

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**ЗРОСТАЮЧА ОСОБИСТІТЬ  
У СМИСЛОЦІННІСНИХ ОБРИСАХ**

**МАТЕРІАЛИ**

*Міжнародної науково-практичної конференції  
15 грудня 2020 року*

Івано-Франківськ  
«НАІР»  
2020

УДК 371.4:001.76  
ББК 74.200  
3-90

*Рекомендовано до друку  
Вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України  
(протокол № 12 від 24 грудня 2020 року)*

Рецензенти:

*Гавриш Н.В., доктор педагогічних наук, професор  
Канішевська Л.В., доктор педагогічних наук, професор  
Федорченко Т.Є., доктор педагогічних наук, професор*

**Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах:** матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 15 грудня 2020 р.). Івано-Франківськ: «НАІР», 2020. 288 с.

**ISBN 978-617-8011-08-6**

У збірник увійшли матеріали учасників Міжнародної науково-практичної конференції «Зростаюча особистість у смислоціннісних обрисах», в яких представлені теоретико-практичні досягнення та наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців, керівників експериментальних майданчиків, аспірантів та докторантів, здійснені у галузі теорії і методики виховання, соціальної роботи та дошкільної педагогіки.

Статті подано в авторській редакції (збережено стилістику, орфографію та мову). Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за точність наведених фактів, цитат, посилань на джерела тощо.

УДК 371.4:001.76  
ББК 74.200

**ISBN 978-617-8011-08-6**

© ІПВ НАПН України, 2020 р.

## ЗМІСТ

<i>Акбаєва Ш.А., Бакаїєв Р.С.</i> Традиції та звичаї казахського народу у вихованні дітей та молоді .....	6
<i>Безрук К.О.</i> Потенціал освітнього середовища закладу освіти у формуванні соціально успішної особистості .....	10
<i>Бейгер Г.</i> Особливості вихованців закладів опіки та основні принципи роботи з ними (досвід Польщі) .....	14
<i>Бех І.Д.</i> Виховні прийоми у майстерності педагога .....	19
<i>Бінецький Д.О.</i> Форми військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності .....	25
<i>Бойко А.Е.</i> Результати дослідження модернізації організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти за гуманітарним напрямом .....	29
<i>Бутін М.К.</i> Реалізація гендерної політики у процесі підготовки майбутнього вчителя музики .....	32
<i>Васильєва С.А.</i> Руховий розвиток дітей третього року життя: фактори впливу .....	36
<i>Гавриш Н.В.</i> Інтеграція ігрової та навчально-пізнавальної діяльності в освітньому процесі дошкільного закладу .....	41
<i>Гончар Л.В.</i> Сутність і структура поняття «готовність старшокласників до відповідального батьківства» .....	47
<i>Гудим І.М.</i> Компоненти розвивального середовища для дошкільників з особливими освітніми потребами .....	51
<i>Докукіна О.М.</i> Терпимість як смисложиттєва сімейна цінність у сучасних соціокультурних умовах .....	55
<i>Жансеїтова А.</i> Підготовка майбутніх вчителів музики до розвитку медійної особистості школяра .....	60
<i>Жумашева А.</i> Особливості розвитку дистанційного навчання у музично-образотворчій системі Казахстану .....	65
<i>Журба К.О.</i> Досвід військово-патріотичного виховання школярів у зарубіжній практиці .....	70
<i>Закатнов Д.О.</i> Організаційно-педагогічні умови формування кар'єрної компетентності учнівської молоді .....	73
<i>Заредінова Е.Р.</i> Характеристика вікових особливостей студентів у контексті формування соціокультурних цінностей в освітньому середовищі закладу вищої освіти .....	78
<i>Канішевська Л.В.</i> Вивчення стану готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів .....	83
<i>Касіч Н.П.</i> Зміст виховання цілеспрямованості учнів основної школи у фізкультурно-оздоровчій діяльності .....	88
<i>Кирилюк С.Д.</i> Учнівський менеджмент як засіб формування соціальної активності школярів .....	92
<i>Кириченко В.І.</i> Ціннісне ставлення до здоров'я як підґрунтя соціальної успішності старшокласників .....	96

<b>Комаровська О.А.</b> Педагогічні аспекти художньої комунікації у віковому ракурсі становлення особистості .....	<b>100</b>
<b>Копчук-Кашецька М.С.</b> Структура та функції морально-етичних цінностей українського народу у вихованні дітей молодшого шкільного віку .....	<b>107</b>
<b>Корнієнко А.В.</b> Освітній процес в закладах позашкільної освіти в умовах карантинних обмежень .....	<b>113</b>
<b>Куниця Т.Ю.</b> Організація соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців у закладі загальної середньої освіти .....	<b>117</b>
<b>Куркіна О.О.</b> Стан сформованості готовності відповідального батьківства у дівчат-старшокласниць за емоційно-ціннісним критерієм .....	<b>122</b>
<b>Лаврентьєва І.В.</b> Навички протидії та попередження насильства серед учнівської молоді .....	<b>127</b>
<b>Литовченко О.В.</b> Створення інклюзивного освітнього середовища у закладі позашкільної освіти: методичні аспекти .....	<b>132</b>
<b>Луценко В.О.</b> Динаміка розвитку старшого дошкільника у соціально-комунікативному середовищі ЗДО .....	<b>136</b>
<b>Луценко І.О.</b> Предметно-ігрове середовище групи як простір міжособистісної взаємодії .....	<b>140</b>
<b>Мачула С.С.</b> Пленерний живопис як засіб естетичного виховання підлітків в закладах позашкільної освіти .....	<b>145</b>
<b>Мачуський В.В.</b> Дослідження процесу набуття вихованцями закладів позашкільної освіти продуктивного досвіду на основі творчої діяльності .....	<b>150</b>
<b>Мирнопольська Н.Є.</b> Техніка «емоційного підсилення» в процесі опанування художніх цінностей .....	<b>155</b>
<b>Момбек А.А.</b> Інноваційний підхід до підготовки вчителів музики у сучасних умовах (досвід Республіки Казахстан) .....	<b>159</b>
<b>Морін О.Л.</b> Обґрунтування педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів до трудової діяльності .....	<b>164</b>
<b>Орлова Г.В.</b> Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів .....	<b>169</b>
<b>Остапенко О.І.</b> Методи військово-патріотичного виховання старшокласників у закладах загальної середньої освіти .....	<b>174</b>
<b>Охріменко З.В.</b> Проблема забезпечення професійно-ціннісного самовизначення учнів засобами професійної орієнтації .....	<b>178</b>
<b>Піддячий М.І.</b> Теоретичні засади навчання і виховання старшокласників профільної школи .....	<b>183</b>
<b>Пустовіт Н.А.</b> Чи екологічні майбутні екологи? .....	<b>188</b>
<b>Рагозіна В.В.</b> Педагогічні умови художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу ЗДО .....	<b>192</b>
<b>Семенюк С.В.</b> Народні традиції та звичаї як складова національної самобутності: педагогічний аспект .....	<b>196</b>
<b>Сняткова Т.М.</b> Аналіз умов формування синдрому госпіталізму у дітей в психолого-педагогічній літературі .....	<b>201</b>

<b>Сокол Л.М.</b> Самосвідомість особистості як психологічне ядро моделі соціального партнерства .....	<b>206</b>
<b>Тарасова Т.В.</b> Соціально успішна, гендерно зорієнтована особистість старшокласника: погляд батьків .....	<b>210</b>
<b>Толочко С.В.</b> Особистість у стресових умовах сьогодення .....	<b>215</b>
<b>Топалова М.Б.</b> Особливості розвитку майстерності майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти .....	<b>220</b>
<b>Федорченко Т.Є., Оржиховська В.М.</b> Теоретико-методичні засади формування успішної особистості школярів у закладах загальної середньої освіти .....	<b>224</b>
<b>Харченко Н.В.</b> Співпраця в освіті: досвід взаємодії соціальних інститутів .....	<b>230</b>
<b>Хомич О.Л.</b> Науково-методичне забезпечення запобігання та протидії насильству в здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти .....	<b>234</b>
<b>Хусаїнова Г.А.</b> Педагогічний дизайн у системі підготовки майбутнього вчителя музики .....	<b>239</b>
<b>Шаранова Ю.В.</b> Впровадження форм і методів виховання громадянськості студентів у навчально виховний процес .....	<b>243</b>
<b>Шахрай В.М.</b> Діагностика стану готовності старшокласників до відповідального батьківства .....	<b>248</b>
<b>Шередько І.Г.</b> Сформованість ціннісного ставлення до батьківщини у молодших школярів .....	<b>254</b>
<b>Шкільна І.М., Журба К.О.</b> Сучасні методики дослідження смисложиттєвих цінностей підлітків .....	<b>259</b>
<b>Шпиг Н.О.</b> Теоретичне підґрунтя «team building» для вихованців дитячих об'єднань .....	<b>265</b>
<b>Щерботасєва Н.Д.</b> Сучасні методи оцінювання результатів навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя музики .....	<b>269</b>
<b>Юсупова А.К.</b> Казахська культурна спадщина та становлення національної свідомості .....	<b>273</b>
<b>Ярмутьська І.В.</b> Педагогічні умови формування соціальної компетентності учнів основної школи у процесі вивчення сучасної української літератури .....	<b>278</b>
<b>Відомості про авторів .....</b>	<b>283</b>

## **ТРАДИЦІЇ ТА ЗВИЧАЇ КАЗАХСЬКОГО НАРОДУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ**

*У статті розглянуто проблему використання народних традицій і звичаїв казахського народу у виховання дітей та молоді. Висвітлено особливості традиційного виховання дітей у казахській сім'ї, простежено сучасні тенденції розвитку казахського суспільства. Окреслено завдання щодо використання надбань народної педагогіки в сучасному вихованні дітей.*

**Ключові слова:** *виховання, казахська культура, казахські виховані традиції, сім'я, напрями виховання.*

Дотримання народних традицій і звичаїв є показником того, з чим живуть і що безпосередньо впливає на життя сучасних казахів. Як і більшість усталених традицій, казахські традиції створювалися протягом багатовікової історії казахського етносу. Деякі традиції дійшли до нашого часу в своєму незмінному вигляді, деякі набули змін, пристосовуючись до певного часу [1]. Однак, казахи пам'ятають і шанують свої традиції та звичаї, що є умовою їх збереження і передачі наступним зростаючим поколінням. Традиції казахів на сучасному етапі сприймаються як історична спадкоємність.

Добре про традиції казахської культури йдеться у народних оповідях, прислів'ях, приказках, казках та інших видах фольклору. Їх зміст відбиває історичне минуле, народну мудрість. У них все ясно і зрозуміло.

У традиціях і звичаях казахи, як і інші народи, з покоління в покоління передають свої знання, вміння, що дозволяє молодому поколінню набувати життєвого, духовного досвіду. Проблема засвоєння духовного спадку народу набуває особливого сенсу, актуальних смислів.

Звернення до традицій і звичаїв, осмислення цінностей, закладених попередніми поколіннями і збережених наступними поколіннями казахів, надає кожному можливість національно самоідентифікуватися, усвідомити самого себе і своє місце у спільному історичному контексті. Вивчаючи традиції свого народу, діти починають розуміти його духовне багатство і різноманіття майбутніх можливостей у розвої країни [1].

Традиційно кожна сім'я не уявляла свого щастя без дітей. Народження дитини завжди вважалось благословінням, тому дітям присвячувалося і дарувалося новонароджене лоша, ягня, яке зростала разом з дитиною. Перше стриження дитини відбувалося лише в 4-5 років і йому надавалося особливого значення, з цього приводу влаштовувалося спеціальне свято – шаш алу. Усі дорослі чоловіки зрізали пасмечко волосся з голови малюка і висловлювалося побажання «Жасин узак болсин» (Довгих років життя). Дітям дарували солодоші, гроші. Ці спільні свята, які організовувалися кожною сім'єю, зміцнювали зв'язки роду, налаштовували кожного на певні зобов'язання щодо іншого.

До п'яти років у дитини був період вседозволеності – з нею поводитися «як з королем», з 6 до 15 років – «як з рабом», а з 15 років – «як з рівним». Світогляд казахів не дозволяв використовувати методи тілесних покарань, які завдають біль. Тому дітей не били, навіть неслухняних підлітків, а намагалися їх заспокоїти словами, хоча і з елементами погрози «ось я тобі дам», «ось знатимеш мені».

Найбільший вплив традиційно відіграло старше покоління – бабуся та дідусь з боку батька. Саме вони зберігали традиції сім'ї і передавали їх молодому поколінню. З 13-15 років дітей вважали повнолітніми, їх залучали до громадських зборів, активної участі в господарській і виробничій діяльності. В цьому проявлялася увага до вікових особливостей дітей.

Традиційно батьки не тільки застерігали дітей від здійснення якихось негативних дій, вчинків, але обов'язково пояснювали причини своєї заборони. Однак, казахи ніколи не намагалися виховувати дітей повністю схожими на себе, оскільки вони хотіли, щоб їх нащадки були більш далекоглядними, бо жити їм в іншому часі, відмінному від теперішнього.

На сучасному етапі розвитку Казахстану у молоді весь час зростає цікавість до історії, культури свого народу, його внеску до світових надбань. Це свідчить про те, що звертаючись до традиційних культурних основ, молодь

дiзнається багато нового, а дiзнавшись i усвiдомивши вагу цього досвiду, намагаються розповiсти про нього i про свiй етнос iншим народам.

Казахські традиції, звичаї, обряди є елементами народної педагогіки, ефективними засобами виховання. Вони мають виховні впливи за умови особистого прикладу батьків, дотримання ними принципів та ідей, закладених у різних видах народної творчості.

Головними напрямками виховання в народній педагогіці є:

- повага до старших;
- шанування предків;
- вірність роду, общині;
- піклування про старші покоління;
- милосердя;
- чуйність;
- взаємодопомога;
- бережливе ставлення до природи та її збагачення.

Керуючись народними дороговказами, дітей виховують, поєднуючи любов з вимогливістю, залученні їх до трудової діяльності.

Казахи – поетичний народ. Свої враження від оточуючої краси природи, краси людських взаємин, любові до вічного відображають у музиці, зокрема в пісні. В казахських народних піснях і кюях (інструментальних п'єсах для народних інструментів – домбри, кабиза, сибизги) оспівують боротьбу народу за волю, національну незалежність, любов і вірність Батьківщині.

Казахстан держава з поліетнічним складом населення: казахів – 68,5%, росіян – 18,9%, інших (узбеків, уйгурів, киргизів, татар, таджиків та ін.) – 12,6%. Відповідно це відбивається на віруваннях і їх реалізації в різних конфесіях [2]. Народні традиції і наступність у їх передаванні наступним поколінням не заперечують унікальності духовно-культурних спадків регіонів, навпаки збагачують і відроджують духовність, яка вкрай необхідна сучасному суспільству. Таким чином репрезентуються контури загальнонаціональної ідеї,



яка насамперед пов'язана з усвідомленням свого історичного шляху, своєї культурної ідентичності, своєї національної єдності.

У Казахстані чітко простежується загальносвітова тенденції до урбанізації і глобалізації суспільства. Відбувається неконтрольований приплив сільської молоді в міста. Сільська молодь, маючи своєрідний культурний рівень, не може зразу прийняти незвичні для неї соціально-побутові, економічні умови і ритм життєдіяльності, які їй пропонує місто. Значна кількість такої молоді схильна до провокацій екстремістських угруповань та маргінальних прошарків.

Загальносвітовий досвід свідчить про зростання кількості конфліктів саме з причин національного характеру. Поодинокі такі явища спостерігаються і в Казахстані. Однак, ці виклики і загрози намагаються попередити виваженою національною політикою. Перший президент Казахстану, Н. Назарбаєв, виступаючи на другому громадському форумі, зазначив: «Ніхто не має бути обмеженим у правах використання рідної мови і культури».

Цей факт вимагає від сучасної освіти активного застосування національно-культурних надбань, які ввібрали в себе напрацювання всіх народів, що створюють сучасну казахську націю, для виховання толерантності, терпимості, розуміння цінності кожного етносу в загальнонаціональному спектрі.

### Література

1. Айтжанова А. Б., Корнилко И. А. Воспитательная роль семейных традиций и обычаев казахов. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnaya-rol-semeynyh-traditsiy-i-obychaev-kazahov/viewer>

2. Население Казахстана. URL : [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5\\_%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B0](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%9A%D0%B0%D0%B7%D0%B0%D1%85%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B0)

## ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті окреслено потенціал освітнього середовища сучасного закладу у формуванні соціально успішної особистості. Описано сутність, складові освітнього середовища та визначено умови його ефективного розвитку для формування соціально успішної особистості.*

**Ключові слова:** *успішність, формування соціально успішної особистості, освітнє середовище, складові освітнього середовища, умови розвитку освітнього середовища.*

Суспільний запит спрямований на сучасний заклад освіти, який є не тільки місцем, де дітей навчають, а, насамперед, є простором для їхнього повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих людей. Такий заклад освіти можливий лише в атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату, що підтримує особистість, яка розвивається, вчасно реагує на її потреби та з повагою ставиться до її особливостей. Саме сучасне освітнє середовище створює неповторне індивідуалізоване та персоналізоване враження, де формується соціально успішна особистості.

На актуальність проблеми, вказує те, що формування соціально успішної особистості (здатної розуміти ситуації повсякденності, прогнозувати їх розвиток, бачити і передбачити варіанти реальної поведінки в них інших людей, здатної і готової співпрацювати, діяти самостійно і відповідально, на основі вміння збирати і обробляти соціальну інформацію) є відповіддю на запит сучасного суспільства. Згідно Закону України «Про освіту», «метою освіти, є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського

вибору» [6].

У низці вітчизняних і зарубіжних психологічних досліджень успішність особистості розглядається: як проблема особистісного зростання, розвитку самоідентичності, адаптованості до зовнішніх умов життєдіяльності [3]; як проблема, пов'язана з формуванням особистості [5; 7].

Успішність людини в будь-якому виді діяльності визначається специфічною структурою інтегральних і функціональних якостей особистості, її знань, досвіду, дій з освоєння певних видів діяльності, що надають їй можливість досягати успішності [3]. З метою формування соціальної успішності та соціалізації особистості, вона повинна: володіти певним обсягом цілеспрямовано скомпонованої інформації, яка дозволяє сформувати свій образ і прообраз об'єктивної реальності; прийняти свободу як усвідомлену необхідність, як можливість з опорою на якісну соціальну інформацію здійснювати особистий вибір вчинків; розібратися у безлічі сучасного світу, його суперечливості; навчитися приймати потрібні рішення.

У цьому контексті особливої важливості набуває питання розвитку освітнього середовища закладу освіти, яке сприяє культивуванню творчих можливостей учнів, створювати механізми для їх самореалізації, прояву індивідуальності [2].

Освітнє середовище закладу освіти має бути сучасним, розвивальним і сприяти забезпеченню ефективного формування у дітей ключових компетентностей, навичок самостійної та спільної діяльності, активної взаємодії [1; 4].

Вивчаючи питання створення та розвитку освітнього середовища, вчені вказують, що поняття «освітнє середовище» є багатовимірним. Розглядаючи поняття «освітнє середовище» спираємось на роботи зарубіжного науковця В.А. Ясвіна, який визначає, що «освітнє середовище – це характеристика життя всередині освітнього закладу, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні» [9].

Так, складовими освітнього середовища виділяють наступні змістові

елементи:

- освітнє і навчальне середовище (середовище учнівських наукових студій, учнівських конференцій, дискусій тощо);
- творче середовище (середовище мистецької творчості, творчі об'єднання образотворчого, хореографічного, театрального мистецтва, середовища творчих робіт з різних навчальних предметів, масових свят);
- соціальне середовище (соціальні проекти, соціальна практика, волонтерство);
- ігрове середовище (ділові, сюжетно-рольові ігри);
- трудове середовище;
- життєтворче середовище.

Освітнє середовище сучасного закладу освіти має забезпечувати умови, які б сприяли збереженню і розвитку духовно-морального, психологічного, соціального здоров'я учасників освітнього процесу, формуванню соціальної успішності учнів.

Робота над створенням освітнього середовища не припиняється з досягненням певного результату. Насамперед, це безперервний процес реагування на нові виклики життя, пошук нових можливостей, ресурсів, генерування нових ідей і правил. Водночас необхідно, щоб всі учасники цього процесу усвідомлювали спільну відповідальність, мали вміння, бажання та добру волю для такої співпраці [8].

