а й до гуманної практичної діяльності.

Формування умінь і навичок культури гідності, об'єктивного самооцінювання, позитивного самоствалення, вироблення морально-етичних зразків поведінки, здатності до саморозвитку здійснюється у процесі тренінгової роботи. Нами був розроблений тренінг для учнів 5-6-х класів «Школа шляхетності», який дасть молодшим підліткам можливість краще пізнати себе, сприяє розвитку почуття власної гідності, формує впевненість у собі, знайомить зі способами поведінки у різноманітних життєвих ситуаціях, дозволяє побачити себе очима інших. У тренінговій роботі досягається більша відкритість і прямота у ставленні до себе та інших, розширюється усвідомлення потенціалів свого особистісного зростання і розвитку. Кількість учасників варіюється від 15 до 20 осіб. Участь у тренінгу може бути лише добровільною і визначається такими принципами:

1. *Принцип «тут і тепер»*. Багато учасників створюють свій «Я-образ» у відриві від реального життя, що пояснюється механізмом психологічного захисту. Однак головна ідея тренінгу полягає в тому, щоб кожен член групи зміг побачити себе у роботі тренінгу. Це досягається інтенсивним зворотним зв'язком у групі, що будується на довірливих міжособистісних контактах усіх учасників.

2. *Принцип персоніфікації висловлювань* полягає у добровільній відмові від безособових мовних форм, якими часто маскують власне ставлення стосовно когось чи чогось або ж для того, щоб уникати прямих висловлювань у різних життєвих ситуаціях. Тому замість висловлювань: «багато хто вважає», «дехто вважає», «мені казали» тощо. у групі, як правило говорили, використовуючи такі форми: «я вважаю, що...», «я думаю, що...».

3. *Принцип емоційного зв'язку*, відповідно до якого учасники тренінгу мали звертати увагу на власні емоційні стани, а також своїх партнерів з групи під час зворотного зв'язку. Прикладом цього можуть слугувати висловлювання: «Твоя манера говорити на підвищених тонах викликає у мене спротив і роздратування» чи «Твоя звичка вживати грубі слова є принизливою». Відповідно кожному учасникові ставилося завдання перебудувати свій стиль спілкування і виробити вміння чітко формулювати й адекватно висловлювати свої почуття.

4. *Принцип активності* є провідним у поведінці учасників тренінгу. Кожен учасник мав бути обов'язково задіяним у роботі тренінгу, у інтенсивній груповій взаємодії з метою цілеспрямованого спостереження та самоспостереження. Якщо у реальному житті особистість концентрується більше на власних проблемах, то ході під час тренінгу ми спробуємо допомогти молодшим підліткам навчитися поєднувати «зануреність» у себе з активною включеністю в іншого та в аналіз групових процесів. На заняттях заохочується конструктивна дискусія, обговорення чи аналіз проблеми.

5. *Принцип довіри* передбачає створення атмосфери комфорту і довірливого спілкування, забезпечує групову динаміку та визначає результати й ефективність занять. Цьому сприяє звертання до всіх на ім'я, а не на прізвище чи прізвисько, рівність у групі, відсутність любимчиків чи «обраних». Окрім цього, довіра підтримується правилами: «Говоримо правду», «У брехні немає потреби».

6. *Принцип конфіденційності* полягає у рекомендації «не виносити» зміст спілкування за межі групи, що також сприяло становленню довіри і відкритості. Учасникам важливо знати, що їхні думки не розголошуватимуться, що дасть змогу легше включатися у відкрите, щире спілкування. Така конфіденційність зберігає добрі стосунки у групі, дискусійний потенціал.

Усі заняття містять інформативну, діагностичну і розвивальну частину. Обов'язковими для всіх занять є вітання, ознайомлення з темою заняття, очікування, емоційна розминка, вправи, ситуації взаємодії, тестування, самотестування, підведення підсумків, рефлексія, домашнє завдання.

Розроблений нами тренінг складається з двох блоків.

Перший блок орієнтований на розвиток у молодших підлітків адекватного самосприйняття, позитивного самоствавлення, інтересу до самопізнання та об'єктивної самооцінки.

Другий блок тренінгу спрямований на формування впевненої гідної поведінки у суспільстві, школі, сім'ї, конструктивної взаємодії, навичок самовпливу та самовиховання; розвиток уміння розуміти свій емоційний стан та інших, повага гідності своєї і оточуючих.

У роботі з учнями 5-6-х класів важливо сприймати дітей такими, якими вони є, визнавати право кожного з них на власну думку, враховувати інтереси і потреби усіх учасників тренінгу, бути виваженими, дати можливість кожному учаснику розкритись. Водночас важливо акцентувати увагу на значущості для кожного поставленої проблеми, обґрунтовано добирати зміст, форми і методи виховної діяльності, дотримуватися пошукового характеру заняття, використовувати ігрові методики, створювати доброзичливу творчу атмосферу, дотримуватись положень гуманістичної етики і встановлених правил, ставити відкриті запитання, дякувати присутнім за участь у роботі.

Під час тренінгу, як правило, використовуються методи, орієнтовані на акумулювання ідей («Мозковий штурм», «Мікрофон», складання списку пріоритетів, презентація); методи, орієнтовані на розкриття проблеми (робота в групах, вправи, проєктивне малювання, ігрове моделювання, рольові ігри, психодрама), дискусійні методи (дебати, дискусії, обговорення великою і малою групою, круглий стіл), діагностичні методи (анкетування, тестування, опитування, незакінчене речення).

Для молодших підлітків нами були розроблені такі тренінгові заняття: «Знайомий і незнайомий Я», «Упевнена, невпевнена і груба поведінка», «Почуття власної гідності», «Я в своїх очах і в очах інших людей», «Будьмо ввічливими», «Мої права і права інших людей, або як поважати гідність інших людей», «Людина творець самої себе, як розвивати свої здібності і можливості», «Образ. Чому ми ображаємося?»

У процесі тренінгової роботи педагогом спільно з дітьми були розроблені правила роботи у групі:

1. Добровільність участі. Будь-яка дитина може відмовитися від завдання, але при цьому подати умовний знак. (Домашнє завдання — придумати забороняючий знак).

2. Не існує правильних і неправильних відповідей. Правильна та, яка висловлює твою думку.

3. Анонімність ситуацій, що розповідаються.

4. Краще промовчати, ніж говорити не те, що думаєш.

5. Говорити від свого імені і про свої почуття.

6. Не можна давати оцінку виступу, якщо людина сама про це не попросить.

7. Не можна по закінченні занять обговорювати те, що ми дізнаємося один про одного на заняттях.

8. Говорити по черзі, не перебивати, поважати думку співрозмовника. Один говорить — усі слухають.

9. Приймати себе та інших однокласників такими як є.

Тренінгова робота проводилась не лише з дітьми, а й з батьками, що дало змогу гуманізувати виховання дітей у сімі та мінімалізувати застосування авторитарного стилю виховання. Зокрема, ми радимо педагогам використати модифіковану нами методику Л. М. Журавської щодо доцільного використання батьками критики у виховному процесі молодших підлітків, що передбачає повагу їхньої гідності і ставлення до них як до суб'єктів виховання.

Запропонований нами тренінг для батьків «Саморозвиток батьків і формування навичок конструктивної критики у вихованні молодших підлітків» ставив за мету стимулювати до активної роботи на тренінгах, формувати мотивацію готовності до самозмін, готовність виховувати культуру гідності у молодших підлітків у сім'ї, використовуючи адекватні методи виховання.

Під час тренінгу з батьками відпрацьовувались навички використання критики-похвали, індиферентної критики, критики-занепокоєності, критики-співпереживання, критики-жалю, критики-подиву, критики-пом'якшення, критики-попередження, критики-вимоги, критики-підбадьорення, критики-докору, критики-надії, критики-аналогії, критики-зауваження, конструктивної критики та критики побоювання.

Водночас, адресат критичних зауважень міг застосовувати різні способи відповідей:

- а) повного прийняття критики (можливо, техніка негативного твердження, за якою йде техніка негативного запитання);
- б) непогодження з критикою (якщо вона неадекватна або висловлена занадто абстрактно, або переходить на особистість, замість того, щоб описувати, наприклад, поведінку);
- в) часткового прийняття критики (погодитися, що, *можливо*, той, хто критикує, правий, *але* Ви маєте право на свою думку).

Батькам також радили подумати над запитаннями:

- Що дізналися в процесі зворотного зв'язку?
- Які ключові моменти виявили у процесі роботи?
- Що Ви відчували, коли Вас критикували?
- Які варіанти критичних оцінок сприймаються легше, а які ображають?
- Що потрібно рекомендувати для впевненої взаємодії в процесі здійснення та вислуховування критики?

У роботі з молодшими підлітками широко використовувалися методи стимулювання (похвала, заохочення, створення ситуацій успіху) тощо, які переконували дітей у їхній значущості, цінності результатів їхньої творчості чи праці. Такий підхід вселяв у молодших підлітків оптимізм та спонукав до активності:

- відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей разом з психологом чи педагогом розроблялась програма самовиховання і самотворення;
- створювались умови для позитивного самоставлення молодших підлітка, на основі процесів рефлексії, апробації власних сил у різних сферах життя та діяльності;
- вияв дорослими (батьками, педагогами) віри в силу та здібності молодших підлітків, що створює належні умови для виховання культури гідності у молодших підлітків.

Таким чином, використання сучасних форм і методів у вихованні культури гідності молодших підлітків як смисложиттєвої цінності дає змогу оптимізувати виховний процес, залучити до активної участі усіх суб'єктів виховного процесу, формувати уміння і навички гідної поведінки у дорослих і дітей. Водночас подальшого дослідження потребує проблема культура гідності у різних соціальних групах, вивчення особливостей самооцінки і самоставлення у дітей підліткового віку, розроблення відповідних методик і технологій виховання.

### Література

1. Бойбіна Ю. В. Програма «Розвиток самопізнання і впевненості в собі у дітей 10-12 років» / Ю. В. Бойбіна. – Харків : ФОП Лотох М. Г., 2007. – 81 с.
2. Главацька О. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. / Ольга Главацька. – Київ : Кондор, 2008. – 206 с.

3. Журавська Л. М. Соціально-психологічний тренінг : розвиток якостей особистості працівників сфери туризму : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. — К. : Видавничий дім «Слово», 2006. — 312 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. — К. : Педагогіка, 2003. — 615 с.

*В статті розглядаються сучасні форми та методи виховання культури достоїнства молодших підлітків як смисложиттєвої цінності. Особливу увагу приділяється особливостям організації та проведення виховальних годин та тренінгової роботи з молодшими підлітками та їх батьками, спрямованої на виховання культури достоїнства, а також освітні методи бесіди, обговорення, дискусійні, ігрові та др.*

**Ключові слова:** *сім'я, школа, культура достоїнства, молодші підлітки, форми, методи.*

**K. O. Zhurba**

### **Modern Forms and Methods of Educating Dignity Culture of Younger Adolescents as a Value of Life Meaning**

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

*The article is devoted to the modern forms and methods of educating dignity culture of younger adolescents as a value of life meaning. Forms of educational work such as individual, micro-group, group and mass are considered in detail. The peculiarities of organization and conducting of the educational classes as well as trainings with younger adolescents and their parents are discovered. These measures are aimed at education of dignity culture by the instrumentality of expedient educational methods. The methods are oriented at the accumulation of ideas, solving problems, reflective and explicit conversations, discussions, debates, games, encouragement, etc. The features of the training «Self-development of Parents and Formation of Constructive Criticism Skills in the Education of Younger Adolescents» are disclosed. All participants of the educational process of this training have improved their skills of subject-subject interaction.*

**Keywords:** *family; school; culture of dignity; younger adolescents; forms; methods.*

### **References**

1. Boibina, Yu. V. (2007). *Prohrama «Rozvytok samopiznannia i vpevnenosti v sobi u ditei 10-12 rokiv»* [Program «Development of Self-Knowledge and Self-Reliance of 10-12-years old children]. Kharkiv: FOP Lotokh M. H.
2. Hlavatska, O. (2008). *Osnovy samovykhovannia osobystosti* [Foundations of Self-Education of Personality]. Kyiv: Kondor.
3. Zhuravska, L. M. (2006). *Sotsialno-psykholohichni treninh: rozvytok yakosti osobystosti pratsivnykiv sfery turyzmu* [Social and Psychological Training: Development of Personal Qualities of Tourist Sphere Workers]. Kyiv: Publishing House «Slovo».
4. Moiseiuk, N Ye. (2003). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Pedahohika.

## КРИТЕРИАЛЬНЫЙ РЯД МОНИТОРИНГА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

*В статье представлены особенности мониторинга функционирования и развития региональной системы дополнительного образования детей, предложен критериальный ряд оценки состояния инфраструктуры, материально-технической базы, кадрового, учебно-методического, финансового обеспечения дополнительного образования детей, уровня его привлекательности, востребованности и удовлетворенности результатами.*

**Ключевые слова:** региональная система дополнительного образования детей, мониторинг функционирования и развития системы образования, критерии и показатели оценки состояния и результативности системы дополнительного образования детей.

В последние годы в России в рамках региональных образовательных систем идет процесс развития подсистемы дополнительного образования детей, которое реализуется не только на базе учреждений дополнительного образования детей (УДОД), но и в образовательных организациях других типов: в общеобразовательных школах, дошкольных образовательных организациях, организациях среднего профессионального образования, организациях культуры, спорта, частных организациях. В связи с происходящими изменениями на уровне управления региональной системой дополнительного образования возникает особая необходимость в организации мониторинга процесса ее функционирования и развития. Теория социального управления рассматривает мониторинг как одно из важнейших, относительно самостоятельных звеньев в управленческом цикле; он является сферой, обеспечивающей информационное обслуживание управления, эффективность принятия управленческих решений, отражает новые требования к качеству, объему и срокам подачи информации для принятия управленческих решений.

Основываясь на исследованиях проблемы мониторинга в образовании вообще (В. А. Кальней, О. Е. Лебедев, Д. Ш. Матрос, С. Е. Шишов и другие) и мониторинга в системе дополнительного образования детей в частности (А. В. Золотарева, Т. В. Ильина, Л. Г. Логинова и другие), мы определяем мониторинг как процесс системного слежения за изменениями результативности образовательной системы на основе изменений ее количественных и качественных характеристик в целом и отдельных компонентов; с целью контроля, оценки, прогноза качества образования, создания информационной базы управления, получения обратной связи [1].

*Целью статьи* является представить особенности мониторинга функционирования и развития региональной системы дополни-



тельного образования детей, а также критериальный ряд оценки состояния системы.

Исходя из того, что система дополнительного образования детей может находиться в двух состояниях — функционирования и развития, в ее деятельности нужно рассматривать два вида мониторинга. Во-первых, мониторинг функционирования, то есть отслеживание проблем и опасностей функционирования системы в соответствии с требованиями к данному типу образования и его возможностями. Этот вид мониторинга имеет долгосрочный характер, желательны постоянный набор измерителей. Вторым важным видом мониторинга является мониторинг развития, то есть отслеживание изменений в деятельности системы, которые могут как представлять опасность для ее функционирования, так и иметь позитивное влияние, обеспечивающее большую эффективность деятельности в рамках системы.

Осуществление мониторинга в сфере дополнительного образования детей имеет определенную специфику, связанную с противоречиями, уже присущими этой системе и возникающими новыми противоречиями, вызванными новыми реформами, которые проводятся в Российской Федерации и регионах, оказывающих «резонансный эффект» на всю региональную систему образования. Мы рассматриваем дополнительное образование детей в рамках региональной системы образования как открытую социально-педагогическую систему, в которую входят такие компоненты, как система целей, образовательный процесс, система обеспечения, система управления, система результатов деятельности. Каждый из этих элементов может быть описан системой критериев и показателей, характеризующих как состояние, так и потенциал развития системы.

В основе определения показателей мониторинга и критериев оценки функционирования и развития существующей системы дополнительного образования детей лежит современная нормативно-правовая база развития дополнительного образования детей в Российской Федерации, в частности: Федеральные законы, Указы Президента РФ, акты Правительства РФ, Приказы Минобрнауки РФ, Федеральные государственные образовательные стандарты, Национальные Проекты, Федеральные целевые программы, а также выступления Президента РФ, Премьер-министра РФ, министра образования и науки РФ, стенографический отчет заседания президиумов Государственного совета, Совета по культуре и искусству и Совета по науке, технологиям и образованию. Современные показатели развития дополнительного образования детей определены в Федеральной целевой программе развития образования на 2011-2015 гг., Государственной программе развития образования на период до 2020 года, Проекте Межведомственной программы развития дополнительного образования детей в Российской Федерации до 2020 года.

Мы попытались описать всю совокупность показателей оценки процесса функционирования и развития региональной системы дополнительного образования и объединили их в шесть групп (кластеров) критериев, составивших приведенный ниже критериальный ряд: 1) состояние инфраструктуры системы дополнительного образования детей; 2) состояние ее материально-технической базы; 3) уровень кадрового обеспечения; 4) уровень учебно-методического обеспечения; 5) уровень финансового обеспечения; 6) уровень удовлетворенности детей, родителей, общественности качеством предоставляемых услуг дополнительного образования детей.

Инфраструктура системы дополнительного образования детей — это совокупность учреждений и организаций, осуществляющих услуги в сфере дополнительного образования детей. Поскольку дополнительное образование сегодня реализуется не только в учреждениях дополнительного образования детей, в инфраструктуру этой образовательной услуги входят другие образовательные организации (общеобразовательные школы, дошкольные учреждения, учреждения НПО и др.), учреждения ведомств культуры, спорта, молодежной работы, а также государственно-частные организации, реализующие дополнительные образовательные программы. При проведении мониторинга состояния инфраструктуры важно учитывать тенденции интеграции и сетевого взаимодействия организаций в вопросах дополнительного образования детей. В подобной интеграции заложен потенциал, позволяющий скоординировать воспитательные воздействия педагогов, отследить образовательные и воспитательные эффекты образования, качество и доступность дополнительного образования детей. Акцент на интеграции учреждений образования дает возможность более эффективно решать задачи расширения числа объединений дополнительного образования, действующих на базе других социальных институтов, филиалов, развитии сетевого взаимодействия. При оценке развития инфраструктуры системы дополнительного образования важно также изучать тенденции развития форм государственно-общественного управления, форм государственно-частного партнерства в сфере образования. Критерии и показатели оценки инфраструктуры системы дополнительного образования детей представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Критерии и показатели оценки инфраструктуры системы  
дополнительного образования детей**

№	Критерий оценки	Показатели оценки
1.	Степень развития сети учреждений дополнительного образования в системе образования	1. Динамика сети по видам учреждений дополнительного образования детей (УДОД) 2. Динамика сети УДОД по направленностям образовательной деятельности 3. Динамика детских объединений в УДОД 4. Динамика контингента детей, занимающихся в УДОД региона 5. Динамика контингента детей, занимающихся в УДОД региона, охваченных программами дополнительного образования по направленностям деятельности 6. Доля УДОД в сельской местности в общем количестве УДОД региона 7. Динамика образовательных объединений дополнительного образования детей, действующих на базе образовательных учреждений региона 8. Число детей, занимающихся в образовательных объединениях дополнительного образования детей, действующих на базе образовательных учреждений региона 9. Динамика сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования
2.	Уровень государственно-общественного управления системой дополнительного образования детей	10. Доля УДОД региона, включенных в систему формирования государственного (муниципального) заказа на услуги ДОД 11. Доля негосударственных организаций ДОД, получающих финансирование на основе государственного (муниципального) задания (заказа) в общем числе организаций ДОД, имеющих лицензию на предоставление услуг ДОД 12. Доля УДОД региона, в которых согласно зарегистрированному уставу действует орган государственно-общественного самоуправления
3.	Степень развития услуг дополнительного образования в учреждениях образования, других ведомств	13. Динамика сети учреждений дополнительного образования в разных ведомствах и государственно-частных организациях 14. Динамика образовательных объединений дополнительного образования детей, действующих в разных ведомствах и государственно-частных организациях

	и форм государственно-частного партнерства	15. Число детей, занимающихся в образовательных объединениях дополнительного образования детей, действующих в разных ведомствах и государственно-частных организациях
4.	Степень качества и доступности системы дополнительного образования детей	16. Охват детей в возрасте 5-18 лет программами ДОД
		17. Охват детей в возрасте 5-18 лет современными программами каникулярного образовательного отдыха
		18. Доля детей старшего школьного возраста, получающих услуги ДОД, в общей численности детей старшего школьного возраста
		19. Доля детей с ОВЗ в возрасте 5-18 лет, получающих услуги дополнительного образования детей, в общей численности детей с ОВЗ
		20. Доля обучающихся УДОД региона, получающих бесплатное дополнительное образование
		21. Доля обучающихся с разными образовательными потребностями в системе дополнительного образования детей
		22. Доля учащихся системы НПО (СПО), занимающихся в дополнительном образовании
		23. Транспортная доступность УДОД
		24. Учет социального заказа при организации дополнительного образования детей в регионе
		25. Доля потребителей, удовлетворенных качеством дополнительного образования детей в регионе (инновационными программами ДОД, новыми формами отдыха и оздоровления детей, клубными формами, социальными практиками и общественной деятельностью детей и др.)

При проведении мониторинга материально-технической базы существующей системы дополнительного образования детей необходимо учитывать следующие положения. Под материально-техническим обеспечением понимается комплекс мероприятий по планированию, своевременному и комплексному обеспечению системы дополнительного образования детей необходимыми ресурсами (включающими здания, сооружения, помещения, в том числе специализированные), транспортом, специальным оборудованием. Кроме того, важно знать уровень информационного обеспечения системы, под которым принято значение количества рабочих мест, оснащенных компьютерами, используемыми для учебных целей, о состоянии и использовании новых информационных технологий (сайтов, порталов и др.). При проведении мониторинга состояния материально-технической базы существующей системы дополнительного образования детей можно использовать критерии и показатели, представленные в табл. 2

Таблица 2

**Критерии и показатели оценки состояния материально-технической базы дополнительного образования детей**

№	Критерий оценки	Показатели оценки
1.	Уровень материально-технического обеспечения дополнительного образования детей	1. Динамика зданий и сооружений в ведении УДОД региона
		2. Общая площадь помещений УДОД региона
		3. Доля УДОД региона, здания которых нуждаются в капитальном ремонте
		4. Доля учреждений, имеющих специализированные помещения для занятий детей: библиотеку; компьютерный класс; зрительный (актовый зал); спортивный зал; хореографический зал; выставочный зал; музей; плавательный бассейн; медицинский кабинет; собственный земельный участок (кв. км); туристическую базу; выездной лагерь; спортивную площадку (футбольное поле, хоккейный корт); теплицу; другое
		5. Доля УДОД региона, имеющих транспортное средство для перевозки учащихся
		6. Доля УДОД региона, имеющих демонстрационное оборудование, в т. ч. — мультимедийную технику; — оборудование для проведения веб-конференций; — интерактивную доску — другое оборудование
2.	Уровень информационного обеспечения дополнительного образования детей	7. Динамика рабочих мест, оснащенных компьютерами, используемых для учебных целей УДОД региона
		8. Обеспеченность УДОД компьютерным оборудованием
		9. Доля УДОД региона, обеспечивающих предоставление нормативно закреплённого перечня сведений о своей деятельности на официальных сайтах, в общем числе организаций ДОД
		10. Доля УДОД региона, имеющих портал в сети Интернет, обеспечивающий ориентацию потребителей в возможностях и ресурсах сферы ДОД

Уровень кадрового обеспечения дополнительного образования детей отображает ход процесса и состояния кадрового состава дополнительного образования детей, его количественные и качественные характеристики в форме, удобной для восприятия и проведения аналитических процедур (табл. 3).

**Критерии и показатели оценки уровня кадрового обеспечения  
дополнительного образования детей**

№	Критерий оценки	Показатели
1.	Уровень кадрового обеспечения дополнительного образования детей	<ol style="list-style-type: none"> <li data-bbox="370 304 911 379">1. Динамика педагогического состава учреждений дополнительного образования детей по видам и направлениям образовательной деятельности</li> <li data-bbox="370 379 911 432">2. Динамика должностного состава работников учреждений дополнительного образования детей</li> <li data-bbox="370 432 911 485">3. Образовательный ценз педагогических и управленческих работников</li> <li data-bbox="370 485 911 537">4. Доля квалифицированных работников УДОД в общем количестве специалистов</li> <li data-bbox="370 537 911 647">5. Доля руководителей государственных (муниципальных) организаций ДОД, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации или профессиональную переподготовку</li> <li data-bbox="370 647 911 758">6. Доля педагогов государственных (муниципальных) организаций ДОД, прошедших в течение последних трех лет повышение квалификации или профессиональную переподготовку</li> <li data-bbox="370 758 911 833">7. Доля педагогических работников дополнительного образования детей, победителей смотров, конкурсов федерального уровня</li> </ol>

Учебно-методическое обеспечение является важным компонентом развития образовательной среды дополнительного образования детей. При определении состояния учебно-методического обеспечения необходимо учитывать состояние собственно методической деятельности, рассмотрение развития методического обеспечения и развития дополнительного образования как взаимозависимых процессов, регулярное отслеживание результатов и уровней методического обеспечения в рамках региональной системы образования. Учебно-методическое обеспечение включает в себя также уровень программного обеспечения дополнительного образования детей, состояния его технологического и инновационного обеспечения, их количественные и качественные характеристики (табл.4)

Таблица 4

**Критерии и показатели оценки уровня учебно-методического обеспечения дополнительного образования детей**

№	Критерий оценки	Показатели
1.	Уровень методического обеспечения дополнительного образования детей	1. Доля УДОД региона, имеющих в структуре методической деятельности разные формы организации методической деятельности 2. Динамика методических объединений педагогов дополнительного образования в регионе
2	Уровень программного обеспечения дополнительного образования детей	3. Продолжительность реализации программ дополнительного образования детей 4. Доля программ разного уровня разработанности 5. Вариативность образовательных программ дополнительного образования детей, их доля для разных категорий детей 6. Доля программ ДОД для детей разного возраста 7. Динамика индивидуальных образовательных программ (маршрутов) детей, реализуемых в УДОД региона 8. Доля программ функционирования и развития УДОД 9. Динамика мероприятий с участием детей в возрасте от 5 до 18 лет, организованных органами исполнительной власти различных уровней, осуществляющих управление в сфере образования и молодежной политики, культуры и искусства, физической культуры и спорта, учреждениями ДОД самостоятельно и в сотрудничестве с общеобразовательными школами, иными учреждениями и организациями 10. Динамика всероссийских мероприятий (конкурсов, соревнований, олимпиад, турниров и др.), организованных в системе дополнительного образования региона
3	Уровень нормативно-правового обеспечения дополнительного образования детей	11. Совершенствование нормативного правового обеспечения развития системы дополнительного образования детей региона 12. Динамика целевых программ, реализуемых в регионе по актуальным направлениям воспитания и дополнительного образования детей 13. Совершенствование законодательной базы и нормативного правового обеспечения в области межведомственного взаимодействия образования, культуры, спорта, туризма в части дополнительного образования детей

4.	Уровень технологического и инновационного обеспечения дополнительного образования детей	14. Динамика инновационных, экспериментальных площадок, созданных на базе УДОД региона
		15. Число УДОД, имеющих авторские технологии обучения \ воспитания,
		16. Динамика конкурсов инновационного развития дополнительного образования, реализуемых в регионе
		17. Динамика ресурсных центров, созданных в системе ДОД региона

Отслеживание состояния финансового обеспечения дополнительного образования детей с учетом новых механизмов финансирования деятельности учреждений дополнительного образования детей, оценки эффективности инвестирования этой сферы образования представлено в табл. 5.

*Таблица 5*

**Критерии и показатели оценки уровня финансового обеспечения дополнительного образования детей**

№	Критерий оценки	Показатели
1.	Уровень финансового обеспечения ДОД	1. Доля расходов консолидированного бюджета региона на развитие дополнительного образования
		2. Объем средств консолидированного бюджета субъекта Российской Федерации, выделяемых на финансирование проектов ДОД, реализуемых социально-ориентированными некоммерческими организациями
		3. Объем финансирования инновационного развития дополнительного образования детей региона
		4. Средняя стоимость платной услуги (платной для родителей) по направленностям дополнительного образования детей
		5. Динамика среднемесячной заработной платы педагогических работников ДОД
		6. Отношение среднемесячной заработной платы педагогов государственных (муниципальных) организаций ДОД к заработной плате педагогов общеобразовательных организаций региона
		7. Доля УДОД региона, внедривших систему персонализированного учета получателей услуг ДОД
		8. Доля УДОД региона, осуществивших внедрение моделей нормативного подушевого финансирования
		9. Динамика норматива подушевого финансирования на одного ребенка в УДОД региона
		10. Доля внебюджетной деятельности в бюджете УДОД региона



	11. Доля УДОД, перешедших в автономный режим хозяйствования
	12. Доля УДОД региона, перешедших на новые условия оплаты труда работников

И, наконец, отслеживание результата не имеет смысла, если мы не соотносим его с запросами потребителей, а также удовлетворенностью потребителей получаемыми образовательными услугами. Сегодня дополнительное образование – это социально востребованная сфера, в которой заказчиками и потребителями образовательных услуг выступают дети и их родители, а также общество и государство. Изучение мнения непосредственных пользователей данных услуг помогает в оценке качества дополнительного образования (табл.6).

Таблица 6

**Критерии показатели оценки привлекательности, востребованности и удовлетворенности дополнительным образованием детей**

№	Критерий оценки	Показатели
1.	Степень привлекательности дополнительного образования	1. Доля детей, посещающих объединения дополнительного образования детей
		2. Продолжительность посещения занятий в объединении дополнительного образования
		3. Мотив выбора объединения дополнительного образования
		4. Выбор учреждения
		5. Причины выбора учреждения
		6. Привлекательность рекламы учреждения
		7. Привлекательность направлений дополнительного образования
2.	Степень удовлетворенности содержанием дополнительного образования	8. Удовлетворенность набором предлагаемых дополнительных образовательных услуг в образовательных учреждениях
		9. Ознакомленность с образовательными программами объединений дополнительного образования
3.	Степень удовлетворенности организацией дополнительного образования	10. Удовлетворенность режимом работы объединений дополнительного образования (дни, время, продолжительность занятий)
		11. Удовлетворенность организацией работы и культурой обслуживания
		12. Удовлетворенность педагогом объединения дополнительного образования

4.	Степень удовлетворенности условиями образовательного учреждения	13. Удовлетворенность бытовыми условиями образовательного учреждения
		14. Удовлетворенность материально-техническим оснащением помещений образовательного учреждения
		15. Удовлетворенность уровнем разработки образовательных программ объединений
		16. Удовлетворенность информационным обеспечением объединениями дополнительного образования
		17. Готовность оплачивать услуги дополнительного образования (опрашиваются только родители)
5.	Степень удовлетворенности результатом дополнительного образования	18. Оценка интереса ребенка к посещению объединений дополнительного образования
		19. Оценка результатов посещения объединений дополнительного образования
		20. Общая удовлетворенность качеством предоставляемых дополнительных образовательных услуг

При организации мониторинга можно выделить следующие **уровни развития региональной системы образования** (дополнительного образования):

**Начальный уровень:** перечисленные показатели отсутствуют или представлены столь незначительно, что не оказывают влияния на развитие как дополнительного образования, так и в целом региональной образовательной системы.

**Низкий уровень:** перечисленные показатели представлены слабо или не в полном объеме, однако некоторая динамика рассматриваемых критериев проявляется, может быть проконтролирована и измерена.

**Средний уровень:** перечисленные показатели в основном представлены, отмечается явная динамика рассматриваемых критериев, однако имеются некоторые факты нестабильности развития дополнительного образования в региональной системе.

**Высокий уровень:** перечисленные показатели представлены ярко и комплексно, имеется тенденция стабильного, целенаправленного, поэтапного развития дополнительного образования в региональной образовательной системе.

Определив уровень по каждому показателю, можно судить о развитии региональной системы дополнительного образования детей. Действительно, развитая система целей, содержания, форм, условий и управления, экономическая и социальная эффективность и удовлетворенность основных заказчиков результатами дополнительного образования свидетельствуют о высоком уровне развития региональной системы дополнительного образования детей.

## Литература

1. Золотарева А. В. Мониторинг результатов деятельности учреждения дополнительного образования детей : учеб. пособие / А. В. Золотарева, Н. А. Мухамедьярова — Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2012. — 186 с.

### **A. V. Zolotareva**

#### **Monitoring Criteria for the Functioning and Development of a Regional System of Additional Education of Children**

FGBOU VPO «Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinskiy» (108 Respublicanskaya Str., Yaroslavl, Russia)

*The article shows the characteristics of monitoring of the functioning and development of a regional system of additional education of children, the theoretical and legal basis of development of the assessment of its condition. The author offered a criteria number of monitoring of the process of functioning and development of regional system of additional education of children, including six groups (clusters) of criteria and indicators: 1) condition of infrastructure of system of additional education of children; 2) condition of its material base; 3) staff level; 4) level of educational and methodical provision; 5) level of financial security; 6) level of satisfaction of children, parents, the public with the quality of services provided by additional education of children. In the article the four levels of development of regional system of additional education of children are described: initial, low, average, and high which can be defined in the course of the analysis of its condition on the basis of this criteria number of monitoring.*

**Keywords:** regional system of additional education of children; monitoring of functioning and development; criteria and indicators of assessment of condition and productivity of system of additional education of children.

### **References**

1. Zolotareva, A. V., & Mukhamediarova, N. A. (2012). Monitoring rezultatov deiatelnosti uchrezhdeniia dopolnitelogo obrazovaniia detei [Monitoring Results of Activity of Institutions of Additional Education of Children]. Yaroslavl: YAGPU.

## ОСОБЛИВОСТІ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*На сучасному етапі питання формування особистості студента не менш важливе, ніж підготовка конкурентоспроможного фахівця. У виховному процесі в сільськогосподарських вищих навчальних закладах естетичне виховання, головним аспектом якого є формування естетичної культури особистості студента, відіграє дуже вагомую роль. У статті автор акцентує увагу на особливостях естетичного виховання в сільськогосподарських вищих навчальних закладах.*

**Ключові слова:** аграрна освіта, гуманізація та гуманітаризація освіти, естетичне виховання, новітні технології, особистість, ринкова економіка, сучасний агропромисловий комплекс.

Питання гуманізації та гуманітаризації освіти є пріоритетними положеннями Національної доктрини розвитку освіти, Болонського процесу, Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту». Реалізація цих положень повинна забезпечити перехід до нової гуманістично-інноваційної освітньої системи в XXI столітті. У цій якісно новій системі першорядні завдання стоять і перед аграрною освітою. В аграрному секторі відбуваються глибокі перетворювальні процеси. Сучасне українське село потребує ерудованого фахівця-господаря з високим рівнем естетичної культури. Реалії сьогодення свідчать про те, що через брак культури фахівці-аграрії програють на ринку праці.

Сучасна аграрна освіта має вирішувати два важливих питання: підготувати справжнього фахівця для аграрного сектору відповідно до потреб суспільства, зорієнтованого на ринкову економіку, та сформувати особистість, яка спроможна відродити найкращі традиції українського села. Сучасному агропромислому комплексу потрібний високоосвічений та конкурентоспроможний фахівець, який є здатним ефективно впроваджувати новітні технології в сільськогосподарське виробництво, бути справжнім господарем на рідній землі. Питання формування особистості, яка усвідомлює значущість і важливість сільськогосподарської праці для суспільства й довкілля, не менш важливе. У виховному процесі в сільськогосподарських вищих навчальних закладах естетичне виховання, головним аспектом якого є формування естетичної культури особистості студента, відіграє дуже важливу роль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що поняття естетична культура розглядається багатьма вченими (Г. Апресян, О. Буров, С. Гінтер, І. Зязюн, М. Каган, А. Комарова, Г. Лабковська, В. Липський, В. Малахов, Н. Миропольська, М. Овсянников, Л. Печко, С. Раппопорт та інші), які підкреслюють, що її формування пов'язане

з розвитком естетичних творчих здібностей особистості. Естетична культура виявляється в будь-якому вчинку особистості, в її ставленні до довкілля, до суспільного життя, до праці. Естетичне виховання особистості — одна з нагальних проблем сучасної освіти. У сучасній педагогіці існує багато визначень поняття «естетичне виховання». Ми вважаємо, варто зупинитися на декількох з них. У праці В. Шацької «Загальні питання естетичного виховання в школі «естетичне виховання визначене як виховання здібності цілеспрямовано розуміти й оцінювати красу в навколишній дійсності — у природі, суспільному житті, праці, в явищах мистецтва [5]. М. Киященко та М. Лайзеров вважають, що «естетичне виховання — це цілеспрямована система активного формування людини, здатної сприймати й оцінювати прекрасне, досконале, гармонійне в житті та мистецтві, здатної жити і творити за законами краси» [3, с. 15]. При цьому вчені наголошують, що естетичне виховання формує естетичне ставлення до навколишнього середовища і до власної реакції на навколишнє середовище, а потім переростає у формування ставлення до світу.

Аналіз наукових досліджень з проблеми естетичного виховання дає змогу зробити висновок про необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість. Це забезпечить досягнення кінцевої цілі естетичного виховання — формування у особистості духовно-моральних якостей, естетичних творчих здібностей, які спрямовані на соціально активне перетворення світу [5, с. 36]. Естетичне виховання впливає на особистість усіма естетичними явищами і предметами навколишнього світу та формує свідомість людини, її почуття, моральні якості, активізує творчі здібності й можливості.

Отже, під естетичним вихованням будемо розуміти формування цілісної і гармонійної, всебічно розвинутої та впевненої в собі особистості з високою естетичною культурою, яка здатна діяти продуктивно і цілеспрямовано, творчо застосовувати набутий досвід та отримані знання з повним використанням власного потенціалу.

Для досягнення цілі естетичного виховання потрібно вирішити три основні завдання:

- створення основи елементарних естетичних знань, без яких не може виникнути зацікавленість в естетичних предметах та явищах;
- формування та розвинення здібностей естетичного сприйняття особистості, щоб надати їй можливість оцінювати естетично значущі предмети та явища, насолоджуватися ними;
- виховувати та розвивати якості, потреби та здібності особистості, які перетворюють індивіда на активного творця естетичних цінностей, дають йому змогу не тільки насолоджуватися красою світу, але й перетворювати його за «законами краси» [9, с. 61].

Отже, ми дійшли висновку, що естетичне виховання — це процес цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість; формування у особистості естетичного ставлення до світу, здібності сприймати, відчувати, розуміти, оцінювати прекрасне у всіх його проявах; розвинення естетичних смаків та ідеалів, потреби і здібностей до створення прекрасного.

Актуальність, теоретична й практична значущість проблеми, необхідність розв'язання наявних суперечностей та наголошення на особливостях процесу формування естетичної культури студентів сільськогосподарських ВНЗ визначили *мету статті*.

Глобалізація як провідна ознака сучасності та соціокультурні процеси в Україні зумовлюють потребу переосмислення концептуальних засад естетичного виховання студентів. Естетичне ставлення молоді до світу формується переважно під впливом стихійних факторів соціального оточення, зокрема засобів масової інформації, особливо телебачення. Дисципліни естетичного циклу посідають занадто скромне місце у вищих навчальних закладах. Тому вища освіта у відриві від усієї системи позааудиторної та виховної роботи об'єктивно не може гнучко реагувати на соціокультурні умови і потреби. Сучасні вищі навчальні заклади мають стати осередками виховання справжньої духовності, плекання творчої особистості, виховання людини, що характеризується високою емоційно-естетичною культурою [7].

Студентська молодь, яка має бути інтелектуальною і морально-естетичною елітою суспільства, особливо потребує уваги до рівня розвитку естетичної культури, естетичної вихованості. На сучасному етапі розвитку суспільства змінюється парадигма естетичного виховання та виходить за межі предметів естетичного циклу, розглядаються нові явища естетичного виховання: краса як категорія економіки є засобом технічного прогресу, використовується для збереження природного та культурного середовища, а повсякдення насичується естетичними атрибутами. Усі сфери життєдіяльності людини містять елементи естетичної творчої діяльності, що є результатом естетичного розвитку особистості.

У вихованні естетичної культури студентів, а тим більше студентів сільськогосподарських вищих навчальних закладів, є свої особливості. Студентський колектив взагалі — це група дуже різної за загальним культурним рівнем, досвідом, характером, звичками молоді. Там є і мешканці віддалених сіл, і виключно міські жителі. Різницю в отриманому естетичному вихованні не можна не враховувати. На нього вплинули і шкільні колективи, в яких здійснювалося навчання майбутніх студентів, і родинне середовище, де пройшли їхні дитячі роки. Сільська молодь, яка здебільшого становить студентський контингент сільськогосподарського вищого навчального закладу, потребує особливої уваги у виховній позааудиторній роботі.

Ми звернемо увагу на рівень та особливості естетичного виховання студентів сільськогосподарських вищих навчальних закладів. Аналіз вітчизняної педагогічної спадщини (праці О. Бурова, М. Грушевського, М. Драгоманова, О. Духновича, Є. Квятковського, М. Киященко, М. Лейзерова, Т. Лубенця, А. Макаренка, І. Огієнка, М. Пирогова, С. Русової, Г. Сковороди, В. Сухомлинського та інших) засвідчив зростання інтересу педагогів до проблем естетичного виховання студентів ВНЗ, що відкриває перспективи для теоретичного осмислення напрямів формування естетичної культури у нових соціокультурних умовах. Серед науковців, які займаються проблемою навчально-виховної діяльності у сільськогосподарських вищих навчальних закладах, варто виділити напрацювання С. Амеліної, С. Білана, В. Бондаренко, Л. Герасимова, О. Вошецької, А. Галєєвої, М. Левочки, В. Лозовецької, Н. Неруха, О. Теплої.

Педагогам вищих навчальних закладів слід з'ясувати, який ці всі фактори мали вплив на розвиток кожного студента, який слід залишили у свідомості, як виявляються у його поведінці. Неможливо виходити із припущення, що основа естетичної культури студента вже сформована, і продовжувати виховну роботу, спираючись на це припущення. Індивідуальний підхід у процесі естетичного виховання та корективний курс на початковому етапі — це, на наш погляд, запорука успіху.

В означеному аспекті суттєвий інтерес викликають праці, присвячені вивченню особистісної зорієнтованості процесу виховання: І. Беха, А. Бойко, О. Дубасенюк, С. Золотухіної, І. Зязюна, Н. Кічук, В. Лозової, А. Мудрика, Н. Ничкало, Е. Носенко, В. Семиченко, Т. Суцценко, Н. Тарасевич, Н. Щуркової та інших. На думку дослідників, одним з найефективніших факторів формування культурної особистості є узгодження її потреб та інтересів з потребами суспільства.

Вивчення результатів теоретичних досліджень учених та порівняння з практичним досвідом організації педагогічного процесу в аграрних ВНЗ виявляє такі суперечності між:

- суспільною потребою у фахівцях аграрного сектору з високим рівнем культури й відсутністю методологічної та методичної бази для забезпечення цієї потреби;
- гуманізацією освіти та авторитарним стилем спілкування викладачів аграрних вищих навчальних закладів зі студентами, що не передбачає рівноправного професійного діалогу;
- пошуком шляхів інтенсифікації навчально-виховного процесу й традиційними методами і формами навчання і виховання, що затримує розвиток естетичної культури майбутніх спеціалістів-аграріїв;
- визнанням необхідності особистісно зорієнтованого підходу до організації педагогічного процесу у ВНЗ та переважанням загальних методів у навчальній та позааудиторній роботі.

Вивчення теоретичних праць вчених та практичного досвіду виховного процесу у сільськогосподарських ВНЗ дало змогу сформулювати **проблему** дослідження, яка полягає у необхідності розроблення концепції формування естетичної культури у майбутніх фахівців-аграріїв та технології її реалізації у навчально-виховному процесі ВНЗ.

Поза увагою вчених та дослідників залишаються питання, які виникають у процесі естетичного виховання студентів сільськогосподарських вищих навчальних закладів, що призводить до певних суперечностей у змісті навчально-виховного процесу сільськогосподарського ВНЗ. Таким чином, подолання цих суперечностей вимагає перегляду організаційно-педагогічних засад підготовки та виховання студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Сільськогосподарський ВНЗ на практиці часто забезпечує однубічну професійну підготовку студентів. Мета всебічного гармонійного розвитку особистості реалізується далеко не повністю. Знайти шляхи подолання цієї суперечності — одне з найважливіших завдань практичної і теоретичної педагогіки вищої школи.

Аналіз практичної виховної роботи у сільськогосподарських ВНЗ України показав, що вона не має системного характеру. Позааудиторна виховна робота недостатньо пов'язана з навчальним процесом і складається переважно з разових заходів. Сільськогосподарські ВНЗ лише епізодично контактують із соціальними інститутами. Активність студентського самоврядування, як правило, дуже низька, організаційно-педагогічне забезпечення не є достатнім.

Теорія і практика виховання у вищих аграрних навчальних закладах досліджувалася в наукових роботах Р. Балан, Л. Барановської, С. Заскалети, Д. Іщенко, П. Лузана.

Як засвідчив аналіз літературних джерел, проблема естетичного виховання студентів у сільськогосподарських ВНЗ не була предметом спеціального педагогічного дослідження. До цього часу не здійснено цілісного вивчення організаційно-педагогічних умов естетичного виховання студентів, а також шляхів забезпечення їхньої ефективності у сільськогосподарських ВНЗ.

Метою дослідження є виявлення та теоретичне обґрунтування організаційно-педагогічних умов естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ та експериментальна перевірка методики їх реалізації.

Відповідно до цієї мети визначено такі завдання:

- проаналізувати історію становлення естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ України;
- виявити специфіку організації естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ України та особливості естетичного виховання у сучасних умовах;



- визначити та експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ;
- підготувати методичні рекомендації щодо організації естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ.

Процес формування естетичної культури студентської молоді обмежений рамками періоду навчання. Саме за ці роки студент повинен поряд із професійними знаннями досягти такого рівня естетичної культури, що визначить усі його вчинки і дії в подальшому житті.

Естетичне виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ полягає в максимальному зміцненні й розвитку естетичних основ, закладених в родині, школі, і в усуненні хибних поглядів, що не відповідають високим вимогам естетичної культури. Сучасне українське село потребує ерудованого господаря-професіонала з високим рівнем культури, зокрема естетичної. Такий фахівець здатний бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці, успішно вирішувати будь-які професійні проблеми. Але реалії сьогодення свідчать про те, що фахівцям аграрного сектору бракує естетичної культури, і тому вони програють на ринку праці.

Освіта в сучасному світі має багато облич, і одним із них є можливість входження людини у світ культури, культурна соціалізація особистості. «А культура, — стверджує Т. Шатунова, — наскільки б суперечливою не була, усе одно завжди замішана на естетиці. Через це сфера і процес виховання завжди припускають деяку присутність естетичного початку: безкорислива насолода від зіткнення з відкриттями істини, наявність довершених, відточених форм викладання, що межують з мистецтвом, зустріч з красою розумної думки» [8, с. 297]. Проблема естетизації освітнього середовища сьогодні є актуальною. Також існують механізми «практичної естетики» — це оформлення будівель, аудиторій та інших приміщень навчального закладу, зовнішній вигляд викладачів і студентів, норми етикету, що охоплюють естетичний аспект.

Об'єктивним фактором і водночас особливістю формування естетичних почуттів у студентської молоді є життєві цілі, якими вони керуються, здобуваючи знання. Важливим джерелом естетичного досвіду студентів сільськогосподарських ВНЗ є сама природа, в оточенні якої вони зростали. Важко переоцінити вплив природи на формування майбутнього спеціаліста сільськогосподарства. Для майбутніх фахівців сільськогосподарського виробництва природа — не лише джерело естетичних переживань, а й водночас сфера повсякденної трудової діяльності. Пізнаючи її закони, майбутні агрономи, лісоводи, механізатори вчать діяти відповідно до цих законів, підвищують продуктивність сільськогосподарських культур, видозмінюють нашу землю відповідно до потреб нашого суспільства.

Таким чином, природа виступає як могутній засіб естетичного виховання студентів сільськогосподарського ВНЗ. Тому формування любові до природи, пізнання її законів — одне з важливих завдань процесу естетичного виховання студентів сільськогосподарських ВНЗ.

Слід мати на увазі, що навіть в однаково естетично розвинених людей почуття прекрасного виявляється по-різному за різних умов. Агроном ніколи не замилується блакитними волошками, якщо побачить їх на золотавих ланах, або сучасної форми трактором, комбайном, якщо робота цих машин неякісна. І навпаки, із захопленням, з глибокою емоційною насолодою сприйме поле, раціонально сплановане, чисте від бур'янів, з високою культурою обробітку. Тому й процес формування почуттів охоплює, так би мовити, утилітарні компоненти, які випливають з характеру обраної професії, життєвого досвіду і перспективних цілей.

Майбутнього спеціаліста, як нікого іншого, стосується висловлена А. С. Макаренком думка, що естетичне почуття — це почуття якості. Сьогоднішній і майбутній спеціаліст сільського господарства розвиває, збагачує свої почуття за тої неодмінної умови, коли працю свою й інших розглядає через призму якості, виявляє вимогливість до неї, уміє критично ставитися до свого власного досвіду, цінувати досвід інших. Такі якості, однак, не виникають самі по собі, вони є результатом цілеспрямованої ідейно-виховної роботи педагогічного колективу ВНЗ.

### Література

1. Галеєва А. П. Організаційно-педагогічні умови виховної діяльності у вищому аграрному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / А. П. Галеєва. — Дрогобич, 2009. — 19 с.
2. Гинтер С. М. К вопросу о сущности эстетического воспитания и формирования эстетического отношения к миру / С. М. Гинтер // Известия Алтайского государственного университета. — 2012. — № 2-1 (74). — С. 234-236.
3. Киященко Н. И. Пути и средства эстетического воспитания / Киященко Н. И., Лайзеров Н. Л., Абросимов Б. Н. — М., 1989. — 286 с.
4. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: за станом на червень 2008 р. : офіц. вид. — К. : Мін-во освіти і науки України (МОН), 2008.
5. Общие вопросы эстетического воспитания в школе / [под ред. действ. чл. АПН РСФСР В. Н. Шацкой]. — М., 1955.
6. Тепла О. М. Формування гуманістичних цінностей у студентів аграрних вищих навчальних закладів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. М. Тепла. — Київ, 2008. — 25 с.
7. Цой І. М. Особливості естетичного розвитку студентської молоді в умовах вищої школи / І. М. Цой // Освіта на Луганщині. — 2008. — № 1 (28). — С. 68-72.

8. Шатунова Т. М. Социальный смысл онтологии эстетического : дис. ... д-ра филол. наук — Казань, 2008. — С. 297-307.
9. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : книга для учителя / [сост. Г. С. Лабковская]. — М., 1983.

*На современном этапе вопрос формирования личности студента не менее важен, чем подготовка конкурентоспособного специалиста. В воспитательном процессе сельскохозяйственных высших учебных заведений эстетическое воспитание, главным аспектом которого является формирование эстетической культуры личности студента, играет очень важную роль. В статье автор акцентирует внимание на особенностях эстетического воспитания в сельскохозяйственных высших учебных заведениях.*

**Ключевые слова:** аграрное образование, гуманизация и гуманитаризация образования, эстетическое воспитание, новейшие технологии, личность, рыночная экономика, современный агропромышленный комплекс.

**O. L. Ignatieva**

### **Specific Features of Aesthetic Education in Agricultural Higher Educational Establishments**

Sumy National Agrarian University (160 Kirova Str., Sumy, Ukraine)

*Nowadays the problem of a student personality formation is no less important than training a competitive specialist. Modern agrarian education must settle two important questions: to train the true specialist for the agrarian sector in conformity with the needs of society directed towards the market economy, and to bring up a personality that is able to revive the best traditions of Ukrainian village. Highly educated and competitive specialists capable to apply the newest technologies in agricultural industry are of great demand nowadays. The issue of formation of a personality who is conscious of the importance of agricultural works for society and environment is of great importance. In the education process of agricultural higher educational establishments the aesthetic education is the main aspect in the formation of aesthetic culture of a student personality. In the article the author attracts the readers' attention to some specific features of aesthetic education in agricultural higher educational establishments.*

**Keywords:** agrarian education; humanization and humanitarization of education; aesthetic education; latest technologies; personality; market economy; modern agro-industrial complex.

### **References**

1. Halieieva, A. P. (2009). *Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykhovnoi diialnosti u vyshchomu ahrarnomu navchalnomu zakladi* [Organizational and Pedagogical Conditions of Educational Work in Agricultural Higher Educational Establishments] (*Dissertation Abstract*, Drohobych).
2. Ginter, S.M. (2012). K voprosu o sushchnosti esteticheskogo vospitaniia i formirovaniia esteticheskogo otnosheniia k miru [To the Question about Essence of Aesthetic Education and Formation of Aesthetic Attitude to the World]. *Izvestiia Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2-1 (74), 234-236.
3. Kiiashchenko, N.I., Laizerov, N.L., & Abrosimov, B.N. (1989). *Puti i sredstva esteticheskogo vospitaniia* [Ways and Means of Aesthetic Education]. Moscow.
4. *Konceptsiia khudozhno-estetichnogo vykhovannia uchniv u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Conception of Artistic and Aesthetic Education of Students of Comprehensive Schools]. (2008). Kyiv: Ministry of Education of Ukraine.

5. Shatskaia, V.N. (Ed.). (1955). *Obshchie voprosy esteticheskogo vospitaniia v shkole* [General Question of Aesthetic Education at School]. Moscow.
6. Tepla, O.M. (2008). *Formuvannia humanistychnykh tsinnostei u studentiv ahrarykh vyshchykh navchalnykh zakladiv u pozaauditornii diialnosti* [Formation of Humanistic Values of Students of Agricultural Higher Educational Establishments in Extracurricular Activity] (Doctoral dissertation, Kyiv).
7. Tsoi, I.M. (2008). *Osoblivosti estetychnoho rozvytku studentskoi molodi v umovakh vyshchoi shkoly* [Peculiarities of Aesthetic Development of Student Youth in the Conditions of Higher School]. *Osvita na Luhanshchyni*, 1 (28), 68-72.
8. Shatunova, T.M. (2008). *Sotsialnyi smysl ontologii esteticheskogo* [Social Meaning of Ontology of Aesthetic] (Doctoral dissertation, Kazan).
9. Labkovskaia, G.S. (Ed.). (1983). *Esteticheskaia kultura i esteticheskoe vospitanie* [Aesthetic Culture and Aesthetic Education]. Moscow.

## ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО САМОСТІЙНОГО ЖИТТЯ

*Розкрито теоретико-методичні основи підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя: визначено сутність готовності старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя як наукове поняття; компоненти, критерії, показники готовності старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя; педагогічні умови; форми і методи педагогічної діяльності.*

**Ключові слова:** підготовка до самостійного життя, готовність до самостійного життя, старшокласники, школа-інтернат, педагогічні умови.

Соціально-економічні та політичні зміни в Україні передбачають активний пошук нових шляхів удосконалення виховання молоді.

У цьому контексті актуальності набуває проблема підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя, оскільки в інтернатних закладах зосереджений специфічний контингент вихованців: діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, діти з проблемних і матеріально незабезпечених сімей, які потребують особливої уваги з боку суспільства.

Аналіз контингенту учнів шкіл-інтернатів свідчить, що більшість із них — це педагогічно занедбані діти з негативним життєвим досвідом, яким властиві проблеми як особистісного, так і міжособистісного характеру: невпевненість у собі, комплекс неповноцінності, почуття соціальної відчуженості, відсутність навичок позаситуативного спілкування, несформованість внутрішньої позиції, втрата інтересу до навчання, схильність до нервових розладів, орієнтація на пристосування тощо.

Найважливішими завданнями виховання учнів шкіл-інтернатів є: створення умов, які б забезпечили їм повноцінну участь у всіх сферах соціальних відносин; формування соціальних умінь; допомога в особистісному та професійному самовизначенні; підготовка вихованців до самостійного життя.

Осмилення проблеми підготовки молоді до самостійного життя знайшло відображення в працях філософів (М. Бахтін, М. Боритко, В. Конєв та інші); соціологів (М. Залигіна, О. Левко), психологів (І. Бех, О. Кисельова, Д. Фельдштейн).

Проблема підготовки вихованців інтернатних закладів до самостійного життя знайшла відображення у працях вчених-педагогів (О. Алтинцевої, Л. Байбородової, Л. Єременко, А. Лавринович, М. Рожкова, В. Ослон, Л. Кузьменко, С. Свириденко, Л. Шелег та інших).

Дослідження свідчать, що індекс самостійності у вихованців інтернатних закладів удвічі нижчий, ніж в однолітків, які виховують-

ся у сім'ї. Вони більш схильні до конформізму, невпевнені у собі. Виходячи зі стін інтернату, випускники не мають адекватного уявлення про реальні складнощі життя, що очікується попереду, не можуть адаптуватися до умов, що їх оточують. Вони здебільшого не підготовлені до шлюбу та життя в сім'ї, зазнають труднощів у спілкуванні.

Водночас поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема визначення та обґрунтування теоретико-методичних основ підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя.

Результати аналізу практики виховної роботи в закладах інтернатного типу підтверджують, що цьому аспекту у школах-інтернатах не приділяється належної уваги, оскільки відсутня системність у роботі, переважають вербальні форми й методи виховання тощо. Виникають істотні суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у підготовці учнів інтернатних закладів до самостійного життя та відсутністю розроблених теоретичних і методичних аспектів цього процесу; між потенціалом щодо можливостей підготовки учнів інтернатних закладів до самостійного життя та його низькою реалізацією в практиці зазначених установ.

*Мета статті* — визначити та обґрунтувати теоретико-методичні основи підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що готовність старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя — інтегральна особистісна якість, яка свідчить про сформованість стійких особистісних характеристик як передумов успішного самовиявлення у житті.

Підготовка до самостійного життя — це цілеспрямований виховний процес, який моделює умови, що сприяють формуванню у старшокласників шкіл-інтернатів свідомого ставлення до своїх базових прав і обов'язків; розвиток різноманітних здібностей вихованців, їхнє професійне самовизначення; виховання сім'янина, формування необхідних здібностей до побудови власної сім'ї, у якій реалізується зріле подружжя, на основі материнської та батьківської позиції; формування у молоді ціннісного ставлення до власного здоров'я, практичних умінь.

Структура готовності старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя охоплює три основні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний.

Успішність готовності старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя залежить від рівня сформованості кожного з компонентів. При цьому підготовка старшокласника до самостійного життя повинна мати поступовий характер: вихованець засвоює систему знань, умінь і навичок, норм, необхідних в самостійному житті

(когнітивний компонент), далі вони переходять в ціннісну систему особистості (емоційно-ціннісний компонент) та закріплюються у повсякденному житті (поведінково-діяльнісний компонент).

Відповідно до визначених компонентів, обгрунтовано критерії та показники сформованості готовності старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя: наявність знань з різних сфер життєдіяльності (наявність: знань і навичок щодо догляду за собою, господарсько-побутових знань, умінь та навичок з обслуговуючої праці; елементарних економічних знань та навичок; професійно-трудова навичок та вмій; знань про свої права та обов'язки); ціннісні орієнтації (орієнтації на: збереження власного здоров'я; конструктивну модель сімейного життя; матеріальну незалежність та самовизначення у професійній діяльності; підвищення освітнього рівня; наявність конкретних конструктивних життєвих цілей та професійних намірів; розуміння життєвої перспективи); застосування знань, умінь і навичок в нових умовах, у різноманітних життєвих ситуаціях (дотримання соціальних норм; вияв активності, відповідальності, самостійності; орієнтація в системі соціальних установ; наявність умінь конструктивно вирішувати конфлікти, складні життєві ситуації, робити адекватний вибір та нести за нього відповідальність).

Готовність старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя залежить від зовнішніх та внутрішніх умов.

Зовнішні умови (залежать від соціуму) — об'єктивні умови (гарантії прав дитини на всі види захищеності, у тому числі медичні гарантії, наявність житла, робочого місця, доступність освіти тощо); суб'єктивні умови (соціокультурні настановлення та стереотипи щодо сприймання випускників інтернатних закладів, ставлення до них). Внутрішні умови (особистісні умови включення в соціум) — це, насамперед, бажання вихованця включатися в соціум, готовність та наявність особистісних ресурсів (здібності та навички), внутрішні потреби в механізмах узгодження та стабілізації своїх дій з діями інших людей та соціальних груп [1, с. 27-28]; [2]. До особистісних умов відносимо: самооцінку, рівень домагань, активність, готовність до опанування соціального простору, прав та обов'язків; прийняття відповідальності за себе, близьких.

Визначено особливості підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя: специфіка контингенту; соціальне сирітство, особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів: заорганізованість життєдіяльності школярів, наслідками якої є орієнтація поведінки вихованців на тотальний контроль з боку педагогів; відсутність індивідуального підходу до дитини, гіперопіка школярів; недостатні можливості щодо формування соціальної відповідальності учнів; обмеження соціального простору, наслідками якого є: вимушена адаптація до великої кількості однолітків, труд-

нощі спілкування тощо; організаційно-педагогічні проблеми функціонування шкіл-інтернатів; особливості раннього юнацького віку. Названі чинники значно ускладнюють процес підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови підготовки старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя, а саме: підготовча робота з педагогами інтернатних закладів з означеної проблеми; цілеспрямована підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до опанування соціальними ролями: громадянина, сім'янина, фахівця; організація соціально-культурної діяльності, спрямованої на формування соціального досвіду; педагогічна підтримка старшокласників шкіл-інтернатів.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Горлівської загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів № 4 Донецької області, спеціальної школи-інтернату I-III ступенів № 15 м. Києва, спеціалізованої школи-інтернату I-II ступенів № 14 м. Києва з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу, Переяслав-Хмельницького ліцею-інтернату Київської області.

Метою формувального етапу дослідження була перевірка педагогічних умов підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя.

У процесі підготовчої роботи в практику експериментальних шкіл-інтернатів було впроваджено заняття: «Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя як наукова проблема», «Особливості соціального розвитку вихованців шкіл-інтернатів. Специфіка підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя», «Діагностика рівнів готовності старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя», «Форми і методи підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя», мала педрада «Технологія педагогічної підтримки вихованця школи-інтернату», мала педрада-семінар «Школа без агресії».

Робота з педагогами шкіл-інтернатів сприяла підвищенню їхньої емоційно-позитивної мотивації щодо підготовки старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя, виявленню стійкої спрямованості щодо організації цього процесу; набуттю знань, теоретичних уявлень щодо особливостей підготовки старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя, оволодінню педагогами діагностикою готовності старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя. Так, більшість педагогів після проведення підготовчої роботи виявила високий рівень загальної готовності щодо підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя.

Підготовка старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя здійснювалася за таким алгоритмом: «проблеми і труднощі» — «рефлексія» — «орієнтування і прогнозування» — «досвід самостійно-



го прийняття рішення» [1, с. 28]. Цей алгоритм реалізовувався у процесі запровадження програми «Основи життєвого самовизначення», яка розрахована на 53 години, складається з п'яти модулів: «Я та мій життєвий шлях», «Я у суспільстві», «Я – майбутній фахівець», «Я – майбутній сім'янин», «Я – господар власного життя». Основними завданнями програми були: інформування старшокласників про реалії сучасного життя в суспільстві: систему громадських установ, права та обов'язки випускників інтернатних закладів; сприяння формуванню адекватного бачення життєвої перспективи, життєвих цінностей, цілей та планів особистості, ціннісного ставлення до життя, інших людей та до себе як особистості; ознайомлення старшокласників із сутністю соціальних ролей: громадянина, фахівця, сім'янина; розвиток комунікативних умінь та навичок щодо конструктивного вирішення конфліктних ситуацій; формування вмінь самотійно будувати власне життя в мінливих економічних і соціальних умовах.

Організація соціально-культурної діяльності старшокласників шкіл-інтернатів надала можливість вихованцям вибрати мету та способи такої діяльності, гуманізації соціально-освітнього середовища, розуміння учнями її соціальної значущості; планування вихованцями діяльності, обговорення різних варіантів участі в поєднанні із самоконтролем та оцінюванням.

Здійснюючи педагогічну підтримку старшокласників шкіл-інтернатів, педагоги стимулювали у вихованців самопізнання своїх позитивних рис; формували моральні якості школяра у процесі оцінювання власної поведінки; акцентували увагу на позитивних вчинках учнів; підтримували ініціативу, активність; виявляли довіру до вихованців; формували у школярів віру у власні сили.

У процесі здійснення педагогічної підтримки старшокласників шкіл-інтернатів педагоги виявляли педагогічний оптимізм, орієнтувалися на реальні можливості й здібності вихованців, допомагали їм оволодіти засобами розв'язання проблем; залучали їх до спільних справ; надавали перевагу відкритим, партнерським відносинам, діалоговим формам спілкування; заохочували та підтримували самотійність вихованців у вирішенні проблем; розвивали в них здатність до рефлексії. Саме така позиція педагогів шкіл-інтернатів забезпечувала найбільш повне розкриття особистості кожного вихованця.

Найефективнішими методами роботи з підготовки старшокласників інтернатних закладів до самотійного життя виявилися: створення виховних ситуацій, приклад, дискусії, педагогічна вимога, бесіди, переконання, привчання, доручення, метод проектів, рольові та імітаційні ігри; метод позитивного самосприйняття; метод цілепокладання; проектування; метод проектування індивідуальних планів, метод генерування ідей; рефлексія-роздум тощо; з педагогами: рольові ігри, робота в групах, рефлексія-роздум тощо.

До ефективних форм роботи з підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя належать: години спілкування, тематичні бесіди, гуртки, вікторини, свята, круглі столи, акції, конкурси, тематичні зустрічі, тренінгові заняття, практичні заняття, екскурсії в ліцеї, коледжі тощо, екскурсії на виробництво, у заклади соціального самообслуговування, створення проблемних ситуацій; конструктивна взаємодія з однолітками району, міста, спільні соціально-педагогічні та спортивні заходи тощо; із педагогами: семінари, круглі столи, малі педради, індивідуальні консультації, лекції, бесіди, диспути тощо.

Теоретико-методичними основами підготовки старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя є: визначення сутності готовності старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя як наукового поняття; компонентів, критеріїв, показників готовності старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя; педагогічних умов підготовки старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя; форм і методів педагогічної діяльності.

Після проведення дослідно-експериментальної роботи відбулися значні позитивні зміни щодо рівнів готовності старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя.

Так, порівняно з початком дослідно-експериментальної роботи, відсоток старшокласників експериментальних шкіл-інтернатів, які виявили високий рівень готовності до самостійного життя став значно більшим (з 11,45% до проведення експериментальної роботи до 21,37% після її завершення). Підвищився відсоток учнів, які виявили середній рівень готовності до самостійного життя з 25,5% до 49,23%.

До позитивних зрушень слід віднести те, що значно зменшився відсоток вихованців, які виявили низький рівень готовності до самостійного життя.

Стабільна динаміка підвищення рівнів готовності старшокласників шкіл-інтернатів до самостійного життя свідчить про педагогічну доцільність та ефективність теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних умов підготовки старшокласників інтернатних закладів до самостійного життя.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти з цієї проблеми.

### Література

1. Социально-педагогическая работа с выпускниками детских интернатных учреждений : учеб.-метод. пособие / А. П. Лавринович, Е. Н. Алтынцева, Л. А. Шелег. — Минск: БГПУ, 2008. — 94 с.
2. Степанов Е. Н. Педагогу о современных концепциях воспитания / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. — М.: ТЦ «Сфера», 2005. — 148 с.

*Раскрыты теоретико-методические основы подготовки старшеклассников школ-интернатов к самостоятельной жизни: определена сущность готовности старшеклассников школ-интернатов к самостоятельной жизни как научное понятие; компоненты, критерии, показатели готовности старшеклассников школ-интернатов к самостоятельной жизни; педагогические условия; формы и методы педагогической деятельности.*

**Ключевые слова:** подготовка к самостоятельной жизни, готовность к самостоятельной жизни, старшеклассники, школа-интернат, педагогические условия.

**L. V. Kanishevska**

### **The Investigation of the Problem of Boarding-school Senior Pupils' Preparation to Independent Life**

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

*The theoretical and methodical principles of preparation of the senior pupils of boarding-schools to independent life are exposed; the essence of readiness of senior pupils of boarding-schools to independent life is specified as an integral personality quality which testifies the maturity of stable personal features as pre-conditions for successful self-realization in life.*

*The specific features of preparation of senior pupils of boarding-schools to independent life are ascertained: specific of the contingent; social orphanage, the features of organization of the pupils' vital functioning: a lot of measures, the consequences of which is orientation on total control of the pupils' conduct by teachers, lack of individual approach; insufficient possibilities for forming the social responsibility of pupils; limited social space; features of early youth age, etc.*

*The components of readiness of senior pupils of boarding-schools to independent life are revealed: cognitive, emotionally-valued, conduct-active. The criteria (knowledge from different spheres of vital functioning; value orientations; application of knowledge, abilities and skills in new conditions, in various vital situations), indexes of readiness of senior pupils of boarding-schools to independent life; pedagogical terms (preparatory work with teachers of boarding-school establishments on this issue; purposeful preparation of senior pupils of boarding-schools to master the social roles: a citizen, a family man / woman, a specialist; organization of social-cultural activity, directed at forming a social experience; pedagogical support of senior pupils of boarding-schools; forms and methods of pedagogical activity have been identified.*

**Keywords:** preparation to independent life; readiness to independent life; senior pupils; boarding-school; pedagogical terms.