У сучасних умовах заклад освіти не може самотужки забезпечити повноцінне досягнення цілей навчання, виховання, соціалізації дітей. Інші соціальні інститути, зокрема сім'я, повинні знайти своє місце в цьому складному процесі, що визначає подальше існування і прогрес суспільства.

Значущою характеристикою освітнього середовища є його цілісність. Під цілісним розуміємо освітнє середовище, у якому здійснюється взаємозалежне функціонування всіх його складників як систем, що забезпечує навчання, розвиток, виховання і соціалізацію суб'єктів освітнього процесу [2].

Серед необхідних умов розвитку освітнього середовища [2], без яких інвестування в заклад освіти не принесе бажаного результату, можна виділити:

- проектування безпечного, здорового, цілісного освітнього середовища;
- упровадження нових освітніх технологій, що значно підвищують результативність навчання;
- створення та забезпечення умов для формування соціально успішної особистості;
- сприяння співпраці дітей, педагогів, батьків, представників громади на шляху реформування освіти;
- створення умов для підвищення якості освіти шляхом мотивації педагогів.

Дослідження проблематики розвитку освітнього середовища підтверджують значний потенціал у формуванні соціально успішної особистості. Отже, освітнє середовище – це середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини; де кожен відчуває свою приналежність до групи, психологічний комфорт; де педагог виявляє повагу до дітей, цікавлячись їх емоційною сферою, ідеями і їхнім життям; де діти можуть вільно виражати себе; це середовище, яке сприяє формуванню соціально успішної особистості в закладі освіти.

#### Література

1. Водолазька Т. В. Освітнє середовище як «третій учитель». URL: <https://cutt.ly/8fJFkgo>.
2. Водолазька Т. В. Модель доброзичливого до дітей освітнього середовища. *ПостМетодика*, №5 (108), 2012. URL: <https://cutt.ly/3fJFhZQ>.
3. Кириченко В. І., Нечерда В. Б. Партнерська взаємодія як засіб примноження ресурсів формування соціально успішної особистості старшокласника. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2019 рік*: Київ, 23 квітня. 2020. Івано-Франківськ: НАІР. 2020. С. 104-108.
4. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30. С. 229-236. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto\\_2013\\_30\\_37](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2013_30_37)
5. Москаленко В. В. Соціалізація особистості: Монографія. Київ: Фенікс, 2013. 460 с.
6. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Дата оновлення : 02.04.2020. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 26.10.2020).
7. Пятуніна В. М. Теоретические основания воспитания у старшеклассниц качеств социально успешной личности. *Ярославский педагогический вестник*. Сер.: Психолого-педагогические науки, Том II. 1, 2013. С. 17-21.
8. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. Київ, 2018. 56 с.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ОПІКИ ТА ОСНОВНІ ПРИНЦИПИ РОБОТИ З НИМИ (ДОСВІД ПОЛЬЩІ)**

*У статті розглянуто питання функціонування державних і альтернативних закладів опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Описано основні недоліки в психо-фізіологічному, фізичному, моральному розвитку, соціальній адаптації дітей, які знаходяться на вихованні в державних закладах опіки, прийомних сім'ях, сімейних дитячих будинках. Визначено основні принципи роботи з такими дітьми.*

**Ключові слова:** діти-сироти, діти, позбавлені батьківської опіки, заклади опіки, прийомні сім'ї, планування допомоги вихованцям закладів опіки, сімейні дитячі будинки.

Системні рішення щодо опіки та виховання полягають у тому, що опікунсько-виховні заклади, метою яких є соціалізація дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, включаються у систему закладів соціальної політики [9]. Опіка пов'язується з прийняттям опікуном відповідальності за виховання, розвиток, безпеку і задоволення суб'єктивних потреб вихованців. Зміни у системі опіки над дітьми-сиротами і дітьми з неблагополучних сімей у Польщі з 2000 року, спрямовані на урізноманітнення шляхів і форм опіки. Насамперед, це – інтернатні заклади, прийомні сім'ї, сімейні дитячі будинки. Поки продовжують функціонувати заклади з наповненістю до 30 вихованців. Однак, інтернатні заклади поступово закривають і змінюють їх статус. Досі у дії залишається їх певна кількість, оскільки вони забезпечують альтернативну професійну опіку над дітьми, які не можуть бути переведені до прийомної сім'ї. Передбачається збільшення кількості сімейних дитячих будинків, які будуть функціонувати як багатодітні сім'ї з 14 вихованцями. Від кандидатів у батьки-вихователі не вимагають спеціальної освіти, а працівники в державному виховному закладі опіки мають обов'язково мати вищу педагогічну освіту. Педагоги, які працюють в таких закладах, часто мають додаткову кваліфікацію, яку отримують на додаткових курсах.

У сімейних дитячих будинках створюються гарні побутові умови

проживання: передпокій, повністю обладнана технікою кухня, вітальня, кімнати на 2-3 вихованців, база для занять спортом (тренажерний зал, тенісний стіл і т.д.), ванна кімната з місцем для прання, сушіння білизни, туалети, технічні підсобки, гардероб, гараж. Тобто, створюються затишні умови проживання, які краще готують вихованців до самостійного життя, оскільки всі обов'язки, пов'язані з веденням господарства, виконують діти спільно з вихователями. Окрім того, піклуються і про малолітніх вагітних, забезпечуючи додатковий нагляд акушером-гінекологом і психологом.

Досягнення ефективності у вихованні цієї категорії дітей залежить, насамперед, від того, які фізіологічні, психічні, моральні, фізичні особливості їм притаманні. Виокремлення таких особливостей, які свідчать про недоліки в психо-фізіологічному, фізичному, моральному розвитку, соціальній адаптації може допомогти визначити чіткі потреби в спеціальному виховному, соціалізаційному та медичному впливах.

Наведені нижче дані є результатом нашого дослідження [1]. Найбільш вираженими у вихованців, які перебувають на вихованні у закладах опіки, є соціальна та емоційна незрілість (32,44 %), педагогічна та виховна занедбаність (у 25,73 %), порушення слухового (21,03 %) и зорового (19,69 %) сприйняття, що утруднює оволодіння ними навичками читання, писання, свідчить про дислексію, дисграфію, дизорфографію, дискалькулію (14,99 %), низький рівень графомоторності (18,34 %).

Означимо також недостатню реалізацію потреби у безпеці і відчутті незворотності допомоги іншими (21,25 %), яка проявляється у дітей як невротизм (20,58 %), значна емоційна напруженість, високий рівень тривожності (15,66 %), синдром дефіциту уваги та гіперактивності (17,90 %), пониження концентрації уваги (19,69 %).

Деякі вихованці (11,19 %) не приймають факт їх переміщення до інтернатних закладів, прийомних сімей і демонструють загальне негативне ставлення до дорослих взагалі, до вихователів і до своїх прийомних батьків-вихователів

зокрема, демонструючи при цьому антисуспільну поведінку, заважаючи життєдіяльності інших дітей. Найчастіше соціальна дезадаптація проявляється втечею (32,66 %), самовільними виходами з будинку (15,66 %), агресією (29,08%), хуліганськими вчинками (13,42 %), палінням (28,41 %), вживанням алкоголю (23,94 %), психоактивних речовин (12,08 %), негативним ставленням до навчання (23,27 %), прогулами (25,95 %), вульгарністю (21,22 %), зухвалою поведінкою (10,29%), брехнею (17,00 %), крадіжками (19,02 %), спричиненими виховною занедбаністю, контактами з однолітками з субкультурних маргінальних середовищ.

Узагальнення отриманих даних дозволяє визначити обсяги і напрями індивідуальної допомоги кожній дитині, спрямувавши її на забезпечення освітніх, корекційно-компенсаційних, відновувально-виховних потреб з метою її ресоціалізації, лікування і реабілітації.

План допомоги дитині охоплює всі сфери її розвитку: фізичну, інтелектуальну, морально-духовну, психічну, емоційно-соціальну. Таким чином забезпечується реалізація індивідуального підходу до дитини, основною якою є ставлення до неї як суб'єкта, коли всі дії спрямовані на її благо.

Суб'єктність вихованців полягає в тому, що вихователями дитини визнається її індивідуальність, особистісна цінність і її права [4-6; 8-10]:

- емпімість до відмінностей вихованців;
- поважне ставлення;
- визнання їх права на повагу та гідність, співучасть у всіх спільних заходах заходах, спільному прийнятті рішень з питань, що їх стосуються;
- партнерство у стосунках вихователь – вихованець;
- забезпечення індивідуальних потреб в опіці й освіті;
- надання можливості здійснювати індивідуальні форми діяльності (освітньої, спортивної, рекреаційної, соціальної, хобі) для розвитку дитини.

Суб'єктний та партнерський підходи до вихованців сприяють формуванню у них багатьох особистісних навичок, які є корисними і



необхідними для майбутнього дорослого самостійного життя, а саме: пошук власних рішень, самостійність у їх прийнятті, здійснення власного вибору (освіта, майбутня професія), планування проектів і досягнення цілей, здатність до самостійної оцінки і вибору цінностей, відповідальність за свої дії [2; 3; 7].

Робота з дитиною документується. Основним документом є індивідуальний план допомоги дитині. Він містить усі заплановані опікунські, виховні і терапевтичні форми і дії, які актуальні для переборення і модифікації недоліків, притаманних вихованцю.

У плані зазначено період, на який він дійсний, короткострокові та довгострокові цілі і дії групи спеціалістів, метою яких є досягти ефективності у вихованні дитини, яка залишається у прийомній сім'ї чи повертається з часом у власну. На кожного вихованця відкривається «Карта дитини», в якій фіксуються ставлення батьків до дитини, ставлення дитини до батьків, соціальне функціонування дитини в закладі опіки та поза ним, навчання в школі, рівень самостійності, емоційний стан, стан здоров'я, особливі потреби дитини.

Обов'язковим доповненням до виховної роботи є різні форми терапії, які необхідні для дітей з особливими освітніми потребами (психічні та поведінкові розлади, порушення розвитку, прояви дефіциту уваги, гіперактивності, соціальної дезадаптації). Надання різної терапії покращує здатність таких дітей до взаємодії в соціальних групах, забезпечує процес отримання повноцінних знань і навичок у школі.

Вихованцям, які мають утруднення в оволодінні технікою читання і писання, надається педагогічна терапія, яка підвищує чутливість дитини до зорових і слухових подразників, розвиває навички слухового та візуального аналізу та синтезу. Знижена графомоторна спроможність покращується завдяки вправам з моторики рук у поєднанні з контролем за м'язовим тонусом руки, якою дитина пише.

Гіперактивним дітям з проблемами дефіциту уваги пропонуються

активізуючі, полісенсорні, маніпуляційні, конструктивні, музичні ігри та вправи на основі образотворчого матеріалу. У роботі з дітьми, які емоційно напружені, застосовують метод розвивального руху Вероніки Шербон, драму і прийоми релаксації. Арт-терапія, театральна терапія, лісотерапія не тільки знижують емоційну напругу, а й розвивають творчий потенціал учнів, підвищують їх сприйняття мистецтва, навчають спілкуватися і контактувати з культурними об'єктами. Діти вчаться висловлювати свої почуття, емоції через творчу діяльність, переборювати стрес і агресію.

Ці вимоги до виховання дітей у зазначених закладах опіки однакові до тих, які розташовані в містах, так і до тих, які розташовані у сільській місцевості. Країна забезпечила надання дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківської опіки, однакового рівня опікунсько-виховних і терапевтичних послуг. Водночас, слід піклуватися про те, щоб ця робота не була схематизована, щоб заклади, в яких виховується невелика кількість дітей, набували свого індивідуального характеру, доброзичливого до своїх вихованців.

#### Література

1. Bejger H. (2018) Arteterapia i edukacja twórcza w praktyce wychowawczej placówki socjalizacyjnej *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. vol. 13, № 2.
2. Buczkowski P., Cichocki R (red.) (1988) Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW Poznań.
3. Gurycka A.(red.) (1989) Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
4. Kodeks rodzinny i opiekuńczy; Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59; Dz. U. z 2017 r., poz.682; Dz. U. z 2018 r. poz. 950, Dz. U. z 2019 r. poz. 303, 1146.
5. Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.; Dz. U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483 z późn. zm.
6. Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r.; Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526.
7. Meghan R. (1991) Edukacja elastyczna Toruń.
8. Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 11 lutego 1997 r., II CKN 90/96.
9. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1.09.2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych; Dz. U. nr 80, poz. 900.
10. Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej..., art. 33 ust 3; Dz. U. z 2000, nr 19, poz. 238.

## **ВИХОВНІ ПРИЙОМИ У МАЙСТЕРНОСТІ ПЕДАГОГА**

*У статті висвітлено новітні підходи до використання виховних прийомів, які сприяють успішнішому досягненню педагогом особистісно розвивальних цілей.*

**Ключові слова:** *виховані прийоми, зростаюча особистість, майстерність, механізми впливу, педагог.*

Велична мета сучасного виховання – зробити справедливість і любов стрижнем нашого життя вимагає надзвичайних зусиль науковців і педагогів-практиків. Якраз від цілісно розвиненої особистості залежатиме чи здолає вона нинішню глобальну кризу, тим більше, що у своїй основі вона є психодуховною.

У цих умовах наші пошуки спрямовані на розкриття більш тонких, глибинних механізмів впливу на зростаючу особистість [1; 2; 3; 4]. Важливим є те, що останні відкриття свідчать, що поведінка людини формується цілим ареалом підспудних невидимих сил, біологічних за своєю природою. Причому ще певний час тому ми про це навіть не підозрювали.

З огляду на сказане, запропонуємо педагогові ряд виховних прийомів, які сприятимуть більш успішному досягненню ним особистісно розвивальних цілей.

### **Виховні прийоми**

1. Увійшло в правило вважати, що майстерність вихователя залежить від його вміння науково правильно реагувати на асоціальні прояви вихованців, зокрема безпосередньо на суб'єкта моральної хиби. Подібну ситуацію він вважає знятою, коли його виховна дія знайшла закінчення тут і тепер як певна міра осудження автора провини. При цьому останній сприймає вихователя у ролі того, хто його покарав. Так часто буває, незважаючи на те, що вихованець розуміє справедливість дії вихователя.

Все ж винуватець свідомо чи несвідомо душевно віддаляється від вихователя, і таке почуттєве дистанціювання може негативно відбитися на

внутрішньому спокої вихованця.

Виховне мистецтво вихователя й повинно сприяти йому вчасно визначити означений стан вихованця і правильно відреагувати на нього.

З огляду на сказане, вихователь має заповнити вихованця у тому, що він навіть не згадає про його хибу. Цим самим він закликає винуватця до злагодженої міжособистісної співпраці і побудови на цій основі нових рівноправних взаємин. Можна очікувати, що за такого виховного акту у вихованця відновиться внутрішня гармонія.

Тут слід детальніше роз'яснити згадану співпрацю. У ній мусить панувати заслужена повага до вихователя з боку його вихованців, свого роду обережність, яку вони повинні постійно втілювати у ділових взаєминах. Тож вихователь жодним чином не благодущна особа, провідною якістю якої можуть неправильно користуватися вихованці, демонструючи невдячність за його надмірну поступливість. Навпаки, перед духовно-моральним образом вихователя вихованці мають переконуватися, що це є справжня сутність людини. Якраз ця духовна віддаль між вихователем і вихованцями зобов'язує їх до віри в свої особистісні перетворення, за яких перепони, що виникатимуть на їхньому життєвому шляху, будуть подолані.

2. Найдоцільніший спосіб взаємин вихователя з вихованцями, коли він не повинен нерозсудливо їм упокорюватися. Це є ознакою того, що вихователь втрачає свою суб'єктність; він безмовно погоджується з забаганками вихованців, хоча вони або не на часі, або взагалі морально хибні. У той же час вихователь не повинен неосмислено підноситися, роблячи міжособистісну дистанцію недосяжною. У цьому випадку страждають їхні партнерські відносини як основа успішності виховного процесу.

3. Між вихованцями можуть виникати певні конфлікти, однак незначні, за яких вихователь не повинен дотримуватися справедливості і відповідного осудження, керуючись лише формальним результатом. Доцільним буде виправдати неправого вихованця, оскільки він за своїм психічним складом

слабодухий, нерішучий. Звинуватити ж слід сильного духом, сміливого, щоб реальною правдою не стимулювати ворожнечі. Адже сміливий може використати свою перевагу й з метою помсти. Подібне рішення вихователь висловлює лише у присутності обох конфліктуючих вихованців. При цьому кожному нарізно слід сказати дійсну правду, і особливо психонедужому. У цьому полягатиме виховна мудрість педагога.

4. У групі ровесників може виникнути в особистісному плані деструктивна тенденція, коли той чи інший вихованець через острах перед іншими відмовляється поводитись згідно зі своїми індивідуальними особливостями. Власне, він відмовляється бути собою у всій своїй своєрідності, або ж він лише частково її проявляє, «зливаючись» зі всією групою вихованців. Таким чином, відкривається можливість, коли він дозволяє нібито без власної на це згоди позбавляти себе свого Я іншими.

Звичайно, що такий процес не відбувається лише у внутрішньому плані, а набуває зовнішню діяльнійшої форми. Тепер вихованець, свідомо віддаючи себе різноманітним життєвським піклуванням, забуває про самого себе, про своє морально-духовне призначення, не наважується у себе вірити і вважає надто зухвало бути собою, а тому пристає на те, що простіше і надійніше бути подібним до інших і відповідно діяти.

З таким вихованцем необхідна глибока і тривала індивідуальна робота, що спрямована на усвідомлення самоцінності як головної риси свого Я. При цьому обов'язковим має бути пов'язування конкретного суспільно-важливого діяння (предметно перетворювальної дії чи вчинку) з відповідальністю, безумовним піклуванням як цінностями, що визначають його Я-духовне. Саме такими властивостями означений вихованець відрізняється від своїх ровесників, і в цьому він мусить бути переконаним.

5. Вихованця, що має, наприклад, негативну пристрасть (володіє якістю) до заздрості, слід поставити у позицію переконувати свого ровесника у подібній пристрасті (якості). У результаті такої дії він сам значно її знижує. Тут

у такого вихованця розгортається складний внутрішній процес, спрямований на зміну іншого, і в той же час означений процес заломлюється через власну недосконалість у цьому плані. Таке зіткнення двох антагоністичних процесів (спрямованих на іншого і на самого себе) й призводить до самозміни суб'єкта впливу. Таким чином, це подвійна виховна дія.

6. Можливі ситуації, коли вихованця, який ще далеко не утвердився у тій чи іншій духовно-моральній цінності, ровесники починають надмірно хвалити, що межує з його спокусою. У такому випадку у цього вихованця слід викликати процес згадування його недостойних діянь; і тоді у нього розгорнеться відповідний рефлексивний аналіз, за якого він переконається у неадекватності такої похвали ровесників. Це й спонукатиме його до особистісного самовдосконалення.

7. Недоцільно порівнювати двох учнів за їхніми розумовими надбаннями, оскільки у них можуть виявитися різні до цього здібності. Однак порівняння їх за певними морально-духовними успіхами цілком правомірне. Вихованець, який вважає, що він досягнув достатнього розвитку у тій чи іншій добродієвності, при порівнянні зі своїм ровесником може змінити свою оцінку і намагатиметься у подальшому особистісно самовдосконалюватися. Адже думка, що мій товариш у цьому плані перевершує мене, є досить сильним мотивом у такому починанні.

8. Вихователю у своїй роботі слід враховувати своєчасність і несвоєчасність осудів стосовно асоціальних дій вихованця, особливо коли вони більш-менш значущі. Своєчасність узгоджується з таким душевним станом вихованця, коли він спокійно переносить осуд, а отже й адекватно реагує на нього. Несвоєчасність пов'язується зі станом вихованця, за якого первинною реакцією на осуд виступає сильне засмучення, образа, що не дає сподіваного вихователем результату. Такий стан вихованця може бути викликаний рядом чинників: фізичним недомаганням, негативним настроєм, важкими душевними переживаннями.

9. Часто виникають ситуації, коли вихованець здійснив незначну провину. Як у цьому випадку має чинити вихователь? Не звернути на неї уваги буде педагогічно неправильним рішенням. Він має діяти згідно психологічної закономірності, за якою «слід привчатися перемагати мале, якщо хочеш перемогти велике». Тож коли такому вихованцю радять не переживати за дрібний недолік, а краще, думати як не скоїти великого недостойного діяння, то така настанова не мобілізує його внутрішні сили на важку працю духовного зростання. Річ у тім, що вихованець запам'ятає і зверне увагу на першу частину порядку (адже вона реально дієва) і тим самим гаситиме власні добрі наміри.