### **References**

1. Lavrinovich, A. P., Altyntseva, E. N., & Sheleg, L. A. (2008). *Sotsialno-pedagogicheskaia rabota s vypusknikami detskikh internatnykh uchrezhdenii* [Social and Pedagogical Work with Graduate Pupils of Boarding-Schools]. Minsk: BGPU.
2. Stepanov, E. N., & Luzina, L. M. (2005). *Pedagogu o sovremennykh kontseptsiiakh vospitaniia* [To Educators about Modern Conception of Education]. Moscow: TTs «Sfera».

## ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ОПТИМІСТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЖИТТЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

*У статті розкрито особистісно орієнтовану технологію виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків. Особлива увага приділена особливостям організації та проведення тренінгової роботи зі старшими підлітками, висвітлено методи вправління, аналізу життєвих ситуацій, проектування, аутогенного тренування, ситуацій успіху, колективних творчих справ тощо.*

**Ключові слова:** особистісно орієнтована технологія, старші підлітки, оптимістичне ставлення до життя, педагогічна підтримка.

Політико-економічна та духовна кризи українського суспільства негативно позначаються на моральному здоров'ї молоді, що спричиняє втрату у життєвому і підлітковому середовищі духовних ідеалів, появу життєвої розгубленості, невпевненості у завтрашньому дні, призводить до поширення песимістичного ставлення до життя, асоціальних стереотипів поведінки, унеможлиблює самовираження та самореалізацію зростаючої особистості.

Зазначені явища негативно впливають на психічний стан підлітків, посилюючи вікову кризу. Значна частина дітей цього віку відчуває постійний психологічний дискомфорт, емоційну неврівноваженість, депресивність, що призводить до підвищеної тривожності, невпевненості у собі, заниженої самооцінки, комплексу неповноцінності і як результат — до зневіри у власні сили. Тому формування морально здорового покоління, здатного до активного-творчого соціального і громадського життя, з вірою у власні сили і можливості є одним із найважливіших завдань сучасного виховання.

У зв'язку з цим набуває значущості пошук ціннісних механізмів розвитку дитини, розроблення особистісно орієнтованої технології виховання, спрямованої на виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми у своїх працях розглядали: Л. Архангельський (активної життєвої позиції особистості), І. Бех (цінностей життя, позитивного ставлення до життя), Г. Ващенко (питання виховного ідеалу, виховання волі й характеру), А. Гусейнов (соціальну природу моральності), А. Макаренко (виховання перспектив), О. Сухомлинська (цінностей і ціннісних орієнтацій), В. Сухомлинський (стимулювання особистісного зростання), І. Зязюн (педагогіки добра: ідеалів та реалій педагогічної майстерності).

*Метою статті є висвітлення особистісно орієнтованої технології виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків.*

Поняття «технологія» (з грецького *techne* — мистецтво, майстерність, уміння + *logos* — вчення, поняття) означає знання про майстерність. Нині, користуючись цим поняттям, мають на увазі, з одного боку, сукупність прийомів і способів обробки або виробництва певних продуктів, а з іншого — науку про такі способи. Раніше технології зазвичай ототожнювали зі сферою матеріального виробництва, тобто технологія передбачала випуск певної продукції. Останнім часом зміст цього поняття значно розширився. Так, у сфері обробки інформації говорять про інформаційні технології, у фізіології — про технології біологічних систем, у педагогіці — про виховні технології тощо.

Вперше елементи технології у своїй практиці запровадив Я. Коменський, який виокремив уміння правильно визначати мету уроку, обирати засоби її досягнення та формулювати правила використання засобів.

До поняття «педагогічні технології» у 20-х роках ХХ століття звергалися В. Бехтєрев, І. Павлов, С. Шацький, А. Ухтомський. Пізніше його намагались розкрити російські й українські науковці, серед яких В. Безпалько, Т. Ільїна, М. Кларін, І. Лернер, А. Макаренко, Г. Селевко та інші.

У запропонованій нами особистісно орієнтованій технології виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків комплексний підхід реалізується за умов:

- визнання дитини як найвищої цінності;
- єдності мети, змісту, форм і методів виховання оптимістичного ставлення до життя;
- впливу на свідомість, почуття й поведінку вихованців;
- органічного поєднання зовнішнього педагогічного впливу та самовиховання особистості;
- суб'єкт-суб'єктної взаємодії усіх учасників виховного процесу (сім'ї, школи, громадських організацій, ЗМІ тощо);
- взаємозв'язку навчальної, позаурочної та позашкільної діяльності вихованців;
- залучення до практичної діяльності через систему конкретних виховних справ.

На думку А. Нісімчук, О. Падалки, І. Смолюк, Т. Шпак, основними закономірностями виховної роботи є залежність виховання від вікових та індивідуальних особливостей учня, взаємозалежність виховання, навчання, освіти та розвитку особистості, обумовленість виховання суспільними потребами та умовами життя.

Особистісно орієнтована технологія виховання оптимістичного ставлення до життя забезпечувала формування умінь і навичок прогнозування і моделювання, цілеспрямованої самодетермінації та суспільно-ціннісного самоствердження внутрішньої позиції старших підлітків.

Складовою особистісно орієнтованою технології були тренінгові заняття, які допомогли старшим підліткам подолати внутрішні проблеми та спонукали оптимістично ставитися до життя. Психолого-педагогічний тренінг «Я люблю життя» проводився на базі 7-9-х класів на засадах добровільності. Робота у тренінгових групах була спрямована на: розвиток упевненості; формування навичок аналізу ситуацій міжособистісної взаємодії; формування цілеспрямованості, наполегливості, віри у свої сили та можливості.

Кожне заняття проходило за алгоритмом, що охоплював:

1. Вступ. Актуалізація потреби в оптимістичному ставленні до життя.
2. Виконання вправ і практичних завдань.
3. Повідомлення теоретичного матеріалу.
4. Виконання вправ і практичних завдань.
5. Рефлексія.
6. Підсумки заняття.

Завдання першого блоку полягало в активізації старших підлітків, актуалізації їхнього досвіду, налаштуванні на активну роботу.

Наступний блок передбачав виконання різноманітних вправ і практичних завдань, спрямованих на закріплення матеріалу, засвоєного на попередніх заняттях, і на підготовку до сприйняття нового матеріалу. Повідомлення теоретичного матеріалу проходило у вигляді діалогу між вихователем і вихованцями.

Після кожної вправи та завдання проводилася міні-рефлексія: підлітки ділилися враженнями, переживаннями, які виникли під час виконання вправ; стежили за змінами у власному емоційному стані. Висновки узагальнювались протягом фінальної рефлексії заняття (п'ятий блок); окреслювались нові перспективи особистісного розвитку. Завданням шостого блоку було визначення цілей майбутньої діяльності та завдань для самостійної роботи. Атмосфера впевненості у власних силах та можливостях, створена на заняттях, переносилася і у повсякденне життя, що сприяло самоствердженню та самореалізації вихованців, вихованню оптимістичного ставлення до життя.

Під час роботи було проведено такі тренінгові заняття: «Я-реальне і Я-ідеальне», «Від Я-образу до Я-концепції», «Як стати привабливим і цікавим для оточуючих», «Життєве кредо гідної людини», «Подолання бар'єрів у спілкуванні», «Чи готовий я до саморозвитку», «Як змінити себе на краще», «Стати впевненим», «Виховуємо у собі лідерські якості», «Умій сказати «Ні»», «Магічна формула вирішення конфліктів», «Як долати гнів та роздратування», «Чи вміємо ми дякувати», «Секрети успіху», «Як боротися з поганим настроєм», «Що нас засмучує», «Культура дозвілля», «Сюрпризи і подарунки», «Жарти і розіграші», «Розрада як перша допомога», «Дружба

як цінність», «Творчість і натхнення», «Я — майбутнє», «Песимізм і оптимізм».

Пріоритети сучасного виховання визначають ставлення до дитини як найвищої цінності, яка має право на саморозвиток і педагогічну підтримку. Такий підхід потребує уваги до індивідуальності кожної дитини; турботу про її світопочуття, позитивне ставлення до себе і до інших людей; доцільного використання виховних технологій, методів, прийомів і засобів виховання;

Педагогічна підтримка забезпечує конфіденційність, відчуття комфорту старших підлітків у виховному середовищі, спонукання до самостійного морального вибору, особистісного самовизначення та самореалізації, а також допомогу у подоланні труднощів, вирішенні проблем.

Аналіз життєвих ситуацій (персонал-форма) допомогли актуалізувати життєву проблему учня і визначали персональну спрямованість різних форм діяльності учня, мали вплив на розвиток його моральних якостей, подолання бар'єрів. Створення персонал-форми мало такий алгоритм:

- вихователь — діагностує, виявляє основну проблему кожного учня класу (нерозуміння, неприйняття з боку однокласників, занижена самооцінка, розчарування у друзях, конфлікти з батьками, з учителями тощо);
- складає «мапу класу», аналізує, ранжує найгостріші проблеми;
- ставить виховні задачі, спрямовані на їх вирішення;
- визначає зміст коригувальної діяльності;
- визначає доцільні форми і методи виховної роботи;
- моделює нову виховну комунікативну позицію (роль).

Педагог повинен був таким чином спроектувати власну діяльність з педагогічної підтримки, щоб врахувати специфіку кожної конкретної ситуації і ті можливості, якими володіє він сам як педагог, старший підліток, сім'я. Це спонукало вчителів до педагогічної творчості, розвитку педагогічної інтуїції, здібності орієнтуватися у дитячих проблемах, моделювати свою діяльність від цілей до конкретних дій.

Педагогічна підтримка відображала сутність гуманістичної позиції взаємодії педагога з дітьми, що сприяло самоактуалізації і саморозвитку особистісних якостей старших підлітків, які дадуть їм змогу найбільш повно реалізувати свої здібності і нахили.

У рамках особистісно орієнтованої технології використовувався метод проектів, який сприяв формуванню умінь і навичок роботи в різних умовах, використанню інформації з різних джерел, креативному мисленню, пошуку нестандартних рішень, втіленню оптимістичного ставлення до життя.

Окрім того, метод проектів стимулював інтерес учнів 7-9-х класів до визначеної проблеми; оволодіння учнями необхідними знаннями і навичками для її вирішення; пошуки вирішення проблеми та практичного застосування отриманих результатів.

Робота над проектом спонукала дітей самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для нього знання з різних галузей, прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми, установлювати причинно-наслідкові зв'язки. Успіх застосування методу проектів залежав від того, наскільки учні зацікавлені самостійно чи спільними зусиллями вирішувати проблему, застосовувати необхідні знання, одержати реальний і відчутний результат.

Метод проектів уможлилював розвиток світогляду учнів, уміння самостійно користуватися знаннями, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично осмислювати отримані результати.

Метод проектів завжди був орієнтований на самостійну діяльність учнів — індивідуальну, парну, групову та передбачав вирішення певної проблеми через використання сукупності дослідницьких методів і засобів та їх інтегрування з різних сфер науки, техніки, культури тощо. Результати виконаних проектів повинні були мати практичне вирішення: конкретний результат, готовий до впровадження. Таким чином, метод проектів сприяв створенню соціально значущих ситуацій.

Головним об'єктом життєвого проектування є життєві події, до яких дослідники (Т.Є. Резник, Ю.М. Резник) відносять актуальні (які становлять для особистості та її соціального оточення важливий інтерес), значущі (які посідають високе місце в ціннісній ієрархії особистості), організовані (упорядковані).

У життєвому проекті знаходили місце і ціннісні орієнтації особистості, що характеризували її моральні ідеали, громадське, особисте життя; соціальні орієнтації, які передбачали досягнення бажаного соціального статусу через приналежність до тих чи інших соціальних групи, виконання певних соціальних ролей. Життєвий проект як ідеальна імовірна модель давав змогу спроектувати особистісні, соціальні та культурні досягнення особистості.

Проектувальна діяльність в рамках особистісно орієнтованої технології вимагала використання сукупності дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих вправ, що було обумовлено характером роботи, її завданнями та метою.

У процесі життєвого проектування можна визначити формування життєвої концепції, життєвого кредо, розроблення стратегії життя, життєвих планів та програм. Осмислення, проектування життя — процес, який охоплює фактично усе людське життя. Тому розробка стратегії життя є стрижневою. Особистісна стратегія жит-



тя — це повторювана в основних сферах життєдіяльності поведінкова активність індивіда, яка ґрунтується на моделях подолання, пристосування або уникнення перешкод, що виникають у процесі досягнення індивідом поставлених цілей.

Оволодіння власними емоціями, тренування волі, пам'яті, концентрація уваги, створення навички до самоспостереження і самозвіту — це відпрацьовується ході під час аутогенного тренування, яке дає змогу впливати на функції організму шляхом використання уявлень, з якими раніше у людини були пов'язані ті чи інші емоційні стани. У розробленні рекомендацій аутогенного тренування старших підлітків ми спиралися на праці Г.С. Беляєва, А.М. Свядоца, І.Г. Шульца, котрі доводили, що всі наші емоції проявляються в певній зміні діяльності внутрішніх органів. Характерно, що розслаблення м'язів завжди є показником позитивних емоцій, стану спокою, радості, рівноваженості. Глибоке м'язове розслаблення здатне послабити чи навіть нейтралізувати негативні емоції.

Старші підлітки прагнуть самоствердитися (через самокерування, свободу вибору, заняття за інтересами); самовиразитися (у спілкуванні, творчості, пошуку, виявленні і реалізації своїх здібностей і сил); в самоактуалізації (досягнення особистих і соціальних цілей, підготовка себе до адаптації в соціумі, соціальні спроби). Ці потреби і прагнення старших підлітків реалізовувались за програмою саморозвитку особистості, яка враховувала мотиви саморозвитку і самовдосконалення особистості: у самопізнанні, саморозвитку, самовихованні, самоствердженні, саморегуляції, самореалізації.

З цією метою дорослі стимулювали формування у старших підлітків домінанти самовдосконалення — мотивації на усвідомлене і цілеспрямоване покращення особистістю самої себе, перехід від виховання до самовиховання.

В основу методики «Створення ситуації успіху» ліг особистісно орієнтований підхід до процесу виховання оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків. Ситуація успіху — це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи.

Ситуація успіху досягається тоді, коли сама дитина визнає цей результат як успіх. Об'єктивна успішність діяльності дитини — успіх зовнішній, адже якість результату оцінюється свідками дійства. Усвідомлення ситуації успіху самим учнем, розуміння значущості виникає у суб'єкта після подолання своєї невпевненості, невміння, незнання, психологічного утиску та інших труднощів.

Щоб досягти успіху, на початковому етапі старшим підліткам радили реально оцінити свої можливості, виділити декілька основних цілей. Вибудовуючи життєвий план, потрібно було враховувати ймовірність неуспіху, який не повинен стати поразкою. Сформулю-

вавши головну мету, потрібно було на ній зосередитись і сконцентрувати зусилля на її досягнення. Для цього слід було розробити деталізований план своїх дій, визначити проміжні етапи руху, а потім вже поетапно вирішувати поставлені завдання.

Використані у контексті особистісно орієнтованої технології «колективні творчі справи» ставили за мету формування у старших підлітків активної життєвої позиції.

Колективна творча справа — інтегрована форма виховної роботи, форма організації колективної творчої діяльності учнів 7-9-х класів, що передбачає активну участь учнів у плануванні, організації та аналізі роботи, побудованої на ініціативі та самодіяльності вихованців; взаємодопомозі, уміннях і навичках діяти спільно, виявляти самостійність у прийнятті та виконанні рішень. На кожній стадії здійснення колективної творчої справи учні й педагоги вели пошук оптимальних шляхів вирішення спільного завдання, розкриває нові можливості для її учасників, що сприяло формуванню у них оптимістичного ставлення до життя.

У контексті нашого дослідження MultiMedia-технології — це технології інтегрованого надання усіх видів інформації на електронних носіях у цифровому форматі, у вигляді електронного документа і відтворення його на окремому комп'ютері чи на екрані за допомогою MultiMedia-проектора та відповідних комп'ютерних пристроїв. Отже, ММ-технології — це технології конвертування всіх видів інформації у цифровий формат, інтеграції цієї інформації в один документ і відтворення його на комп'ютері. ММ-технології надають педагогу великі можливості для підвищення ефективності виховного процесу, що обумовлено інтеграцією функцій усіх видів ТЗН, можливостями унаочнення прикладів, демонстрації розв'язування задач засобами відповідних фахових пакетів, можливостями використання інтернет-ресурсів у вихованні оптимістичного ставлення до життя у старших підлітків [5].

Таким чином, особистісно орієнтовану технологію виховання ми розуміємо як спеціально організовану педагогічну діяльність, що має мету, завдання, засоби та педагогічні умови, які визначаються особистісно орієнтованим підходом, що реалізуються у контексті взаємодії старшого підлітка з оточуючими.

Експериментальна апробація особистісно орієнтованої технології засвідчила, що ставлення до життя старших підлітків стає оптимістичним за умов їхнього залучення до участі в психолого-педагогічному тренінгу; створення вихователем особистісно орієнтованого поля з метою забезпечення психологічного комфорту старших підлітків; розвитку самовдосконалення в процесі подолання невпевненості у своїх силах та можливостях; формування навичок аналізу життєвих ситуацій й пошуку шляхів розв'язання життєвих проблем.

Отже, упровадження особистісно орієнтованої технології виховання оптимістичного ставлення до життя старших підлітків обумовлено потребою часу, суспільною кризою та необхідністю підготовки старших підлітків до самостійного життя, позитивного сприйняття себе та оточуючих, формування навичок конструктивного вирішення життєвих проблем. Подальшого вивчення потребує проблема оптимістичного ставлення до життя школярів різних вікових категорій, соціальних груп, української сім'ї та молодіжних угруповань.

### Література

1. Бех І. Д. Дитина в процесі особистісно зорієнтованого виховання / І. Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — К. : Педагогічна думка, 1999. — Кн. I. — С. 6-11.
2. Бех І. Д. Проблема методів виховання в сучасній школі / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 4. — С. 136-141.
3. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. — 2001. — № 4. — С. 17-24.
4. Гапон Ю. А. Соціально-педагогічні технології виховання : теоретичні основи і практика / Ю. А. Гапон // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 2. — С. 108-115.
5. Технології виховання: досвід, проблеми, перспективи : наук.-метод. збірник відділу виховної роботи. — 2003. — Грудень (Вип. 1) — 30 с. — Щомісячний додаток до газети «Позакласний час». — 2003. — Грудень (№ 24)
6. Шевчук І. Використання інтерактивних технологій у проведенні виховних годин / І. Шевчук // Початкова школа. — 2004. — № 5. — С. 13-15.

*В статтє раскрывается личностно ориентированная технология воспитания оптимистичного отношения к жизни у старших подростков. Особое внимание уделяется особенностям организации, и проведения тренинговой работы со старшими подростками, освещены методы упражнений, анализа жизненных ситуаций, проектирования, аутогенной тренировки, ситуации успеха, коллективных творческих дел и др.*

**Ключевые слова:** *личностно ориентированная технология, старшие подростки, оптимистическое отношение к жизни, педагогическая поддержка.*

**G. A. Karelova**

### **Personality-Oriented Technology of Education of Optimistic Attitude towards Life in Older Adolescents»**

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

*The article reveals the personality-oriented technology of education of optimistic attitude towards life in older adolescents. Personality-oriented technology provides the recognition of the child as the highest value, the unity of purpose, content, forms and methods of education of optimistic attitude towards life, the impact on the minds, feelings and behavior of pupils, organic combination of pedagogical influence of external and self-identity, subject-subject interaction of all participants in the educational process (families, schools, media, etc.), the interconnection of academic, extracurricular and school activities, pupils' involvement in practice through specific educational measures.*

*Particular attention is paid to the organization peculiarities of the training «I Love Life» with the older teens that covers reposition methods, analysis of life situations, designing, autogenous training, management success, partnership and creativity, etc.*

**Keywords:** *personality-oriented technology; older adolescents; optimistic attitude towards life; pedagogical support.*

### References

1. Bekh, I.D. (1999). Dytyna v protsesi osobistisno zorientovanoho vykhovannia [Child in the Process of Person-Oriented Education]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Zbirnyk naukovykh prats: Vol. 1* (pp. 6-11). Kyiv: Pedahohichna dumka.
2. Bekh, I.D. (1996). Problema metodiv vykhovannia v suchasni shkoli [Problem of Educational Methods at Modern School]. *Pedahohika i psyholohiia*, 4, 136-141.
3. Bondarevskaia, E.V. (2001). Smysly i strategii lichnostno-orientirovanogo vospitaniia [Meanings and Strategies of Person-Oriented Education]. *Pedagogika*, 4, 17-24.
4. Hapon, Yu. A. 1996. Sotsialno-pedahohichni tekhnolohii vykhovannia: teoretychni osnovy i praktyka [Social and Pedagogical Technologies of Education: Theoretical Basics and Practice]. *Pedahohika i psyholohiia*, 2, 108-115.
5. Tekhnolohii vykhovannia: dosvid, problemy, perspektyvy [Technologies of Education: Experience, Problems, and Prospects] (2003, December, No 24). *Monthly supplemen of newspaper «Pozaklasnii chas»*.
6. Shevchuk, I. (2004). Vykorystannia interaktyvnykh tekhnolohii u provedenni vykhovnykh hodyn [Education of Interactive Technologies in Educational Extra Time]. *Pochatkova shkola*, 5, 13-15.

## ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА» У СИСТЕМІ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті, в проєкції на завдання полікультурного виховання молоді, висвітлено актуальну філософсько-педагогічну проблему переосмислення сутності поняття «культура» у сучасній гуманітарній міждисциплінарній парадигмі. Здійснено аналіз наукового доробку щодо визначення терміна «культура» та виокремлено соціальні й психологічні категорії, які становлять природу цього суспільного явища.*

**Ключові слова:** культура, особистість, ідентичність, багатокультурне суспільство, полікультурне виховання.

Реалізація полікультурного виміру у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу сприяє розвитку гуманних та толерантних людських відносин, навчає особистість пізнавати різні культури, позитивно та толерантно сприймати відмінності інших та ефективно взаємодіяти у сучасному полікультурному суспільстві.

Видатні педагоги Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський, В. Сухомлинський у розуміння поняття «культура особистості» вкладали такі засадничі характеристики, як освіченість, глибока моральність, науковий світогляд, повага до духовної спадщини та традицій свого народу. Саме це стало основою для розвитку гуманістичних ідей, які піднесли теорію й практику сучасної української педагогіки на новий щабель розвитку.

Безпосередній взаємозв'язок феномену культури та процесу виховання молоді висвітлено у працях сучасних українських педагогів Р. Арцишевського, І. Беха, Є. Більченко, Л. Гончаренко, О. Гриценко, В. Кузьменко, Г. Левченко, О. Пометун, О. Сухомлинської. Але залишаються малодослідженими питання впливу сучасних соціокультурних чинників на процес полікультурного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

*Метою статті є з'ясування, у проєкції на завдання сучасної системи полікультурного виховання молоді, сутності поняття «культура» у міждисциплінарній парадигмі таких наук, як культурологія, філософія, соціологія, психологія та педагогіка. Зокрема нашим завданням є виокремлення психолого-поведінкових компонентів суспільного феномену культури, які становлять багатогранну природу цього явища.*

На сучасному етапі активізується педагогічний пошук щодо проблеми взаємодії культури й виховання. З одного боку, це пояснюється тим, що культурна сфера проявляється в суспільному житті здебільшого через видовищно-візуальні форми вираження. Така тенденція зумовлена політичними, економічними та іншими соціаль-

ними чинниками й посилюється завдяки домінуванню у сучасному інформаційному просторі візуальних каналів передачі інформації: телебачення, Інтернету, ілюстрованих друкованих видань та реклами в усіх її проявах.

З іншого боку, сучасна шкільна система виховання, під час формування в учнів уявлень про культуру, послуговується традиційними підходами ознайомлення учнів із культурними явищами, використовуючи здебільшого такі виховні форми, як ярмарки народних ремесел, фестивалі народної пісні та танцю, конкурси національного одягу, демонстрації предметів побуту тощо. Відповідно в індивіда формуються уявлення про культуру, які асоціюються передусім із її фольклорними компонентами обрядового та соціально-побутового характеру. Використання у виховному процесі таких демонстраційних атрибутів культури формує в учнів поверхневе уявлення про її сутність. Особливо це помітно, коли йдеться про сферу полікультурного виховання молоді. Як результат, ціннісна складова пізнання іншої культури є нестійкою, а діяльнісний характер залишається, як правило, поза увагою педагогічного процесу.

Варто зазначити, що значний вплив на молоду аудиторію здійснює також фактор так званої «масової» чи «бульварної» культури, яка активно поширюється в сучасному інформаційному просторі та ламає встановлені століттями моральні й естетичні канони суспільства. Як результат такого впливу, — молодь досить часто сприймає культурну спадщину минулих поколінь у спрощеній та вульгаризованій формі, без глибокого осмислення усієї багатогранності цього феномену. Поза увагою залишаються важливі пласти культури, без розуміння яких є неможливим як процес глибокого пізнання культури, так і ефективна міжкультурна взаємодія.

Провідні гуманітарні категорії «культура», «освіта», «виховання» перебувають у постійному взаємозв'язку впродовж розвитку людської цивілізації. Зокрема, сутність виховання полягає в тому, щоб поступово навчати молодь дотримуватись принципів, законів і правил суспільного духовного розвитку, тобто формувати всебічно й гармонійно розвинену особистість. Молодь повинна стати повноцінним суб'єктом культури, який виробив власну моральну оцінку світу задля його перетворення на благо людей, — зазначає у фундаментальній праці «Виховання особистості» академік Іван Бех. [1, с. 722]. Іншою неодмінною умовою культурного поступу є становлення та розвиток демократичних і правових суспільних традицій. У цьому контексті серед низки базових принципів виховання юної особистості Євгенія Бондаревська в педагогічній концепції «Виховання дитини як людини культури» особливий наголос робить на поєднанні процесів пізнання культури та формування громадянських якостей особистості. З іншого боку, дослідниця надає велике значення ролі

«педагогічної допомоги» під час формування як власної культурної ідентичності, так і загальнолюдських культурних норм [2, с. 27].

Культура є складним та багатограним явищем, наукове осмислення якого зумовлює появу низки різних трактувань й теоретичних обґрунтувань цього суспільного феномену. Під поняттям «культура» в добу античності розуміли вміння дбайливо вирощувати сільськогосподарські культури. Вперше на значення культури у духовному розвитку особистості вказав у своїй праці «Тускуланські бесіди» Марк Тулій Цицерон (45 р. до н. е.): «Обробіток душі — це і є філософія, тобто культура життя: вона випалює в душі вади, готує душі до посіву і сіє тільки те насіння, яке визрівши, принесе рясний врожай».

Упродовж століть людство, маючи на меті пізнання витоків, сутності та законів культурно-історичного розвитку, значно трансформувало розуміння як самого терміна «культура», так і суспільних категорій, які становлять сутність цього суспільного явища. Зокрема, у XVIII столітті під впливом німецького філософа й педагога Йогана Гердера виникла нова концепція розуміння явища культури як колективної спадщини. На переконання Гердера, «найбільш природньо виглядає та держава, де живе один народ з єдиним національним характером» [3, с. 302]. Гердеру належить й інша важлива думка про те, що між досягненнями національної культури та загальнолюдським культурним надбанням не існує жодних суперечностей. Спираючись на позиції наступності й єдності соціокультурного прогресу, учений вважав процес формування в особистості поваги до історії й культури інших народів необхідною складовою виховання.

На відміну від Гердера, розуміння терміна «культура» у Зигмунда Фрейда є значно ширшим і не настільки прив'язаним до колективних національних почуттів. Під культурою відомий психолог розумів усе, що є у житті людини і відрізняє її поведінку від поведінки тварин. До неї належать, з одного боку, усі людські знання й уміння, спрямовані на пізнання природи та вироблення необхідних товарів, а з іншого, весь процес комунікації між членами певної культурної групи та важелі його регулювання. За Фрейдом, культура ґрунтується на сублімації сильних людських інстинктів, тобто розвитку культурних потреб особистості шляхом подолання негативних інстинктів агресії, злоби, заздрощів [6, с. 127]. Попри це, Фрейд, як і Гердер, визначаючи культурний рівень того чи іншого суспільства, великого значення надавав умінню його членів об'єднуватися в дієві соціальні групи, спільноти. Саме в соціальному середовищі, на думку дослідника, особистість може захистити себе та культурно розвиватися.

Подібною думки дотримується сучасний американський культуролог Леслі Вайт, який вважає, що культура — це сукупність феноменів, котрі пов'язані поміж собою притаманною винятково людині

здатністю надавати символічне значення думкам, діям і предметам та сприймати їх. За Вайтом, до культури належать ідеї, вірування, відносини, почуття, дії, моделі поведінки, звичаї, закони, твори мистецтва, мова, знаряддя праці тощо. Але вчений чітко відмежовує культуру від поведінки людини, відносячи цю сферу до об'єктивних категорій. Між поведінкою і культурою, психологією та культурологією існує така ж різниця, як між мовою та мовленням, — зазначає науковець [10, с. 132-133].

Сучасний нідерландський учений Герт Гофстед дійшов висновку, що на етапі формування психологічних якостей кожна людина функціонує за певною культурною програмою. Дослідник вважає, що особистість, з одного боку, діє у соціальному середовищі відповідно до закладеної у ньому тією чи іншою культурою ментальної програми, а з іншого — має потенційну можливість адаптації й до інших культурних середовищ і змогу ефективно діяти в нових умовах. У цьому випадку початкова ментальна база лише індикує ту характерну для кожної людини програму, яку вона отримала у минулому й котра залишається і надалі для неї близькою та зрозумілою. За Гофстедом, особистість ментально запрограмовується у ранньому дитинстві, зокрема, у середовищі сім'ї. Згодом таке програмування триває під час перебування індивіда в інших соціальних групах: дитячому садку, школі, університеті, на робочому місці тощо. Оскільки такі впливи відбуваються за взаємодії різних соціальних груп, можна вважати культуру суспільним феноменом. Водночас Гофстед зазначає, що стверджувати про культурне програмування варто лише тоді, коли йдеться про культурні взаємобміни, взаємовпливи, тобто за динамічного розвитку діалогу різних культур [7, с. 132-133]. Відповідно, поняття «культурне програмування» втрачає сенс в умовах ізоляції культури, оскільки така система формує в особистості не програму вдосконалення й мобільності, а застигли догми. Такий висновок дослідника є важливою тезою в обґрунтуванні важливості й актуальності полікультурного виховання за сучасних умов.

Американський соціолог Орландо Паттерсон висловлює ідеї, близькі до поглядів Герта Гофстеда. Культура, на думку Паттерсона, виражається передусім в алгоритмах мислення (*maps of meaning*), які роблять специфічні культурні категорії (цінності, ідеали, традиції тощо) зрозумілими для усіх членів цієї соціальної групи. У цьому контексті Паттерсон розрізняє спільноту культурну та етнічну і вважає, що у будь-якій спільноті почуття приналежності до тієї чи іншої культурної групи (релігійної, мовної, соціальної, професійної тощо) не відіграють для людини вирішальної ролі. Вона може втрачати зв'язок з однією групою й успішно віднаходити себе в середовищі іншої групи тієї ж категорії. Незважаючи на це, в особистості відчуття приналежності саме до етнічної групи є домінуючим й



остаточним. [9, с. 151-178]. Саме крізь призму рідної культури, на думку Паттерсона, особистість пізнає та інтерпретує навколишній світ. Завдяки спільним культурним цінностям та нормам взаємовідносини в тій чи іншій етнічній спільноті стають структурованими й упорядкованими.

Позицію Паттерсона щодо особливого статусу етнічної складової у структурі культури підтверджує сучасний канадський науковець у сфері міжкультурної освіти Віл Кимліка. На основі аналізу досвіду міжкультурних впливів у різних країнах світу дослідник доходить парадоксального висновку: «З одного боку, лібералізація культури природно супроводжується певним розмиванням національної ідентичності, спричиняючи зменшення кількості спільних рис всередині кожної національної культури й відповідне зростання кількості спільних рис між різними культурами. Але з іншого боку, цей самий процес не тільки не усуває національну ідентичність, а, навпаки, супроводжується підвищеним відчуттям приналежності до своєї нації», зазначає Кимліка [8, с. 245]. Це явище дослідник пояснює тим, що національна ідентифікація ґрунтується на «приналежності», а не на «досягненні», і тому є глибиннішою, створюючи відчуття безпеки для членів певної групи.

Отже, зроблено багато спроб визначення сутності терміна «культура» з позицій різних сфер людського буття. Беручи до уваги динаміку розвитку людської цивілізації, жодне з таких визначень не може претендувати на всеосяжність та універсальність. Аналіз наукових досліджень у гуманітарній сфері дає нам змогу зазначити, що вся багатоманітність визначень та опису явищ людської культури розподіляється між антропологічними, соціологічними і філософськими підходами до об'єкта аналізу. Антропологічний підхід ґрунтується на визнанні унікальності, неповторності та рівноцінності всіх історичних форм буття культури. Тому антропологічні визначення культури — це ті, що визнають самодостатність і самоцінність будь-якої конкретної форми культури, незалежно від рівня її розвитку [5; 10]. Соціологічні визначення зосереджують увагу на особливостях організації й формування життя певного суспільства [7; 8; 9]. У філософських визначеннях актуалізуються певні риси, характеристики, закономірності у житті суспільства, які становлять фундамент тієї чи іншої культури і визначають причину та напрям її розвитку [3; 4; 6].

Аналізуючи сутність поняття «культура», за основу ми обрали діяльнісний підхід, динаміка котрого дає змогу інтегрувати культурні процеси із освітньо-виховною традицією суспільства. Культура як складна соціальна система має здатність адаптуватися до змінних внутрішніх і зовнішніх умов свого існування і є відкритою для обміну, перегляду й примноження. Тобто, будь-якій культурі властива як внутрішня різноманітність, так і наступність, що забезпечується на-

явністю успадкованих уявлень з минулого. Такий характер феномену культури уможливує збагачення культурного процесу новими цінностями, смислами і значеннями. Відповідно, у ракурсі діяльнісного підходу культура розглядається не лише як сукупність багатограних та різноманітних цінностей, звичаїв і традицій суспільства, не лише як мистецька спадщина, а як динамічний процес, що дає змогу різним спільнотам переглядати і змінювати істотні характеристики відповідно до соціокультурних потреб. За діяльнісного підходу сутність культури можна розглядати не тільки як матеріальні надбання і духовні цінності, котрі створені людиною у процесі цілеспрямованої діяльності, але й, передусім, як відносини, що виникають за нагромодження, обміну, трансляції культурних смислів і значень.

Отже, культура є не лише сукупністю матеріальних та духовних цінностей. Перший рівень цього суспільного феномену охоплює людей та предмети, другий — форми поведінки та почуття, а третій, вищий, рівень культури передбачає гармонійне поєднання компонентів першого та другого рівнів. Підтвердженням цієї думки є позиція британського антрополога Варда Гуденоуфа: «Культура — це форми речей, що знаходять своє відображення в голові людини. Культура — це моделі, за якими людина сприймає певні речі, це відношення речей між собою та їх інтерпретація. Саме тому усе те, що люди роблять, або про що говорять, є продуктом їхньої культури» [5, с. 242].

Аналізуючи різні підходи науковців до розуміння сутності культури, ми дійшли висновку, що у виховному процесі це поняття варто розглядати не лише як духовну та матеріальну спадщину, а, передусім, як специфічний спосіб людської діяльності, сукупність моделей мислення, символів, цінностей та норм, які свідомо чи підсвідомо формують ідентичність особистості.

На підтвердження цього припущення здійснимо спробу описати рівні пізнання культури, системне залучення яких під час полікультурного виховання створює у свідомості особистості цілісне й глибоке уявлення про певну культуру. Як зазначалося вище, поверхневий рівень нашого сприйняття культури охоплює такі її невід'ємні характеристики, як народні пісні, музика, танці, ігри, обряди, їжа, одяг, народні свята, вірування, традиції, ремесла тощо. Такі традиційні елементи культури, що становлять основу її духовної спадщини, здебільшого представляють її фольклорно-обрядову складову і є поширеною практикою суспільної репрезентації певних культурних груп. Відповідно ці елементи, на нашу думку, складають видовищно-демонстраційний рівень культури, який сприймається індивідумом, як правило, на свідомому рівні. Інші рівні пізнання культури визначають її психолого-поведінкову природу, мають більш глибокий та часто прихований характер і сприймаються індивідумом переважно на підсвідомому рівні. Саме сюди ми можемо віднес-

ти окремі характеристики, які відображають специфіку поведінки представника тієї чи іншої культури у комунікативній, побутовій, соціальній, психологічній та естетичній сферах. Кожному із таких рівнів притаманний перелік певних елементів. Зокрема, філософсько-педагогічний рівень визначає характер раціонального та логічного сприйняття дійсності, сенс життя, моральні канони поведінки, ідеал вихованості, крос-культурні особливості народної педагогіки, уявлення про дружбу тощо. Комунікативний рівень охоплює спосіб вибору мови спілкування у міжкультурному діалозі, значення рідної мови у культурному розвитку особистості, особливості невербальної комунікації, вміння слухати та культуру зворотного зв'язку, соціальні дистанції у спілкуванні, моделі ведення діалогу та характер вираження спонукальної дії до опонента, статус приватності у діловій комунікації тощо. Відмітними рисами психологічного рівня є спосіб прийняття індивідуальних рішень, домінування співпраці чи конкуренції у спільній діяльності, емоційний контроль, крос-культурні особливості перебігу емоцій радості, щастя, вини, страху, горя тощо. Естетичний рівень передбачає такі категорії, як концепція краси та ідеал краси; споглядальне або творче сприйняття дійсності; сутність духовної насолоди, естетичні уявлення про природу та мистецтво, спосіб упорядкування фізичного простору; концепції минулого та майбутнього. Соціальний рівень — ставлення до гендерного, вікового, професійного, майнового та інших статусів, поняття лідерства, уявлення про соціальну справедливість, розуміння сутності морального вчинку, спосіб визнання провини; ставлення до праці та темп роботи, спосіб прийняття колективних рішень. Пізнання побутового рівня культури дає нам уявлення про особливості впорядкування приміщень, підтримання в них чистоти, особисту гігієну, управління часом, турботу про власне здоров'я, розуміння сутності активного способу життя, відпочинку, дозвілля.

Відповідно до описаних рівнів пізнання, кожна культура є сумою певних психолого-поведінкових особливостей, які надають їй характеру самотності серед інших. Наведені елементи культури є специфічними для кожної країни, регіону, етнічної чи соціальної групи. Попри це, усі вони є важливими у пізнанні сутності та самотності певної культури та у своїй синергії створюють потенціал для збагачення й розвитку світової цивілізації.

Узагальнюючи вивчення проблеми сучасного розуміння поняття «культура», зазначимо, що всі способи аналізу та синтезу культурних явищ у гуманітарній сфері, зокрема й педагогіці, стосуються пошуку відповіді на запитання: ми освоюємо культуру чи створюємо її, ми намагаємося пізнати культуру чи є її частиною? У цьому сенсі варто наголосити на ролі інтегративної функції феномену культури. Її сутність полягає у здатності об'єднувати людей у певні соціальні

спільноти, незалежно від походження чи місця проживання, етнічної чи конфесійної приналежності, світоглядних та ідеологічних орієнтацій. Відповідно, суттєвим надбанням культури є потенціал внутрішніх культурних спільнот, які усвідомлюють свою значущість та самобутність у рамках певної культури. Сюди можна віднести культуру певних етнічних груп, конфесійних об'єднань, соціальних верств, субкультури тощо. Отже, ми прийшли до розуміння того, що у міжкультурних відносинах ключову роль відіграє процес екстеріоризації, за якого зовнішні дії народжуються шляхом розвитку й трансформації внутрішніх структур.

Підводячи підсумок, зазначимо що кожна культура чіткіше проявляє своє багатство та своєрідність, якщо розглядається порівняно з іншими культурами. У сенсі полікультурного виховання важливо брати до уваги той аспект, що культура є не лише духовно-матеріальною спадщиною тієї чи іншої соціальної групи, але й колективним кодексом світоглядних уявлень, норм і правил соціальної поведінки. Таким чином, динаміка розвитку сутності поняття «культура» у таких науках, як антропологія, філософія, соціологія, психологія та культурологія формують перед системою освіти й виховання нові виклики щодо трансформації освітньо-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу у контексті потреб полікультурного суспільства. Особливого значення набуває суспільний запит щодо формування в особистості ключових культурних та інтеркультурних компетентностей як рис активного й відповідального громадянина.

### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підручник / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
2. Бондаревская Е. В. Педагогика : личность в гуманистически ориентированных теориях и системах воспитания : учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК / Е. В. Бондаревская. — М. — Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
3. Гердер И. Идеи к философии истории человечества / И. Гердер. — М.: Наука, 1977. — 703 с.
4. Кертман Л. Е. История культуры стран Европы и Америки / Л. Е. Кертман. — М.: Высшая школа, 1987. — 304 с.
5. Explorations in Cultural Anthropology : Essays in Honor of George Peter Murdock / Goodenough Ward H. (editor). — New York : McGraw-Hill Book Company, 1964. — 216 p.
6. Freud S Das ungehabene in der Kultur. In Kulturtheoretischen Schriften / Sigmund Freud. — Frankfurt S Fischer Verlag, 1974. — 193 p.
7. Hofstede G Software of the Mind. Intercultural cooperation and its importance for survival / Hofstede Geert, Micheal Minkov. — 3 rd. ed. — 2010. — 549 p.
8. Kymlicka W Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights / W Kymlicka. — Oxford: Clarendon Press, 1995. — 265 p.

9. Patterson O Ethnicity theory and experience. Context and choice in ethnic allegiance / Orlando Patterson. — Cambridge, MA Harvard University Press, 1975. — 309 p.
10. White L. A. The concept of culture / L. A. White // Ethnological Essays : Selected Essays of Leslie A White. — University of New Mexico Press, 1987.

*В статье рассмотрена актуальная философско-педагогическая проблема переосмысления сущности понятия «культура» в современной гуманитарной междисциплинарной парадигме в проекции на задачи поликультурного воспитания молодежи. Осуществлен анализ научного опыта определения термина «культура» и выделены социальные и психологические категории, составляющие природу этого общественного явления.*

**Ключевые слова:** культура, личность, идентичность, поликультурное общество, поликультурное воспитание.

**P. I. Kendzor**

### **Reconsideration of the Notion «Culture» in the System of Multicultural Education of the Personality**

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

*The article highlights the crucial philosophical and pedagogical problem of understanding of the phenomenon of «culture» on the basis of acquired knowledge in the modern system of multi-cultural education of young people. An analysis of scientific experience in the definition of «culture» has been done, and social and psychological categories that constitute the nature of the social phenomenon have been singled out, particularly in the modern system of multicultural education. Specifically, in terms of intercultural dialogue, it should be noted that each culture more clearly shows its richness and originality when considered in comparison with other cultures. Culture is proved to be the sum of certain distinctive features as a spectacular demonstration at psychological and behavioral levels that provides its character's identity. Culture is not only the spiritual and material heritage of a particular social group but a collective code of worldviews, values, norms and rules of social behavior.*

**Keywords:** culture; identity; identification; multicultural society; multicultural education.

### **References**

1. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
2. Bondarevskaya, E. V. (1999). *Pedagogika: lichnost v gumanisticheski orientirovannykh teoriakh i sistemakh vospitaniia* [Pedagogy: Personality in Humanistic Oriented Theory and System of Education]. Moscow: Rostov-on-Don: TTs «Uchitel».
3. Gerder, I. (1977). *Idei k filosofii istorii chelovechestva* [Ideas by Philosophy of Mankind History]. Moscow: Nauka.
4. Kertman, L. E. (1987). *Istoriia kul'tury stran Evropy i Ameriki* [Cultural History of Europe and America]. Moscow: Vysshaya shkola.
5. Patterson, O. (1975). *Ethnicity Theory and Experience. Context and Choice in Ethnic Allegiance*. Cambridge, MA Harvard University Press,.
6. Freud, S. (1974). Das ungenügende in der Kultur. In *Kulturtheoretischen Schriften*. Frankfurt: Verlag.
7. Goodenough, W. H. (Ed.). (1964). *Explorations in Cultural Anthropology: Essays in Honor of George Peter, Murdock*. New York: McGraw-Hill Book Company.

8. Hofstede, G., & Micheal, M. (2010). *Software of the Mind. Intercultural Cooperation and its Importance for Survival* (3<sup>rd</sup> ed.).
9. Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*. Oxford: Clarendon Press.
10. White, L. A. (1987). *The Concept of Culture*. In *Ethnological Essays: Selected Essays of Leslie A White*. University of New Mexico Press.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ І БАТЬКІВ УЧНІВ

*У статті схарактеризовано особливості різноманітних моделей взаємодії загальноосвітнього навчального закладу і сім'ї учнів. Особлива увага приділена аналізу партнерській взаємодії, яка є однією з необхідних організаційно-педагогічних умов формування превентивного виховного середовища навчального закладу. Розглянуто провідні принципи партнерської взаємодії та алгоритм створення і функціонування моделі партнерської взаємодії навчального закладу і сімей учнів.*

**Ключові слова:** функції й принципи взаємодії, моделі взаємодії навчального закладу і сім'ї, партнерська взаємодія, алгоритм створення і функціонування моделі партнерської взаємодії і сім'ї

Результат виховання дитини значною мірою корелює з відносинами, що склалися між навчальним закладом і батьками учня, конструктивності їхньої взаємодії. Адже контакт двох вихователів — педагогів і батьків — перший крок до взаєморозуміння, набуття довіри, обміну духовними й емоційними цінностями, засвоєння педагогічного досвіду, знань, які навчальний заклад і сім'я передають один одному.

Поодинці кожен із цих важливих соціальних інститутів не завжди має достатній ресурсний потенціал для вирішення перманентних виховних проблем, отже, налагодження ефективної партнерської взаємодії уявляється однією з необхідних умов підвищення ефективності обопільних виховних впливів взагалі й, зокрема, формування превентивного виховного середовища навчального закладу.

Як свідчать численні дослідження, налагодження взаємодії навчального закладу і сім'ї може відбуватися різними шляхами:

- досягненням узгодженості виховних впливів, що здійснюються навчальним закладом і сім'єю, «не применшуючи інтереси один одного і поєднуючи зусилля для досягнення більш високих результатів» [11, с. 9];
- налагодженням співробітництва сімей і педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів для надання батькам допомоги у сімейному вихованні та активізації їх на матеріально-фінансову допомогу школі [5, с. 120];
- забезпеченням «розумного об'єднання можливостей, зусиль в організації життєдіяльності школярів» [2, с. 51];
- створенням саморозвивальної системи, за якої саме батьки ініціювали б і зміцнювали шкільні традиції, відчуючи себе повноцінними учасниками всього, що відбувається у школі [3, с. 127];
- вивченням та врахуванням соціального замовлення батьків як передумови «організації соціально значущої діяльності й розширення співдружності дітей і дорослих» [9, с. 221].

Науковці зауважують, що для успішної організації партнерської взаємодії навчального закладу і сім'ї важливим є визначення чітких виховних завдань, які найбільш повно можуть бути вирішені саме під час спільної діяльності, а не самотужки. Серед них чільне місце посідають такі:

- забезпечення сприятливих умов для життєздійснення особистості відповідно до її власних інтересів та потреб і суспільних очікувань;
- сприяння набуттю дітьми та учнівською молоддю позитивного соціального досвіду, виробленню системи смисложиттєвих цінностей;
- спонукання зростаючої особистості до формування умінь протидії аморальності, правопорушенням, бездуховності [6, с. 168].

*Мета статті* полягає у систематизації основних характеристик моделей партнерської взаємодії навчального закладу і сімей учнів, які можуть бути використані під час формування превентивного виховного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах.

Як будь-яка система, взаємодія навчального закладу і сім'ї має свої функції. Вітчизняною дослідницею Т. Кравченко з'ясовано, що до таких належать:

- прогностична, комунікативна, організаційна, контрольна, корекційна (Н. Бугаєць);
- інформативна, виховна, контролююча (Т. Завадова, Ю. Лежньова);
- ознайомлення батьків зі змістом та методикою навчально-виховного процесу, забезпечення психолого-педагогічної провісти батьків, залучення батьків до спільної з дітьми діяльності з метою розширення виховного середовища; коригувальна і контролююча (І. Рилєєва) [там само, с. 172].

Основними принципами партнерської взаємодії визначаються добровільність, довготривалість і взаємна відповідальність.

Добровільність трактується як можливість вільного обрання форм та ступеня залученості до взаємодії. Усвідомленість вибору з'являється там, де батьки підготовлені до його здійснення (за допомогою інформування, просвіти і т. ін.) і можуть реально оцінювати свої можливості (педагогічну компетентність, ресурси тощо). У тих навчальних закладах, які вибудовують свою роботу з сім'ями учнів на принципах примусу (вимушеності), говорити про розвиток партнерської взаємодії передчасно.

Довготривалість засвідчує націленість суб'єктів на сталий характер взаємодії і дає змогу здійснювати спільні стратегічні проекти. Якщо ж взаємодія між навчальним закладом і сім'єю має хаотичний, хоча й інтенсивний характер (наприклад, за проведення певних ло-



кальних заходів, у яких батьки виступають у ролі учасників, а не організаторів), то її не можна називати партнерською.

Взаємна відповідальність. Батьківська й учительська відповідальність виховується так само, як будь-яка інша якість особистості. Навчальному закладу слід чітко визначити, який рівень відповідальності може нести та чи інша сім'я (той чи інший педагог), і розподіляти свою увагу й підтримку родинам і педагогічні доручення педагогам диференційовано.

Вивчення психолого-педагогічних джерел, а також результатів досліджень особливостей організації практичної взаємодії навчальних закладів із сім'ями учнів уможливають опис кількох моделей такої взаємодії.

Науковці (І. Попова, Л. Маліна, А. Зякіна) зазначають, що у науково-літературних джерелах найбільш представлені дві основні моделі взаємодії навчального закладу і сім'ї: інформаційно-консультативна і модель різнорівневої взаємодії [8, с. 72], натомість, освітня практика дедалі виразніше демонструє ще й модель партнерських відносин.

Солідаризуючись із А. Івіним та А. Нікіфоровим [4, с. 206], вони вибудовують детальні описи змісту кожної моделі взаємодії навчального закладу і сім'ї. Назва кожної моделі пов'язується з виокремленням особливо значущих ознак, що характеризують зміст взаємодії і проявляються у цілепокладанні, технології реалізації змісту, доборі оптимальних методів і форм роботи із сім'ями. Наведемо приклади опису цих моделей.

#### *Інформаційно-консультативна модель (батьківський всеобуч)*

Системне розроблення цієї моделі бере початок у 70-80-х роках ХХ століття, коли під керівництвом І. Гребеннікова було оформлено модель батьківського всеобучу і підготовки учнівської молоді до сімейного життя.

Така модель визначає за мету формування у батьків системи психолого-педагогічних знань про дитину, процес її виховання і розвитку, про особливості її спілкування й поведінки у різні вікові періоди. При цьому технологічно це здійснюється шляхом передачі певної суми знань як під час індивідуального консультування, так і групового (фронтального) інформування. Основними формами роботи при цьому є навчання батьків, батьківські університети, тематичні класні збори тощо.

Результатом діяльності навчального закладу в умовах зазначеної моделі прогнозувалося формування педагогічної підготовленості батьків у вигляді певної суми психолого-педагогічних, фізіолого-гігієнічних та правових знань, а також вироблення навичок виховання дітей [8, с. 76].

На початку ХХІ століття набуває поширення *модель різнорівневої взаємодії сім'ї і школи, метою якої постає підвищення ефективно-*

*сти* виховного потенціалу освітнього процесу, а коло основних задач містить:

- виховання і розвиток особистості, здатної до самовиховання;
- здійснення виховання у контексті соціокультурних традицій;
- розвиток учнівського самоврядування;
- розвиток науково-методичного забезпечення школи.

Авторами цієї моделі були визначені п'ять основних рівнів взаємодії: «учень класу — батько (и) учня»; «референтна група учнів класу — референтна група батьків цих учнів»; «колектив класу (актив учнів) — колектив батьків класу (батьківський комітет класу)»; «учні цілої паралелі класів — їхні батьки»; «учні школи (рада учнівського самоврядування) — батьківський колектив школи (батьківський комітет школи)».

Прогнозовані результати освоєння моделі визначені у ряді положень:

- забезпечення соціалізаційно-виховних ефектів;
- забезпечення ефектів психічного (емоційного, когнітивного та ін.) розвитку;
- виведення дитини з групи ризику, нормалізація ситуації розвитку;
- підвищення якості засвоєння навчального матеріалу і об'єктивізація оцінки результатів засвоєння курсів освітньої програми [там само, с. 78].

#### *Модель партнерських відносин навчального закладу з сім'єю*

Про необхідність такої взаємодії писали багато науковців і практиків освітньої галузі у різні періоди історії педагогіки, однак особливо актуально це питання проявилось у період становлення і розвитку теорії виховних систем у роботах Л. Новикової, В. Караковського, Н. Селіванової, А. Гавриліна. Вони наголошували, що основою реалізації цієї моделі, а також суттю очікуваного результату є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність за виховання дітей. Саме сформованість такої позиції з боку батьків і повага до проблем сім'ї та вияв потреби у наданні допомоги в їхньому вирішенні з боку педагогів зазначалась гарантією успішної реалізації моделі партнерської взаємодії.

Коло технологій у реалізації цієї моделі визначається принципами особистісно орієнтованої педагогіки: організація діяльності органів самоврядування, ділові ігри, проектна діяльність, психолого-педагогічні практикуми, тренінги тощо [8, с. 80].

Практика формування превентивного виховного середовища в експериментальних навчальних закладах однозначно засвідчила, що ефективність цієї діяльності підвищується у разі розроблення і впровадження саме моделі партнерської взаємодії навчального закладу і сім'ї.

З метою надання науково-методичної допомоги педагогічним колективам експериментальних навчальних закладів було розроблено алгоритм створення і функціонування моделі партнерської взаємодії і сім'ї. Це дало змогу осмислити теоретичні засади партнерської взаємодії (цілей, завдань, принципів, основних напрямів, змісту, технологій тощо), визначити науково-методичні, організаційні, кадрові, інформаційні умови реалізації моделі взаємодії, підвищити ефективність виховної діяльності сторін-партнерів у формуванні превентивного виховного середовища навчального закладу.

Алгоритм містить декілька етапів: визначення цільових установок, вибір стратегії, планування, реалізації, моніторингу та корекції (педагогічної рефлексії та оцінки). Розглянемо запропонований алгоритм поетапно.

*Перший етап. Визначення цільових установок.* Співпраця навчального закладу і сім'ї починається з вивчення мікроклімату та умов сімейного виховання, виховного потенціалу сім'ї, характеру, типу стосунків між батьками та дітьми, структури спільного дозвілля членів сім'ї, форм і методів, що застосовуються батьками у вихованні дітей, педагогічної культури батьків, рівня батьківського контролю, готовності батьків до взаємодії з навчальним закладом тощо.

*Другий етап. Моделювання.* Розробка моделі партнерської взаємодії «Навчальний заклад – Сім'я» необхідна для того, щоб на її основі синхронізувати виховні впливи і об'єднати зусилля навчального закладу і родин учнів у формуванні превентивного виховного середовища для вирішення проблем психічного, морального, соціального і духовного здоров'я дітей, створення системи запобігання девіантній поведінці дітей та підлітків, підвищення виховного потенціалу сім'ї.

*Третій етап. Діяльність.* Цей етап передбачає впровадження моделі, добір ефективних форм і методів роботи з сім'ями вихованців, що довели свою життєздатність і є доцільними на сучасному етапі, спільну реалізацію програм і проєктів. Наприклад: робота консультативного пункту для батьків «Проблемне питання», надання допомоги дітям у реалізації навчальних і соціальних проєктів; участь батьків у створенні портфоліо творчих досягнень дитини тощо.

*Четвертий етап. Моніторинг та корекція.* Етап охоплює такі процедури:

1. *Моніторинг системи.* Діагностування та аналіз результатів, визначення проблемних позицій, виявлення неефективних елементів, визначення причин неефективності.
2. *Обговорення та погодження змін.* Постійне обговорення результатів спільної роботи на педагогічній, батьківській раді, раді учнівського самоврядування, раді закладу; формулювання пропозицій щодо внесення змін до системи партнерської

взаємодії, їх ранжування, визначення найбільш конструктивних.

### 3. *Корекція, внесення змін.* Визначення недоліків у функціонуванні системи. Окреслення засобів та шляхів їх усунення.

Опитування батьків з проблем організації партнерської взаємодії закладу засвідчило, що переважна кількість батьків (83,4%) добре усвідомлює необхідність об'єднання зусиль із навчальним закладом для створення сприятливих умов життєдіяльності дитини, однак відчуває потребу долучитися до цих процесів лише 38,1%. Це дало підстави спрямувати зусилля педагогів на стимулювання позитивної мотивації батьків до суб'єктної участі у формуванні превентивного виховного середовища ЗНЗ.

Під час практичної роботи з педагогами щодо вироблення мотивації до встановлення контактів й навичок партнерської взаємодії з сім'єю були використані активні форми соціально-педагогічної освіти: семінари-тренінги «Рухаємося до партнерської сім'ї», «Світ дитинства у просторі світу дорослих»; соціальні проекти «Партнерство заради дитини».

Виховна практика експериментальних навчальних закладів також підтвердила, що на досягнення цієї мети продуктивно спрацюють дні відкритих дверей, серпневі батьківські орієнтації, розроблення й систематичне наповнення веб-сайту навчального закладу, мережеве спілкування з батьками, презентаційні тренінги для осіб, які ухвалюють рішення «Цільові орієнтири, завдання і принципи партнерської взаємодії у формуванні превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу», групові та індивідуальні консультації з актуальних питань виховання й індивідуального розвитку дитини.

Проаналізовані моделі взаємодії навчального закладу і сім'ї, форми і методи їх реалізації, засвідчують, що в них набула відображення ідея не лише про доцільність, а й про необхідність поєднання зусиль батьків і педагогів у створенні сприятливих і безпечних умов навчання, виховання і розвитку дитини.

Можна стверджувати, що загалом основна мета, завдання, функції, форми і методи, моделі партнерської взаємодії навчального закладу і сім'ї з виховання учнів наразі визначені, отже проблема полягає в тому, щоб забезпечити їх належну реалізацію, віднайти оптимальні варіанти їх утілення в практику. На нашу думку, одним із таких прикладів оптимального як для педагогів, так і для батьків варіанта є формування превентивного виховного середовища навчального закладу.

## Література

1. Брюхова В. М. Школа и семья : от диалога к партнерству / В. М. Брюхова // Классный руководитель. — 2007. — № 6. — С. 126-139.
2. Виноградова Т. Взаємодія батьків і педагогів — необхідна умова для виховання нового покоління / Т. Виноградова // Педагогічна скарбниця Донеччини. — 2003. — № 2. — С. 51-52.
3. Докукина Е. М. Взаимодействие семьи и школы в формировании нравственных основ поведения младших школьников : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Докукина Елена Михайловна. — К. — 134 с.
4. Ивин А. А. Словарь по логике / А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. — М., 1998. — 206 с.
5. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы : [учеб. пос. для студ. пед. вузов] / Н. П. Капустин. — М. : Академия, 2001. — 240 с.
6. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : монографія. — К. : Фенікс, 2009. — 416 с.
7. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології, моделі : [практико орієнтований посібник] / В. М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич. — Харків : Точка, 2007. — 200 с.
8. Попова И. Современные модели взаимодействия образовательного учреждения с семьей / И. Попова, Л. Малина, А. Зякина // Воспитательная работа в школе. — 2012. — № 6. — С. 72-80.
9. Свиридов А. Сотрудничество : семья и школа / А. Свиридов, В. Зикратов // Народное образование. — 2006. — № 8. — С. 220-224.
10. Хайкина С. В. Организационные основы взаимодействия образовательного учреждения и семьи / С. В. Хайкина // Педагогика. — 2012. — № 4. — С. 34-37.
11. Фалькович Т. А. Нетрадиционные формы работы с родителями / Т. А. Фалькович, Н. С. Толстоухова, Л. А. Обухова. — М. : 5 за знания, 2005. — С. 9.

*В статье анализируются характерные особенности наиболее распространенных моделей взаимодействия учебных учреждений и семей учащихся. Особое внимание уделяется анализу партнерского взаимодействия, которое представляется одним из необходимых организационно-педагогических условий формирования превентивной воспитательной среды учебного учреждения. Рассмотрены основные принципы партнерского взаимодействия (добровольность, долговременность, взаимная ответственность) и алгоритм создания и сопровождения реализации модели партнерского взаимодействия учебного учреждения и семей учащихся. Представлены эффективные формы и методы из практики работы экспериментальных учебных учреждений.*

**Ключевые слова:** функции и принципы взаимодействия, модели взаимодействия учебного учреждения и семьи, партнерское взаимодействие, алгоритм создания и функционирования модели партнерского взаимодействия учебного учреждения и семьи.

### **V. I. Kyrychenko**

#### **Organization of Partnership of Educational Institution and Parents**

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

*The article describes the features of various models of interaction between educational institution and pupils' parents. An informational and advisory model and a model of partnership of educational institution and parents are considered. Par-*

tical attention is paid to the partnership, which is a prerequisite for the formation of a preventive educational environment of educational institution. Basic principles of the partnership are determined: voluntary, long-term, mutual responsibility. Algorithm creation and maintenance of the partnership model of educational institutions and pupils' families are discussed. Effective forms and methods used in the practical work of the pilot educational institutions are described.

**Keywords:** functions and principles of interaction; model of interaction of educational institution and family; partnership; algorithm creation and functioning of model of partnership of educational institution and family.

## References

1. Briukhova, V.M. (2007). Shkola i semia: ot dialoga k partnerstvu [School and Family: From Dialogue to Partnership]. *Klassnyi rukovoditel*, 6, 126-139.
2. Vynohradova, T. (2003). Vzaïmodiia batkiv i pedahohiv – neobkhdna umova dlïa vykhovannia novoho pokolinnia [Cooperation of Parents and Teachers is a Necessary Condition to Education of the New Generation]. *Pedahohichna skarbnychka Donechchyny*, 2, 51-52.
3. Dokukina, E.M. *Vzaimodeistvie semi i shkoly v formirovanii nraustvennykh osnov povedeniia mladshih shkolnikov* [Cooperation of Family and School in Formation of Primary Schoolchildren's Moral Foundations of Behaviour] (Doctoral dissertation, Kyiv).
4. Ivin, A. A., & Nikiforov, A. L. (1998). *Slovar po logike* [Dictionary on Logic]. Moscow.
5. Kapustin, N.P. (2001). *Pedagogicheskie tekhnologii adaptivnoi shkoly* [Pedagogical Technologies of Adaptive School]. Moscow: Akademiia.
6. Kravchenko, T.V. (2009). *Sotsializatsiia ditei shkilnoho viku u vzaïmodiïi simi i shkoly* [Socialization of Schoolchildren in Cooperation of Family and School]. Kyiv: Feniks.
7. Orzhekhovska, V.M., Kyrychenko, V.I., & Kovhanych, H. H. (2007). *Vzaimodiia navchalnoho zakladu i simi: stratehii, tekhnolohii, modeli* [Cooperation of Educational Institution and Family: Strategy, Technologies, Models]. Kharkiv: Tochka.
8. Popova, I Malina, L., & Ziakina, A. (2012). Sovremennye modeli vzaimodeistviia obrazovatelnoho uchrezhdeniia s semei [Modern Model of Cooperation of Educational Institution and Family]. *Vospitatelnaya rabota v shkole*, 6, 72-80.
9. Sviridov, A., Zikratov, V. (2006). Sotrudnichestvo: semia i shkola [Cooperation: Family and School]. In *Narodnoe obrazovanie*, 8, 220-224.
10. Khaikina, S.V. (2012). Organizatsionnye osnovy vzaimodeistviia obrazovatelnoho uchrezhdeniia i semi [Organizational Foundations of Cooperation of Educational Institution and Family]. *Pedagogika*, 4, 34-37.
11. Falkovich, T. A., Tolstoukhova, N. S., Obukhova, L. A. (2005). *Netraditsionnye formy raboty s roditeliami* [Nontraditional Forms of Works with Parents]. Moscow: 5 za znaniia.

## ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ У ВИХОВАННІ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*Розкрито методiku виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності. Визначено умови виховання культури гідності учнів початкової школи. Обґрунтовано виховні можливості використання сучасних інноваційних методів виховання, зокрема провідного серед них — рефлексивно-експліцитного. На прикладному матеріалі показано різні варіанти апробації цього методу як самостійного і такого, що підсилює ефективність інтерактивних методів (проектного, міні-диспути, дискусій, «мозкового штурму» тощо).*

**Ключові слова:** культура гідності, молодші школярі, методи виховання, рефлексивно-експліцитний, проектний методи виховання, позаурочна діяльність.

Процеси демократизації й гуманізації в українському суспільстві, інтеграція в європейське і світове товариство потребують визначення пріоритетів виховання сучасної молоді на основі гуманістичних цінностей. Провідною серед таких цінностей є цінність особистості. Це вимагає створення і використання нових виховних технологій на засадах ціннісного ставлення особистості до себе, інших людей, спрямованих на позитивне самосприйняття, самоповагу, уміння адекватно оцінювати, об'єктивно презентувати себе, власні досягнення.

Для нашого дослідження наукову цінність становлять роботи сучасних психологів, присвячені дослідженню самосвідомості (В. Столін, І. Чеснокова), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (О. Кононко, В. Куніцина, Т. Шибутані), саморегуляції моральної поведінки особистості (В. Братусь, С. Рубінштейн, В. Чудновський та інші), культурологічних та аксіпсихологічних аспектів проблеми честі й гідності особистості (В. Рибалка), елемента взаємозв'язку та важливості ролі самоставлення, його впливу на формування особистості (В. Мясичев, Л. Божович, С. Рубінштейн; Б. Анан'єв, І. Чеснокова; І. Кон, В. Столін; К. Роджерс, Р. Бернс та інші).

На жаль, у сучасних розробках теоретичних питань проблеми особистості не завжди враховується сфера ставлення до себе, незважаючи на виняткове значення емоційно-ціннісного ставлення до себе у психічному житті людини.

Заслужують на увагу дисертаційні роботи Ю. Зайцевої, І. Кузнецова, О. Молчанової, О. Чуб, О. Шишмакової, присвячені розкриттю окремих аспектів феномену почуття гідності особистості у різних вікових категоріях школярів, зокрема в учнів початкової школи. Ми поділяємо думку Е. Шишмакової стосовно сенситивності молодшо-

го шкільного віку у розвитку гідності дитини. Дослідниця визначає почуття власної гідності «як усвідомлене почуття», яке слугує не тільки моральній саморегуляції особистості, але і її саморозвитку загалом. До педагогічних умов формування «почуття власної гідності» Е. Шишмакова відносить розвиток почуття власної значущості, впевненості та самоцінності, насичення педагогічного процесу діалогічною взаємодією, перебудову оцінної діяльності, підвищення фасилітаційної компетентності вчителів (безоцінне прийняття, емпатичне розуміння, щирість, відкритість вчителя учню). Гідність розглядається як складне інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує саморозвиток людини і поступове досягнення нею значних результатів у сфері інтелектуальних досягнень, особистісного і духовного зростання. Вона впливає на саморозвиток шляхом активізації самопізнання, усвідомленої саморегуляції, прагнення до самовизначення і самореалізації.

Разом із тим варто зазначити, що на сьогодні у науковій літературі нерозкритою залишається категорія «культура гідності особистості», найбільш недослідженої серед її видів, крім людської, власної, є національна гідність. Відсутні дослідження, присвячені розкриттю феномену «культура гідності молодшого школяра» з урахуванням її трикомпонентної структури. Усе це актуалізує проблему виховання культури гідності особистості молодшого школяра у позаурочній діяльності. Розв'язання цієї проблеми неможливе без застосування у педагогічній практиці, крім існуючих форм і методів виховання, сучасних інноваційних.

*Метою статті* є розкриття виховних можливостей використання інноваційних форм і методів виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності.

У своєму дослідженні ми спиралися на теоретичні розробки культури гідності особистості, здійснені І. Д. Бехом [1, с. 17-30], який під гідністю розуміє «усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення», а сама «гідність має виступати надцінністю як морально-духовне утворення вищого порядку..., яка причетна до формування кожної конкретної цінності, ...гідність можна трактувати як показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися особистість». Психологічна готовність до раціонального вчинку виступає основним критерієм сформованості суб'єкта культури гідності. Ми також поділяємо висновок, зроблений І. Д. Бехом стосовно визначення ключового для нашого дослідження поняття «людина культури гідності», яка є «самодостатньою особистістю, яка покладається лише на себе, свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній, чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають».



Заслугове на увагу педагогічна спадщина В. О. Сухомлинського, який одним із перших спробував дослідити морально-духовний світ дитини. Демонструючи вихованцям велич і красу моральної поведінки та ницість аморальних вчинків, педагог залишав їм право вибору. Об'єктом його впливів була тонка сфера емоцій, почуттів, переживань та думок учнів [3, с. 296-297].