10. Дієвим виховним прийомом виступає ситуація, коли вихованець не бажає взяти участь у груповій справі. Члени групи, зважаючи на його відмову, за порадою вихователя висловлюють колективне судження, згідно з яким група не хоче, щоб такий вихованець був учасником спільної справи. У результаті цієї психологічної дії члени групи суттєво «вразили» почуття самоцінності вихованця; і у нього, таким чином, може виникнути процес осудження себе, який призведе до зміни власної позиції, тобто відмови від участі у груповій справі.

11. У виховному плані педагогу слід мати ґрунтовні знання про ефективність спільної життєдіяльності (пізнання, спілкування, праці, дозвілля) зростаючої особистості. При цьому означену ефективність доцільно розглянути з точки зору психології самої особистості. За цим загальним твердженням слід вважати певний рівень розуміння внутрішнього світу особистістю самої себе, так і її ровесника.

З огляду на це, виходитимемо з того, що жодна людина не володіє своїми глибинними утвореннями, оскільки вона не відчуває у цьому необхідності чи вміє стримувати цю потребу. Відповідно й іншим людям недоступно глибинно осягнути конкретну індивідуальність. У кожної особистості є секрети свого Я, як потаємні бажання, прагнення, помисли, егоїстичні потяги, які вона утримує за «закритими дверима». Їй доводиться їх ховати від допитливих на певній

віддалі від таємних свого Я.

Така віддаль необхідна, щоб стала можливою продуктивна міжособистісна соціальна взаємодія, причому досить тривала у часі. Тому кожен учасник спільної життєдіяльності під керівництвом педагога повинен, виходячи з загальноприйнятих уявлень про розвинену особистість, побудувати власний Я-образ, представивши у ньому якомога детальніше власні розумові й духовно-моральні надбання. Свої ж вади учасники спільної життєдіяльності презентують у контексті їхнього особистісного зростання. Стосовно особистісних вад, то доцільно враховувати закономірність, згідно з якою навіть особа, якій довіряє учасник спільної життєдіяльності, нагадає йому про це, то він цього не сприйме. Тільки наодинці з собою він погодиться з зауваженням. Лише за такого особистісного рівня можливо вести мову про спільну життєдіяльність як соціальну ситуацію формування і розвитку зростаючої особистості.

Ми маємо володіти складними вміннями створювати духовний світ зростаючої особистості. Це означає опанування такою виховною технікою, за якої стане можливим поширення цінностей справедливості й любові на весь образ життя вихованця. Така життєва ситуація стане можливою, коли згадані цінності до однієї людини стануть для нього вираженням всезагального благостремління.

#### **Література**

1. Мудрость воспитания: Книга для родителей / Сост. Б. М. Бим-Бад, Э. Д. Днепров, Г. Б. Корнетов. 2-изд., доп. Москва: Педагогика, 1989. 304 с.: ил. (Б-ка для родителей).
2. Психология самосознания: хрестоматия. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. 672 с.
3. Родыгин Е. Р., Шестюк А. Я. Гуманистическая психология: теория и способы практического использования. Киев : Ин-т психологии АПН Украины, 1994. 50 с.
4. Уилбер К. Никаких границ: восточные и западные пути личностного роста. Москва : АСТ и др., 2003. 176 с.



## **ФОРМИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ СПОРТИВНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У тезах висвітлено взаємозв'язок змісту, форм і методів військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності. Визначено особливості організаційних форм та методів військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності.*

**Ключові слова:** *військово-патріотичне виховання, форма військово-патріотичного виховання, молодші підлітки, спортивно-ігрова діяльність.*

«Форма виховання» є широким і містким поняттям, яке вживається в закладах загальної середньої освіти для визначення змісту реального виховного процесу, пов'язаного з організацією виховної діяльності під час навчання й позакласної роботи. Цим терміном часто називають способи організації виховного процесу, що відображають внутрішній зв'язок різних його компонентів. Ним також характеризують відносини, стосунки і взаємодію вихователів і учнів. У літературі й на практиці нерідко використовується поняття «організаційна форма виховання», яке відображає організацію реального виховного процесу в закладах загальної середньої освіти. Під поняттям «форма військово-патріотичного виховання» розуміється організація виховного процесу, колективної й індивідуальної діяльності вчителя, вихователя, викладача й учнів, спрямованої на досягнення тієї чи іншої мети військово-патріотичної вихованості молодших підлітків [1; 2; 3; 4; 5].

Організаційні форми військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності насамперед визначаються складом учасників; місцем і часом проведення виховного заходу в закладах загальної середньої освіти; змістом виховної роботи; характером виховної діяльності вихованців і послідовністю їхніх дій; способами і типами стосунків у виховному колективі тощо.

У визначенні поняття «форма» основна увага акцентується на організації виховної діяльності, але не вказується як і яким способом діятиме вчитель,

вихователь, викладач й учень з тим, щоб досягти поставленої мети. Вирішувати цю функцію має вчитель предмета «Фізична культура» методами військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності на уроках з фізичної культури. Означена особливість принципово відрізняє методи від форм. У практичній роботі організаційні форми виховання реалізуються через виховні методи та прийоми, які в кінцевому підсумку забезпечують успіх військово-патріотичного молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності.

У процесі військово-патріотичної роботи організаційні форми перебувають у безпосередньому зв'язку з процесом спортивно-ігрової діяльності, маючи з ними спільну суттєву ознаку. Це, насамперед певним чином організована взаємодія між вчителем предмета «Фізична культура» й молодшими підлітками, яка формується у спортивному колективі в процесі організації і проведення військово-патріотичного виховання учнів 5 – 7 класів на уроках з фізичної культури. Залежно від того, як сформувалися ці відносини, яку позицію займають вчителі предмета «Фізична культура» й молодші підлітки, процес військово-патріотичного виховання на заняттях спортивними іграми набирає тієї чи іншої організаційної форми. Ця форма характеризує способи керівництва і підлеглості, розстановку виховних сил, планування й організацію спортивно-ігрової діяльності, облік та оцінку її результатів.

Аналіз відмінності організаційних форм та методів військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності, показує, що в педагогічному процесі вони рухливі й динамічні, а тому розмежування їх на практиці певною мірою є умовним. У практичній роботі часто форми і методи не тільки органічно взаємопов'язані одне в одному, а й залежно від конкретних педагогічних умов їх функціонування можуть суттєво змінюватися. В одних випадках форми трансформуються в методи військово-патріотичного виховання, а в інших – виступають у вигляді організаційних форм військово-патріотичного виховання молодших підлітків в

процесі спортивно-ігрової діяльності на уроках з фізичної культури.

Межі між формами, методами та засобами виховання також можуть стиратися у практичній військово-патріотичній роботі, тому ототожнюються або трактуються і розуміються досить широко. За цих умов їх неможливо ані протиставити, ані ізолювати одне від одного. Перебуваючи в діалектичній єдності, всі форми, методи й засоби військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності тісно взаємопов'язані й взаємозалежні. Вони спрямовані на вирішення єдиного, вельми складного й багатогранного завдання – військово-патріотичного виховання молодших підлітків до майбутньої військової служби в Збройних Силах України та захисту України.

Організаційні форми завжди відповідають змісту й меті військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності, наділені відносною стійкістю і самостійністю, мають свою структуру, передбачають складний комплекс взаємодії учителя предмета «Фізична культура» і молодших підлітків.

Домінуючі суспільно-політичні тенденції викликають і зміни у змісті військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності, що зумовлює перебудову старих і виникнення нових форм, які відповідають новому змістові. Водночас, перебуваючи в діалектичній єдності зі змістом і залежачи від нього, форми військово-патріотичного виховання активно впливають на зміст. Вони можуть сприяти прискоренню змісту або серйозно гальмувати його становлення. Все залежить від того, чи відповідають форми даному змісту чи знаходяться з ним у протиріччі, відстаючи або випереджаючи його. Недорозвиненість і недостатня тривалість організаційних форм військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності не дають змоги розвиватися змісту, викликаючи його застій, ведуть до витрачання зусиль учителів предмета «Фізична культура» і молодших підлітків, до розриву слова з ділом. Новий

зміст може і повинен викликати до життя нові й підпорядкувати старі форми, надаючи їм сучасних рис і динамічнішого характеру.

Таким чином, багатий зміст військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності і розмаїття підходів до вирішення її завдань вимагають різноманітності, гнучкості та педагогічної виразності організаційних форм. Недооцінка розвитку форм військово-патріотичного виховання молодших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності, їх одноманітність у виховній роботі закладу загальної середньої освіти, викликають в учнів 5–7-х класів нудьгу, завдають істотної шкоди всьому процесу військово-патріотичного виховання, знижують силу впливу їх змісту на свідомість, почуття та переконання молодших підлітків. Щоб запобігти цьому вчителям предмета «Фізична культура» і молодшим підліткам не треба повністю покладатися на усталені організаційні форми військово-патріотичного виховання, хоч вони й приносили раніше високі виховні результати. Жодна з форм не може вважатися універсальною, придатною для всіх життєвих випадків і обставин. Тут слід виходити з того, що кожний заклад загальної середньої освіти мусить мати свою науково обґрунтовану й перевірену в практичній роботі систему військово-патріотичного виховання молодших підлітків в процесі спортивно-ігрової діяльності.

#### **Література**

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 296 с.
2. Зубалій М. Д., Сіркізюк В. В., Сливка В. В. Форми і методи військово-патріотичного виховання допризовників. Кам'янець-Подільський, 1993. 37 с.
3. Кобзарь Б. С. Внеурочная воспитательная работа в школах и группах продленного дня. Київ: Рад. Школа, 1984. С. 21–24 с.
4. Методика формування у старшокласників готовності до захисту Вітчизни в різних типах закладів освіти : метод. посіб. [Остапенко О. І. (ред.), Зубалій М. Д., Тимчик М. В.]. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 168 с.
5. Форми і методи формування в учнів готовності до захисту Вітчизни : метод. рекомендації [Зубалій М. Д. (ред.), Остапенко О. І., Тимчик М. В.]. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 72 с.

## **РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗА ГУМАНІТАРНИМ НАПРЯМОМ**

*У статті представлено результати дослідження модернізації позашкільної освіти за гуманітарним напрямом в Україні на основі узагальнення даних проведеного формульовального експерименту. Впровадження в освітній процес оновленого змісту та технологій позашкільної освіти для гуртків гуманітарного напрямку підтвердило ефективність розробленої методики.*

**Ключові слова:** *технології позашкільної освіти, модернізація освітнього процесу, заклади позашкільної освіти, гуманітарний напрям.*

Формульовальний етап дослідження модернізації організації позашкільної освіти за гуманітарним напрямом було спрямовано на впровадження в освітній процес діяльності закладів позашкільної освіти педагогічних технологій на основі поєднання компетентнісного, особистісно орієнтованого та аксіологічного підходів [2].

Враховуючи вікові особливості молодших школярів, під час використання арт-педагогічних технологій на заняттях в позашкільних навчальних закладах важливими є такі положення: безумовне прийняття кожної дитини; навчання дітей диференціювати оцінювальні судження дорослих та не переносити їх на всю особистість, що є характерним для цього вікового періоду; спілкування педагога з дитиною повинно будуватися на засадах партнерського суб'єкт-суб'єктного спілкування, при якому враховуються інтереси, особливості, почуття та переживання всіх, хто бере участь у роботі групи [3; 4].

На формульовальному етапі в освітньому процесі закладів позашкільної освіти було використано такі прийоми як: 1) *казкотерапія* (розвиває творчі можливості, розширює світогляд, допомагає розвитку самопізнання й самовдосконалення, покращує взаємодію з оточуючим світом; формує здатність до протистояння негативного емоційного впливу соціального середовища); 2) *лялькотерапія* (надає можливість визначити (психодіагностика) мотиви, підсвідомі бажання, риси характеру та моделі поведінки (в процесі взаємодії);

позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, корегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень); 3) *ізотерапія* (спонтанний творчий малюнок, який допомагає відчувати, зрозуміти себе і вільно виражати свої думки й почуття, відображає теперішнє та допомагає моделювати майбутнє; позитивно впливає на активізацію взаємодії абстрактно-логічного і конкретно-образного мислення, розвиває психічні процеси (зір, увагу, пам'ять, уяву, рухову координацію, мову); 4) *фототерапія* (процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, зціленню й адаптації, покращує взаємодію з соціумом, призводить до досягнення тих або інших позитивних психосоціальних ефектів, особистісного саморозкриття та самовиявлення); 5) *тілесно-рухова терапія* (активні рухові вправи, вербальні способи вивільнення емоцій, різні техніки тілесної дії відкривають розуміння свого тілесного стану та неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів (самодіагностика), розвиває взаємодію та груповий контакт, сприяє розвитку самосвідомості й самодослідження, покращує суб'єктивне самопочуття і зміцнює психічне здоров'я); 6) *драматерапія* (надає можливість самовизначитись та відтворити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі через драматичну дію-гру) [1].

Вищезазначені форми були як групові, так і індивідуальні, де перевага надається роботі арт-терапевтичним методом саме в групі, яка дозволяє розвивати ціннісні соціальні навички, формує адекватну самооцінку і веде до зміцнення особистісної ідентичності. Завдяки взаємній підтримці, групова робота дозволяє спостерігати результати своїх дій і їх вплив на оточуючих; дозволяє засвоювати нові ролі, розвиває навички прийняття рішень, а головне, розвиває комунікативні навички та здатність до адаптації.

Упровадження в освітній технологій позашкільної освіти для дітей молодшого шкільного віку націлені на формування у вихованців умінь та навичок ХХІ ст., які необхідні для особистісного розвитку, активної ролі в суспільстві та соціальної участі протягом всього життя.

Зокрема *арт-педагогічні технології, технології творчого самовираження*

та *технологія сторітелінгу* для формування компетентності «спілкування іноземною мовою», що забезпечується лінгвістичним, мовленнєвим і соціокультурним досвідом, узгодженим з віковими можливостями молодших школярів [3; 4]. Використання інтерактивних, творчих та проектних завдань дало реальну можливість співпрацювати з педагогом, разом створюючи і використовуючи навчальні матеріали та теми для обговорення, брати на себе відповідальність за форму засвоєння, а головне, за кінцевий результат.

Крім того, корисні онлайн ресурси для роботи з дітьми молодшого шкільного віку для формування компетентності «спілкування іноземною мовою» допомогли при організації освітнього процесу в закладах позашкільної освіти з використанням технологій дистанційного навчання під час COVID-19.

Проведена підготовча робота з педагогами позашкільних навчальних закладів сприяла підвищенню фахового рівня, збагаченню педагогічного досвіду та майстерності, що забезпечило ефективність у вищезазначеній роботі.

Відмінності між КГ і ЕГ після проведення формувального експерименту дає підстави констатувати позитивний вплив запропонованої методики. Кількість вихованців з низьким і середнім рівнем сформованості компетентності «спілкування іноземною мовою» зменшилась в експериментальних групах відповідно на 23,5% (у КГ – на 7,3%) і 15,3 % (у КГ, навпаки, зросла на 7,6%). В експериментальних групах зросла кількість вихованців з високим на 9,7 % (у контрольних групах зменшилась на 3,6%).

Отже, застосування оновленого змісту та розроблених технологій позашкільної освіти для у гуртках гуманітарного напрямку підтвердило ефективність методики формувального етапу експерименту.

#### **Література**

1. Бойко А. Е. Зміст і технології позашкільної освіти для вихованців молодшого шкільного віку: метод. реком. Київ: Інститут проблем виховання, 2020. 90 с.
2. Вербицький В. В. Позашкільна освіта у вимірі ХХІ століття. Позашкільна освіта: історичні поступки та здобутки / за заг. ред. В. В. Вербицького. Київ: АБЕРС, 2008. 328 с.
3. Вознесенська О., Мова Л. Арт-терапія в роботі практичного психолога: Використання арт-технологій в освіті. Київ: Шкільний світ, 2007. 120 с.
4. Лебедева Л. Д. Арт-терапія в педагогіці. Педагогіка. 2000. № 9. С. 27-34.

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ГЕНДЕРНОЇ ПОЛІТИКИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

*У статті висвітлено можливості реалізації гендерної політики в процесі підготовки майбутнього вчителя музики. Актуалізовано перелік вимог гендерної освітньої політики в схильності ...у вузівській практиці підготовки майбутніх учителів музики.*

**Ключові слова:** гендерна політика, гендерне навчання, процес підготовки майбутнього вчителя музики.

Глобалізація світової економіки, мультиплікативна інтеграція наук і єдиний освітній простір країн учасників Болонського процесу, пов'язані зі студентоцентрованістю процесу навчання у вищому навчальному закладі, з орієнтованістю на природні та особистісні особливості студента у навчально-професійній діяльності.

Сучасні гендерні дослідження спираються не тільки на теорії соціального конструктивізму і фемінізму, але і біхевіоризму, когнітивізму, гносеології [2; 5; 6; 7; 9].

Застосування гендерної політики в освіті – це міждисциплінарна наукова галузь, яка вивчає гендер не тільки у психології і соціології, а й у політології, антропології, праці, історії, географії, літературі, мові, теорії кіно, медіа, медицині, педагогіці й саме в освіті.

Зокрема, дана проблема має відображення в процесі вивчення загально педагогічних концепцій і теорій, а також основ філософії науки, філософії освіти і педагогічної психології (психодидактики) [2; 5; 6; 7; 9].

Освітні інновації та лідерство, педагогічний менеджмент, методологія педагогічної науки, інженерія знань, педагогічний дизайн (дидактичний дизайн, дизайн навчання), педагогічна культурологія сьогодні дозволяють нам виокремити і конкретизувати вимоги гендерної освітньої політики у вузівській теорії і практиці підготовки майбутніх учителів музики.

Гендерні компоненти мають враховувати при оцінюванні якості наступні аспекти педагогічної дійсності [4, с. 22]:

- організація процесу навчання і виховання учнів усіх ступенів освіти;



- підготовка педагогічних кадрів, а саме, майбутніх учителів музики;
- присвоєння педагогам категорії і кваліфікації;
- надання освітніх послуг;
- типові, робочі та авторські навчальні програми;
- освітні ресурси і педагогічні матеріали;
- організація освітнього середовища.

Світова практика свідчить, що політика багатьох країн дотримується гендерної пропорції на ринку праці і на певному рівні реалізує деякі гендерні програми у різних галузях, однак регулятори системи освіти в Казахстані гендерні аспекти повною мірою не враховують. Так, діючий державний загальноосвітній стандарт вищої освіти Республіки Казахстан (РК) від 31 жовтня 2018 року № 604, розроблений у відповідності з підпунктом 5-1 статті 5 і 56 Закону РК від 27 липня 2007 року «Про освіту», визначає лише сукупність загальновікових вимог без градації і регламентації гендерних особливостей і можливостей для всіх вихованців і всіх, хто навчається, на різних ступенях освіти [3].

Маємо зазначити, що гендерна політика в Казахстані в системі освіти має лише частковий і прикладний характер, однак, педагогічні думки про гендерний підхід у навчанні впливає з народних традицій і звичаїв, казок і міфів, табування і заборон у ставленні до юнаків і дівчат, релігійних висловів і музичного народного фольклору, тобто з етнопедагогіки, яка розглядає стереотипні аспекти гендерної освіти. У Казахстані про це свідчать, наприклад, історико-педагогічні факти гендерної рівності в підготовці воїнів-амазонок казахського ханства і скіфів, массагетів, саків та інших племен у бронзовій епосі казахського степу.

Саме цим викликом, вивченням можливостей реалізації гендерної політики в процесі підготовки майбутнього вчителя музики зумовлена тема даної статті.

У процесі використання емпіричних методів наукового дослідження, аналізу, порівняння і співставлення спеціальної літератури, інтерпретації й узагальнення педагогічних думок і концепцій, нами було з'ясовано, що сучасні

науково-педагогічні праці дослідників пострадянського простору здебільшого присвячені вивченню бінарної системи в гендерній проблемі. Об'єктом і предметом досліджень, є, більшою мірою, аспекти біологічних статевовікових особливостей, гендерних відмінностей чоловіків і жінок у процесі навчання і виховання, як фізіологічних, так і психологічних, зокрема, статевої рівності, гендерного мейнстримінгу чоловіків і жінок у системі освіти (Е. Рубцова, В. Петрова, Л. Белецкая, О. Комарова, И. Мельникова) [2; 5; 6; 7; 9].

Виконаний аналіз засвідчив, що таким важливим актуальним напрямом гендерної політики, як гендерна ідентичність, гендерні ролі і гендерна неконформність тих, хто навчається, приділяється недостатньо уваги, і вони мало вивчені. Йдеться про педагогічну роботу з окремими групами учнів (формується за психічними та психофізіологічними особливостями), зміст якої полягає у гуманному впливі з метою підвищення ефективності навчання, виховання і соціалізації, безболісної інтеграції у суспільство [2; 5; 6; 7; 9].

Так, Ю. Бауровою відзначається, що «з точки зору соціології, гендер являє собою соціальний поділ, який здебільшого бере до уваги анатомічне поле, але не обов'язково, що воно співпадає з ним». Соціологічне використання терміна відрізняється від повсякденного, в якому відбивається різниця між чоловіком і жінкою за анатомічною статтю. Гендер конструюється за допомогою певної системи соціалізації, розподілу праці і прийнятих у суспільстві культурних норм і ролей. Гендерні стереотипи значною мірою визначають психологічні якості, здібності, нахили, види діяльності, професії людей в залежності від їх біологічної статі.

Мову слід вести не про гендер, а про гендери, оскільки поняття «бути жінкою» і «бути чоловіком» різні для різних етнічних, релігійних, расових груп, для різних соціальних прошарків, для різних поколінь» [1].

У нашому випадку підготовка майбутніх учителів музики, процес навчання і виховання студентів вимагає врахування їх гендерної схильності і залученості, гендерно-когнітивних здібностей і специфіки процесу пізнання, таких гендерно-психологічних якостей, як гендерна сприйнятливість, музично-емоційна чутливість, підприємливість, посидючість, особливості гендерних

інтересів, мотивів, стимулів і потреб в процесі навчально-професійної організації музично-виконавської та фізіологічно орієнтованої музично-пластичної діяльності.

Розгорнуто – це врахування у майбутніх учителів музики:

- гендерного сприйняття та відчуттів, зокрема, естетичного (емоційного) і семантичного (сміслового) сприйняття музики, а також слухового, візуального і тактильного музичного сприйняття;

- гендерної різниці у музичному, критичному, аналітичному, творчому, синтетичному, структурному, дивергентному, конвергентному, дизайн-мисленнях і т.д.;

- гендерних особливостей короткочасної і довготривалої, звукової, зорової, моторної, емоційної, соціальної видів пам'яті;

- гендерних процесів соціалізації, комунікації, соціальної адаптивності, інтеграції і дезадаптації, а також соціальної поведінки;

- гендерних відмінностей у фізичній гнучкості, спритності і спеціальній витривалості (силовій, швидкісній, координаційній), а також у синхронному і асинхронному володінні музичною пластикою.

Специфічну і унікальну можливість учителю музики та учням з фізорієнтованої поліхудожньої теорії рухів надає міждисциплінарний науковий напрям, який визначається, як художньо-естетична біомеханіка [4; 8].

Якщо фізіологічно-орієнтовану музично-пластичну діяльність можна віднести до здоров'яформуючих, то гендено-спрямоване навчання студентів – до здоров'язберегаючих технологій, оскільки «воно дозволяє регулювати навантаження в залежності від статі, для того, щоб з одного боку, домогтися гарних результатів у навчанні, з другого – уникнути перевтоми» [2, с. 95]. Майбутні вчителі музики будуть природно та гармонійно функціонувати в музично-освітньому процесі, відповідаючи своїй гендерній природі, проявляючи професійну толерантність, оптимізм, любов до професії і до життя і цілому.

## Література

1. Баурова Ю. В. Гендерный подход в обучении [электронный ресурс] // Журнал «Народное образование». Москва: АНО «Издательский дом «Народное образование», Российская академия образования, Министерство науки и высшего образования РФ, Педагогическое общество РФ, №7(1400), 2010. С. 217-220
2. Белецкая Л. В. Гендерно ориентированный подход к обучению и воспитанию в Российской педагогике 60-х годов XIX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск, 2005. 21 с.
3. Государственный общеобязательный стандарт высшего образования РК. Приказ министра МОН РК от 31 октября 2018 года № 604.
4. Дубровский В. И., Федорова В. Н. Биомеханика: учеб. для сред. и высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 672 с.
5. Змерзлый Б. В. Влияние образовательного стандарта на систему образования в РФ и зарубежных странах. Сборник материалов Межвузовской научно-практической конференции «Многоуровневое образование в социальном пространстве города». Омск: Омский экономический институт, 2018. С. 22-28.
6. Комарова О. Н. Гендерное обучение и воспитание в начальной школе. Журнал «Вестник ЧГПУ»: педагогика и психология. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2010. №6. С. 95-101.
7. Курносова С. А. Педагогические возможности компаративного подхода к подготовке студентов вуза к проектированию педагогического дизайна [электронный текстовый ресурс]. Журнал «Современные проблемы науки и образования». Пенза: Изд. дом «Академия Естествознания», 2012. № 1. С. 128-133.
8. Овчинников Ю. Д., Лызарь О. Г., Валл К. П. Эргономическая биомеханика: особенности изучения и развития в образовательных учреждениях. International scientific review. 2016. № 2(12), С. 187-191.
9. Рубцова Е. В. Гендерные особенности интеллекта в процессе обучения (на примере обучения речевым навыкам студентов-иностранцев). Журнал «Региональный вестник». Курск: ООО «Издательство «Мыслитель», 2020. № 6(45), С. 50-51.

*Васильева С.А., м. Київ*

## **РУХОВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ: ФАКТОРИ ВПЛИВУ**

*У статті розглянуто соціально-педагогічні та експериментальні фактори, які виявлено під час констатувального етапу дослідження особливостей рухового розвитку дітей третього року життя. Зосереджено увагу на факторах, які супроводжували впровадження діагностичного інструментарію у трьох напрямках: робота з педагогами закладів дошкільної освіти, робота з батьками, дослідження розвитку відчуття, сприймання руху у дітей третього року життя.*

***Анотація:** діти третього року життя, педагоги закладів дошкільної освіти, руховий розвиток, відчуття руху, сприймання руху.*

Руховий розвиток дітей третього року життя перебуває під впливом різноманітних факторів, вплив яких розширює дитячий досвід здійснення руху, забезпечує потребу дитини в русі, формує ставлення до руху, його проявів у

різних видах діяльності. Врахування таких факторів вихователем під час підготовки та розгортання освітнього процесу залишається вагомим чинником у руховому розвитку дітей третього року життя.

Ми розглядаємо різноманітні фактори, зокрема педагогічні, як притаманні йому події об'єктивної реальності. Ці фактори є причинами та умовами, в яких формуються рухи дітей. У контексті дослідження особливостей рухового розвитку дітей третього року життя, передумови та фактори розглядаємо як такі, де причиною є факт або явище, що породжує умову або зумовлює в ній зміни. До передумов, що впливають на руховий розвиток дітей третього року життя ми відносимо: соціально-педагогічні передумови – обставини, що зумовлюють, сприяють або впливають на розвиток рухів дітей третього року життя. На розвиток рухів впливають також соціально-педагогічні фактори – обставини, що зумовлюють, сприяють та впливають на формування у дітей третього року життя процесів відчуття, сприймання руху, емоційно-позитивної налаштованості до здійснення рухів під час різних видів діяльності. Наслідок розуміємо як результат дії причин і передумов та як причину або передумову подальших змін у психічних процесах, які відбуваються у дітей третього року життя [4]. Враховуємо, що причина і наслідок взаємно зумовлюють одне одного: вони пов'язані генетично, асинхронні в часі (спершу причина, потім наслідок). Виникнення наслідку впливає на причину, зумовлюючи її зміни, зокрема шляхом опосередкованих взаємозв'язків, які і є причиною, – визначаємо передумови рухового розвитку дітей третього року життя. Передумови – обставини, без яких неможливе виникнення руху. Обставини – факти, що зумовлюють, сприяють, впливають на розвиток рухів. Під фактами розуміємо прояви змін, що відбулися насправді під час дослідження та об'єктивно існують.

Зупинимось на факторах, які супроводжували констатувальний етап дослідження, впровадження діагностичного інструментарію у трьох напрямках. Перший напрям – робота з педагогами закладів дошкільної освіти (ЗДО), передбачав виявлення наявності уявлень вихователів щодо рухового розвитку

дітей третього року життя як загальних понять та необхідності виявлення його особливостей у сучасних дітей (анкетування вихователів); аналіз методів, що застосовуються педагогами в умовах ЗДО з метою виявлення існування в освітньому процесі підходів, принципів, форм роботи, заходів, що сприяють руховому розвитку дітей. Для здійснення другого напрямку – роботи з батьками – отримувалися відомості про поінформованість батьківської громади щодо особливостей рухового розвитку дітей третього року життя та власного ставлення батьків до цієї проблеми. Третій напрям (основний) – мав на меті саме дослідження розвитку відчуття, сприймання руху у дітей третього року життя. Задля проведення дослідження було розроблено та впроваджено в освітній процес (осінь 2019 р.) ЗДО м. Житомир діагностичний інструментарій [3].

Вихователі заповнювали анкети, щоб з'ясувати питання як здійснюється їх самоосвіта з питань рухового розвитку дітей третього року життя: форми (семінари, консультації, педагогічні години та ін.), тематика, дати проведення; джерела самоосвіти; результати самоосвіти.

Вихователі-методисти мали здійснити моніторинг тем з означеної проблеми, які вивчалися впродовж попередніх років, включаючи 2019 р., проаналізувати документацію ЗДО або матеріали, в яких вони були зафіксовані (річний план ЗДО; календарне планування вихователів (форми роботи та методи, види діяльності; принципи та підходи; проекти, форми роботи з батьками).

Аналіз відповідей дозволяє вести мову про достатньо глибоке вивчення деяких питань присвячених дітям раннього віку в межах окреслених вище форм роботи з педагогічними колективами в ЗДО. До календарного планування введено відомі форми, методи, підходи та принципи роботи з дітьми раннього віку, види діяльності, класичні форми роботи з батьківською громадою, майстер-класи, круглі столи; проекти (ЗДО № 57).

Водночас можемо констатувати відсутність ІК та інноваційних технологій, методик і технік, про які йде мова у анкетах для вихователів, зміст

яких спрямовано на з'ясування рухового розвитку дітей третього року життя.

Батьки працювали з анкетною, яка мала з'ясувати, як вони орієнтуються в поняттях та процесі рухового розвитку власної дитини. Береться до уваги суб'єктивна думка батьків, з огляду на їх обізнаність з питань рухового розвитку дітей третього року життя. 40% батьків вважають, що у ЗДО, який відвідує їх дитина, створені умови для рухового розвитку дітей; визначають задоволення від рухів у дітей за емоціями, мімікою та бажанням рухатись. У домашніх умовах батьки грають з дітьми в народні рухливі ігри, рухливі ігри, що розвивають рухові якості у дітей, однак децю складні для їх віку. Батьки, на жаль, навіть не намагаються доступно пояснити дитині, яким чином рухається людина. Тільки батьки 4-х родин згадали про пояснення, завдяки якому дитина може, на їх думку, осмислено сприймати та виконувати рухи.

Дослідження розвитку відчуття руху, сприймання руху у дітей третього року життя виявило низку факторів, як от: існування психофізіологічних особливостей розвитку дітей третього року життя; настроїв, який виникає у дитини і важко піддається управлінню; інші причини, які стосуються індивідуального розвитку (за медичними показниками та рекомендаціями).

Виокремлення факторів, які впливають на розгортання та впровадження діагностичного інструментарію, дозволяє означити їх як експериментальні та розподілити на причинні, супутні (зрівняння, зрівняні, непередбачені), наслідкові [1].

До причинних (за гіпотезою дослідження) віднесено: принципи організації виховного процесу в групах раннього віку, освітнє середовище як засіб особистісного розвитку дітей третього року життя, зміну позицій вихователя груп раннього віку в організації стимульного середовища.

До супутніх зараховано фактори зрівняння, які були передбачені, та зрівняні (діагностичний інструментарій, науково-методичне забезпечення освітнього процесу в групах раннього віку, методи та прийоми, які використали педагоги до констатації та під час констатації, розвивальне середовище, організоване відповідно програмових вимог), непередбачені фактори

(психофізіологічні особливості розвитку дітей третього року життя, настроїв, які виникають і важко піддаються управлінню, інші причини, які стосуються індивідуального розвитку (за медичними показниками та рекомендаціями).

Наслідкові фактори отримають наповнення змістом після проведення формувального та контрольного етапів експерименту. Водночас можемо стверджувати, що вказані вище експериментальні фактори (крім діагностичного інструментарію) безпосередньо чи опосередковано впливають на руховий розвиток дітей третього року життя. Про що свідчать загальні характеристики рівнів і показники сформованості відчуття та сприймання руху дітей у ЕГ та КГ (відчуття руху, сприймання руху, потреба в рухах, бажання рухатись, переживання під час руху, ставлення до власного руху, прагнення діяти з подразником, артикулювали рухи, здатність затримувати власні дії) [3].

Зумовлюють, впливають на сформованість у дітей третього року життя відчуття, сприймання руху, емоційно-позитивної налаштованості до здійснення рухів під час різних видів діяльності соціально-педагогічні фактори: детермінанти рухової активності (за В. Бальсевич), умови життя дитини в родині (анкетування батьків), досвід батьків, бачення батьками рухового розвитку дитини, думка близьких дорослих, соціальне оточення в ЗДО (безпосереднє та опосередковане), власний досвід дитини щодо здійснення рухів, сформований до констатувального етапу дослідження; налаштованість вихователів на процедуру дослідження в умовах ЗДО, впровадження діагностичного інструментарію в освітній процес, отримання результатів дослідження [2].

Отже, можемо відзначити існування соціально-педагогічних, експериментальних (супутніх, наслідкових) факторів, які виявлено під час констатувального етапу дослідження особливостей рухового розвитку дітей третього року життя. Водночас, заявлені у гіпотезі дослідження експериментальні (причинні) фактори, потребують апробації та доведення їх впливу на розвиток відчуття та сприймання руху у дітей третього року життя в умовах ЗДО.



## Література

1. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании (пособие для студентов, аспирантов и преподавателей институтов физкультуры. Москва: «Физкультура и спорт», 1978. 223 с.
2. Бальсевич В. Г. Очерки по возрастной кинезиологии человека [Текст]. Москва: Советский спорт, 2009. 220 с.
3. Vasilieva S. (2019). The research of the formation of motor sensations and perceptions in children of the third year of life in a pre-school setting up / Now stages of development of modern science in Ukraine and EU countries: monograph / edited by Authors. I s ted. Riga, Latvia: «Baltija Publishing», 2019. P. 42-63.
4. Касьян В. І. Філософія: навч. посіб. Київ: Знання, 2004. 406 с.

*Гавриш Н.В., м. Київ*

## ІНТЕГРАЦІЯ ІГРОВОЇ ТА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*У статті представлено форми і методи організованої ігрової діяльності з елементами навчально-пізнавальних завдань для використання в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти на основі ефективних дидактичних засобів, що належать до інноваційно модифікованих ретро-засобів.*

**Ключові слова:** дошкільний заклад, ігрова діяльність, ігрове поле, навчально-пізнавальна діяльність, організація роботи на ігровому полі.

Сучасна освіта опановує новий соціокультурний простір, що відрізняється інноваційністю та інтеграційністю. Суть освіти і місія педагога в ній, як і раніше, усвідомлюються як сприяння формуванню особистості дитини, ліпленню нею образу власного Я шляхом привласнення культурних здобутків [3; 4]. Однак, характер дидактичних засобів і методів у сучасній практиці дошкільної освіти вимагає принципового оновлення. Інноваційність процесів у сучасній освіті, ми вбачаємо не в змістовному чи технологічному аспектах, а у прийнятті нової філософії освіти, відповідних їй цінностей і смислів, що виявляються в побудові особливих взаємин суб'єктів освітнього процесу, визначенні кожним з них своєї прогресивної позиції і місії. Відтак, в освітньому процесі сучасного дошкільного закладу має змінитися багато чого. Незмінним повинно залишитися лише право дитини обирати ті види діяльності, які найбільше сприятливі для її самореалізації.

Гра посідає центральне місце в організації життєдіяльності дітей у

дошкільному закладі, насичуючи кожен день, кожную вільну від організованого процесу хвилину життя дошкільника. Водночас гра є однією з найпродуктивніших форм навчання і розвитку дітей. Форм інтеграції ігрової та навчальної діяльності в освітньому середовищі дошкільного закладу може бути безліч. Важливо правильно дібрати відповідні дидактичні засоби. Схарактеризуємо три з них, усталених у практиці роботи дошкільних закладів. Це – ігрове поле, набірне полотно (фланелеграф) і дидактична рамка. Позитивний досвід їх застосування педагогами для вирішення численних програмних завдань можна пояснити їх відповідністю сучасним вимогам, спрямованістю на реалізацію діяльнісного підходу, можливістю забезпечення діалогу педагога з дітьми в процесі театралізованої гри та інших видах творчої активності [1].

*Ігрове поле* традиційно визначали як певним чином організоване місце для дитячої гри. Ігрове поле або ігровий простір, чи ігрове середовище дитина сама створює за власних потреб відповідно до свого ігрового задуму. Залежно від віку, інтересів дитини місце для гри може мати вигляд халабуди, загородки, закутка, огороженого і насиченого хоч би мінімальним ігровим обладнанням. Дехто з дітей надає перевагу мінімізованому формату: ігрове поле створюють в коробках з-під цукерок чи взуття, докладаючи неабияку фантазію, творчі зусилля, підсобний матеріал для його оформлення. Власне гра починається вже на цьому підготовчому етапі, і дитина може затято розгортати її у різних напрямках протягом тривалого часу. Автори численних трактатів про значення і сутність вільної гри (В. Абраменкова, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Кравцова, Н. Кудикіна, Т. Піроженко та інші) у різні часи підкреслювали величезну роль для становлення особистості саме такого її формату, наголошували на необхідності коректного, надзвичайно бережливого втручання дорослого в ігровий простір дитини.

Водночас нерідко дорослі вважають доцільним не лише втручатися, а створювати ігрове поле (ігрові центри, ігрові зони, – згідно з сучасною термінологією) на свій смак. На жаль, у більшості таких ігрових центрів,

облаштованих дорослими, гра дітей чомусь «не клеїться». Отже, ігрове поле не є новим терміном у понятійному полі дошкільного дитинства.

Інноваційність нашого підходу полягає в іншій спрямованості щодо використання цього засобу. Запросити дітей до ігрового поля, заохотити до керованої на першому етапі спільної ігрової діяльності, спонукати до виконання навчально-ігрових завдань – це дає змогу не лише вирішувати деякі дидактичні завдання, а й спрямовує малюків діяти самостійно за поданим зразком [2].

Ігрове поле як дидактичний засіб, на відміну від статичної дидактичної наочності, як-от: сюжетні картини, ілюстрації, фотографії тощо – забезпечує більш широкі можливості для різних видів дитячої активності. Розкриємо алгоритм використання названого засобу та уточнимо, якими різноманітними можуть бути способи його оформлення.

Пропонуємо двохфазову організацію роботи на ігровому полі.

На першому етапі ініціатор розгортання дій на ігровому полі – педагог.

Ігрове поле може бути створене на поверхні стола з тканини, цупкого паперу, збагачене додатковими елементами, що все легко і зручно складається і зберігається. Розкладене на столі в оточенні підгрупи дітей ігрове поле активізує дітей, спонукає до спільної активності ігрового змісту. Важливо, що ігрове поле можна зробити з відрізу тканини потрібного кольору (синього – для моря, зеленого – для лісу чи галявини, жовтого – для піску, білого – для снігу) та відзначити на ньому за допомогою клейкої стрічки, шнура, лічильних паличок елементи простору (доріжки, паркан, стіни чи щось ще).

Цей засіб має високу ефективність у групах раннього віку.