Оскільки саме визнання людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними характеризує найвищий рівень сучасної цивілізації, можна зробити висновок, що культура гідності особистості (за К. Чорною) — це ціннісне ставлення до себе та до інших [4].

У своєму дослідженні ми виходили з того, що культура гідності особистості є ціннісним ставленням до себе та до інших людей, способом досягнення різних видів гідності: «Я — Я» — людська гідність (правовий аспект) — Я — дитина, людина, європеєць, представник людства; «Я — Ти» — особистісна, власна гідність — Я — учень, Я — гуманіст, нащадок і продовжувач славного роду; «Я — суспільство» — національна гідність, Я — українець, творець себе і держави, нації.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дав змогу виокремити компоненти (1 — людська гідність, 2 — особистісна гідність (власна), 3 — національна гідність), критерії, показники вихованості культури гідності молодших школярів (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий), визначити три рівні її вихованості: високий, середній, низький. З урахуванням трикомпонентної структури виявлено рівневі характеристики вихованості культури гідності учнів 1-4-х класів.

Дослідно-експериментальна робота проводилась у ЗОШ № 43, № 115, № 177 Солом'янського району м. Києва, 11-ти експериментальних школах м. Черкаси та Черкаської області, ЗОШ № 4 м. Антрацит. Усього в експерименті брали участь 30 вчителів, вихователів і 420 учнів 1-4-их класів.

За результатами проведеного дослідження (етап констатації), високий рівень сформованості культури гідності в експериментальних класах продемонструвало 5,0% учнів, у контрольних — 6,4%. До середнього рівня в експериментальних класах було віднесено 31,2% дітей, у контрольних — 31,3%. Низький рівень в експериментальних класах виявило 63,8% школярів, у контрольних — 62,3%. Підсумки констатувального етапу дають підстави стверджувати, що виховання культури гідності молодших школярів слід розпочинати з першого року навчання у школі. Особливу увагу слід звернути та врахувати у подальшій експериментальній роботі з дітьми на емоційно-ціннісний критерій вихованості культури гідності, розвиток потреби в емоційному контакті, а також у повазі оточуючих і самоповазі.

Як показав проведений констатувальний етап дослідження, ігнорування розвитку цих двох потреб може призвести до формування

у дитини заниженої самооцінки, невпевненості у собі, своїх можливостях, призводить до встановлення недобррозичливої атмосфери у дитячому колективі; нерідко відсутності в житті колективу таких видів діяльності, в яких яскраво могли б проявитися достоїнства кожного вихованця; у найгірших випадках до відчуження дитини в колективі, вияву до неї неповаги або байдужого ставлення як з боку вчителів, так і однолітків (тобто проявів мобінгу).

Проведений експеримент став підґрунтям для створення методики формувального етапу дослідження, перевірки ефективності розроблених педагогічних умов виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності. До таких умов належать: оновлення змісту морально-етичного виховання, його спрямування на розвиток особистості як найвищої цінності; упровадження гуманістичної взаємодії учнів, педагогів та батьків; формування першоснов позитивної Я-концепції молодшого школяра; оптимізація інноваційних форм і методів виховання та запровадження їх у роботі з дітьми у позаурочній діяльності; залучення молодших школярів до різних видів діяльності, які сприяють вихованню культури гідності учнів (пошукова, благодійна); підготовка вчителів до такої виховної роботи.

Вивчення та аналіз стану вихованості культури гідності молодших школярів здійснювали за допомогою розробленої нами методики, яка охоплювала комплекс взаємопов'язаних форм, методів і засобів виховання: анкетування, методика незакінчених речень, ігрові методики, тестові завдання для учнів, практичні вправи для дітей, метод ситуацій, виховні години, читання та аналіз художніх творів тощо.

Провідним серед них виявився розроблений І. Бехом [2] рефлексивно-експліцитний метод, оскільки саме він апелює до позитивного досвіду вихованця і сприяє глибинному зануренню у його самосвідомість. Цей метод може бути як самостійним, так і пронизувати інші, підсилюючи ефективність будь-якого іншого, вже застосованого методу. За його допомогою в початкових класах можуть бути проведені бесіди, міні-диспути, дискусії, міні-дискусії, «мозковий штурм», обговорення педагогічних ситуацій, проектна діяльність — методи реалізації інтерактивної технології виховання.

Рефлексія передбачає глибинний самоаналіз, мислення особистості, спрямоване на її внутрішній світ, тобто процес осмислення. Експліцит — «озвучення» дитиною того, що вона сприймає: розуміння вихованцем суті явища, морально-етичної категорії, поняття, ситуації, які розглядаються в процесі виховання. Цей метод передбачає також розуміння педагогом і вихованцем свого внутрішнього світу: світу емоцій, почуттів, мотивів, цінностей, потреб, інтересів, прагнень, ідеалів — через їх усвідомлення особистістю. Вихованець — суб'єкт виховної діяльності, який усвідомлює увесь цей пе-

релічений ряд. Базову основу рефлексивно-експліцитного методу становлять: віра педагога учневі (довіра); доброцентрованість вихованця; наявність у нього благородства, самоповаги; удосконалення шкільного життя з урахуванням попередніх ідей.

За цим методом ми проводили (на формувальному етапі експерименту) обговорення прочитаних дітьми художніх творів, зокрема творів В. Сухомлинського та інших (з використанням міні-диспуту, міні-дискусій, бесід з елементами самооцінки, вправ — «Мікрофон», з піктограмами тощо).

Так, наприклад, під час обговорення з учнями змісту морально-етичного оповідання В. О. Сухомлинського «Миколі стало легше» ми проводили у другому класі міні-дискусію за такими питаннями:

- Чому Миколі стало легше?
- За що, за який саме вчинок він відчував провину? Охарактеризуй цей вчинок. Як його можна назвати? Що ти відчував при цьому? Чому?
- Чию гідність образив хлопець?
- Поміркуй, чи вдалося йому спокутувати свій ганебний вчинок?
- Чи траплялось щось подібне з тобою в житті?
- Чим завершилася ця історія? Як ти мав себе повести? Чому?
- Якби така історія сталася із твоїм другом (подругою), щоб ти міг йому (їй) порадити? Чим допомогти?

Наступним кроком у застосуванні рефлексивно-експліцитного методу стала вправа «Мікрофон», ході під час якої ми запропонували дітям поміркувати над такими проблемними питаннями:

- Діти, може не треба було Миколі спокутувати свою провину, а жити так, ніби нічого не відбулося? Тим більше, що людини, яку він образив вже немає на світі. Поясни свою думку.
- Від чого позбавляє і застерігає людину в житті почуття власної гідності?

Далі дітям було запропоновано колективно продовжити незакінчене речення: «Вчиняти гідно означає...» у вигляді моральних правил поведінки стосовно інших людей, зокрема старших за віком. На завершальному етапі заняття дітям був запропонований повторно метод рефлексії, під час застосування якого вони відповіли на запитання, про що нове вони дізнались на занятті, який висновок для себе зробили.

Аналогічна робота із застосування рефлексивно-експліцитного методу проводилась нами під час обговорення з учнями серії морально-етичних оповідань В. Сухомлинського, в яких розкриваються прояви різних видів гідності, під час застосування методу ситуацій, етичних тренінгів, а також проектної діяльності, яка здійснювалась на завершальному етапі експерименту після попередньої роботи з

вихованню культури гідності молодших школярів. Так, в Антрацитівській ЗОШ № 4, де з 2006 року розбудовується модель моральної школи — Школи Справедливої спільноти, життя школи будується відповідно до Конституції школи, яка містить не лише розділи стосовно прав і обов'язків учнів, учителів, всіх громадян школи, але й закон про захист честі і гідності кожної особистості. Ця експериментальна школа є пілотною Всеукраїнського проекту «Школа — територія прав людини». Однією з цікавих форм діяльності Школи Справедливої спільноти є так звані збори в колі, які проводяться щотижнево, розпочинаються з виконання Гімну України, Гімну школи «Дорогою добра». Під час таких зборів, починаючи з першого класу, у своїх спільнотах школярі обговорюють життя класу, проблеми класу, школи або громади. Вносять пропозиції щодо вирішення цих проблем, здійснюють реальну турботу один про одного, колективно приймають рішення щодо участі учнів класу у корисній, особливо благодійній діяльності, залучення дітей до допомоги хворим, бідним, інвалідам. Кожній дитині під час обговорення забезпечувалася можливість висувати ідеї, пропонувати проекти, одержувати підтримку з їх втілення у життя.

Як засвідчило проведене дослідження, діти значно краще почали усвідомлювати сутність морально-етичних категорій, розбиратись у моральних колізіях, училися «читати» та розпізнавати власні почуття, емоції, почуття інших людей; виявляли активність і самостійність у прийнятті власних моральних рішень стосовно змін у поведінці героїв, власній поведінці, рисах характеру, якостях особистості; були готові брати участь у пошуковій та благодійній діяльності.

Застосування рефлексивно-експліцитного методу під час виконання та обговорення проектної діяльності зумовило позитивні зрушення у вихованні особистості молодшого школяра. Як показав формувальний етап дослідження, участь дитини з першого року навчання у школі у творчо-пошукових проектах істотно підвищує її адаптованість до швидкозмінних умов життя, полегшує перехід до наступної ланки освіти, сприяє виявленню нею почуття гідності (любові й поваги до своєї країни, Батьківщини, рідного міста або села, своїх рідних, роду, родини, гордості й шанобливого ставлення до своїх пращурів, бажання бути гідним їхнього славного минулого). У спеціалізованій школі № 43 «Грааль» м. Києва, завдяки творчим зусиллям колективу вчителів початкових класів (Л. М. Кметь, С. В. Шелех, О. А. Кацан, Н. А. Костюченко та вихователів ГПД, чотири класи однієї паралелі — 120 учнів 1-4-х класів), нами був реалізований на практиці такий проект «Пізнай Україну», спрямований на виховання у школярів національної, особистої та людської гідності. Так, у третіх класах в рамках підпроектів «Культурна спадщина України», «Вони прославили Україну» учнями разом із батьками

були виконані та презентовані мультимедійні проекти, спочатку за класами, наприклад, присвячені рідному місту Києву, а потім з визначенням кращих на паралелі. Найцікавішими були відзначені такі проекти: «Кияни — відомі усьому світу» (про В. Городецького, М. Булгакова, К. Малевича та І. Сікорського), «Мости Києва», «Цікавинки Києва» (про незвичні сучасні пам'ятники), «Історичні пам'ятки Києва» тощо. Нагородою переможцям стало вручення під час презентації медалей «Знавець Києва». Заслугує на увагу досвід вчителів школи №43 щодо створення і вручення в четвертому класі портфоліо кожного учня, яке охоплює, зокрема, творчі проекти, виконані дітьми, що, безумовно, сприяє підвищенню рівня дитячої самоповаги, самооцінки, дає змогу самореалізуватись кожному вихованцеві. Участь школярів у таких проектах сприяла вихованню в них таких видів культури гідності, як особистісна та національна: значно зросла ініціативність, активність дітей, позитивна мотивація до цього виду діяльності; діти навчилися працювати самостійно, досягаючи мети проекту; дослухалися до порад однокласників, дорослих під час обговорення етапів виконання проекту; робили власний вибір об'єктів для дослідження (не лише відомих та маловідомих історичних постатей, які прославили Україну, а й представників свого роду, які прославили свій рідний край, Батьківщину в роки воєнних лихоліть, мирний час). В учнів також поступово намітилися такі позитивні тенденції: у вихованні поваги до Української держави, власної гідності як представника українського народу; у бажанні виявляти повагу до людини (членів своєї родини, представників роду) — емоційно-ціннісний компонент культури гідності особистості; у шанобливому ставленні та виявленні інтересу до історії українського народу, його культури, історії, мови, бажанні поповнювати свої знання про Україну, українців протягом всього періоду навчання в початковій школі тощо.

У виховній практиці початкової школи були проведені з учителями попередні бесіди, тренінгові заняття з опанування технікою запровадження рефлексивно-експліцитного методу, розроблені методичні рекомендації для вчителів, вихователів.

З метою взаємоперевірки отриманих експериментальних даних під час апробації методики виховання культури гідності нами одночасно велось педагогічне спостереження за учнями (за спеціально складеною програмою спостереження), що дало змогу перевірити вже здобуті результати, а також доповнити їх. Як показало проведене дослідження, під час формувального експерименту (із застосуванням інноваційних форм і методів виховання) кількість учнів, віднесених до високого рівня, в експериментальних класах зросла до 21,3% (контрольних — до 11,5%), до середнього рівня в експериментальних — зросла до 52,0% (контрольних — 39,2%); кількість

учнів на низькому рівні знизилась в експериментальних класах до 26,7% (контрольних — до 49,3%).

Таким чином, під час проведеного нами експериментального дослідження знайшли підтвердження розроблені педагогічні умови виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності, зокрема, оптимізація інноваційних форм і методів її виховання та їх запровадження у шкільну практику. Було встановлено, що провідне місце серед інноваційних методів належить рефлексивно-експліцитному (за І. Бехом) та проектному методам виховання.

Проведене наукове дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності. Подальших досліджень потребують: проблема наступності між дошкільною та початковою ланкою освіти у вихованні культури гідності, використання рефлексивно-експліцитного методу у підготовці вчителів початкових класів, батьків до виховної роботи з молодшими школярами.

### Література

1. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І.Д. Бех // Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. — К. : Академвидав, 2009. — С. 17-30.
2. Бех І.Д. Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості / І.Д. Бех // Рідна школа. — 2012. — № 12. — С. 3-7.
3. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Олександр Васильович Сухомлинський // Вибрані твори : у 5т. — К. : Рад. школа, 1976. — Т. 2. — С. 148-416.
4. Чорна К.І. Виховання культури гідності у дітей та учнівської молоді як соціально-педагогічна проблема / К.І. Чорна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Видавець ПП Звольейко Д.Г., 2011. — Вип. 15, кн. 1. — С. 222-231.

*Раскрыта методика воспитания культуры достоинства младших школьников во внеурочной деятельности. Определены условия воспитания культуры достоинства учащихся начальной школы. Обоснованы воспитательные возможности использования современных инновационных методов воспитания, в том числе ведущего среди них — рефлексивно-эксплицитного. На прикладном материале показаны различные варианты апробации данного метода как самостоятельного, так и повышающего эффективность интерактивных методов (проектного, мини-диспута, дискуссии, «мозгового штурма» и др.).*

**Ключевые слова:** культура достоинства, младшие школьники, методы воспитания, рефлексивно-эксплицитный, проектный методы воспитания, внеурочная деятельность.

**V. A. Kyrychok**

### **The Use of Innovative Forms and Methods in Education of Primary Schoolchildren's Culture of Dignity in Extracurricular Activities**

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

The category of «dignity» as the supervalue that is involved in the formation of each personality, as an indicator of higher moral consciousness of the personality, is interpreted. The core research concept of «culture of dignity» is revealed as evaluative attitude towards themselves and other people. Three types of dignity such as human, personal (private) and national are considered. The results and conclusions of the statement phase of the experiment are submitted. The conditions of the education of dignity culture of primary schoolchildren in extracurricular activities are defined. Methods of training of dignity culture of schoolchildren in extracurricular activities are discovered. Educational possibilities of modern innovative methods of education are substantiated, in particular the leading among them – a reflective and explicit method, the basic foundation of which is the schoolchildren trust, their orientation to the good, nobleness, self-esteem, and, as a result, conceivable improvement of school life. With the help of applied materials, different versions of testing this method as independent and as increasing the effectiveness of interactive methods (projected, mini dispute, debate, «brainstorming» etc.) are disclosed, the effectiveness of their use in extracurricular activities are proved.

**Keywords:** culture of dignity; primary schoolchildren; methods of education; reflective and explicit method; project method of education; extracurricular activities.

## References

1. Bekh, I. D. (2009). Pochutia hidnosti u dukhovnomu rozvytku osobystosti [Dignity in Spiritual Development of Personality]. In I. D. Bekh, *Psykhologichni dzhherela vykhovnoi maisternosti* (pp. 17-30). Kyiv: Akademvydav.
2. Bekh, I. D. (2012). Refleksyvno-eksplitsutnyi metod u vykhovanni osobystosti [Reflective and Explicit Method in Education of Personality] *Ridna shkola*, 12, 3-7.
3. Sukhomlynskii, V. O. (1976). Yak vykhovaty spravzhniu liudynu [How do Educate a Real Person]. In *Vybrani tvory: Vol. 2* (pp. 148-416). Kyiv: Radianska shkola.
4. Chorna, K. I. (2011). Vychovannia kultury hidnosti u ditei ta uchnivskoi molodi yak sotsialno-pedahohichna problema [Education of Dignity Culture of Children and Youth as a Social and Pedagogical Problem]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 15 (1)* (pp. 222-231). Kyiv: PP Zvoleiko D. H.

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті розглянуто питання визначення педагогічних умов розвитку художньо-образного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності. Розкрито зміст педагогічних умов та можливий інструментарій щодо їх реалізації, а саме: методи (бесіди, вправи, ігри, ситуації емоційних переживань), форми організації виховної роботи (виховні години, екскурсії).*

**Ключові слова:** педагогічні умови, художньо-образне мислення, молодші школярі, розвиток художньо-образного мислення.

Художньо-естетичне виховання молодших школярів передбачає залучення молодого покоління до творчого перетворення навколишнього світу, осягнення творів світового та національного мистецтва. Оскільки мистецтво відтворює світ емоційно-чуттєво, в усьому багатстві краси дійсності і виражається в образах, то процес осягнення художніх образів, створення власних художніх образів неможливий без розвиненого у дитини художньо-образного мислення. Таким чином, проблема розвитку художньо-образного мислення молодших школярів є важливою і потребує ґрунтовного вивчення. Особливої уваги заслуговує питання розроблення педагогічних умов розвитку художньо-образного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності.

Питання образного мислення як складного багатокомпонентного утворення постійно привертає увагу вчених з різних галузей наук, що вивчають людину: у філософському аспекті це питання висвітлювали Л. Т. Левчук, Ю. Б. Борін та інші, психологічному — Л. С. Вигогський, С. Л. Рубінштейн, П. Я. Гальперін, І. С. Якиманська, у педагогіці мистецтва — Л. В. Григоровська, Л. М. Масол та інші. Окремі аспекти проблеми художньо-образного мислення були предметом дисертаційних досліджень Н. О. Батюк, Н. В. Фунтікової, С. В. Валікжаніної, Н. О. Терещенко та інших.

*Мета дослідження* — визначення педагогічних умов розвитку художньо-образного мислення молодших школярів, окреслення їхнього змісту, опис оптимальних для використання форм і методів виховної роботи.

У молодшому шкільному віці триває формування і дозрівання всіх психічних процесів, у тому числі художньо-образного мислення. Учителю має спрямовувати індивідуальне становлення людської особистості, саме тому розвиток художньо-образного мислення молодших школярів можливий у процесі цілеспрямовано організованого навчання і виховання. Виходячи з аналізу сутності художньо-образного мислення, його ролі у формуванні особистості



молодшого школяра та реалізації цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість, визначено такі педагогічні умови розвитку художньо-образного мислення молодших школярів:

- спрямування педагогічного процесу на послідовний розвиток основних компонентів художньо-образного мислення – уяви, асоціацій, фантазії, інтуїції;
- розвиток емоційно-мотиваційної сфери молодших школярів як підґрунтя ціннісного ставлення до мистецтва, його ролі у розвитку художньо-образного мислення; до навколишнього світу;
- стимулювання активної позиції особистості у художньо-творчій діяльності;
- застосування інтегративного (галузевого та міжгалузевого) підходу до розроблення комплексу виховних методів;
- педагогічна підготовленість учителя до здійснення розвитку художньо-образного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності.

Молодший шкільний вік характеризується подальшим розвитком особистісних якостей, джерелом емоцій є виховна, навчальна та ігрова діяльність. Мислення молодшого школяра наочно-образне. Розвиток уяви відбувається у напрямі від репродуктивних форм до творчого осмислення, зростає швидкість створення образів-фантазій. Сприймання молодших школярів досить розвинуте, їм притаманна висока гострота зору, добре, але слабо диференційоване орієнтування в різних формах та кольорах. Зокрема, діти цього віку не вміють здійснювати цілеспрямований аналіз результатів сприймання, вирізняти головне, істотне, їхньому сприйманню притаманна емоційність.

Оскільки у дослідженні художньо-образне мислення визначається як пізнавальний процес художньої переробки уже існуючих і моделювання нових образів, що є складним акумулюванням уяви, фантазії та інтуїції, якому властиві асоціації, у результаті якого створюються художні образи, які вирізняються оригінальністю, новизною, нестандартністю і варіативністю ідей, то поступовий розвиток основних компонентів художньо-образного мислення (уяви, асоціацій, фантазії, інтуїції) є важливою умовою у розробленні методики розвитку художньо-образного мислення молодших школярів. З метою розвитку вказаних компонентів художньо-образного мислення доцільно використовувати відповідну систему вправ, зокрема творчі вправи з образотворчого мистецтва, різноманітні нестандартні техніки виконання роботи: плямографія, пуантилізм, ниткографія, малювання губкою, зубною щіткою, аерографія, монотипія, акватипія, комбінована аплікація; вправ арт-терапії.

До арт-терапевтичних вправ належать: образотерапія, що охоплює напрями роботи у живописі, графіці, скульптурі (ліпленні),

передбачає конструювання з різних сучасних матеріалів, як-то: леґо-конструктори, тканина, різні пластичні матеріали та крупа. Заслугує на увагу рухова терапія, яка виконує роль релаксації (виконує здоров'язбережувальні функції) з огляду на вікові особливості молодших школярів. Наприклад, казкотерапію можна використовувати, коли діти придумують сюжет і розповідають про свої переживання, таким чином моделюючи свою позицію чи поведінку у створеній ігровій ситуації (елементи експресивних методів).

Вправи арт-терапії доцільно продумано та обґрунтовано переплітати з сугестопедичними прийомами, в основу яких покладено вплив засобами музики, інтонації голосу, жестів, міміки, слова.

Мотиваційно-емоційна сфера виявляється у спрямованості особистості на сформованість ціннісних орієнтацій в освоєнні світу мистецтва, краси навколишнього середовища тощо.

У проведєнні дослідження доцільно використовувати методи стимулювання інтересу до навчання: створення ситуацій емоційних переживань, ситуацій аперцепції (опора на життєвий досвід), зацікавленості; експонувальні методи (імпресивні та експресивні) навчання і виховання, що ґрунтуються на поєднанні традиційних та модифікованих форм.

Аперцепція (від лат. *ad* — до і *perceptio* — сприйняття), одна з фундаментальних властивостей психіки людини, що виражається в обумовленості сприйняття предметів і явищ зовнішнього світу і усвідомлення цього сприйняття особливостями загального вмісту психічного життя як цілого, запасом знань і конкретним станом особи. У сучасній психології доведено, що різні люди можуть по-різному сприймати один і той же предмет. Це пояснюється не простим копіюванням сприйняття предмета, а побудовою образу, яка здійснюється під впливом запасу знань, що є в особі. Визначають стійку аперцепцію (зумовлену світоглядом) та тимчасову (визначену настроєм, ситуаційним ставленням до сприйнятого). Дітям молодшого шкільного віку властива остання. Таким чином, ситуації аперцепції, в основі яких є створення образу, що втілює емоційне ставлення, сприяють розвитку художньо-образного мислення.

Експонувальні методи поділяються на імпресивні та експресивні.

Імпресивні методи сприяють входженню учнів у стан художнього співпереживання, залученню до творчої діяльності. Вони передбачають: зіставлення, усні творчі роботи, порівняльні характеристики творів мистецтва в процесі аналітико-синтетичної роботи.

До експресивних методів (лат. *expressio* — вираження) належать такі, що зумовлюють переживання і враження. Можливе застосування експресивних методів (творчі вправи, дидактичні ігри); форм роботи: виховні години, екскурсії (на природу, до художніх музеїв).

Одним із важливих напрямів розвитку емоційно-мотиваційної сфери молодших школярів є застосування мистецтва. Твори мистецтва відображають в образній формі істотні, типові якості предметів і явищ. Художні полотна відтворюють світ у видимих проявах, доступних зоровому сприйманню (за даними досліджень, близько 70 % усієї інформації людина сприймає органами зору). Оскільки однією з провідних потреб молодшого школяра є потреба в зовнішніх враженнях, що перетворюються на пізнавальну активність дитини, то в процесі спеціально організованого сприймання художніх творів уможливорюється розвиток художньо-образного мислення молодших школярів.

Використання мистецтва як засобу розвитку художньо-образного мислення молодших школярів актуалізує питання важливості й ефективності використання різних видів мистецтва, тобто комплексного використання живописних, музичних, поетичних творів. Кожен із видів мистецтва різниться специфікою образності. Саме специфіка побудови художніх образів кожного з названих видів мистецтва обумовлює особливості їх використання як засобів розвитку художньо-образного мислення молодших школярів.

Для формування естетичних почуттів, естетичного ставлення до мистецтва мають значення живописні твори. Колір — їхній головний засіб виразності, оскільки першим сприймається колорит картини, її колірна гама, є ще композиція, світлотіньове вирішення (тон).

У дітей молодшого шкільного віку відчуття кольору одне з найсильніших відчуттів (взагалі, почуття кольору є найширшою формою почуття естетичного), що приносять насолоду від сприймання творів мистецтва, естетичне задоволення і є зрозумілими дітям означеного віку.

Жанри станкового живопису відображають особливості предметного світу та вирізняються своєрідністю техніки створення художнього образу. З-поміж видового та жанрового різноманіття живопису найбільшу увагу слід приділити пейзажному живопису, анімалістичному та портретному.

Пейзажний живопис, спрямований у простір природного життя, набуває ідеального духовного виміру, визначається як предмет милування, захоплення, співпереживання. Сприйняття образів природи впливає загалом на особистість людини, яка здатна розуміти красу навколишнього світу, а не лише на розвиток художньо-образного мислення.

Анімалістичний жанр найбільш повно розкриває емоційні переживання і почуття учнів молодшого шкільного віку, яким близька любов і співпереживання до тварин.

Образи портретного живопису дають можливість досягнути неповторності, глибини та значущості внутрішнього світу людини.

Так, з метою естетичного розвитку дітей, розширення можливості сприймати, досліджувати, обговорювати твори образотворчого мистецтва, аналізувати та глибоко проникати в художні образи проводилися уроки інтегрованого курсу «Мистецтво», виховні години, форми роботи з образотворчого мистецтва у позаурочний час (наприклад, за програмою «Формування образного мислення»).

Одним з ефективних засобів розвитку художньо-образного мислення молодших школярів можна назвати музичні твори. Музика, як вид виражального мистецтва, створює образ людських почуттів. Образи музики цінні не конкретно-предметним явленням образу, як у живопису, їм властива гармонія, що організовує звуки в художній образ. Вона розкриває закономірне у людських почуттях. Саме специфічні особливості музики, такі, як варіативність образів, висока абстрактність мови, евристичні орієнтири є сприятливими для розвитку художньо-образного мислення, уяви, фантазії.

За допомогою художньої мови поезії також створюються яскраві словесні художні образи. Завдяки смисловій глибині слова людина, яка сприймає поезію, залежно від рівня розвитку уяви, створює власну картину, доповнюючи її новими ознаками переживання краси. Прозова література зосереджується навколо думки, в ній слово набуває образного змісту.

Оскільки види мистецтва в історії становлення їхньої художньо-образної мови сформувались як система, то лише вся сукупність названих вище видів мистецтв може позитивно вплинути і розкрити питання розвитку художньо-образного мислення молодших школярів.

Таким чином, розвиток емоційно-мотиваційної сфери молодших школярів як підгрунтя ціннісного ставлення до мистецтва, навколишнього світу, природи є важливою умовою розвитку художньо-образного мислення молодших школярів.

Активна позиція у художньо-творчій діяльності, або художньо-творча активність — це складне особистісне утворення, що виступає умовою і результатом художньо-образної діяльності, забезпечує нестандартний підхід і творче вирішення завдань учнями. Найбільше художньо-творча активність виявляється у самостійній художньо-образній діяльності. Тому доцільно застосовувати різні форми і види діяльності для створення умов самостійної художньо-образної роботи. Зразком можуть бути вищеописані творчі вправи, зокрема арт-терапевтичні.

У дослідно-експериментальній роботі доцільно використовувати інтегративні педагогічні технології, оскільки такий підхід відповідає завданням особистісно орієнтованого навчання, дає можливість виявити ставлення учня до навколишнього світу, ставить за мету створити оптимальні умови для розвитку та самореалізації школяра шляхом формування цілісних знань. Л. М. Масол обґрунтовує

інтегральність природи людини, підкреслює, що художньо-образне мислення характеризується як поліфункціональне, у психічному акті якого інтегруються процеси споглядання, відображення, зіставлення, узагальнення, уяви тощо [1]. Отже, для нашого дослідження важливим є питання використання інтегративних технологій для розвитку художньо-образного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності. Саме за умови використання інтегративних технологій можливі розроблення та використання системи художньо-образних вправ у межах різних предметів: навчання грамоти, математики у 1-му класі та 2-4-их класів

Дослідно-експериментальна робота має охоплювати не лише класно-урочну систему, а й виховну класну та позакласну роботу з молодшими школярами. Це — виховні заходи художньо-естетичного спрямування, гурткова робота. Рекомендовано впровадження творчих проєктів з художнього оформлення дитячої літератури, яке створить умови ознайомлення учнів з процесом виготовлення книги.

Доцільним є розроблення та використання системи інтегрованих виховних годин із застосуванням внутрішньогалузевої інтеграції. Прикладом таких виховних годин можуть бути бінарні виховні години, які складаються з двох частин: екскурсії у природу та виховної години, що передбачає активну індивідуальну чи групову творчу роботу учнів. Завдання екскурсійної частини виховної години слід спрямовувати на послідовний розвиток основних компонентів художньо-образного мислення (уяви, асоціювання, фантазії, інтуїції), це — спостереження за красою природи, встановлення асоціативних зв'язків, створення відповідного настрою, позитивних емоцій, активізація відчуттів.

Другу частину («Година у творчій майстерні») варто насичувати художньо-образними завданнями інтегративного характеру, нетрадиційними художніми техніками, прийомами театралізації тощо, що сприятиме зацікавленню учнів, розвитку компонентів художньо-образного мислення, тактильних відчуттів.

Важливою й необхідною умовою успішного розвитку художньо-образного мислення молодших школярів є відповідна педагогічна підготовка вчителя як суб'єкта, що створює умови для всебічного гармонійного розвитку особистості учня, його самореалізації, розкриття індивідуальності, творчого потенціалу. У співпраці учителя й учня розвиваються їхні стосунки, відбувається вплив педагога на особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток учня, його саморозвиток.

Педагогічний аспект підготовки вчителя до розвитку художньо-образного мислення молодших школярів вимагає усвідомлення ним специфіки образного розуміння і світосприймання, його ролі у пізнавальній діяльності, необхідності розвитку художньо-образного

мислення учнів, високого рівня власного образного мислення, готовності до сприймання і апробації нового, до постійного пошуку, самоосвіти. З цією метою доцільно проводити оглядові лекції, тематика яких розкриває зміст поняття художньо-образного мислення, його структурні компоненти; семінари-практикуми, що мають на меті розвиток конструктивно-проектувальної діяльності вчителя, тобто оволодіння й удосконалення методики проведення відповідних запропонованих виховних заходів, застосування систем вправ, методів організації виховної роботи з учнями.

Сучасний технологічний рівень розвитку суспільства вимагає впровадження у навчально-виховний процес комп'ютерно-інформаційних технологій. Мультимедійні технології є продуктивною, ефективною освітньою технологією, що відповідає сучасним вимогам, надає варіативності та гнучкості навчальній інформації.

Використання мультимедіа-презентацій дає змогу зручно та ефективно візуалізувати статичну і динамічну інформацію, самостійно добирати матеріали відповідно до завдань. Такі заняття викликають у дітей більшу зацікавленість та активність.

Отже, дотримання визначених педагогічних умов, використання розроблених методів, форм, прийомів є важливим і необхідним підґрунтям розвитку художньо-образного мислення та становлять ядро педагогічної моделі розвитку художньо-образного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності.

Передбачається створення педагогічної системи, розроблення та опис формувальних методик розвитку художньо-образного мислення молодших школярів, на основі яких стає можливим здійснення реального процесу розвитку художньо-образного мислення молодших школярів у навчально-виховній діяльності.

### Література

1. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика : монографія / Л. М. Масол. — К. : Промінь, 2006. — 432 с.
2. Мовчан В. Н. Естетика : навч. посіб. — К. : Знання, 2011. — 527 с.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; пер. с польск. Л. Г. Кашкуевича, Н. Г. Горина. — М. : Высш. шк., 1990. — 382 с.
4. Педагогіка: навч. посіб. / Н. П. Волкова. — К. : Академвидав, 2009. — 3-тє вид., стер. — 616 с.
5. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. — К. : Академвидав, 2006. — 424 с.

*В статтє рассматривается вопрос определения педагогических условий развития художественно-образного мышления младших школьников в учебно-воспитательной деятельности. Раскрыто содержание педагогических условий и возможный инструментарий относительно их реализации, а именно: методы (беседы, упражнения, ситуации переживаний), формы организации воспитательной работы (воспитательные часы, экскурсии).*

**Ключевые слова:** педагогические условия, художественно-образное мышление, младшие школьники, развитие художественно-образного мышления.

**О. М. Kolotylo**

### **Pedagogical Conditions of the Development of Primary School Pupils' Artistic-Creative Thinking**

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

*The article reveals the issue of development of primary school pupils' artistic-creative thinking in educational process. It describes the pedagogical process direction of consecutive development of basic components of artistic-creative thinking (associations, imagination, intuition); the development of primary school pupils' motivational-emotional sphere as the basis of evaluative treatment of art, its role in the development of artistic-creative thinking, of the outside world and nature, and the stimulation of active position in artistic-creative activity in different kinds of art; the application of integrative (sectional and intersectional) approaches to the development of complexes of teaching techniques; pedagogical preparedness of a teacher to realize the development of primary school pupils' artistic-creative thinking in educative activity. The content of the pedagogical conditions and possible instruments have been worked out, as well as methods (talks, exercises, situations of emotional worries) and organizational forms of educative work (educative lessons, excursions).*

**Keywords:** pedagogical conditions; primary school pupils; creative thinking; development of creative thinking

### **References**

1. Masol, L. M. (2006). *Zahalna mystetska osvita: teoria i praktyka* [General Art Education: Theory and Practice]. Kyiv: Promin.
2. Movchan, V. N. (2011). *Estetyka* [Aesthetics]. Kyiv: Znannia.
3. Okon, V. (1990). *Vvedenie v obshchuiu didaktiku* [Introduction to General Didactics]. Moscow: Vysshaia shkola.
4. Volkova, N. P. (2009). *Pedahohika* [Pedagogy] (3<sup>rd</sup> ed.). Kyiv: Akademvydav.
5. Stepanov, O. M. (2006). *Psyholohichna entsyklopediia* [Psychological Encyclopedia]. Kyiv: Akademvydav.

## ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ДЕКОРАТИВНО- УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті обґрунтовано зміст етнокультурного виховання учнів засобами декоративно-ужиткового мистецтва у позашкільних навчальних закладах. З цією метою виділено та проаналізовано основні проблеми, що існують в сучасній системі етнокультурного виховання у позашкільних навчальних закладах та потребують вирішення; визначено особливості етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах. Описано розроблену автором на основі обґрунтованих вимог програму гуртка декоративно-ужиткового мистецтва для позашкільних навчальних закладів «Мистецтво нашого народу».*

**Ключові слова:** етнокультурне виховання, декоративно-ужиткове мистецтво, позашкільний навчальний заклад, програмно-методичне забезпечення позашкільної освіти.

Етнокультурне виховання має можливість протиставити виховний потенціал національної культури захопленню комп'ютерними іграми, поширенню в дитячому середовищі наркоманії й алкоголізму, які стають певною цінністю сучасної молодіжної культури, перетворюючись на атрибут життя. Тому останнім часом зріс інтерес з боку педагогічної та батьківської громадськості до виховання дітей на основі національної культури, національних традицій та історії. Зміст етнокультурного виховання в своїй основі має національну складову, засновану на пріоритеті загальнолюдських цінностей, що ґрунтуються на цінностях народної культури і педагогіки (збереження національних і сімейних традицій, повага до старших тощо).

Проблема етнокультурного виховання відносно молода. Проте педагогічна наука накопичила певний теоретичний і практичний досвід етнокультурного виховання підрастаючого покоління.

Аналіз теоретичних досліджень свідчить, що проблема етнокультурного виховання досліджувалася різними авторами. Так, концептуальні засади залучення зростаючого покоління до етнокультурних цінностей українського народу обґрунтовано в працях В. Борисенко, О. Вишневського, М. Євтуха, В. Коротєєвої, В. Кузя, Ю. Тимофієнко, Г. Філіпчука, М. Чепіль. Проблеми етнокультурного виховання розглядаються також і в роботах російських вчених: А. Ахлестіної, Е. Ветрякової, Г. Волкова, С. Галояна, Г. Губи, Л. Новикової, М. Новицької, Л. Тимошенко та інших.

Нині перед педагогічною наукою постало завдання розроблення змісту, засобів, методів, педагогічних технологій, організаційних форм виховання учнів засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва.



*Метою статті* є обґрунтування особливостей та змісту етнокультурного виховання учнів засобами декоративно-ужиткового мистецтва у позашкільних навчальних закладах.

У результаті дослідження проблеми ми дійшли висновку, що особливості етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах полягають: у необхідності вивчення культурно-історичних особливостей регіону; різновіковому складі дитячих колективів; поєднанні масових, індивідуальних і групових форм занять; різноманітності напрямів виховної та освітньої діяльності; технологіях освітньої діяльності; реалізації нових освітніх програм; творчій співпраці і взаємодії дітей, батьків і педагогів.

Ці особливості етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах уможливають збільшення числа виховних факторів, що дають можливість учням проявити себе і задовольнити освітні потреби в різних видах творчої діяльності.

Вирішуючи задачу, спрямовану на виявлення особливостей етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах, ми з'ясували такі їхні виховні можливості: виявлення і розвиток потенційних загальних і спеціальних здібностей вихованців; формування в учнів прагнення до постійного саморозвитку і впевненості у своїх силах; вирішення питань, пов'язаних із задоволенням потреби в самоствердженні і визнанні, створення кожному учневі «ситуації успіху»; виховання психологічної впевненості перед публічними показами (виставками, виступами, презентаціями та ін.); формування адекватності в оцінках і самооцінці, прагнення до отримання професійного аналізу результатів своєї роботи; створення умов для взаємодії батьків, учнів і педагогів.

Безперечною перевагою позашкільних навчальних закладів полягає ще і в тому, що вони можуть виділити на вивчення культурно-історичних особливостей регіону та національної культури достатню кількість навчальних годин на відміну від загальноосвітніх шкіл, оскільки самі обирають напрям діяльності та навчально-виховні програми, а також можуть взяти на себе ту частину змісту, в якому відображено національну і регіональну своєрідність культури краю.

Отже, позашкільні навчальні заклади через реалізацію етнокультурного виховання можуть вирішити завдання формування етнокультурної вихованості учнів, дають змогу засвоювати зміст освіти, пов'язаний з вивченням соціокультурних особливостей регіону, рідної мови і національної культури. Враховуючи це, етнокультурне виховання, реалізоване в позашкільних навчальних закладах, розглядається нами як важливий фактор створення підґрунтя для формування художньо-творчих здібностей, ціннісного ставлення до національної культури та історії, мотивації на самостійне поповнення знань через організацію художньо-творчих занять, орієнтуючись

на національно-культурну своєрідність регіону. Визначаючи місце і роль етнокультурного виховання в організації навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладах, ми розглядаємо його як засіб задоволення потреб батьків і дітей у заняттях художньою творчістю на національній основі, розвиток творчих здібностей, підвищення навчальної мотивації і як спосіб протиставлення негативним явищам у суспільній свідомості.

Аналіз досвіду педагогічної діяльності у позашкільних навчальних закладах свідчить, що для етнокультурного виховання учнів важливе значення має правильна організація та зміст навчально-виховної роботи. Нині одним із недоліків системи позашкільної освіти є недостатнє забезпечення педагогів позашкільних навчальних закладів посібниками, програмами етнокультурного спрямування. Особливо критичним є становище гуртків художньо-естетичного напрямку. На сьогодні кількість типових програм обмежена: програма гуртка бісероплетіння, народної творчості, художньої вишивки, килимарства, моделювання і конструювання одягу, аплікації соломою, української народної іграшки, гончарства, писанкарства, образотворчого мистецтва, різьблення по дереву. Є необхідність розширення спектру програм для напряму декоративно-ужиткового мистецтва.

Тому ми поставили перед собою завдання розробити навчальну програму з етнокультурного виховання для позашкільних навчальних закладів. Психолого-педагогічне обґрунтування змісту розробленої нами програми потребувало насамперед визначення чітких методологічних позицій.

У науково-педагогічній літературі використовуються принаймні два підходи до визначення поняття «зміст». Прихильники першого підходу під змістом навчання розуміють той навчальний матеріал, який підлягає вивченню. З іншої точки зору, зміст навчання відображає систему знань, умінь і навичок, які можуть бути представлені у вигляді:

- термінів, визначень та інших понять;
- фактів, які дають змогу пояснити закони й закономірності явищ, процесів тощо;
- символічних позначень величин;
- теорій, які пояснюють суть новоутворень, та ін.

Відомо, що від змісту навчально-виховного процесу залежать значною мірою не лише отримані учнями знання, а й сформованість їхнього світогляду. Відповідно до потреб національного відродження, зміст навчання і виховання в позашкільних навчальних закладах має бути наповнений етнічною тематикою. Сукупність базових знань з етнічної тематики, що є підґрунтям для етнокультурного виховання, можна умовно поділити на дві сфери.

До першої сфери належать загальні знання й уявлення про людину, навколишній світ та зв'язок між ними, які відображають сукупний досвід людства у пізнанні світу, його рефлексію на власну життєдіяльність.

До другої сфери належать знання про специфіку і закономірності виникнення, розвитку й функціонування конкретного етносу. Дослідження у сфері народознавства, пізнання особливостей власної національної історії, етнографії, літератури, мистецтва, національного характеру, традицій, звичаїв, моральних норм та цінностей тощо дають змогу усвідомити власну національну ідентичність у системі загальнолюдського буття, збагнути своє місце, роль і можливості у світовій спільноті. Обидві сфери доповнюють одна одну, забезпечуючи повноту знань суб'єкта, необхідну для формування його активної життєвої позиції.

Відомо, що ні всі види діяльності загалом, ні кожен із них окремо не можуть бути засвоєні відразу. Засвоюваний учнями матеріал, закладений в програму гуртка, має бути розгорнутий у часі і мати певну логічну послідовність. Зміст програми, як відомо, у концентрованому вигляді міститься у навчальному матеріалі. Таким чином фіксується його структура, логіка, а також певною мірою визначаються методи реалізації, тип діяльності учня і його орієнтування у навчальному матеріалі.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури основним принципом формування змісту навчальної програми з етнокультурного виховання учнів у позашкільних навчальних закладах ми виділили єдність національної спрямованості навчання і його взаємообумовленість з практичною діяльністю. Також нами окреслено такі комплексні критерії відбору змісту:

- виховна спрямованість змісту програми гуртка;
- орієнтованість змісту програми гуртка на творчий розвиток учнів;
- взаємообумовленість пізнавальної інформації та практичних робіт, закладених у змісті;
- відповідність матеріалу наступності й послідовності, кількості навчальних годин, віковим особливостям;
- доступність матеріалу.

Аналіз практичної діяльності свідчить, що в сучасній системі етнокультурного виховання у позашкільних навчальних закладах є ряд проблем, які потребують аналізу та вирішення. Зокрема:

- позашкільні навчальні заклади не мають достатньо наукового обґрунтування методик з проблем етнокультурного виховання;
- гуртки та інші об'єднання учнів працюють фрагментарно, не маючи інтегрованих програм з етнокультурного вихован-

ня, які б охоплювали всі напрями роботи позашкільного навчального закладу;

- зміст гурткових занять народознавчого профілю переобтяжений надмірною кількістю практичних робіт і недостатньо теоретично обґрунтований.

Відповідно до вищевикладеного, ми вважали за необхідне розробити комплекс програм, що будуть сприяти формуванню етнокультурної компетентності особистості засобами декоративно-ужиткового мистецтва, а саме:

- сприяти здобуттю учнями знань, умінь та навичок оволодіння майстерністю народного мистецтва;
- виховувати духовно багату особистість, якій притаманне почуття гідності, самоповаги і яка розуміється на національно-духовних цінностях народу;
- формувати у вихованців шанобливе ставлення до оточуючих, повагу до народних звичаїв, традицій, національних цінностей, що є першоосновою у процесі етнокультурного виховання.

Комплекс програм передбачає навчання дітей у групах початкового (1 рік навчання — 144 години), основного (2 роки навчання по 144 години на рік) та вищого (перший та наступні роки навчання по 216 години на рік) рівнів.

Зміст програми початкового рівня спрямований на загальний розвиток вихованців, виявлення у них здібностей та обдарувань, прищеплення інтересу до творчої діяльності. Програма початкового рівня є комплексною. Програма побудована за блоковим принципом: передбачає розподіл навчального змісту на самостійні структурні одиниці — блоки, існує альтернатива і можливість заміни вивчення одного змістового блоку іншим (розділу або теми) залежно від наявних умов і потреб учнів.

На початковому рівні діти мають ознайомитися з широким спектром видів декоративно-ужиткового мистецтва та оволодіти елементарними навичками виготовлення виробів засобами декоративно-ужиткового мистецтва: аплікація, паперопластика, оригамі, фелтінг, плетення з газет (альтернатива лозоплетінню), ліплення з тіста, петриківський розпис, бісероплетіння, батік, витинанка тощо. Таким чином, ми вирішуємо проблему наповнюваності груп в подальші навчальні роки стабільним колективом з перших днів формування групи.

Після засвоєння матеріалу програми початкового рівня дитина свідомо обирає один (або більше) видів мистецтва, який її зацікавив, і навчається основного рівня. Зміст програми основного рівня спрямований на розвиток інтересів вихованців, надання знань, практичних умінь та навичок, що задовольняють потреби в професійній орієнтації. Зауважимо, що поглиблене ознайомлення із заздалегідь

свідомо обраним видом декоративно-ужиткового мистецтва відбувається окремо в кожному гуртку, а не комплексно, як на початковому рівні. Програма основного рівня навчання є однопрофільною. Вихованці, які виявляють стійкі інтереси та здібності до конкретної творчої діяльності, одразу ж можуть бути зараховані до гуртка основного рівня навчання.

Заняття за програмою вищого рівня проводяться аналогічно до основного рівня. Програма вищого рівня навчання є однопрофільною. Зміст програми вищого рівня спрямований на задоволення стійких інтересів і потреб здібних, обдарованих і талановитих вихованців у творчій, науково-дослідницькій роботі, профільній і допрофесійній підготовці. Для організації навчально-виховного процесу з вихованцями, які займаються дослідно-експериментальною роботою або є переможцями, призерами місцевих, всеукраїнських, міжнародних конкурсів, виставок, олімпіад тощо, створюються необхідні умови: збільшується кількість годин для занять, упроваджується індивідуальна форма навчання.

На основі обґрунтованих вище вимог нами розроблено програму гуртка декоративно-ужиткового мистецтва для позашкільних навчальних закладів «Мистецтво нашого народу». Програма розрахована на один рік навчання за початковим рівнем підготовки. Вікова категорія: молодший шкільний вік. Заняття проводяться двічі на тиждень по дві години, тобто по чотири години на тиждень (144 години на рік). Рекомендовано середню наповнюваність групи 10-15 дітей; тривалість заняття з дітьми п'яти — шести років — 30 хвилин, шести — семи років — 35 хвилин. Навчально-виховний процес передбачає поєднання теоретичних і практичних занять, а також самостійну роботу учнів.

Метою програми гуртка «Мистецтво нашого народу» є ознайомлення з такими видами мистецтва, як: аплікація, паперопластика, оригамі, фелтінг, плетіння з газет (альтернатива лозоплетінню), ліплення з тіста, петриківський розпис, бісероплетіння, батік, витинанка. Зміст роботи гуртка «Мистецтво нашого народу» спрямований на те, щоб дитина за час навчання ознайомила з широким спектром видів декоративно-ужиткового мистецтва. За умови вивчення програми, тобто оволодівши елементарними навичками виготовлення виробів засобами декоративно-ужиткового мистецтва, дитина надалі усвідомлено буде робити вибір гуртка з метою подальшого поглибленого навчання у позашкільному навчальному закладі.

Завдання програми та навчально-виховного процесу в гуртку:

- залучення вихованців до надбань скарбниці народного мистецтва;
- здобуття учнями знань, умінь та навичок з техніки декоративно-ужиткового мистецтва;

- навчання планування та організації трудового процесу, самостійного пошуку шляхів вирішення творчих завдань.

Навчально-виховна програма «Мистецтво нашого народу» складається з п'яти блоків, які можуть змінюватися залежно від професійної підготовки педагога:

1. Поробки та аплікації з природних матеріалів.
2. Поробки та аплікації з підручних матеріалів.
3. Знайомство з фарбами, кольорами.
4. Вироби з паперу.
5. Ліплення.

Під час розгляду матеріалу першого тематичного блоку «Поробки та аплікації з природних матеріалів» учні навчалися правил виготовлення поробок з жолудів та каштанів, сіна, соломи, листя кукурудзи, вовни, малювання крупою, аплікації з ячної шкарлупи. Було проведено бесіди на теми: «Природа навколо нас», «Сіно, солома, листя кукурудзи як матеріал для виробів», «Лялька-мотанка як оберіг», «Валяння вовни як забуте мистецтво», «Крупа як засіб малювання», «Правила підготовки ячної шкарлупи до роботи».

Теми другого тематичного блоку зазначеної програми «Поробки та аплікації з підручних матеріалів» були орієнтовані на виготовлення поробок з пластикової тари, паперових серветок, алюмінієвої фольги тощо. З вихованцями проводилися бесіди на теми: «Шкідливість пластику в природі», «Декупаж як один з видів декоративно-ужиткового мистецтва», «Металева фольга. Методи її переробки».

Зміст третього блоку програми «Знайомство з фарбами, кольорами» розкривався через такі теми: «Видобуток кольорів в давнину», «Гравюра як вид графічного мистецтва», «Історія віражного мистецтва», «Петриківський розпис як один з видів декоративно-ужиткового мистецтва», «Писанкарство як один з видів декоративно-ужиткового мистецтва».

Теми четвертого блоку «Вироби з паперу» були спрямовані на ознайомлення з папером як сировиною для виготовлення поробок технікою паперопластики, витинанки, аплікації, оригамі, квілінгу.

Зміст п'ятого блоку програми «Ліплення» було спрямовано на вивчення техніки виконання поробок із солоного тіста та глини.

Нами експериментально перевірено ефективність змісту етнокультурного виховання учнів у позашкільних навчальних закладах, закладеного у розробленій програмі. Упровадження у практику роботи позашкільних навчальних закладів програми «Мистецтво нашого народу» забезпечило помітне зростання ефективності процесу етнокультурного виховання учнів, що підтверджено результатами експерименту. Так, в експериментальних групах динамічніше, ніж у контрольних, відбулися процеси зменшення кількості учнів із ни-

зким рівнем етнокультурної вихованості та збільшення їх кількості з середнім та високим рівнями. Кількість учнів із низьким рівнем зменшилася на 14,7%, із середнім — зросла на 6,8%, з високим — зросла на 7,9%.

### Література

1. Белик А. А. Личность, культура, этнос : современная психологическая антропология / А. А. Белик. — М. : Смысл, 2001. — 555 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика / Г. Н. Волков. — Чебоксары, 1972. — 162 с.
3. Губа Г. И. Этнокультурное воспитание дошкольников и младших школьников в театральной деятельности : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Губа Галина Ивановна. — М., 2007. — 171 с.
4. Лаппо В. В. Формування у старших дошкільників ціннісного ставлення до рідного краю засобами етнокультури (на прикладі гуцульського етноregionу) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «дошкільна педагогіка» / Віолетта Валеріївна Лаппо. — К., 2008. — 23 с.
5. Леонова А. О. Державна етнокультурна політика в Україні на сучасному етапі : механізми формування і реалізації : автореф. дис. ... д-р політ. наук : спец. 23.00.05 «Етнополітологія та етнодержавознавство» / Алла Олександрівна Леонова. — К., 2005. — 27 с.
6. Маєвська Л. М. Етнокультурне виховання. Нормативно-правове забезпечення: Міжнародний та вітчизняний рівень / Л. М. Маєвська // Метод. реком. до курсу «Основи етнокультурного виховання». — Житомир: ЖДУ, 2007. — 302 с.
7. Філіпчук Г. Г. Проблеми етнокультури в змісті шкільної освіти / Г. Г. Філіпчук // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 4. — С. 52-58.
8. Харченко С. П. Етнокультурні цивілізації в контексті саморозгортання загальноцивілізаційного процесу : філософсько-історичний аспект : автореф. дис. ... канд. філософ. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / Сергій Петрович Харченко. — К., 2009.

*В статтю обосновано содержание этнокультурного воспитания учащихся средствами декоративно-прикладного искусства во внешкольных учебных заведениях. С этой целью выделены и проанализированы основные проблемы, которые существуют в современной системе этнокультурного воспитания во внешкольных учебных заведениях и требуют решения; определены особенности этнокультурного воспитания во внешкольных учебных заведениях. Описана разработанная автором программа кружка декоративно-прикладного искусства для внешкольных учебных заведений «Искусство нашего народа».*

**Ключевые слова:** *этнокультурное воспитание, декоративно-прикладное искусство, внешкольное учебное заведение, программно-методическое обеспечение внешкольного образования.*

**A. V. Kornienko**

### **The Substantiation of the Content of Ethno-Cultural Education of Pupils by Means of Decorative and Applied Arts in Out-of-School Educational Institutions**

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

*The content of ethno-cultural education of pupils by means of decorative and applied arts in the out-of-school educational institutions is substantiated in this article. For this purpose, the main problems that exist in the modern system of ethno-cultural education of non-school educational institutions and require solutions are identified and analyzed. The main principles and selection criteria of the content of educational programs of the out-of-school education, especially of ethno-cultural education in the out-of-school educational institutions, are defined. The levels of the program support of decorative arts such as the initial level, ground level and top level are grounded. The author's program «Art of Our Nation» for decorative and applied arts of the out-of-school educational institutions based on the foregoing requirements is described. The results of experimental validation of the effectiveness of this program are presented.*

**Keywords:** *ethno-cultural education; decorative and applied arts; out-of-school educational institution; program and methodical support of out-of-school education.*

## References

1. Belik, A. A. (2001). *Lychnost, kultura, etnos: sovremennaia psikhologicheskaia antropologiya* [Personality, Culture, Ethnos: Modern Psychological Anthropology]. Moscow: Smysl.
2. Volkov, G. N. (1972). *Etnopedagogika* [Ethnopedagogy]. Cheboksary.
3. Guba, G. I. (2007). *Etnokulturnoe vospitanie doshkolnikov u mladshykh shkolnikov v teatralnoi deiatelnosti* [Ethno-Cultural Education of Preschoolers and Primary Schoolchildren in Drama Activity] (Doctoral dissertation, Moscow).
4. Lapo, V. V. (2008). *Formuvannia u starshykh doshkilnykiv tsinnisnoho stavlennia do ridnoho kraiu zasobamy etnokultury (na prykladi hutsul'skoho etnorehionu)* [Formation of Preschoolers' Value Attitude to Native Land by the Means of Ethno-Culture] (Dissertation Abstract, Kyiv).
5. Leonova, A. O. (2005). *Derzhavna etnokulturna polityka v Ukraini na suchasnomu etapi: mekhanizmy formuvannia i realizatsii* [Public Ethno-Cultural Policy in Ukraine on the Modern Period: Mechanisms of Development and Realization] (Dissertation Abstract, Kyiv).
6. Maievska, L. M. (2007). *Etnokulturne vykhovannia. Normatyvno-pravove zabezpechennia: Mizhnarodnyi ta vitchyznianyi riven* [Ethno-Cultural Education. Legal Support: International and Native Level]. Zhytomyr: ZhDU.
7. Filipchuk, H. H. (1999). Problemy etnokultury v zmistii shkilnoi osvity [Problems of Ethno-Culture in the Content of Education]. *Pedahohika i psykholohiia*, 4, 52-58.
8. Kharchenko, S. P. (2009). *Etnokulturni tsyvilizatsii v konteksti samorozhortannia zahalnotsyvilizatsiinoho protsesu: filozofsko-istorychnyi aspekt* [Ethno-Cultural Civilizations in the context of General Civilized Process: Philosophical and Historical Aspect] (Dissertation Abstract, Kyiv).



## РОЛЬ БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УКРАЇНІ ТА НІМЕЧЧИНІ

*У статті проаналізовано основні підходи провідних вітчизняних та зарубіжних учених щодо впливу батьків на процес професійного самовизначення старшокласників у Німеччині та Україні. Детально аналізується роль батьків на процес вибору майбутньої професії їхніми дітьми. Наголошено на важливості співпраці вчителів, профконсультантів, психологів, наставників та батьків з метою створення сприятливих умов для професійного самовизначення старшокласників.*

**Ключові слова:** профорієнтація, професійне самовизначення, готовність до вибору професії, роль батьків, старшокласники.

Протягом останніх декількох років у постановах ЄС все більше уваги приділяється проблемам професійного самовизначення шкільної молоді. Тому, досліджуючи досвід ведення профорієнтаційної діяльності в Німеччині, вважаємо за необхідне наголосити на важливості співпраці шкіл, профконсультантів та батьків. Сучасні німецькі вчені стверджують, що існують певні норми щодо виховання та впливу на дітей у процесі професійної орієнтації та вибору професії, яких батьки повинні дотримуватись. Також є норми щодо організації соціальних контактів між батьками і дітьми на певному етапі життя: потрібно створювати довірливу відкриту атмосферу спілкування та намагатись уникати при цьому конфліктів.

Професійне самовизначення у педагогіці розуміється як процес самопізнання та об'єктивної оцінки особистістю власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, які необхідні для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного навчального закладу, місця працевлаштування).

Актуальність проблеми професійного самовизначення учнів полягає, насамперед, у тому, що випадковий вибір професії призводить до низької продуктивності праці, помилок і браку в роботі, незадоволення і пригніченого стану людини, економічних втрат на перенавчання та перекваліфікацію тощо. Науковці стверджують, що відповідальність за правильність вибору професії покладається на учня, однак не слід забувати про роль викладачів, психологів та батьків у процесі професійного самовизначення молоді, які повинні діяти злагоджено і вчасно коригувати означений процес.

Виходячи з цього, *метою статті* є дослідити значення та роль батьків у процесі професійного самовизначення учня старших класів, дослідити основні методи роботи з батьками та визначити їх-

ній вплив на формування особистості майбутнього професіонала на прикладі Німеччини, оскільки в цій країні професіоналізм є визначальним чинником економічного розвитку країни та благополуччя населення, а контроль за веденням профорієнтаційної діяльності як з учнями шкіл, так і з дорослими в усіх галузях є компетенцією державних органів влади.

На сьогодні вітчизняними та російськими вченими частково проаналізовані праці німецьких науковців з питання організації профільного навчання старшокласників. Процес становлення та розвитку профільного навчання у гімназіях Німеччини досліджено у працях М. Васильєва, Б. Вульфсон, Л. Писарева, Н. Сергєєва; теорії змісту освіти старшокласників у німецьких гімназіях аналізуються в працях Н. Нікандрова, В. Мітіна, Л. Писарева; питанням профільного навчання присвячені роботи В. Кравець, О. Локшина, О. Піскунова. Важливим для розуміння проблеми є й аналіз праць німецьких науковців Р. Винкель, Г. Гудьонс, Г. Дрессельхауз, Р. Лерш, В. Люггерт, Й. Шпет тощо. Теоретичним та методичним питанням організації профільного навчання у школах Німеччини присвячені праці В. Клафкі, Г. Майєра, П. Хайманна, В. Шульца, В. Янка.

У дослідженні фонду Бертельсманн у 2005 році підкреслено, що молодь у процесі вибору професії одержує користь від розмов зі своїми батьками [9, с. 13]. Крім того, міністри освіти федеральних земств постійно виступають за більш тісну співпрацю шкіл та підприємств, що сприятиме зменшенню дефіциту кваліфікованих кадрів. Цілеспрямована участь окремих суб'єктів суспільного життя, таких як батьки або підприємства, у процесі орієнтування у виборі професії, наприклад, у рамках проектів та пропозицій професійного навчання для молоді, вимагає підтримки її під час переходу до професійного життя, що Е. Еглофф описує в своїй моделі кооперації.

Німецький науковець з Федерального інституту професійної освіти А. Пулхман у своїх статтях стверджує, що у підлітковому віці дитини батьки вступають у конфронтацію з вимогами, які можуть бути обтяжливими для них, та, певна річ, суперечливими. Батьки повинні бути прикладом для успішної соціальної інтеграції своїх дітей, яка досягається завдяки професійному навчанню. Якщо ця інтеграція не вдається, батьки несуть за це відповідальність. Крім того не слід забувати, що батьки відповідають за навчання, успіхи та ціннісну орієнтацію своїх дітей навіть тоді, коли щось вдається не так добре, а також повинні сприяти збереженню внутрішнього світу дитини, поєднуючи його з розуміннями світу професій та соціалізації. З погляду традицій, вони повинні також сприяти змінам у світі професій та в суспільстві загалом. Від батьків очікуються певні знання щодо професій та світу професій, а також спеціалізовані знання щодо надання порад своїм дітям у цій сфері.

У Німеччині у довідковій літературі та інформаційних матеріалах для цього вже склалася певна модель родини: як правило, йдеться про повні сім'ї (батько та мати) німецького походження, які мають професію та працюють за нею. Однак часто трапляється, що реальна професійна агітація може бути більш різноманітною та не завжди правильною, багато важливих факторів не беруться до уваги, і це також слід враховувати у роботі з батьками, проводячи професійну консультацію дітей з питань професійного самовизначення.

Уявлення та оцінки щодо професії та роботи, які передають батьки своїм дітям, поєднуються з тим, як діти сприймають своїх батьків як працівників за фахом. Позитивний або негативний досвід, можливість батьків діяти та знаходити своє місце в цій сфері життя, впливають на думки, ставлення та сподівання дітей щодо вибору професії та світу професій. У батьків немає визначеної, так би мовити, природної ролі в процесі професійної орієнтації своїх дітей. Набагато більше є варіантів, які батьки повинні розглянути та зважити.

Як свідчить практика, якщо у батьків є побажання щодо професії для дитини, то це завжди пов'язане з ними самими. Власний професійний досвід та власні життєві плани і надії, до яких входить також і дитина, відіграють для батьків у справі вибору професії їхніх дітей важливу роль. Вони бажають, щоб їх дитина чогось досягла, щоб їй було краще, щоб вона мала професію з кращими можливостями для розвитку та реалізації. Власна біографія батьків відіграє не останню роль: батьки згадують власні бажання щодо вибору професії, які колись мали, та на що сподівались, щоб діти обрали такі професії, які були ефективно реалізовані кимось, та уникали тих професій, які були нав'язані або в яких вони самі розчарувались. Однак таке ставлення батьків до вибору професії дитиною може хибно позначитися на професійному самовизначенні майбутнього професіонала.

Не слід забувати, що діти спостерігають за своїми батьками не лише як за працівниками на певних посадах, але часом і як за тими, хто шукає роботу, продовжує навчання або просто відпочиває. За результатами проведеного у 2005 р. дослідженні фонду Бертельсманна (Bertelsmannsstiftung) під назвою «Молодь та професія», констатовано, що вибір професії є однією з небагатьох галузей, в якій молоді люди ще звертаються до батьків за порадою і в якій вони покладаються на компетентність батьків [8, с. 9]. Ми не знаємо, як це точно виявляється в усіх інших сферах, але очевидно, що вибираючи професію, діти передусім звертаються з питаннями до батьків. Чіткіше ця проблема розглядається в іншому дослідженні під назвою «Вибір професії в місті Гамбург 2004» [3], відповідно до якого близько з усіх молодих людей зверталось до батьків за порадою щодо вибору професії. Але самим батькам їхній вплив здається непевним, оскільки, як стверджується у цьому дослідженні, вони здебільшого

не усвідомлюють, який вплив вони мають на вибір професії своїми дітьми. Крім того, більшість батьків слабо або взагалі не підготовлена до такої великої відповідальності.

З метою виявлення основних чинників вибору професії молоддю ФРН у 2001 році Федеральне агентство з питань праці провело опитування, яке виявило таке. Молоді люди в процесі профорієнтаційного опитування, у відповідь на питання, як вони прийшли до обраної ними професії, назвали самих себе у 71% випадків (перше місце), батьків та рідних у 46% випадків та друзів і рідних у 34% випадків [5, с. 14]. Якщо йдеться про звертання до відповідних роботодавців та про питання, від кого люди одержали адреси для свого працевлаштування, то тут, навпаки, на першому місці – професійна консультація (75%), за нею батьки та рідні (51%), а потім вже друзі та знайомі (50%) [5, с.16].

Дослідження «Сім'я та вибір професії» також свідчить, що батьки мають більший вплив на вибір професії дітьми. Вплив практичного досвіду під час виробничої практики та вплив батьків цього разу мають показник близько 60%. Отже, опитувана молодь обрала обидва фактори впливу рівноцінно. У цій роботі також роз'яснюється, що батьки надають дітям можливість зробити власний вибір та поважають таке рішення:» Вплив батьків не слід, однак, інтерпретувати як скеровування. Батьки не нав'язують професію. Це підкреслює стриманість батьків за одночасної готовності надати поради та допомогу» [2, с. 21].

Для визначення ситуації з окресленого питання в Україні, ми провели опитування студентів першого курсу Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» [1, с. 87]. Опитування продемонструвало, під впливом яких факторів респонденти, які вже визначилися з майбутнім фахом, зробили свій вибір. Основними критеріями, які ми винесли в анкету були: думка батьків, друзів, книги, кінофільм, радіопередачі, поради вчителів, заняття в гуртках та інше. Отримані результати наведені в табл.

*Таблиця*

### **Чинники вибору професії**

<b>Що вплинуло на ваш вибір професії:</b>	<b>осіб</b>	<b>%</b>
думка батьків	54	51,92
думка друзів	15	14,42
книжки, газети, журнали	12	11,54
кінофільм, радіо	5	4,81
поради вчителя	8	7,69
заняття в секціях та гуртках	8	7,69

Отже, дослідження показало, що в процесі професійного самовизначення старшокласників в Україні невід'ємною залишається роль батьків та сімейного виховання. Виходячи з цього, ми окремо поставили запитання в нашій анкеті про те, чи прислуховуються учні до порад батьків у вирішенні питання професійного самовизначення. Результати продемонстрували, що для 86 % опитаних респондентів думка батьків була вирішальною.

Роль батьків у виборі професії дітьми є поширеною темою в дослідженнях проблем сучасної молоді Німеччини, однак ця тема з часом зазнає змін. Ключові поняття «вибір професії», «професійна зрілість» та «професійна доля» були розроблені американським соціологом П. Лазарфельдом в його дослідженні «Молодь та професія» в 1931 році. П. Лазарфельд стверджував, що молоді люди з нижчих верств населення, які в 14 років залишили школу, зазвичай з труднощами здійснювали вибір професії, що пояснюється передусім особливостями віку та авторитетом батьків.

На думку німецького соціолога Г. Шелскі, відомого своїм дослідженням «Скептична генерація. Соціологія німецької молоді», горизонтальна та вертикальна мобільність суспільства зростає з такими темпами, що зникають застигли структури та виникає нівельоване суспільство середнього стану [10, с. 256].

Простеживши історичний розвиток деяких професій у Німеччині, можемо побачити, що раніше ми часто ставали свідками професійних династій, які пояснювалися надзвичайним впливом батьків на вибір професії дітьми. Але на сьогодні ми спостерігаємо протилежну тенденцію, і в сучасному суспільстві такі ситуації трапляються все рідше. Нині значно посилити свою роботу соціальні структури, які, здається, самі собою репродукуються. І вплив батьків знову стає важливим у виборі професії дітьми, однак цього разу не як позитивний, а як фактор перешкоди. Відповідно до досліджень проблем і невдач молоді на ринку професійної освіти Німеччини, наприклад, у праці «Молодь без закінченої професійної освіти», підкреслено, що саме молодь, яка мігрувала до Німеччини, батьки якої мало знають про систему освіти та професійної освіти Німеччини і самі мають низький освітній і професійний рівень, не одержувала з боку батьків достатньої підтримки [7, с. 24]. Профорієнтаційна робота з цими підлітками взагалі не проводилася, вони були залишені самі на себе, що і призвело до негативних наслідків у майбутньому та низьких результатів при переході від загальноосвітньої школи до професійної. Особлива увага сьогодні приділяється саме сім'ям мігрантів, які раніше належали до нижчих прошарків суспільства і були менш освічені в питаннях профорієнтаційної роботи.

Результати проаналізованих нами досліджень доводять, що батьки діють по-різному, коли професію обирає їхній син або донька.

Для синів фінансова незалежність завдяки професії вважається очевидною, але вони не очікують її відразу. Навпаки, велика увага приділяється побудові професійної кар'єри. Якщо говорити про дівчат, то батьки, насамперед, підкреслюють фінансову незалежність, а професійна кар'єра посідає друге місце. Здається, що цього традиційні уявлення про розподіл ролей між чоловіками та жінками в суспільстві для батьків домінують.