Вихователь запрошує дітей до ігрового поля, розташовує їх зручно і починає розповідати коротку динамічну історію. В основу такої історії можна покласти текст вірша, казки, оповідки. Під час розповіді педагог разом з дітьми виставляє фігурки (дерев, персонажів, будиночка тощо), розкладає деталі декорацій (квіти, лялькові меблі, іграшковий транспорт тощо) для кращого уведення дітей у ситуацію. За допомогою суміжного мовлення педагог залучає

дітей до промовляння елементів оповіді, діалогів персонажів. Одночасно діти можуть виконувати нескладні навчально-ігрові завдання, що легко вписуються в сюжет історії (наприклад, сховати їжачка *під* ялинку, посадити метелика *на* квітку певного кольору, розіграти привітання зайчика і ведмедика). У спільній з педагогом діяльності зацікавлені діти спостерігають за діями вихователя, набувають досвіду розгортання ігрового сюжету, збагачують свій мовленнєвий репертуар. Все це готує дітей до самостійної гри. Ігрове поле можна використовувати й в індивідуальному форматі взаємодії.

У другій фазі використання ігрового поля гра виходить з-під управління педагогом, стає більш самостійною. З огляду на вік малюків, їх обмежений життєвий та ігровий досвід, вихователь допомагає деяким дітям за аналогією розгорнути ігрове поле на килимі чи на підлозі, а інші діти продовжують гру самостійно. Участь дорослого стає опосередкованою. Він лише радить, підказує взяти якийсь атрибут, розпочати діалог між іграшковими персонажами за підказаною темою. Вільна гра триває доти, поки зберігається інтерес дітей до гри.

*Набірне полотно* (фланелеграф) – перевірений роками засіб унаочнення інформації, суть якого полягає в динамічній зміні елементів картинки. Набірне – бо елементи набирає розповідач чи виконавець: деталі на полотні з’являються і зникають, коли їх треба замінити на інші. Полотно – бо засіб має вигляд рамки, на яку натягується фланелеве полотно, а змінні елементи тримаються завдяки липкому зворотному боку, що забезпечує зціплення з основою. Сама рамка може бути прикріпленою на стіні, а може мати підставку, опору для розташування її на столі чи підлозі (залежно від довжини ніжок опори).

Сучасне набірне полотно має магнітну основу. Команда «Впевненого старту» вважає, що цей засіб має значний потенціал. На відміну від наочних засобів пасивного споглядання, зокрема, гаджетів, робота з набірним полотном наближує зображення до дітей, робить його більш реальним, спрямовує на активне сприйняття, включає дітей у процес відтворення подій. Назвемо кілька основних варіантів використання набірною полотна.

*Ілюстративний матеріал.* Йдеться про створення візуального ряду як ілюстративного супроводу до історії, яку розповідає вихователь. Тримаючи зоровий контакт зі слухачами (а в молодшій групі це дуже важливо для якісного сприйняття дітьми мовлення вихователя), вихователь виразно розповідає історію та послідовно змінює зображення на полотні. Обов'язкова вимога: зробити швидкими і непомітними рухи рук, щоб не затуляти дітям зображення. Це забезпечить сприйняття дітьми нерозривного цілісного образу казкових чи інших подій. Після первинного розповідання можливі повтори цілком або частково, залежно від розміру тексту. Зображення можна використовувати під час обговорення казки та виконання дітьми завдань.

*Слуховий диктант.* Працюючи індивідуально чи з підгрупою дітей, вихователь може запропонувати їм викладати елементи зображення, які вона називає і розташовувати їх на просторі рамки полотна. Педагог емоційно підтримує дітей. Ігрові завдання також можуть бути пов'язані з викладанням з геометричних дріб'язків картинки, візерунку за зразком (вихователька демонструє картку-схему) чи за власним образом і бажанням дитини. Заохочення кількох, не більше трьох, дітей під керівництвом дорослого може бути гарною практикою партнерської взаємодії.

*Пласке ігрове поле,* на якому діти за допомогою пласких зображень можуть або відтворити сюжет, почутий на занятті, або рухати фігурки, складаючи і розповідаючи власну історію.

*Дидактична рамка* є елементом коректурних таблиць, з 12 пронумерованих клітинок, нанесених на аркуш паперу, однак вона може існувати і самостійно (комплект програмно-методичних матеріалів «Впевнений старт: молодший дошкільний вік»).

Дидактична рамка може мати такі варіанти застосування:

- індивідуальний тренажер для виконання ігрових завдань;
- основа для демонстраційних дій – як ігрове поле за розміром;
- таблиця великого розміру (1,2-1,5x1,0 м), на якій діти при виконанні ігрових завдань можуть ставати ногами на потрібну клітинку чи викладати на

неї іграшку або велику картинку (ідея вихователя С. І. Сон).

Існуює декілька варіантів роботи з дидактичною рамкою:

а) дитина паралельно застосовує коректурну таблицю і дидактичну рамку.

Основне завдання для дитини – завдяки уважному слуховому сприйняттю і зосередженому огляду таблиці знайти правильну відповідь і назвати правильне слово/слова, а потім знайти ту ж «адресу» картинки на дидактичній рамці, тобто зробити перенос. Суть розумових дій дитини полягає в тому, щоб не лише знайти на таблиці правильну відповідь, а й виконати додаткові завдання: накрити, порахувати, позначити певним символом;

б) дитина (діти) працюють тільки з дидактичною рамкою і набором предметних картинок-карток, заповнюючи клітинки згідно усних завдань дорослого або символічних вказівок на форму (колір, число, величину тощо);

в) діти вправляються в орієнтації на таблиці: верхній поверх, нижній поверх, праворуч, ліворуч від..., зверху над, нижче за..., викладаючи картинки за завданням педагога, або розсаджуючи іграшки і займаючи потрібну клітинку, якщо йдеться про роботу з великою рамкою на підлозі.

Отже, варіантів інтеграції ігрової та навчально-пізнавальної діяльності в дошкільному закладі безліч. Причому численні ретро-засоби при правильному підході до їх використання набувають інноваційного звучання і дають змогу оптимізувати освітній процес у різних вікових групах закладу дошкільної освіти.

### **Література**

1. Гавриш Н. В., Ліннік О. О. Цікава філософія для дітей: методичний посібник для творчих педагогів і батьків дітей дошкільного й молодшого шкільного віку. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.

2. Гавриш Н. В. Інформаційно-ігрова технологія як засіб активізації інтелектуальних та мовленнєвих дій дошкільників. Українсько-польські педагогічні студії. Актуальні проблеми педагогічної теорії та практики: зб.наук.статей. Бердянськ: БДПУ, 2015. С. 21-25.

3. Соловейчик С. Т. Человек свободный. Первое сентября. 2010. № 13.

4. Николаева Е. И. Психология детского творчества. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 220 с.

## СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ПОНЯТТЯ «ГОТОВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА»

*У статті проаналізовано погляди дослідників щодо трактування понять «готовність», «відповідальне батьківство» і на цій основі актуалізовано зміст поняття «готовність старшокласників до відповідального батьківства» та його змістово-структурні компоненти (когнітивний (пізнавальний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний). Розглянуто психологічні особливості старшокласників у контексті формування у них готовності до відповідального батьківства.*

**Ключові слова:** юнаки і дівчата, сімейне життя, готовність до відповідального батьківства.

Розглядаючи поняття «готовність старшокласників до відповідального батьківства» логічним є, на наш погляд, проаналізувати поняття «готовність», «готовність до діяльності».

Дослідники трактують поняття «готовність» різноаспектно: як цілеспрямоване самовираження особистості, що виявляється в переконаннях, поглядах, взаєминах, мотивах, почуттях, вольових та інтелектуальних якостях, знаннях, навиках, уміннях, установках, налаштованості на певну поведінку [2, с. 89]; як синтез мотиваційного, інтелектуального і результативно-дієвого компонентів, які взаємозв'язані між собою [7, с. 32]; як «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій» [3, с. 92]. Досить повно поняття «готовність», на наш погляд, аналізує В. Крутецький, співвідносячи її сформованість з такими якостями особистості, як: активне позитивне ставлення до діяльності, схильність займатися нею з пристрасним захопленням; стійкі інтелектуальні почуття; наявність знань, навичок і вмінь, адекватних вимогам цієї діяльності, індивідуальні психологічні особливості [4, с. 62].

Стан готовності, за Марковою, зумовлюється стійкими психічними особливостями, які властиві конкретній людині, проте цей стан не передбачає просте перенесення чи актуалізацію якостей особистості в нову ситуацію розвитку. На стан психічної готовності до діяльності впливають і ті конкретні умови, в яких здійснюється діяльність. До них залічуються зовнішні (хід

діяльності, приклад оточення тощо) та внутрішні умови діяльності (мотивація, прагнення до досягнення результату; оцінка ймовірності його досягнення; самооцінка власної готовності; нервово-психічний стан; вміння контролювати і регулювати рівень свого стану готовності; вміння самоорганізовуватись, створювати оптимальні внутрішні умови для майбутньої діяльності [5, с. 37].

Наступним поняттям, що потребує теоретичного аналізу в межах заявленої нами проблеми, є поняття «відповідальне батьківство».

Сутність відповідального батьківства сучасні дослідники визначають як: «інтегративне утворення особистості, що включає сукупність позитивних ставлень, установок і очікувань, яка глибоко усвідомлює свій обов'язок перед дитиною, її теперішнім і майбутнім, батьківські почуття, насамперед батьківську любов, оволодіння педагогічними компетенціями, що дають можливість здійснювати повноцінне сімейне виховання та сприяти позитивній соціалізації дітей» [8, с. 21]; «найвищий рівень батьківської компетентності, яка характеризується поєднанням когнітивної, емоційної і поведінкової системи» [6, с. 296]. Компонентами відповідального батьківства, за Л. Повалій, є: ціннісні орієнтації подружньої пари; батьківські установки і сподівання; батьківські почуття; батьківські позиції; батьківська відповідальність; стилі сімейного виховання тощо. Окрім цього, дослідниця зазначає, що термін «батьківство» розглядає як «надіндивідуальне ціле, тобто у розумінні батьківських та материнських ролей у сукупності, на відміну від терміну «батьківство» з наголосом на першому складі, що стосується лише одного індивіда – батька, тата» [6, с. 295].

Отже, сутність відповідального батьківства як вищого ступеня батьківської компетентності полягає в інтеграції її складових – розуму, почуттів, дій. Для ефективної взаємодії батьків (в т.ч. майбутніх) і дитини інтегруються різні аспекти особистісного досвіду: когнітивного, емоційного, сенсорного, психомоторного, духовного, комунікативного, рефлексивного.

Психологічними особливостями старшокласників у контексті



формування у них готовності до відповідального батьківства, є: зростання самосвідомості як усвідомлення власних можливостей і якостей, усвідомлення себе як особистості; прагнення визначити своє місце у житті, бажання взяти участь у життєвих справах; зростання критерію суспільних і громадянських обов'язків людини; природне зростання самостійності; підвищена чутливість, глибокий інтерес юнаків і дівчат до власного психічного життя, рефлексивність свідомості, самокритичність тощо [1, с. 75-78].

Узагальнюючи викладене вище, розглядаємо поняття «готовність старшокласників до відповідального батьківства» як психологічний феномен, що охоплює інтегральну сукупність певних ознак, притаманних старшокласникам як майбутнім батькам відповідно до узвичаєних у соціумі норм, стандартів, вимог, які забезпечують у майбутньому здатність свідомо планувати майбутнє подружнє життя та народження дітей, а також свідомий прояв відповідальності за дитину та ефективне виконання подружніх і батьківських ролей.

Дотримуючись погляду, що готовність до відповідального батьківства характеризується поєднанням когнітивної, емоційної і поведінкової системи, тобто знань, почуттів і дій, виокремлюємо його основні змістово-структурні компоненти, орієнтуючись на певну вікову групу – старшокласників загальноосвітніх закладів.

1. Когнітивний (пізнавальний) компонент – передбачає достатню психолого-педагогічну когнітивну готовність майбутніх батьків до появи і виховання дитини у сім'ї. Він включає: знання сутності поняття «відповідальне батьківство», знання: щодо батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, способів взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною; розуміння стилів батьківського виховання.

2. Емоційно-ціннісний компонент включає такі показники, як: емоційно-ціннісне ставлення до створення сім'ї, позитивне сприйняття себе у ролі матері; прагнення свідомо і відповідально виявляти майбутні подружні й батьківські

почуття (любов і повага подружжя один до одного та до дитини); мотивація на ціннісну єдність сім'ї і роду (орієнтування на прояв взаємної і моральної відповідальності, створення в родині комфортної морально-психологічної атмосфери тощо).

3. Поведінково-практичний компонент, який включає: наявність елементарних побутових вмінь, необхідних для майбутнього подружнього життя (приготування їжі, забезпечення санітарно-гігієнічних норм помешкання, надання допомоги один одному в побутових питаннях тощо), вміння елементарного догляду за дитиною та створення безпечного середовища для неї; вміння застосовувати необхідні знання у спілкуванні і міжособистісній взаємодії).

Перспективи подальших розвідок проблеми готовності старшокласників до відповідального батьківства вбачаємо у створенні та розробці науково-методичного забезпечення процесу підготовки школярів до відповідального батьківства у загальноосвітніх закладах, з'ясуванні потенціалу позаурочної діяльності загальноосвітніх закладів щодо формування готовності відповідального батьківства у молодого покоління тощо.

### Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психол. аспект. Минск : Изд-во «Университетское», 1985. 163 с.
3. Крысько В. Г. (Ред.). Словарь-справочник по социальной психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 320 с.
4. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва: Знание, 1972. 350 с.
5. Маркова А. В. Формирование готовности родителей младших школьников к гуманным взаимоотношениям с детьми. : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. Пенза, 2007. 141 с.
6. Повалій Л. Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності. Молодий вчений. 2015. № 2(17). С. 295–298.
7. Сластенин В. А., Шиянова Е. Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя. Москва, 1996. 265 с.
8. Шахрай В. Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: основні поняття дослідження. Інноватика у вихованні. 2020. Вип. 11. Том 2. С. 48–53.

## КОМПОНЕНТИ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*У статті представлено матеріали констатувального етапу дослідження із визначення структури розвивального середовища закладу дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання та виховання. Представлено результати теоретичного аналізу та анкетування педагогів закладів дошкільної освіти із визначення та ранжування компонентів розвивального середовища. Окреслено основні підходи з проектування розвивального середовища загальноосвітнього простору для дошкільників з порушеннями психофізичного розвитку.*

**Ключові слова:** *розвивальне середовище, дошкільники з особливими освітніми потребами, компоненти, освітнє середовище, інклюзивне навчання.*

На основі теоретичного аналізу сучасних вітчизняних досліджень в галузі дошкільної освіти (Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко, А. Богуш) [1], вітчизняних (А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Коваль) [2] та зарубіжних (Odom S.L., Diamond K.E., Rakap S., Gemmell-Crosby S., Hanzlik JR., Chmiliar L., Holahan A., Costenbader V.) досліджень в галузі інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, визначено основні категорії дослідження технологій проектування розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами, а саме: розвивальне освітнє середовище, інклюзивний освітній простір, педагогічні технології, проектування, стратегії адаптації освітнього простору для дітей з особливими освітніми потребами, особливості розвитку дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами, тощо.

Вважаємо, що для нашого дослідження більш слушним є визначення розвивального освітнього середовища, запропоноване К. Крутій, як спеціально змодельовані умови, що забезпечують різноманітні варіанти вибору шляху розвитку і дорослішання особистості [4]. Таке розуміння розвивального освітнього середовища дозволяє забезпечити різноманітні варіанти вибору, шляхи і засоби педагогічного впливу на ефективний розвиток дитини дошкільного віку з різними порушеннями психофізичного розвитку, нівелювати можливі, пов'язані з їхніми психофізичними особливостями,

бар'єри на цьому шляху.

В аспекті нашого дослідження важливим є визначення «середовищного підходу в інклюзивній освіті» за А. Колупаєвою, що визначає вплив соціального контексту на процес створення умов для залучення дитини з особливими потребами у загальноосвітній простір. Найприйнятнішим для задоволення особливих освітніх потреб дітей при цьому визначається оптимальний баланс організації фізичного та психосоціального середовища [3].

Констатувальний етап дослідження технологій проектування розвивального середовища передбачав вивчення та порівняння педагогічного досвіду спеціальних закладів дошкільної освіти для дітей з особливими потребами, закладів дошкільної освіти з інклюзивним навчанням та закладів, в яких інклюзивне навчання ще не впроваджується, шляхом анкетування педагогів та адміністрацій закладів. Опитувальники для педагогів та адміністрацій закладів дошкільної освіти складені на основі теоретичного аналізу, педагогічних спостережень та порівняння використовуваних засобів педагогічного впливу на розвиток дошкільників в умовах спеціальної та інклюзивної освіти. Запитання в опитувальниках стосувалися насамперед оптимальних педагогічних умов щодо створення розвивального освітнього середовища, ефективних та необхідних засобів для виховання та розвитку дітей дошкільного віку, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, визначення основних проблем у проектуванні освітнього середовища, визначеного як розвивальне для кожної дитини. Опитувальники для закладів, в яких відсутній досвід інклюзивного навчання, також включали запитання на визначення готовності педагогів до «прийняття» особливих дітей та роботи з ними.

За результатами анкетувань були визначені основні компоненти розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами, здійснено їх ранжування за важливістю та необхідністю, на думку опитуваних педагогів, а саме:

- кваліфікаційна та психоемоційна готовність педагогічного колективу до

прийняття особливих дітей;

- взаємодія всіх учасників освітнього процесу, формування команди психолого-педагогічного супроводу;

- адаптація та модифікація методів та форм освітньо-розвивального впливу, адаптація навчальних програм, освітніх планів, навчально-методичного забезпечення;

- архітектурна доступність та безбар'єрність фізичного простору;

- налагодження професійних фахових зав'язків з ресурсними закладами (інклюзивно-ресурсними центрами, спеціальними ЗДО та ЗОШ) для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей.

Виведення на перші позиції в ранжуванні компоненту, пов'язаного з кваліфікаційною та емоційною готовністю педагогів до роботи з дітьми, засвідчує важливість підготовчої інформаційної роботи з персоналом, зокрема підвищення кваліфікації та отримання знань про особливості дітей з психофізичними порушеннями та технології педагогічного впливу на розвиток та виховання таких дітей. Це підтверджує і опитування спрямоване на визначення рівня готовності педагогів закладів дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яке виявило пряму кореляцію такої готовності із рівнем обізнаності та практичним досвідом роботи з дітьми з особливими потребами.

Висока позиція в ранжуванні компоненту, пов'язаного із взаємодією учасників освітнього процесу та формуванням команди психолого-педагогічного супроводу, свідчить про розуміння учасниками опитування важливості командного підходу та залучення різних фахівців (психолога, реабілітолога, асистента педагога та ін.) до проектування розвивального середовища для дитини з особливими освітніми потребами. Командна взаємодія фахівців, педагогів та батьків дитини з особливими освітніми потребами, сприятиме консолідації зусиль у забезпеченні комплексного вивчення можливостей і потреб дитини та плануванні подальшої роботи з нею.

Командна взаємодія спонукатиме педагогів розширювати свої знання та шукати інноваційні педагогічні технології для досягнення освітніх завдань. Злагожденість та ефективність роботи команди психолого-педагогічного супроводу сприятиме адаптації дитини з особливими потребами та забезпечить створення соціально-психологічних умов для успішної соціалізації та розвитку.

На основі означених компонентів розвивального середовища для дошкільників з особливими освітніми потребами обґрунтовано стратегії адаптації освітнього середовища та визначено практичні аспекти підготовки закладу дошкільної освіти до реалізації завдань виховання та психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі, її соціальної адаптації.

Створення оптимального розвивального середовища в закладі дошкільної освіти сприятиме максимальному розвитку потенційних можливостей усіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами, допоможе фахівцям створити максимально сприятливе середовище для їх розвитку з урахуванням особливостей і потреб.

#### **Література**

1. Байер О. М., Богуш А. М., Безсонова О. К., Брежнева О. Г., Гавриш Н. В., Загородня Л. П., Косенчук О. Г., Корнєєва О. Л., Лисенко Г. М., Левінець Н. В., Машовець М. А., Мордоус І. О., Нерянова С. І., Піроженко Т. О., Половіна О. А., Рейпольська О. Д., Шевчук А. С. Базовий компонент дошкільної освіти (проєкт). 2020. URL: <https://bit.ly/3fm9m5m>.
2. Коваль Л. В. (ред.), Компанець Н. М., Квітка Н. О., Лапін А. В., & Луценко І. В. (2018). Особлива дитина в інклюзивному навчальному закладі. Київ: «Наша друкарня». 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715517/>
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків: Вид-во «Ранок». 2019. URL: <https://bit.ly/3nN13CN>
4. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу. Київ: Освіта. 2009.

## ТЕРПИМІСТЬ ЯК СМИСЛОЖИТТЄВА СІМЕЙНА ЦІННІСТЬ У СУЧАСНИХ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ УМОВАХ

*У статті обґрунтовано розуміння терпимості як смисложиттєвої сімейної цінності. Розглянуто механізми її утворення і функціонування в сім'ї. Висвітлено характеристики проявів терпимості і її антитези – нетерпимості.*

**Ключові слова:** нетерпимість, сім'я, смисложиттєва цінність, терпимість, терпіння.

Актуальність зазначеної теми зумовлена намаганням звернути увагу на суперечність, яка яскраво проявляється у сучасному як вітчизняному, так і в зарубіжному суспільствах: при тотальному офіційному визнанні декларуванні цінностей толерантності в усіх сферах життя, агресивність у різних своїх проявах з кожним роком набуває ще більших обсягів і спотворених форм.

На наш погляд, слід посилити увагу відповідних інституцій до первинної ланки соціалізації людини – сім'ї. Не декларувати, а створити умови повноцінного її функціонування, особливо у галузі виховання дітей. У цьому контексті маємо сконцентруватися на відтворенні сприятливих для виховання і розвитку підростаючих поколінь умов, серед яких найпершою є емоційно-позитивна атмосфера сім'ї, сукупність переважаючих цінностей.

Цінностями у філософії, етиці, естетиці, соціології, психології, педагогіці вважається продукт конкретних історичних умов суспільного життя, який сприяє перетворенню соціальних норм та ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності завдяки тому, що перетворюються у внутрішні спонуки поведінки особистості.

На сьогодні існує багато класифікацій поняття «цінності». Для нас актуальною є класифікація, в якій цінності поділені на 2 групи – цінності життя і цінності культури (В. Тугарінов) . Цінності життя включають в себе такі цінності, як саме життя людини, її здоров'я, спілкування з іншими людьми та ін. [6, с. 26-28]. Саме це дозволяє розглядати їх у якості смисложиттєвих.

Ми розглянемо таку складову цінності спілкування з іншими людьми як терпимість, яка, без сумніву, в сучасних соціокультурних умовах є наріжним

каменем сім'ї, найважливішою сімейною цінністю.

Сім'я функціонує як стійка мікросоціальна форма, тому що соціалізація і виховання дітей, підготовка їх до різних форм особистісної та суспільної життєдіяльності вимагає стабільного, систематичного впливу на них батьків, створення у сім'ї умов для їх виховання і різнобічного розвитку. Сімейні цінності у цьому процесі є тим фактором, який зумовлює результат усіх акумульованих зусиль, спрямованих на зростаючу особистість.

Сімейні цінності є усталеними цінностями-нормами, притаманними певній сім'ї, які виступають як ідеальна основа орієнтації, ідеальні критерії її життєдіяльності, на основі яких у сімейному середовищі оцінюється дійсність, відбувається вибір вчинку, дії членів сім'ї.

Однією з найважливіших сімейних цінностей є *терпимість* – «моральна якість, яка характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок, поведінки інших людей, виражається у намаганні досягнути взаємного розуміння і узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування примусу, переважно методами роз'яснення і переконання» [5, с. 308].

Ми погоджуємося з точкою зору О. Клепцової, яка досліджуючи психологічні механізми виникнення і розвитку терпимості, бачить її внутрішнім гнучким механізмом існування позиції ненасилля, зорієнтованого на іншу людину, на прийняття і розуміння її у співставленні з собою і своїми поглядами [4, с. 7]. На її думку, терпимість – складна особистісна якість, у якій виражається ставлення людини до світу в цілому, до речей, предметів, інших людей, їх поглядів, до самого себе; яка актуалізується і виступає як активна форма реагування при наявності певного бар'єру, перепони (неспівпадіння поглядів, думок оцінок, вірувань, поведінки людей), які переживаються у вигляді роздратованості, неприйняття поглядів, установок і т.п., і яка проявляється у прийнятті (розумінні, емпатії) і терпінні (витримці, самовладанні, самоконтролі), характеризується підвищеною сензитивністю до перепони, чи бар'єру (людина, речі, предмети). Межі прояву терпимості – від поблажливості, співробітництва (як узгодження думок, дій, взаємоочікувань і



т.п.) до поступливості [4, с. 15]. Терпимість має активний творчий характер, а її мотивація позитивна спрямована, що виражається у турботі, розумінні, симпатії [4, с. 29-30].

Справжня терпимість людини ґрунтується на співпереживанні, яке веде до з'ясування точок зору, мотивації і цілей взаємодії з протилежною стороною. В такому разі непогодження з роздумами, поглядами, поведінкою іншого не призводить до конфлікту, а передбачає існування його думки як даності, як об'єктивно існуючої реальності. Водночас, при цьому зберігаються власний внутрішній спокій, самоповага і відчуття свободи. Емпатія дозволяє кожному члену сім'ї зосередитися на своїх глибинних внутрішніх процесах і сприяє особистісному зростанню. На цій основі відбувається прийняття іншого як об'єкта нетерпимості без оцінювання. У взаємодії між членами сім'ї це проявляється як справжня щирість і відкритість.

Терпимість, що ґрунтується на розумінні, прийнятті, емпатії, передбачає самодостатність, доброзичливість, тактовність, почуття гумору і власної гідності, сприяє поступовому пізнанню інших точок зору, прагнень, ідеалів, звичаїв. Так поступово відбувається свідоме витіснення гордині, егоїзму, мстивості, агресивності, цинізму, байдужості, відстороненості від учасників взаємодії та інших Его-потягів, що складають егоїстичне ядро особистості, її глибинний шар [1, с. 121].

Протилежною категорією до терпимості є категорія *нетерпимості*, і ми, у ракурсі досліджуваної нами проблеми їх функціонування, маємо розглянути сукупність їх характеристик і проявів, яку утворюють відповідні до визначених категорій терпимі і нетерпимі ставлення між членами сім'ї.

В основі цих ставлень лежить оцінка об'єкта завдяки постійному з ним зв'язку. Вона супроводжується відповідно позитивними чи негативними емоціями. Терпимість і нетерпимість породжують більш часткові ставлення. Терпимість, наприклад, породжує ставлення довіри, готовність до компромісу і співробітництва, світлі, наповнені енергією почуття – радість, товариськість, дружелюбність. Нетерпимість викликає негативізм, недоброзичливість,

тенденцію до загострення ситуацій, негативні емоції – гнів, досаду, злостивість.

Провідним механізмом виникнення терпимості є *прийняття*, суть якого полягає у включення іншої людини в індивідуальний простір особистості за рахунок розуміння і емпатії. Основою прийняття має бути співчуття, емоційно-інтуїтивне прийняття і осягання внутрішнього світу іншого [2, с. 24]. Сприяє прийняттю впевненість у собі і готовність приймати відповідальність за свої дії, конструктивний підхід до вирішення проблем і бажання не зачіпати інтереси інших.

Ще одним важливим механізмом виникнення терпимості є *терпіння*. За Ф. Василюком, саме воно забезпечує його функціонування [3, с. 81]. Терпіння забезпечується, насамперед, задіянням *витримки, самовладання, самоконтролю*, оскільки вони стримують імпульсивні стани і вчинки. Витримка дозволяє загальмувати вплив спонук, які заважають успішному просуванню до мети. Самовладання перерозподіляє почуття і вибірковість уваги. Таким чином, у витримці головним є стримання, а у самовладанні – перерозподіл уваги. Витримка і самовладання мають сполучатися із самоконтролем, який як атрибут самосвідомості регулює всі сфери психічного життя людини.

Терпіння як психологічний механізм дає можливість знизити межу чутливості до несприятливих факторів. Згодом терпіння як психічний стан закріплюється і переростає у терпеливість, яка вже є якістю особистості. Таким чином, при терпимості на першому плані – *прийняття* чогось як даності, як об'єктивно існуючої реальності, а терпіння відступає на другий план, не втрачаючи при цьому свого потенціалу [4, с. 40].

Терпимість, терпіння, прийняття об'єктивно існуючої реальності створює в душі людині мир і спокій. Такий внутрішній стан миру і спокою обов'язково впливає на оточуючий світ. Він може поширюватися на ближніх – членів сім'ї, і це допомагає оздоровлювати внутрішньосімейну атмосферу, створюючи більш сприятливі умови для функціонування сім'ї і виховання дітей.

Розглянемо характеристики терпимого/нетерпимого ставлення у

комплексі когнітивного, емоційно-ціннісного і практично-діяльнісного компонентів і їх прояви у сім'ї (табл. 1).

Таблиця 1.

Компоненти структури	Прояви терпимого ставлення	Прояви нетерпимого ставлення
Когнітивний	Знання особливостей членів сім'ї, розуміння і прийняття їх цінностей, бажань, спрямувань, нахилів.	Незнання, нерозуміння, неприйняття цінностей, особливостей членів сім'ї, їх бажань, спрямувань, нахилів.
Емоційно-ціннісний	Прийняття особливостей членів сім'ї, їх бажань, спрямувань, нахилів. Емпатія, любов, доброзичливість, повага, інтерес до членів сім'ї.	Неприйняття особливостей членів сім'ї, їх бажань, спрямувань, нахилів. Відсутність бажання зрозуміти іншого, ворожість чи зневага до його особистості, відсутність інтересу до його внутрішнього життя.
Практично-діяльнісний	Поступливість, поблажливність, переконання, роз'яснення, узгодження, співробітництво, допомога, пояснення, попередження, самоконтроль, саморегуляція, урівноваженість, терпеливість. Мотивація альтруїстична: допомога і сприяння.	Агресивна поведінка, диктат, наказ, погрози, вимоги, маніпулювання, дорікання, імпульсивність, ігнорування, байдужість, відстороненість, презирство, невитриманість, зневага, роздратованість, злість. Мотивація егоїстична: бажання термінової зміни поведінки іншого, його поглядів, позицій відповідно до своїх поглядів і установ.

Як бачимо, нетерпиме ставлення є найгіршою позицією, однак одночасно воно може слугувати відправною точкою у розвитку до терпимого ставлення. Звідси виникає необхідність детальних психолого-педагогічних розробок щодо формування у членів сім'ї терпимості як смисложиттєвої сімейної цінності.

### Література

1. Бех І. Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення. Педагогіка толерантності. 2001. Т. 4. № 2. С. 120-123.
2. Братченко С. Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: методическое пособие для школьных психологов. Псков, 1997. 157 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва: МГУ, 1984. 200 с.
4. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности. Москва, 2004. 176 с.
5. Словарь по этике. Москва, 1989. 447 с.
6. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. 1960. 154 с.

## **ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО РОЗВИТКУ МЕДІЙНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА**

*У статті розкрито особливості розвитку медійної особистості школяра в умовах сучасної загальноосвітньої системи. Актуалізовано можливості використання майбутніми вчителями музики змістових аспектів впровадженої в Казахстані шкільної програми «Музика», що дозволяє виховувати в учня інтерес до пізнання самого себе, музичного світу, розкрити здатність до прояву якостей медійної особистості у кожного школяра.*

**Ключові слова:** *майбутній вчитель музики, медіаосвіта в загальноосвітній школі, медійна особистість школяра, шкільна програма «Музика».*

Сучасний соціальний, геополітичний і економічний стан суспільства, його інтеграція у світовий освітній простір зумовило процес модернізації системи середньої освіти Республіки Казахстан через впровадження концепції дванадцятирічної загальноосвітньої системи навчання, яка дає можливість кожному школяру повніше врахувати свої особисті потреби, в тому числі, розвивати за необхідності прагнення бути медійною особистістю, що стало останнім часом актуальним явищем серед підростаючого покоління.

Медіа (від лат. «media», «medium» – спосіб, посередник) – термін, введений спочатку для означення феномену «масової культури» («mass culture», «mass media»). Це тип культури інформаційного суспільства, який входить у поняття загальної культури і реалізований друкованими виданнями (книжками, газетами, журналами), кіно, радіо, телебаченням, Інтернет-ресурсами, тобто всім, що пов'язує людину з оточуючим світом, інформує, розважає, здійснює пропаганду, впливає на оцінку, думки і поведінку людини.

Наближені до цього терміну поняття «інформаційна культура» (information culture), «відео культура» (video culture), «аудіовізуальна культура» (audiovisual culture), «медіум». Сьогодні не можна стверджувати, що зміст термінів, які розглядаються, набув остаточного завершення і загальноприйнятої смислової визначеності [2].

Можна означити два основних підходи до тлумачення терміна «медіакультура»: через її комунікативну роль і через надання їй значної

значущості у формуванні суспільної думки.

Медіакультура школяра виступає проявом власне культури і розуміється як всезагальна доступність культури для школяра за допомогою продукції масової інформації.

У ХХ ст. у французькій соціології з'явилося поняття «людина соціальна». Авраам Моль багато про це писав в «Соціодинаміці культури». Згідно його підходу, неможливо повністю зрозуміти сучасну людину тільки через світ речей, який є необхідним «людині економічній», обов'язково слід враховувати її культурні та духовні запити, пов'язані з тим суспільством, в якому вона існує. Останніми роками вчені все частіше фіксують зростаючу залежність світу ідей, які означив Моль, від процесів розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, цифровізації, медіатизації [2].

Здається, що найрізноманітніші соціальні досвіди стають факторами суспільного життя тільки завдяки медіа. У цьому плані смартфон – тільки одна з можливих платформ поширення інформації. Медійний простір зараз надзвичайно розширився.

Коли йдеться про «людину медійну», ми розуміємо зв'язок людини з усім медіапростором, який включає як традиційні форми ЗМІ у вигляді газет, журналів, телебачення, так і нові платформи доступу до нових цифрових середовищ. Медійний світ став всеохоплюючим, тобто, весь соціальний і культурний простір, в якому він існує, сьогодні повністю медіатизовано.

Сама ідея «людини медійної» – це ідея людини, існування якої безпосередньо формується процесом отримання, споживання і осмислення медіатизованої інформації, медійного середовища. Соціальне, індивідуальне буття фактично реалізується в інформаційних і комунікаційних процесах.

В умовах пандемії процес медіатизації, який пов'язаний з виробництвом, зберіганням, переробкою і споживанням інформації, стає одним з основоположних в особистому і соціальному досвіді [5].

Ці особливості розвитку сучасного казахстанського суспільства зумовили висунення школою вимог до набуття школярем певних умінь, а саме:

- вирішувати проблеми і приймати рішення;
- здійснювати ефективну комунікацію в різних аспектах життя;
- критично мислити, творчо застосовувати знання;
- працювати як у групі, так і індивідуально;
- мати дослідницькі навички;
- бути лідером у навчанні та громадському житті;
- володіти трьома мовами.

Усе викладене вище стосується і вивчення шкільного предмета «Музика», який входить у загальний напрям Концепції «Технологія і мистецтво». У сучасній загальноосвітній практиці з'явилася програма з якісними навчально-методичними комплексами, які дозволяють не тільки виховувати інтерес до навчальної діяльності, до пізнання себе, пізнання музичного світу, а й розкрити зміст, сутність предмета «Музика». Розроблений комплекс предмета «Музика» пройшов апробацію в умовах автономної організації освіти «Назарбаєв Інтелектуальна школа» (НІШ). Згадана школа є загальним казахстанським експериментальним майданчиком, на якому здійснюється розробка, моніторинг, дослідження, аналіз, апробація, впровадження і реалізація сучасних моделей освітніх програм за рівнями: початкова школа (у тому числі дошкільне виховання і навчання), основна школа і старша школа з усіма шкільними предметами [1].

Цілі і завдання апробованої сучасної програми «Музика» відповідають ідейно-ціннісній основі системи середньої освіти. Основна національна ідея, яка має назву «Мәңгілік ел», об'єднала казахстанський патріотизм, громадянську відповідальність, повагу, співробітництво, працю і творчість, відкритість до світу, ідею про навчання протягом усього життя.

Сучасна програма «Музика» висуває перед учителями музики завдання, які передбачають розвиток медійної особистості школярів:

- розвиток у школярів навичок творчого, критичного мислення, творчих і пошуково-дослідницьких навичок у процесі різноманітних видів музичної діяльності;

- розвиток музично-когнітивної та емоційної сфери діяльності, морально-естетичних почуттів, асоціативного та образного мислення на основі музичного досвіду учнів, потреб вираження свого ставлення до оточуючого світу в музичній діяльності;

- розвиток активної особистісної позиції і персональних творчих успіхів у медіапросторі [4].

Мета навчання предмета «Музика» – сформувати в учнів основи музичної грамоти, навички слухання і аналізу музики, первинні вокально-хорові, ритмічні навички, навички гри на дитячих музичних інструментах.

Сучасний учитель музики має знати конкретний алгоритм роботи для реалізації зазначених завдань і вміти його реалізовувати.

Схарактеризуємо їх окремо:

Розділ 1. Робота, що ґрунтується на академічних знаннях учнів – «Слухання, аналіз і виконання музики» – складається з трьох підрозділів: «Слухання та аналіз музики», «Музично-виконавська діяльність», «Музична грамота».

Розділ 2. Надання свободи у самореалізації і самовираженні у відкритій творчій діяльності – «Створення музично-творчих проєктів» – включає два підрозділи, які передбачають обговорення і розвиток ідей, накопичення матеріалів для творення й імпровізації, спрямованих на формування критичного мислення і розвиток творчих здібностей майбутньої медійної особистості школяра.

Розділ 3. «Презентація та оцінювання» передбачає демонстрацію та оцінювання музично-творчої роботи, спрямованої на формування комунікативних і мовних навичок майбутньої медійної особистості школяра через зміст музики та інші види мистецтва в цілому, виокремлені у процесі аналізу виконавських здібностей і навичок в інших видах художньої діяльності майбутньої медійної особистості школяра. Наприклад, таких як: танок, малювання, спорт, режисерське та операторське мистецтво, мода і стиль, акторська майстерність [3].

Для формування медійної особистості школяра майбутній вчитель музики має навчитися поєднувати ціннісно-орієнтований, особистісно-орієнтований, комунікативний, діяльнісний, художньо-музичний педагогічні підходи, реалізація яких здійснюється через:

- повний аналіз медійної особистості школяра: психологічний портрет, особистісні якості, здібності, бекграунд дитини в різних видах діяльності, її життєва позиція, ступінь бажання соціальної реалізованості, цінності і цілі даної роботи, які впливають з отриманих даних;

- анкетування: презентація самого себе та захист своїх позицій у наведених вище моментах;

- заохочення творчої та пошуково-дослідницької діяльності школярів на уроках музики і активного навчання;

- розвиток у школярів навичок критичного і творчого мислення через їх участь в різних видах музичної діяльності;

- формування мотивації до самостійного пошуку знань про музику та інші, раніше обрані, види мистецтв;

- підтримка навчання учнів за допомогою «оцінювання для навчання», а саме: дебати про підсумки виконаної роботи, відповідності висунутої раніше мети конкретного проєкту і результатів, отриманих по його закінченні [3].

Світове співтовариство, опинившись у некомфортному середовищі пандемії, зустрілося з новими проблемами і завданнями у сфері освітніх послуг. Актуальність медійності стала очевидною і посилила свої позиції, оскільки значно зросла потреба в творчому самовираженні і самореалізації підростаючого покоління, які найперше можуть відбуватися у сфері мистецтва, зокрема, музичного. Вчителі музики мають оволодіти новітніми необхідними знаннями, вміннями, щоб передавати їх своїм учням, ефективно формуючи їх медійну особистість.



## Література

1. Грант Первого Президента Республики Казахстан – Елбасы «Өркен». Результаты конкурсного отбора учащихся. URL: <http://nis.edu.kz/>
2. Возчиков В. А. Медиаобразование в педагогическом вузе. Методические рекомендации. Бийск: БиГПИ, 2000. 25 с.
3. Концепция двенадцатилетнего среднего образования Республики Казахстан. (Министерство образования и науки Республики Казахстан, Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина).
4. Музыка. Хрестоматия. 1 класс. Учебное пособие. / сост.: А. Д. Оспанова. Астана: Центр образовательных программ, АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 2015. 66 с.
5. The Social Media Marketing Workbook by Jason Mcdonald, 70 page, 2019.