Про вплив батьків на процес професійного самовизначення молоді в Німеччині зазначено в репрезентаційному дослідженні ВІВВ, яке стосувалося професійної освіти, професії та ставлення до життя. У нових федеральних землях дівчата та юнаки так розподілили перші три місця в питанні про «вплив на вибір професії»: 1 – мати; 2 – батько, 3 – консультант з питань профорієнтації [11, с. 62-67]. При цьому поради матері та консультації з питань профорієнтації були для дівчат важливішими, ніж для юнаків.

Ряд досліджень німецьких вчених наголошує на важливості впливу батьків на процес професійного самовизначення дітей, а також віддзеркалює суспільний розподіл праці та пов'язані з цим типи уявлення про стосунки дітей та батьків.

Дефіцит місць для навчання все більше обмежує можливості молоді. Навіть якщо федеральний уряд та федеральні землі Німеччини, а також роботодавці та профспілки вживають відповідних заходів та досягають деяких успіхів, очевидно, що всього цього ще недостатньо, щоб надати всім молодим людям можливостей професійного навчання за дуальною системою.

Існує багато проєктів, довідників, порад та іншої інформації, де йдеться про те, що можуть та повинні робити батьки, щоб допомогти своїм дітям у процесі професійного самовизначення. При цьому багато різних думок щодо бажань та потреб дітей, а також про те, що батьки роблять або повинні краще робити. «Це батьки можуть робити», таку передмову дає психолог служби зайнятості в онлайн-вому довіднику для сім'ї до резюме своєї статті про вибір професії як частину сімейного виховання. Він пише: «У виборі професії молоді люди залежать від підтримки та допомоги своїх батьків. Федеральна агенція з питань праці виявила: 49 відсотків молоді використовують допомогу своїх батьків, якщо вони не можуть рухатись далі самі, 41 відсоток потребують загальної орієнтації з боку батьків. Тільки десять відсотків молоді здатні знаходити інформацію самостійно та активно її використовувати.

Спочатку батьки разом із дитиною повинні виявити, які інтереси, сильні сторони та здібності вона має. Це не очевидно, що батьки обов'язково знають про це, оскільки підлітки живуть вже у своєму власному світі і не завжди повідомляють батькам про свої бажання та інтереси. Тому важливішим завданням батьків спочатку є пошук

можливостей для бесід зі своєю дитиною та вислуховування її думок. Разом потрібно шукати сильні та слабкі сторони, робити це за можливістю об'єктивно та нейтрально. Якщо молода людина завжди чує від батьків: «Це не твоя справа», «Цього ти не можеш», то в неї зникає бажання починати розмову. Батькам потрібно мотивувати, а не критикувати. Слід допомогти дитині одержати бездоганне уявлення про світ праці, обрати собі місце виробничої практики та заробітку під час канікул, що допоможе зробити перші кроки та орієнтуватися в професійному житті» (*Online Familienhandbuch, Familienerziehung, Erziehungsfragen*) [4].

Дещо традиційно у статті «Liebe Mütter, liebe Väter» («Дорогі матері, дорогі батьки») автор обговорює питання видання «Довідника для батьків з питань вибору професії», який створено мережею освіти для жінок Мекленбургу – Передньої Померанії (zareєстроване об'єднання) в рамках проекту «Професії не мають статі» під назвою «Що робити?» ([www.berufe-haben-kein-geschlecht.de](http://www.berufe-haben-kein-geschlecht.de)). Довідник вийшов перед закінченням проекту в 2005 році та може бути одержаний безкоштовно. У ньому пропонуються схеми щодо визначення особистісних та професійних якостей, узагальнення порад та перелік консультаційних пропозицій в регіоні, в Інтернеті та у книжковій торгівлі.

Об'єднання «Праця та життя» з Рейланд-Пфальц випустило в 2002 році брошуру «Допомога батьків при виборі професії». Метою цієї ініціативи з боку роботодавців, профспілок, міністерств, органів з питань праці та шкіл є допомога батькам кваліфіковано підтримати прийняття рішення та вибір професії їхніми дітьми. Було проведено опитування батьків про їхні потреби та бажання щодо підтримки і співробітництва з іншими учасниками процесу вибору професії. Цю інформацію планується використовувати на практиці. Ключовим елементом ініціативи є «Паспорт батьків», який можна знайти Інтернеті трьома мовами – німецькою, турецькою та російською. Він розрахований як інструкція для батьків. На складному етапі вибору професії та прийняття рішення батькам нелегко оптимально допомогти своїм дітям. У цьому паспорті міститься інформація про консультації для батьків та дітей, бесіди з агенцією праці та про заходи щодо вибору професії у школах.

На сайті Федеральної агенції з питань праці [www.was-werden.de](http://www.was-werden.de) є рубрика «Так батьки можуть збільшити можливості дітей у професійному навчанні». Назви окремих розділів окреслюють теми профорієнтації, ставлять цілі для батьків, роз'яснюють їх, а у відповідних розділах батькам також надаються поради.

Спілки роботодавців та окремі роботодавці розміщують в Інтернеті багато інформації щодо теми професійної орієнтації та вибору професії. Прикладом є Тюрінгер – ініціатива FrITZI (Форум

з питань інформаційного суспільства, технології, професій майбутнього та професій у сфері інформаційних технологій). Тут міститься орієнтовна інформація для учнів та учителів під назвою: »Що очікує економіка від випускників шкіл?» (Gemeinschaftsinitiative FrITZ 2005) [6]. У довіднику зазначено, що батьки також завжди ставлять питання, що очікує економіка від майбутніх учнів професійного навчання. Учені стверджують, що батьки повинні разом зі школою сприяти досягненню виховних цілей. Загалом йдеться про базові знання та вміння, про соціальну поведінку, а також про риси характеру, які важливі для роботи та професії. Крім того наголошено, що підприємства повинні приділяти увагу тому, щоб батьки та школа створювали стабільні основи, на яких можна будувати професійне навчання.

Дещо спеціалізованішою є інформація щодо ключових якостей: витривалість, стресостійкість. Вдома батьки повинні навчити молодь вчитися, а не відмовлятися від намірів, якщо бажана ціль досягається не одразу або ж взагалі не досягається [6, с. 12].

Роль батьків у виборі професії формулюється Федеральною радою батьків. Голова ради Р. Хендрікс в 2003 році висловила, що вибір професії стає все складнішим для молодих людей. Для цього є різні підстави: численність нових професій, складний світ праці, незначні контакти між школою та роботодавцями. Тому виникають різні вимоги до установ: мінімум дві практики, перша консультативна співбесіда у восьмому класі, паспорт вибору професії для молоді, кваліфіковані та індивідуальні консультації щодо професії, допуск та фінансування приватних професійних консультацій.

Отже, можна констатувати, що процес професійного самовизначення учнів старших класів повинен бути для батьків таким же важливим, як і вибір відповідної школи. Підготовка до вибору професії повинна бути сімейною справою, однак вирішальна роль у процесі професійного самовизначення повинна залишатися за дитиною, а батьки мають відповідально робити все можливе, щоб за допомогою вчителів, профконсультантів, психологів та наставників успішно та вчасно організувати і скоординувати процес професійного самовизначення їхньої дитини.

### Література

1. Корсун Г. О. Аналіз соціально-педагогічних передумов активізації професійного самовизначення старшокласників у школах України : матеріали VIII Междунар. науч.-практ. конф. «Перспективные вопросы мировой науки – 2012». – София : Бял ГРАД-БГ (Болгария), 17-15.12.2012. – С. 84-91.
2. Beinke L. Elternhaus, Schule, Betriebe, Berufsberatung und Freundesgruppen: Ein Netzwerk für die richtige Berufswahl / L. Beinke // Wirtschaft und Berufserziehung. – 5/2005. – S. 19-23.



3. Berufswahl in Hamburg 2004. Eine Umfrage unter Hamburger Schülerinnen und Schülern. [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/berufswahl-hamburg-2004.pdf>. – Назва з екрана.
4. Berufswahl Portal für Eltern. [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1313.aspx>. – Назва з екрана.
5. Ehrmann G. Referat Berufsorientierung und berufliche Beratung der Bundesagentur für Arbeit, Nürnberg: „Übergang von der Schule in die Hochschule. Eine Befragung von Abiturienten zu den Dienstleistungsangeboten der Bundesanstalt für Arbeit«. Vortrag auf der HIS Tagung vom 30./31.1.2001.
6. Gemeinschaftsinitiative FrITZI (Hg.): Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgänger\*innen? – Ilmenau, 2005. [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа [www.hallo-fritzi.de](http://www.hallo-fritzi.de). – Назва з екрана.
7. Hovestadt G. Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB. – Rheine, 2003.
8. Prager J. U. Jugend und Beruf: Eine Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland / J. U. Prager. - Bertelsmann Stiftung, München, 2005. S. 16. [Elektronischer ресурс]. – Режим доступа : [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie\\_Jugend\\_und\\_Beruf.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf). – Назва з екрана.
9. Prager W. Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Orientierung Jugendlicher / W. Prager // Carl-Bertelsmann-Preis: Junge Generation und Arbeit, 2005. – S. 10-13.
10. Schelsky H. Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend / H. Schelsky. – Düsseldorf und Köln, 1957.
11. Schweikert K. Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland. BIBB (Hg.): Berichte zur beruflichen Bildung / K. Schweikert. – Bielefeld, 1999.

*В данной статье рассматривается влияние родителей на процесс профессионального самоопределения старшеклассников в школах Германии и Украины. Проанализированы работы украинских, российских и зарубежных учёных по теме исследования. Акцентируется внимание на сотрудничестве учителей, профконсультантов, психологов и родителей в процессе профессионального самоопределения учеников.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профориентация, роль родителей, готовность к выбору профессии, старшеклассники.

**H. O. Korsun**

### **The Importance of Parents' Education in Career Self-Determination of Secondary School Students in Ukraine and Germany**

The National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute» (37, Peremohy Ave., Kyiv, Ukraine)

*The present article deals with the role of parents in career guidance of their children. Special attention is paid to the importance of family education and the parents' influence on the future career of young people in Ukraine and Germany. As the title implies, the article describes modern approaches in career guidance all over the world and Ukraine as well. A comparative analysis of the present-day situation in the field of vocational and career guidance is done in the present article. The role of teachers, career counselors, and parents is especially marked because the effectiveness of the career self-determination process could be positive just in case of their collaborative work. The author analyzes works of merited Ukrainian and well-known German scientist in the field of education and psychology to compare*

*the situation in both countries. Several suggestions on supporting and improving the vocational activities in modern schools are noted. This article can be of interest to teachers, parents, students, scientists.*

**Keywords:** *career guidance; vocational education; self-determination; secondary school students; parents influence.*

## References

1. Korsun, H. O. (2012). Analiz sotsialno-pedahohichnykh peredumov aktyvizatsii profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv u shkolakh Ukrainy [Analysis of Social and Pedagogical Precondition for Activization of High School Pupils' Professional Self-Determination at School in Ukraine]. In *Perpektivnye voprosy mirovoi nauki – 2012: Conference Proceedings* (pp. 84-91). Sofia: Bial GRAD-BG.
2. Beinke, L. (2005). Elternhaus, Schule, Betriebe, Berufsberatung und Freundesgruppen: Ein Netzwerk für die richtige Berufswahl. *Wirtschaft und Berufserziehung*, 5, 19-23.
3. *Berufswahl in Hamburg 2004. Eine Umfrage unter Hamburger Schlerinnen und Schlern*. Retrieved from <http://www.schule-wirtschaft-hamburg.de/service/downloads/berufswahl-hamburg-2004.pdf>
4. *Berufswahl Portal für Eltern*. Retrieved from <http://www.berufsberatung.ch/dyn/1313.aspx>
5. Ehrmann, G. (2001). Referat Berufsorientierung und berufliche Beratung der. In «*Übergang von der Schule in die Hochschule. Eine Befragung von Abiturienten zu den Dienstleistungsangeboten der Bundesanstalt für Arbeit*». Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit
6. *Gemeinschaftsinitiative FRITZI (Hg.): Was erwartet die Wirtschaft von den Schulabgängerinnen?* (2005). Retrieved from [www.hallo-fritzi.de](http://www.hallo-fritzi.de)
7. Hovestadt, G. (2003). *Jugendliche ohne Berufsabschluss. Eine Studie im Auftrag des DGB*. Rheine.
8. Prager, J. U. (2005). *Jugend und Beruf: Eine Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*. München: Bertelsmann Stiftung. Retrieved from [http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie\\_Jugend\\_und\\_Beruf.pdf](http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/Studie_Jugend_und_Beruf.pdf)
9. Prager, W. (2005). Beschäftigungsfähigkeit und berufliche Orientierung Jugendlicher. *Carl-Bertelsmann-Preis: Junge Generation und Arbeit* (pp. 10-13).
10. Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend*. Düsseldorf und Köln.
11. Schweikert, K. (1999). *Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland*. BIBB (Hg.): *Berichte zur beruflichen Bildung*. Bielefeld.

## ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ДУХОВНОСТІ У РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ ПІДЛІТКІВ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ

*Наукова стаття розкриває особливості формування основ духовності у розумово відсталих школярів на уроках літературного читання. Проаналізовано причини згасання інтересу до читання, що гальмують духовне становлення розумово відсталих учнів. Визначено чинники, які позитивно впливають на формування духовних рис особистості підлітків, серед яких провідну роль відведено шкільному аналізу художнього твору.*

**Ключові слова:** розумово відсталі підлітки, учні, художній твір, духовність, урок літературного читання, шкільний аналіз твору, функції, принципи, прийоми.

Відомий педагог і мислитель В. О. Сухомлинський назвав школу «духовною колискою народу». Корекційний навчально-виховний процес у загальноосвітніх навчальних закладах для розумово відсталих учнів спрямований на увагу школярів до духовних скарбів, цінностей, потреб.

Проблема формування духовності, зокрема духовності школярів, гостро постала в наш час, що знайшло відгук у роботах сучасних учених-педагогів Є. О. Помиткіна, Т. П. Тюріної та інших. Серед дефектологів уваги заслуговують дослідження М. М. Буфетова, О. М. Вержиховської, Ж. І. Намазбаєвої. Власний погляд на формування морально-духовних цінностей у зазначеної категорії учнів висловили В. М. Синьов, М. З. Кот, В. А. Лапшин. Так, М. З. Кот вважає, що «з метою формування основ духовності у розумово відсталих учнів вихователь повинен добирати адекватні засоби корекційного впливу на дитину, пов'язані з її щоденним життям, пояснювати дитині значення моральних та духовних цінностей, правди, справедливості, совісті, співчуття, необхідності допомоги один одному» [4, с. 136]. Однак питання формування основ духовності у розумово відсталих учнів засобами художньої літератури ще не стало предметом окремого дослідження, що розглядається у представленій статті.

Свого часу В. О. Сухомлинський писав: «Якщо підліток не приходить до нас радісний, збуджений, одухотворений і не розповідає про те, як йому вдалося примусити себе, як він подолав «не хочеться», як відчув себе сильним — немає й не може бути виховання як цілеспрямованого впливу однієї людини на іншу» [8]. Духовність визначає спрямованість розумових, емоційно-чуттєвих, вольових якостей людини, її здатності до самоусвідомлення себе як особистості [7]. У сучасних літературних джерелах духовність розглядається як спільний принцип ціннісної свідомості, що відіграє особливу роль у сфері моральності [9].

Становлення духовного досвіду розумово відсталих підлітків ми розглядали у процесі їхньої читацької діяльності, за якої школярі змушені були докладати значних зусиль, щоб естетичні, моральні погляди, переконання, ідеї, закладені в читаних художніх творах, стали особистісною цінністю, надбанням кожного. Завдяки художній літературі актуалізуються й організуються емоції, виникає таке духовне піднесення і радість під час спілкування з книжкою, що вона стає могутнім важелем, «за допомогою якого піднімаються брили знань» [8, с. 421].

Результати проведеного нами обстеження свідчать, що учні 7-10 класів для позначення духовних понять послуговуються досить обмеженою лексикою: добрий, поганий, сміливий, любить. Тому важливим є вирішення питання художнього сприймання літературного твору розумово відсталими школярами. Адже осмислення розпочинається на етапі сприймання. Сприймання вчинків героїв, їхнього характеру, конкретних деталей пейзажу підвищує інтерес, збуджує почуття, емоції, забезпечуючи розуміння ідейно-художньої сутності літературного твору, позиції автора щодо зображеного. Афект забезпечує можливість впливати на інтелект, на чому неодноразово наголошував Л. С. Виготський, довівши, що думка народжується з мотиваційної сфери.

Художня література як мистецтво слова спрямована на індивідуальне сприймання і почуття учня-читача, завдяки яким формуються життєві риси особистості, відбувається емоційний відгук на те, про що читається, що в ньому схвилювало. З огляду на це, добираючи художні твори для програм з читання для розумово відсталих учнів 5-10 класів, ми дотримувалися принципів науковості, доступності, доцільності та достатності, ураховуючи притаманні художній літературі функції і те, що останнім часом у суспільстві знизився інтерес до читання взагалі та до читання художньої літератури зокрема як серед учнів різних вікових груп, так і загалом серед населення. Щодо розумово відсталих учнів-читачів ми визначили як суб'єктивні, так і об'єктивні причини згасання інтересу до художньої книги. До суб'єктивних належать: порушення мовленнєвих функцій, насамперед сигніфікативної, комунікативної та регульовальної; недостатня сформованість навички читання і художньо-естетичного сприймання; відсутність умінь спілкуватися з тим, хто продукує мовлення, зокрема з автором твору; відсутність культури читання, що проявляється у недостатній сформованості умінь виразного читання; порушення темпу читання тексту твору (читання занадто повільне або дуже швидке), що заважає правильно сприймати читаний матеріал та осмислювати його, внаслідок чого втрачається інтерес до читання. Об'єктивними причинами виступають об'єктивні дані художнього твору, який читається, насамперед його складність, те-

матика, жанр, стиль; відсутність належної художньої літератури для дітей різних вікових груп з урахуванням їхнього психофізичного розвитку; відсутність у режимі дня переважної більшості шкіл спеціально відведеного часу для читання учнями художньої літератури; брак у шкільних бібліотеках і в родинях дітей сучасної дитячої літератури та періодики. Читаючи, учень створює за допомогою уявлень той світ, який створив автор твору, тобто спілкується з твором. Проте індивідуальний смисл, вкладений у контекст автором твору, часто не збігається з індивідуальним смислом, який вкладає у сприйнятий контекст розумово відсталий учень-читач.

Зважаючи на важливість питання, що розглядається, – питання духовного розвитку особистості, увага зверталася на функції художньої літератури, які забезпечують формування духовності у процесі роботи з текстом художнього твору. Методисти (А. К. Аксьонова, Н. Й. Волошина, М. Ф. Гнезділов, О. Р. Мазуркевич та інші) вирізняли різноманітні функції художньої літератури з перевагою однієї з них, але більшість звертають увагу на пізнавальну, виховну, естетичну функції. Як загальна, нами виділена корекційна функція художньої літератури. Стосовно розумово відсталих виховна функція спрямована на виховання культури людських взаємин, що особливо важливо для розумово відсталих школярів з двох причин: внутрішніх і зовнішніх. До внутрішніх належать притаманна розумово відсталим замкнутість, комунікативна фобія, невміння користуватися у власній мовленнєвій діяльності формулами мовленнєвого етикету. Зовнішні причини викликані засиллям масової культури, яка несе бездуховність, пропагуючи серед людських взаємин негативні моральні цінності, нівелюючи позитивні. Художня література як мистецтво слова навчає їх розрізняти, зокрема добро і зло, негативне й позитивне, навчає співпереживати, проявляти людяність, людинолюбство, толерантність, доброзичливість у стосунках, відчувати комфорт від спілкування. Розумово відсталі підлітки через недоліки критичного мислення досить легко піддаються чужому впливу, часто не задумуючись над його сутністю, стають нездатними до співпереживання. Зважаючи на це, добираючи художні твори для навчальних програм з читання, ми враховували емоційний вплив творів на особистість кожного розумово відсталого учня-читача, оскільки емоційність є необхідною умовою пізнання дійсності через мистецтво та формування духовності. Проведене опитування розумово відсталих школярів (контингент респондентів: учні молодших і старших класів, дівчатка і хлопчики) на предмет того, чим запам'ятовся їм певний художній твір, що в ньому сподобалося чи не сподобалося, що схвилювало, кого хотіли б наслідувати, дало змогу отримати досить цікаві результати. Більшість дівчаток як молодших, так і старших класів звертали увагу на зовнішній вигляд персонажів епічних

творів, їхні вчинки. Хлопчики краще запам'ятали зображені у творах події, висловлювали своє ставлення до них, розмірковували про те, як би вони вчинили на місці героїв твору. На дівчаток більше вплинула естетичність творів, на хлопчиків — пізнавальне вирішення проблеми. Проте з відповідей ми не змогли дізнатися, чи оволоділи школярі основами духовності, отже, вони належним чином не проаналізували прочитане. Тому роботу розпочали з підготовки учнів до аналізу художнього твору, чому слугували різні види читання (голосне, мовчазне) і власне сам процес читання. Голосне читання використовували в ролі настановчого. Окрім того, воно забезпечувало відчуття художньо-емоційних особливостей тексту. Мовчазне читання використовували як оглядове і вибіркоче. Увагу приділяли пошуковому читанню. Так, працюючи у 9 класі над оповіданням Марка Вовчка «Кармалюк», запропонували учням назвати основні риси характеру Кармалюка, використовуючи слова з останнього абзацу оповідання та пояснити їхнє значення. Читаючи оповідання Остапа Вишні «Перший диктант», запропонували знайти та пояснити слова, якими письменник характеризує учительку.

Розглядаючи особливості проведення на уроках літературного читання аналізу художнього твору (аналіз літературного твору за Л. С. Виготським — це система подразників, розрахована на естетичну реакцію читача), ми звернули увагу на функції шкільного аналізу художнього твору. Серед різноманітних функцій виділили ті, які забезпечують розуміння та усвідомлення учнями сутності слів і виразів, сприяють формуванню основ духовності:

- корекційна — полягає у корекції наслідків впливу низькопробної літератури на учнів через її екранізацію та рекламування; формування умінь позитивно ставитися до творів класичної та сучасної художньої літератури; аналізувати літературний твір з погляду його духовності;
- рецептивно-розвиткова — забезпечує активне пізнання світу й себе через прочитаний художній твір;
- виховна — завдяки їй виховуються читацькі інтереси й потреби учнів-читачів; мотиваційна — передбачає формування мотивів до аналізу твору, що читається;
- аксіологічна — завдяки їй виявляється духовно-ціннісний потенціал художнього твору.

У процесі читання та аналізу художнього твору ефективним є суб'єкт- суб'єктний аспект взаємодії учня-читача з текстом твору, за якого відбувається духовна зустріч читача й автора. Взаємодія можлива завдяки дотриманню відповідних принципів шкільного аналізу художнього твору, спрямованих на формування основ духовності школярів: корекційно-розвитковий принцип, принцип толерантності, принцип емоційності, культурологічний принцип.

Аналізуючи художній твір, ми спиралися на зв'язки художньої літератури з іншими видами мистецтва, зокрема із живописом, оскільки художня література як вид мистецтва не може існувати й функціонувати ізольовано від інших видів мистецтва. «Використання різних мистецтв на уроці літератури дозволяє «озвучити» й «оживити» текст, пробудити в читачів цілу гаму почуттів і асоціацій, в ідеалі реципієнт повинен сприймати твір словесного мистецтва з включенням усіх механізмів синестезії», — зазначав В. О. Доманський [3].

Визначення функцій шкільного аналізу художнього твору та принципів його організації на уроках літературного читання дало змогу вирізнити прийоми аналізу, завдяки яким учні краще зможуть сприйняти художній твір та осмислити його зміст. Серед різноманітних прийомів аналізу ми виділили доступні розумово відсталим учням: а) проблемно-тематичний, за якого здійснюється пошук відповідей на запитання, виконуються завдання, які передбачають вихід на вирішення більш загальних проблем; б) пообразний, завдяки якому відбувається розбір та осмислення образів героїв художнього твору; в) вибірково-спрямований аналіз художнього твору передбачає постановку проблемних запитань і вирішення їх завдяки багаторазовому поверненню до тексту твору з метою пошуку доведень для запропонованих аргументів. Найоптимальнішими виявилися запитання евристичного спрямування, об'єднання яких давало можливість використовувати бесіду евристичного спрямування. Проте здійснення будь-якої діяльності пов'язане з наявністю інтересу як одного з найважливіших стимулів здобуття знань, розширення світогляду, подолання труднощів у оволодінні знаннями й уміннями. Активізувати мисленнєву й мовленнєву діяльність школярів, викликати у них інтерес до аналізу образу героя нам допомагало застосування схем-моделей. Навіть навчившись визначати головних і другорядних героїв твору, учні самостійно не вміли аналізувати їхні вчинки, некритично ставилися до певних проявів поведінки, не диференціювали позитивні й негативні вчинки, переважно трактуючи негативні риси характеру та негативні вчинки як позитивні. Використана схема-модель: твір > герой твору > риси характеру: позитивні, негативні > вчинки: позитивні, негативні викликала інтерес до твору, сприяла активізації мисленнєвої діяльності школярів, допомагала їм критично поставитися як до вчинків героїв, так і до їхньої поведінки, пригадати відповідні слова і висловлювання для характеристики образів, доповнивши їх відповідною лексикою з тексту твору. Відповідаючи під час бесіди на евристично спрямовані запитання і працюючи зі схемою-моделлю герой > риси характеру > вчинки > наслідки, учні наочно переконуються, що вчинки певним чином є наслідком рис характеру героя, його поведінки. Водночас активний словник поповнюється відповідною образною лексикою, яка свідома засвоюється.

Аналізуючи художні твори, школярі ознайомлюються з різноманітними образними виразами, вжитими авторами для характеристики вчинків героїв, їхньої поведінки. Використання схеми-моделі герой > зовнішній вигляд > мова > вчинки: позитивні, негативні допомагає зрозуміти сутність образних виразів, активізує вживання їх у дитячому мовленні. Також основи духовності ми формували шляхом застосування образно-мовленнєвої дискусії. Сутність образно-мовленнєвої дискусії полягала у колективному обговоренні об'єкта, що спостерігається (ілюстрація, репродукція картини, фотографія тощо) з опорою на певну послідовність запитань, поставлених відповідно до особливостей розвитку візуального мислення і техніки перефразування думки учня. Зазначений метод спрямований на передачу з внутрішнього мовлення у зовнішнє мовлення образного потенціалу слова за допомогою асоціацій, образного мислення і техніки перефразування думки школяра в увіражене образне мовлення, чим сприяє розвитку розуміння зорового образу, розкриття закладеного у ньому смислу. Під час колективного обговорення починає діяти принцип колективного доповнення, коли думка одного учня стає стимулом для думки іншого. Систему запитань будували з урахуванням особливостей розвитку візуального мислення розумово відсталих школярів, пам'ятаючи загальновідомий вислів О. М. Граборова: «Розумово відстала дитина дивиться — не бачить, слухає — а не чує». Так, працюючи у 7 класі з ілюстрацією до оповідання А. П. Чехова «Хамелеон», обговорення зображеного розпочали із запитань: «Кого ви бачите на ілюстрації? Що ще, крім цього, зображено?», які спонукали уважно розглядати ілюстрацію і стимулювали етап сприймання, за якого учні переважно перелічували зображені деталі. Зорганізувавши їх до розгляду зображеного, звернулися із складнішими запитаннями, що вимагають поглибленого, вдумливого розглядання і спонукають висловлювати власну думку, інтерпретувати на основі особистих вражень: «Про яку ситуацію розповідає ілюстрація?» Запитання: «Де це відбувається? Чому ця подія відбувається?» звертають увагу школярів не лише на міміку, жести, пози зображених персонажів, але й на одяг, особливості зображеної будівлі, характер освітлення. Поступово, у процесі розвитку візуального мислення учням пропонували запитання, відповіді на які вимагали варіативності мислення, володіння уміннями користуватися змістовно-образними узагальненнями: «Про що могли говорити ці люди? Що відчуває чоловік з піднятою вгору рукою? Про що думає кожен із зображених персонажів, дивлячись на нього? Що відчуває маленький цуцик? Як змінювалася поведінка Очумелова, коли визначали, чий цуцик? Про які риси його характеру це свідчить?» Навчаючи дітей обґрунтовувати власні судження, використали спеціальне запитання: «Що дає змогу вам так говорити?» Відрізняючись від запитання «Чому



ви так думаєте?», це запитання уможливило триваліший зв'язок між сприйнятими зоровими образами і думками школярів. Для висловлювання не давали учням готового матеріалу, але допомагали знайти потрібну лексику з оповідання.

Результати проведеного дослідження свідчать, що навіть у розумово відсталих старшокласників не сформовані на достатньому рівні основи духовності. Найоптимальнішими для корекційної роботи з означеного питання є художні твори, зважаючи на функції художньої літератури та спираючись на принципи й методи аналізу. Застосування шкільного аналізу художніх творів сприятиме формуванню основ духовності в учнів. Надалі передбачається розробити систему цілісного аналізу художніх творів, запропонованих програмою, з метою формування духовно-моральних рис розумово відсталих підлітків.

### Література

1. Буфетов Н. М. Формирование моральной оценки поступков людей в учащихся вспомогательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 — специальная педагогика / Н. М. Буфетов. — М., 1983. — 21 с.
2. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих школярів у позакласній виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 — спеціальна педагогіка / О. М. Вержиховська. — К., 2001. — 170 с.
3. Доманский В. А. Литература и культура : культурологический подход к изучению словесности в школе : учеб. пособ. / В. А. Доманский. — М. : Флинта; Наука, 2002. — 368 с.
4. Кот М. З. Формування основ духовності в учнів з вадами інтелектуального розвитку / М. З. Кот // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. праць / М. З. Кот. — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. — № 15. — С. 133-137.
5. Намазбаева Ж. И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Намазбаева. — Алма-Ата : Изд-во Казахского пединститута, 1985. — 71 с.
6. Плахтій В. І. Формування основ моральної свідомості молодших школярів засобами дитячої літератури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02-методика викладання (українська мова) / В. І. Плахтій. — К., 2002. — 19 с.
7. Помиткін Є. О. Духовний розвиток учнів у системі позакласної освіти : наук.-метод. посібник / Є. О. Помиткін. — К. : ІЗМН, 1996. — 164 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. шк., 1976. — Т. 2. — 650 с.
9. Тюріна Т. П. Духовна педагогіка і витоки. Сутність і перспективи розвитку: монографія / Т. П. Тюріна. — Львів : СПОЛОМ, 2005. — 276 с.

*Научная статья раскрывает особенности формирования основ духовности умственно отсталых школьников на уроках литературного чтения. Проанализированы причины угасания интереса к чтению, которые снижают духовное становление умственно отсталых учеников. Определены критерии, положительно влияющие на формирование духовных черт личности подростков, среди которых ведущая роль отведена школьному анализу художественного произведения.*

**Ключевые слова:** умственно отсталые подростки, ученики, художественное произведение, духовность, урок литературного чтения, школьный анализ произведения, функции, принципы, приемы.

**N. P. Kravets**

### **The Formation of Spiritual Foundations of Mentally Retarded Adolescents at Literature Lessons**

The Institute of Correctional Pedagogics and Psychology of National Pedagogical Dragomanov University (8/14 Turgenivska Str., Kyiv, Ukraine)

*The article deals with the peculiarities of formation of spiritual foundations of mentally retarded adolescents at literary reading lessons. The role of the fiction in the development of spirituality is proved. Functions of the fiction such as corrective and educational which provide formation of spirituality are considered. The results of an investigation of attitude of school children to fiction are submitted. The causes of reduced interest in reading fiction are analyzed that hinder the formation of spirituality of mentally retarded children. Via a survey results, the factors that positively influence the formation of spiritual nature of mentally retarded adolescents are disclosed, including an analysis of the fiction at school. It is proved that silent and loud reading of the fiction secures the preparation for analysis. The method of analyzing the fiction in terms of formation of foundations of spirituality is based on the definition of the school analysis function to ensure the formation of spirituality such as correctional, receptive and developmental, motivational, axiological. Principles of school analysis of the fiction (correctional and developmental, tolerance, emotional, cultural) that provide the subject-subject aspect of interaction between the reader and the author of the fiction are characterized. Methods of analysis (problem-themed, imaginative, and selectively-focused) are defined based on the principles and functions. Using a figurative and speech debate as well as schemes and models is proved to provide the proper analysis.*

**Keywords:** mentally retarded adolescents; school children; fiction; spirituality; literature lesson; school analysis of fiction; function; principles; method.

### **References**

1. Bufetov, N.M. (1983). *Formirovanie moralnoi otsenki postupkov liudei v uchashchikhsia vspomogatelnoi shkoly* [Formation of Moral Evaluation of People's Action of Mentally Retarded Students] (Dissertation Abstract, Moscow).
2. Verzhychkovska, O.M. (2001). *Formuvannia moralnykh yakosteï u rozumovo vidstalykh shkolariv u pozaklasnii vykhovnii roboti* [Formation of Moral Qualities of Mentally Retarded Students in Out-of-School Work] (Doctoral dissertation, Kyiv).
3. Domanskyi, V.A. (2002). *Literatura i kultura: kulturolozheskii podkhod k izucheniiu slovesnosti v shkole* [Literature and Culture: Culturological Approach to Education of Literature at School]. Moscow: Flinta; Nauka.
4. Kot, M.Z. (2010). *Formuvannia osnov dukhovnosti v uchniv z vadamy intelektualnoho* [Formation of Spirituality Basics of Mentally Retarded Students]. In *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya 19. Korektsiina pedahohika ta psykhohohiya: zbirnyk naukovykh prats. Vol. 15* (pp. 133-137). Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova.
5. Namazbaeva, Zh. I. (1985). *Nekotorye osobennosti lychnosti uchashchikhsia vspomogatelnoi shkoly* [Some Peculiarities of Mentally Retarded Students]. Alma-Ata: Izd-vo Kazakhskogo pedinstituta.

6. Plakhtii, V.I. (2002). *Formuvannia osnov moralnoi svidomosti molodshykh shkolariv zasobamy dytiachoi literatury* [Formation of Moral Consciousness Basics of Primary Schoolchildren by the means of children's literature] (Dissertation Abstract, Kyiv).
7. Pomytkin, Ye. O. (1996). *Dukhovnyi rozvytok uchniv u systemi pozaklasnoi osvity* [Spiritual Development of Pupils in a System of Out-of-School Education]. Kyiv: IZMN.
8. Sukhomlynskyi, V.O. (1976). *Vybrani tvory: Vol. 2* [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola.
9. Tiurina, T.P. (2005). *Dukhovna pedahohika i vytoky. Sutnist i perspektyvy rozvytku* [Spiritual Pedagogy and Origins: Essence and Prospect of Development]. Lviv: SPOLOM.

## СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ВИМІРІ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

*Розкрито сутність соціальної компетентності, розглянуто її важливість для ефективного професійного самовизначення учнів старших класів. Доведено наявність взаємозв'язку між соціальною компетентністю та професійним самовизначенням на прикладі професій типу «людина – людина», які вимагають тісної взаємодії між людьми, уміння встановлювати і підтримувати контакти, розуміти іншого, володіння добре розвиненими комунікативними здібностями, емоційною стійкістю, умінням швидкого переключення уваги, емпатією, спостережливістю.*

**Ключові слова:** соціальна компетентність, професійне самовизначення, старшокласники, тип особистості, тип професійного середовища.

Сучасна вітчизняна освіта спрямована на надання учневі сукупності певних наукових знань, вироблення в нього відповідних практичних умінь і навичок. Однак доволі часто поза увагою школи залишаються такі важливі питання, як навчання школярів критично мислити, самостійно ухвалювати рішення, конструктивно взаємодіяти з іншими і вирішувати конфлікти, орієнтуватися на ринку праці. Як наслідок, утруднюється їхнє професійне самовизначення як процес формування в людини ставлення до професійно-трудової сфери і способу його реалізації через узгодження внутрішньо особистісних та соціально-професійних потреб, досягнення функціональної рівноваги між індивідуальними властивостями та особливостями професійної діяльності, входження у ту чи іншу соціальну та професійну групу, вибір способу життя, сфери трудової діяльності і конкретної професії.

Особливої значущості проблема професійного самовизначення, вибору майбутньої професії набуває для дітей старшого шкільного віку, які закінчують школу і вступають у самостійне трудове життя. Саме цей вибір значною мірою визначає вектор подальшого розвитку особистості, умови і засоби реалізації нею своїх якостей і здібностей, соціальне середовище для втілення життєвих планів, сенсу, цінностей.

Водночас звернення до нинішніх реалій засвідчує, що для більшості старшокласників професійне самовизначення позначене амбівалентністю мотивів, наявністю різних, часом суперечливих, поглядів на ту чи іншу професію, під час професійного вибору пріоритет надається не тим професіям, які вони хотіли б одержати, а тим, які можна одержати за критерієм «доступності».

Це зумовлює потребу пошуку шляхів мінімізації наявних недоліків, визначення компетентностей, оволодіння якими створить

сприятливі умови для оптимізації професійного самовизначення старшокласників, допоможе їм зробити усвідомлений вибір щодо майбутньої професійної діяльності. Важливе місце з-поміж цих компетентностей належить соціальній.

Уявлення про властивості й можливості кожного вікового періоду психологи пов'язують із віковою стратифікацією, тобто системою організації взаємодії вікових прошарків (страт), що існують у суспільстві. При цьому між віком та соціальними можливостями індивіда існує певна взаємозалежність: хронологічний вік, а точніше передбачений ним рівень розвитку індивіда прямо чи опосередковано передбачає його суспільне становище, характер діяльності, діапазон соціальних ролей тощо.

Дослідники, які звертаються до вивчення особливостей старшого шкільного віку (І. Бех, М. Боришевський, С. Мусатов, М. Пірен, С. Розум, І. Трухін) визначають його як початок свідомого пошуку, визначення сенсу життя. Для більшості юнаків і дівчат, які навчаються в старших класах, характерна сформованість (тією чи іншою мірою) «ціннісного ядра», потребово-мотиваційної сфери, розвиненість емоційної соціальної рефлексії. Діти цього віку прагнуть уявити якомога повніше ланцюг причиново-наслідкових соціальних залежностей, щоб мати змогу будувати свою поведінку з абсолютним знанням справи і відповідно до юнацького (максималістичного) морального ідеалу.

У старшому шкільному віці посилюється роль середовища однокласників у становленні суб'єктивної соціальності зростаючої особистості. Міра привабливості цього середовища залежить від індивідуальних особливостей дитини, проте більшість старшокласників перебуває тією чи іншою мірою в тісному, широкому, продуктивному контакті з однолітками. Це сприяє подальшому розвитку комунікативних навичок, а досвід, набутий у процесі спілкування, відіграє важливу роль при вступі у самостійне життя. Поряд з цією основною функцією, спілкування в старшому шкільному віці виконує й низку специфічних функцій. По-перше, постає важливим каналом одержання тієї інформації, яку не повідомляють дорослі. По-друге, спілкування з однолітками сприяє виробленню навичок соціальної взаємодії. По-третє, створює передумови для переживання дитиною емоційного контакту з групою, почуття солідарності, групової належності, взаємопідтримки, що надає їй не тільки відчуття автономії від дорослих, а й почуття стійкості та емоційного комфорту. Тобто старший шкільний вік є не тільки важливим, а й сенситивним етапом формування соціальної компетентності.

Проблеми, пов'язані з розкриттям сутності професійного самовизначення, його структури, доведенням актуальності для учнів старших класів, винайденням способів оптимізації професійного вибору,

створенням умов для підвищення його ефективності, набули висвітлення в працях Б. Ананьєва, І. Беха, Л. Божович, І. Вільши, Д. Закактова, І. Дубровіної, С. Істоміна, Т. Козак, О. Леонтьєва, О. Мельника, О. Моріна, Л. Музиченко, Т. Титаренко та інших дослідників.

У наукових джерелах окрема увага приділяється розгляду таких чинників оптимізації професійного самовизначення старшокласників, як: система профорієнтації, що передбачає оволодіння школярами знань, необхідних для орієнтації у світі професій, умінь об'єктивного оцінювання своїх індивідуальних особливостей (О. Безкоровайна, І. Волощук, Н. Галкіна, Н. Гончарова, Л. Кравчук, О. Мельник, О. Морін, Б. Федоришин); діагностичні методики вивчення особистості школярів з метою надання їм індивідуальної допомоги у виборі професії (О. Андрухів, М. Воронін, Ю. Забродін, В. Шадриков); профконсультація шкільної молоді, створення банку професіокарт (Є. Климов, М. Тименко, О. Мельник, О. Морін); запровадження системного підходу до профорієнтації школярів (В. Сахаров, М. Степанов); створення умов для професійного самовизначення в контексті особистісно орієнтованої освіти (Д. Коноплянський, Ю. Мельникова).

Незважаючи на таке ґрунтовне й усебічне опрацювання проблем, пов'язаних з особливостями соціального становлення старшокласників, пошуками шляхів оптимізації їхнього професійного самовизначення, поза увагою дослідників залишилося питання запровадження компетентнісного підходу в процес підтримки школярів на шляху їх прямування до вибору професії, зокрема, у контексті формування у них соціальної компетентності.

*Мета статті* — розкрити сутність соціальної компетентності й продемонструвати її значення для підвищення ефективності професійного самовизначення старшокласників.

Кожна епоха має свій педагогічний ідеал. Розкриваючи сутність цього твердження, пошлемося на слова Е. Дюркгейма, який з цього приводу писав: «учора на першому місці була хоробрість, ...сьогодні це мислення і здатність до розумової діяльності, завтра, можливо, це буде витонченість смаку, здатність до сприйняття творів мистецтва» [2, с. 35]. Висловлюючи таку думку, класик соціології мав на увазі, що кожна епоха та кожна цивілізація результатом освіти і виховання прагнуть бачити особливий тип людини, наділений тими знаннями, якостями і рисами, які відповідають певному ідеалу. Тобто, йдеться про суспільний ідеал, який у кожному столітті може бути різним. Сьогодні таким суспільним ідеалом постає освічена й компетентна людина.

Поняття «компетентність» набуло широкого визнання в сучасній науковій літературі та педагогічній практиці, активізуючи увагу дослідників до розкриття його сутності, окреслення основних різновидів компетентностей, особливостей їхнього прояву та формування.

У доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта — прихований скарб» Ж. Делор визначив основні, глобальні компетентності, сформулювавши «чотири стовпи», на яких має базуватися освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчатися жити» [6, с. 37].

Експерти програми «DeSeCo», що була започаткована у рамках Федерального статистичного департаменту Швейцарії й Національного центру освітньої статистики США і Канади, розглядають компетентність (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна з виокремлених у рамках цієї програми компетентність побудована на комбінації (поєднанні) взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії [10].

На погляд В. Шадрікова, компетентність — це «володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, які дають змогу судити про щось, робити або вирішувати що-небудь» [9, с. 27].

У розробленій українськими фахівцями узагальненій класифікації головних компетентностей, пріоритетне місце належить соціальним компетентностям, тобто тим, що пов'язані з оточенням, життєдіяльністю суспільства, соціальною діяльністю особистості. До цих компетентностей належать: здатність до співпраці; уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; навички взаєморозуміння; активна участь; соціальні громадянські цінності та вміння; комунікативні навички; мобільність (у різних соціальних умовах); уміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо [8, с. 26].

У праці німецьких психологів У. Пфінгстена та Р. Хінтча соціальна компетентність тлумачиться як володіння когнітивними, емоційними та моторними способами поведінки, які в певних ситуаціях забезпечують довготривале сприятливе співвіднесення позитивних і негативних наслідків [3].

На думку Х. Шредера та М. Форверга, структура соціальної компетентності охоплює чотири властивості або риси особистості:

- комунікабельність — комунікативний потенціал особистості;
- рішучість до створення відносин — готовність до спілкування;
- впливовість — властивість, що містить здатність до навіювання (сила впливу);
- «Я-концепція» — пізнавально-емоційний образ, стрижнем якого є самоповага [3].

Як систему знань людини про соціальну дійсність та саму себе, систему складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки у типових соціальних ситуаціях, що дають змогу швидко й ефективно адаптуватися, ухвалювати рішення зі знанням справи,

враховуючи наявну кон'юнктуру, діяти «тут, тепер і найкращим способом», одержувати максимум можливого з обставин, що склалися визначає соціальну компетентність В. Куніцина. Соціальна компетентність, на її погляд, — це оперативне поняття, яке має часові, історичні межі, а її функції полягають у забезпеченні соціальної орієнтації, адаптації, інтеграції загально соціального та особистісного досвіду [5, с. 35].

Отже, соціальна компетентність передбачає володіння доволі широким спектром умінь, навичок, здібностей. Соціально компетентна людина здатна:

- ухвалювати рішення, прагнути до розуміння власних почуттів і вимог, долати неприємні почуття та особистісну невпевненість;
- обирати найбільш ефективні шляхи для досягнення бажаної мети;
- правильно розуміти бажання, очікування й вимоги інших людей, враховувати їхні права;
- розуміти, як з урахуванням окремих обставин і часу поводитися, беручи до уваги інтереси інших людей, власні потреби;
- усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю і передбачає повагу до прав і обов'язків інших [1, с. 45].

У контексті заявленої нами проблеми соціальна компетентність співвідноситься з володінням прийнятими в конкретній професії прийомами професійного спілкування, готовністю до співробітництва, соціальною відповідальністю за наслідки своєї праці. За цього підходу соціальна компетентність може бути інтерпретована як здатність людини застосовувати в професійній діяльності та міжособистісному спілкуванні знання щодо соціальної діяльності та самої себе, а також особистісні якості, які дають змогу швидко й адекватно адаптуватися до умов соціального середовища, що змінюється.

У зв'язку з цим варто навести слова вже згадуваного вище Ж. Делора, який стверджує, що така компетентність, як «навчитися роботи» необхідна для того, щоб «набути не лише професійну кваліфікацію, а й у більш широкому сенсі компетентність, яка дає змогу долати різні численні ситуації і працювати в групі» [6, с. 37].

Цим самим визнається наявність тісного логічного взаємозв'язку між соціальною компетентністю особистості та ефективністю її професійного самовизначення, насамперед для суб'єкт-суб'єктних професій, тобто тих, які, за визначенням Є. Клімова, належать до професій типу «людина — людина».

Цей тип професій охоплює ті з них, об'єктом уваги яких є людина. Вони пов'язані з процесами навчання, виховання, обслуговування та керівництва і передбачають, з одного боку, залучення до діяль-



ності, в основу якої покладається взаємодія між людьми, що вимагає вміння встановлювати і підтримувати контакти з людьми, розуміти їх, а з іншого — кожна з них потребує спеціальної підготовки в тій чи іншій галузі виробництва, науки, техніки, мистецтва тощо.

Для кожної людини характерна більш чи менш виражена схильність, преференція щодо тих або тих видів діяльності, поява яких зумовлена домінуванням певних інтересів та індивідуальних особливостей. Згідно з класифікацією Є. Клімова, індивід, налаштований на професії типу «людина — людина», схильний до обслуговування інших, лікування, навчання, виховання, захисту прав і безпеки, управління іншими, знайомства та спілкування з іншими, характеризується наявністю вмінь уважно вислуховувати інших, добре і зрозуміло розмовляти. Крім того, він володіє добре розвинутими комунікативними здібностями, емоційною стійкістю, умінням швидкого переключення уваги, емпатією, спостережливістю, організаторськими здібностями [4].

Наведений перелік якостей і властивостей засвідчує існування тісного взаємозв'язку між соціальною компетентністю та професійним самовизначенням особистості.

Правомірність цього твердження підтверджує й типологія професій Дж. Л. Голланда, який стверджує, що вибір людиною професійного простору є проявом її особистості. Досягнення в тому чи іншому типі кар'єри безпосередньо залежать від узгодженості між характеристиками особистості та характеристиками професійного середовища. Серед шести типів особистості Дж. Л. Голланд відрізняє як окремий тип — соціальний. Люди цього типу, вважає він, орієнтовані на спілкування, на відносини з іншими людьми, вони чутливі, активні, не люблять рутинної діяльності, віддають перевагу її колективному характеру, володіють комунікативними здібностями, орієнтовані на соціальні норми, здатні зрозуміти емоційний стан іншого [7]. Цьому типу людей відповідає більшість професій, спрямованих на роботу з людьми, на організацію і реалізацію громадської діяльності.

У розроблені Дж. Л. Голландом класифікації можна простежити чітку паралель між соціальними якостями і властивостями особистості (соціальною компетентністю) та типами професійного середовища, що є найбільш прийнятними для неї. При цьому встановлюється певна закономірність між типом особистості і типом середовища. Так, для соціального типу особистості, крім суто соціального типу професійного середовища, «сприятливими» будуть артистичне (сфера мистецтва, професії, пов'язані з приверненням уваги, презентації чогось) і підприємницьке (бізнес, політика, адвокатські послуги тощо) професійні середовища. «Несприятливими» — дослідницький тип професійного середовища (науково-дослідна робота, експерти, аналітики) та конвенційний (робота із систематизації, збереження і ре-

продукування будь-якої інформації, така, що потребує посидючості і точності, — бухгалтерія, фінанси, архіви, бібліотеки тощо). «Дуже несприятливим» для соціального типу особистості названо реалістичний тип професійного середовища, тобто такого, що передбачає маніпулювання інструментами, технікою.

Отже, можна констатувати, що в загальному вимірі оволодіння соціальною компетентністю сприяє: продуктивності та конкурентноздатності на ринку праці; скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвиткові середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції.

У контексті заявленої нами проблеми позитивні моменти взаємозв'язку між соціальною компетентністю та професійним самовизначенням старшокласників полягають у тому, що:

По-перше, виховання соціальної компетентності в учнів старших класів, формування в них необхідних для ефективного функціонування в сучасному суспільстві соціальних якостей і властивостей розширює водночас межі їхнього професійного самовизначення, не тільки допомагає зорієнтувати учнів на ті типи професій, які належать до сфери «людина — людина», а й на інші, близькі до неї за своїм внутрішнім змістом, підготувати до оптимальної міжособистісної взаємодії в процесі різних видів професійної діяльності.

По-друге, оволодіння вміннями міжособистісної взаємодії, комунікації, конструктивного вирішення конфліктних ситуацій, емпатією як невід'ємними складовими соціальної компетентності сприяє залученню старшокласника до широкого кола спілкування, обміну досвідом, тобто сприяє розширенню можливостей з пізнання, обговорення, примірювання, вибору майбутньої професійної діяльності, співвіднесення своїх інтересів, схильностей, орієнтацій з її вимогами.

По-третє, незважаючи на пріоритетну увагу, яку ми приділили розгляду професій, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктних відносинах, соціальна компетентність відіграє важливу роль і в інших типах професійного середовища. Адже в кожному з них особистості доводиться вступати в контакти з іншими людьми, знаходити з ними спільні точки дотику. В іншому випадку вона опиниться в повній ізоляції, що, з одного боку, суперечить її соціальній природі, а з іншого — може зумовити виникнення таких негативних якостей, як підвищена тривожність, невпевненість, схильність до фрустрації, занижена самооцінка, спричинити «емоційне вигорання», ригідність, агресивність. Зрозуміло, що за такої ситуації важко сподіватися на нормальну професійну діяльність, навіть за умов, що за всіма іншими параметрами вона повною мірою відповідає інтересам, можливостям, здібностям, схильностям людини.

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що соціальна компетентність — це система знань людини про соціальну дійсність та саму себе, система соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки у типових соціальних ситуаціях, що дають змогу швидко й ефективно адаптуватися, ухвалювати рішення зі знанням справи, конструктивно взаємодіяти з іншими, проявляти активність і доходити взаєморозуміння. Щодо професійного самовизначення, соціальна компетентність передбачає здатність застосовувати в професійній діяльності та міжособистісному спілкуванні знання щодо соціальної діяльності та самого себе, а також особистісні якості, які дають змогу швидко й адекватно адаптуватися до умов соціального середовища, що змінюється.

Тісний взаємозв'язок, що існує між соціальною компетентністю та професійним самовизначенням, сприяє орієнтуванню старшокласників у процесі оволодіння необхідними соціальними якостями і вміннями на типи професій, що ґрунтуються на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, а також розширює їхні знання щодо інших професій, готує до адекватного оволодіння ними.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням сформованості в учнів старших класів соціальної компетентності та виявленням її впливу на зміст професійного самовизначення.

### Література

1. Горноста́й П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу / П. Горноста́й // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук. — метод. зб. — К. : Контекст, 2000. — С.44-47.
2. Дюркгейм Э. Социология, ее предмет, метод, назначение / [пер. с фр., сост., послесловие и примечания А. Б. Гофмана] / Э. Дюркгейм. — М. : Канон, 1995. — 352 с.
3. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов. — М. : Просвещение, 2003. — 74 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М. : Академия, 2004. — 304 с.
5. Куницина В. Н. Социальный интеллект и социальная компетентность / В. Н. Куницина. — СПб. : СПбГУ, 1995. — С. 34-36.
6. Образование — скрытое сокровище. — М. : Моск. школа политических исследований, 2002. — 472 с.
7. Резапкина Г. В. Психология и выбор профессии / Г. В. Резапкина. — М. : Генезис, 2005. — 208 с.
8. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. — К. : К. І. С., 2003. — 296 с.
9. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста : инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Вестник высшего образования сегодня. — 2004. — № 8. — С. 26-31.

10. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD, 2002.

*Раскрыта сущность социальной компетентности, рассмотрено ее значение для эффективного профессионального самоопределения учащихся старших классов. Доказано существование взаимосвязи между социальной компетентностью и профессиональным самоопределением на примере профессий типа «человек — человек», которые требуют тесного взаимодействия между людьми, умения устанавливать и поддерживать контакты, понимать другого, владения хорошо развитыми коммуникативными способностями, эмоциональной стойкостью, умением быстро переключения внимания, эмпатией, наблюдательностью.*

**Ключевые слова:** социальная компетентность, профессиональное самоопределение, старшеклассники, тип личности, тип профессиональной среды.

### **T. V. Kravchenko**

#### **Social Competence of Senior Pupils in Their Professional Self-Determination**

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

*The essence of social competence of a person is exposed as the systems of knowledge about social reality and itself, systems of social abilities and skills of co-operation, scenarios of conduct in typical social situations which enable quick and effective adaptation to the environment, making reasonable decisions, structural co-operation with others, activity and mutual understanding. The importance of social competence for effective professional self-determination for the pupils of higher forms is considered that envisages achieving a functional equilibrium between individual properties and features of professional activity, the choice of way of life, a sphere of work activity and concrete profession. The age features of senior pupils that are sensitive for their social formation and the subjectivity of professional self-determination are described.*

*The close interconnection between social competence and professional self-determination on the example of professions of «person — person» type is proved that requires close co-operation between people, the ability to set and support contacts, understand others, well developed communicative capabilities, emotional firmness, the ability of rapid switching of attention, empathy, observation.*

**Keywords:** social competence; professional self-determination; senior pupils; type of personality; type of professional environment.

#### **References**

1. Hornostai, P. (2000). Zhyttieva kompetentnist v umovakh obmezhenosti zhyttievoho svitu [Life Competence in the Conditions of Life World Limit]. In *Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo* (pp. 44-47). Kyiv: Kontext.
2. Diurkgeim, E. (1995). *Sotciologia, ee predmet, metod, naznachenie* [Sociology: Its Subject, Method, Purpose]. Moscow: Kanon.
3. Ivanov, D. A. (2003). *Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiia, instrumenty* [Competence Approach in Education. Challenges, Notions, Tools]. Moscow: Prosveshchenie.
4. Klimov, E. A. (2004). *Psikhologiia professionalnogo samoopredeleniia* [Psychology of Professional Self-Determination]. Moscow: Akademiia.

5. Kunitsyna, V.N. (1995). *Sotsialnyi intellekt i sotsialnaia kompetentnost* [Social Intellect and Social Competence]. St. Petersburg: SPbGU.
6. *Obrazovanie – skrytoe sokrovishche* [Education is a Hidden Treasure]. (2002). Moscow: Moskovskaia shkola politicheskikh issledovani.
7. Rezapkina, G. V. (2005). *Psikhologiiia i vybor professii* [Psychology and a Choice of Profession]. Moscow: Genезis.
8. *Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvitoi polityky* []. (2003). Kyiv: «K. I. S.».
9. Shadrikov, V. D. (2004). Novaia model spetsialista: innovatsionnaia podgotovka i kompetentnostnyi podkhod [A New Model of Specialist: Innovative Preparation and Competence Approach]. *Vestnik vysshego obrazovania segodnia*, 8, 26-31.
10. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarch in Frame of Reference for an Assessment and Research Program. (2002). OECD.

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ ПОЧУТТЯ ВЗАЄМОДОПОМОГИ ЯК СІМЕЙНОЇ ЦІННОСТІ

*У статті на основі аналізу наукової філософської, юридичної, психологічної, педагогічної, соціологічної літератури уточнено і теоретично обґрунтовано сутність поняття «почуття взаємодопомоги як сімейної цінності», що є важливим компонентом підготовки старшокласників інтернатних закладів до сімейного життя.*

**Ключові слова:** почуття, взаємодопомога, сім'я, цінності, старшокласник, заклад інтернатного типу.

Підготовка вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї, забезпечення її стабільності є важливою і для практиків, і для науковців, адже сім'я суттєво впливає на своїх членів, задовольняючи їхні потреби — біологічні, репродуктивні, виховні, рекреативні, психотерапевтичні, комунікативні, регулятивні, господарсько-економічні та інші.

Еволюцію інституту сучасної української сім'ї, зміст і спрямованість державної сімейної політики у своїх працях висвітлювали філософи С. Лазюк, Т. Руденко, В. Ткачова, Л. Усанова та інші. Дослідження щодо удосконалення та застосування правових норм, які регулюють правовідносини у сім'ї, поліпшення та впровадження новітнього сімейного законодавства здійснили юристи В. Антошкіна, Л. Афанасьєва, Г. Ахмач, О. Белова, О. Ковальова, Л. Кулачок, В. Мироненко, В. Москалюк, О. Нескрасова та інші. Основні проблеми взаємин у сім'ї, визначення особливостей формування сімейних стосунків, характеру сімейного спілкування розкрили психологи І. Бех, О. Бондарчук, І. Головнюва, Т. Давидова, І. Дідук, О. Мяншківська, І. Руденко, Н. Хлопоніна, О. Царькова, О. Шинкаренко та інші. Специфіку виховання дитини в умовах різних типів сім'ї, взаємодії школи і сім'ї у вирішенні проблем розвитку особистості у своїх працях відобразили педагоги: Т. Алексеєнко, Т. Вечерок, О. Докукіна, Т. Кравченко, В. Постовий, В. Савка, Н. Феоктистова, О. Хромова та інші. На роль соціальних чинників у трансформації соціального інституту родини та шлюбу, основні функції сім'ї, запобігання насильству у сім'ї як соціальному явищі звертають увагу соціологи — О. Бойко, А. Бесєдін, С. Вакуленко, М. Лукашевич, Г. Махмаданінова, Н. Харченко та інші.

Особливості виховання дітей у сім'ї в зарубіжних країнах відзначили І. Даценко, В. Дружиніна, Л. Яворська, З. Янішевська.

Проблеми підготовки школярів і молоді до створення сім'ї розкрили у своїх працях В. Бойко, Л. Долинська, С. Ковальов, В. Кра-

вещь, Т. Левицька, І. Мачуська, О. Чебикін, І. Шалімова, Л. Яценко та інші. Маючи за мету сформувати у старшокласників інтернатних закладів почуття взаємодопомоги як сімейної цінності, ми особливу увагу приділили дисертаційним дослідженням О. Кізь та Г. Хархан. Діти-сироти, підкреслює О. Кізь, залишаються однією з найбільш соціально занедбаних і найменш психологічно захищених спільнот нашої країни, а сирітське середовище акумулює в собі найскладніші проблеми психологічного, соціального становлення особистості. Звуженість соціального оточення в інтернатних закладах, брак соціально адекватних моделей статевої поведінки, недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів до роботи з депривованими створюють несприятливі умови для розвитку у них психологічної готовності до самостійного життя та створення сім'ї [2, с. 1].

Г. Хархан виявила суперечності між: особливостями психологічного, морального, естетичного, статевої розвитку дітей-сиріт, які виховуються в інтернатних закладах, та відсутністю особистісно орієнтованого підходу у формуванні їхньої особистості як майбутнього сім'янина; спрямуванням виховного процесу на формування орієнтирів у вихованців інтернатного закладу на створення сім'ї, народження дітей та їхньою неготовністю до виконання подружніх і батьківських обов'язків; об'єктивною потребою в підготовці вихованців інтернатних закладів до сімейного життя та недостатньою теоретичною та методичною розробкою змісту й соціально-педагогічних умов цього процесу [9, с. 2].

Отже, формування у старшокласників інтернатних закладів якостей майбутнього сім'янина є актуальною проблемою для сучасного українського суспільства.

*Метою статті* є на засадах теоретичного аналізу наукової літератури визначити сутність поняття «почуття взаємодопомоги як сімейної цінності».

Передусім зазначимо, що про взаємодопомогу як сімейну цінність йдеться у Сімейному кодексі України, у Статті 1 якого наголошено на необхідності дотримуватися таких сімейних цінностей, як утвердження почуття обов'язку перед батьками, дітьми та іншими членами сім'ї; побудова сімейних відносин на паритетних засадах, на почуттях взаємної любові та поваги, взаємодопомоги і підтримки.

Потребу додержання членами сім'ї принципу взаємодопомоги підкреслюють Стаття 54 (усі найважливіші питання життя сім'ї мають вирішуватися подружжям спільно, на засадах рівності), Стаття 55 (дружина та чоловік зобов'язані спільно піклуватися про побудову сімейних відносин між собою та іншими членами сім'ї на почуттях взаємної любові, поваги, дружби, взаємодопомоги, дружина та чоловік зобов'язані спільно дбати про матеріальне забезпечення сім'ї) [6, с. 3, 16].

Аналіз Сімейного кодексу України дає підстави вважати, що почуття взаємодопомоги як сімейної цінності спирається на юридичні норми, в яких закріплені, насамперед, моральні цінності нашого народу.

Зі змістом Сімейного кодексу старшокласники ознайомлюються на уроках гуманітарного циклу, однак потреба формування в них почуття взаємодопомоги як сімейної цінності вимагає цілеспрямованої виховної роботи і в позаурочній діяльності.

Аналіз філософської, психолого-педагогічної, соціологічної літератури дає підстави зробити висновок, що поняття «почуття взаємодопомоги як сімейної цінності» багатогранне і складається із таких категорій, як «почуття», «взаємодопомога», «цінність», «сім'я».

У своїй праці О. Леонт'єв вирізняє почуття як особливий підклас емоційних процесів. Підставою для такого виділення, на його думку, слугує їхній чітко виражений предметний характер, що виникає в результаті специфічного узагальнення емоцій, пов'язаних з уявленням або ідеєю про певний об'єкт — конкретний або узагальнений, абстрактний (наприклад, почуття любові до людини, до батьківщини, почуття ненависті до ворога тощо). Виникнення і розвиток предметних почуттів виражає формування стійких емоційних відносин, своєрідних «емоційних констант». Розбіжність між власне емоціями і почуттями і можливість суперечностей між ними послужили у психології підставою для ідеї щодо амбівалентності як особливості емоцій, що нібито їм внутрішньо притаманна. Проте випадки амбівалентних переживань найчастіше виникають у результаті розбіжності між стійким емоційним ставленням до об'єкта та емоційною реакцією на ситуацію, що склалася (наприклад, кохана людина може у певній ситуації викликати емоцію невдоволення, навіть гніву).

Інша особливість почуттів, писав О. Леонт'єв, полягає в тому, що вони утворюють ряд рівнів, починаючи з безпосередніх почуттів до конкретного об'єкта і завершуючи найвищими соціальними почуттями, що стосуються соціальних цінностей та ідеалів. Ці різні рівні пов'язані і з різними за своєю формою узагальненнями об'єкта почуттів: образами або поняттями, що утворюють зміст моральної свідомості людини.

Суттєву роль у формуванні і розвитку вищих людських почуттів відіграють соціальні інституції, зокрема соціальна символіка (наприклад, прапор), деякі соціальні обряди і церемоніальні акти. Як і власне емоції, почуття мають у людини свій позитивний розвиток і, маючи природні передумови, є продуктом її життя у суспільстві спілкування і виховання [3, с. 78-79].

У Психологічній енциклопедії зазначено, що почуття — це специфічна форма відображення дійсності, у якій виявляється стійке суб'єктивно-емоційне ставлення людини до предметів і явищ, які



вона пізнає і змінює відповідно до своїх потреб. Це продукт суспільного розвитку людини, що виникає лише за наявності певного рівня інтелекту і відображає відношення предметів і явищ для вищих потреб, мотивів діяльності людини як особистості та здійснює саморегуляцію не організму, а особистості, впливаючи на її взаємодію із суспільством. Почуття пов'язані з емоціями, вони не існують поза своїми емоційними проявами, але мають суспільний зміст. В онтогенезі почуття виникають пізніше, ніж ситуативні емоції. Їх становлення тісно пов'язане з розвитком індивідуальної свідомості й ускладненням відображуваних зв'язків під впливом виховання [4, с. 261].

Як зазначає І. Бех, упродовж життя кожна людина відчуває потребу в певній допомозі. Незалежно від того, матеріальна вона чи емоційно-духовна, для особистості допомога завжди об'єктивно значуща. У дорослому віці без неї не обійтися, незважаючи на високу самодостатність особистості. Суб'єктивна значущість допомоги, переживання її особистістю як акт справжньої добродійності іншою особистістю залежить від рівня розвитку ціннісного самоствавлення особи, яка потребує допомоги.

Зазвичай, особистість, яка переживає стан страждання, просить не просто про допомогу, а про допомогу в певний спосіб. Якщо допомога надходить у бажаних для неї формах, вона залюбки її приймає. Такими формами є ті, що виключають дошкульні судження — оцінки та зауваження, які призводять до самоприниження та можливої деформації наявного особистісного образу «Я». Інакше в особистості, яка страждає, неминуче виникне внутрішній конфлікт. Допомога для неї виявляється психологічно гіркою, а не радісною, оскільки вона була поставлена в умови приниження перед «рятівником».

Для особистості, у якої недостатньо сформоване почуття самоповаги чи гідності, негативний супровід не відіграє психічно руйнівної ролі. Така особистість зосереджена лише на задоволенні своєї потреби. У неї виникає рефлексія щодо відмови бути собою та всіх можливих негативних наслідків цього процесу. Усе жтаки типовішими є життєві ситуації, коли особистість, переживаючи певні страждання під час взаємодії із суб'єктом допомоги, не вважає їх нестерпними і тому не протестує за умови, що вона може залишитися собою, зі своїм моральним Я. Отже, застерігає І. Бех, акт допомоги є досить емоційно-чуттєвою морально-психологічною дією, яка може і гальмувати духовно-моральний розвиток особистості, і сприяти йому [1, с. 142-150].

Допомога у сім'ї, взаємодопомога її членів ґрунтується на засадах гуманістичної етики, глибоких і стійких моральних почуттях, на любові, відповідальності, довірі, безкорисливості, утворюючи основу стабільності сім'ї.

У контексті нашого дослідження особливо важливим є уточнення сутності поняття «сімейні цінності». Як засвідчує аналіз літератури,

більшість сучасних дослідників розглядають поняття «цінність» через структуру потреб та інтересів особистості. Філософи категорію «цінність» тлумачать як предмет, що має певну користь і здатний задовольняти певну потребу людини, як ідеал, як норма, як значущість чого-небудь узагалі для людини або соціальної групи тощо. Якщо мати на увазі саме загальне розуміння цінностей, то можна сказати, що цінність — це поняття, яке вказує на культурну, соціальну або особистісну значимість явищ і факторів дійсності.

Цінності завжди є людськими цінностями та мають соціальний характер. Вони формуються на основі суспільної практики, індивідуальної діяльності людини в межах певних конкретно-історичних суспільних відносин і форм спілкування людей. Під час визначення цінності можна виходити з формули: об'єкт тоді має цінність, якщо до нього виявляють певний особливий інтерес.

Кожна людина живе в певній системі цінностей, предмети та явища якої покликані задовольняти її потреби. Різні цінності мають для неї різне значення, із цим пов'язана ієрархія цінностей, як і самі цінності, їхня ієрархічна структура має конкретно-історичний та особистісний характер.

Ціннісні орієнтації утворюють певну основу свідомості та поведінки особистості, безпосередньо впливають на її розвиток. Існують різні способи, принципи класифікації й ієрархії цінностей. Можна виокремити цінності-цілі, або вищі (абсолютні) цінності, та цінності-засоби (інструментальні цінності). Найвища абсолютна цінність — сама людина, її життя [8, с. 370-372].

Згідно із науковою позицією соціологів, цінність — це властивість суспільного предмета задовольняти потреби соціального суспільного суб'єкта (людини, групи людей, суспільства); поняття, за допомогою якого характеризують соціально-історичне значення для суспільства й особистісний зміст для людини визначених явищ діяльності. Джерела ціннісних стосунків у соціальному характері діяльності людей.