*Жумашиева А., г. Нур-Султан  
(Казахстан)*

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У МУЗИЧНО-ОБРАЗОТВОРЧІЙ СИСТЕМІ КАЗАХСТАНУ

*У статті розглянуто моделі сучасного казахстанського дистанційного навчання в музично-освітній системі, висвітлено переваги й особливості його використання. Розкрито змістові можливості дистанційного навчання в процесі підготовки майбутнього вчителя музики.*

***Ключові слова:** дистанційне навчання, вища музично-освітня система, підготовка вчителя музики.*

Розвиток сучасного казахстанського дистанційного навчання, як і в усьому світі, зумовлено процесом глобалізації, який у широкому розумінні трактується як процес створення єдиного інтернаціонального світу інформації для всього людства. Зокрема, воно розуміється як авторитетний вплив і дія загальнолюдських, світових процесів на долю окремих країн і народів, усього людства в цілому [1, с. 212].

Це визначення висвітлює взаємозв'язок окремих країн світу і підкреслює можливий вплив однієї країни на весь світ, який постійно зростає. Не випадково термін «глобалізація» похідне від латинського слова «глобус», яке означає «кулю».

На думку дослідника М. Маклюєна, основою сучасного етапу глобалізації є засоби масової комунікації та інформації, які, насамперед, мають включати в себе глобальну комп'ютерну мережу Інтернет.

Збільшення швидкості інформаційного потоку – своєрідне стискання

всього світу в єдину крапку, вміння ігнорувати відстань і час, організувати швидке спілкування людей. Ці особливості дозволяють досліднику зробити висновок, що світ перетворився у «глобальне селище» [2, с. 106].

Аналізуючи світовий досвід розвитку дистанційної вищої освіти в умовах глобалізації, зарубіжні вчені констатують факт його поширення в університетах різних країн. Значно збільшилась кількість зарубіжних наукових досліджень, присвячених вивченню дистанційної вищої освіти, її інтеграції в різні форми навчання і ефективності застосування у вищих школах [2, с. 106].

Слід зауважити, що досліджень, присвячених розвитку і сучасному стану функціонування дистанційної вищої освіти в Казахстані, недостатньо. В більшості цих досліджень застосування технологій дистанційного навчання в сучасних університетах розглядається надто критично [2, с. 106].

Недостатня кількість наукової літератури з цього питання супроводжується невеликим обсягом статистичної інформації, однак ця інформація є відкритою для аналізу питань щодо дистанційної вищої освіти в Казахстані.

У цьому сенсі вивчення процесу розвитку вищої освіти з використанням дистанційної системи навчання є актуальним і своєчасним, оскільки виникає можливість сприяти експорту казахстанської музичної освіти та її інтеграції у світовий освітній простір.

У процесі дослідження було визначено три моделі дистанційного навчання, що розвивається у системі вищої музичної освіти.

Перша – традиційна модель мовлення, яка реалізується у теле- та радіопередачах. Вона більш зорієнтована на навчання студентів навичок, необхідних для професійної музичної і педагогічної діяльності, оскільки у цьому випадку вони вивчають дисципліни через ігрові навчальні ситуації, які дозволяють наочно продемонструвати зразки всіх видів педагогічної та спеціальної музичної діяльності.

Модель трансляційного навчання отримала широке поширення в ХХ столітті в США, де вона використовувалася для навчання співробітників

корпорацій, а також для відготовки військових спеціалістів.

Завдяки теленавчанню, студент у загальноосвітній системі може вивчити навчальний матеріал та специфіку музично-педагогічної діяльності, якої набуває, за допомогою відеолекцій з професорсько-викладацьким складом, а також із зарубіжними професорами, які здійснюють академічну мобільність шляхом їх трансляції у навчальних аудиторіях.

Важливою перевагою цієї моделі є можливість запису і наступного відтворення освітніх програм відповідно до змісту модульної освітньої програми «Музична освіта», що дозволяє студентам звернутися до них в будь-який необхідний момент. Це сприяє розумінню найскладніших теоретичних питань у профілюючих та базових модулях, які часто вимагають прояву професійного і водночас абстрактного мислення.

Ми вважаємо повністю обгрунтованою думку Т. МакКи, що головна перевага трансляційної моделі дистанційної освіти полягає у «можливості повернутися до пройденого матеріалу стільки разів, скільки необхідно для закріплення отриманих знань» [3, с. 104].

Перевага трансляційної моделі дистанційного навчання в тому, що є можливість передавати інформацію значній аудиторії, часто використовуючи Інтернет, який залучається для трансляції навчальних курсів, матеріалів. Студенти дізнаються про технології, обладнання та поведінкові моделі, які можуть знадобитися їм протягом подальшої музично-професійної діяльності.

Важливим аспектом цієї моделі є те, що відеолекції – це навчальний матеріал, який можна використовувати багаторазово, демонструвати необмеженій кількості студентів, а використання цифрових носіїв інформації дозволяє зберігати інформацію десятиліттями без втрати якості.

Однак, ця освітня модель має деякі досить суттєві недоліки. Перегляд навчальних матеріалів на екрані телевізора або монітора комп'ютера передбачає певну пасивність учня в процесі навчання. Звичайно, він бачить, що відбувається на екрані, намагається запам'ятати інформацію, що надається, але практичні навички в процесі перегляду не формуються, і тому

запам'ятовування не завжди є ефективним.

У трансляційній моделі, як і в кореспонденській, відсутній оперативний зворотний зв'язок між викладачами і студентами, що не дозволяє викладачам здійснювати вплив на останніх, що, у свою чергу, впливає на результати їх навчання.

Саме цей фактор, як правило, лежить в основі негативної думки про дистанційне навчання, поширеної серед вчених, які заперечують його роль у вищій освіті.

Ще одним недоліком цієї моделі є те, що до навчальних відеороликів, які передаються Інтернетом, висувуються особливі вимоги – це стосується вимог до швидкості підключення до Інтернету та надійності самого телекомунікаційного каналу. Інакше якість відтворюваного відео буде поганою, що стане перешкодою для вивчення матеріалу.

Другою формою моделі навчання за допомогою мовлення є радіонавчання, яке використовувалося до поширення телебачення і телевізійного навчання. Багато в чому переваги і недоліки радіо навчання схожі з перевагами і недоліками теленавчання. У той же час, є деякі інші специфічні особливості і характеристики.

Безсумнівною перевагою радіонавчання можна вважати величезне поширення радіомовленнєвої мережі всією країною.

Таким чином, радіонавчання можна використовувати для навчання студентів, які знаходяться на значній відстані один від одного і від джерела інформації. Більше того, радіо – доступна технологія, яка не вимагає складної технічної підтримки, отже і значних витрат на створення мережі мовлення (оскільки її інфраструктура вже створена).

Навчання з використанням радіо теж має свої недоліки, до яких можна віднести відсутність зворотного зв'язку між учителями і учнями, що призводить до можливого незадоволення сторін процесом навчання. Коли навчальний курс транслюється через національну радіомережу, студенти тісно пов'язані розкладом трансляції курсу, що порушує один з принципів

дистанційного навчання – навчання у будь-який час.

Третя за популярністю мультимедійна модель дистанційної освіти на сьогодні – комп'ютерна. Цю назву вона отримала тому, що в навчальних курсах з'єднуються текст, графіка, анімація, аудіо і відео.

У межах цих мультимедійних курсів також з'явилась інтерактивність, яка дозволяє студентам самотійно вирішувати, яку частину матеріалу вони будуть вивчати, що саме будуть переглядати в процесі навчання на певному його етапі. Ця модель на момент свого створення була достатньо гнучкою і потужною, дозволила нам спільне формування груп студентів в бакалавраті на основі елективного курсу «Застосування дистанційного навчання в музичній освіті», який включає багаточисленні навчальні ігри і віртуальні майстер-класи, що, безумовно, позитивно вплинуло на результати навчання студентів.

Слід відзначити, що оптичні диски, які замінюють аналогові носії (відеокасети, касети), відрізняються своєю здатністю зберігати інформацію протягом тривалого часу без втрати якості, а кількість інформації, яку можна занести на оптичний диск, стало значно більшою.

Головною умовою організації дистанційної освіти у музичній освіті є забезпечення студентів і викладачів доступом до дистанційних освітніх технологій, включаючи системи управління навчанням, цифровими депозитаріями, системами для проведення онлайн занять, системами виконання і складання завдань в електронному вигляді, методичними матеріалами.

### **Література**

1. Социологическая энциклопедия. Под ред. В. Н. Иванова. Москва: Мысль, 2003. Т. 1. 696 с.
2. McLuhan, Marshall. Understanding Media: the extensions of man. Berkeley: Gingko Press, 2003. 106 p.
3. McKeeTerralyn. Thirty Years of Distance Education: Personal Reflections II The international review of research in open and distance learning. 2010. Vol. 11, № 2. P. 100-109.

## **ДОСВІД ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ПРАКТИЦІ**

*У статті розкриваємо досвід військово-патріотичного виховання учнівської і студентської молоді в країнах ЄС, США, Далекого Сходу.*

**Ключові слова:** *військовий обов'язок, підготовка до захисту Батьківщини, військова служба, альтернативна служба*

Питання підготовки учнівської і студентської молоді до захисту Батьківщини знаходиться у полі інтересів багатьох розвинених країн. Країни зацікавлені у захисті своєї держави, території від зовнішнього втручання, в адекватній відповіді на агресію. Це спонукає до пошуку різних форм підготовки юнаків і юнок через залучення їх до різних навчальних програм.

У США найбільш популярною є програма Junior Officer Training Corp (Програма підготовки молодших офіцерів запасу у старших класах), спрямована на розвиток якостей характеру у дітей, які планують у майбутньому обрати військову професію, поєднуючи навчальну та фізичну підготовку [1].

Проведене опитування показало, що до переваг даної програми підлітки відносять: лідерські якості та навички, впевненість у собі, моральну відповідальність не лише за себе, а й за товаришів.

Мінусами програми школярі визначили: дотримання вимог зовнішнього вигляду, дрескод (учасники програми мають бути у військовому однострої, залежно від рівня програми і роду військ, де вони проходять підготовку. Зазвичай заняття проводяться 1 раз на тиждень або двічі на місяць.

Так, некомерційна аналітична група – Корпорація Rand Corp у своєму звіті за 2017 рік відзначила JROTC як найкращу програму навчання і виховання американської молоді, вказавши, що у 2015/2016 навчальному році за нею навчалося 550 000 учнів у 3390 навчальних закладах середньої освіти США.

Хоча програма готує до служби у війську, вона не зобов'язує вступати до відповідних закладів, хоча надає певні переваги при зарахуванні на військову службу. Окрім того, при вступі до коледжів враховуються рекомендації від

## JROTC.

Інструкторами програми, як правило є офіцери у відставці. Всі учні пишуть курсову роботу з військової історії та традицій, що відповідають напряму програми, носять форму відповідних збройних сил.

Важливим мотиватором до служби у війську є те, що учням можуть присвоюватися звання відповідно до обраних військ, службової ієрархії та стипендії. Звання учні здобувають при проходженні програми та демонстрації відповідних умінь і навичок, лідерських якостей.

Такі звання не передбачає вищість перед кимось, а перш за все здатність допомагати іншим, навчати їх, рухатися разом до мети. Першим званням, яке отримують курсанти, є звання прапорщика 1.

Згідно доповіді Rand за 2017 рік досягненнями програми є академічні досягнення (високі показники у навчанні курсантів та бали (GPA), а також краща відвідуваність занять порівняно з іншими школярами. У доповіді відмічається, що старшокласники, які брали участь у JROTC, були більш дружні, консолідовані. Школярі вдягають військову форму раз на тиждень на заходи JROTC.

Обов'язковою є також фізична підготовка, гімнастика і вправи на вулиці, стройова підготовка, які формують командний дух, дають уявлення, яким чином має діяти команда.

JROTC передбачає формування життєвих навичок, які необхідні не лише військовим, а й будь-якій кар'єрі: лідерство, впевненість у собі, дисциплінованість.

На заняттях учні дізнаються більше про здоров'я, харчування, управління фінансами, організацію часу, відповідальність, постановку цілей роботи у команді.

Учні, беручи активну участь у різних проєктах, відчувають відповідальність за діяльність у школі і громаді.

Специфіка підготовки школярів у Германії має соціальну спрямованість, зумовлену тим, що Германія після поразки у Другій Світовій війні не

здійснювала патріотичного виховання та підготовки школярів до служби у війську.

Однак, досягнення в економіці і культурі стали важливим чинником відродження національної ідентичності. На сьогодні в школах та коледжах діють програми «Добровільний соціальний рік», «Добровільний економічний рік», спрямовані на формування громадянської позиції, відповідальності патріотизму.

Окрім обов'язкової військової служби, існує альтернатива служби, що проходить в соціальній, медичній чи економічній сферах. Опитування показало, що понад 70000 юнаків не хоче служити в бундесвері за переконанням, але вони готові до альтернативної служби у будинках для старих, лікарнях, хоспісах. Така служба триває дев'ять місяців і має велику підтримку від гуманітарних організацій, Німецького червоного хреста.

У Швейцарії ж, навпаки, військовою підготовкою охоплено майже усю молодь чоловічої статі, а альтернативна служба з'явилася лише у 1996 році. Декларація Швейцарією нейтралітету передбачає мирне співіснування з іншими країнами, а також неучасть у військових союзах та «поліцейських акціях», але готовність захищати себе самостійно. Заради миру кожен швейцарець робить свій внесок у зміцнення обороноздатності своєї країни. Залучення молоді до військової служби здійснюється у три етапи: 1) початкова військова підготовка і «школа молодого бійця-рекрута» («RS – Rekrutenschule»); 2) дійсна служба, яку можна пройти всю відразу, а можна частинами (по кілька тижнів до того часу поки не буде вичерпано весь термін залежно від посади – від 440 до 680 днів); 3) отримання вищої військової освіти або «служба в запасі».

Досить точаться дискусії щодо патріотичного виховання у Великобританії. Зокрема, у 2006 р. у школах почали вивчати основи громадянства, однак через недостатню підготовленість вчителів та їхню нездатність пояснити дітям питання релігійного, расового та етнічного розмаїття, уроки були визнані марними, що послужило причиною неприйняття



батьківською і учнівською громадськістю введення уроків патріотизму, яке вони вважають дискусійним неоднозначним питанням.

В Японії за новим законом про освіту, у 2006 році ввели уроки патріотизму у школах, що мають на меті виховання дітей у дусі національних традицій, а також національної гідності та гордості.

В Китаї патріотичне виховання контролюється Комуністичною партією, Комуністичною спілкою молоді, федерацією молодіжних організацій країни.

### Література

1. Pannoni, A, Writer S. High School JROTC Participants Share Pros, Cons of Involvement U.S. News. 2015.

*Закатнов Д.О., м. Київ*

## **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

*Розглянуто підходи до визначення сутності поняття «кар'єрна компетентність» та її структури. Визначено організаційно-педагогічні умови формування кар'єрної компетентності учнівської молоді. Обґрунтовано впровадження консультування з професійної кар'єри учнівської молоді до практики роботи закладів освіти.*

**Ключові слова:** *кар'єрна компетентність, консультування з професійної кар'єри, освітньо-професійна траєкторія, складові кар'єрної компетентності.*

Протиріччя між об'єктивними потребами економіки у підготовці фахівців з певних професій і переважно стихійним характером вибору молоддю напряму майбутньої трудової діяльності детермінує активізацію досліджень проблеми підготовки молодого покоління до проектування освітньо-професійної траєкторії, яка б враховувала їх власні інтереси, можливості та потреби ринку праці. На необхідності вирішення зазначеної проблеми на державному рівні наголошується у Концепції Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2021-2025 роки [4].

Дослідники генези становлення особистості (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Г. Костюк та ін.) зазначали, що найбільш важливим і

суттєвим новотвором у ранньому юнацькому віці є зміна самосвідомості особи, що зумовлює формування нової соціальної позиції молодої людини. Старшокласник або учень закладу професійної (професійно-технічної) освіти перебуває на порозі вступу в самостійне трудове життя, що детермінує необхідність розв'язання завдань самовизначення, у тому числі професійного. Планування в ранньому юнацькому віці професійної перспективи є найважливішою складовою самовизначення, яке стає основою для розгортання процесу планування життєвого шляху в майбутньому [3].

Проблеми професійного самовизначення особистості знайшли широке відображення в працях вітчизняних педагогів і психологів (Г. Костюк, Є. Павлютенков, В. Синявський, Б. Федоришин та ін.). Принагідно зазначимо, що У США проблема підготовки молоді до професійної діяльності з середини 70-х років минулого століття розглядається через призму концепту «професійна кар'єра», який все ширше використовується і в країнах ЄС [2]. Впродовж останнього десятиліття вітчизняними дослідниками (Л. Базиль, В. Болотова, П. Горохова, Л. Єршова, В. Орлов, Л. Хомич та ін.) опубліковано ряд робіт, присвячених психолого-педагогічним та організаційно-методичним аспектам підготовки молоді до вибору та реалізації професійної кар'єри.

На відміну від зарубіжних досліджень, в яких термін «професійна кар'єра» широко використовується більш ніж півстоліття, в вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях він став об'єктом уваги відносно недавно. Неоднозначність підходів до визначення сутності цього терміну проявляється, зокрема в тому, що професійна кар'єра раніше виступала об'єктом досліджень інших наукових дисциплін (соціології, політології, менеджменту і т. ін.).

Аналіз різних концепцій професійної кар'єри дозволяє виділити області їх перетину. У більшості визначень професійна кар'єра:

- розглядається як динамічне явище (послідовність змін професій, статусів, ролей, видів робіт і т.д.);
- включається в професійний простір розвитку особистості і

розглядається як одна з форм самореалізації;

- відноситься до критеріїв соціальної адаптивності і успішності життєвого шляху;

- носить індивідуальний характер;

- являє собою усвідомлений і певною мірою структурований професійний проєкт [5].

Ми вважаємо, що професійна кар'єра є динамічним процесом, який в організаційному аспекті передбачає цілеспрямоване професійне зростання, розширення професійної компетентності, кваліфікаційних можливостей і розмірів винагороди, пов'язаних із якістю діяльності працівника; в особистісному аспекті – є суб'єктивно усвідомленими власними судженнями особи щодо професійного майбутнього та ставленням до нього, очікувані шляхи самовираження у праці і задоволення нею, індивідуально усвідомленою позицією і поведінкою, пов'язаними з професійним досвідом людини; в соціальному аспекті – є уявленнями щодо освітньо-професійних маршрутів і шляхів досягнення успіхів з точки зору суспільних потреб і цінностей професійної діяльності.

Аналіз досліджень, присвячених формуванню готовності особистості до професійного самовизначення і проєктування професійної кар'єри, дозволяє дійти висновку, що в змістовному відношенні готовність до проєктування професійної кар'єри є ширшим поняттям, яке виходить за межі власне професійної діяльності. Крім того, оскільки професійну кар'єру більшість дослідників пов'язують не лише з професійною діяльністю, а й іншими подіями в життєвому полі людини, то дана категорія, на нашу думку, є ширшою від категорії «професійне самовизначення».

Результатом підготовки молоді людини до вибору й реалізації професійної кар'єри є, на думку більшості вітчизняних дослідників (Л. Базиль, Д. Закатнов Л. Єршова, В. Орлов та ін.), сформована кар'єрна компетентність. Її можна визначити як інтегративну якість особистості, що характеризує її прагнення, ставлення, готовність і спроможність до вибору, планування та

реалізації професійної кар'єри, передбачає рефлексивне бачення себе та адекватну самооцінку [6]. Складовими кар'єрної компетентності стосовно учнів закладів загальної середньої та професійної (професійно-технічної освіти) є: *мотиваційно-ціннісний*, що зумовлюється позитивним ставленням до професійної освіти як до початку процесу реалізації професійної кар'єри, переважанням у структурі мотивів прагнення до успіху, відповідності кар'єрних орієнтацій виду обраної професійної діяльності; *когнітивний*, що характеризується усвідомленням періоду одержання професійної освіти як базового етапу кар'єри, знаннями щодо можливих шляхів розвитку кар'єри, її типів, етапів, стратегій, вимог професійного середовища до знань, умінь, навичок, загальних та професійних компетентностей фахівця; *діяльнісний*, що визначається діями, спрямованими на планування кар'єри на початковому етапі навчання, розв'язання освітніх і професійних завдань відповідно до перспективного кар'єрного плану, розширення професійної поінформованості, плануванням кар'єри, здатністю вирішувати кар'єрні проблеми; *рефлексивно-оцінний*, що характеризується аналізом учнем особистісних якостей і результатів діяльності в процесі одержання професійної освіти в контексті перспективних планів на професійну діяльність і кар'єрний розвиток, їх адекватною самооцінкою.