Психолого-педагогічний аналіз сім'ї, умов і механізмів її функціонування передбачає вивчення ціннісних орієнтацій подружжя, які є одним із чинників, що конституює сім'ю, регулює взаємини подружжя, визначає їхнє ставлення один до одного, до дітей, інших людей, навколишнього світу взагалі. Розбіжності в індивідуальних системах ціннісних орієнтацій подружжя є головною перешкодою інтеграції сім'ї, її повноцінного функціонування. Гострі конфлікти, що виникають на цьому ґрунті, роблять неможливим нормальне внутрішньосімейне спілкування і становлять небезпеку для існування родини.

З точки зору соціологів, ціннісні орієнтації — це найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань, і обмежуваль-

не значуще, істотне для людини від незначущого, несуттєвого. Сукупність сформованих, стійких ціннісних орієнтацій утворює своєрідну вісь свідомості, що забезпечує стійкість особистості, наступність відповідального типу поведінки і діяльності, виражену в спрямованості потреб та інтересів [7, с. 291-293].

Як підкреслюють психологи, кожна сім'я створює власну мікрокультуру на основі загальносімейних цінностей, традицій, звичаїв, норм і правил поведінки. Система ціннісних орієнтацій сім'ї не є сталою протягом усього її життєвого циклу. Загальносімейні цінності не завжди охоплюють ціннісні орієнтації кожного з подружжя. Діапазон ціннісних орієнтацій окремих осіб родини може бути вузький або ширший від загальносімейних. Чим ширший обсяг індивідуальних цінностей подружжя, тим більше в них можливостей для взаєморозуміння, тобто для єдності.

Для психологічної сумісності подружжя важливе значення має взаємопізнання і взаємоузгодження індивідуальних ціннісних орієнтацій кожного з них, вироблення на їхній основі загальносімейних цінностей. При цьому мають значення не тільки схвалення й прийняття загальносімейних цінностей, а й позитивне ставлення кожного з подружжя до ціннісних орієнтацій партнера [5, с. 546-547].

Аналіз дефініції поняття «почуття взаємодопомоги як сімейної цінності» з різних наукових напрямів дав нам змогу визначити його багатогранність і дав підстави вважати, що почуття взаємодопомоги як сімейна цінність — особистісне утворення, один із найважливіших продуктів розвитку емоцій особистості, що визначає її спрямованість і специфічну самореалізацію.

Це поняття є узагальненням емоційного досвіду особистості, що породжує усвідомлення і зацікавлене ставлення щодо власної приналежності до групи-сім'ї, спільних потреб, цілей, власних знань, здібностей, прагнень надати чи отримати допомогу у процесі реалізації функцій сім'ї, відчуття задоволеність і радість від позитивних результатів взаємодопомоги, які втілюються у повсякденній діяльності.

Формуючи почуття взаємодопомоги як сімейної цінності, слід урахувати, що одним із важливих аспектів психічного розвитку старшокласників є інтенсивне дозрівання, провідна роль у якому відводиться розвитку мислення. У цьому віці учні виявляють більше самостійності в заняттях, у них інтенсивно розвиваються моральні сили, формуються і визначаються риси характеру, відбувається становлення світогляду. Основною особливістю розвитку старшокласників є помітний розвиток самосвідомості, самооцінки, що ґрунтується на самостійному аналізі й оцінці власної діяльності, що не завжди через складність цього процесу є об'єктивними. Старший шкільний вік є сенситивним у формуванні світогляду, виробленні стратегії життя, визначенні життєвих планів, формуванні вміння

творити власну долю. Разом із розвитком абстрактного й цілісного мислення в учнів старших класів виникає прагнення до його само-вдосконалення, намагання зробити його виразнішим, точнішим.

Усвідомлення важливості взаємодопомоги в ефективній діяльності, стабільності сім'ї підвищує самооцінку індивіда, значущість його існування для близьких, спонукає до самовиховання відповідальності.

Проведене нами дослідження має стати підґрунтям для подальшого наукового пошуку щодо визначення компонентів, критеріїв і показників формування у старшокласників інтернатних закладів почуття взаємодопомоги як сімейної цінності.

### Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с. — (Серія «Альма-матер»).
2. Кізь О. Б. Формування психологічної готовності вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї: автореф. дис. ... канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 — педагогічна та вікова психологія / О. Б. Кізь. — К., 2003-26 с.
3. Леонтьев А. П. Потребности, мотивы и эмоции / А. П. Леонтьев // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. В. Фаликман. — М. : ЧеРо, 2002. — 752 с. — (Серия: Хрестоматия по психологии).
4. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. — К. : «Академвидав», 2006. — 424 с.
5. Психологія: підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук [та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К. : Либідь, 2000. — 558 с.
6. Сімейний кодекс України від 10 січня 2002 р. — К. : Атіка, 2002. — 80 с.
7. Соціально-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. — К. : Еке Об, 2004. — 304 с.
8. Філософія: Історія, суспільство, освіта / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. — К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. — 591 с.
9. Хархан Г. Д. Підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 — соціальна педагогіка / Г. Д. Хархан. — Луганськ, 2011. — 20 с.

*В статтє на основе анализа научной философской, юридической, психологической, педагогической, социологической литературы уточнена и теоретически обоснована сущность понятия чувство взаимопомощи как семейной ценности, что является важным компонентом подготовки старшеклассников интернатных учреждений к семейной жизни.*

**Ключевые слова:** *чувство, взаимопомощь, семья, старшеклассник, учреждение интернатного типа.*

**L. V. Kuzmenko**

### **Theoretical Aspects of Forming the Feeling of Mutual Help as a Family Value in Boarding School Senior Students**

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

Based on the analysis of philosophical, legal, psychological, pedagogical, sociological literature, the article defines and theoretically substantiates the essence of the term «feeling of mutual help as a family value», which is an important component of boarding school senior students' preparation for family life.

Preparation of boarding school students to family creation, guaranteeing of its stability is a topical problem for both practitioners and scientists. The formation of the feeling of mutual help as a family value in senior school students is an important constituent of the educational process.

The analysis of the definitions «feeling of mutual help as a family value», from the perspective of different scientific fields, has allowed us to establish its diversity and has given us grounds to assume that the feeling of mutual help as a family value is a personal formation, one of the most important products of an individual's emotion development which defines its direction and specific self-fulfillment.

The feeling of mutual help as an individual's family value is expressed in the individual's acknowledgement of its personal belonging to a family-group, the importance of family members, their needs and his or her own needs, aims, knowledge, abilities, desires to give or get help in the process of family functions implementation, to feel satisfaction and happiness from mutual help positive results which are implemented in everyday activity. The acknowledgement of the mutual help's importance in the family's effective activity raises the individual's self-esteem, the importance of his or her existence for close ones, motivates self-breeding of responsibility.

**Keywords:** feeling; mutual help; family; senior school student; boarding school.

## References

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the Sphere of Spiritual Development]. Kyiv: Akademvydav.
2. Kiz, O. B. (2003). *Formuvannia psykholohichnoi hotovnosti vykhovantsiv internatnykh zakladiv do stvorennia simi* [Formation of Psychological Readiness of Boarding-School Students to Make a Family] (Dissertation Abstract, Kyiv).
3. Leontev, A. P. (2002). Potrebnosti, motyvy i emotsii [Needs, Motives and Emotions]. In Yu. B. Gippenreiter & M. V. Falikman (Eds.), *Psikhologiiia motivatsii i emotsii*. Moscow: CheRo.
4. Stepanov, O. M. 2006. *Psykholohichna entsyklopediia* [Psychological Encyclopedia]. Kyiv: Akademvydav.
5. Trofimov, Yu. L. (2000). *Psykholohiia* [Psychology]. Kyiv: Lybid.
6. *Simeinyi kodeks Ukrainy vid 10 sichnia 2002 roku* [Famile Code of Ukraine, January 10, 2002]. (2002). Kyiv: Atika.
7. Radul, V. V. (Ed.). (2004). *Sotsialno-pedahohichnyi slovnyk* [Social and Pedagogical Dictionary]. Kyiv: «Eke Ob».
8. Huberskyi, L. V., Kremin, V. H., & Ilin, V. V. (2011). *Filosofiiia: Istoriiia, suspilstvo, osvita* [Philosophy: History, Society, Education]. Kyiv: Vydavnycho-polihrafichnyi tsentr «Kyivskiyi universytet».
9. Kharkhan, H. D. (2011). *Pidhotovka ditei-syrit v umovakh internatnoho zakladu do simeinoho zhyttia* [Preparation of Orphans to Family Life in the Conditions of Boarding-Schools] (Dissertation Abstract, Luhansk).

## ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ГРУПОВІЙ ДОБРОЧИННІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: СУЧАСНИЙ СТАН ПРОБЛЕМИ

*У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування відповідальності старших підлітків в умовах сучасного суспільства. Проаналізовано філософські, психологічні і педагогічні аспекти виховання відповідальності, що отримали віддзеркалення в працях зарубіжних і вітчизняних учених. Розкрито труднощі адаптації старших підлітків до сучасних суспільних вимог, визначення їхньої ролі в різних сферах життєдіяльності. Основою для дослідження стала описана в статті методика проведення констатувального експерименту. Визначено специфічні особливості самореалізації підлітків і впливу на цей процес педагога. На основі проведеного дослідження представлені як загальноприйнятні, так і визначені автором критерії і показники сформованості відповідальності.*

**Ключові слова:** відповідальність, старші підлітки, добродійність, групова діяльність.

Актуальність вивчення питання формування відповідальності зумовлена сучасним соціальним напруженням, що ускладнює процес адаптації учнів підліткового віку до нових умов, їхню несуперечливу орієнтацію в нестандартних суспільних вимогах, провокує дезорієнтацію у поведінці. Це загострює проблему виховання у підростаючої особистості ціннісного ставлення до себе, до інших, до суспільства та визначає нагальну потребу у вихованні відповідальності в учнів старшого підліткового віку, які вже прагнуть до самоствердження в різних сферах життя як дорослі, але за своїм статусом, психофізичними можливостями та соціальним досвідом залишаються дітьми. У контексті науково-дослідної роботи на особливу увагу заслуговує залучення школярів до добродійної діяльності; педагогічна підтримка й розвиток соціальної активності та волонтерського руху в учнівському середовищі; надання допомоги вразливим категоріям дітей; здійснення психологічної підтримки ровесників за принципом «рівний — рівному»; зміцнення партнерства дітей та дорослих у спільній діяльності; формування відповідального ставлення до виконуваної роботи.

Проблема відповідальності особистості була предметом наукових досліджень у філософії, соціології, психології, педагогічній науці та практиці.

Питання відповідальності особистості підростаючого покоління знайшло своє відображення у філософських працях М. Бердяєва, Н. Головка, Т. Гоббса, Р. Косолапова, Л. Ільчова, Дж. Локка, В. Маркова, Ж.-П. Сартра, Г. Смирнова, Г. Сковороди. У їхніх працях розглядається філософське тлумачення сутності людини та співвідношення між свободою та відповідальністю індивіда. Вихідним

пунктом визначення міри відповідальності є вирішення питання про співвідношення свободи й необхідності.

Ученими Е. Г. Еріксоном, Л. Колбергом, Ч. Х. Кулі, Дж. Г. Мідом, Ж. Піаже питання соціальної відповідальності тісно пов'язується з соціалізацією особистості, зокрема набуттям людиною соціального досвіду та виробленням ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей.

Психологічні аспекти виховання відповідальності розглядаються в роботах К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, І. Беха, А. Плахотного, С. Рубінштейна, Є. Рудковського, М. Савчина, Н. Скорбіліної. Ученими визначено місце відповідальності в системі формування особистості, а також вплив деяких факторів на активізацію процесів розвитку самої відповідальності.

Проблеми відповідальності знайшли відображення й у педагогічній літературі, зокрема в працях педагогів А. Макаренка, В. Сухомлинського, М. Левківського, Л. Рувинського, В. Маралова, В. Сітарова. Ними розглянуто загальні проблеми соціальної відповідальності, притаманні різним віковим категоріям людей. У педагогічній літературі обґрунтовано також особливості виховання відповідальності особистості та колективу, ціннісна основа та етичні засади поведінки особистості, можливості профілактики девіантної поведінки (Т. Алексєєнко, В. Білоусова, О. Змановська, Л. Канішевська, В. Киричок, О. Коберник, М. Левківський, А. Макаренко, В. Маралов, В. Оржеховська, Л. Рувинський, В. Сітаров, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, Т. Федорченко, К. Чорна та інші).

Водночас проблема формування відповідальності у груповій добродійній діяльності не була предметом окремого наукового дослідження.

Слід зауважити, що формування відповідальності пов'язане з розвитком автономності, утвердженням свободи особистості, тобто свободою прийняття рішень у всіх сферах життєдіяльності. Цій особистісній позиції часто заважає гіперопіка у сімейному вихованні. У школі вона проявляється у вихованні та навчанні. Така поведінкова установка дорослих реалізується у системі соціальних стереотипів, уявленнях про нездатність учнів до автономної та самостійної діяльності.

У вітчизняній педагогіці поширені дві концепції формування відповідальності у підростаючої особистості:

- 1) реалізація відповідальної залежності, у межах якої має функціонувати вихованець, здійснюючи різні види діяльності. При цьому методична перевага віддається вихованню особистості у колективі й через колектив. Автор цієї концепції А. Макаренко наголошував на вихованні відповідальності як сильного почуття, емоційного переживання особистістю своєї відповідальності [4];

2) формування відповідальності особистості у контексті виховання її громадянськості та морально-духовної ціннісної спрямованості. Ця концепція втілювалась у виховній системі В. Сухомлинської, за словами якої, з раннього віку слід формувати здатність жити за принципами добра, відповідно до високих ідеалів, що передбачає розвиток душевності, сердечності, людяності, милосердя тощо [5].

Проблема пошуку підростаючою особистістю простору для самореалізації надзвичайно актуальна в нинішніх умовах. Адже сучасне суспільство, у межах якого створюється цей простір, характеризується нестабільністю, невизначеністю всіх його сфер. Тому особистості часто психологічно важко здійснити самостійний, свідомий, відповідальний вибір діяльній та духовно-практичній позиції, свого місця у світі [1]. На наш погляд, формування у молоді потреби у самореалізації має бути стрижнем виховної діяльності педагога. У цьому зв'язку центром методичних зусиль педагога мають бути свідоме особистісне зростання, особистісна самореалізація вихованця. Особливої значущості набувають дослідження механізмів, умов, специфіки становлення цього психологічного феномену в шкільному онтогенезі.

Відповідальність також має практичний аспект: її замало декларувати, треба реально бути у змозі відповідати за щось. Якщо особистість справді бажає розширити межі своєї відповідальності, вона повинна працювати над цим, збільшувати реальну вагомість і конструктивні потенції своїх вчинків. Без цього гордовите «Я відповідаю за все!» в її устах залишається лише красивою фразою.

У рамках нашого дослідження було проведено експериментальну перевірку рівня сформованості відповідальності учнів старшого підліткового віку. Загалом в експерименті брали участь учні 8-9-х класів загальноосвітньої школи.

Основні завдання констатувального експерименту:

1. З'ясувати уявлення про сутність і зміст відповідальності в учнів 8-9-х класів.
2. Визначити особливості поведінки старших підлітків відповідно до вимог моральних принципів, прав і обов'язків.
3. Визначити критерії оцінки сформованості відповідальності старших підлітків.
4. Визначити рівні вихованості відповідальності в підлітків.

Для розв'язання поставлених завдань було розроблено методику діагностики відповідальної поведінки особистості школяра старшого підліткового віку.

Робота з учнями передбачала вирішення таких завдань:

- з'ясування уявлень про відповідальність та добродійну діяльність, її значення для створення сприятливих міжособистісних взаємин;
- вивчення стану навичок відповідальної колективної взаємодії;



- вивчення реальної поведінки підлітків у найбільш значущих сферах відносин з погляду принципів моральної відповідальності.

Нами було використано опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності І. А. Кочаряна, який складається з 67 питань, що діагностують п'ять типологічних варіантів відповідальності: «принциповість», «самоствердження», «нормативність», «етичність» та «самопожертвування». Методика діагностики відповідальності складалася з п'яти шкал та діагностувала не лише варіант відповідальності, а й рівень вираженості у того, кого тестували [3].

Нами було складено анкету для учнів з метою визначення розуміння ними таких понять, як «відповідальність» та «обов'язок». У педагогічній системі В. О. Сухомлинського відповідальність розглядається як здатність особистості формулювати обов'язки, виконувати їх, здійснювати самооцінку та контроль. Звичайно, ці компоненти можуть бути реалізовані за умови залучення вихованців до суспільно-корисної, пізнавальної та трудової діяльності, через які дитиною привласнюється морально-трудова досвід, утверджуються переконання, соціалізуються вчинки, розвивається сприйнятливості до слова вчителя, його особистого прикладу.

Саме тому, що наша робота проходила в загальноосвітній школі, ми значу увагу приділяли колективу як людській спільноті, що утворює систему колективістських стосунків і є основним чинником формування громадської сутності особистості, розвитку її індивідуальності. Колектив є соціальною системою, яка поєднує в собі організаторську, виховну та стимулюючу функції. Виховне значення колективу, його вплив на особистість учня досить суттєві. Оскільки кожен учень щодня перебуває в класі, то й клас (свідомо чи несвідомо) впливає на нього. Виховний колектив відзначається розмаїттям видів, форм суспільно корисної праці та спілкування. Функції колективу полягають у залученні учнів до системи суспільних відносин, набутті ними досвіду таких відносин. Колективна діяльність сприяє формуванню ділових стосунків (відповідальності, взаємозалежності, контролю, вимогливості тощо). Чим міцніша організаційно-ділова структура колективу, тим кращі умови для створення у ньому високоморальної атмосфери. Сформована у колективі громадська думка є дієвим інструментом педагогічного впливу, сила якого залежить від рівня розвитку колективу. Під час педагогічного спостереження та в процесі співпраці з педагогами ми мали можливість визначити існуючі проблеми класного колективу.

Як свідчить практика, найбільш об'єктивними показниками вихованості відповідальності у підлітка є його ставлення до суспільства, природи, праці, у тому числі навчальної, до колективу, товаришів, старших людей, до самого себе.

Критерії оцінки сформованості відповідальності у школярів старшого підліткового віку відповідальності в груповій добродійній діяльності визначалися ними на основі аналізу наукових джерел та відповідно до структурних компонентів нашої роботи.

Ураховувалося, що загально прийнятій критерій — це мірило, норма, вищий ідеальний рівень виховання відповідальної поведінки. Порівнюючи з ним справжній фактичний стан відповідальної поведінки підлітка, можна визначити, наскільки він наближений до норми, ідеалу, помітити зміни у моральному розвитку. Критерій, як загальний показник вихованості, характеризується цілим рядом ознак, що всебічно розкривають суть явища, яке вивчається, — виховання відповідальної поведінки.

Нами було визначено такі критерії сформованості відповідальності у груповій добродійній діяльності:

Мотиваційно-ціннісний:

- розуміння відповідальності та добродійної діяльності, їхньої цінності;
- відчуття потреби у розвитку відповідальності та участь у добродійній діяльності;
- наявність соціальних установок.

Рефлексивно-творчий:

- здатність до самоаналізу та аналізу стану дійсності;
- творчий підхід;
- соціальна компетентність (компетентне поводження у різних соціальних ситуаціях та з різними учасниками соціальної взаємодії).

Діяльнісно-практичний:

- сформованість навичок комунікативної групової діяльності;
- наявність досвіду здійснення добродійної діяльності;
- уміння співпрацювати в групі.

За результатами опитування було визначено, що більшість учнів поняття «обов'язок» характеризує як «ті чи інші речі, які ми маємо виконувати за будь-яких умов протягом всього життя або тимчасово» (72% опитуваних), «дії на користь собі, родині, державі» (15%), «моральні зобов'язання перед людьми» (15%), не дали визначення 4% учнів.

Виходячи з цього, можна стверджувати, що більшість учнів знає, що таке «обов'язок», а деякі чітко пов'язують обов'язок з такими категоріями, як мораль, відповідальність, суспільна користь.

Значна частина учнів вважає своїм обов'язком допомогу по господарству батькам, догляд за молодшими братами чи сестрами, за домашніми тваринами, а також навчання та відвідування школи (79%). 11% учнів вважають своїм обов'язком «поважати та цінувати думки та права інших людей». 4% учнів зазначили, що їхній обов'язок

«бути чесним і добрим», «вести здоровий спосіб життя», «змінювати світ на краще, жити в гармонії з природою», «дотримуватися правил дорожнього руху», «дотримуватися законів України», «допомагати слабким», «жити так, щоб батьки могли пишатися, або хоча б не соромитися». Водночас відмітимо, що 4% заявили, що не мають жодних обов'язків.

Регулярно виконують свої обов'язки — 47%; намагаються, але бувають винятки — 47% («не всі обов'язки мають наслідки»), не виконують — 8%. У відповідях переважають загальні фрази, що свідчить про формалізованість у підході до власних обов'язків. Також слід звернути увагу на те, що крім відвідування та навчання у школі підлітків, за їхнім власним твердженням, не мають жодних обов'язків.

Щодо знання своїх прав, то всі підлітки перелічили більшість своїх прав згідно Конвенції про права дитини. Користуватися власними правами вміють 86% учні. Школярам було запропоновано відповідати на питання: «Як ви ставитесь до прав інших людей?» 72% сказали, що поважають права інших, 8% — заявили про свою байдужість до прав інших, 20% не змогли відповісти на поставлене питання. Одна з відповідей привернула нашу особливу увагу — «як дитина з багатодітної сім'ї, я маю більше прав, ніж інші. Я поважаю права кожної людини, але мені все одно, що відбувається з ними». Тут простежується позиція батьків і ті принципи, за якими відбувається сімейне виховання.

Отримані нами результати показали, що у віці 13-15 років рівень претензій більший, ніж набутий досвід, якого не вистачає для того, щоб мати чітко визначену позицію. Почуття дорослості, яке є провідним новоутворенням підліткового віку, ще не має під собою надійних підвалин, на яких мають триматися моральні цінності та норми поведінки.

Наступним аспектом нашого дослідження був аналіз ставлення до добродійності та наявності досвіду у школярів участі у добродійній діяльності. Нами було виявлено, що 54% учнів вважають себе милосердними і готовими до добродійності. У той же час досвід такої діяльності мають лише 29% респондентів. Крім того, було виявлено, що близько 1/3 опитуваних не розуміють, у чому власне полягає добродійність. Деякі вважають, що поступитися місцем у громадському транспорті — це і є добродійність. 10% підлітків не бажають брати участь у такій діяльності і говорять про те, що в сучасному світі треба бути сильним, а не милосердним.

Використавши опитувальник діагностики особистісного симптомокомплексу відповідальності І. А. Кочаряна, ми визначили, що «принциповість» як тип відповідальності характерна для 13% учнів, «самоствердження» — 54%, «нормативність» — 81%, «етичність» — 63% та «самопожертвування» — 91% підлітків. Висока вираженість

нормативного типу свідчить про розвинуте почуття обов'язку, прагнення відповідати прийнятним нормам і правилам. Такі учні швидше засвоюють вимоги дисципліни, більш керовані та контрольовані. Для них важлива наявність чітких інструкцій та рекомендацій у виконанні завдань, більше уваги вони приділяють формальному, а не змістовному боку справи.

Для підлітків, які мають високий рівень етичної відповідальності, характерним є прагнення дотримуватися загальнолюдських норм. Регулятором їхньої відповідальної діяльності виступають власні бажання, внутрішні переконання. Тому для успішного включення таких учнів у добродійність необхідно стимулювати внутрішню мотивацію до такої діяльності.

Високий рівень вираженості «самопожертвуваності» як типу відповідальності ми розуміємо як прояв розуміння правильності та необхідності добродійної діяльності та як декларування готовності до участі в ній, тому що оточення очікує цього.

На основі результатів констатувального експерименту та розроблених критеріїв оцінки сформованості відповідальності старших підлітків можемо зробити висновки, що значна частина старших підлітків має уявлення і розуміє необхідність відповідального поведіння в умовах виконання притаманних їм соціальних ролей. Водночас ставлення до добродійної діяльності не є однозначним, що свідчить про недостатній рівень сформованості соціально значущих якостей особистості.

Отже, існує необхідність активізації роботи соціальних педагогів та психологів у напрямі формування відповідальності у груповій добродійній діяльності. А саме залучення підлітків до волонтерської діяльності, створення умов для самостійного ініціювання школярами благодійних акцій тощо.

### Література

1. Алексеенко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики : наук.-метод. посіб. / Т. Ф. Алексеенко. — К. : Пед. думка, 2007. — 152 с.
2. Бех І. Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. — 2001. — № 2. — С. 16-23.
3. Кочарян І. А. Опросник диагностики личностного симптомокомплекса ответственности (ОДЛСО) и оценка его психометрических характеристик / И. А. Кочарян // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, серія «Психологія». — 2008. — № 807. — С. 179-186.
4. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / А. С. Макаренко // Твори : у 7 т. — К., 1954. — Т. 5. — С. 98-109.
5. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. — М. : Молодая гвардия, 1979. — 335 с.

*В статтю обоснована актуальність проблеми формування відповідальності старших підлітків в умовах сучасного суспільства. Аналізуються філософські, психологічні та педагогічні аспекти виховання*

ответственности, получившие отражение в трудах зарубежных и отечественных ученых. Раскрыты сложности адаптации старших подростков к современным общественным требованиям, определения их роли в различных сферах жизнедеятельности. Основой для исследования послужила описанная в статье методика проведения констатирующего эксперимента. Определены специфические особенности самореализации подростков и влияния на этот процесс педагога. На основе проведенного исследования представлены как общепринятые, так и определенные автором критерии и показатели сформированности ответственности.

**Ключевые слова:** ответственность, старшие подростки, благотворительность, групповая деятельность.

**T Yu. Kunytsia**

### **Formation of Responsibility of Senior Teenagers in Group Charitable Activity: the Modern State of the Problem**

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

*The urgency of the problem of senior teenagers' responsibility formation under modern society conditions is substantiated in this article. The philosophical, psychological, and pedagogical aspects of the education of responsibility are analyzed and reflected in works of foreign and home scientists in different periods of society development. It is marked that responsibility in the conditions of group activity and the readiness of schoolchildren to participate in charity were not the subject of separate scientific research. The existing difficulties with senior schoolchildren's adaptation to the modern public demands, determination of their role in different spheres of life are revealed in this article. The methodology for an ascertaining experiment is described in this article that became the basic foundation for the research. The specific features of teenagers' self-realization and teachers' influence on this process are determined. The public and the author's criteria and rates of formation of responsibility are presented based on the conducted research. Among them there are such criteria as: motivational-evaluative, reflex-creative, activity-practical. Special attention is paid to the practical possibility of responsibility display in the conditions of group activity and the readiness of schoolchildren to participate in charity. The presented ascertaining results allow to make a conclusion about the level of responsibility formation and to create favourable conditions for further pedagogical influence on this process.*

**Keywords:** responsibility; senior teenagers; charity; group activity.

### **References**

1. Alieksieienko, T. F. (2007). *Sotsializatsiia osobystosti: mozhlyvosti ta ryzyky* [Socialization of Personality: Possibilities and Risks]. Kyiv: Pedahohichna dumka.
2. Bekh, I. D. (2001). Formuvaty u dytyny pochtuttia tsinnosti inshoi ludyiny [Formation of Sense of Value of Other Person to Child]. *Pedahohika tolerantnosti*, 2, 16-23.
3. Kocharian, I. A. (2008). Oprosnik diagnostiki lichnostnogo simptomokompleksa otvetstvennosti i otsenka ego psikhometricheskikh kharakteristik [Questionnaire of Symptom Complex Diagnostic of Personal Responsibility and Assessment of Its Psychometric Characteristics]. *Visnyk Kharkivskogo natsionalnoho universitetu imeni V. N. Karazina. Seriya «Psykhologhiia»*, 807, 79-186.
4. Makarenko, A. S. (1954). *Metodyka organizatsii vykhovnoho protsesu* [Methods of Organization of Educational Process]. Kyiv.
5. Sukhomlinskio, V. A. (1979). *Rozhdenie grazhdanina* [Birth of a Citizen]. Moscow: Molodaia gvardiia.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ВАРТОСТЕЙ У ПРОВІДНИХ НАПРЯМАХ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

*У статті здійснено спробу визначити етнокультурні вартості, які доречно залучати у різні напрями виховання дошкільників. Окреслено психологічне підґрунтя та педагогічні передумови їх використання в освітньому процесі ДНЗ і родинному вихованні. Автор доводить, що сучасна дошкільна освіта повинна спрямовуватись на прилучення дітей до фольклорної спадщини, календарних традицій, декоративно-ужиткового мистецтва з метою формування у зростаючого покоління гідних ідеалів, активної життєвої позиції, сталих моральних переконань.*

**Ключові слова:** етнокультурні вартості, напрям виховання, дошкільна освіта, фольклорні твори, календарні традиції, декоративно-ужиткове мистецтво, народні ігри.

Перебуваючи у стані реформування, дошкільна освіта України нагально потребує інноваційних упроваджень. Без відродження й переосмислення нашого минулого неможливе передбачення майбутнього. Отже, ретельне вивчення української етнопедагогічної спадщини зініціює краще пізнання сутності виховного процесу, збагачення народним виховним досвідом з подальшим його впровадженням у формування всебічно розвинутої, національно свідомої особистості. Необхідність формування етнічної свідомості майбутніх громадян зумовлена тим, що визнаючи себе представником певного етносу, людина стає співтворцем матеріальної й духовної культури свого народу, плекає його одвічні цінності, захищає гідність своєї етнічної спільноти, прагне долучитися до розбудови благоустрою української держави, яка на демократичних засадах забезпечує відповідні умови для самоутвердження й самореалізації етнічного потенціалу.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що вже наприкінці XIX — початку XX-го ст. завдяки діяльності вітчизняних просвітників почали закладатися підвалини української дошкільної освіти — її пріоритетні напрями й спеціальна підготовка фахівців.

Першопочатківцями в цій справі стали представниці прогресивного українського жіноцтва, громадські діячки Н. Кобринська й М. Нагірна та інші. За їх переконанням, організаторами і власниками дошкільних закладів в умовах бездержавного існування нації могли бути спеціально створені громадські жіночі об'єднання. Вільні від безпосереднього впливу офіційної пропольської шкільної влади, вони мали забезпечити національну спрямованість опікунчо-виховного процесу в утримуваних ними закладах [1, с. 4].

Яскравим прикладом тогочасної освітньої парадигми в царині дошкільля може слугувати цитата зі статті І. Домбчевської «Перше

виховання дитини в дитячому садку», опублікованої у «Жіночій долі» 1937 року. Розмірковуючи про мету виховання, авторка зауважує: «Ушляхетнювати душу дитини, розвивати її, навчити пошанування родичів, вчителів, навчити любити свою віру, нарід, свою землю, природу — треба починати від малечку. І тому це завдання хоч доривочно сповнюють дитячі садки» (мова оригіналу) [1, с. 126].

Найбільш вагомий внесок в розробку теоретико-методичних заasad етнічного виховання дітей дошкільного віку належить С. Русовій. Саме Русова визначила принципи побудови українського дитячого садка, з-поміж яких виокремила й обґрунтувала необхідність створення системи дошкільного виховання на новітніх положеннях психології і педагогіки у поєднанні з багатовіковим досвідом народної педагогіки.

У творчій спадщині С. Русової особливого значення для нас набуває ідея українознавчої спрямованості. Зокрема, у монографії «Нові методи дошкільного виховання» авторка пише, що іграшки «на Україні продаються на ярмарках, зроблені самими дітьми або для дітей селянськими майстрами. Вони й дуже забавні, й характеристичні для певної місцевості, рівно як і дуже бажані для національного дитячого садка» (мова оригіналу) [2, с. 9].

Чільне місце у плануванні виховного процесу в українських дошкільних закладах С. Русова відводила календарній обрядовості. Наприклад, у статті «Роль жінки у дошкільному вихованні» зазначено: «у життя дитячого садка мають бути введені народні свята (Різдво з колядками, з Вертепом, Русалчині дні з веснянками, вінками з квітів, Івана Купала з купальськими вогнями і піснями і т. ін.)» (мова оригіналу) [3, с. 12].

Цінним для нашого дослідження є висновок С. Русової про те, що виховання дітей має бути позначене народним мистецтвом, естетичними сприйманнями й емоціями: «Мусять бути хати чепурно, чисто вбрані, діти охайно одягнені, їх увага звернута на красу оточення, але спостереження їх мають бути вільними, незалежними» (мова оригіналу) [2, с. 7].

Необхідність естетики у виховному середовищі й виховному процесі С. Русова пояснювала потребою емоційного налаштування дитини, яка, на думку педагога, є першоосновою у формуванні особистості: «Усі ці перші емоціональні враження під керуванням добре підготовленої учительки викличуть у чулих дитячих серцях перші моральні почуття, як шанувати і любити Бога і свій нарід, свій край, як високо ставити в своєму житті ідеал добра і правди і бути готовим завше героїчним подвигом служити цьому ідеалові» (мова оригіналу) [3, с. 9].

Сьогодні перед сучасною дошкільною педагогікою постає проблема вдосконалення навчально-виховного процесу на принципах народності й культуровідповідності, форм, методів і засобів педа-

гогічного впливу, запозичення виховного досвіду зарубіжних фахівців, в жодному разі не відмовляючись від власної споконвічної педагогічної традиції. Адже ніщо не може бути ефективнішим, аніж апробовані віками складові виховної системи, творцем яких був український народ.

Вивчення наукової літератури засвідчує, що одним із чинників формування особистості у період дошкільного віку є культурні вартості рідного народу (О. Батухтіна, А. Богуш, Н. Лисенко, Т. Поніманська, М. Стельмахович та інші). Водночас поза увагою вчених залишаються вивчення виховного потенціалу окремих елементів етнокультури та психолого-педагогічні передумови їх упровадження у процес виховання дитини дошкільного віку.

В означеному контексті звертаємося до етнокультурних вартостей. Адже вони концентрують у собі яскраво відображену виховну спрямованість. Насамперед це фольклор, календарні традиції, твори декоративно-ужиткового мистецтва. Завдяки жанровому розмаїттю, символізму, художній образності, емоційній насиченості в них виразно відображено й збережено етнічний колорит. Їх комплексне залучення до процесу виховання (за умови ретельного добору й спрощення змістовного навантаження) дасть змогу у доступній формі ознайомити дошкільників з культурною самобутністю рідного краю.

У результаті наукового пошуку були визначені педагогічні умови, які забезпечили ефективність використання виховного потенціалу етнокультури у роботі сучасних дошкільних закладів:

- застосування комплексу елементів родинно-побутової культури як засобів педагогічного впливу;
- створення емоційно позитивного клімату під час опанування знаннями й уявленнями українознавчого змісту;
- відповідність педагогічного процесу віковим, індивідуальним особливостям та можливостям дошкільника;
- орієнтація на розвиток творчої активності дітей;
- координація роботи з батьками;
- педагогічна майстерність, ініціативність й етнопедагогічна компетентність вихователя;
- відповідне методичне забезпечення навчально-виховного процесу.

Вивчення масиву етнографічного матеріалу було спрямовано на виявлення педагогічного цензу з подальшою систематизацією за загальноприйнятими в сучасній українській дошкільній педагогіці напрямками виховання.

Народ споконвічно приділяв велику увагу розумовому розвитку дитини. І хоча в сучасному поступі науки народні знання видаються архаїчними і не актуальними, науковці визнають істинність народного досвіду.



Усім без винятку фольклорним творам притаманне смислове навантаження, що сприяє засвоєнню дитиною знань, відображених у високохудожній формі. Численні прислів'я і приказки стверджують необхідність розумового становлення особистості: «Розум — найбільше багатство», «Розумний дім буде, а дурний руйне», «Розумний — розсудить, дурний — осудить» та ін.

Народні загадки є універсальним засобом розвитку логічного мислення дитини. Розгадуючи їх, вона не отримує готову інформацію, а в пошуках відповіді аналізує, порівнює, ставить нові запитання. Саме загадки найкраще доводять, що етнопедagogіка завжди сповідувала принцип переходу від простого до складного.

Найвпливовішим методом розумового виховання народ вважав спілкування з мудрими, літніми людьми. Не випадково кращими оповідачами казок та бувальщин були бабусі, дідусі й поважні односельці. Діти радо слухають їх повчальні історії, переймають життєву мудрість, набираються практичного досвіду.

В усі часи українці піклувалися про моральне виховання дітей. Уже з перших років життя за допомогою пестушок, приказок, примовок дитині прищеплювали почуття чесності, справедливості, скромності. За народними уявленнями, чисте сумління було найкращим здобутком життя людини. Не дарма ж в українських народних казках позитивні герої були хоча і бідними, але чесними, працелюбними, доброзичливими. Вони були завжди готовими прийти на допомогу. В цьому виявляється переконання народу в існуванні людини лише в спільноті: «Людина падає сама, щоб піднятися — потрібна рука друга».

Оскільки життя в соціумі вимагає дотримання певних правил поведінки, український дитячий фольклор вмістив докладний опис доброго поведіння, шанобливого ставлення до старших, товаришкості з однолітками, турботи про молодших: «Красу — бачать, мудрість — чують, доброту — відчують» та ін.

Народ завжди пам'ятав, що дитину виховують як майбутнього сім'янина. Тому батьки намагалися бути гідним прикладом своїм дітям у родинних взаєминах і шляхетному ставленні один до одного. Народна педагогіка наголошувала на тому, що побудова сім'ї неможлива без любові і взаємоповаги. Запорукою сімейного щастя наші пращури вважали високу моральність подружжя і докладання спільних зусиль до справи виховання дітей: «Немає відданішої людини від рідної дружини», «Навіщо клад, коли в сім'ї лад» тощо.

Український народ завжди володів тонким почуттям прекрасного. Зовнішня і внутрішня краса були визначальними ознаками досконалої людини. Змалку дітей виховували в гармонії із собою і зовнішнім світом. Значний вплив на формування естетичного смаку маленьких українців здійснювало декоративно-ужиткове мистецтво.

Адже найнезначніші побутові дрібниці оформлювались на високому художньому рівні. Не лише побутове оточення, а й дитячі іграшки (здебільшого їх виконували близькі родичі, а згодом і сама дитина) оздоблювались з великим естетичним смаком [7, с. 72].

Аналогічно на формування естетичного смаку дитини впливала народна пісня і народна музика. Першими піснями в її житті були колискові. Через них немовля знайомилося з гармонією слів і мелодії. Згодом дитина сама починає співати, що сприяє розвитку її естетичного смаку. Народ піклувався, щоб дитячі пісні, окрім повчального змісту, набували високохудожньої форми.

З дитинства людина виносила в доросле життя переконання про природу, що є не лише об'єктом споживання — вона синонімічно неподільна з рідним краєм — «без верби і калини нема України». Народна мудрість твердить про неприпустимість бездумного користування природними благами, які слід охороняти і примножувати. Щоб дитина це збагнула, народна педагогіка вдавалась до антропоморфізму. У казках і легендах звірі й рослини наділялись людськими рисами характеру та діяли дотично до діяльності людей.

Трудове виховання завжди посідало провідне місце у виховній системі народу. Українська народна педагогіка ретельно розробляла ефективні шляхи трудового виховання в усталених педагогічних традиціях. У процесі трудового виховання умовно можемо виокремити три етапи: вступний чи ігровий (від двох до шести-семи років), помічний, чи визначальний (від семи до п'ятнадцяти років) і основний чи завершальний (від п'ятнадцяти до двадцяти років) [4, с. 126].

На першому етапі впродовж другого й третього років дитина за правильного виховання набувала деякої самостійності (у споживанні їжі, одяганні, вмиванні), засвоювала правила користування предметами та елементарні норми поведінки. Зазвичай долучалася до праці психологічно, засвоюючи слова «праця», «працювати» здебільшого такими ефективними виховними засобами, як колискові пісні, пестушки, потішки, різні заклички, які прославляли працю: «Ой люлі-люлі, бай», «Сину мій любенький», «Ладі-ладусі», «Сорока-ворона», «Кую-кую чобіток», «Зайчику, зайчику» та багато інших. Їхніх персонажів наділено здебільшого казковими, барвистими рисами, привабливими для малят. За приклад може слугувати цикл колискових пісень про котика «Ой котику, котику», «Ходить кіт по горі», «Ой ти котку сірий», «Ой ти коте Рябку», «Ой був собі коточок», багато інших, які закликають котика працювати: дитину колисати; дрова рубати, копати грядку, ловити рибку, піч топити, мести хату й сіни, учитися шити, молотити. Киця, яка ухиляється від праці, зазнає навіть фізичного покарання: «Бити кицю, бити — не хоче робити». Ганебно й красти. За те, що кіт «...вкрав у баби квітку, стала Галя ката бить, щоб не вчився так робить». І як висновок:

«Не вчись, коте, красти, а вчись, коте, роботу робити. Бери щип, іди на тік жита молотити».

Визначаючи роль народних педагогічних традицій в економічно-му вихованні дошкільників, зауважимо, що одним із провідних аспектів української народної педагогіки була (і залишається) підготовка дітей до господарської діяльності. Особлива увага акцентується на вихованні дбайливого господарника, оскільки в культурі українського народу завжди панувала повага до людини праці. До розряду виховного ідеалу підносились така риса, як господарність. У народній педагогіці слово «господар» чи «газда» (як говорять подекуди у західних областях України) виступає синонімом найкращих особистих і громадських чеснот людини.

Народна пам'ять зберегла багато казок, в яких схвалені господарність, працьовитість, ощадливість. Наприклад, у народних сюжетах творів: «Кривенька качечка», «Дідова дочка, бабина дочка», «Півник та двоє мишенят» та інших змальовуються дотепність і кмітливість думки, пошана до праці, до людей, бережливе ставлення до довкілля.

Наші пращурі здавна створювали жартівливі пісні, в яких висміюється ледарство й невміле господарювання: «Грицю, Грицю до роботи», «Господиня гарна я», протиставляючи йому працьовитість і дбайливість: «Ой накладу вогник», «Вербовая кладочка» та ін. Особливість українського фольклору полягає з-поміж іншого в доступності для різних вікових категорій своїм лаконізмом, поетичністю, простотою, легкістю запам'ятовування, а відтак містить невичерпний виховний потенціал [6, с. 163-164].

Прагнення прищепити дітям господарський хист відобразилось у найкоротших жанрах усної народної творчості. Так, українські народні прислів'я, приказки, побажання репрезентують цілий спектр особистісних цінностей людини та їх антиподи. Здебільшого вони стосуються господарсько-побутової сфери життєдіяльності. У прислів'ях «У доброї господині і півень несеться», «Де дві газдині, там голодні свині», «Де багато господинь, там хата неметена та каша несолена», «За добрим господарем і свиня — господиня» позначені окремі факти та явища реальної дійсності, які здавна побутували у народному житті. Про наслідки безглузлого господарювання говорять: «Догаздувався до дідівської торби», «Він би газдував, якби вік жито мав», «Почав газдувати і не стало йому хліба» та ін. Різноманіття прислів'їв, приказок, примовок зумовлене життєвим досвідом народу, який переконує, що інколи одне слово чи речення, сказане своєчасно і влучно, закарбовується в пам'яті міцніше й надійніше за будь-які бесіди чи нотації.

У розмові про правовий напрям виховання зазначимо, що активу в правовому відношенні людину необхідно формувати змалку, починаючи з дошкільного віку. Саме в цьому періоді можна заclas-

ти першооснови правових знань, виховати почуття відповідальності перед суспільством і державою, усвідомлення необхідності щодо дотримання норм права і моралі. Такі завдання сьогодні об'єктивно постали перед сучасною дошкільною освітою. Адже здатність людини змалку правильно розуміти норми моралі і доступних законів та відповідним чином поводитися не є природженою. Ці якості формуються під впливом навчання в спеціальних виховних закладах, а також в умовах доцільного спілкування з однолітками та з іншими людьми, завдяки участі дитини в різних видах діяльності.

Особливе значення у правовому вихованні набуває пізнавально-виховний потенціал української усної народної творчості. У більшості її різновидів сюжетна лінія та зміст стосунків персоніфікованих героїв наочно ілюструють найдоступніші правові норми. Опанування ними за умови детального аналізу поведінки кожного персонажу спрямовується на вправління та самовиховання дитини в різних ситуаціях предметно-ігрового осередку закладів дошкільної освіти.

Загальні уявлення про права людини знаходимо у таких приказках та прислів'ях: «Семеро одного не чекають», «Сім раз відміряй, один раз відріж», «Щоб мати, треба дбати», «Косо, криво, аби живо» тощо. Такі приповідки здебільшого виступають зачином казки чи ж супроводжують її сюжетну лінію.

Народна казка — вагома частка народнопоетичної спадщини українців. Беручи за основу завдання, які сьогодні стоять перед сучасним суспільством, освітою і родиною, неоціненне значення казки вбачаємо в тому, що вона є поліфункціональним джерелом формування духовності дитини, її ціннісних орієнтацій, стимулюючи моральні, етичні, правові та інші чинники виховання.

Фольклор здавна відіграв важливу роль у формуванні правової свідомості. Так, у казках «Рукавичка», «Колобок», «Коза-дереза» сила виховного впливу пояснюється здатністю впливати на емоційно-почуттєву сферу дитини. Допомога, співчуття, чесність, гідність допомагають героям вижити і знайти вихід зі складних ситуацій. Розповідаючи дітям казки, намагались змалювати розгорнуту картину об'єктивного характеру того чи іншого явища й водночас формувати практичні вміння та навички його аналізу, способи проникнення в його сутність.

Народна традиція не применшувала важливості фізичного розвитку дитини. До появи немовляти на світ рідні оберігали майбутню матір від стресів і травм, що несприятливо впливали на фізичне і психічне здоров'я ще ненародженої дитини.

Після народження батьки вважали своїм першим і головним обов'язком піклуватись про здоров'я немовляти. Співаючи над колискою, мати бажала своїй дитині «рісточки у кісточки», «здоров'ячко на сердечко», і щоб воно «спало не плакало, росло — не боліло» та ін.

Упродовж першого року життя батьки, приспівуючи пісеньки-пестушки, виконували разом із дитиною нескладні фізичні вправи, які сприяли формуванню правильної постави й адекватній координації рухів.

Слід зауважити, що особливе значення нормального фізичного розвитку зумовлено цілком реальними життєвими потребами. У діяльності трудової людини завжди поставало чимало таких проблем, для подолання яких потрібні фізичні зусилля. Сила і витривалість, стійкість і спритність в народі високо поцінювались, тому батьки прагнули виховати їх у своїх дітях. Окрім цього народ здавна збагнув, що фізичне виховання неподільне з іншими чинниками формування особистості. Отож, не випадково народ полюбив героїв-богатирів Кирила Кожум'яку, Микулу Селяниновича, яких наділено надприродним здоров'ям і фізичною силою. Розповідаючи казки і легенди, дорослі зауважували, що богатирі стали такими завдяки правильному поводженню, дотриманню певних умов, подоланню певних перешкод, проявляли силу волі.

Українська виховна традиція зберігає численні варіанти рухливих ігор, які сприяли формуванню спритності, витривалості, зосередженості, активності. Водночас український народ виробив певні навички загартування дітей для збереження їхнього здоров'я: ходьба першим снігом, умивання росою на Зелені свята тощо.

Народ у прислів'ях і приказках висловлював необхідність дотримання здорового способу життя, запобігання хворобам: «Бережи здоров'я — його в крамниці не купиш», «Нікому не заздри — заздрість з'їдає здоров'я», «Питимеш за здоров'я інших — сам захворієш» та ін.

У розмові про напрями виховання слід зосередитись на визначальному напрямі — національному вихованні. Відзначимо, що український народ, переживаючи поневолення і наругу, повсякчас оберігав історичну пам'ять про славне минуле і передавав майбутнім поколінням ідею незалежності української землі. Це якнайкраще відображено в героїчному епосі — бувальщинах, історичних оповідях, думках, козацьких піснях тощо. З їхньою допомогою наші пращури виховували в дітях почуття причетності до історії свого народу, гордість за минуле свого краю, бажання долучитися до здобуття Україною суверенності й примножувати її матеріальну та духовну культуру.

Зауважимо, що українська виховна традиція передбачала виклад історичного матеріалу на різних рівнях складності. Коли дитина маленька, їй розповідали і співали про історичні події, максимально спрощуючи понятійний апарат сюжету і надаючи йому елементів казковості. Коли дитина підросла, твори з історичним змістом ускладнювалися відповідно до віку і рівня її обізнаності.

Традиційно українці намагались відобразити історичне минуле в творах народного мистецтва (наприклад, образ козака Мамая). З-поміж іншого це сприяло пробудженню дитячої цікавості до зображення, а відтак і бажання дізнатися про події, дотичні до сюжетів художнього твору.

Невід'ємною складовою національного виховання народна педагогіка завжди визначала вивчення рідної мови. Саме досконале володіння і невідмова за будь-яких умов від рідної мови вважалося кращим доказом національної самосвідомості. Український фольклор містить різноманітні жанрові твори, в яких змальовано красу рідного слова, утверджено думку про необхідність збереження чистоти мовлення, оповідається про жахи внаслідок бездумного вживання слів. У такий спосіб дорослі намагались прищепити зростаючому поколінню любов до материнської мови, потребу уважно ставитись до рідного слова та прагнення ретельно формувати мовленнєву культуру.

Надзвичайно важливим за народними уявленнями виступало збереження звичаїв і обрядів. Втрата обрядової системи народу спричиняє втрату його унікальної самотності. Спираючись на принципи народності й культуровідповідності, українська етнопедагогіка створювала оптимальні умови для успадкування молодим поколінням обрядів і звичаїв рідного народу. Задля запобігання їх втрати народ створив календарно-обрядовий цикл. За допомогою символічних дій і фольклорного супроводу передавався народний досвід у провідних сферах людської діяльності.

Обсяг статті спонукав автора до обмеження розгляду досліджуваної теми стислим аналізом лише кількох різновидів етнокультурних вартостей, дотичних у реалізації провідних напрямів дошкільної освіти. На сучасному етапі постає потреба у визначенні та обґрунтуванні психологічних механізмів процесу формування національної самосвідомості у дітей різних вікових категорій, удосконаленні підготовки майбутніх вихователів до впровадження засобів народного виховання у практику дошкільного закладу, пошук шляхів та умов народознавчої роботи з батьками вихованців.

Окреслені питання є на часі, позаяк навіть першо-початкове знайомство дає змогу зробити висновок про те, що засвоєні й примножені не одним поколінням, відшліфовані тисячолітнім досвідом, виховні традиції народу несуть у собі неоціненний педагогічний потенціал, який має стати визначальним чинником для розвитку сучасного українського дошкілля.

### **Література**

1. Нагачевська З.І. Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939 р.) / З.І. Нагачевська. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 136 с.

2. Русова С. Ф. Нові методи дошкільного виховання / С. Ф. Русова. — Прага : Сіяч, 1927. — 112 с.
3. Софія Русова і Галичина : зб. статей і матеріалів / [уклад. З. І. Нагачевська]. — Івано-Франківськ : Вік, 1996-128 с.
4. Скульський Р. П. Теоретичні та практичні аспекти української етнопедагогіки / Р. П. Скульський // Обрії. — 2004. — № 1. — С. 3-7.
5. Стельмахович М. Г. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / М. Г. Стельмахович; [упоряд.: Л. В. Калуська, В. І. Ковтун, М. І. Ковтун ; відп. за вип. З. А. Боллок, Б. К. Остафійчук, І. В. Будзак, Р. М. Зуб'як ; за заг. ред. Л. В. Калуської]. — Коломия (Івано-Франків. обл.) : Вік, 2011. — Т. 1. — 2011. — 520 с.
6. Філіпчук Г. В. Українознавчі цінності в змісті національної освіти / Г. В. Філіпчук // Наук. вісн. Чернів. Нац. ун-ту. ім. Ю. Федьковича. — Чернівці, 2003. — Вип. 179 : Педагогіка та психологія. — С. 163-179.
7. Щербак І. М. Діти в традиційних обрядах українців / І. М. Щербак // Народна творчість та етнографія. — 2003. — № 3. — С. 71-77.

*В статье предпринята попытка определить этнокультурные ценности, которые уместно использовать в различных направлениях воспитания дошкольников. Определена психологическая основа и педагогические предпосылки их использования в образовательном процессе дошкольных образовательных учреждений и семейном воспитании. Автор доказывает, что современное дошкольное образование должно ориентироваться на приобщение детей к фольклорному наследию, календарным традициям, декоративно-прикладному искусству с целью формирования у подрастающего поколения достойных идеалов, активной жизненной позиции, устойчивых нравственных убеждений.*

**Ключевые слова:** этнокультурные ценности, направление воспитания, дошкольное образование, фольклор, календарные традиции, декоративно-прикладное искусство, народные игры.

**V. V. Lappo**

### **Psychological and Educational Preconditions of the Activation of Ethno-Cultural Values in Leading Areas of Preschool Education**

The Kolomyia Institute of SHEE «Prykarpatysyi National University named after Vasyl Stefanyk» (8 Lysenka Str., Kolomyia, Ivano-Frankivsk region, Ukraine)

*In the article there have been made attempts to define ethno-cultural values that are appropriate to be introduced in different directions of preschool education. The corresponding psychological background and pedagogical conditions, their use in the educational process of pre-school and family education have been determined. It has been noted that at the beginning of the formation of pre-school education in Ukraine its organizers had stressed the need to adopt actively the material and spiritual values of the Ukrainian people in the education of pre-school children. Because since the most ancient times people tried to convey to the growing generation the best examples of the cultural treasures of native land. The author argues that the current pre-school education should aim at familiarizing children with folklore, calendar traditions, applied and decorative arts, in order the growing generation gets worthy ideals, active life position, moral beliefs.*

**Keywords:** ethno-cultural values; direction of education; early childhood education; folklore works; calendar traditions; applied and decorative arts; folk games.

## References

1. Nagachevska, Z. I. (2002). *Pedahohichna dumka i prosvitnyctvo v zhinochomu rusi Zakhidnoi Ukrainy (druha polovyna XIX st. – 1939 rik)* [Pedagogical Thoughts and Enlightenment in Women's Movement Western Ukraine (the second half of XIX century – 1939)]. Ivano-Frankivsk: Plai.
2. Rusova, S. F. (1927). *Novi metody doshkilnoho vykhovannia* [New Methods of Pre-school Education]. Praga: Siiach.
3. Nagachevska, Z. I. (Ed.). (1996). *Sofia Rusova i Halychyna* [Sofia Rusova and Halychyna]. Ivano-Frankivsk: Vik.
4. Skulskiy, R. P. (2004). Teoretychni ta praktychni aspekty ukrainskoi etnopedahohiky [Theoretical and Practical Aspects of Ukrainian Ethno-Pedagogy]. *Obrii*, 1, 3-7.
5. Stelmakhovych, M. H. (2011). Vybrani pedahohichni tvory [Selected Pedagogical Works]. Kolomyia: Vik.
6. Filipchuk, H. V. (2003). Ukrainoznavchi tsinnosti v zmisti natsionalnoi osvity [Ukrainian Values in the Content of Education]. In *Naukovyi visnyk Chernivetskoho Natsionalnoho universytetu imeni Yu. Fedkovycha. Pedahohika ta psykholohiia: Vol. 179* (pp.163-179).
7. Shcherbak, I. M. (2003). Dity v tradytsiinykh obriadakh ukrainsiv [Children in Traditional Ukrainian Ceremonies]. *Narodna tvorchist ta etnografia*, 3, 71-77.



## ПРИЧИНИ І СПЕЦИФІКА ВІДХИЛЕНЬ У СОЦІАЛЬНОМУ РОЗВИТКУ І ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКІВ, СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті подано короткий аналіз причин і специфіки відхилень у соціальному розвитку і поведінці підлітків, старшокласників як соціально-педагогічної проблеми. Зокрема, соціальні психологи та соціальні педагоги підліткового і ранній юнацький вік (12-17/18 років) відносять до «єдиного маргінального (перехідного) періоду соціалізації»; акцентують на значенні задоволення таких важливих у цьому віці потреб, як потреба у позитивній оцінці значущих дорослих; потреба у самоповазі; у спілкуванні та інші.*

**Ключові слова:** соціальна педагогіка, підлітковий і ранній юнацький вік, норма і відхилення, соціальні відхилення, причини девіантної/делінквентної поведінки.

На тлі сучасного соціально-економічного й соціокультурного розвитку країни загострюються такі проблеми, як злочинність неповнолітніх, наркоманія та інші залежності серед молоді, погіршення стану здоров'я дітей і молоді та багато інших.

Негативні соціальні тенденції у підлітковому і молодіжному середовищі зумовлюють потребу удосконалення соціальної політики держави, створення необхідних соціально-економічних, соціокультурних і соціально-педагогічних умов для розвитку сім'ї, підвищення освітнього та культурного рівня дітей і молоді, їх соціального становлення, самореалізації.

За таких умов варто підкреслити актуальність соціально-педагогічної науки і практики, об'єкт якої, на думку О. В. Безпалько, можна визначити як «процес набуття людиною соціальності під впливом сукупності соціальних явищ, процесів та відносин. Відповідно предметом є соціальне виховання особистості у різних сферах суспільного життя» [1].

Таким чином, важливе теоретичне і практичне значення в контексті дослідження мають праці, присвячені психологічним аспектам становлення особистості в онтогенезі (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, П. Я. Гальперін, А. М. Леонтьєв та інші); праці, в яких представлені соціально-педагогічні основи навчально-виховного процесу (А. С. Макаренко, С. Т. Шацький); розглядаються аспекти соціалізації особистості, соціального виховання (І. Д. Бех, О. М. Докукіна, Т. А. Ромм, О. Л. Кононко та інші); сутність і особливості відхилень у соціальному розвитку і поведінці підлітків, девіантна поведінка та її профілактика (Т. Ф. Алексеєнко, І. Д. Зверева, А. І. Капська, В. М. Оржеховська, Т. Є. Федорченко, С. Я. Харченко та інші); соціально-педагогічний потенціал освітніх інститутів, зокрема позашкільних навчальних закладів (В. В. Верби-

цький, В. П. Голованов, А. В. Золотарьова, Б. В. Купріянов, Т. І. Сущенко, Г. П. Пустовіт та інші).

*Метою статті* є короткий аналіз причин і специфіки відхилень у соціальному розвитку і поведінці підлітків, старшокласників як соціально-педагогічної проблеми.

Насамперед, у контексті соціально-педагогічного дослідження актуальною є позиція, відповідно до якої у розвитку соціальної педагогіки простежуються два напрями: соціальний і особистісний (Л. В. Мардахаєв). Соціальний напрям у широкому розумінні визначається впливом держави, суспільства загалом на виховання підростаючого покоління (соціопедагогіка); у вузькому сенсі – впливом середовища життєдіяльності на процес формування особистості (педагогіка середовища) [8].

Особистісний напрям визначає соціальну педагогіку особистості, що бере початок від «індивідуальної» педагогіки Дж. Локка (1632-1704), Ж. Ж. Руссо (1712-1778) та ін. Л. В. Мардахаєв розглядає у її межах кілька напрямів (умовно-гуманістичний і консервативний), говорить про те, що у другій половині XIX ст. в «індивідуальній» педагогіці виникла вкрай права, націоналістична за своєю сутністю концепція німецького філософа Ф. Ніцше (1844-1900) – концепція формування «надлюдини». Цей напрям поставив перед педагогами проблему виховання людини заради неї самої, або підготовки її до життя в певному середовищі (державі, суспільстві). Це великою мірою сприяло появі як альтернативи індивідуальної педагогіки соціального спрямування, яка обґрунтовує пріоритет соціального призначення людини, необхідність її підготовки до життя в конкретному суспільстві (Л. В. Мардахаєв) [8].

Особливого значення в контексті нашого дослідження набувають визначені Л. В. Мардахаєвим у межах особистісного напрямку такі піднапрями.

Педагогіка соціального становлення особистості (К. Магер, Х. Мискес, М. А. Галагузова, А. В. Мудрик, Б. Т. Лихачев та інші). У межах цього напрямку у полі уваги такі основні фактори соціального становлення особистості, як:

- внутрішня особистісна обумовленість (людина соціально формується відповідно до її індивідуальності, можливостей і особливостей, властивих саме їй);
- середовищна обумовленість (людина формується відповідно до тих соціальних умов, у яких живе і реалізує себе як особистість);
- зовнішня соціальна обумовленість (орієнтована у соціальному становленні відповідно до вимог конкретного суспільства, його соціокультури, способу життя).

Педагогіка соціальних відхилень у формуванні особистості. Цей підрозділ вивчає причини соціального відхилення у розвитку і вихованні людини і певних груп, можливості його попередження і подолання (І. Г. Песталоцці, Е. Молленхауер, Ф. А. Дістервег, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Россинський та інші) [8, с. 9-11].

Отже, для соціальної педагогіки поняття «норма» і «відхилення від норми» є важливими. Вони застосовуються для характеристики процесу розвитку і соціальної поведінки дитини. Поняття «норма» широко використовується в медицині, психології, педагогіці, соціології та інших науках. Складність у визначенні поняття «норма» не лише термінологічна, але й змістова. Зокрема, моральні норми не можуть бути раз і назавжди зафіксовані у всіх без винятку спільнотах, тому що вони, по-перше мають національну специфіку, крім того, з часом перетворюються, змінюються. Так, у США після другої світової війни протягом двох-трьох десятиліть паління було звичайним, «нормальним» явищем, до якого суспільство ставилося лояльно. На сучасному етапі, коли людство долучилося до боротьби проти цієї шкідливої для здоров'я людини звички, куріння вважається ознакою поганого тону [5].

Те, що не відповідає нормі, позначається поняттям «відхилення». Відхилення можуть мати як негативний, так і позитивний характер. Наприклад, відхиленнями від норми в розвитку дитини є і розумова відсталість, і талановитість. Такі негативні відхилення у поведінці, як злочинність, алкоголізм, наркоманія тощо, чинять негативний вплив і на процес соціального становлення людини, і на розвиток суспільства загалом [5].

У соціальній педагогіці відхилення від норми умовно поділяють на чотири групи: фізичні, психічні, педагогічні й соціальні [5]:

Фізичні: хронічні соматичні та інфекційні захворювання; порушення зору, порушення слуху, порушення опорно-рухового апарату.

Психічні: затримка психічного розвитку; розумова відсталість; порушення мови; порушення емоційно-вольової сфери; обдарованість.

Педагогічні: відхилення у здобутті загальної освіти; відхилення у здобутті професійної освіти.

Соціальні: сирітство; девіантна поведінка: алкоголізм, токсикоманія, наркоманія, проституція, бездоглядність, бродяжництво, правопорушення, злочинність.

Соціальні відхилення можуть бути зумовлені різними (об'єктивними і суб'єктивними) чинниками, виникати у будь-якому віці, утім, особливо «небезпечним» щодо виникнення соціальних відхилень психологи, соціальні психологи та соціальні педагоги вважають старший підлітковий і ранній юнацький вік (12-17/18 років), який відносять до «єдиного маргінального (перехідного) періоду соціалізації» (Л. Е. Орбан-Лембрик). У психологічній науці цей віковий

період загалом відносять до кризових, але питання про неминучість кризи і її тривалість залишається дискусійним [3, с. 389].

Перед тим, як схарактеризувати так звані «фактори ризику», пов'язані з віковими особливостями, наведемо декілька важливих позицій щодо підліткового, раннього юнацького віку.

1. Підлітковий вік — період онтогенезу, перехідний між дитинством та дорослістю, виокремлений як особливий у XIX ст. Хронологічні межі періоду точно не фіксовані. Залежно від того, чи розглядається як особливий етап розвитку ранній юнацький вік, підлітковому вікові відводиться період від 10-11 до 15 років або від 11-12 до 16-17 років [3, с. 389]. Таким чином, психологи розходяться й у визначенні вікових меж юності. У західній психології загалом превалує тенденція об'єднання підліткового віку і юності у єдиний віковий період — період дорослішання, змістом якого є перехід від дитинства до дорослості, а межі можуть простягатися від 12-14 до 25 років. У вітчизняній і російській психології прийнято розглядати юнацький вік як самостійний період розвитку людини, його особистості й індивідуальності [3, с. 635].

Отже, відповідно до однієї із сучасних вікових періодизацій (у віковій психології), розглядаємо період дорослішання, у межах якого для нас мають значення:

- підлітковий (середній шкільний) вік — від 11 до 14 років у дівчаток і від 12 до 15 років у хлопців;
- рання юність (старший шкільний вік) — від 15/16 до 17/18 років.

До періоду дорослішання, таким чином, відносять також період зрілої юності (від 18 до 20 років) (М. В. Савчин).

2. Підлітковий вік (у широкому розумінні) доцільно розглядати як історичне утворення: особливості перебігу та тривалість підліткового віку помітно варіюються залежно від рівня розвитку суспільства (Л. С. Виготський, Л. П. Блонський). Відповідно, Л. С. Виготський дотримувався позиції про те, що підлітковий вік — це найбільш нестійкий і мінливий період, який відсутній у дикунів і за несприятливих умов «має тенденцію дещо скорочуватися, складаючи часто ледве помітну смугу між завершенням статевого дозрівання й становленням кінцевої зрілості» [4; 9]. На сучасному етапі у ровинутих країнах світу цей період (підлітковий, ранній юнацький) має тенденцію до поступового подовження. За сучасними даними [9, с. 161], він охоплює майже десятиліття — від 11 до 20 років.

3. Найважливішим новоутворенням підліткового періоду є становлення нового рівня самосвідомості, зміна Я-концепції (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Е. Еріксон, І. С. Кон), відкриття та становлення соціального «Я» (І. С. Кон). Провідними потребами у підлітковому віці виступають потреби у самостверженні й у спі-

лкуюванні з однолітками, остання розглядається також як провідна діяльність (Д. Б. Ельконін). Згідно з іншою точкою зору, провідною діяльністю у цей період є просоціальна діяльність, що визначається потребою підлітка зайняти певне місце в житті суспільства (Д. І. Фельдштейн). Соціально-психологічні дослідження свідчать про те, що підліткам властиві спрямованість у майбутнє, стурбованість соціальними проблемами (війни і миру, екології тощо). Особливості біологічного розвитку підлітка зумовлюють потребу у статевій ідентифікації, у визнанні себе представниками певної статі.

Як підкреслює І. Д. Бех, в юнацькому віці збільшується кількість виконуваних старшокласником соціальних ролей, зростають вимоги до відповідальності за дії та вчинки, формуються мотиви самовизначення, вдосконалюється вміння керуватися свідомо поставленою метою [2]. Як центральне новоутворення раннього юнацького віку розглядають особистісне самовизначення, що постає як потреба юнаків і дівчат зайняти внутрішню позицію дорослої людини, усвідомити своє місце в суспільстві, зрозуміти себе і свої можливості. У ранній юності основними є потреби у самореалізації, самовираженні, з'ясуванні сенсу життя; у цьому віці інтенсивно формується світогляд як система поглядів на об'єктивний світ і місце у ньому людини. Формування світогляду охоплює соціальну орієнтацію особистості — усвідомлення своєї належності до соціальної спільноти (національної, професійної, вікової), вибір свого майбутнього соціального становища і шляхів його досягнення (М. В. Савчин).

4. Особливості соціального становлення у підлітковому, ранньому юнацькому віці зумовлюють необхідність соціально-педагогічної підтримки особистості, створення оптимальних умов для її соціального становлення.

Зокрема, серед специфічних «проблем» підліткового віку, неврівноваження яких призводить до соціальних відхилень, Л. В. Мардахаєв розглядає такі:

а) кризові явища, що характеризують психофізіологічний розвиток в підлітковому віці: пришвидшений і нерівномірний розвиток організму в період статевого дозрівання; незривненість серцево-судинної системи, що впливає на фізичне і психічне самопочуття підлітка; «гормональна буря» ендокринної системи в період статевого дозрівання, що виявляється в підвищеній збудливості, емоційній нестійкості;

б) загострення взаємин з дорослими, батьками, учителями, що виражаються в «конфлікті» моралі старших і молодших, почутті дорослості і неприйнятті вимог до себе;

в) прагнення замінити відносини з позиції «моралі підкорення» на «мораль рівності»;

г) підвищена критичність оцінювальних суджень і поведінки дорослих;

д) зміни в характері взаємовідносин з однолітками, потреба у спілкуванні, прагнення до самоствердження, що призводять деколи до негативних форм, та ін. [8, с. 124].

У праці А. Е. Личко «Психопатії і акцентуації характеру у підлітків» [6, с. 31-51] автор розглядає причини девіантної/ делінквентної поведінки та основні види порушень поведінки підлітків (підлітковий вік тут розглядається у поєднанні з раннім юнацьким — **О. Л.**). Зокрема, наведено результати досліджень, які свідчать: «підліткова делінквентність в переважній більшості має чисто соціальні причини — недоліки виховання, насамперед. Від 30 до 85% делінквентних підлітків, за даними різних авторів, виростають в неповній сім'ї, тобто без батька, або в родині деформованій, де недавно з'явилися вітчим або, рідше, мачуха. Чимале значення мають бездоглядність, виховання за типом «гіпопротекції». Зростанню делінквентності серед підлітків сприяють соціальні потрясіння, що позбавляють сімейної опіки...» [6; 10]. Серед основних видів порушень поведінки підлітків А. Е. Личко визначає такі:

- втечі з дому та бродяжництво;
- рання алкоголізація як форма токсикоманічної поведінки;
- девіації сексуальної поведінки;
- суїцидальна поведінка [6].

Проблеми алкоголізму і наркоманії у підлітковому та молодіжному середовищі загострюються у періоди нестабільного соціально-економічного і соціокультурного розвитку, пов'язані із загальним соціальним тлом, утім, мають і специфічні психосоціальні причини. Психологи розглядають алкоголізм і наркоманію як відхилення у розвитку особистості, говорять про чинники формування психологічної готовності до вживання психоактивних речовин; аналізують роль вікових особливостей у такому контексті [7]. Зокрема, дослідження наркологів, психіатрів, психологів свідчать, що головними факторами у виникненні у неповнолітніх потреби у психоактивних речовинах є такі: несприятлива мікросоціальна ситуація розвитку; вікові особливості; відхилення у функціонуванні вищої нервової діяльності. Початок вживання психоактивних речовин підлітком може бути наслідком одного із зазначених факторів або їх сполучення. По-перше, це може бути реакцією здорового підлітка на ситуацію в сім'ї та школі. По-друге, проявом вікової особливості — негативізму як крайнього прояву реакції емансипації або однією з форм пошукової поведінки, яка часто з віком проходить самовільно, мірою загальної стабілізації поведінки. По-третє, це може бути проявом психічних розладів або загостренням акцентуації характеру підлітка [7, с. 59].

У межах нашого дослідження доцільно детальніше зупинитися на тому, які вікові особливості можуть бути фактором виникнення потреби у психоактивних речовинах. Спираючись на працю Н. Ю. Ма-

ксимової «Психологічний аспект профілактики алкоголізму і наркоманії підлітків» [7], можливо розглядати такі особливості.

Як уже зазначалося, у підлітковому віці відбувається якісний стрибок у розвитку психіки — усвідомлення своєї індивідуальності, становлення стійкого уявлення про себе («Я-образ»), тобто формування самосвідомості. У прагненні до самостійності підліток насправді ще не впевнений у своїх силах. З одного боку, він розуміє, що йому необхідно співробітництво з дорослими, з іншого боку, підліток відчуває при цьому свою слабкість порівняно з ними. Це викликає напруженість, постійне прагнення перевірити силу свого «Я». Прагнення бути незалежним, дорослим спонукає ніби ходити на межі забороненого, що може виявлятися у різних відхиленнях: від грубощів у стосунках з батьками і вчителями до спроб обійти закон, експериментів із психоактивними речовинами.

Важливішою потребою у підлітковому віці є потреба спілкування з однолітками. Бажання посісти певне, таке, що задовольняє підлітка, місце серед однолітків, заслужити їхню повагу визначає його поведінку. У цьому віці особливо яскраво виражена реакція групування. Підліток може потрапити до групи підлітків, які є багатим ґрунтом для антисоціальної діяльності, зокрема вживання психоактивних речовин. Найчастіше асоціальна група формується із підлітків і дітей, які не зуміли нормально адаптуватися у класі і сім'ї. У групі однолітків такі підлітки знаходять розуміння, емоційну підтримку, відчуття власної значущості, що робить дуже важливим спілкування з такими самими «вигнаними з суспільства», як і вони.

Формування самосвідомості супроводжується підвищеним інтересом підлітка до самого себе, свого внутрішнього світу і зовнішності; у цей період вперше виникають питання про сенс життя, власне місце серед людей, виникає усвідомлення своєї унікальності, неповторності. У підлітка, що нормально розвивається, це усвідомлення власної значущості, передчуття життєвого успіху, реалізації своїх здібностей зумовлює насолоду, радісне нетерпіння скоріше стати дорослим. У випадку відхилення у соціальному розвитку особистості вказані особливості формування самосвідомості супроводжуються негативними емоційними переживаннями. Найчастіше такі підлітки не досягають рівня усвідомлення свого внутрішнього світу, осмислення власного призначення в житті, філософських міркувань про майбутнє. Цьому сприяє не такою мірою їхній низький інтелектуальний і культурний рівень, соціальна та особистісна незрілість, як хворобливість інформації про себе, яку вони отримують від оточуючих [7].

Отже, можливо розглядати представлені вище та інші вікові особливості, специфічні потреби, незадоволення яких може спровокувати виникнення у неповнолітніх потреби у психоактивних речовинах. Зокрема, факторами психологічної готовності до вживання

психоактивних речовин може бути незадоволення таких важливіших у цьому віці потреб, як потреба у позитивній оцінці значущих для підлітка дорослих; потреби у самоповазі; потреби у спілкуванні (оскільки низька успішність і негативна оцінка вчителя не сприяє покращенню становища учня в системі міжособистісних стосунків у колективі класу) та ін. [7, с. 104-105].

Реальне вирішення проблеми, що розглядається, Н. Ю. Максимова вбачає у сполученні двох умов:

- психосоціальне оздоровлення популяції загалом;
- запобігання і подолання особистісної схильності підлітків до алкоголізму та наркоманії [7, с. 128].

Щодо першої умови психолог акцентує на створенні для людини необхідних можливостей для задоволення потреб усіх рівнів – від вітальних (фізіологічних) до потреби у персоналізації.

Потреба у персоналізації, тобто потреба бути особистістю, є джерелом соціальної активності людини. Людина виявляє її утверджує свою особистість, з одного боку, змістом своєї власної активності (самореалізацією), з іншого боку – змістом своїх відносин з людьми [7, с. 129]. Тому для нормального соціального становлення у підлітковому віці важливо створення умов для можливості утвердити себе у змістовній, соціально значущій діяльності, задоволення потреби у творчості, самореалізації.

Такі умови створюються шляхом залучення підлітків, старшокласників до занять у різноманітних гуртках, секціях, клубах, а також за умови сприятливої атмосфери в сім'ї, де підліток відчуває значимість своєї ролі у вирішенні спільних задач. За несприятливих умов зростання внутрішніх можливостей і домагань підлітка стикається з бідністю реального змісту його діяльності та спілкування.

За результатами короткого аналізу соціально-педагогічної проблеми маємо підстави для висновків:

- для соціальної педагогіки поняття «норма» і «відхилення від норми» є важливими. Вони застосовуються для характеристики процесу розвитку і соціальної поведінки дитини (М. А. Галагузова, Л. В. Мардахаєв);
- особливості соціального становлення особистості у старшому підлітковому (12/13-14/15 р.), ранньому юнацькому (15-17/18 р.) віці за негативних, несприятливих для розвитку соціальних обставин та/або суб'єктивних чинників, зумовлюють педагогічні та соціальні відхилення від норми, різновидами яких є підлітковий алкоголізм, токсикоманія, наркоманія, проституція, бездоглядність, бродяжництво, правопорушення, злочинність;
- психологи і соціальні наголошують на значенні задоволення таких важливих у цьому віці потреб, як потреба у позитивній



оцінці значущих для підлітка дорослих; потреби у самоповазі; потреби у спілкуванні та ін. [7, с. 104-105; 8];

- умови для соціально прийняттого проведення дозвілля, самореалізації та творчого самовираження дітей і молоді створюються у гуртках та інших творчих об'єднаннях позашкільних навчальних закладів, які в історичному аспекті і на сучасному етапі виконують функцію соціально-педагогічної профілактики відхилень у соціальному розвитку і поведінці підлітків, старшокласників.

Таким чином, стаття не висвітлює проблему повною мірою. У контексті проблеми доцільно здійснити аналіз соціально-педагогічної профілактики відхилень у соціальному розвитку і поведінці підлітків, старшокласників; роль у цих процесах позашкільної освіти.

### Література

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс] : зб. наук. пр. / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 9. – К., 2012. – Режим доступу до збірника : [http://www.rsuh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць\\_](http://www.rsuh.kiev.ua/Збірник_наук._праць_) – Випуск 9. – Назва з екрана.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с. : іл.
3. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
4. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Л., 1956.
5. Социальная педагогика: курс лекций : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, Г.Н. Штинова, Е.Я. Тищенко, Б.П. Дьяконов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
6. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983.
7. Максимова Н. Ю. Психологічний аспект профілактики алкоголізма та наркоманії підлітків : метод. посібник / Н. Ю. Максимова. – К. : ІСДО, 1995. – 144 с.
8. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учеб. / Л. В. Мардахаев. – М., 2006.
9. Обухова Л. Ф. Детская (возрастная) психология : учебник / Л. Ф. Обухова. – М. : Российское педагогическое агентство. – 1996. – 374 с.
10. Психология развития / под ред. А.К. Болотовой и О.Н. Молчановой. – М. : ЧеРо, 2005. – 524 с.

*В статье представлен краткий анализ причин и специфики отклонений в социальном развитии и поведении подростков, старшеклассников как социально-педагогической проблемы. В частности, социальные психологи и социальные педагоги подростковый и ранний юношеский возраст (12–17/18 лет) относят к «единому маргинальному (переходному) периоду социализации»; акцентируют на значении удовлетворения таких важных в этом возрасте потребностей, как потребность в положительной оценке значимых взрослых, потребность в самоуважении, в общении и другие.*

**Ключевые слова:** *социальная педагогика, подростковый и ранний юношеский возраст, норма и отклонения, социальные отклонения, причины девиантного/делинквентного поведения.*

## O. V. Lytovchenko

### The Reasons and Specificity of the Deviations in the Social Development and Behavior of Adolescents

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

*This article provides a brief analysis of the causes and specificity of abnormalities in social development and behavior of adolescents as a social and educational problem. Urgent is the theoretical position that any development in social pedagogy is composed of two trends: social and personal (social pedagogy of personality and social abnormalities in the formation of a personality (L. V. Mardakhaev)).*

*The features of social identity formation in adolescence (12-17/18 City) under negative social circumstances determine educational and social abnormalities. The deviations in the behavior of adolescence are a teenage alcoholism, drug addiction, prostitution, homelessness, vagrancy, delinquency.*

*Psychological readiness for drug use is observed when the major needs of teens are not met: the need for a positive assessment of significant adults, the need for self-esteem, the need for communication, etc.*

*For normal social development in adolescence, it is important to create the conditions for the possibility of establishing himself in the socially relevant activities, to meet the needs of creative fulfillment. Such conditions are created through attracting teenagers to classes in groups, clubs, and provision of a favorable atmosphere in the family, where the teenagers feels the importance of their role in solving common problems.*

**Keywords:** social pedagogy; adolescence; norm and deviation; social rejection; causes of deviant/delinquent behavior.

### References

1. Bezpalko, O.V. (2012). Sotsialna pedahohika v Ukraini: suchasni stan ta perspektivi rozvytku [Social Pedagogy in Ukraine: Modern State and Prospects of Development]. *Visnyk psihologii i pedahohiki: zbirk naukovykh prats: Vol. 9*. Retrieved from [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук\\_праць\\_-Випуск\\_9](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук_праць_-Випуск_9).
2. Bekh, I.D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
3. Meshcheriakov, B. G., & Zinchenko, V.P. (Eds.). (2007). *Bolshoi psikhologicheskii slovar* [Great Psychological Dictionary]. St. Petersburg: Prime-EVROZNAK.
4. Vygotskii, L. S. (1956). *Izbrannye psikhologicheskie issledovaniia* [Selected Pedagogical Studies]. Moscow.
5. Halahuzova, M. A., Halahuzova, J. N., Shtynova, G.N. Tishchenko, E. Y., & Dyakonov, B. P. (2001). *Sotsialnaia pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow: VLADOS.
6. Lichko, A. E. (1983). *Psikhopatii i aktsentuatsii kharaktera u podrostkov* [Psychopathy and Accentuation of Character of Adolescents]. Leningrad: Meditsina.
7. Maksimova, N. Yu. (1995). *Psikhologicheskii aspekt profilaktyki alkoholisma ta narkomanii pidlitkiv* [Psychological Aspect of Alcoholism and Narcomania]. Kyiv: ISDO.
8. Mardakhaev, L.V. (2006). *Sotsialnaia pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow.
9. Obukhova, L.F. (1996). *Detskaia (vozrastnaia) psikhologia* [Children's Psychology]. Moscow: Rossiiskoe pedagogicheskoe agentstvo.
10. Bolotova, A.K., & Molchanova, O.N. (Eds.). (2005). *Psychologia razvitia* [Psychology of Development]. Moscow: CheRo.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті на теоретичному рівні здійснено аналіз процесу морального виховання дошкільників і його психологічних детермінант. Представлено узагальнений опис сутності формування у дітей моральних уявлень, розвитку моральних почуттів, системи моральних мотивів поведінки. Розкрито механізм перетворення моральних норм і формування моральної свідомості у період дошкільного дитинства. Визначено, що моральне виховання має за кінцеву мету формування моральних якостей особистості.*

**Ключові слова:** моральне виховання, моральні уявлення, моральні почуття, моральна свідомість, моральні норми і правила, моральні мотиви, моральна поведінка, моральні якості, дошкільник, особистість.

Однією із нагальних потреб сучасного українського суспільства є підвищення стану суспільної моралі, що залежить від рівня морального розвитку і прояву моральності кожної людини, які закладаються в дитинстві. Однак на шляху морального становлення особистості нерідко постають численні перешкоди, що призводять до відхилень у моральному розвитку. Саме тому виникає необхідність забезпечити дієве і відповідне до сьогоденних завдань моральне виховання молодого покоління, починаючи з дошкільного віку. У Державному стандарті дошкільної освіти, яким є Базовий компонент дошкільної освіти, зазначено, що до провідних засад належить «надання пріоритету соціально-моральному розвитку особистості» [2, с. 5]. Тобто, актуальним є формування у дітей морально-етичних знань, моральних звичок, виховання моральних почуттів і розвиток моральної свідомості та самосвідомості, а також культивування моральної поведінки. Відповідно, слід подбати про формування у дошкільників моральних якостей, що визначають особистісне зростання. З окресленого вирізняється, що проблема підвищення ефективності морального виховання, заснованого на єдності моральної свідомості, поведінки, почуттів і переживань дітей, становлення їх суб'єктами морального розвитку, має велику соціальну значущість. Ефективність цього процесу зростає за умови детального вивчення психологічних детермінант морального виховання дошкільників.

Теоретико-методологічні засади морального виховання дошкільників досліджувалися різносторонньо в таких аспектах: через призму особистісного зростання в період дошкільного дитинства (І. Бех, О. Кононко [3; 6] та інші); з'ясування основних тенденцій морального розвитку — формування емоцій і моральних почуттів (О. Кульчицька [8] та інші); визначення балансу між моральною свідомістю та само-

свідомістю (О. Галян [4] та інші), дослідження генезису морального вчинку (Т. Авдулова, Т. Титаренко [1; 10] та інші); стимулювання відповідного ставлення до моральних цінностей, причини можливих порушень моральних імперативів (О. Дяченко, Т. Лаврентьєва [5] та інші). Дослідники одностайні, що у період дошкільного дитинства дитина стає суб'єктом власної життєдіяльності, починає усвідомлювати моральні цінності, підкорятися власним бажанням і прагненням, ураховуючи вимоги інших; у неї формуються вміння оцінювати свої вчинки та вчинки інших людей, виникає супідрядність мотивів довільної поведінки, здатність до співпереживання, співчуття, що зумовлює засвоєння моральних еталонів поведінки (В. Котирло, Ю. Приходько [7] та інші). У науковій літературі представлено ряд розробок щодо формування у дошкільників моральних якостей, динаміку розвитку моральної сфери особистості в дошкільному віці як інтегральної єдності та взаємодії моральної свідомості, поведінки, відносин, почуттів і переживань дитини (Н. Мельнікова [9] та інші).

Отже, аналіз наукових джерел з проблеми морального виховання дошкільників засвідчує, що проведені дослідження значно збагатили уявлення про генезис морального розвитку в дошкільному віці, про зміст та особливості морального виховання дошкільників (за окремими компонентами: емоції, моральні почуття, моральна свідомість і самосвідомість, мотивація, моральна поведінка тощо). Водночас залишається актуальним вивчення питання феномену цілісності морального виховання (єдності і взаємозалежності всіх його складників) на етапі дошкільного дитинства.

*Метою статті* є здійснення теоретичного аналізу процесу морального виховання дошкільників і його психологічних детермінант, представлення узагальненого опису сутності формування у дітей моральних уявлень, розвитку моральних почуттів, системи моральних мотивів поведінки на основі наявного наукового доробку. З'ясувати механізм перетворення моральних норм і формування моральних якостей та моральної свідомості у період дошкільного дитинства. Розкрити і довести (на теоретичному рівні) взаємозалежність сукупності елементів (психологічних детермінант), що створюють цілісність та обумовлюють моральне виховання особистості в дошкільному віці.

Реалізація завдань Державного стандарту дошкільної освіти забезпечується через здійснення виховного впливу на дітей. Для досягнення результатів щодо освітньої лінії «Особистість дитини» підрозділи «Самоставлення» і «Самосвідомість» (за Базовим компонентом дошкільної освіти) [2, с. 11-12] необхідно створити належні умови психолого-педагогічного супроводу морального виховання у його цілісності та інтегративності. Зокрема, дошкільник має навчитися «орієнтуватися в основних емоціях і почуттях», у тому числі й мо-

ральних, «стримувати негативні емоції»; «диференціювати добро і зло»; «утвердитися у своїх моральних якостях» тощо [там само]. Як зазначає О. Кононко, у цьому віці відбувається «становлення дошкільника як суб'єкта предметно-практичної діяльності, що означає, з одного боку, удосконалення його практичних дій (функціональних здобутків), з іншого, зростання здатності до самостійної та моральної активності, самоорганізації та саморегуляції (особистісні здобутки)» [6, с. 18]. Тобто, на етапі дошкільного дитинства закладаються основи моральної вихованості особистості. Відтак виникає потреба у забезпеченні результативного процесу морального виховання дітей.

На думку І. Беха, «... дитина відповідним чином розвивається, розвиває себе сама, оскільки здійснює внутрішню діяльність, спрямовану на моральне самовдосконалення» [3, с. 609], що забезпечується внутрішнім мотиваційним узгодженням (спонуками) і проявами зовнішньої поведінки. Тобто, моральне виховання дитини-дошкільника ґрунтується на сприйнятті й опануванні ним моральних уявлень (знань про моральні норми) та їх усвідомленні.

Дитина супроводжує будь-що відповідними емоціями, які, проявляючись у поведінці, виступають індикаторами про позитив (про те, що дитині подобається) чи негатив (сердить чи засмучує). З віком збагачується емоційний світ дитини. Дослідженнями О. Кульчицької розкриті особливості емоційного розвитку дитини дошкільного віку, зазначається, що до змістовних змін емоційної сфери належить виникнення особливих форм співпереживання, співчуття іншим, сприяння їм у діях, а також поява емоційного передбачення наслідків власних дій. Ці емоційні явища, набуваючи усталеного характеру, перетворюються на емоційні ставлення, які починають виступати важливим показником морального розвитку дитини [8]. О. Кульчицька схарактеризувала предметно спрямовані емоції в таких специфічних проявах, як переживання сорому, провини, симпатії й співпереживання, тому що «саме ця група емоцій причетна до соціалізації дитини», а їх функцією виступає регуляція моральних стосунків [там само, с. 13].

У психолого-педагогічних наукових доробках, присвячених емоційному розвитку, доведено, що саме у дошкільному віці шляхом інтеріоризації формуються вищі людські почуття. Це період, коли дії і вчинки дитини вперше починають викликати в неї певні емоційні стани, які, за своєю сутністю, є моральними. На думку Т. Титаренко, емоції є «каналом для моральної інформації» [10]. Так, почуття радості і задоволення виникає за здійснення позитивних — «хороших», а почуття збентеження, страху, сорому і провини за здійснення негативних — «нехороших» учинків. «Щодо позитивних моральних дій, то їх об'єктивація відбувається легше. Проте і в першому, і у другому випадках така діяльність — це суд совісті, на який має піти вихова-

нець. Важливо, щоб він у бесіді з вихователем докладно описав ситуацію, в якій відбувався той чи інший учинок. Внаслідок цього в нього виникнуть емоційні переживання...» (І. Бех) [3, с. 693]. У результаті у дошкільному віці відбувається «розвиток реалістичного образу «Я» як передумови життєвої компетентності та совісті, як внутрішнього регулятора моральної активності» (О. Кононко) [6, с. 8].

Формування моральних переживань зумовлюється появою позитивної емоційної спрямованості дитини на іншу людину (дорослого чи однолітка). Взаємодія в системі дитина — дитина у дошкільному віці є визначальною і справляє вирішальний вплив на формування властивостей особистості, які виявляються у ставленні до довколишніх людей: товариськість, чуйність, доброзичливість, терпимість, чемність тощо. Тобто, ставлення дошкільника до всіх сторін навколишньої дійсності завжди опосередковується його ставленням до інших людей — однолітків і дорослих та сприяє формуванню моральних почуттів (В. Котирло, Ю. Приходько) [7]. Таким чином, формування позитивної емоційної спрямованості на однолітків є показником морального розвитку дитини й складовою частиною її емоційного ставлення до інших.

Вивчаючи моральний розвиток дитини, В. Котирло, Ю. Приходько, Т. Титаренко акцентували увагу на проявах почуттів у дітей, розкриваючи особливості формування їхніх моральних почуттів та системи провідних ставлень у системі самосвідомості особистості, а також динаміку становлення емоційної сфери дитини [7; 10]. У проведених дослідженнях доведено, що у дошкільному дитинстві з'являються нові мотиви діяльності, які, своєю чергою, змінюють форми прояву і зміст дитячих почуттів. У випадках, коли діяльність здійснюється заради задоволення від процесу її виконання, то емоційне переживання, яке викликане перешкодами цієї діяльності, має чітко визначений, але нестійкий характер. Якщо ж діяльність зумовлена спонуканням більш високих мотивів (бажання зробити продукт певної якості, отримати позитивну оцінку оточуючих), то емоції дошкільника стають стійкішими і значно довше впливають на діяльність дитини (В. Котирло, Ю. Приходько, Т. Титаренко) [там само]. Ці емоційні прояви, набуваючи усталеного і позаситуативного характеру, поступово перетворюються на провідні ставлення, що мають пряму залежність від формування моральної сфери особистості. На думку О. Кононко, у дошкільника з'являються «Я-переживання» і «Ми-переживання», що визначають здатність до комунікації, інтеракції та міжособистісної перцепції, наслідування «еталону образу іншого» та ступінь сформованості, чіткості, визначеності, сталості, позитивного емоційного забарвлення [6, с. 21]. Це вимагає від дитини великої внутрішньої роботи стосовно визначення свого ставлення до іншої людини, явища, вчинку, прояву відповідних моральних почуттів.

Основною тенденцією розвитку почуттів у дошкільників є поступове зміцнення їхнього зв'язку з моральними орієнтаціями, що формуються в цьому віці. Тобто, моральна поведінка дитини обумовлюється сформованістю моральних почуттів на основі розвитку емоційної сфери, наявними внутрішніми спонуканнями до дій (мотивами поведінки), що ґрунтуються на засвоєнні моральних норм і правил. Знання і дотримання моральних норм та правил у власній поведінці сприяє формуванню вміння давати оцінку поведінці і вчинкам інших та здійснювати самооцінку. Аналізуючи свої вчинки, дошкільники ідентифікують їх з емоційними реакціями довколишніх (особливо дорослих), що вказує на тісний взаємозв'язок моральних уявлень і емоційних переживань дітей, які виникають на основі емоційного ставлення дорослого до їхніх дій і вчинків. Тобто, механізмом засвоєння моральних норм виступає ідентифікація — як у формі співчуття, так і формі співвіднесення себе з етичними еталонами.

Таким чином, у дошкільному віці у дітей складаються перші моральні судження і оцінки, початкове розуміння суспільного сенсу моральної норми, формуються не тільки моральні почуття, а й якості. Проте психологічні дослідження морального розвитку дошкільників (Т. Авдулова, О. Дяченко, Т. Лаврентьєва та інші) показали, що знання моральної норми далеко не завжди забезпечує її виконання в реальній життєвій ситуації. Частина дітей, добре знаючи норму справедливості, у реальній взаємодії не дотримуються її. Разом із тим більшість дітей в реальній ситуації поведуться відповідно до норми. Невідповідність між засвоєнням моральної норми і реальною поведінкою зумовлює зміну стратегії розвитку морально-етичної сфери дошкільника. Ця стратегія повинна бути спрямована не тільки на усвідомлення своїх якостей і переживань, засвоєння правил і норм поведінки, але насамперед на розвиток причетності, почуття спільності з іншими, загалом на формування доброзичливого ставлення до людей [1, с. 52-57; 5, с. 89-112].

Тобто, важливим аспектом розвитку мотивів поведінки у дошкільному віці є підвищення рівня їх усвідомленості: дитина починає розуміти, чим зумовлені її вчинки, як пов'язані вони з наслідками поведінки. Це стає можливим завдяки розвитку в дошкільника самосвідомості — розуміння того, ким він є, якими якостями наділений, як ставляться до нього інші і чим зумовлене це ставлення. Самосвідомість виявляє себе через самооцінку — вміння оцінювати свої досягнення і невдачі, якості і можливості. Водночас, розвиток самосвідомості не означає, що дитина вже не потребує виховних впливів з боку дорослого. На основі цього, для розвитку моральної сфери дошкільників забезпечують (за О. Галян) «здатність дитини зрозуміти вимогу за умови правильного роз'яснення, переконання, тривалого вправління»: «якщо дитині доступно пояснити, чому необхідно дія-

ти так чи інакше, то більшість з них виконують вимогу, яку ставить дорослий. Якщо ця вимога справедлива і дитина довіряє дорослому, вірить йому, то виконує її без примусу» [4, с. 72]. Це стимулюватиме розвиток моральної свідомості й самосвідомості в дошкільному віці. Моральна свідомість особистості характеризується єдністю етичних суджень, раціональних рішень і глибоких щирих почуттів.

Отже, вивчення результатів проведених досліджень у контексті порушеної проблеми дає можливість для з'ясування механізму перетворення моральних норм на суб'єктивну моральність, що віддзеркалюється в ставленні до себе та довколишніх людей (передусім однолітків і дорослих). На думку Н. Мельникової, розвиток моральної сфери особистості дошкільника доцільно розглядати як процес засвоєння (інтеріоризації-екстеріоризації) доступних дитині базових етичних понять, на основі яких виробляються моральні еталони, зразки, норми і правила; що обумовлений низкою психологічних чинників, здійснюється через дію особливих психологічних механізмів, які характеризуються суперечністю між прагненням дитини зберегти позитивний образ «Я» і уявленнями про реальний «Я», що виявляється у взаємостосунках з дорослими і власною самооцінкою [9, с. 5]. На увагу заслуговують наукові розробки дослідниці, спрямовані на забезпечення єдності моральної свідомості, поведінки, почуттів і переживань дитини, що передбачало вирішення таких завдань: стимулювання активності дошкільника в засвоєнні етичних еталонів, норм і правил оволодіння моральним досвідом; розвиток позитивних моральних стосунків у групі однолітків; проведення індивідуально-диференційованої роботи з дітьми, що мають недоліки морального розвитку [там само, с. 33].

Зазначене підтверджує доведене багатьма дослідженнями положення, що моральне виховання дітей дошкільного віку тісно пов'язане з моральним розвитком, оскільки взаємодія між педагогічними впливами і розвитком особистості відбувається через сприймання, усвідомлення, оцінку й перевірку досвідом моральних вимог. Відповідно, це окреслює потребу здійснення морального виховання як цілісного процесу, що ґрунтується на психологічних детермінантах, які обумовлюють його перебіг. Отже, моральне виховання розуміють як цілеспрямовану взаємодію дорослого і дитини, що спрямована на формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвиток моральних мотивів і навичок поведінки. Теоретично описані передумови морального виховання повинні в практичному аспекті реально відображати ступінь єдності моральної свідомості, почуттів і переживань дитини, що й забезпечить дієвість та результативність цього процесу.

Узагальнення вище викладеного матеріалу дає підстави для формулювання таких заключних позицій: на основі здійсненого теоре-



тичного аналізу науково-джерельної бази досліджуваного питання з'ясовано, що під психологічними детермінантами морального виховання слід розуміти сукупність елементів та їхніх зв'язків, що обумовлюють цей процес. Вітчизняними і зарубіжними психологами вивчалися різні аспекти морального виховання дошкільників, зокрема сутність формування у дітей моральних уявлень, що сприяє розвитку моральних почуттів; ними доведено, що у процесі морального розвитку протягом дошкільного дитинства формується спрямованість особистості — система мотивів поведінки. Під час проведеної роботи на теоретичному рівні розкрито механізм перетворення моральних норм на суб'єктивну моральність, якою є моральні почуття — стійкі переживання у свідомості дитини, її суб'єктивне ставлення до себе, явищ суспільного буття, до інших людей. Завдяки моральним почуттям моральна свідомість і вчинки набувають морального смислу. Тобто, доведено, що моральна свідомість поєднує у собі знання моральних норм, усвідомлення їх значення для особистості, яке здійснюється через моральні почуття. Визначено, що моральна поведінка формується на основі таких складників: сприйняття ситуації, її переживання, що веде до морального осмислення і мотивів поведінки, вибір вчинку, моральна спрямованість поведінки і кінцева мета — моральна якість. Узагальнено трактування морального виховання — цілеспрямована взаємодія дорослого і дитини з метою формування моральних почуттів і якостей, засвоєння моральних норм і правил, розвитку моральних мотивів і навичок поведінки.

Перспективи подальшої наукової роботи вбачаємо у з'ясуванні феномену морального виховання дошкільників на основі проведення дослідно-експериментальної роботи з розробленням спеціальної методики програми педагогічного впливу.

### **Література**

1. Авдулова Т. П. Психология игры. Современный подход : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / Татьяна Павловна Авдулова. — М. : Изд. центр Academia (Академия), 2009. — 208 с.; табл. (Серия «Высшее профессиональное образование. Психология»).
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богущ ; авт. кол. : Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. [та ін.]. — К., 2012. — Спецвип. ж-лу «Вихователь-методист дошкільного закладу». — 30 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості : [підруч.] / Іван Дмитрович Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848 с.
4. Галян О. І. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства / Олена Іванівна Галян // Моральна свідомість та самосвідомість особистості : [монографія] / за ред. М. Савчина, І. Галяна. — Дрогобич, 2009. — С. 64-76.
5. Дьяченко О. М. Психологические особенности развития дошкольников / О. М. Дьяченко, Т. В. Лаврентьева. — М. : Эксмо, 2009. — 176 с. (Серия «Растим первоклашку»).

6. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника : автореф. дис. ... д-р психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Л. Кононко. — К., 2001. — 37 с.
7. Котырло В.К. Детерминация переживаний детей, мотивация совместной деятельности / В.К. Котырло // Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье / под ред. В.К. Котырло, Ю.А. Приходько. — М., 1987. — С. 52-70.
8. Кульчицька О.І. Розвиток почуттів і емоцій у дітей раннього та дошкільного віку : автореф. дис. ... д-р психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.І. Кульчицька. — К., 1996. — 49 с.
9. Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника : автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н.В. Мельникова. — Казань, 2009. — 40 с.
10. Титаренко Т.М. Функции эмоций в нравственном развитии дошкольника : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / Т.М. Титаренко. — К., 1979. — 25 с.

*В статье осуществлен теоретический анализ процесса нравственного воспитания дошкольников и его психологических детерминант. Представлено обобщенное описание сущности формирования у детей нравственных представлений, развития нравственных чувств, системы нравственных мотивов поведения. Раскрыт механизм преобразования моральных норм и формирования нравственного сознания в период дошкольного детства. Определено, что нравственное воспитание имеет конечной целью формирование нравственных качеств личности.*

**Ключевые слова:** *нравственное воспитание, моральные представления, нравственные чувства, нравственное сознание, моральные нормы и правила, моральные мотивы, нравственное поведение, нравственные качества, дошкольник, личность.*

**L. V. Lokhvytska**

### **Psychological Determinants of Moral Education of Preschool Children: Theoretical Aspects**

The State Higher Educational Establishment «Pereyaslav-Khmelnytsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University» of the Ministry of Education, Science, Youth, and Sports of Ukraine (30 Sukhomlynskooho Str., Pereyaslav-Khmelnytsky, Kyiv region, Ukraine)

*This article presents a theoretical analysis of the body of elements and their interconnections that create pre-conditions for the process of moral education of preschool children. It provides interpretation and characteristics of the formation of moral representations in children that facilitates the development of moral senses. The article indicates that the process of moral development in preschool childhood takes place when a personality direction is being formed, i. e. the system of behavior motives.*

*At the theoretical level, this article exposes the mechanism of moral standards' transforming into subjective morality which embodies moral senses — lasting emotional experiences in the consciousness of a child, his subjective attitude to himself, phenomena of social life, and to other people. Owing to moral senses, moral consciousness and actions gain certain moral meaning. Therefore it is proven that moral consciousness combines knowledge of moral standards, and the awareness of their significance for a personality is realized through moral senses.*

*The present article determines that moral behavior is formed on the foundation of the following elements: perception of a situation associated with emotional experience leading to moral reflection and behavior motives, choice of an action, moral direction of behavior, and the final goal – the moral quality. The article recapitulates on the interpretation of moral education as a goal-oriented interaction between an adult and a child for the purpose of forming moral senses and qualities, adoption of moral standards and rules, and development of moral motives and behavior skills.*

**Keywords:** *moral education; moral representations; moral senses; moral consciousness; moral standards and rules; moral motives; moral behaviour; moral qualities; preschool child; personality.*

## References

1. Avdulova, T. P. (2009). *Psikhologiiia igry. Sovremennyyi podkhod* [Psychological Game. Modern Approach]. Moscow: Akademiia.
2. Bohush, A. M. (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [The Basic Component of Preschool Education] (new edition). Kyiv.
3. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
4. Halian, O. I. (2009). Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti na etapi doshkilnoho dytynstva [Development of Moral Consciousness and Self-Consciousness on the Stage of Preschool Childhood]. In M. Savchyn & I. Halian (Eds.), *Moralna svidomist ta samosvidomist osobystosti* (pp. 64-76). Drohobych.
5. Diachenko, O. M., & Lavrenteva, T. V. (2009). *Psikhologicheskie osobennosti razvitiia doshkolnikov* [Psychological Peculiarities of Preschoolers' Development]. Moscow: Eksmo.
6. Kononko, O. L. (2001). *Psikhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka* [Psychological Basis of Personality Development of Preschooler] (Dissertation Abstract, Kyiv).
7. Kotyrla, V. K. (1987). Determinatsiia perezhivannii detei, motivatsiia sovместnoi deiatelnosti [Determination of Children's Feelings, Motivation of Group Practice]. In V. K. Kotyrla & Yu. A. Prikhodko (Eds.), *Formirovanie vzaimootnoshenii doshkolnikov v detskom sadu i seme* (pp. 52-70). Moscow.
8. Kulchytska, O. I. (1996). *Rozvytok pochuttiv i emotsii u ditei rannoho ta doshkilnoho viku* [Development of Feelings and Emotions of Infants and Preschool Children] (Dissertation Abstract, Kyiv).
9. Melnikova, N. V. (2009). *Razvitie нравственной сферы личности doshkolnika* [Development of Moral Sphere of Preschooler] (Dissertation Abstract, Kazan).
10. Titarenko, T. M. (1979). *Funktsii emotsii v нравственном razvitiu doshkolnika* [Functions of Emotions in Moral Development of Preschooler] (Dissertation Abstract, Kyiv).

## СІМЕЙНА ЗЛАГОДА ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ ВИХОВАНЦЯ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ

*У роботі розглянуто філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні теоретичні аспекти формування у вихованців шкіл-інтернатів сімейної злагоди як запоруки становлення морально здорової особистості. Проаналізовано джерела із проблеми дослідження в різних галузях знань. Наголошується на актуальності проблеми дослідження в різні історичні періоди розвитку людства. Розкрито сутність трактування дефініції «злагода» у міжпредметному науковому ракурсі.*

**Ключові слова:** діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, інтернатні заклади, злагода, сімейні цінності, здоров'я.

Нестабільність, зниження духовності та моральності в суспільстві, кризова ситуація в сім'ї призвели до значного зростання неблагополучних сімей і кількості дітей, які залишилися без батьківського піклування, нагляду та контролю.

Останніми роками в Україні поширюється таке явище, як соціальне сирітство, зумовлене ухилянням батьків від виконання своїх обов'язків щодо неповнолітньої дитини. Серед його основних причин, окрім традиційних (асоціальна поведінка, поширення алкоголізму та наркоманії), виникли і нові, а саме: безробіття, економічна нестабільність, зростання злочинності, бідність.

Руїнація сім'ї пов'язана з багатьма проблемами, однією з яких є втрата здатності людини до комунікації на засадах поваги, терпіння, турботи та інших чеснот, яких людина навчається у сім'ї. У формуванні особистості найбільший вплив мають сімейні відносини.

Сфера шлюбно-сімейних взаємин посідає вагомe місце у структурі сімейних цінностей індивіда, сім'ї, та суспільства загалом. Сімейне виховання в умовах державної установи — одна з найбільш важливих, актуальних і складних проблем виховного процесу.

Проблеми сім'ї і сімейно-шлюбних відносин завжди перебували у сфері інтересів сучасних соціальних та гуманітарних наук, а саме: філософії, соціології, демографії, економіки, психології, педагогіки тощо. У процесі історичного розвитку відносини сім'ї і суспільства, сім'ї й особистості постійно змінювалися під впливом панівних у суспільстві способу виробництва, способу життя, суспільних відносин, системи цінностей. Сімейні цінності спрямовані на задоволення потреб держави, розвитку і вдосконалення суспільних відносин. Сімейні цінності за допомогою традицій отримують у спадок нові покоління як модель поведінки в сім'ї та суспільстві.

Фундаментальні дослідження в галузі підготовки молоді до сімейного життя були проведені О. Зрігнєвою, В. Кравцем, Л. Пайковою, Х. Рахимзодою та іншими.

Психологічні аспекти готовності дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, до сімейного життя знайшли своє відображення в дослідженні О. Кізь.

Педагогічні проблеми підготовки вихованців інтернатних закладів до створення сім'ї вивчалися російськими науковцями, такими як: І. Горчакова, Н. Касьянова, Г. Плясова, М. Прихожан, Г. Сатаєва, Н. Толстих, Р. Уленгова та українськими: С. Харченко, Г. Хархан.

Питання системи сімейних цінностей і ціннісних орієнтацій у вітчизняній науковій літературі отримало свій розвиток у роботах О. Бесчетної, Л. Левиної, Л. Савінова, Т. Свадбїної, Т. Оксенченка та інших. Значущість сім'ї у системі ціннісних орієнтацій особистості розроблялася в дослідженнях А. Акчуріна, А. Антонова, Ю. Гаспаряна, Т. Гурко, М. Дуєнді, А. Єлізарової, І. Кона, М. Краснової, Н. Марківської, М. Панкратова, В. Раміх, Н. Семенової, Л. Сологуб та інших); у сфері батьківства (В. Бойко, І. Івченко, О. Ісупова, В. Медков, Н. Пушкарьова, Г. Філіпова та інші); у сфері шлюбно-сімейних ролей (М. Арутюнян, І. Бестужев-Лада, Л. Бондаренко, О. Здравомислова, З. Янкова та інші); у сфері шлюбу (І. Голод, В. Лісовський, М. Мацковський, Т. Поспелова, Е. Рибалка та інші) Проблему формування сімейних цінностей досліджували І. Андрєєва, А. Антонов, Т. Афанасьєва, К. Вітьок, О. Вишневський, Е. Васильєва, А. Волков, Ю. Гаспарян, В. Єлізаров, Г. Герасимович, Н. Губанов, Т. Гурко, С. Дармодехін, М. Денисенко, А. Добрович, І. Кон, Г. Клімантова, А. Кузьмін, В. Лісовський, Є. Мар'ясіс, М. Медков, В. Меньшутін, Г. Могилевська, В. Расел, Ю. Рюриків, Н. Рімашевський, В. Сисенко, П. Старожицька, О. Стельнікова, Г. Царегородцев, А. Шмельов та інші.

Питанню збереження здоров'я та формування здорового способу життя підлітків у психолого-педагогічній літературі приділяли увагу Г. Богданов, Т. Бойченко, Г. Власюк, А. Голобородько, О. Дубогай, Л. Мовчан, В. Кузьменко, Т. Овчаренко, В. Оржеховська, С. Свириденко.

Виховання на основі цінностей — це провідний шлях формування особистості, її духовного світу. Цінності стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються на внутрішні спонуки (мотиви) поведінки особистості [3, с. 6].

Цінності, які лежать в основі підготовки молоді до сімейного життя, містять біологічні, психологічні та культурні ціннісні орієнтації, які викликають інтерес у молодій людині протилежної статі та створюють спрямованість у діяльності, що має на меті створення сім'ї. [7, с. 144].

Як зазначає Р. Уленгова, сімейні цінності можна розподілити на три групи:

- цінності, що пов'язані зі шлюбом (цінність шлюбу, цінність рівноправ'я подружжя, цінність домінування одного з них,

- цінності різноманітних статевих ролей у сім'ї, цінність між-особистісних комунікацій між подружжям, стосунків взаємопідтримки та взаєморозуміння подружжя;
- цінності, пов'язані з батьківством (цінність дітей, яка містить у собі цінність багатодітності або малодітності, а також цінність виховання та соціалізації дітей у сім'ї);
  - цінності, які пов'язані з родинними зв'язками (цінність наявності родичів (наприклад братів, сестер), цінність взаємодії між родичами. [6, с. 11]

На думку дослідниці, сімейні цінності — це позитивні та негативні показники значущості об'єктів, які стосуються заснованої на єдиній спільній діяльності спільності людей, пов'язаних узами шлюбу-батьківства-родинності, у зв'язку із залученістю цих об'єктів у сферу людської життєдіяльності, людськими інтересами, потребами, соціальними взаєминами [6, с. 9].

Однією із сімейних цінностей є злагода. Негативні наслідки дефіциту злагоди у багатьох сферах життя українського суспільства породжують невирішені конфлікти, що найчастіше слугує однією з причин розпаду сім'ї. Нині відбувається процес деградації соціального інституту сім'ї, розрив сімейних зв'язків, руйнація сімейних цінностей, розхитування сімейних підвалин та сімейно-моральних традицій.

Одним із найбільш незахищених і недостатньо підготовлених верств підрастаючого покоління є категорія дітей-сиріт. Вихованці шкіл-інтернатів часто ніколи не бачили батьків, не мали досвіду проживання в сім'ї або придбали негативний досвід сімейних стосунків.

Більшість дітей-сиріт не мають уявлення про те, що таке сімейна злагода, через власний негативний досвід перебування у сім'ї, особливо в ранньому дитинстві, коли у дитини загострюється потреба в увазі та доброзичливому ставленні з боку дорослих, у теплих емоційних контактах. Дітям-сиротам дуже важливо навчитися налагоджувати гармонійні стосунки, в основі яких — почуття емпатії. Маючи певні навички гармонійної взаємодії, вихованці шкіл-інтернатів у змозі відтворювати здобуті знання в самостійній життєдіяльності.

Найбільш фундаментально поняття «злагода» досліджено у філософії та соціології, на що вказують праці Аристотеля, М. Аргала, М. Акуляча, Р. Бейліса, М. Вебера, С. Ефірова, М. Ковалевського, В. Михайлова, В. Ніколенка, Т. Ньюома, М. Охотнікової, Парсонса, Д. Роулса, П. Сорокіна, Г. Тарда, Д. Штикова, Г. Хоманса, Е. Шрьоднгера та інших.

Злагода аналізується як найважливіший фактор громадянського миру і дебільшого розглядається крізь призму теорій рівності, справедливості, та виступає як універсальний феномен, що постійно присутній в життєдіяльності суспільства. Як підкреслює Г. Денисов-

ський, «проблема соціальної злагоди є, мабуть, однією з найбільш актуальних проблем будь-якого суспільства, оскільки саме соціальна злагода багато в чому визначає динаміку розвитку суспільства, його цілісність і благополуччя» [5, с. 7].

Змістове наповнення поняття «злагода» знаходить своє відображення у філософії, соціології, політології, психології, а також у педагогіці. Необхідність теоретичного дослідження поняття «злагода» визначена проблемою її взаємообумовленості та тотожності із суміжними поняттями. Категоріальне поле злагоди утворюють такі поняття: єдність, інтеграція, солідарність, згуртованість, стабільність, стійкість, порядок, цілісність [4, с. 44]. Тільки життя у сім'ї, де панує злагода, сприяє створенню спільних звичок і традицій, також формуванню таких сімейних цінностей, як взаємна любов та вірність, повага, щастя, єдність у стосунках, піклування один про одного, співчуття, відповідальність за свою дитину, вдячність та гідність, на яких ґрунтується міцність сім'ї.

Проблема злагоди як однієї із сімейних цінностей досі не отримала свого теоретичного вирішення та методичного забезпечення. Як свідчить досвід, питанням формування злагоди як сімейної цінності у вихованців інтернатних закладів дітей-сиріт в психології та педагогіці уваги практично не приділялося, тому ця проблема залишається актуальною. Отже, масштабні дослідження показали, що проблеми створення сім'ї у випускників інтернатних закладів стоять більш гостро, ніж у їхніх ровесників, які проживають у сім'ях.

У сім'ї, де панує злагода, існує взаєморозуміння між усіма її членами, спільність життєвої мети, позитивна моральна атмосфера, спостерігається сімейна згуртованість та солідарність, приблизно однакова оцінка різних життєвих ситуацій, спільність інтересів в багатьох сферах духовного життя, врахування взаємних інтересів розуміння душевних переживань іншого, психологічна підтримка, взаємна довіра, людяність, доброта, чуйність, розуміння завдань сімейного виховання. Усі члени сім'ї усвідомлюють себе частиною єдиного цілого, відчують нерозривний зв'язок з іншими близькими людьми; дії та взаємодії здійснюються з урахуванням інтересів і цілей іншого. Така сім'я ґрунтується на взаємній приязні, стабільності стосунків, міцних зв'язках між її членами, психологічному комфорті кожного, взаємній інформованості кожного; створює душевний комфорт, рятує від нервових перевантажень. Саме такі сім'ї високо оцінюються дітьми, незважаючи на матеріальну забезпеченість батьків, їхній освітній рівень та професійну приналежність.

Сімейна злагода — результат і фактор єдності та цілісності усіх суб'єктів сімейних відносин. Для успішної взаємодії, комунікації людей необхідне визначення спільних цінностей. Формування спільних цінностей та ієрархії цінностей людини значною мірою підпо-

рядковані процесам виникнення, функціонування і розвитку сім'ї, школи, професійних інститутів, держави тощо.

Сучасна молодь, за результатами опитування, проведеного Українським інститутом соціальних досліджень [2], на перше місце в переліку життєвих цінностей виводить сім'ю і сімейний добробут. Адже саме у сім'ї виникають суперечки між батьками і дітьми стосовно майже всіх проблем: протилежне бачення очевидних фактів, по-різному тлумачаться всі цінності.

Почуття нестабільності і невизначеності, яке є поза родину, страх перед безробіттям, відчуття соціальної незахищеності, потреба у спілкуванні, співпереживанні, увазі, відчутті особистої самоцінності змушують людей, а особливо молодь, шукати опори в сім'ї, оскільки сім'я — найбільш відповідна й оптимальна форма особистого існування кожної людини.

Утвердження загальнолюдських цінностей, збереження здоров'я громадян України є актуальною проблемою сьогодення. Здоров'я є однією з найважливіших характеристик життєдіяльності держави. Воно становить багатовимірну, багатогранну, складну категорію. Його основні складові — фізична, соціальна, психічна, духовна — переплітаються, доповнюють одна одну, взаємоузгоджуються, утворюючи своєрідний феномен, сутність якого визначається передусім моральними засадами.

Моральний розвиток є однією з основних проблем повноцінного особистісного зростання вихованців шкіл-інтернатів. Проблеми морального здоров'я починаються з молодшого підліткового віку і найчастіше мають прояв у крадіжках, безвідповідальності, ображаннях слабкіших, у зниженні емпатії, здатності до співчуття, співпереживання і, загалом, у недостатньому розумінні або неприйнятті моральних норм, правил і обмежень.

Очевидно, що здоровою можна вважати тільки людину, однаково благополучну як фізично, так і духовно. У такому випадку, визнаючи здоров'я головною цінністю, ми розглядаємо його як цілісний стан організму та особистості, результат активної діяльності, спрямованої на всебічне самовдосконалення, як істотну характеристику людини, яка охоплює фізичну, психічну, соціальну та духовно-моральну складові здоров'я.

Кожна складова здоров'я багатогранна, непроста. Але лише за умови органічного поєднання цих компонентів формується і розвивається здоров'я людини. Корекція чинників, що формують здоров'я людини, дає змогу підтримувати здоров'я на стабільному рівні або підвищувати його за допомогою оздоровчих систем чи дотримання здорового способу життя.

Відомі фахівці з валеології Г. Апанасенко і Л. Попова пропонують свою версію визначення: здоров'я — найбільша соціальна цінність і



дуже складна категорія — результат взаємодії індивіда і навколишнього середовища. Це гармонія, внутрішньосистемний порядок, що забезпечує такий рівень енергетичного потенціалу, який дає людині змогу добре почувати себе й оптимально виконувати біологічні та соціальні функції [1].

До цінностей здорового способу життя можна віднести: здоров'я, довголіття, щасливе сімейне життя; усебічний розвиток особистості, інтелектуальні здібності, володіння красою та виразністю рухів, уміння спілкуватися, гарний фізичний стан, задоволеність життям та навчанням, авторитет серед оточуючих, високий розвиток фізичних якостей, цікавий відпочинок, знання про функціонування людського організму.

Однією з основних складових здорового способу життя є профілактика шкідливих звичок — куріння, вживання алкоголю та наркотичних речовин, що становить справжню проблему сьогодні, оскільки спосіб життя, пов'язаний з вживанням алкоголю, нікотину, наркотиків, призводить до втрати підростаючим поколінням соціальної активності, замкненості в колі своїх егоїстичних інтересів.

Ми вважаємо, що для організації якісної профілактичної роботи категорія «здоровий спосіб життя» повинна ґрунтуватися на широкому визначенні поняття «здоров'я» як взаємозалежної єдності фізичного, психічного, соціального, у тому числі особистісного і морального компонентів здоров'я,

Здоров'я і культура здорового способу життя особистості виникають як відображення діяльності людини, її досвіду і виховання в певних соціальних умовах, які детерміновані зовнішніми і внутрішніми чинниками. Зовнішні фактори визначають умови його прояву (соціальне середовище, матеріальні та побутові умови, культура, макро- і мікросередовище та ін.); внутрішні — становлять потребо-мотиваційну сферу особистості, її ціннісні орієнтації, інтереси, відносини, самооцінку, індивідуальні властивості й особливості особистості.

У сучасних інтернатних закладах саме здоров'ю дітей-сиріт необхідно приділяти особливу увагу. Виявлення та своєчасне усунення причин, які шкідливо впливають на здоров'я, дають змогу кожній людині постійно стежити за своїм здоров'ям і за необхідності застосовувати ті чи інші методи зміцнення і відновлення здоров'я.

Провідна роль у збереженні та формуванні здоров'я здебільшого належить самій людині, її способу життя, цінностям, установкам, ступеню гармонізації внутрішнього світу. Зміцнення й збереження здоров'я повинні стати потребою й обов'язком кожної людини.

Ураховуючи зазначене, у нас є підстави для твердження, що сприятливі умови для формування сімейних цінностей у вихованців інтернатних закладів потрібно створювати не стихійно, а в процесі ре-

алізації спеціального корекційно-педагогічного впливу. Безперечно, подальшого дослідження потребує питання розроблення методики формування уявлень вихованців інтернатних закладів про сім'ю з погляду сучасних тенденцій у формуванні системи цінностей молодіжного середовища. Зокрема, випускник сучасної школи-інтернату має бути налаштованим на усвідомлення власної соціальної відповідальності в питаннях створення родини на засадах пріоритету загальнолюдських цінностей.

### Література

1. Апанасенко Г.Л. Медициская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова — Київ : Здоров'я, 1998. — 248 с.
2. Батькам — про валеологію : посібник для батьків старшокласників / Бойченко Т., Колотій Н., Царенко А., Жеребецький Ю., Голі Д., Луцюк Р. — К. : 2000. — 152 с.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник / І.Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
4. Охотникова М.М. Согласие как социальный процесс в трансформирующемся обществе : дисс. ... д-ра социол. наук: 22.00.04. / Охотникова Мария Михайловна — Тюмень, 2000. — 377 с.
5. Социальное согласие в современном мире / [отв. ред. Г.М. Денисовский]. — М. : Центр общечеловеческих ценностей, 2000-144 с
6. Уленгова Р.Б. Формирование семейных ценностей у детей-сирот средствами АРТ-педагогика в условиях детского дома : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Уленгова Регина Борисовна — Казань, 2008. — 21 с.
7. Федулова А.Б. Семья и семейные ценности : Философско-аксиологический анализ : дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.11. / Федулова Анна Борисовна — Архангельск, 2003. — 252 с.

*В работе рассматриваются философские, социологические, психологические и педагогические теоретические аспекты формирования у воспитанников школ-интернатов семейного согласия как залога становления нравственно здоровой личности. Анализируются источники по проблеме исследования в различных областях знаний. Отмечается актуальность проблемы исследования в различные исторические периоды развития человечества. Раскрыта сущность трактовки дефиниции «согласие» в межпредметном научном курсе.*

**Ключевые слова:** дети-сироты и дети, лишенные родительского попечения, интернатные учреждения, согласие, семейные ценности, здоровье.

**O. S. Liaschuk**

### **Family Harmony as a Condition of Formation of the Morally Healthy Personalities of Boarding School Pupils**

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

*The paper deals with the philosophical, sociological, psychological and pedagogical theoretical aspects of formation of the family harmony in pupils of boarding schools as a prerequisite for becoming a mentally healthy person. The sources on the issue of research in various fields of knowledge are analyzed. Emphasis is placed*

on the relevance of the problem of research in different historical periods of human development.

The author's vision of the content category «healthy lifestyle» of the pupil of boarding school in philosophical and practical perspectives is expressed. The interpretation of the essence of the definition of «harmony» in interdisciplinary scientific perspective is revealed.

Attention is focused on the importance of cultural value orientations for the formation of the ideological position of the young person for his (her) life. Specific elements (groups) of the system of values are highlighted. The prospects for further scientific research are indicated.

**Keywords:** orphan children; children deprived of parental care; boarding institutions; harmony; family values; health.

## References

1. Apanasenko, G. L., & Popova, L. A. (1998). *Meditsinskaia valeologiiia* [Medical Valeology]. Kyiv: Zdorovia.
2. Boichenko, T., Kolotii, N., Tsarenko, A., Zherebetskyi, Yu., Holi, D., & Lutsiuk, R. (2000). *Batkam – pro valeolohiiu* [To Parents about Valeology]. Kyiv.
3. Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno zorientovane vykhovannia* [Person-Oriented Education]. Kyiv: IZMN.
4. Okhotnikova, M. M. (2000). *Soglasie kak sotcialnyi protsess v transformiruiushchemsia obshchestve* [Agreement as Social Process in Transforming Society] (Doctoral dissertation, Tiumen).
5. Denisovskii, G. M. (Ed.). (2000). *Sotsialnoe soglasie v sovremennom mire* [Social Agreement in the Modern World]. Moscow: «Tsentr obshchechelovecheskikh tsennostei».
6. Ulengova, R. B. (2008). *Formirovanie semeinykh tsennostei u detei-sirot sredstvami ART-pedagogiki v usloviakh detskogo doma* [Formation of Family Values of Orphans by the Means of Art- Pedagogy in Children's home] (Dissertation Abstract, Kazan).
7. Fedulova, A. B. (2003). *Semia i semeinye tsennosti: Filosofsko-aksiologicheskii analiz* [Family and Family Values: Philosophical and Axiological Analysis] (Doctoral dissertation, Arkhangelsk).

## РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ ТВОРЧОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СФЕРІ ДОЗВІЛЛЯ: Анімаційний підхід

*У статті розглянуто специфіку розвитку соціальної творчості студентської молоді із застосуванням анімаційного підходу до реалізації соціально-педагогічної діяльності у сфері дозвілля. Акцентується на можливості створення соціальних взаємин нової якості у соціально-виховному просторі вищого навчального закладу, що дає змогу вирішувати соціальні проблеми власними зусиллями. Охарактеризовано сферу дозвілля в контексті концепції соціальної педагогіки дозвілля. Розглянуто анімаційний підхід як механізм мотивування соціальної суб'єктності студентської молоді, просоціальний каталізатор позитивних дій у соціальному просторі, зокрема у сфері дозвілля.*

**Ключові слова:** сфера дозвілля, анімаційний підхід, соціальна творчість, соціально-педагогічна діяльність, студентська молодь.

Стрімкі та динамічні умови сьогодення вимагають від молоді людини творчого ставлення до життя, уміння виявляти нестандартні підходи до подолання суперечливих явищ, використовувати найпродуктивніші види людської діяльності для вдосконалення соціального буття. Не дарма нині актуальний вислів: «Якщо ти вбиваєш час — час вбиває тебе». Безумовно, не кількість, а якість повнення часу людини вимірює зміст життєдіяльності. Особливо це стосується вільного часу, яким людина розпоряджається на власний розсуд, залежно від рівня прагнень, зокрема соціальних. Отже, час вимірює якість буття, незайнятість у сфері вільного часу може призводити до марнування власних можливостей, адиктивної та девіантної поведінки. Сучасна студентська молодь, як майбутній авангард соціального розвитку в усіх сферах суспільної життєдіяльності, під час навчання має набути досвід просоціальної поведінки з метою вдосконалення соціуму та мати можливість ефективної самореалізації в ньому. Для вирішення цього завдання необхідно застосовувати найефективніші механізми гуманітарного знання (зокрема соціально-педагогічного) і практики, серед якої соціально-педагогічна діяльність (далі СПД), зокрема у сфері дозвілля, та її анімаційне спрямування.

Специфіку анімаційного підходу як засіб активізації просоціальних дій у соціально-культурному просторі досліджували зарубіжні та вітчизняні вчені: А. Гурдон, П. Бенар, Л. Волик, Ж. Дюмазедьє, Р. Лабурі, Т. Лесіна, Е. Мамбеков, С. Сімоно, Л. Тарасов, І. Шулга, М. Ярошенко. Творчість та соціальна творчість у контексті різних наукових галузей стала предметом розгляду М. Абовського, Г. Альтшюлера, О. Белінської, М. Белобородова, С. Дербичевої, В. Докучаєвої, Т. Козиревої, С. Кумірової, Т. Лазутіної, А. Манніуліна, Н. Мельникової, М. Мягкова, Ю. Чижової, О. Шумліна. Особливості станов-

лення студентської молоді як суб'єкта соціального розвитку вивчали Є. Зеленов, В. Курило, В. Штифурак, С. Савченко та інші.

Однак можливість розвитку соціальної творчості сучасної студентської молоді у сфері дозвілля із застосуванням анімаційного підходу не здобула висвітлення. Отже, метою публікації є розгляд специфіки соціальної творчості, формування мотивованої соціальної суб'єктності студентської молоді, зокрема, через застосування анімації як просоціального каталізатора й регулятора соціалізації цієї групи молоді у процесі соціально-педагогічної діяльності у сфері дозвілля.

Вихідним положенням публікації є наукова ідея автора про те, що реалізація СПД у сфері дозвілля з метою непримусового набуття соціальності соціальними суб'єктами на основі культурологічного базису розвитку системи соціального виховання та концепції соціальної педагогіки дозвілля розширює межі соціально-педагогічного знання й практики завдяки специфіці сфери застосування; провідним науковим підходом для здійснення СПД у сфері дозвілля є анімаційний, котрий стає соціально-позитивним каталізатором регулювання процесу набуття соціальності соціальними суб'єктами в процесі соціалізації; студентство як специфічний соціальний суб'єкт, основними видами діяльності якого є навчання з метою здобуття професії й позанавчальна активність з метою індивідуальної і соціальної самореалізації, у процесі СПД набуває такого рівня суб'єктності, який дає змогу оцінити ступінь її готовності до соціальної творчості у різних соціальних сферах, зокрема й дозвіллевій.

Для детального аналізу необхідно з'ясувати сутність соціальної творчості як рушійної сили просоціальної діяльності соціальних суб'єктів, зокрема студентської молоді. Власне творчість (англ. — *creativity*) — категорія філософії, педагогіки, психології та культурології, яка виражає важливий смисл людської діяльності, що полягає в примноженні багатоманітності людського світу в процесі культурної міграції. Це вища форма креативності, що є універсальною й притаманна всім рівням ієрархії буття. Творчість людини обумовлена природнім відбором життєздатного нового — шляхом перебору великої кількості проміжних варіантів. Людська творчість — інтегральна сукупність фантазії, передбачення та інтуїції [13, с. 1019].

Щодо соціальної творчості, то О. Шумлін підкреслює, що «історія суспільного життя — це послідовність творчих актів творення нових форм суспільного життя. Саме в творчості розкривається сутність людини як перетворювача світу, творця нових стосунків та самого себе» [16, с. 4-5]. Дослідниця Н. Мельникова в контексті аналізу нового як фактору суспільного життя підкреслює, що «найважливішою рисою нового є його безпосередній зв'язок з розвитком» [11, с. 7]. Отже, у процесі соціальної творчості відбувається соціаль-

ний розвиток соціальних суб'єктів. «Творчість — це завжди діалектична єдність репродуктивної і продуктивної діяльності, де провідну роль відіграє остання» [11, с. 17], тобто продуктивна просоціальна діяльність сприяє інтенсифікації соціального розвитку. Н. Мельникова зазначає, що «соціальна творчість спрямована на задоволення не особистих, а суспільних потреб та інтересів. Соціальна творчість є специфічною формою розв'язання суспільних суперечностей. Тільки той вид творчості, що породжує нове, яке має суспільне значення, можна вважати дійсно соціальною творчістю» [11, с. 17-18].

На нашу думку, багато в цьому розвитку залежить від того, які люди його здійснюють. Важливі якісні характеристики цих людей, які підтверджують, чи здатні вони не руйнувати, а створювати й удосконалювати. Тобто, певний рівень готовності до соціальної творчості може бути критерієм соціального розвитку соціального суб'єкта, зокрема студентства. За Н. Мельниковою, «сенса соціально-нового в його власне людському вимірі..., все, що створюється в суспільному житті, має зважати на його позитивне сприйняття людини як цінності, воно має не руйнувати умови соціального буття, а вдосконалювати й будувати соціально нове, позитивне для людей та різних соціальних груп, а загалом для соціуму» [11, с. 19].

Дослідники соціальної творчості, зокрема С. Дербичева, зважають на те, що творчий імпульс притаманний людині протягом всього існування, будь-який творчий імпульс потребує виходу й реалізації, реалізація можлива тільки в соціумі, опосередковано через соціально-культурне середовище; сутність людини полягає у здатності до активно-творчого перетворення соціального світу, здатність до творчості — специфічний додатковий (до біологічного) людський ресурс. Смысл людського життя — у творчій діяльності, у творенні як способі індивідуальної самореалізації, що спрямоване на благо всього людства. Немає неталановитих людей, є люди з нерозкритими талантами та схильністю до них [4].

Таким чином, творчість за поширенням у соціумі розуміється у вузькому сенсі як людська діяльність, що породжує щось якісно нове, те, чого ніколи раніше не існувало й має суспільно-історичну цінність, чи у широкому сенсі — будь-яка практична або теоретична діяльність людини, в якій виникають нові (хоча б для суб'єкта діяльності) результати (знання, рішення, способи дії, матеріальні речі). У будь-якому випадку, творчість — це соціально обумовлена цілеспрямована діяльність, в якій найповніше представлені продуктивні компоненти, що властиві людській активності; ця діяльність спрямована на створення якісно нових, морально виправданих та естетично досконалих культурних цінностей. Творчість — процес, завдяки якому відбувається сходження людини до вищих шаблів духовності, моральності та свободи, розвиток особистості і культу-

ри. Рушійними силами соціальної творчості є активність суб'єкта, що долає встановлені межі діяльності, та евристичне стимулювання творчого процесу. З цього твердження вирізняються два положення, які безпосередньо стосуються розвитку соціальної творчості, зокрема із застосуванням анімаційного підходу: по-перше, сходження до духовності та свободи, по-друге, — пріоритет соціальної активності суб'єкта та мотивування до творчості.

Тісно пов'язані з філософськими основами соціальної творчості педагогічні надбання у цьому напрямі, узагальнюючи які, окреслюється широкий філософсько-педагогічний погляд, котрий стане основою розуміння соціально-педагогічного значення соціальної творчості. Отже, пошук наукових основ розвитку соціально-творчого спрямування соціальних суб'єктів привів учених (О. Белінська, М. Белобородов, Т. Козирева, С. Кумірова, Т. Лазутіна, А. Манніулін, М. Мягков, Ю. Чижова) до таких висновків.

1. Соціальна творчість — вищий ступінь активності суспільства, що спрямована на засвоєння та перетворення форм суспільного буття та суспільної свідомості, що здійснюється як процес взаємодії соціального суб'єкта і соціального об'єкта. Здатність суспільства як складної системи творити себе виникає завдяки активності елементів системи (конкретних індивідів або груп), що приводить до випадкових малих флуктуацій в системі — «квантів творчості», що є причиною утворення нового в системі [10].

2. Соціальна творчість є вищою формою прояву суб'єктності, в якому особистісне самоуправління є способом актуалізації творчих здібностей особистості та їх капіталізації, тобто практичного використання та діяльності з метою отримання результату у вигляді створення і збільшення людського багатства. Соціальна творчість є ефективним засобом самокеруванням особистості, вища форма прояву її суб'єктних характеристик, спосіб соціалізації особистості та формування її цілісності [12].

3. Основою соціальної творчості є духовність, але тільки тоді, коли вона актуалізована у творчій діяльності, яка є універсальним способом здійснення соціальної творчості особистості. У структурі людського ества саме духовність історично визначає антропологічну цілісність та сутність людини, детермінує вищі прояви її соціальності, а саме добropорядність, відповідальність, свободу та солідарність [9].

4. Самореалізація особистості в соціальній творчості може бути успішною коли: її є з чого обирати, забезпечено простір для здійснення самостійного вибору форм та видів діяльності; основні види соціокультурного досвіду, що необхідні для позитивної соціалізації: прийняття власних рішень в ситуації морального вибору; успішна самореалізація у різних сферах соціальної творчості; реалізація соціально-моральної позиції в колективній діяльності (активний

учасник, генератор ідей, майстер, знавець та інше); використання отриманих знань, умінь і навичок у соціальній творчості; співробітництво з однолітками та педагогами; спілкування та рольова взаємодія; самооцінка та самоорганізація власної діяльності [2].

5. Розвиток соціальної творчості — процес переходу від одного рівня сформованості готовності учнів до здійснення соціальної творчості до іншого, вищого. Готовність до здійснення соціальної творчості розглядається як якість особистості, що охоплює п'ять компонентів: мотиваційний, змістовий, операційний, рефлексивний, емоційно-вольовий [8].

6. Соціальна творчість — вищий ступінь утворювальної активності суб'єктів, що визначається такими критеріями: вона є одним із видів інноваційної діяльності, яка характеризує спрямованість суб'єкта на перетворення соціальних зв'язків та стосунків, способів діяльності та власне індивіда. Когнітивна, прогностична, соціально-перетворювальна функції соціальної творчості постають в активному та креативному підході до усвідомлення та виробництва соціальними суб'єктами реальності та власної суб'єктності [15].

7. Соціальна творчість — соціально-педагогічне явище, яке існує як у стихійному — неорганізованому вигляді, так і в організованих формах. Зокрема є складовою соціального виховання. Соціальна творчість студентства в позааудиторній роботі виявляється у специфічному способі життєдіяльності виховної організації (ВНЗ чи підрозділу), у діяльності з перетворення навколишнього соціального середовища, у процесі якого відбувається інтеріоризація та екстеріоризація студентами ціннісних орієнтацій та відповідних соціальних установок. Соціально-педагогічними функціями соціальної творчості у позааудиторній діяльності студентів є: аксіологічна (творче ставлення до навколишньої соціальної дійсності, креативність, ефективна організація діяльності, самореалізація в соціальній групі та організації, цінність «Іншого» як рівноправного партнера); орієнтаційна (уточнення уявлень про себе як про суб'єкт перетворення дійсності, про себе як про учасника актуалізуючої взаємодії, про власний рівень розвитку організаторських здібностей, про наявний власний лідерський потенціал); операційна (засвоєння та інтеріоризація соціальних установок на суб'єктну позицію, відповідальну та довільну поведінку, на взаємовигідне співробітництво, на реалізацію власного лідерського потенціалу, засвоєння та інтеріоризація вмінь організації спільної діяльності) [7].

8. Сутність соціальної творчості молоді у сфері дозвілля розуміється як активне ставлення молодих людей до світу, їхня здатність здійснювати суспільно значущі перетворення матеріального й духовного середовища на основі засвоєння суспільно-історичного досвіду людства з урахуванням вікових і особистісних прагнень до креа-



тива та інновацій; виявляється в соціально-творчій діяльності, що характеризується в сфері дозвілля свободою її вибору, позитивною суспільною спрямованістю, духовно мотивованою особистісною ініціативою, інтересом та достатньо високою якістю інноваційних, самостійних організаційних дій, спрямованих на проектування та реалізацію ініціативи в формі соціально значущих акцій, об'єднань, організацій, рухів. Соціальна творчість особистості характеризується стійкими соціальними інтересами та потребами, особистісною ініціативою, переважанням альтруїстичної мотивації, готовністю нести відповідальність за соціально значимі акції, що ініціюються, домінуючою схильністю до соціальних інновацій, високим рівнем проєктних, організаційних та комунікативних знань та вмінь, індивідуальним стилем організаційної роботи [1].

Для соціальної педагогіки типовим є твердження, що творчість — показник продуктивної діяльності людини. При цьому творчість розглядається як один із видів людської діяльності, спрямованої на вирішення суперечності (розв'язання творчого завдання) і для якої необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), а результат має новизну й оригінальність, особисту та соціальну значущість, а також прогресивність. У цьому зв'язку, життєтворчість — духовно-практична діяльність особистості, що спрямована на проектування, планування, програмування та творче здійснення нею свого індивідуального життя, особистість у цьому процесі виступає як розвинена індивідуальність, суб'єкт свого індивідуального життя, а об'єктом творчих діянь особистості виступає її власне життя [3, с. 57]. Додамо, що не тільки власна індивідуальна життєдіяльність цікавить соціально-творчу особистість, але й соціальна, оскільки на високому щаблі розвитку справді індивідуалізована особистість має відповідати за те, що відбувається також у суспільному бутті. Саме в аспекті гармонійного поєднання індивідуального й соціального полягає соціально-педагогічний аспект розвитку соціальної творчості особистості.

Близькою до нашого розуміння є позиція С. Єрмакова, який визначає соціальну творчість як «діяльність, результатом якої є нові соціальні ситуації, нові форми взаємодії між людьми» [6, с. 24]. Автор розрізняє рівні соціальної творчості: спонтанний (ситуація вмирає разом з дією та не має продовження); продуктивний (ситуація створюється саме заради продовження, завдяки чому вирішується проблема, яка раніше не вирішувалася); рефлексивний (разом із ситуацією з'являється спосіб, який дає змогу створити ситуацію знову в разі необхідності); символічний (образ ситуації та образ нового засобу перетворюється на форму культурного образу, віддзеркалює можливість кожного взяти власну участь у дії) [6].

Зазначені наукові підходи є підґрунтям, яке уможливорює аналіз соціальної творчості студентської молоді. Відповідно до цього,

творити може тільки вільна, не пригнічена людина, яка прагне визволення та розкриття, що матиме позитивний соціальний вплив. Творчість залежить від ступеня свободи й самостійності особистості у прийнятті рішень. За таких обставин має відбуватися неперимусове мотивування до соціальної суб'єктності. Отже, потрібен каталізатор суспільної дії, який сприятиме активізації творчого імпульсу. До соціально-творчої самореалізації молода людина має бути підготовленою, тобто засвоїти певний рівень соціальних цінностей, набути певного досвіду соціального, бути позитивно соціально спрямованою, розуміти, як забезпечити втілення суспільно корисної ідеї. Отже, соціальна творчість є певною культурою активної соціальної взаємодії, що утворюється між людьми у формі складного соціального відношення, у процесі якого людина здобуває та реалізує власні суб'єктні якості (здібності), припиняє бути об'єктом системи соціального впливу та маніпуляції. Здатність до соціальної творчості стає необхідністю саме в ситуаціях, коли вже відомі взірці не спрацьовують. Саме нові форми взаємодії продукуються в процесі СПД. Вочевидь, каталізатором процесу розвитку соціальної творчості студентської молоді є анімаційний підхід до соціально-педагогічної діяльності у сфері дозвілля. Пояснимо власну позицію.

Сфера дозвілля — складова соціального простору, в якій мають створюватися умови для задоволення широкого кола дозвіллевих потреб, реалізація котрих сприятиме вільному виявленню прагнень до просоціальної діяльності особистості й груп. Дозвіллезе середовище — це простір для реалізації соціального виховання через надання соціальним суб'єктам розмаїття можливостей неперимусової соціальної самореалізації. У ній функціонують певні структури та заклади, які через ефективне керування активізуються для підвищення соціально-виховного потенціалу. У сфері дозвілля має бути інтегруючий компонент, завдяки якому уможливується об'єднання зусиль, він і стає системоутворювальним фактором для реалізації соціально-педагогічної діяльності в межах відкритої системи в дозвіллевому просторі. Активність для здійснення соціально-педагогічної діяльності надається переважно соціальним суб'єктам (людина, група, соціум), щоб система поступово ставала самокерованою. У сфері дозвілля має працювати фахівець, котрий регулюватиме та координуватиме означену діяльність, сприятиме активізації та одухотворенню соціальних суб'єктів. У межах конкретної сфери дозвілля (мікросоціум, громада, регіон тощо) має бути наявний певний центр активізації та самоорганізації дозвіллевої активності.

Обґрунтування анімаційного, як одного з новітніх підходів до реалізації соціально-педагогічної діяльності в контексті соціальної педагогіки дозвілля, передбачає врахування: аналізу соціально-культурних передумов актуалізації активної духовно-соціально спрямованої

діяльності як провідної в реалізації механізму соціального виховання у сфері дозвілля; наукових уявлень про сутність соціально-педагогічної діяльності як механізму реалізації завдань соціальної педагогіки, зокрема у сфері дозвілля; трактування поняття «анімація» не тільки через розшифрування власне дефініції, а через розгляд сутнісних специфічних основ анімації як соціально-культурного та соціально-виховного явища; урахування можливостей анімації в системі соціального виховання соціальних суб'єктів та соціально-педагогічних підсистемах структурних елементів сфери дозвілля.

Анімаційний підхід ґрунтується на позиції про те, що анімація — просоціальний каталізатор соціальної творчості, під час запровадження якого шляхом прогресивного розвитку вдосконалюється соціальність, анімація — мотивація в дії, створення умов для визволення сутнісних потреб особистості, яка вдосконалює соціум. Суб'єктність виражає ставлення людини до себе як діяча та проявляється у вчинках, є характеристикою соціально зрілої особистості. Соціальний суб'єкт вибудовує ціннісне ставлення до найважливіших сторін суспільного життя, що передбачає активну, самодетерміновану поведінку людини у різних соціальних системах, яка виявляється у усвідомленому виборі певного типу соціальної поведінки з урахуванням вимог ситуації, норм та цінностей. Ключовою умовою для характеристики соціальної суб'єктності є вільний умотивований, соціально-позитивний вибір.

Творче ставлення до соціального буття в усіх його проявах можливе, на нашу думку, на високому рівні соціальності, тобто глибоко пов'язане з процесом соціального виховання. Творення — це акт доброї волі, соціальне творення — акт доброї волі у напрямі соціального вдосконалення. Справді, соціальна сутність людини — у творчості, а механізм одухотворення людини — анімація. Отже, соціальна творчість засобами анімації постає у мотивованій діяльності, яка сама по собі є творчою і може привести до встановлення соціальних стосунків нової якості.

Анімаційний підхід до соціально-педагогічної діяльності має витоки з гуманістичних ідей різних часів (І. Кант, Е. Роттердамський, Е. Фромм), зростав на роботах класиків педагогіки (Й. Песталоцці, В. Сухомлинський, С. Шацький), ґрунтується на ідеях соціальних педагогів (В. Бочарова, М. Гурьянова, А. Рижанова), утверджується в сучасних дослідженнях анімації (Л. Тарасов, І. Шульга). З розвитком цього підходу анімація, яка має витоки зі сфери дозвілля, претендує на методологічний підхід до організації процесу соціального виховання, який є засобом активізації громадської активності, гармонізації інформаційного соціуму через розвиток соціальності соціальних суб'єктів. Таким чином, виникає необхідність повернення анімації до власних дозвіллевих джерел, але вже з тими харак-

теристиками, які дають змогу визначати її специфіку як підходу до здійснення соціально-педагогічної діяльності. Отже, сфера дозвілля в цьому випадку є простором для реалізації соціально-позитивних можливостей соціальних суб'єктів, а анімація — просоціальним каталізатором.

Досліджуючи проблему розвитку соціальної творчості студентської молоді шляхом реалізації анімаційного підходу у сфері дозвілля, можна підсумувати, що він полягає в активізації соціальної суб'єктності, розумінні особистістю своєї значущості у соціумі, мотивуванні потреби у просоціальній діяльності, є каталізатором соціальної активності, громадянської відповідальності; дає змогу розвивати соціальність, сприяти активному включенню людини у соціум, педагогізувати середовище через пошук та реалізацію нових творчих ідей та ефективної соціальної взаємодії, виявляти прихований соціально-творчий потенціал різних соціальних суб'єктів, зокрема студентської молоді. Перспективою подальших досліджень є розроблення критеріїв оцінювання рівня готовності студентської молоді до соціальної творчості та створення теоретичного підґрунтя до реалізації анімаційного підходу з метою вдосконалення соціально-виховного середовища вищого навчального закладу.

### Література

1. Белинская О. Н. Развитие социального творчества студенческой молодежи в сфере досуга на основе проектных технологий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / О. Н. Белинская. — Тамбов, 2009. — 201 с.
2. Белобородов Н. В. Социальное творчество учащихся как фактор успешной самореализации личности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. В. Белобородов. — Москва, 2004 — 156 с.
3. Вайнола Р. Х. Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій / Р. Х. Вайнола. — К., КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. — 152 с.
4. Дербичева, С. А. Природа социального творчества и его нормативная регуляция : автореф. дисс. ... д-р филол. наук : 09.00.11 / С. А. Дербичева. — М., 2000. — 56 с.
5. Докучаева В. В. Соціально-педагогічне проектування як різновид соціальної творчості / В. В. Докучаєва // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. — 2011. — № 4 (215). — С. 5-13.
6. Ермаков С. Социальное творчество: к определению понятия / С. Ермаков // 60 параллель. — 2011. — № 2 (41). — С. 24-27. [http://www.intelros.ru/pdf/60\\_paralel/41/05.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/60_paralel/41/05.pdf)
7. Козырева Т. В. Педагогические условия организации социального творчества студентов вуза во внеаудиторной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. В. Козырева. — Кострома, 2006 — 241 с.
8. Кумирова С. С. Педагогические условия развития социального творчества учащихся сельской школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. С. Кумирова. — Иваново, 2010. — 278 с.
9. Лазутина Т. В. Духовная основа социального творчества личности : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Т. В. Лазутина. — Красноярск, 2010. — 190 с.

10. Манниуллин А. Н. Социальное творчество и роль субъект-объектной интерференции в развитии общества: дисс.... канд. филос. наук: 09.00.11 / А. Н. Манниуллин. — Казань, 2003-153 с.
11. Мельникова Н. І. Нове як фактор суспільного життя / Н. І. Мельникова. — К. : Політвидав України, 1985. — 128 с.
12. Мягков Н. Н. Человеческое богатство в контексте социального творчества: дисс.... канд. филос. наук: 09.00.11 / Н. Н. Мягков. — Челябинск, 2006. — 201 с.
13. Новейший философский словарь: 3-е изд., исправл. — Мн. : Книжный Дом, 2003. — 1280 с.
14. Тарасов Л. В. Социокультурная анимация в XXI веке: концепция развития социально-поддерживающих гражданских инициатив в России: монография / Л. В. Тарасов. — М. : Русаки, 2012. — 223 с.
15. Чиждова Ю. А. Социальное творчество как фактор политической трансформации российского общества: дисс.... канд. полит. наук: 23.00.02 / Ю. А. Чиждова. — Орел, 2001. — 154 с.
16. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества: монография / А. Т. Шумилин. — М. : Высшая школа, 1989. — 143 с.

*В статье рассматривается специфика развития социального творчества студенческой молодежи с использованием анимационного подхода к реализации социально-педагогической деятельности в сфере досуга. Акцентируется на возможности создания социальных взаимоотношений нового качества в социально-воспитательном пространстве высшего учебного заведения, что позволяет решать социальные проблемы собственными силами. Характеризуется сфера досуга в контексте концепции социальной педагогики досуга. Рассматривается анимационный подход как механизм мотивирования социальной субъектности студенческой молодежи, просоциальный катализатор позитивных действий в социальном пространстве, в частности в сфере досуга.*

**Ключевые слова:** сфера досуга, анимационный подход, социальное творчество, социально-педагогическая деятельность, студенческая молодежь.

**N. O. Maksymovska**

### **The Development of Student Youth's Social Creativity in the Sphere of Leisure: Animation Approach**

The Kharkiv State Academy of Culture (4 Bursackii Uzviz, Kharkiv, Ukraine)

*The article gives a review of development specifics of student youth's social creativity while using animation approach for implementation of social-pedagogical activity in leisure sphere. Accents are made on a possibility of creating new quality social relations within the social-educational space of a higher education institution, which allows solving social problems with personal effort. Particularly, the term «social creativity» as a definition of modern philosophical and pedagogical knowledge, is examined. The leisure sphere is characterized in the context of leisure social pedagogy concept. The animation approach is being reviewed as a student youth's social subjectness motivation mechanism, a prosocial catalyst of positive actions in social space, leisure sphere in particular.*

*An essential feature of student youth's social activity is a possibility of creating an atmosphere of creativity during realization of animation approach, in which studenthood is meant to produce, discuss, motivationally choose the best action variant and use it practically while utilizing all available socially positive means. The*

leading ways of leisure activity in this case are socially-active, creative, artistic and others.

**Keywords:** leisure sphere; animation approach; social creativity; social-pedagogical activity; student youth.

## References

1. Belinskaia, O. N. (2009). *Razvitiie sotsialnogo tvorchestva studencheskoi molodezhi v sfere dosuga na osnove proektnykh tekhnologii* [Development of Social Creativity of Student Youth in a Leisure Sphere on the Basis of Project Technologies] (Doctoral dissertation, Tambov).
2. Beloborodov, N. V. (2004). *Sotsialnoie tvorchestvo uchashchikhsia kak faktor uspesnoi samorealizatsii lichnosti* [Social Creativity of Students as a Factor of Successful Self-Realization Their Personality] (Doctoral dissertation, Moscow).
3. Vainola, R. H. (2008). *Tekhnologii sotsialno-pedahohichnoi roboty* [Technologies of Social and Pedagogical Work]. Kyiv: KMPU imeni B. D. Hrinchenka.
4. Derbicheva, S. A. (2000). *Priroda sotsialnogo tvorchestva i yego normativnaia regulatsiia* [Essence of Social Creativity and Its Normative Regulation] (Dissertation Abstract, Moscow).
5. Dokuchaieva, V. V. (2011). Sotsialno-pedahohichne proektuvannia yak riznovyd sotsialnoi tvorchosti [Social and Pedagogical Projecting as a Kind of Social Creativity]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka*, 4 (215), 5-13.
6. Ermakov, S. (2011). Sotsialnoie tvorchestvo: k opredeleniiu poniatia [Social Creativity: To Concept Definition]. *60 paralel*, 2 (41), 24-27. Retrieved from [http://www.intelros.ru/pdf/60\\_paralel/41/05.pdf](http://www.intelros.ru/pdf/60_paralel/41/05.pdf)
7. Kozyreva, T. V. (2006). *Pedagogicheskie uslovia organizatsii sotsialnogo tvorchestva studentov vuzov vo vneauditornoi deiatelnosti* [Pedagogical Conditions of Organization of Social Creativity of Students at Institute of Higher Education in Extracurricular Activity]. (Doctoral dissertation, Kostroma).
8. Kumirova, S. S. (2010). *Pedagogicheskie uslovia razvitiia sotsialnogo tvorchestva uchashchikhsia selskoi shkoly* [Pedagogical Conditions of Social Creativity Development of Pupils at Village School] (Doctoral dissertation, Ivanovo).
9. Lazutina, T. V. (2010). *Dukhovnaia osnova sotsialnogo tvorchestva lichnosti* [Spiritual Base of Social Creativity of Personality] (Doctoral dissertation, Krasnoiar'sk).
10. Manniulin, A. N. (2003). *Sotsialnoie tvorchestvo i rol subekt-obektnoi interferentsii v razvitiu obshchestva* [Social Creativity and Role of Subject-Object Interference in Progress of Society] (Doctoral dissertation, Kazan).
11. Melnykova, N. I. (1985). *Nove yak faktor suspilnoho zhytia* [New as a Factor of Social Life]. Kyiv: Polityvydav Ukrainy.
12. Magkov, N. N. (2006). *Chelovecheskie bogatstvo v kontekste soysialnogo tvorchestva* [Wealth of Mankind in the Context of Social Creativity] (Doctoral dissertation, Cheliabinsk).
13. *Noveishii filosofskii slovar* [The Newest Philosophic Dictionary] (3<sup>rd</sup> ed.). (2003). Minsk: Knizhnyi Dom.
14. Tarasov, L. V. (2012). *Sotciokulturnaia animatsiia v XXI veke: kontsepciia razvitiia sotsialno-podderzhyvaiushchikh grazhdanskikh initsiativ v Rosii* [Social-Cultural Animation in XXI century: Conception of Development of Social-Supporting of Civil Initiatives]. Moscow: Rusaki.

15. Chizhova, Yu. A. (2001). *Sotsialnoie tvorchestvo kak faktor politicheskoi transformatsii rosiiskogo obshchestva* [Social Creativity as a Factor of Political Transformation of Russian Society] (Doctoral dissertation, Orel).
16. Shumilin, A. T. (1989). *Problemy teorii tvorchestva* [Theory of Creativity Challenges]. Moscow: Vysshaia shkola.

## ФЕНОМЕН АЛЬТРУЇЗМУ У ПРОСТОРИ СОЦІАЛЬНОГО БУТТЯ ЛЮДИНИ

*У статті розглянуто проблему альтруїзму як реального феномену соціального буття людини. Уперше зроблено висновок, що вирішення питання існування альтруїзму на соціальному рівні неможливе поза вирішення онтологічної проблеми співвідношення «Я» та «Іншого». Подолання цієї проблеми в контексті розуміння спів-буття як буття-для-іншого і буття-з-іншим уможливує існування альтруїзму як феномену соціального буття людини. Але онтологічні підстави альтруїзму повноцінно не розкривають специфіку його виникнення на індивідуальному рівні. Саме тому аналізується альтруїзм як особистісна якість, шляхом з'ясування її конструкції.*

**Ключові слова:** альтруїзм, соціальне буття, соціально значущі якості особистості.

Стереотипним правилом вітчизняного соціокультурного дискурсу стала систематична констатація фактичної проблемності соціального буття та іманентних трансформаційних процесів. Водночас, вихід такого дискурсу за межі експертного кола і набуття атрибуту медійності не лише зробили його публічним і масовим, а й змістили його змістовий вектор. Зокрема, на сьогодні, популярним стало акцентування на інституційних проблемах політичної та економічної сфери, на соціокультурних трансформаційних ризиках тощо.

Однак поза увагою залишаються трансформаційні ризики, які безпосередньо пов'язані з одиничним буттям. Зокрема, на рівні буденної свідомості відбувається видозміна основних смислових детермінант, що призводить до утвердження, на особистісному рівні, нігілістичної та споживацької світоглядної позиції. Відповідно, це обумовлює зміщення вектору розуміння одиничним суб'єктом проблемності власного буття, яка пов'язується або з неможливістю задовольнити базові потреби або з відсутністю певної кількості матеріальних благ. Такі зміни на рівні одиничного буття позначаються і на всьому характері типових соціальних зв'язків, коли одинична воля перетворюється на сваволю, а людина, втрачаючи аксіологічний статус, перетворюється на засіб досягнення певних благ.

Таким чином, ситуація розвитку сучасного суспільства актуалізує потребу детального вивчення та осмислення тих процесів, які відбуваються на всіх рівнях соціальної структури. І в такому контексті першочергової ваги набувають дослідження, спрямовані на поглиблене вивчення як родових ознак людини, так і механізмів її соціального становлення та розвитку.

Зокрема, нині дослідницький інтерес у соціально-педагогічній площині викликає альтруїзм, який інтерпретується не просто як певне обмеження природного егоїзму або моральна чеснота людини, а як інтегрована соціально значуща якість особистості, спроможна



своєрідним чином наповнювати сенсом буття людини та унормувувати характер її соціальних зв'язків.

Іманентні кризові явища пострадянського простору, які з'явилися внаслідок політико-економічних змін і безпосередньо позначилися на соціальному та особистісному рівнях буття людини, обумовили низку наукових досліджень, об'єктом наукових інтенцій яких виступає альтруїзм сам по собі та дихотомічний ряд «альтруїзм-егоїзм». Зокрема, про це свідчить ряд дисертаційних робіт (І. Багмет, І. Стецько та інші) та наукових праць і статей (В. Кейсельман, Є. Насиновська), що з'явилися за останні десятиліття. Варто відзначити, що принциповою відмінністю цих досліджень від аналогічних, але здійснених в рамках американо-європейської традиції, є відсутність намагань заперечити фундаментальну ідею розуміння альтруїзму. У наукових розробках дослідники виходять з того факту, що альтруїзм виступає непрагматично орієнтованою діяльністю. Тобто, ідея безкорисливості, залишаючись основоположною тезою, набуває ознак аксіоматичності і стає вихідною точкою для розгортання дослідження.

Так, у дисертаційному дослідженні «Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості» І. Багмет відмічає, що фундаментальною ознакою поняття альтруїзм є «ідея безкорисливого служіння іншим людям як непрагматично орієнтована діяльність суб'єкта, що здійснена в інтересах інших людей і не передбачає реальної винагороди» [2, с. 17]. І саме таке тлумачення сутності поняття альтруїзму дає достатні підстави диференціювати та описати діаметральні протилежні типи особистості: альтруїстичну та егоїстичну. Зокрема, на думку дослідниці, альтруїстична особистість характеризується такими ознаками, як: «спрямованість на інших, турбота про благо близьких і всього суспільства, співпереживання, доброзичливість» [2, с. 17]. Відповідно, у такого типу особистості видозмінюється структура лінгвістичних конструкцій: «присутні ім'ягінативні слова типу: щастя, добро, мир, справедливість та ін. Такі слова абстрактні, не мають чітких понятійних ознак і сприймаються інтуїтивно; виражають духовність особистості, її зрілість» [2, с. 17]. Водночас для егоїстичного типу особистості іманентні такі ознаки, як: утилітарна мотивація, меркантильність, акцентованість на суб'єктивних інтересах та потребах, ігнорування групових потреб. Безпосередньо це також відображається на структурі лінгвістичних конструкцій. А саме, у домінуванні висловлювань, що презентують особистісні цілі, які центровані навколо намагання набути певних благ, задовольнити фізіологічні потреби і не співвіднесені з об'єктивними умовами та механізмами їх досягнення.

При цьому дослідниці акцентує, що бінарне розуміння суб'єктивної спрямованості на «альтруїзм-егоїзм» є певною дихотомічною ідеалізацією, а реальна спрямованість має певні трансакційні моме-

нти. Зокрема, як перехідні позиції авторка кваліфікує: альтруїстичний егоїзм та егоїстичний альтруїзм, що обумовлені різними ситуативними факторами. А саме: бажання отримати зовнішнє схвалення, отримання впевненості, що у відповідь допоможуть тобі (що, на наш погляд, є уособленням норми взаємності), намагання зменшити або нівелювати суб'єктивний дистрес. Водночас І. Багмет акцентує, що «істинний альтруїзм заснований лише на співчутті і співпереживанні» [2, с. 17].

Характерною тенденцією у вітчизняних розробках проблеми альтруїзму є намагання виокремити його структурні компоненти. Так, у своєму дисертаційному дослідженні І. Стецько на основі контент-аналізу структури поняття «альтруїзм» вирізняє ряд складових досліджуваного конструкту (безкорислива діяльність, турбота, допомога, відданість інтересам людей чи людства загалом, благодійна діяльність, піклування про благо інших, самовідданість, самовідречення, самопожертва, співчуття іншим, емпатія, милосердя, відсутність самолюбства, свідоме і добровільне служіння людям [4, с. 6].

Відповідно, таке виокремлення структурних елементів дало дослідниці змогу сформулювати поняття *альтруїзм* як «інтегративне особистісне утворення, базовими складовими якого є: безкорислива діяльність й допомога людям, готовність пожертвувати для їхнього блага особистими інтересами, піклування про потреби, добробут інших, доброчинність» [4, с. 6]. Суттєво, що дослідниця означила розуміння альтруїзму як інтегрованого утворення, проте акцент тлумачення такого утворення змістився від сутнісних до атрибутивних ознак.

Альтруїстична поведінка в контексті її мотиваційних детермінант досліджувалася Е. Насиновською, яка у своїх наукових інтеренціях виходить з положення, що альтруїстична активність є надситуативною активністю особистості, за якої відбувається вихід особистості за межі власної суб'єктивності та соціальної приналежності. Таке розуміння альтруїзму дає підстави стверджувати, що суб'єкт альтруїстичної дії, з наявною відповідною мотивацією, здатний проявити альтруїзм не лише щодо певного соціального об'єднання, членом якого він є, але навіть стосовно незнайомих осіб та спільнот, в які він реально не включений. Як висновок, дослідниця резюмує, що «альтруїстична поведінка невіддільна від внутрішньої мотивації цієї форми активності» [3, с. 158]. Відповідно, поведінка суб'єкта може бути кваліфікована як альтруїстична за наявності вчинків, які є непрагматичні за своєю сутністю і мотивовані внутрішніми особистісними детермінантами. Як особистісні смислоутворювальні детермінанти, що обумовлюють альтруїзм, дослідниця виокремлює такі: моральний обов'язок та співчуття. (Про такі ж мотиви альтруїстичної поведінки зазначає Є. Льїн, К. Джус, А. Портнова). Отже, виявлення альтруїзму у суб'єкта пов'язано з двома мотивами: морального обов'язку і

морального співчуття. Зокрема, про домінування у системі особистісних мотивів мотиву морального обов'язку можна стверджувати, коли суб'єкт здійснює й оцінює власні вчинки відповідно до таких категорій, як: моральне задоволення, гордість, підвищення моральної самооцінки [3, с. 158]. Тобто, альтруїстичний вчинок здійснюється заради власної самоповаги. При цьому ставлення до Іншого може мати суперечливу природу (можливий навіть повний негативізм), а сам вчинок досить часто має жертвний характер з атрибутами демонстративності.

Домінування ж такого мотиву, як моральне співчуття проявляється в ототожненні, акті співпереживання альтруїстичним суб'єктом з реципієнтом. Суттєво, як відзначають дослідники, що суб'єктові з доміантним мотивом морального співчуття не властивий жертвний характер вчинку, більше того, у такого суб'єкта ототожнення та співчуття досить часто не переходять в дію.

Отже, очевидно, що феномен альтруїзму досліджувався з різноманітних методологічних позицій та у різних площинах. Однак залишається певна сфера невідомого. По-перше, не простежується механізм виникнення альтруїстичної дії. По-друге — досліджуване явище своєрідно спрощується шляхом виділення специфічних елементів і поглибленого їх дослідження.

Проте проблема існування альтруїзму досить амбівалентна, вона як самоочевидна, так і надскладна. Відсторонений огляд, спеціалізоване дослідження окремого елемента чи специфічної його ознаки не може дати абсолютного знання щодо альтруїзму. Таке знання буде принаймні вірогідним і принципово не повним. Вочевидь, ця проблема потребує часткового виходу за межі структурних рамок і методології однієї галузі знання. Так, на сьогодні у межах соціальної педагогіки постало питання щодо можливості формування у суб'єкта альтруїзму як особистісної соціально значущої якості. Постанова такої проблеми створює певне уявлення, що пріоритетним об'єктом наукових інтенцій виступає механізм виховного впливу. Але це, насправді, лише часткова проблема, яка впливає із більш фундаментального питання. А саме: яким чином можливий альтруїзм як факт соціального буття? Тобто, чи взагалі має місце справді, більше того, істинно безкорислива дія одного суб'єкта стосовно іншого суб'єкта? Водночас, якщо така дія можлива, то якими факторами вона обумовлюється? Тобто не очевидними залишаються онтологічні підстави існування альтруїзму на соціальному рівні та сутнісні підстави на індивідуальному рівні.

Сама постанова таких взаємопов'язаних питань і призводить до розуміння факту принципової неповноти знань щодо альтруїзму. Але така неповнота водночас свідчить і про обмеженість нашого розуміння як феномену альтруїзму, так і буття людини загалом.

Зокрема, щойно починається певна рефлексія буттєвості альтруїзму одразу означається головна ідея, яка розуміється як домінантна й аксіоматична ознака існування та функціонування альтруїзму. Це ідея безкорисливості. Саме акцентування на безкорисливому характері діяльності суб'єкта стає достатньою підставою для кваліфікування певних дій суб'єкта як альтруїстичних. Закономірно, що розмірковування навколо цієї ідеї, які розгортаються в руслі або її фактичного підтвердження, або заперечення, і стають основою наукових досліджень альтруїзму. Але ідеї безкорисливості, непрагматичності, можливої жертвовності є лише атрибутивними ознаками конкретного соціального феномену, потенційна можливість і доцільність існування яких є сумнівною в межах монетаризованої системи координат, але фактичною на рівні реальних стосунків.

Таким чином, альтруїзм не виступає як абстрактний інтелігібельний конструкт певної теоретичної побудови. Він завжди є феноменом соціального буття людини, який з цього буття виникає і неможливий поза ним. Відповідно, питання існування альтруїзму неможливе поза вирішення онтологічної проблеми співвідношення одного одиничного «Я» з іншим «Я». Позаяк, залежно від того, як вирішується зазначене співвідношення, вирішується і можливість існування альтруїзму як феномену соціального буття й особистісної якості. Узагальнено декілька діаметрально протилежних варіантів подолання цієї проблеми. Так, «Інший» може мислитися як суттєва загроза для одиничного «Я». Позаяк, в результаті зустрічі «Інший» виступає суб'єктом об'єктивації стосовно одиничного «Я», роблячи його об'єктом свого пізнання. Своєю чергою, і одиничне «Я» здійснює таку об'єктивацію «Іншого». Це породжує своєрідний конфлікт із перманентним намаганням «Я» об'єктивувати «Іншого», заперечуючи його самостійний статус, оскільки такий «Інший» виступає об'єктивною перепорою розгортання можливостей «Я». Відповідно, таке розуміння співвідношення двох «самостей», двох свідомостей нівелює будь-яку можливість існування альтруїзму як своєрідного виходу за межі буття-в-собі.

Проте, якщо питання онтологічного співвіднесення двох «самостей» розглядається в площині «буття з», точніше спів-буття як буття-з іншим і буття-з-багатьма, то існування альтруїзму не лише уможлиблюється, а й стає очевидним. І проблема буття-Іншого-для-мене набуває принципово нового сенсу. «Самість» не є повноцінним і винятковим результатом власного самотворення, у ній завжди наявний елемент присутності «Іншого», в силу того, що «Інший» виступає мотивом рефлексійного осягнення «Я» самого себе як вільної самості і навпаки. Таким чином, «самість» містить можливість буття-для-іншого. Але таке буття-для-іншого не є одностороннім запереченням своєї самості, шляхом самозреченого да-

рування себе Іншому. Навпаки, буття-для-іншого є не чим іншим, як буттям-з-іншим. І таке буття-з-іншим здійснюється не шляхом нівеляції своєї самості, а реалізовується в двох напрямках: звільнення Іншого від проблемності його існування або допомога Іншому у процесі набуття особистості відповідальності за вирішення проблемності власного існування і тим самим допомога здобути свободу від зовнішніх обставин. Саме в такій структурі онтологічного співвідношення «Я – Інший» альтруїзм стає реально існуючим феноменом соціального буття. Однак виявлення онтологічних підстав існування альтруїзму ще не дає відповіді на питання, який статус має альтруїзм в структурі одиничного буття.

Вочевидь, щоб бути альтруїстом, суб'єкт має молодіти специфічною визначеністю, тотожною з його буттям, яка обумовлює його світосприйняття, у тому числі сприйняття «Іншого» і предметно перетворювальну діяльність, у тому числі і стосовно «Іншого». Тобто, йдеться про наявність у суб'єкта специфічної визначеності, яка виступає для нього внутрішньою необхідністю. Такою визначеністю, що має силу необхідності стосовно «Іншого», є альтруїзм як особистісна якість. Тобто, альтруїзм як особистісна якість обумовлює певні дії суб'єкта, які приводять до конкретних результатів і змін у соціальній дійсності. Тавтологічно висловлюючись, альтруїзм як особистісна якість обумовлює існування альтруїзму як феномену соціального буття. Однак така тавтологічність жодним чином не нівелює закономірного діалектичного зв'язку — розвиток альтруїзму як особистісної якості сприяє його поширеності як соціального феномену і навпаки. Але наявність такого зв'язку жодним чином не знімає питання щодо архітектури цієї якості, того, яким чином вона стає необхідністю.

Отже, здобутки попередніх наукових досліджень дають певне уявлення щодо такої якості. Зокрема, стає очевидним, що альтруїзм як якість має інтенційний, антиципований і суб'єктивно необхідний характер та діяльнісно виражається в діях. Відповідно, такі специфічні характеристики дають підстави розуміти альтруїзм як інтегровану особистісну якість. Більше того, як відмічає Т. Алексеєнко: «Соціально значимі якості особистості мають інтегрований характер, визначаються способом життя і формуються у конкретній діяльності» [1, с. 15]. Альтруїзм саме і є такою соціально значимою якістю особистості.

Цілком очевидно, що в такому випадку альтруїзм не може тлумачитися як односкладова та одноелементна особистісна якість, а отже, і не може бути редукований до певної одиничної першооснови. Такий інтегративний характер можна розуміти виключно на прикладі альтруїстичної дії. Так, дія, як і будь-яка діяльність, є телеологічною, тобто вона завжди цілеспрямована. Альтруїстична дія цілеспрямована на «Іншого» в цілому і на проблемність його існування зокрема.

Але така спрямованість може виникнути в тому разі, коли постать «Іншого» виступає як самоочевидна цінність. Така самоочевидна цінність «Іншого», відповідно, означає наявність у суб'єкта альтруїстичної дії системи ціннісних орієнтацій, у яких провідного значення набувають вищі гуманістичні цінності. А постать «Іншого» має аксіологічний статус, який тотожний власному статусу. Відповідно, альтруїстична інтенція неможлива поза наявності суб'єктивної аксіологічної інтерпретації постаті «Іншого», до спів-буття з яким прагне одиничне буття. Водночас для виникнення такої інтенції недостатньо самої по собі системи ціннісних орієнтацій. У цьому контексті досить чітко простежуються роль мотивів, які обумовлюють альтруїстичний вчинок. Зокрема, домінантного значення набуває не мотив моральної відповідальності, а мотив співчуття. Позаяк, як зазначає Є. Насиновська: «Співчуття передбачає не лише розуміння іншого і співпереживання його становища, але і співпереживання можливого покращення становища реципієнта, тобто має упереджувальний характер, спонукає до здійснення акту допомоги» [3, с. 159]. Наявність проблемної ситуації в «Іншого», яка сприймається цілісно із множиною ризикових варіацій, і розуміння її можливих наслідків призводить до переживання за долю «Іншого» і появи співчуття з боку суб'єкта альтруїстичної дії. Відповідно, будучи джерелом потужного переживання, співчуття постає як особистісна детермінанта, що обумовлює намагання допомоги. Водночас співчуття має не лише емоційний, а й упереджувальний характер, що проступає в його антиципованості, яка виявляється у здатності прогнозувати можливість нівелювання екзистенційної ситуації «Іншого», що сприймається як явне благо для «Іншого». У результаті відбувається принциповий збіг мети, вектору альтруїстичного вчинку і його мотиву, наслідком якого є подолання проблемності ситуації в «Іншого». Закономірно, що для подолання проблемності існування «Іншого» недостатньо лише усвідомлення його цінності та співчуття, необхідне їхнє дієве уособлення у предметно перетворювальній діяльності. А це вимагає від суб'єкта не лише знання механізму вирішення проблемної ситуації «Іншого», готовності здійснювати таку діяльність, розуміння наслідків власної активності, а й усвідомлення себе як активного елемента інтерсуб'єктивних відносин, що власними діями здатний обумовлювати кардинальні зміни в житті «Іншого» та соціумі.

Проте ні мотив співчуття, ні система ціннісних орієнтацій, ні усвідомлення себе як активного начала, ні предметно перетворювальна діяльність самі по собі не є тотальним уособленням альтруїзму. Жодного окремо взятого з цих елементів недостатньо для утворення альтруїзму, хоча вони і є його передумовами. Відповідно, неможливо редукувати альтруїзм до певного окремого начала. Відтак, його необхідно розуміти як якісне особистісне утворення на особистісному

рівні, в якому наявні певні складові елементи з множиною взаємозв'язків, що призводять до виникнення певної структурної цілісності, а не простої механічної сукупності.

Таким чином, розуміння альтруїзму як інтегративного особистісного утворення дає достатні підстави для висновку щодо принципової можливості його формування на особистісному та поширення на соціальному рівнях. Відтак, на сьогодні, актуалізується потреба розбудови системи конкретних виховних впливів з метою формування альтруїзму як особистісної якості з урахуванням її специфіки та структури.

### Література

1. Алексеевко Т.Ф. Теоретико-методологічні основи формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності / Т.Ф. Алексеевко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – Вип. 16, кн. 1. – С. 9-16.
2. Багмет І.М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / Інна Михайлівна Багмет. – Одеса : [б. в.], 2004. – 18 с.
3. Насиновская Е.Е. Альтруистический императив / Е.Е. Насиновская // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 152-171.
4. Стецько І.І. Виховання альтруїзму у старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І.І. Стецько. – К., 2011. – 19 с.

*В статтє рассматривается проблема альтруизма как реального феномена социального бытия человека. Впервые делается вывод, что решение вопроса о существовании альтруизма на социальном уровне невозможно без решения онтологической проблемы соотношения «Я» и «Другого». Преодоление данной проблемы в контексте понимания со-бытия как бытия-для-другого и бытия-с-другим делает возможным существование альтруизма как феномена социального бытия человека. Но онтологические основания альтруизма полноценно раскрывают специфику его возникновения на индивидуальном уровне. Именно поэтому анализируется альтруизм как личностное качество, посредством выяснения его конструкции.*

**Ключевые слова:** альтруизм, социальное бытие, социально значимые качества личности.

**R. V. Malynoshchynskyi**

### The Phenomenon of Altruism in the Space of Social Being of the Person

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

*The article deals with the problem of existence of altruism not as an isolated, intelligible and abstract construct of a certain theoretical construction but as a real phenomenon of social being of a person. Such perception of this phenomenon has provided grounds for the author to consider altruism at two levels: social and individual. It is concluded that the existence of altruism at social level is inseparable from the context of solving the ontological problem of the correlation between two conscious-*

nesses. That is inseparable from the nature of the relationship between the individual sense of «Self» and the figure of the «Other». Solving this problem in the context of the understanding of coexistence as a being-for-others and being-with-others enables the existence of altruism as the phenomenon of social human life. However, the ontological foundation of existence of altruism does not fully reveal the specifics of its presence at the individual level. Therefore, the mechanism of altruistic action and its procedures are defined. The actual altruistic action, in particular, is not possible outside the presence of the individual elements such as a motive of empathy, human-centred system of values and readiness to the transformational activities. In spite of that, there is not enough individual elements for the normal functioning of altruism at the individual level. Accordingly, the author has concluded that the integrated structure of altruism as a personal quality partially includes such elements and there are permanent connections between them. Thus, educational influence on the personality is based on the understanding of altruism as a typical phenomenon of social being and as an integrated personal quality. So, the development of socio-pedagogical influence on the formation of altruism is possible.

**Keywords:** altruism; social being; social significance of person.

### References

1. Aliexsieienko, T. F. (2012). Teoretyko-metodolohychni osnovy formuvannia sotsialno-znachushchih yakostei osobystosti u hrupovii dobrochinnii diialnosti [Theoretical and Methodical Basics of Formation Social Significant Qualities of Personality in Group Virtuous Activity]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 16 (1)* (pp. 9-16). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.
2. Bahmet, I. M. (2004). *Indyvidualni ta henderni vidminnosti altruizmu-ehoizmu osobystosti* [Individual and Gender Features of Altruism and Egoism of Personality] (Dissertation Abstract, Odesa).
3. Nasinovskaia, E. E. (2002). Altruisticheskii imperative [Altruistic Imperative]. In D. A. Leontev (Ed.), *Sovremennaiia psikhologhiia motivatsii* (pp. 152-171). Moscow: Smysl.
4. Stetsko, I. I. (2011). *Vykhovannia altruizmu u starshoklasnykiv* [Education of Altruism of Senior Pupils] (Dissertation Abstract, Kyiv).



## ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ ВИХОВАННЯ ОСНОВ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

*У статті розглянуто сучасні форми і методи виховання культури гідності старших дошкільників як базової якості особистості. Особлива увага приділена особливостям застосування різноманітних методів та форм роботи з дошкільників із різними рівнями гідності: бесіди, обговорення, ігрові, вправ, програвання ситуацій морального вибору тощо.*

**Ключові слова:** культура гідності, старші дошкільники, форми, методи.

Сучасні умови розбудови українського суспільства висувають вимоги до розвитку підростаючої особистості, яка може бути самостійною, проявляє активність, схильна до саморозвитку, свідомо ставиться до себе, докладає зусиль до визнання своєї цінності іншими, поваги з боку різних представників суспільства, приналежності її до різних соціальних груп. Тому перед педагогами та батьками виникає потреба в оволодінні формами, методами роботи з виховання гідності як базової ціннісної якості особистості.

Це знайшло своє підтвердження у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді», Конституції України, Законі України «Про дошкільну освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні, де гідність визначено пріоритетною цінністю.

Різні аспекти культури гідності висвітлені у наукових працях учених І. Беха, Н. Дятленко, О. Кононко, О. Коротовських, В. Котирло, М. Лісіної, І. Синиці, А. Сілвестру, В. Сухомлинського, С. Удовичької, Н. Чиренко та інших.

*Метою статті є ознайомлення з інноваційними формами та методами виховання основ культури гідності старших дошкільників.*

У своєму дослідженні ми спираємося на визначення ключового поняття «культура гідності зростаючої особистості» І. Беха, згідно з яким культура гідності особистості — це ціннісне ставлення до себе та до інших. На думку вченого, людина культури гідності — це самодостатня особистість, яка насамперед оцінює свої можливості, орієнтуючись на внутрішній поклик, лише потім враховує думки, оцінки, очікування інших стосовно себе [1].

Вітчизняні психологи Н. Дятленко, О. Кононко вважають, що починаючи закладати основи культури власної гідності слід вже у ранньому віці, підтримуючи у дитини впевненість у праві проявляти,

утримувати та відстоювати власну гідність. Це можливо за умови сформованості у дітей самоповаги, яку ми розглядаємо як переживання шанобливого ставлення до себе, гордість за свої досягнення, успішну діяльність. Виховання вищезазначених почуттів передбачає сформовану здатність дитини адекватно оцінювати себе та інших людей.

Ми поділяємо думку про дошкільний вік як найбільш чутливий для формування в ранньому онтогенезі зачатків гідності тому, що саме в цей період життя закладаються основи ціннісних орієнтацій особистості, виникають перші світоглядні уявлення, спостерігається надзвичайна пластичність психіки (І. Бех, Л. Виготський, С. Рубінштейн); висока емоційна сприйнятливість (О. Запорожець); з'являються такі особистісні новоутворення, як внутрішні етичні інстанції (Л. Божович, Д. Ельконін); формується самооцінка (М. Лісіна, О. Сілвестру), виявляється бажання бути визнаним в колі однолітків, дорослих. Вищезазнані характеристики є підґрунтям для закладення основ характеру маленької людини, її ставлення до навколишнього світу, до самої себе, до інших, засвоєння моральних норм поведінки, формування якостей, які роблять її людиною.

Провідним у галузі дошкільної вітчизняної педагогіки вважаємо визначення психолога О. Кононко, яка досліджувала розвиток гідності у дітей молодшого дошкільного віку. Так, дослідниця визначає гідність як складний феномен, що поєднує в собі усвідомлення особистістю мотиву свого вчинку, самооцінку, самоконтроль, вольові зусилля, переживання за результат виконаної справи, гордість за свої досягнення, повагу до себе (самоповага), повагу до інших [2].

Виходячи з основних теоретичних положень сучасних досліджень та результатів констатувального етапу нашого дослідження, у подальшій роботі з формування у старших дошкільників основ культури гідності ми використали групи методів, які забезпечували єдність когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів [3, с. 232-236]:

1) методи формування моральної поведінки для вироблення досвіду поведінки згідно з моральними нормами і правилами (залучення дитини до виконання певних правил поведінки; показ і пояснення способів поведінки, приклад поведінки дорослих, однолітків, літературних героїв; вправлення у моральній поведінці; створення ситуацій морального вибору);

2) методи формування моральної свідомості: збагачення знань про моральні поняття, засвоєння моральних уявлень; роз'яснення конкретних моральних норм і правил; проведення етичних бесід;

3) методи стимулювання моральних почуттів (приклад інших; педагогічна та колективна оцінка поведінки, вчинків однолітків; схвалення моральних вчинків, заохочення до здійснення моральних вчинків).

Для збагачення когнітивної, емоційно-чуттєвої, поведінково-діяльнісної сфер дошкільників з різними видами гідності форми та методи використовувались інтегровано.

Робота з дітьми щодо ознайомлення з різними видами гідності мала такий зміст (згідно з показниками). Так, зокрема, людська гідність передбачала знання дитиною своїх прав, уміння позитивно ставитися до себе та до інших, відчуття несправедливості у ставленні до людей, виконання своїх обов'язків, повага інших людей, вияв співчуття, співпереживання іншим, намагається захистити слабшого за себе.

Особистісна (власна) гідність визначається такими показниками: знання форм ввічливого звертання до людей різного віку; знання правил поведінки в громадських місцях, у родині; уявлення про свої позитивні та негативні якості; має власну точку зору, може не погоджуватись з несправедливою оцінкою своїх досягнень та якостей, виявляє елементи самоповаги; уміє відстоювати власну гідність; може обґрунтувати свої рішення та вчинки; координує свої дії з діями інших (децентрація); поводить себе миролюбно; поводить себе чесно, совісно у ставленні до себе та інших.

Національна гідність визначається такими показниками: знання назви своєї країни, столиці, рідного міста, назви державних символів; уявлення про себе як про українця; усвідомлення, що в світі багато різних країн, знання кількох із них; прояв поваги до представників своєї та інших культур; виявленням допитливості до історії свого роду, народу, держави.

Так, використовуючи методи першої групи, ми пропонували дошкільнику дотримуватися певних правил поведінки під час спілкування, ігор з іншими дітьми, дорослими, поважаючи кожного учасника взаємодії.

Слід зазначити, що особливе значення серед методів розвитку гідності виховання мало використання елементів рефлексивно-експліцитного методу, який допомагав дошкільнику навчитись основ самоаналізу власних вчинків, зосередити увагу на вивченні свого внутрішній світу, тобто процесу осмислення вчинків. Експліцитна частина методу дала дитині змогу словами виразити власні переживання, тобто «озвучити» особливості свого світосприймання [1].

Також були використані такі методи та прийоми: читання творів художньої літератури та бесіди за їхнім змістом; колективне обговорення дій та вчинків персонажів; розглядання ілюстративного матеріалу та складання дітьми розповідей; розв'язання морально-етичних проблемних ситуацій; входження в роль позитивного героя художнього твору «А як би вчинив ти?»; дидактичні ігри та вправи на вирішення завдань морально-етичного змісту; ігри-драматизації за змістом художніх творів; подолання суперечностей «Що добре,

а що погано?»; використання зразків фольклору; дискусії, конкурси, вікторини; розв'язання кросвордів; художня діяльність тощо.

Для ознайомлення з провідними поняттями проводилися групові та індивідуальні бесіди з досліджуваними. Групові бесіди на морально-етичну тему спрямовувались на уточнення, узагальнення уявлень дошкільників про моральні категорії — «добро», «зло», гідність, самоповага. Були запропоновані теми для обговорення: «Твої права», «Права та обов'язки», «У світі ввічливих слів», «Розумніший той, хто поступається»; індивідуальні бесіди про сім'ю, сімейні обов'язки, родинні свята, про українські народні звичаї, традиції, обереги; вивчення малих жанрів фольклору, віршів про Батьківщину, родину.

За твердженнями вчених Л. Божович, О. Запорожця, С. Карпової, Н. Лисюк, гра — провідний вид діяльності дошкільників, найкращий засіб морального виховання. Гра створює можливість для моделювання життєвих відносин, полегшення входження однолітків у взаємодію з однолітками, у результаті чого виникає дитяче спілкування, в якому вони будують свої відносини на основі моральних норм, звертаючись до норм регулювання поведінки дорослим як до зразку. Цей вид діяльності забезпечує введення дитини у виховний процес, в якому вона перетворюється для себе на об'єкт спостереження. Правила засвоюються краще, коли дитина одночасно виступає і суб'єктом, і об'єктом вимог. Для виховання моральної поведінки вихованця в грі необхідно дати зразки поведінки, викликати бажання наслідувати їх, брати на себе роль; допомогти у виконанні ролі, дотриманні правил гри, отриманні задоволення від процесу. Саме тому старшим дошкільниками пропонувались різноманітні види ігор.

Так, для ознайомлення з людською гідністю були використані дидактичні ігри правового змісту «Кожен має право на повагу», «Потяг турботи», «Потреби та можливості». Вивченню особливостей власного «Я» допомагали дидактичні ігри, спрямовані на пізнання своїх емоцій, настрою, рис характеру, бажань: «Хто це?», «За що мене любить мама?», «Як вчинити?», «Похвалилки», «Відгадай настрої» тощо.

Оскільки в дошкільному віці спостерігається розбіжність між знаннями, емоційними проявами та діями, саме тому виникла необхідність програвання ситуацій вибору морального вчинку для збагачення досвіду кожної дитини.

Опредмеченню такого обговорення сприяло використання методики «Кадр», запропонованою І. Дудник, у двох варіантах, за допомогою якої пропонувалось проаналізувати вчинок героя, використовуючи модель (графічне зображення аналізу вчинку). Як ігровий момент пропонувалось уявити себе кінооператорами та зняти на плівку сюжет твору. Під час групової роботи педагог, аналізуючи разом із дітьми зміст, поступово малював схему на дошці. Для індивідуа-

льної роботи вихованцям пропонувались демонстраційні картки із зображенням вчинків дітей та дорослих.

Згідно з першим варіантом проведення, підсумовуючи висловлювання учасників обговорення, дорослий підводив до висновку: «Перед тим, як вчинити, треба замислитися, що зробити в цій ситуації, якими можуть бути наслідки від цього». Така схематизована модель аналізу вчинку демонструвала «прямий хід» обговорення і дала змогу відчути стан людини в ситуації зневажання, відчути самовартісність в ситуації морального вибору вчинку в кожній конкретній ситуації.

Для уточнення знань вихованців про національну гідність були використані тематичні вікторини, які містили запитання про рідне місто, Батьківщину; на поглиблення знань були спрямовані розповіді, легенди про обереги, традиції українського народу, засновників м. Києва.

Також набуттю досвіду гідних вчинків сприяла організація театралізованих ігор, які відтворюють типові дії певного персонажа, це не тільки наслідування та імітація, але й вільна творча побудова, яка спирається на вихідні уявлення дитини про поведінку. Завдяки такому програванню дошкільник набуває досвіду дій, переживань, виникає потреба з власної ініціативи підкорятися різним вимогам. Театралізована гра озброює вихованця способами активного відтворення, моделювання за допомогою зовнішніх, предметних дій такого змісту, яким в інших умовах не можна по-справжньому оволодіти [2].

На формульовальному етапі дослідження насамперед виникла потреба сприяти розвитку позитивного «Я» дошкільника, тобто активізувати, заохотити самостійність, старанність, уміння позитивно себе оцінити, визнати свої успіхи, досягнення інших завдяки гармонізації з навколишнім середовищем: самоорганізації, самозбереженню, самореалізації.

Система роботи з виховання основ культури гідності здійснювалася у різних напрямках (з дітьми та дорослими), за різних форм організації досліджуваних (групової, підгрупової та індивідуальної).

Для реалізації завдань просвітницького характеру (підвищення обізнаності дітей стосовно поваги до інших людей та самоповаги, акцентування уваги на значущих якостях, з якими може бути пов'язане шанобливе ставлення) основним методом слугувала бесіда з досліджуваними. Цей метод охоплював елементи дискусії, що надавало дошкільникам можливість аргументувати, відстоювати власні позиції. Бесіди містили ігри, психогімнастичні вправи, малювання, читання та обговорення творів художньої літератури, обговорення, програвання проблемних ситуацій. Тематами бесід були: «Що означає поважати інших людей?», «Кого ти уважаєш і як люди про це дізнаються?», «Я шаную себе!»

Уявлення дитини про себе як успішного суб'єкта предметно-практичної діяльності та спілкування формувалося за допомогою збагачення індивідуального досвіду досліджуваних в діалозі з дорослим. Важливим було створення ситуацій успіху для зацікавлення у створенні потреби бути гідною особистістю. Також оптимізувався стиль керівництва з боку дорослого: здійснювалася підтримка дитини, висловлювалася впевненість у її можливостях, надавалася необхідна допомога, заохочувався самоаналіз.

Для забезпечення успіху операційної сторони діяльності пропонувалися шаблони, зразки, спрощені способи виконання, що могло допомогти дитині набути самостійності, старанності, учитись доводити розпочату справу до кінця, наполегливо і якісно виконувати виріб.

Для розвитку самопізнання досліджуваних, підвищення їхньої самооцінки пропонувалися ігрові завдання, які спрямовувались на стимулювання інтересу дошкільника до себе, свого внутрішнього світу, концентрацію уваги на своїх особливостях. Основним методом реалізації цього напрямку була бесіда, яка вирізнялася діалогічним характером і дала можливість завдяки аргументації впливати на внутрішню позицію вихованця. Оскільки звернення до свого «Я» вимагає достатньої рефлексивності, яка у дошкільників лише починає функціонувати, бесіди охоплювали прийоми з опредмечування думок через малювання, ігрові вправи. Темами бесід були: «Це «Я», «Я і моя родина», «Мої уподобання».

Також особливої уваги вимагала виховна робота з окремими підгрупами дошкільників, спрямована на підвищення значущості базових особистісних цінностей (бути самостійними, старанними, доводити розпочату справу до кінця), вироблення уміння досліджуваних самовиражатися. Використано підхід, за якого та чи інша цінність набувала особистісного смислу за умови вправлення дитини у способах виділення, усвідомлення та утвердження себе у зв'язку з нею (І. Бех). Зазначений напрям роботи передбачав: а) просвітницьку роботу з дітьми, спрямовану на роз'яснення значущості та важливості окремої якості, яка велася у формі діалогу та містила елементи аргументації; б) вправлення дітей у способах виділення, усвідомлення та утвердження себе у зв'язку з цією якістю; в) комплекс заходів, спрямованих на підвищення рівня самоусвідомлення себе у зв'язку із виявленими якостями та активізацію позитивних переживань: самохвалення, радості за себе, задоволеності собою. Проведено серію занять, що містили бесіди, розв'язування проблемних ситуацій, ігри; вправлення у набутті дітьми операційних умінь (бути самостійними, старанними, доводити розпочату справу до кінця, уміти об'єктивно оцінити результат); прийоми самоаналізу та самоусвідомлення.

Одночасно проводилась робота з батьками та педагогами з метою підвищення їхньої обізнаності стосовно культури гідності до-

шкільників, особливостей проявів розвитку дітей. На батьківських зборах, педагогічних нарадах, індивідуальних бесідах, консультаціях пропонувалися способи оптимізації процесів вироблення ціннісного ставлення до себе у дітей.

Також приділялась увага індивідуальній роботі з дітьми, які характеризувалися мінімальним рівнем розвитку культури гідності. Були проведені індивідуальні заняття, спрямовані на підсилення позитивних переживань щодо власної самооцінки, пов'язані з досягненням успіхів в різних видах діяльності.

Вищезазнані методи роботи було запропоновано нами для індивідуальної, групової, колективної форм роботи для розвитку гідності дітей старшого дошкільного віку протягом дня. Варіативність добору методів обумовлювалась кількістю вихованців, розподілом їх за рівнями прояву культури гідності.

Оскільки, на думку багатьох сучасних учених, вплив дорослого в старшому дошкільному віці сильніший, ніж у більш старшому віці, у роботі зі старшими дошкільниками також використовувались методи стимулювання, спрямовані на підвищення самооцінки кожної дитини: заохочення, похвала, створення ситуацій успіху, які надавали змогу наймолодшим учасникам виховного процесу пережити власну самовартісність для себе та інших, упевнитись у цінності власних результатів діяльності, що сприяло підвищенню самоактивності старших дошкільників; вияв дорослим учасниками експерименту віри в можливість кожної дитини, що становить підґрунтя для виховання основ культури гідності дітей 5-7 року життя.

Таким чином, використання інноваційних форм та методів у вихованні культури гідності старших дошкільників як однієї з важливих ціннісних якостей особистості дає змогу оптимізувати виховний процес, залучити до активної участі усіх суб'єктів виховного процесу, формувати уміння і навички гідної поведінки у дорослих і дітей. Проте подальшого дослідження потребує проблема культура гідності дошкільників в умовах сімейного виховання, вивчення проявів гідної поведінки у дошкільників різної статі, розроблення відповідних методик і технологій виховання.

### Література

1. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І. Д. Бех // Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. – Київ : Академвидав, 2009. – С. 17-30.
2. Кононко О. Л. Плекаємо в малечі почуття самовартісності / Олена Леонтіївна Кононко. – Харків : Ранок, 2008. – 141 с.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Тамара Іллівна Поніманська. – Київ : Академвидав, 2006-456 с.
4. Розалевич Л. І. Моральне виховання дітей дошкільного віку / Л. І. Розалевич // ДНЗ. – 2010. – № 7 (43). – С. 28-46.

В статье рассмотрены инновационные формы и методы воспитания культуры достоинства старших дошкольников как одного из главных качеств личности. Особое внимание уделяется характерным для дошкольного возраста специфичным формам и методам работы, раскрываются разные виды бесед, игр по воспитанию достоинства. Нами использованы группы методов, обеспечивающие единство когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого компонентов.

**Ключевые слова:** культура достоинства, старшие дошкольники, формы, методы.

**H. H. Marunina**

### **Innovative Forms and Methods of Education of Dignity Culture Bases in Senior Preschool Children**

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

*Modern conditions of development of Ukrainian state demand the formation of a personality that is able to be independent, displays activity, is inclined to self-development, consciously evaluates himself (herself), makes efforts to gain respect of others people, different representatives of society, is aware of his (her) belonging to a certain society group. That is why the teachers and parents are facing the need to master the forms, methods of work on education of dignity as a basic value feature of a person.*

*In our research we apply the definition of the key concept «dignity culture of a child» suggested by Ivan D Bekh. According to the scientist's view, dignity culture of a person is a value attitude to oneself and to others. A person with dignity culture is a self-sufficient person who first of all evaluates his (her) possibilities and achievements orienting on his (her) point of view, and only then takes into account the thoughts, evaluations of other people, and what these people await from him (her).*

*In the article innovative forms and methods of education of the culture of dignity of senior preschoolers are examined as one of main qualities of a personality. Special attention is paid to the characteristic of preschool age, specific forms and methods of work, the different types of conversations, games on education of dignity.*

**Keywords:** culture of dignity; senior preschoolers; forms; methods.

### **References**

1. Bekh, I. D. (2009). Pochuttia hidnosti u dukhovnomu rozvytku osobystosti [Sense of Dignity in Spiritual Development of Personality]. In I. D. Bekh, *Psykhologichni dzherela vykhovnoi maisternosti* (pp. 17-30). Kyiv: Akademydav.
2. Kononko, O. L. (2008). *Plekaiemo v malechi pochuttia samovartisnosti* [Cherish feeling of Self-Value of Children]. Kharkiv: Ranok.
3. Ponimanska, T. I. (2006). *Doshkilna pedahohika* [Preschool Pedagogy]. Kyiv: Akademydav.
4. Rozalievych, L. I. (2010). Moralne vykhovannia ditei doshkilnogo viku [Moral Education of Preschoolers]. *DNZ*, 7 (43), 28-46.



## МОТИВАЦІЙНА СКЛАДОВА НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*Стаття присвячена проблемі навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей. Автор наголошує, що успішність навчання іноземних мов залежить від мотивації тих, хто навчається. Під мотивом розуміється значущий для майбутніх учителів немовних спеціальностей чинник, що характеризує ставлення студентів до вивчення іноземних мов. У статті висвітлено принципи організації процесу навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей, що сприяють підвищенню мотивації студентської молоді до вивчення іноземних мов.*

**Ключові слова:** іноземна мова, майбутній учитель, мотив, мотивація, немовна спеціальність, принцип.

З отриманням Україною незалежності суттєво розширилися міжнародні контакти нашої держави в усіх сферах людського життя, у тому числі освіти. Розширення контактів своєю чергою вимагає знання людиною іноземною мови як засобу спілкування між представниками різних народів і культур. Кінцевою метою національної системи освіти виступає виховання інтелектуально розвиненої та духовно багатой особистості громадянина України. Реалізація вищезазначеної мети значною мірою залежить від учителя, рівня його педагогічної культури та методичної підготовки. Підвищення наукового та методичного рівня вчителя забезпечується здатністю педагога читати професійно-орієнтовану наукову літературу, що вимагає знання хоча б однієї іноземної мови.

Крім того, невід'ємною складовою підготовки учителя виступає науково-дослідна робота, що покликана підготувати майбутніх спеціалістів до проведення власного наукового пошуку з обраної спеціальності та використання результатів у професійній діяльності. Наближення України до стандартів європейської вищої освіти висуває суворі вимоги до використання іноземної мови в процесі презентації студентами результатів своєї науково-дослідної діяльності. Отже, навчання іноземних мов набуває особливої актуальності для вищої педагогічної освіти.

Іноземна мова є складовою соціально-гуманітарної підготовки майбутніх учителів і вивчається всіма студентами-педагогами незалежно від профілю навчання. Майбутні учителі іноземних мов зробили свідомий вибір на користь іншомовної філологічної освіти. Натомість, як показує практика, студенти непрофільних факультетів часто не усвідомлюють потреби у вивченні іноземних мов. Таким чином, проблема мотивування стає однією з ключових проблем у процесі навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей.

Проблема навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей знайшла своє відображення в наукових розвідках Г. Барабанової, Р. Гришкової, О. Кміть, М. Кудашової, Р. Кузнєцової, Г. Мальковського, С. Мелікової, І. Некоз та багатьох інших учених. Зв'язок між успішністю процесу навчання іноземної мови та мотивацією особистості до оволодіння іноземною мовою розкрито в публікаціях О. Бейдер, М. Вавілової, А. Гордєєвої, О. Гринчишин, І. Мінаєвої, М. Яковлевої та інших науковців. Утім, проведений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження показав, що питання підвищення мотивації майбутніх учителів немовних спеціальностей до вивчення іноземних мов характеризується недостатньою розробленістю.

З огляду на викладене вище *мета* статті — висвітлити принципи організації навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей, що сприяють підвищенню мотивації студентської молоді до вивчення іноземних мов.

У науковій літературі з методики викладання іноземних мов виділяються дві групи іншомовної мовленнєвої діяльності та вмінь: 1) рецептивні уміння, що спрямовані на сприйняття та осмислення особистістю інформації іноземною мовою; 2) продуктивні уміння, що свідчать про здатність особистості висловлюватися іноземною мовою [9]. Таким чином, під навчанням іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей ми розуміємо процес взаємодії майбутніх учителів немовних спеціальностей і викладачів іноземних мов, результатом якої виступає здатність студентів використовувати іноземні мови в повсякденному спілкуванні та професійній діяльності.

Будь-яка діяльність здійснюється під впливом мотивів, які являють собою принципи або міркування особистості, що визначають стратегію її поведінки в тій чи іншій ситуації індивідуального вибору. Мотивація в її широкому розумінні представлена двома видами, а саме: «інтегративна» (внутрішня) мотивація та «інструментальна» (зовнішня) мотивація [5; 8-10]. Різниця між двома видами мотивації полягає в тому, що внутрішня мотивація передбачає здійснення людиною певної дії в результаті усвідомлення її значущості для особистісного зростання. Натомість, зовнішня мотивація свідчить про виконання людиною дії через зовнішні обставини, необхідність дотримання вимог. На основі аналізу сутності понять ми можемо стверджувати, що базовою характеристикою мотивації виступає «значущість». Отже, відповідно до мети нашої розвідки мотив отримує наукове трактування як значущий для майбутніх учителів немовних спеціальностей чинник, що характеризує ставлення студентів до вивчення іноземних мов.

Звичайно, ми усвідомлюємо, що завжди існуватиме певна частина студентів немовних спеціальностей, для яких характерною буде

зовнішня мотивація до вивчення іноземної мови. Такі студенти вивчатимуть іноземну мову в межах програми та запропонованих викладачем завдань, особливо не прагнучи вийти за встановлені вимоги. Превалювання зовнішньої мотивації у цьому разі можна пояснити тим, що іноземна мова не є профільним предметом. Водночас запорукою успішності людської діяльності виступає саме внутрішня мотивація людини. Причому зовнішня мотивація цілком може трансформуватися у внутрішню. Отже, необхідно будувати навчальний процес з іноземної мови таким чином, щоб студенти усвідомили необхідність володіння іноземною мовою для особистісного та професійного зростання.

У процесі навчання іноземної мови значна увага приділяється формуванню в студентської молоді умінь сприймати іншомовне мовлення. Людина уважно сприймає саме ту інформацію, що є цікавою чи актуальною для неї. Як свідчить власний досвід навчання іноземної мови майбутніх учителів немовних спеціальностей, студенти із задоволенням ставляться до текстів країнознавчого чи соціального характеру або текстів, що безпосередньо стосуються майбутньої спеціальності. З огляду на це ми намагаємося підбирати такі тексти для читання чи аудіювання, щоби вони були цікавими та актуальними для студентів.

Звичайно, говорячи про відбір текстів, варто пам'ятати про так звану «проблему підручника». Справа в тому, що тематика розділів підручника або посібника (units) не завжди може бути цікавою для певної студентської аудиторії, оскільки автори не можуть заздалегідь знати, студенти яких спеціальностей будуть навчатися за цим підручником (посібником). На наш погляд, існує два підходи до вирішення зазначеної проблеми, переваги та недоліки яких ми спробуємо виявити та проаналізувати.

Сутність першого підходу полягає в самостійній підготовці викладачем підручника (посібника) та методичного забезпечення до нього з урахуванням профілю підготовки студентів. Застосовуючи такий підхід, викладач може врахувати особливості навчання іноземної мови студентів певної спеціальності під час підготовки підручника та подальшої роботи з ним. Недолік підходу полягає, на наш погляд, у тому, що внаслідок об'єктивних (зміна навчального навантаження, реорганізація структурних підрозділів тощо) або суб'єктивних (перехід на іншу роботу, сімейні обставини тощо) викладач не має достатньо часу для накопичення вагомого емпіричного матеріалу для написання підручника або посібника.

Другий підхід полягає у використанні викладачем підручників (посібників), написаних іншими авторами. Причому часто використовуються автентичні посібники. До переваг зазначеного підходу ми відносимо можливість студентів ознайомитися з особливостями

мовлення носіїв мови та розширити власний словниковий запас. Недолік такого підходу полягає, на наш погляд, у тому, що автори не обізнані ані з напрямом підготовки майбутніх учителів немовних спеціальностей, ані з особливостями навчання іноземної мови таких студентів. Можливість подолання згаданого недоліку вбачаємо у додатковому використанні викладачем професійно орієнтованих текстів. Так, під час вивчення теми «Planning Ahead» студентам спеціальності «Початкова освіта» пропонувався текст про плани дівчини, що мріяла стати вчителькою.

Складовою навчально-виховного процесу з навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей виступає домашнє та індивідуальне читання. Організація домашнього читання, починаючи від відбору тексту для читання та закінчуючи контролем прочитаного, значною мірою залежить від учителя. Як справедливо зазначає М. Кудашова, матеріал для домашнього читання має бути легким у мовному сенсі (але не примітивним за змістом) і відповідати читацьким інтересам студентів [6, с. 37]. Таким чином, одним із принципів організації навчання іноземних мов майбутніх учителів, що підвищує мотивацію студентів до їх вивчення, є принцип особистої зацікавленості студентів у навчальному матеріалі, його актуальності.

Навчання іноземної мови студентів немовних спеціальностей поряд із загальнокультурним розвитком особистості передбачає також оволодіння студентами професійно орієнтованою лексикою, що дасть їм змогу у майбутньому знайомитися з літературою за спеціальністю, вести бесіди іноземною мовою за тематикою фахової підготовки тощо. Цікавими в цьому сенсі видається думка М. Кудашової. Науковець твердить, що ключовою метою навчання іноземної мови студенти немовних спеціальностей визначають здатність читати літературу за спеціальністю [6, с. 33]. Спрямованість процесу навчання іноземної мови на формування навичок професійно орієнтованого мовлення обстоє й Г. Барабанова, яка наголошує, що майбутнє сучасного фахівця важко уявити собі без сформованих умінь зрілого професійно орієнтованого читання [1, с. 29].

На наш погляд, навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей має бути спрямоване в тому числі на оволодіння студентами професійно орієнтованою лексикою та використання останньої у процесі іншомовного спілкування. Варто зазначити, що професійна орієнтація іншомовної підготовки майбутніх учителів здійснюється шляхом викладання курсу «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». Утім, маємо сказати, що кількість відведених на опанування курсу аудиторних годин є порівняно невеликою. Таким чином, принципом навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей виступає принцип професійної орієнтації процесу навчання іноземних мов.

Оволодіння іноземною мовою неможливе без опанування граматичного складу мови. Вивчення граматики є достатньо складним процесом, оскільки відбувається під впливом рідної мови. Практика навчання студентів спеціальності «Початкова освіта» англійської мови показала, що студенти стикаються зі значними труднощами саме в процесі розуміння граматики англійської мови, оскільки її граматичний склад суттєво відрізняється від рідної мови студентів за багатьма показниками: порядок слів у реченні, система видо-часових форм дієслова, узгодження часів тощо. Як зазначає С. Ніколаєва, структуру мовленнєвих одиниць різних рівнів можна зобразити за допомогою вербальних правил (описових і правил-інструкцій), моделей-схем і, нарешті, мовленнєвих зразків [9, с. 74]. Досвід викладання іноземної мови майбутнім учителям початкової школи засвідчив, що студенти найбільш успішно засвоюють граматичний матеріал у тому випадку, якщо він подається у вигляді інструкцій-схем.

Успішність такого способу навчання граматичного матеріалу зумовлюється, на наш погляд, низкою причин. По-перше, графічне зображення відображає саму сутність граматичного феномену, що полегшує засвоєння правила. По-друге, саме графічне зображення надає змогу чітко простежити взаємозв'язок між умовою (ситуацією) та результатом (конструкцією, що має вживатися). Отже, задля підвищення мотивації майбутніх учителів немовних спеціальностей до вивчення іноземних мов процес навчання має ґрунтуватися на принципі алгоритмізації навчання граматичного матеріалу іноземної мови.

Як уже зазначалося, у процесі навчання іноземної мови студенти і викладачі стикаються із впливом «чинника рідної мови». Вивчаючи іншу мову, молодь переходить на інший мовний код. Використання в навчальному процесі переважно іноземної мови значно розширює словниковий запас студентів і надає можливості для мовленнєвої практики майбутніх учителів. Крім того, постійне використання рідної мови на заняттях з іноземної вимагає від студентів значних розумових зусиль, оскільки передбачає неодноразовий «кодовий» перехід у межах одного заняття. Подібна організація навчання суттєво знижує бажання майбутніх учителів опановувати іноземну мову. Таким чином, одним із принципів організації навчання іноземних мов студентами немовних спеціальностей є принцип превалювання іноземної мови в навчальному процесі.

Навчання іноземної мови є комплексним процесом, в якому одночасно здійснюється вивчення мовленнєвих одиниць різних рівнів і розвиток усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Як зазначає О. Бейдер, поряд із формуванням у студента загального мотиву, який полягає в усвідомленні актуальної потреби оволодіння кожним видом мовленнєвої діяльності, необхідно забезпечити стабільність цього мотиву. Засобом реалізації такого підходу науковець уважає систему

різноманітних мовних задач, що пропонуються у міру ускладнення мовного матеріалу та операцій з ним [2, с. 20]. Г. Мальковський пропонує різноманітні завдання для розвитку іншомовної компетенції студентів немовних вишів — фонетичні, лексичні, вправи для розвитку усного мовлення [7, с. 30]. На думку М. Вавілової, завдання має бути мотивом-стимулом навчання іноземної мови [4, с. 39].

Повністю погоджуючись із висловленими думками, зазначимо, що запорукою успішності навчання іноземної мови майбутніх фахівців немовних спеціальностей має стати використання в навчальному процесі завдань, виконання яких потребує не просто репродуктивних навичок, а вміння творчо використовувати набуті знання в ситуації іншомовного спілкування. Ми поділяємо думку Т. Бородіної, що використання проблемних (читай: творчих — **Д. М.**) завдань сприяє формуванню англомовних компетенцій студентів немовних спеціальностей [3, с. 36].

Наприклад, після прослуховування тексту «One day I had a problem....» ми попросили студентів-учителів початкових класів дати пораду дівчині щодо розв'язання конфлікту з однокласниками. Запропоноване завдання виконувало відразу дві функції. По-перше, воно дало викладачу змогу оцінити ступінь розуміння студентами почутого. По-друге, висловлення поради спонукало передбачало мовленнєву практику студентів. Отже, принципом навчання іноземних мов майбутніх учителів, що сприяє підвищенню їхньої мотивації, має виступати принцип творчої іншомовної активності студентів немовних спеціальностей.

Студенти виступають суб'єктом сучасного навчального процесу. З огляду на викладене вище молодь має бути не реципієнтом уже готового знання, а намагатися віднайти його. Навчання іноземної мови передбачає формування в молоді вміння вільно висловлюватися іноземною мовою. Тому час говоріння студентів на занятті (SST) має бути більшим за час говоріння викладача (TST). Крім того, викладач не повинен постійно переривати студентів, виправляючи помилки, оскільки такий підхід суттєво знижує мовленнєву ініціативу майбутніх учителів. Таким чином, принципом навчання іноземних мов майбутніх учителів немовних спеціальностей виступає принцип домінуючої ролі спілкування студентів іноземною мовою.

Іншомовна підготовка виступає одним із нагальних завдань підготовки майбутніх учителів, оскільки знання іноземної мови надає педагогу можливості для професійного самовдосконалення. Навчання іноземної мови майбутніх учителів немовних спеціальностей отримує в статті наукове трактування як процес взаємодії майбутніх учителів немовних спеціальностей і викладачів іноземних мов, результатом якої виступає здатність студентів використовувати іноземні мови в повсякденному спілкуванні та професійній діяльності.

Успішність навчального процесу значною мірою залежить від мотивації того, хто навчається. Відповідно до мети наукової розвідки, під мотивом розуміємо значущий для особистості майбутніх учителів немовних спеціальностей чинник, що характеризує ставлення студентів до вивчення іноземних мов. У статті зазначено, що підвищенню мотивації майбутніх учителів немовних спеціальностей до вивчення іноземних мов сприятиме дотримання викладачем таких принципів організації навчального процесу: 1) принцип особистої зацікавленості студентів у навчальному матеріалі, його актуальності; 2) принцип професійної орієнтації процесу навчання іноземних мов; 3) принцип алгоритмізації процесу навчання граматичного матеріалу іноземної мови; 4) принцип превалювання іноземної мови в навчальному процесі; 5) принцип творчої іншомовної активності студентів немовних спеціальностей; 6) принцип домінуючої ролі спілкування студентів іноземною мовою.

Безперечно, матеріал статті не розв'язує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у цьому напрямі вбачаємо у визначенні потенціалу методів навчання іноземних мов у контексті іншомовної підготовки майбутніх учителів немовних спеціальностей.

### Література

1. Барабанова Г. В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі / Г. В. Барабанова // Іноземні мови. — 2004. — № 1. — С. 29-30.
2. Бейдер Е. И. Мотивационный аспект взаимодействия видов речевой деятельности (на примере обучения по методу языковых задач) / Е. И. Бейдер // Иностранные языки в высшей школе. — 1981. — Выпуск 16. — С. 19-28.
3. Бородіна Т. І. Використання проблемних завдань для формування мовних компетенцій у навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей / Т. І. Бородіна // Іноземні мови. — 2011. — № 1. — С. 36-39.
4. Вавилова М. Г. Задание как мотив-стимул при обучении чтению на иностранном языке / М. Г. Вавилова // Иностранные языки в высшей школе. — 1980. — Выпуск 15. — С. 39-44.
5. Гордеева А. Й. Способи мотивації комунікативної діяльності майбутніх філологів у процесі формування англійської граматичної компетенції / А. Й. Гордеева // Іноземні мови. — 2011. — № 2. — С. 18-21.
6. Кудашова М. Г. Домашнее чтение в овладении чтением как видом речевой деятельности / М. Г. Кудашова // Иностранные языки в высшей школе. — 1980. — Выпуск 15. — С. 33-38.
7. Мальковский Г. Е. Домашнее чтение на английском языке в неязыковом вузе / Г. Е. Мальковский // Іноземні мови. — 2005. — № 4. — С. 28-30.
8. Мелікова С. О. Індивідуалізація професійно-орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Мелікова Сусанна Омарівна. — Кривий Ріг, 2008. — 216 с.

9. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під ред. С. Ю. Николаєвої. — К. : Ленвіт, 1999. — 320 с.
10. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук [та ін.]; за ред. Ю. Л. Трофімова. — К. : Либідь, 2001. — 560 с.

*Статья посвящена проблеме обучения иностранным языкам будущих учителей неязыковых специальностей. Автор указывает, что успешность изучения иностранного языка в значительной степени зависит от мотивации изучающего. Под мотивом понимается значимый для будущих учителей неязыковых специальностей фактор, который характеризует отношение студентов к изучению иностранных языков. В статье отражены принципы организации процесса обучения иностранным языкам будущих учителей неязыковых специальностей, которые способствуют повышению мотивации студенческой молодежи к изучению иностранных языков.*

**Ключевые слова:** будущий учитель, иностранный язык, мотив, мотивация, неязыковая специальность, принцип.

**D. S. Matsko**

### **The Element of Motivation in Teaching Foreign Languages to Future Teachers of Non-Linguistic Specialities**

The state establishment «Luhansk Taras Shevchenko National University» of the Ministry of Education, Science, Youth and Sports of Ukraine (1, Oboronna Str., Luhansk, Ukraine)

*The article deals with the problem of teaching foreign languages to future teachers of non-linguistic specialties. This process is determined as the process of interaction of future teachers of non-linguistic specialties and lecturers of foreign languages, the result of which is the future teachers' ability to use foreign languages in everyday communication and professional activity. Motivation is stated to be of paramount importance for successful learning of foreign languages. Motive is considered to be the most important factor for students which determines future teachers' attitude to learning foreign languages. It is stated that future teachers' motivation to learning foreign language becomes stronger if the process of teaching foreign languages is based on the principles, i. e.: 1) students' personal interest to the teaching material, its topicality; 2) professional orientation of teaching foreign languages; 3) using algorithms in teaching grammar of a foreign language; 4) sticking to the foreign language at classes; 5) creative language activity of students of non-linguistic specialties; 6) dominant role of students' communication in foreign languages.*

**Keywords:** foreign language; future teacher; motivation; motive; non-linguistic specialty; principle.

### **References**

1. Barabanova, H.V. (2004). Kohnityvno-komunikatyvna model navchannia professii-no-orientovanoho chytannia inozemnoiu movoiu v nemovnomu vuzi [Cognitive and Communicative Model of Education of Profession-Oriented Foreign Language Reading at Non-Linguistic Institutions of Higher Education]. *Inozemni movy*, 1, 29-30.
2. Beider, E. I. (1981). Motivatsionnyi aspekt vzaimodeistviia vidov rechevoi deiatelnosti (na primere obuchenii po metodu yazykovykh zadach) [Motivational Aspect of Interaction between Kinds of Communicative Activities (by Way of Example Methods of Language Tasks)]. *Inostrannye yazyki v vysheii shkole*, 16, 19-28.
3. Borodina, T. I. (2011). Vykorystannia problemnykh zavdan dlia formuvannia movnykh kompetentsii u navchanni anhliiskoi movy studentiv nemovnykh spetsial-



- nostei [Using of Problem Tasks for Formation of Language Competences in Learning English of Non-Linguistic Specialties' Students]. *Inozemni movy*, 1, 36-39.
4. Vavilova, M. G. (1980). Zadanie kak motiv-stimul pri obuchenii chteniuiu na inostrannom yazyke [Task as a Motive-Stimulus to Teach English Reading]. *Inostrannye yazyki v vyshej shkole*, 15, 39-44.
  5. Hordieieva, A. Y. (2011). Sposoby motyvatsii komunikativnoi diialnosti maibutnykh filolohiv u protsesi formuvannia anhlomovnoi hramatychnoi kompetentsii [Ways of Motivation of Communicative Activity of Future Philologist in Process of Formation of English Grammatical Competence]. *Inozemni movy*, 2, 18-21.
  6. Kudashova, M. G. (1980). Domashnee chtenie v ovladenii chteniem kak vidom rechevoi deiatelnosti [Home Reading in Studying Reading as a Kind of Communicative Activity]. *Inostrannye yazyki v vyshej shkole*, 15, 33-38.
  7. Malkovskii, G. E. (2005). Domashnee chtenie na angliiskom yazyke v neyazykovom vuze [[Home English Reading at Non-Linguistic Institutions of Higher Education]. *Inozemni movy*, 4, 28-30.
  8. Melikova, S. O. (2008.). *Indyvidualizatsiia profesiino-orientovanoho navchannia inozemnykh mov studentiv nemovnykh specialnostei u vyshchikh pedahohichnykh zakladakh* [Individualization of Profession-Oriented Teaching of Foreign Language at Pedagogical Institutions of Higher Education] (Doctoral dissertation, Kryvyi Rig).
  9. Nikolaieva, S Yu. (Ed.) (1999). *Metodyka navchannia inozemnykh mov u serednykh navchalnykh zakladakh* [Foreign Language Teaching Methods at Comprehensive Schools]. Kyiv: Lenvit.
  10. Trofimov, Yu. L. (Ed.), Rybalka, V. V., & Honcharuk, P. A. (2001). *Psykhohohiia* [Psychology]. Kyiv: Lybid.

## ОСНОВНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті визначено та проведено аналіз чинників професійного самовизначення учнів старших класів у сучасних умовах. Наведено аналіз основних класифікацій таких чинників, що мають місце у науковій літературі. Подано результати власного дослідження. Показана динаміка рангових показників чинників впливу на вибір професії учнями старших класів, їхні професійні плани, відповідна мотивація.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення, чинники професійного самовизначення, професійні плани, мотиви вибору професії, старший шкільний вік.

Кардинальні соціально-економічні зміни, що відбулися протягом останнього часу в суспільстві, зумовили потребу перегляду підходів до вирішення багатьох психолого-педагогічних проблем загальноосвітньої школи і сім'ї, зокрема – підготовки старшокласників до професійного самовизначення. Успішне вирішення цього завдання значною мірою залежить від ефективності профорієнтаційної роботи із школярами, яка є одним з найдієвіших чинників педагогічного впливу на процес та результат підготовки учнів середніх навчальних закладів освіти до вибору майбутньої професії. Загальні тенденції демократизації та гуманізації системи загальної середньої освіти обумовлюють необхідність модернізації існуючих та пошуку нових, таких що ґрунтуються на засадах особистісно орієнтованої моделі розвивального виховання, підходів до педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молоддю людиною майбутньої професії. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу констатувати потребу розв'язання проблеми професійного самовизначення старшокласників саме у контексті проблеми їхнього особистісного самовизначення.

Вихідними для нашого дослідження є положення С. Клімова про психологічні характеристики професійної діяльності та теоретичні основи профорієнтаційної роботи; Б. Федоришина – про системний підхід до професійної орієнтації школярів; Є. Павлютенкова – про теоретичні та практичні проблеми мотивації вибору професії; А. Сухарьової – про психологічні механізми розвитку професійного самовизначення; Б. Шавіра, С. Чистякової – про структуру професійного самовизначення; Н. Пряжнікова – про методи активізації процесу професійного самовизначення учнів; В. Мачуського – про професійне самовизначення старшокласників у позашкільній освіті; О. Мельника, О. Моріна, Л. Гуцан – про професійне самовизначення учнів старших класів в умовах профільного навчання тощо.

*Метою статті* є розгляд основних чинників, які так чи інакше впливають на процес формування готовності до професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах.

Під чинником ми розуміємо причину, рушійну силу якогось процесу, явища, що визначає його характер [5, с. 1412]. У науковій літературі поширені такі класифікації чинників, що впливають на формування готовності до професійного самовизначення:

1. Класифікація соціальних чинників на макро- і мікрорівні:
  - до чинників макрорівня відносять соціальну структуру суспільства, механізми соціальної стратифікації в суспільстві і роль у цих механізмах освіти;
  - до чинників мікрорівня — соціальне становище і освіта батьків, расова й етнічна приналежність, успішність навчання в школі.
2. Класифікація чинників за характером дії на суб'єкт професійного самовизначення:
  - об'єктивні чинники, тобто дія яких однаково проявляється в однорідних групах (етап навчання і професійна спрямованість);
  - суб'єктивні чинники, що відображуються в особистісних характеристиках учнів (міра самосвідомості, свідомості, цілеспрямованості дій);
  - соціально-психологічні чинники, пов'язані із строго індивідуалізованим впливом оточення (вплив близького оточення — сім'ї, друзів, учителів).
3. Класифікація чинників на основі профорієнтаційної роботи:
  - внутрішні (особистісні): мотивація, задатки, рівень підготовки, соціально-демографічні характеристики; зовнішні, безпосереднього впливу на особистість і її професійне самовизначення: соціальні групи — сім'я, родичі, друзі, представники професій; засоби масової інформації;
  - громадські (школа, позашкільні навчальні заклади, дитячі організації); професійні навчальні заклади (заходи з профорієнтації вишів, профтехучилищ та ін.);
  - інформація служб зайнятості, екскурсії на підприємства;
  - загальна ситуація професійного самовизначення: потреба регіону в кадрах, соціально-економічна ситуація, структура виробництва, наявність робочих місць, демографічна ситуація.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що в дослідженні чинників, що впливають на формування готовності до професійного самовизначення, більшість науковців не класифікує їх за якою-небудь однією основою.

Так, за даними досліджень, проведених російськими вченими: Є. Клімовим [1], М. Пряжниковим [3], чинниками, що впливають на формування професійного самовизначення, є система загальнолюдських цінностей, соціально-економічні умови, вплив сім'ї, друзів, учителів, вікові та статеві особливості особистості, самоактуалізація і рівень домагань, престижність професії, ступінь інформованості про професію, професійні інтереси, схильності, здібності. Ті з них,

які є структурними елементами такого поняття, як мотивація, дістали назву мотиви вибору професії.

Як показує аналіз наукових досліджень, складність і багатоаспектність проблеми мотивації обумовлюють безліч підходів до розуміння її сутності, природи, структури. На думку М. Роберта і Ф. Тільмант [4], мотивація — це потреба, що спонукає діяти особистість з певною метою. Потреба є внутрішнім аспектом мотивації. Мотивація у зв'язку з цим визначається як динамічний процес фізіологічного і психологічного управління поведінкою людини, що визначає її спрямованість, організованість, активність і стійкість.

Д. Константиновський [2], підкреслюючи роль мотивації в освіті, відмічає, що мотивація для освіти є важливим ресурсом, який потрібний не лише в системі освіти, але і є каталізатором для всього суспільства, яке визнало необхідність чіткого розуміння сучасної освіти, що вимагає обов'язкового створення мотивації будь-якої діяльності. Якщо для суспільства особистість є основною цінністю, то освіту логічно розглядати як засіб перетворення особистості.

Таким чином, у ряді досліджень мотивація вивчається в різних аспектах, і тому розглядається і як один конкретний мотив, і як єдина система мотивів, і як особлива сфера, що охоплює потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетенні і взаємодії.

Слід зазначити і той факт, що в самовизначенні старшокласників особливе місце посідає навчальна мотивація, як один із основних видів мотивації. Навчальна мотивація входить до складу навчальної діяльності, під якою Д. Ельконін розуміє діяльність, яка за своїм змістом передбачає оволодіння узагальненими способами дій у сфері наукових понять, така діяльність має спонукатися відповідними мотивами [6]. Ця діяльність має особливе значення у формуванні готовності до професійного самовизначення старшокласників, оскільки мотив, виступаючи психологічною стороною діяльності, спонукає і спрямовує її. Тому формувати потрібно не навчальну мотивацію, а навчальну діяльність, усі її етапи і компоненти.

Враховуючи вищевикладене, ми вважаємо, що основними мотивами, які визначають вибір професії і впливають на формування професійного самовизначення особистості, є: сім'я, цінності, схильності, потреби, інтереси і здібності.

Віковий аспект професійного самовизначення учнів 10-11 класів характеризується як період уточнення соціально-професійного статусу. Ми вирізняємо такі структурні компоненти готовності учнів старших класів до професійного самовизначення: когнітивний, мотиваційний та практичний.

Когнітивний компонент готовності до професійного самовизначення характеризується такими показниками: наявність знань щодо індивідуальних особливостей; інформованість про світ професій;

поінформованість щодо вимог, які ставить професія, що обирається, до індивідуальних характеристик людини.

Мотиваційний компонент визначає ставлення старшокласника до вибору майбутньої професії, а основними показниками його прояву є наявність відповідних професійних інтересів та намірів, мотивів вибору професії. Мотиваційний компонент має складну динамічну структуру, складові частини котрої певним чином супідрядні, взаємозалежні і взаємообумовлені. До складу мотиваційного компонента, що відбиває зміни в потребово-мотиваційній сфері особистості, входять відповідні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, схильності, установки. Мотиваційний компонент формується у процесі діяльності і виражається у зміні ієрархії структури мотивів, їхньої абсолютної і відносної значущості, у появі нових і зникненні старих мотивів. Бажаним є домінування мотивів, безпосередньо пов'язаних з процесом і змістом майбутньої професійної діяльності.

Практичний компонент передбачає наявність в учня вміння розробляти особистий професійний план та здійснювати заходи щодо його реалізації. До практичного компоненту готовності до вибору професії часто включають професійно важливі знання, уміння, професійно важливі якості особистості.

Для оцінювання ефективності процесу підготовки старшокласників до професійного самовизначення використовуються критерії, які дають змогу визначити ступінь їхньої готовності до вибору професії: когнітивний компонент (здатність до самоаналізу; здатність до аналізу професій наявність профінформаційних знань, адекватна самооцінка); мотиваційний компонент (сформованість ієрархії мотивів вибору професії; наявність стійкого інтересу до певної професії; сформованість професійних намірів); практичний (наявність обґрунтованого особистого професійного плану та здійснення практичних заходів з його реалізації).

З метою інтегрального оцінювання ступеня сформованості готовності учнів до вибору майбутньої професії на основі запропонованих критеріїв визначаються рівні відповідної готовності, які відображають якісну та кількісну характеристики зазначеного особистісного утворення (високий, середній, низький).

Високий рівень. За когнітивним критерієм: високий рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; володіння інформацією про світ професій та кон'юнктуру ринку праці; адекватна самооцінка. За мотиваційним критерієм: наявність чіткої структури мотивів вибору професії, в ієрархічній структурі яких переважають мотиви, пов'язані з її змістом; чітко виражені професійні інтереси; майбутня професія обрана. За практичним критерієм: існує реалістичний, повний особистий професійний план; реалізуються конкретні заходи з оволодіння майбутньою професією.

Середній рівень. За когнітивним критерієм: середній рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; володіння неповною та несистематизованою інформацією про світ професій та кон'юнктуру ринку праці; незначно завищена або занижена самооцінка. За мотиваційним критерієм: опосередкована мотивація вибору професії; диференціація професійної діяльності за ступенем привабливості; визначення близької професійної перспективи (навчальний заклад і т. ін.). За практичним критерієм: існує професійний план на найближчу перспективу, плануються дії з його реалізації.

Низький рівень. За когнітивним критерієм: низький рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; відсутність професіографічних знань. За мотиваційним критерієм: переважання мотивів, пов'язаних із зовнішньою привабливістю професії; відсутність професійних інтересів; питання вибору професії особистісно не актуалізовано, вибір професії відбувається під впливом зовнішніх чинників. За практичним критерієм: відсутність особистого професійного плану.

Результати дослідження свідчать про те, що основним чинником впливу на професійне самовизначення є батьки учнів. Проте вибір професії визначається, як правило, не одним чинником, а їх сукупністю. Крім того, вплив різноманітних чинників на вибір майбутньої професії характеризується певною динамікою, знання якої дає змогу обирати найбільш ефективні форми та методи управління процесом професійного самовизначення учнів.

Одержані результати свідчать: якщо для учнів 10-х класів найбільший вплив на вибір професії чинять батьки, однолітки та засоби масової інформації (телебачення, радіо, газети та журнали), то у 11-у класі ієрархія чинників впливу на вибір професії зазнає помітної трансформації. Мінімального, на думку учнів, впливу на процес вибору професії має навчально-виховна робота школи. Гурткова та інші форми педагогічної позашкільної роботи із зростанням віку втрачають свій вплив на вибір професії (табл. 1).

Таблиця 1

**Рангові показники чинників впливу на вибір професії старшокласниками**

Чинники впливу на вибір професії	К л а с и	
	10 клас	11 клас
Поради та вплив батьків	I	I
Товариші, знайомі, однолітки	II	II
Вчителі, шкільні психологи	IV	V
Гурткова, позашкільна робота	VI	VII
Засоби масової інформації	III	IV
Література	VII	VI
Поради представників професії	V	III

Вибір майбутньої професії значною мірою залежить і від належності родини учня до певного соціально-професійного прошарку. Результати дослідження засвідчили: якщо батьки зайняті висококваліфікованою працею, то отримання вищої освіти дітьми в цих сім'ях виступає як певна обов'язкова вимога, яку можна розглядати як самоціль. У родинях працівників фізичної праці така орієнтація не є такою жорсткою. Проте, як правило, батьки докладають усіх зусиль для того, щоб їхня дитина одержала освіту як мінімум не меншу, ніж у них.

Слід зазначити, що вступ до вищого навчального закладу часто розглядається старшокласником як самоціль. Вона дозволяє юнакові самоутвердитися на позиції людини, яка досягла мети, що не кожному по плечу, і, нарешті, дає змогу потрапити у більш престижну соціальну групу, яка характеризується високим матеріальним та інтелектуальним рівнем. Результати дослідження професійних намірів учнів відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

### Професійні наміри старшокласників (у %)

Наміри	10 клас	11 клас
Працювати після закінчення школи	9,1	6,1
Навчатися у:		
коледжі	1,4	1,9
університеті	72,3	76,3
не визначилися	17,2	12,7

Більшість старшокласників планує після закінчення школи продовжити навчання у вищих навчальних закладах. Досить цікавими, на нашу думку, є причини, які спонукають старшокласників одержати вищу освіту. Здебільшого їх важко віднести до соціально значущих, що опосередковано свідчить про тенденцію поширення прагматизму серед сучасної української молоді. До розділу «інше» (табл. 3) учні віднесли такі чинники, як «принести користь суспільству», «сприяти розвитку національної економіки» тощо.

Таблиця 3

### Мета одержання старшокласниками вищої освіти (у %)

Основна мета навчання у ВНЗ	10 клас	11 клас
Стати більш освіченим	10,1	10,0
Одержати диплом про вищу освіту	5,1	5,0
Одержати цікаву роботу	14,2	15,0
Для подальшої кар'єри	20,2	22,0
Продовжити безтурботне життя	4,6	2,4
Відстрочка від армії	1,4	2,1
Перспективи великого заробітку	8,6	11,5
Престижність професії	18,9	14,3
Престижність вищої освіти	10,4	10,4
За вимогою батьків	2,5	2,5
Інше	3,4	4,0
Не визначилися	0,6	0,8

Вибір учнями напрямів навчання у вищих навчальних закладах (табл. 4) певною мірою відображає особливості ставлення учнів до груп професій щодо їхньої престижності та привабливості, тобто відображає зміни у трудових ціннісних орієнтаціях, обумовлених впровадженням ринкової економіки.

Таблиця 4

**Профілі вищів, обраних старшокласниками (у %)**

Профіль ВНЗ	10 клас	11 клас
Економічний, фінансовий	28,6	23,9
Юридичний	30,2	19,9
Гуманітарний	7,1	14,5
Медичний	7,1	13,0
Технічний	12,2	15,1
Сільськогосподарський	2,1	0,0
Військовий та силових структур	1,0	1,1
Педагогічний	2,5	3,6
Інший	9,2	8,9

Наведені в таблиці дані свідчать про те, що найбільшу популярність серед старшокласників мають економічні, юридичні та гуманітарні вищі навчальні заклади. Професії сфери економіки та юриспруденції, які, на думку опитантів, гарантують одержання у майбутньому стабільно високих прибутків. Серед технічних спеціальностей найбільш привабливими вважаються такі, що пов'язані із сучасними та перспективними технологіями (інформатика, обчислювальна техніка тощо).

Слід зазначити, що оцінка старшокласниками привабливості професій часто зовсім не збігається з оцінкою їхньої соціальної значущості. Цього разу ми маємо картину з точністю до навпаки порівняно з оцінкою привабливості та престижності професій, що виражається у виборі напрямку одержання вищої освіти (табл. 5).

Таблиця 5

**Оцінка старшокласниками соціальної значущості професій (у %)**

Група професій	10 клас	11 клас	Ранг
Освіта, охорона здоров'я	46,7	68,2	I
Культура	4,8	4,7	VI
ІТР, наука	22,9	31,8	III
Робочі та селяни	29,5	22,4	II
Силові структури	6,7	12,9	IV
Керівники всіх рівнів	1,0	1,2	VIII
Торівля, сфера обслуговування	6,7	1,2	VII
Підприємці	14,3	10,6	V

Таким чином, реалії сьогодення змушують школярів зупинити свій вибір на професіях, які мають не стільки соціальну значущість та відповідають нахилам та уподобанням учнів, скільки відобража-



ють уявлення молоді щодо ціннісних орієнтацій, які панують у суспільстві.

Проведені нами дослідження проблем формування готовності до професійного самовизначення старшокласників дали можливість для узагальнень і розробок з метою практичного використання педагогами і батьками.

Проводячи профорієнтаційну роботу, спрямовану на формування готовності до професійного самовизначення, важливо демонструвати учням необхідність вмотивованого вибору професії, а не шлях опанування нею методом спроб і помилок, переходом від однієї діяльності до іншої. Потрібно довести до свідомості кожного учня, що не вмотивований, випадковий вибір професії приносить розчарування людині, яка обирає професію.

### Література

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. — 512 с.
2. Константиновский Д. Л. Динамика неравенства / Д. Л. Константиновский. — М. : Эдиториал УРСС, 1999. — 342 с.
3. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М. : Изд. «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 256 с.
4. Роберт М. А. Психология индивида и группы : перевод с фр.) / М. А. Роберт, Ф. Тильмант. — М. : Прогресс, 1988. — 256 с.
5. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. — 4-е изд. — М. : Советская энциклопедия, 1989. — 1632 с.
6. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М., 1989. — 560 с.

*В статье определены и проанализированы факторы профессионального самоопределения учеников старших классов в современных условиях. Представлен анализ основных классификаций таких факторов, имеющих место в научной литературе. Проанализированы результаты собственного исследования. Рассмотрена динамика ранговых показателей факторов влияния на выбор профессии учащимися старших классов, их профессиональные планы, соответствующая мотивация.*

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, факторы профессионального самоопределения, профессиональные планы, мотивы выбора профессии, старший школьный возраст.

### **I. M. Machuska**

#### **Key Factors in Vocational Self-Determination of Senior Pupils**

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

*The paper identifies and analyzes the factors of vocational self-determination of senior pupils in the modern world. An analysis of the major classifications of the factors that are presented in the scientific literature has been done.*

*In scientific literature the following classifications of the factors influencing willingness to vocational self-determination are given: a classification of social fac-*

tors at the macro and micro level, a classification based on career guidance. The factors that influence the formation of professional self are a system of human values, social and economic conditions, the impact of family, friends, teachers, age and gender-identity, self-actualization and level of aspiration, prestige of the profession, the degree of awareness of the profession, professional interests and inclinations, abilities.

The paper presents the results of research on the motives of senior pupils' vocational self-determination. The dynamics of rank indicators of the factors influencing the career choices of senior pupils, their professional plans, appropriate motivation are considered.

**Keywords:** vocational self-determination; factors of vocational self-determination; professional plans; career choice motives; senior school age.

## References

1. Klimov, E. A. (1996). *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniia* [Psychology of Professional Self-Determination]. Rostov-on-Don: Feniks.
2. Konstantinovskii, D. L. (1999). *Dinamika neravenstva* [Dynamics of Inequality]. Moscow: Edititorial URSS.
3. Priazhnikov, N. S. (1996). *Professionalnoe i lichnostnoe samoopredelenie* [Professional and Personal Self-Determination]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: NPO «MODEK».
4. Robert, M. A., & Tilmant, F. (1988). *Psihologiya individa i gruppy* [Psychology of a Person and Group]. Moscow: Progress.
5. Prokhorov, A. M. (1989). *Sovetskii entsiklopedicheskii slovar* [Soviet Encyclopedia] (4<sup>th</sup> ed.). Moscow: Sovetskaia entsiklopediia.
6. Elkonin, D. B. (1989). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow.

## ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «КОМПЕТЕНТНІСТЬ»: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті на основі теоретичного аналізу наукових джерел розкривається теоретичний аспект поняття «компетентність». Визначено, що компетентність, у практично-орієнтованому розумінні, це досвідченість суб'єкта як умілість ефективно вирішувати певні практичні задачі, використовуючи при цьому відповідні наукові знання. При цьому під практичною задачею розуміється мета, що передбачає зміну зовнішньої ситуації у відповідних умовах. Практична задача відрізняється від навчальної задачі тим, що метою практичної задачі є психологічна зміна її суб'єкта.*

**Ключові слова:** компетентність, досвід, навчальна задача, практична задача.

Поняття «компетентність» використовувалося в науці відносно давно і стосувалося переважно професійної діяльності людини. Воно трактувалося як досконале знання своєї справи, вершина розвитку професійної майстерності. Однак пізніше рамки компетентності були розширені дослідниками до різних сфер людської життєдіяльності. На сьогодні компетентність є робочою дефініцією психології, педагогіки, соціології та філософії. Це свідчить про інтегративний, міждисциплінарний та надпредметний характер поняття. Компетентність — категорія багатогранна. Вона може стосуватись як однієї конкретно взятої особистості, так і цілої соціальної групи, вказуючи не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві та професійні цінності, здатність ефективно розв'язувати нові, нестандартні завдання тощо. Проявляється компетентність у будь-якій діяльності: фізичній, суспільній, професійній, інтелектуальній, освітній тощо.

Проблема компетентності, її різні аспекти привертала увагу багатьох дослідників. Вона розроблялася і була представлена у працях зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, А. Шелтена. Українські перспективи компетентностей в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, О. Биковська, Л. Ващенко, І. Єрмаков, В. Вербицький, О. Локшина, О. Кононко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші. Практичну реалізацію формування компетентностей особистості розкрили в своїх роботах російські вчені В. Болотов, І. Зимня, Е. Зеєр, М. Катупова, В. Лаптев, О. Лебедев, Н. Радіонова, В. Серіков, А. Тряпціна, А. Хуторської, С. Шишов та інші.

*Метою статті є аналіз теоретичних підходів до визначення поняття «компетентність» та його уточнення.*

На сьогодні до поняття «компетентність» у науковій літературі немає єдиного підходу. Компетентність визначається як досконале володіння знаннями, справою; як результат освіти та виховання; як творче застосування здобутих знань у проблемних ситуаціях. Ком-

петентність об'єднує в собі складний зміст, який інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики та передбачає ступінь володіння компетенцією, знаннями, які дають змогу судити про будь-що.

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність таких підходів до визначення поняття «компетентність»: здатність, здібність, сукупність досвіду; певний набір умінь, навичок; сполука психічних якостей; ефективна модель дії. Зазначимо, що більшість авторів сходиться на тому, що компетентність охоплює: наявність комплексу знань, умінь, навичок; постійне оновлення знань, самоудосконалення себе як особистості та професіонала; поглиблене знання з певної проблеми, питання тощо; відповідність певним стандартам; уміння впроваджувати набуті теоретичні надбання на практиці; креативний підхід до розв'язання проблеми (як особистої, життєвої, так і професійної).

Розглядаючи проблему проектування компетентнісного навчання, російський учений А. Хуторської визначає компетентність як сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності у певній соціально та особистісно значущій сфері. Він підкреслює, що компетентність не зводиться тільки до знань або тільки до вмінь. Компетентність є сферою відносин, що існують між знанням і дією у практиці [8].

Досліджуючи співвідношення понять «компетенція» — «компетентність», І. Зимня приходять до висновку, що поняття «компетентність» охоплює не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. Воно містить результати навчання (знання та вміння), систему ціннісних орієнтацій, звички тощо [3].

Так, О. Овчарук, аналізуючи досвід розроблення та впровадження компетентнісно орієнтованого підходу до формування змісту освіти в зарубіжних країнах, наводить визначення поняття компетентності експертами країн Європейського Союзу як «здатності застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях, як здатності застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних відносинах — ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях». Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, пропонується виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення [4, с. 7].

О. Пометун, вивчаючи досвід впровадження компетентнісного підходу в Російській Федерації як одного із напрямів стратегії розвитку освіти, наводить визначення поняття «компетентність», що вказується в «Стратегії модернізації змісту загальної освіти». Під

компетентностями в цьому документі розуміються здатність учнів (їхній потенціал) здійснювати складні культуродоцільні види дій. Основними ідеями цього підходу російські науковці вважають, що компетентність є ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, у понятті компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»); по-третє, компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких умінь і знань, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, правової тощо).

Поняття компетентності досліджувалося і українськими вченими. Так, на думку О. Кононко, компетентність не означає лише доступну вікову поінформованість дитини в широкому колі життєвих проблем. Вона передбачає цілий комплекс характеристик: розвинений чуттєвий досвід; навички практичного життя; розвинені потреби, здібності, звички; набір базових особистих властивостей, які гарантують дитині пристосованість до життя; уміння орієнтуватись у змінних умовах, знаходити оптимальні засоби реалізації свого особистісного потенціалу [5].

Компетентність як здатність людини змінювати в собі те, що має змінюватись, як відповідь на виклик ситуації із збереженням ядра — цілісного світогляду визначає Л. Масол. Науковець наголошує на тому, що компетентність — результат не лише освіти, але й усього досвіду людини [7, с. 9].

Компетентність як особистісну характеристику людини, яка повноцінно реалізує себе у житті, володіючи відповідними знаннями, уміннями, навичками, досвідом та культурою, розглядає О. Биковська. Бути компетентним — значить уміти мобілізувати наявні знання і досвід, волю і емоційний стан для вирішення проблем у конкретних обставинах. Компетентність не зводиться до знань і умінь у кількісному відношенні. Але без знань і особистого досвіду діяльності набуття компетентності неможливе. Більше того, набуття компетентності залежить від активності, свідомого ставлення до навчання [2, с. 170-172]. При цьому автор вказує на істотний потенціал позашкільної освіти як невід'ємної складової системи освіти для становлення і розвитку компетентностей особистості. Цей потенціал полягає в змісті позашкільної освіти, її формах, методах, умовах. Так, зміст позашкільної освіти об'єктивно більше орієнтований на реальні інтереси, потреби дітей різного віку. Форми організації навчально-виховного процесу, як правило, орієнтовані на залучення дітей до реальної діяльності [2, с. 177].

Відповідно до концептуального положення академіка І. Беха, недоцільним є отождолення навчальних здібностей, знань і умінь

з компетентностями. Компетентність учених трактує як досвідченість суб'єкта у певній життєвій сфері. Змістовий наголос тут робиться на досвідченості, а не на обізнаності чи поінформованості суб'єкта у певній галузі. Розкриваючи структуру досвідченості, І. Бех виділяє два рівні сформованості компетентності особистості: вищий і нижчий. Постійне вправлення у практичних способах дій приводить до розвитку досвідченості суб'єкта. За такого способу набуття досвідченості доцільно говорити про нижчий рівень компетентності особистості. Визначальними характеристиками цього рівня компетентності є недостатня узагальненість (вужькість соціального простору дій) та обмеження перенесення засвоєваних практичних способів дій на інші об'єкти, враховуючи специфіку нових обставин. Центральним мотивом цього рівня компетентності виступає необхідність суб'єкта жити в соціумі, пристосовуватись до вимог, які ставлять життя. Вищий рівень компетентності репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, в якій наукова орієнтовна основа дії визначає логіку її практичного виконання, яка полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем, провідним мотивом якої є прагнення до самоствердження, а також переживання почуття гідності та широкі соціальні мотиви. Компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від якості навчальних здобутків, які повинні трансформуватися у систему компетентностей суб'єкта. Лише власне наукові (теоретичні) надбання мають достатній потенціал для такої компетентності. Отже, тільки педагогіка розвитку (а не педагогіка знань, умінь та навичок) може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентності вищого рівня [1].

Розглядаючи сутність поняття компетентності відносно освіти, логічно буде коротко висвітлити основні положення поняття **досвіду** (досвідченості) стосовно учнівської молоді із врахуванням її вікових особливостей, оскільки досвід є лейтмотивом більшості з проаналізованих визначень поняття «компетентність».

У процесі пізнання, у результаті власної практичної діяльності формується індивідуальний досвід кожного суб'єкта. Чим досвідченіша людина, тим різноманітніша її діяльність, як результат, різноманітним стає й сформований досвід. Але індивідуальний досвід суб'єкта не може бути ізольованим від інших людей. Отже, у результаті пізнання людина вступає у взаємодію з іншими людьми, порівнює власний досвід з їхнім та збагачує його за рахунок опанування досвіду попередніх поколінь. Досвід людства складається із сукупності індивідуальних досвідів усіх членів суспільства.

Крім досвіду уродженого, біологічно наслідованого, існує ще досвід власний, що надбудовується над ним. У людини обидва ці види досвіду наявні, але головне місце посідає третій: досвід суспільно-

історичної практики, досвід людства, що засвоюється людиною під час життєдіяльності. Такий погляд збігається з думкою В. Попова, який доводить необхідність розроблення поняття досвід взагалі, а також можливих специфічних видів досвіду як сторони людської практики [6].

У низці філософських досліджень досвід трактується у зв'язку з аналізом специфіки наукового пізнання, а тому переважно ототожнюється з експериментом, або з чуттєвим пізнанням взагалі, а також розглядається як необхідна умова соціальної та історичної діяльності, спосіб діяльності та механізм трансформації культури. Одночасно з цим, сама культура виступає як механізм наступності сукупного соціального досвіду.

У суспільних науках найпоширенішим є визначення досвіду як характеристики діяльності суспільства, соціальної групи чи окремої людини. Поняття досвіду містить структуру, умови реалізації того чи іншого способу діяльності. До основних рис досвіду відносять об'єктивність, що виходить з об'єктивності навколишнього світу, але за наявності в досвіді суб'єктивних моментів, оскільки досвід не може бути цілком незалежним від суб'єктів, що діють та пізнають світ.

Оскільки суб'єкт отримує певні знання, лише пізнаючи навколишній світ, то, своєю чергою, й освоєні знання стають підґрунтям для подальшого пізнання. У результаті формується досвід, який стає надбанням суб'єкта. Далі сформований досвід змінює не лише самого суб'єкта та його довкілля, але також змінює процес власного пізнання, робить його дедалі глибшим та ширшим. Цей процес постійного вдосконалення суб'єкта завдяки збагаченню досвіду може тривати все життя людини.

Досвід, як безпосередній, так і опосередкований, є показником засвоєння соціальних знань. Безпосередній досвід передбачає активну участь індивіда в соціальній дії, результатом якої є оволодіння новими знаннями, навичками, уміннями, здобутими емпіричним шляхом; винесення певних висновків та засвоєння нових поведінкових стратегій шляхом навчання. Опосередкований досвід набувається дистанційно, під час спостереження, аналізу та засвоєння уроків з тих ситуацій, в яких індивід не був безпосереднім учасником, тобто досвід отримується шляхом навчання. Засвоєний урок з розв'язання чужих проблем може слугувати керівництвом до дії у вирішенні власних проблем. Саме досвід сприяє накопиченню різних технік поведінки, варіантів діяльності й дає людині можливість вибору оптимальної стратегії поведінки для певної ситуації, обрання того чи іншого способу виконання діяльності.

На основі вищевикладеного нами визначено, що компетентність, у практично-орієнтованому розумінні, це досвідченість як умілість ефективно вирішувати певні практичні задачі, використовуючи при

цьому відповідні наукові знання. При цьому під практичною задачею ми розуміємо мету, що передбачає зміну зовнішньої ситуації у відповідних умовах. Практична задача відрізняється від навчальної задачі тим, що метою практичної задачі є психологічна зміна її суб'єкта. По іншому, навчальна задача передбачає оволодіння суб'єктом новим знанням, новим способом дії, і в цьому вбачається її психологічна зміна, оскільки до її розв'язання у своєму інтелектуальному фонді у нього не було своїх способів дій. Отже, набувши їх у результаті виконання навчальної задачі, суб'єкт змінив себе психологічно, додав до свого інтелектуального фонду нову часточку. Таким чином, чим глибші і змістовно різноманітніші знання отримує суб'єкт, тим ширше коло практичних задач він спроможний науково-відповідно вирішувати.

У контексті проблеми доцільно розробити методику впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес (зокрема в позашкільній освіті) з метою формування у вихованців компетентностей вищого рівня як основи досвідченості суб'єкта у певній життєвій сфері.

### Література

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І.Д. Бех // Виховання і культура. — 2009. — № 12 (17,18). — С. 5-7.
2. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: монографія / О.В. Биковська. — К.: ІВЦ АЛКОН, 2006. — 356 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.
5. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.Л. Кононко. — Київ, 2001. — 37 с.
6. Попов В. Чувственное, рациональное, опыт / В. Попов. — М.: Изд-во МГУ, 1976. — 120 с.
7. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегрованої мистецької освіти: посібник для вчителя / [Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.]; за наук. ред. Л. Масол. — К.: Педагогічна думка, 2010. — 232 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 / Центр «Эйдос». — Режим доступа: [www.eidos.ru/news/compnet.htm](http://www.eidos.ru/news/compnet.htm).
9. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе: сборник науч. трудов. — М.: ИОСО РАО, 2002. — С. 135-157.
10. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 320 с.



В статье, на основе теоретического анализа научных источников, раскрывается теоретический аспект понятия «компетентность». Определено, что компетентность, в практически ориентированном смысле, это опытность субъекта как умение эффективно решать определенные практические задачи, используя при этом соответствующие научные знания. При этом под практической задачей понимается цель, предусматривающая изменение внешней ситуации в соответствующих условиях. Практическая задача отличается от учебной задачи тем, что целью практической задачи является психологическое изменение ее субъекта.

**Ключевые слова:** компетентность, опыт, учебная задача, практическая задача.

**V. V. Machuskyi**

### The Definition of «Competence»: a Theoretical Aspect

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

*In this paper, on the basis of theoretical analysis of scientific sources, the theoretical aspect of the concept of competence is revealed. Competence, in the practice-oriented sense, is determined as the experience of a subject, as an ability to effectively solve practical problems, using appropriate scientific knowledge. However, the practical task has a goal that involves changing the external situation. The practical task differs from the learning one, namely the purpose of practical tasks is a psychological change of the subject. The learning (training) task involves mastering of new knowledge by the subject, a new mode of action. So, having acquired it as a result of implementation of educational task, the subjects change themselves psychologically, adding to their intellectual fund a new piece. Thus, the deeper and more diverse the knowledge of the subjects is, the wider range of practical problems they are able to research and solve accordingly.*

**Keywords:** competence; experience; educational problems; practical problems.

### References

1. Bekh, I. D. (2009). Teoretyko-prykladnyi sens kompetentnisnoho pidhodu u pedahohitsi [Theoretical and Applied Meaning of Competence Approach in Pedagogy]. *Vyhovannia i kultura*, 12 (17, 18), 5-7.
2. Bykovska, O. V. (2006). *Teoretyko-metodychni osnovy pozashkilnoi osvity v Ukraini* [Theoretical and Methodical Basis of Out-of-School Education in Ukraine]. Kyiv: ALKON.
3. Zimniaia, I. A. (2003). Kliucheve kompetentsii – novaia paradigma rezultata obrazovaniia [Key Competences – a New Paradigm of Education Results]. *Vysshhe obrazovanie segodnia*, 5.
4. Ovcharuk, O. V. (Ed.) (2004). *Kompetentnisnyi pidhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy* [Competence Approach in Modern Education: World Experience and Ukrainian Prospects]. Kyiv: «K. I. S.»
5. Kononko, O. L. (2001). *Psykhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka* [Psychological Basis of Personality Development of Preschooler] (Dissertation Abstract, Kyiv).
6. Popov, W. (1976) Chuwstwiennie, racionalnoie, opyt. [Perceptible, rational, experience]. Moscow: MGU Publishing.
7. Masol, L. (Ed.) (2010). *Formuvannia bazovykh kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnoi shkoly u systemi intehrovanoi mystetskoi osvity* [Formation of Key Competences

- of Pupils of Comprehensive School in a System of Integrated Art Education]. Kyiv: Pedahohichna dumka.
8. Hutorskoi, A.V. (2002). *Kliuchevye kompetentsii i obrazovatelnye standarty* [Key Competences and Educational Standards]. (Report, 23 April, 2008). Retrieved from [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm)
  9. Hutorskoi, A.V. (2002). Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannoi paradigmy obrazovaniia [Key Competences as a Component of Person-Oriented Paradigm of Education]. In *Uchenik v obnooliaiusheisia shkole* (pp. 135-157). Moscow: RAO.
  10. Shishov, S.E., & Kalney, V.A. (2000). *Shkola: monitoring kachestva obrazovaniia* [School: Monitoring the Quality of Education]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.

## ДО ПРОЕКТУ КОНЦЕПЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СТАРШІЙ ШКОЛІ (художньо-естетичний профіль)

*Стаття розкриває основні положення проекту нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі (художньо-естетичний профіль) — мету, напрями організації та зміст профільних предметів. Художньо-естетичний профіль розрахований на учнів, які за покликанням звертаються до мистецтва, а також на учнів, яким мистецтво допоможе гармонізувати стосунки з навколишнім світом. Музичний профіль передбачає такі заняття, як «Спів», «Основи теорії музики», «Художня культура», «Музичний фольклор» та ін. Художній профіль містить «Рисунок», «Живопис», «Композицію», «Декоративно-прикладне мистецтво» тощо.*

**Ключові слова:** профільна школа, художньо-естетичний профіль, музична лінія, художня лінія, профільні предмети.

Профілізація старшої школи — одна з проблем, що в умовах модернізації освіти привертає все більше уваги науковців і практиків у найрізноманітніших аспектах (Н. Бібік, М. Гузик, О. Каверіна, С. Максименко, В. Огнев'юк, Н. Побірченко та інші). Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти [3], Концепцією профільного навчання у старшій школі (нова редакція), старша школа має працювати як профільна і найповніше реалізувати принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учнів у виборі власної освітньої траєкторії. І хоча ідеї диференціації і спеціалізації навчання та створення профільної школи мають значний історичний досвід [4], профільна школа є безперечною вимогою часу. Її функціонування ґрунтується на врахуванні освітніх потреб і здібностей старшокласників у векторі професійного самовизначення, забезпечує самореалізацію і спроможність саморозвитку на основі рефлексії власних можливостей, формує особистість, здатну до творення культури суспільства загалом і власного життя в ньому, що є нагальною проблемою сьогодення.

Основними напрямками профільного навчання у старшій школі є суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, спортивний і художньо-естетичний, навчання старшокласників у яких реалізується з дотриманням принципів диференціації; варіативності, альтернативності й доступності; наступності та неперервності; гнучкості; діагностико-прогностичної реалізованості, що має закладатись у зміст.

Актуальність статті визначається недостатньою розробленістю змісту освіти в школі художньо-естетичного профілю, що очевидно з огляду на цікаві окремі приклади педагогічного досвіду у цій сфері (Н. Гонтаровська, Г. Матвєєва, А. Коротков та інші).

*Мета статті* — розкрити орієнтовну структуру старшої школи художньо-естетичного профілю, обґрунтувати доцільність вибору профільних предметів.

Художньо-естетичний профіль — спосіб організації навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення циклу предметів мистецтва. Художньо-естетичний профіль навчання старшокласників спрямований на розвиток емоційно-образного, художнього типу мислення, що, поряд із раціонально-логічним типом мислення, яке переважає в інших навчальних дисциплінах, забезпечує виховання інтелектуально розвиненої, духовно зрілої особистості, підготовленої до активної участі у житті, подальшої самостійної продуктивної творчої діяльності у будь-якій сфері соціальної практики. Такий профіль розрахований на учнів:

- які за покликанням звертаються до мистецтва, бачать в його засобах виразності шлях до осягнення історії культури та збереження її пам'яток, знаходження свого продуктивного місця в цьому процесі;
- яким мистецтво, виконуючи компенсаторну функцію, допоможе гармонізувати стосунки з навколишнім світом і розвинути соціально-комунікативні уміння.

Як і кожний профіль, художньо-естетичний профіль охоплює базові, профільні предмети та курси за вибором.

*Профільні предмети*, включаючи й *курси за вибором*, поєднують мистецтвознавчий аспект обов'язково у логіці його поєднання з розвитком практичного досвіду учнів. Для забезпечення наступності зі змістом мистецької освіти в початковій та основній школі, в яких мистецька освіта здійснюється за музичною, образотворчою і культурологічною змістовими лініями, передбачаючи інтегрування інших видів мистецтва, художньо-естетичний профіль охоплює дві основні лінії — музичне й образотворче мистецтво і враховує культурологічний підхід; ці лінії є основою інтеграції з театральним, хореографічним мистецтвом тощо.

Музична лінія забезпечує творче становлення особистості старшокласника шляхом розвитку його музичних здібностей, виховання у нього засобами музики художньо-естетичної культури, а також формування у випускника школи комплексу компетентностей, які дадуть змогу вибудовувати власний естетизований життєвий простір, а за бажанням — обрати професію в гуманітарній сфері (мистецтві, культурології, філософії, естетиці, менеджменті культури і мистецтва тощо). Педагогічне значення музичного мистецтва як основи профільного навчання полягає у стрижневій ролі музики в системі мистецької освіти і ґрунтується на тому, що:

- музичне мистецтво володіє специфічними механізмами впливу на розвиток особистості у безпосередній дії на емоційно-

почуттєву сферу (це стосується всіх стилєвих і жанрових напрямів — музики академічної, фольклорної, естрадної);

- музика є мистецтвом, яке впродовж історичного розвитку культурних практик тяжіло до синтезу з іншими мистецтвами і тому оптимально слугує центром цілісної мистецької освіти школярів. Через розвиток музичних здібностей оптимізується розкриття інших художніх здібностей як комплексного явища — пластичих, акторських, образотворчих тощо.

Музичний профіль охоплює навчальні дисципліни, що забезпечують музичний розвиток особистості, формуючи компетентісну сферу старшокласника у загальнокультурному контексті. Оптимальним для цього є оволодіння старшокласниками такими предметами, як виконавство (вокально-хорове), комплекс спеціальних історико-теоретичних дисциплін (основи теорії музики, українська та зарубіжна музична література), художня культура, музичний фольклор, а також дисциплінами, спрямованими на розширення світогляду через опанування гри на музичному інструменті або хорового диригування, освоєння інформаційних мистецьких технологій, ознайомлення з елементами театрального мистецтва (табл. 1):

*Таблиця 1*

#### **Змістова структура навчання у школах музичного профілю**

<b>Профільні предмети</b>	<b>10 клас</b>	<b>11 клас</b>	<b>Курси за вибором</b>	<b>10 клас</b>	<b>11 клас</b>
Спів	2	2	Музичний інструмент/хорове диригування	2	2
Основи теорії музики	1	1	Музична інформатика	1	1
Художня культура	2	2	Театральне мистецтво	1	1
Музичний фольклор та музичне краєзнавство	1	1			

Мета предмета «Спів» — виховання виконавської майстерності у хоровому виконавстві/сольному співі/вокально-ансамблевому музикуванні, формування художнього світогляду на основі практичного оволодіння широким діапазоном музичних творів. Опанування предмета вирішує завдання ціннісного ставлення до мистецтва через набуття практичного досвіду виконання творів широкого жанрового діапазону; здобуття виконавських навичок та вмій у сольному, ансамблевому та хоровому виконавстві; розвиток ансамблевого чуття, художньої емпатії та особистісної рефлексії.

Метою «Основа теорії музики» (йдеться про музичну грамоту або сольфеджіо) є розвиток музичності учнів, розширення практичного досвіду сприймання музики; формування чуття специфіки мистецтва

цьких стилів, напрямів, жанрів, посилення внутрішньої мотивації до творчого саморозвитку. Опанування старшокласниками «Основ теорії музики» реалізує завдання розвитку спеціальних музичних здібностей, практично-творчих навичок, імпровізаційності, освоєння основних музикознавчих понять і теоретичних знань, необхідних для формування компетентностей у виконавській майстерності; підвищення рівня аналітично-оцінювальної діяльності школярів у сфері музичного мистецтва, здобуття початкових навичок музичної критики.

Введення до змісту освіти «Художньої культури» зумовлюється потребою в активізації процесів особистісного становлення школярів через механізм формування у них ціннісних орієнтацій і базових компетентностей у сфері художньої культури на матеріалі ключових явищ української та зарубіжної культури з домінантою на мистецтво музики (музичної літератури), що і є метою предмета, яка досягається вирішенням завдань збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвитку музичного мислення й креативності, поглиблення системи музикознавчих і культурологічних знань одночасно зі здатністю керуватися ними у самостійній музичній і музично-просвітницькій творчості.

Місце предмета «Музичний фольклор та музичне краєзнавство» визначається його посиленням потенціалом у вихованні національної свідомості старшокласників, зокрема у формуванні соціокультурної компетентності. Передбачається, що мета реалізуватиметься вирішенням завдань не лише здобуття знань про українські національні фольклорні традиції та традиції рідного краю, а й практичного освоєння національного (регіонального) музично-пісенного, інструментального, танцювального фольклору, виховання готовності збереження й поширення традицій у власній діяльності.

Курси за вибором визначаються школою (її традиціями, можливостями професійного викладацького складу тощо). Доцільними у школах музичного профілю є такі:

- «Музичний інструмент», який розвиває музичні здібності й музичність у виконавській практиці гри, поглиблює інтерес до музичного мистецтва, розвиваючи виконавську майстерність й, зрештою, формує творчу активність як основу культуротворчої компетентності. Вибір музичного інструмента визначається потребами учнів та умовами конкретного навчального закладу; це можуть бути як колективні форми виконавства (оркестр/ансамбль народних, духових інструментів, естрадні колективи і т. ін.), так й індивідуальне виконавство (фортепіано, гітара, блокфлейта тощо);
- «Музична інформатика» («Мультимедійні технології в мистецтві»), що орієнтується на втілення учнями теоретичних

знань у практичну підготовку наочності для предметів художньо-естетичного циклу — музичної літератури, художньої культури, проведення позакласних заходів у вигляді аудіо- та відеосупроводу, створення аудіо-та відеоколекцій, презентаційних матеріалів, аудіоенциклопедій народних пісень. Цей курс якнайкраще формує самостійність мислення, спонукає до рефлексії соціальної значущості творчості;

- «Театральне мистецтво», зміст якого спрямовується на ознайомлення з основами сценічної культури, спирається на опанування початкових навичок культури мовлення, пластичної культури, сценічної поведінки; передбачає розвиток практичних умінь у проведенні різноманітних шкільних сценічних масових заходів; формує навички самоконтролю і сценічного комфорту у власному сценічному виступі. Курс театального мистецтва на розсуд педагогічного колективу може спрямовуватись на оволодіння школярів знаннями і практичними навичками в одному із театально-сценічних жанрів: наприклад, у навчальних постановках вистав — у драматичному, музичному (музично-драматичному, пластичному), ляльковому, фольклорному театрі.

Художня лінія у сучасних процесах модернізації освіти набуває особливої гостроти, гармонійно поєднуючи навчання, виховання і розвиток учнів засобами образотворчого мистецтва із залученням інших візуальних мистецтв, сприяючи орієнтації школярів у цілісній образотворчій картині світу на основі виховання ціннісного ставлення до образотворчого мистецтва. Предметом особливої уваги є поглиблене розуміння значущості образотворчого мистецтва в житті людини, формування в учнів загальнокультурних і художньо-естетичних компетентностей, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду у сприйманні творів мистецтва живопису. Художня освіта старшокласників спирається на ті навчальні предмети, які є основою усіх візуально-просторових видів мистецтва, зокрема рисунку, живопису, композиції, декоративно-прикладного мистецтва та художньої культури з опорою на історію образотворчого мистецтва. Структурування змісту враховує видову специфіку (табл. 2).

Таблиця 2

**Змістова структура навчання у школах художнього профілю**

<b>Профільні предмети</b>	<b>10 клас</b>	<b>11 клас</b>	<b>Курси за вибором</b>	<b>10 клас</b>	<b>11 клас</b>
Рисунок	1	1	Скульптура	1	1
Живопис	1	1	Основи дизайну	1	
Композиція	1	1	Мультимедійні технології в образотворчому мистецтві		1
Декоративно-прикладне мистецтво	1	1	Мистецькі техніки	1	1
Художня культура	2	2	Графіка	1	1

Метою предмета «Рисунок» є засвоєння теоретичних і практичних основ рисунку, що досягається вирішенням завдань формування вмінь та навичок самостійної конструктивної побудови зображення предметів у просторі різними графічними матеріалами, засвоєння знань щодо особливостей художньої мови рисунку, збагачення емоційно-чуттєвого досвіду у сприйманні творів графіки; формування здатності створювати художні образи графічними засобами.

Мета «Живопису» – засвоєння теоретичних і практичних основ живопису, особливостей його художньої мови, що досягається реалізацією завдань формування навичок та прийомів роботи живописними матеріалами у зображенні предметів та явищ довкілля, рослинного і тваринного світу, людини у просторі, умінь відтворювати натуру на площині, моделювати об'єм зображуваних предметів, відчувати й відтворювати багатство кольорів навколишнього світу різними техніками живопису, зрештою, створювати художній образ.

Мета «Композиції» – ознайомлення старшокласників із теоретичними основами композиції, усвідомлення ними особливостей композиції в різних видах образотворчого мистецтва в їхньому історичному розвитку, пізнання основних закономірностей створення художнього образу, специфіки роботи художника над картиною. Важливими є завдання засвоєння старшокласниками основних законів, правил, прийомів і засобів композиції у різних видах образотворчого мистецтва; формування вмінь виконувати різні види композицій, виокремлювати ідейний задум та передавати змістові зв'язки між елементами зображення; розвиток просторового та аналітичного мислення у застосуванні теоретичних знань в аналізі композиції творів.

Введення «Декоративно-прикладного мистецтва» має за мету виховання національної свідомості учнів у пізнанні традицій народного декоративно-прикладного мистецтва, спрямуванні старшокласників на набуття соціокультурної компетентності через збереження



й поширення української духовної та матеріальної культурної спадщини. Основні завдання — пізнання учнями й виховання у них поваги до праці народних майстрів як втілення духовності українського народу, проникнення в історію становлення та розвитку видів декоративно-прикладного мистецтва, його органічного зв'язку з життям народу; опанування навичок різних художніх технік.

Предмет «Художня культура» спрямований на мету особистісного розвитку учнів через формування у них ціннісних орієнтацій і базових компетентностей у сфері художньої культури на основі вивчення ключових явищ української та зарубіжної культури, доміантним у змісті є історія образотворчого мистецтва. Вивчення предмета вирішує завдання розвитку художньо-естетичного мислення й креативного потенціалу; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду; поглиблення системи художніх знань одночасно зі здатністю керуватися ними у самостійній образотворчій діяльності.

Щодо курсів за вибором, у школах художнього профілю доцільними вбачаються такі:

- «Скульптура», що передбачає засвоєння учнями теоретичних основ мистецтва скульптури, опанування практичних навичок і прийомів роботи з пластичними матеріалами, розуміння основних закономірностей створення об'ємного художнього образу;
- «Основи дизайну», що передбачає формування ціннісних орієнтацій, набуття базових компетентностей у сфері дизайну на основі вивчення закономірностей створення художнього образу мовою дизайну, пізнання основних правил моделювання та конструювання, умінь естетично осмисленого художнього проектування предметів та створення образу промислових виробів, естетичного й функціонального упорядкування довкілля людини;
- «Мультимедійні технології в образотворчому мистецтві»: зміст курсу концентрується на опануванні старшокласниками інформаційних технологій для теоретичного та практичного пізнання образотворчого та інших мистецтв; суттєвим в його впровадженні є стимулювання творчої активності на основі вмінь використовувати мультимедійні технології як джерело інформації, ознайомлення з елементами комп'ютерної графіки та комп'ютерного дизайну, способами створення електронних зображень; зрештою, передбачається набуття компетентностей у практичній підготовці наочності для предметів художньо-естетичного циклу або оформлення позакласних заходів у вигляді відеоколекцій, презентаційних матеріалів тощо;
- «Мистецькі техніки»: уведення курсу орієнтується на оволодіння школярами основами створення художнього образу в

- різних художніх техніках, формування вмій використовувати виражальні властивості різних художніх матеріалів;
- «Графіка», зміст якої спирається на ознайомлення учнів із друкованими художніми творами, що ґрунтуються на мистецтві рисунка, але мають власні виражальні засоби і можливості (гравюра, літографія та ін.), навчає учнів вільно варіювати ступінь просторовості й площинності у станковій, книжній, газетно-журнальній, прикладній графіці та плакаті.

Важливим аспектом змісту освіти в школах художньо-естетичного профілю є інтегрування з дисциплінами гуманітарного циклу, розроблення механізмів гармонізації теоретичних знань і практичних мистецьких умінь та навичок, що в сфері мистецької освіти мають свою специфіку, визначення способів залучення учнів до дослідницької діяльності на основі самостійної художньої практики тощо. Актуальною у подальших розробках змісту освіти у профільній школі є збалансованість її інтегративних та спрямованих на спеціалізацію чинників, що має відповідати потребам старшокласників у широкій сфері соціальних пропозицій щодо професійної самореалізації.

### Література

1. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці // Профільне навчання: Теорія і практика : зб. наук. праць за матеріалами методологічного семінару АПН України. — К. : Пед. преса, 2006. — С. 25.
2. Гонтаровська Н. Б. Теоретико-практичні основи створення навчального закладу естетичного профілю : монографія. — К. ; Дніпропетровськ : ІЗМН, 1999. — 177 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. — Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua//often-requested/state-standards>. — Назва з екрана.
4. Лов'янова І. Профільна школа : історичний досвід та сучасні проблеми / І. Лов'янова // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного ун-ту ім. Г. Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія : зб. наук. праць. — Вип. 24. — Переяслав-Хмельницький, 2012. — С.192-197.
5. Про затвердження нової редакції Концепції профільного навчання у старшій школі : наказ МОН № 854 від 11.09.09 року. — Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_ osv/4827](http://osvita.ua/legislation/Ser_ osv/4827). — Назва з екрана.

*Статья раскрывает основные положения проекта новой редакции Концепции профильного обучения в старшей школе (художественно-эстетический профиль) — цель, направления организации и содержания профильных предметов. Художественно-эстетический профиль рассчитан на учащихся, которые по призванию обращаются к искусству, а также на учащихся, которым искусство поможет гармонизировать отношения с окружающим миром. Музыкальный профиль предусматривает занятия «Пение», «Основы теории музыки», «Художественная культура», «Музыкальный фольклор» и др. Художественный профиль содержит «Рисунок», «Живопись», «Композицию», «Декоративно-прикладное искусство» и др.*

**Ключевые слова:** профильная школа, художественно-эстетический профиль, музыкальная линия, художественная линия, профильные предметы.

**O. A. Komarouška, N. E. Myropolska, G. V. Kuzmenko**  
**To the Project of the Conception of Profile Education at Senior School (artistic-aesthetical profile).**

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

*The article is devoted to the main positions of the project of the Conception of Profile Education at the Senior School (artistic-aesthetical profile): aim, directions of the organization and content of profile subjects, and courses at discretion. Musical profile includes subjects such as «Singing», «The Foundations of the Theory of Music», «Artistic Culture», «Musical Folklore and History of Native Land». The artistic profile includes «Drawing», «Painting», «Composition», «Decorative art», «Artistic culture». Among the subjects at discretion the authors recommend such as: musical direction — «Musical Instrument», «Musical Information», «Theatre»; fine arts direction — «Sculpture», «The Bases of Design», «Multimedia Technologies in Fine Arts», «Artistic Techniques».*

**Keywords:** profile school; artistic-aesthetical profile; musical line; artistic line; profile subjects.

### References

1. Bibik, N. M. (2006). *Problema profilnoho navchannia v pedahohichnij teorii i praktysji* [Problems of Profile Education in Pedagogical Theory and Practice]. Kyiv: Ped. presa.
2. Hontarouška, N. B. (1999). *Teoretyko-praktychni osnovy stvorennia navchalnoho zakladu estetychnoho profilu* [Theoretical and Practical Basics of Establishment of Educational Institutions of Aesthetical Profile]. Kyiv: Dnipropetrovsk: IZMN.
3. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2011). *Derzhavnyi standart bazovoi i poznoi zahalnoi serednoi osvity* [Government standard of Basic General Secondary Education] (Resolution No. 1392, November 23). Retrieved from <http://www.mon.gov.ua/ua//often-requested/state-standards>
4. Lovianova, I. (2012). Profilna shkola: istorychni dosvid ta suchasni problemy [Profile School: Historical Experience and Modern Problems]. In *Humanitarnyj visnyk Pereiaslav-Khmelnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universitetu im. H. Skovorody. Pedahohika. Psykholohiia. Filosofiia: Vol. 24* (pp. 192-197). Pereiaslav-Khmelnytskyi.
5. Ministry of Education and Science. (2009). *Pro zatverdzhenni novoi redaktsii Kontseptsii profilnoho navchannia u starshij shkoli* [About Approval a New Edition of Conception of Profile Education at High School] (Decree No. 854, September 11). Retrieved from [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/4827/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/4827/)

Наукове видання

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

*(українською та російською мовами)*

*Збірник наукових праць*

Засновано в 1999 р.

**Випуск 17**

**Книга 1**

Технічний редактор *О. М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В. М. Яценко*  
Оформлення обкладинки *К. А. Бобровницька*

Підп. до друку 10.09.2013. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 30,0.  
Замовлення № 893-13. Наклад 150 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.net