Основними етапами розвитку кар'єрної компетентності учнів є: *мотиваційно-орієнтувальний* (спрямований на формування мотиваційно-ціннісного й когнітивного компонентів кар'єрної компетентності шляхом насичення змісту освіти релевантною інформацією, виявлення досвіду діяльності, якостей особистості, здібностей тощо): *формувальний* (спрямований на розвиток діяльнісного компоненту кар'єрної компетентності шляхом створення умов для набуття відповідного досвіду діяльності, планування, прогнозування, реалізації інтерактивних технологій, що сприяють формуванню суб'єктної позиції щодо професійного майбутнього, професійної Я-концепції й, адекватної самооцінки); *закріплювально-прогностичний* (спрямований переважно на формування рефлексивно-оцінювального компоненту кар'єрної

компетентності через рефлексію досвіду діяльності на попередніх етапах й актуалізацію активності особистості щодо визначення нових цілей кар'єрного розвитку та визначення подальшої освітньо-професійної траєкторії).

Формування кар'єрної компетентності учнів є цілеспрямованим й педагогічно керованим процесом оволодіння учнями знаннями й вміннями, розвитку ставлень до професійного майбутнього, що обумовлюють орієнтування у варіативних освітньо-професійних траєкторіях, розвиток актуальних для професійного і кар'єрного зростання потреб у самовихованні, самоосвіті, самореалізації, самовизначенні, самоаналізі самооцінці, формування позитивного ставлення до обраного напрямку професійної діяльності [6].

Аналіз проблеми формування кар'єрної компетентності учнівської молоді дозволяє стверджувати, що до числа провідних організаційно-педагогічних умов її ефективного розв'язання слід віднести впровадження до практики роботи закладів освіти консультування з професійної кар'єри, яке ми визначаємо як систему організаційного, психолого-педагогічного й інформаційного забезпечення й супроводу розвитку кар'єрної компетентності особистості учнівської молоді [1]. Консультування з професійної кар'єри учнів охоплює: визначення цілей професійної діяльності людини, які вона прагне досягти впродовж життя, та шляхів їх досягнення; консультації з питань стратегії пошуку роботи; консультування з питань складання індивідуального плану професійного розвитку і кар'єрного зростання; розроблення конкретних освітньо-професійних траєкторій, за якими людина зможе успішно реалізувати кар'єрні плани; організацію допомоги майбутньому фахівцю у формуванні вмінь складати резюме та проходити співбесіду з роботодавцем; виявленню професійно значущих схильностей; діагностування сформованості професійних і особистісних якостей; сприяння розвитку здатності до самопізнання, рефлексії, самооцінки тощо. В умовах пандемії особливого значення набуває проблема здійснення онлайн кар'єрного консультування, створення релевантних інтернет-ресурсів, діагностичного інструментарію, який дозволяє виявити рівень сформованості кар'єрної компетентності тощо [7].

## Література

1. Базиль Л. О., Орлов В. Ф. Консультування із професійної кар'єри як важливий чинник самореалізації майбутніх фахівців. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VI (75), Issue: 181, 2018. P. 7–10.
2. Байдак Т. М., Болотова В. О. Основні теоретичні підходи до визначення кар'єри в західній науковій літературі. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна*. 2015. № 1148. С. 46–50.
3. Закатнов Д. О., Паржницький В. В. Підготовка учнівської молоді до вибору робітничих професій : методичний посібник. Київ, ПТО НАПН України, 2012. 49 с.
4. Концепція Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2021–2025 роки. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1669-2020-%D1%80#n11>
5. Невструева Т. Х., Гнедина Т. Г. Динамика карьерных ориентации личности руководителя. *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2006. № 1(09). С. 51–59.
6. Система консультування з професійної кар'єри учнів професійно-технічних навчальних закладів : монографія [Алексеева С. В., Величко Н. О., Єршова Л. М., Закатнов Д. О., Кузьмінська Л. Д., Лозовецька В. Т., Орлов В. Ф.]; за редак. Д. О. Закатнова. Київ: ПТО НАПН України, 2018. 221 с.
7. Торчевська Н. В. Інтерактивні методи консультування з професійної кар'єри учнів ПТНЗ. *Теорія і методика професійної освіти*. 2017. № 13. С. 80–89.

*Заредінова Е.Р., м. Київ*

## ХАРАКТЕРИСТИКА ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито врахування особливостей студентського віку в формуванні соціокультурних цінностей в закладах вищої освіти. Представлено характерні ознаки сучасної студентської молоді, розкрито роль закладів вищої освіти в особистісному та професійному зростанні молодої людини. Зазначено, що студентський вік є сензитивним щодо формування ціннісно-сислової сфери.*

**Ключові слова:** студентський вік, соціокультурні цінності, освітнє середовище, заклад вищої освіти.

Стрімкий розвиток соціальної динаміки і структурні зміни в суспільстві призвели до трансформації суспільних ідеалів й індивідуальних цінностей. Вивчення цінностей і смисложиттєвих орієнтацій і особистості дозволяє отримати уявлення про тенденції в змінах соціальних норм, установок і стратегій поведінки. В зв'язку з цим особливу увагу привертає сучасна молодь, оскільки вона найбільш прогресивна, динамічна і миттєво реагує на соціокультурні зміни. Разом з тим в цьому віці активно розвивається система особистісних смислів і відбувається породження нових смислових структур, що

й зумовлює актуальність дослідження вікових особливостей студентів у контексті формування соціокультурних цінностей в освітньому середовищі.

Мета статті – розкрити вікові особливості студентського віку щодо формування соціокультурних цінностей.

Навчання у закладі вищої освіти – важливий період формування особистості в цілому та зокрема ціннісно-сміслової сфери. Формування соціокультурних цінностей взаємозалежить від процесу розвитку особистості в певних соціальних та культурно-історичних умовах. Засвоюючи соціокультурний досвід, людина перетворює його у власні цінності, при цьому створює свою систему поведінки, вибірково вводячи норми і шаблони, які прийняті в певній групі й суспільстві. Студентський вік характеризується прагненням самостійно і активно вибирати певний життєвий сенс, стиль й ідеал, що відповідає умовам соціалізації, згідно з якими індивід повинен відігравати активну роль. Отже, навчання в закладі вищої освіти є потужним фактором формування студента, і цей процес відбувається протягом його життєдіяльності, спілкування студентів і викладачів.

На думку Р. Карелової, «кожен віковий період характеризується своїми особливостями, які повинні бути враховані при моделюванні тих чи інших педагогічних процесів. Це необхідно для вибору засобів накопичення суб'єктного досвіду студентів, що дозволяє формувати готовність майбутніх фахівців до професійної мобільності» [5]. Цьому сприяє уклад освітнього середовища, обумовлений особливістю організацією життя та діяльності сучасної студентської молоді.

Студентство як окремий віковий період було обґрунтовано в працях Б. Ананьєва й доведено, що студентство становить «перехідну фазу від дозрівання до зрілості». При цьому студентство характеризується як пізня юність/рання дорослість (18–25 років) [1].

У працях Л. Божович увага зосереджена на розвитку мотиваційної сфери: місце у житті, формування світогляду та його вплив на пізнавальну діяльність, самопізнання і моральне пізнання [2]. І. Кон вивчав юнацький вік з точки зору соціальної ситуації розвитку [6]. Д. Ельконін акцентує увагу на розвитку

молодої людини через навчально-професійну діяльність [8].

Існує наукова думка, що вік від 17 до 21 років виступає етапом активної індивідуалізації (за періодизацією онтогенетичного розвитку В. Слободчикова) [7], що характеризується новими вимірами й новими умовами життя молодого людини, які детермінують підвищення інтересу до цілей та цінностей власного існування.

Суттєвими для нас є визначення І. Зимньої, що студентство є «особливою соціальною категорією, специфічною спільнотою людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти», яка відрізняється від інших груп населення «високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості» [3]. Проте О. Жулінська підкреслює, що сучасна студентська молодь істотно відрізняється від студентства ХХ ст. за такими характерними ознаками:

1) молодь живе в новій країні, де розвивається демократія, вносяться корективи в цінності й ціннісні орієнтації підростаючого покоління;

2) інформаційне суспільство дає можливість студентам опанувати сучасну інформацію, класифікувати її, усвідомлювати і приймати відповідно до пізнавальних здібностей і професійної підготовки їх як майбутніх фахівців;

3) прагнення студентів до нового, їх оперативне сприйняття, пов'язане з обумовленим віком молоді: легкого до навчання і відкритого до нових знань;

4) потенційна можливість здобувати освіту за кордоном в умовах європейського вектора розвитку вищої професійної школи України [4].

За ствердженням Б.Г. Ананьєва, студентський вік є «сензитивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини» [1, с. 5]. Також вчений підкреслює те, що для успішного навчання в вищому навчальному закладі необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема пам'яті, мислення, уваги, ерудованості. При деякому зниженні цього рівня можлива компенсація за рахунок підвищеної мотивації або працездатності, посидючості, ретельності й акуратності в навчальній діяльності [1, с. 7]. Також слід відзначити, що вища освіта має великий вплив



на психіку людини і розвиток його особистості. Під час навчання у закладах вищої освіти, при наявності сприятливих умов у студентів відбувається розвиток всіх рівнів психіки, когнітивної, емоційно-вольової сфери. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують тип мислення, світогляд, які характеризують професійну спрямованість особистості. До того ж, студенти максимально працездатні, витримують інтелектуальні навантаження, найбільш здатні до оволодіння складними способами пізнавальної діяльності, розвивають необхідні особистісні та функціональні якості (організаторські здібності, ініціативність, мужність, винахідливість, швидкість реакцій, інтерактивність, мобільність та ін.).

У студентському віці найбільш активно відбувається засвоєння, прийняття (неприйняття) цінностей, що пов'язано з процесами аксіогенезу та професіогенезу. Студентська молодь психологічно готова і мотиваційно прагне до переоцінки й прийняття нових цінностей [4]. Освітнє середовище – це континуум, у якому існують та формуються соціокультурні цінності, що складається з просторо-тимчасових, діяльнісних, комунікативних, інформаційних факторів тощо, які утворюють спонтанні взаємодії особистості. Отже, зміст вікових особливостей студентів у контексті формування соціокультурних цінностей освітнього середовища мають наступні характерні показники:

1. Студенти як соціальна група мають свої специфічні особливості, де в якості головного чинника виступає спрямованість на професійну освіту і пізнання навколишнього світу, як члена певного соціуму.

2. Особливості студентського періоду полягають у тому, що в ці роки відбувається не тільки набуття професійних навичок, а й в тому, що цей період є важливим і вирішальним у розвитку багатьох ознак, у першу чергу тих, які фокусуються в контексті соціокультурних цінностей, у центрі якого переосмислення, зміцнення і закріплення всієї інформації про світ в Я-образ.

3. Формування соціокультурних цінностей у студентської молоді, активне засвоєння нею знань про свою культуру створюють специфічне культурне утворення, що стає підґрунтям визначення національно-культурної

ідентичності, основою регуляції поведінки студентською молоддю згідно етнічним нормам та інтересам соціуму.

Відтак, базуючись на позиціях науковців, маємо констатувати, що засвоєння, усвідомлення, прийняття та реалізації соціокультурних цінностей студентів ЗВО відбуваються в процесі внутрішньо мотивованої діяльності. Тобто, цей складник соціокультурних цінностей пов'язаний зі знаннями, мотивами, вчинками, моделями аксіозорієнтованої поведінки студентів, уміннями ціннісно ставитися до навколишнього світу, своєї Батьківщини, українського народу, представників інших культур, до майбутньої професії, до себе суголосно своїм ціннісним установкам.

Отже, вікові особливості студентів у контексті формування соціокультурних цінностей відіграють важливу роль, так як саме в цей період активно формується цілісна картина світу, образ можливого майбутнього і система поглядів на дійсність, що впливають на становлення характеру й особистості в цілому. Це вік високого рівня інтелектуального й морально-духовного розвитку, коли збагачується ментальний, комунікативний, соціокультурний досвід, вперше масштабно розглядається внутрішній світ, індивідуальність, формується цілісний Я-образ у взаємодії з навколишнім.

### Література

1. Ананьев Б. Г., Кузьмина Н. В. (Ред.). К психофизиологии студенческого возраста. *Современные психологические проблемы высшей школы*. Ленинград, 1974. С. 3–15.
2. Божович Л. И. *Динамика развития личности в онтогенезе. Хрестоматия по возрастной психологии*. Москва: Институт практической психологии, 1996.
3. Зимняя И. А. *Педагогическая психология*. Москва: Логос, 2004.
4. Жулинська, О.В. Формування ціннісних орієнтацій студентської молоді в психолого-педагогічних умовах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2011. № 32–33. С. 293–298. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo\\_2011\\_32-33\\_44](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2011_32-33_44).
5. Карелова Р. А. *Учет возрастных особенностей студентов колледжа при формировании готовности к профессиональной мобильности через субъектный опыт*. URL: <http://wwenews.esrae.ru/pdf/2016/%204/336.pdf>.
6. Кон И. С. *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение. 1989.
7. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития. *Вопросы психологии*. 1998. № 6. С. 3–17.
8. Эльконин Д. Б. *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика, 1989.

## **ВИВЧЕННЯ СТАНУ ГОТОВНОСТІ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

*Визначено критерії і показники готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів. Описано методичний інструментарій вивчення стану готовності старшокласників до відповідального батьківства. Наведено результати констатувального етапу експерименту.*

**Ключові слова:** *батьківство, відповідальне батьківство, готовність до відповідального батьківства, старшокласники шкіл-інтернатів, критерії, показники, рівні готовності до відповідального батьківства.*

Проблема формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників інтернатних закладів – одна з пріоритетних напрямів сучасного виховання.

Специфіка формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників інтернатних закладів пов'язана з особливостями життєдіяльності названого вище контингенту дітей (вимушена адаптація до великої кількості однолітків; переважно групова, а не індивідуальна спрямованість виховних впливів; звуження діапазону статевих ролей), специфікою контингенту учнів раннього юнацького віку (відсутність можливості засвоєння позитивного соціального досвіду батьків; порушення стереотипізації образу «Я», наявність дериваційного синдрому [1, с. 77–81].

З метою визначення рівнів готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів визначено такі критерії з відповідними показниками: когнітивний (знання про функції сучасної сім'ї; щодо сутності відповідального батьківства; з основ репродуктивного здоров'я), емоційно-ціннісний (позитивні мотиваційні установки на створення сім'ї, на народження дитини; здатність до емпатії; потреба у спілкуванні та міжособистісній взаємодії), поведінково-діяльнісний (вміння гармонійної взаємодії з іншими людьми; набуття вмінь, спрямованих на зміцнення репродуктивного здоров'я; здатність до самовдосконалення себе як майбутнього батька / матері).

З метою виявлення обізнаності старшокласників шкіл-інтернатів щодо функцій сучасної сім'ї було проведено опитування.

За результатами анкетування 26,7 % старшокласників шкіл-інтернатів назвали наступні функції сучасної сім'ї: репродуктивну, рекреативну, виховну, матеріально-економічну, житлово-побутову, комунікативну, сексуально-емоційну, психологічного захисту. Таким чином, старшокласники виявили ґрунтовні знання щодо функцій сучасної сім'ї. Достатні знання щодо функцій сучасної сім'ї виявило 34,3 % старшокласників; фрагментарні знання – 39,0 % старшокласників.

Вивчення рівня готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів за показником «знання щодо сутності відповідального батьківства» відбувалося за допомогою використання методу незакінченого речення.

З цією метою старшокласникам шкіл-інтернатів було запропоновано завершити наступні незакінчені речення: «Бути відповідальним батьком – це...», «Бути відповідальною матусею – це ...».

Високий рівень готовності до відповідального батьківства за вищезазначеним показником виявило 24,8 % старшокласників. Характеризуючи відповідального батька, вони назвали наступні ознаки: «любить своїх дітей», «поважає всіх членів своєї родини», «піклується про дітей», «виявляє відповідальне ставлення до виховання дітей», «багато заробляє», «є господарем у своєї оселі», «уміє планувати сімейний бюджет, заощаджувати гроші», «веде здоровий спосіб життя», «цікавиться справами своїх дітей», «не пиячить», «не влаштовує сварки і бійки», «не кидає своїх дітей на призволяще» тощо.

Дослідження свідчить, що старшокласники шкіл-інтернатів, характеризуючи відповідальну матусю назвали наступні ознаки: «відповідальне ставлення до виховання дітей», «піклування та любов до дітей», «гарна господиня», «ласкава, щира, турботлива», «завжди цікавиться своїми дітьми, щира, добра, ласкава», «веде здоровий спосіб життя» тощо

Достатній рівень знань щодо сутності відповідального батьківства виявило 36,2 % старшокласників; низький рівень – 39,0 % старшокласників.

Вивчення рівня готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів за показником «знання з основ

репродуктивного здоров'я» також відбувалося за допомогою анкетування. Старшокласники мали відповісти на наступні запитання анкети: «Як ви розумієте поняття «репродуктивне здоров'я?»»; «Які чинники негативно впливають на стан репродуктивного здоров'я молоді?»»; «Що ви знаєте про сучасні методи контрацепції?»»

Результати анкетування свідчать, що 40,0 % старшокласників шкіл-інтернатів мають фрагментарні уявлення щодо репродуктивного здоров'я. Вони не обізнані з методами контрацепції. Достатній рівень знань про репродуктивне здоров'я, обізнаність з методами контрацепції виявило 37,1 % старшокласників шкіл-інтернатів. Високий рівень знань про репродуктивне здоров'я; обізнаність із чинниками, що негативно впливають на репродуктивне здоров'я молоді; обізнаність щодо сучасних методів контрацепції виявило 22,9 % старшокласників шкіл-інтернатів.

Анкетуванням виявлявся і рівень готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів за показником «позитивні мотиваційні установки на створення сім'ї, на народження дітей». Отримані відповіді на запитання: «Для чого молода людина вступає у шлюб?» дозволяють стверджувати, що серед дівчат такий мотив, як «любов» займає перше місце; друге місце займає мотив «бажання мати дітей, займатися їх вихованням»; на третьому місці – «інтимно-сексуальні стосунки»; на четвертому місці – «покращити свій матеріальний стан»; на п'ятому місці – «спільність поглядів та інтересів».

Серед юнаків – вихованців шкіл-інтернатів перше місце займає такий мотив, як «любов»; на другому місці – «інтимно-сексуальні стосунки»; на третьому місці – «налагоджений побут»; четверте місце посідає мотив «бажання мати дітей, займатися їх вихованням»; п'яте місце – «спільність поглядів та інтересів».

У ході бесіди зі старшокласниками шкіл-інтернатів було з'ясовано, що орієнтовно 28,6 % з опитаних мають бажання і позитивно вмотивовані на створення у майбутньому сім'ї та народження дітей. Ці старшокласники визнають батьківство як одну з важливих особистісних цінностей. Зазначимо,

що 33,3 % старшокласників хочуть у майбутньому створити сім'ю і мати дітей. У 38,1 % старшокласників шкіл-інтернатів відсутня мотивація щодо створення сім'ї та народження дітей.

Задля виявлення рівня готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів за показником «здатність до емпатії» використовували тест В. Бойко «Оцінка рівня емпатійних здібностей» [3].

Результати тестування засвідчили, що 38,1 % старшокласників шкіл-інтернатів виявило низький рівень розвитку емпатії; 35,2 % старшокласників – середній рівень розвитку емпатії; 26,7 % старшокласників – високий рівень розвитку емпатії.

Виявлення рівня готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів за показником «потреба у спілкуванні та міжособистісної взаємодії» відбувалося за допомогою використання тесту А. Маркової [2]. Після застосування даної методики були отримані наступні результати: 28,6 % старшокласників виявляють потребу у спілкуванні та міжособистісної взаємодії, виявляють повагу до іншого; 33,3 % вихованців ситуативно виявляють потребу у спілкуванні та міжособистісній взаємодії, намагаються виявляти повагу до іншого; 38,1 % старшокласників не виявляють потребу у спілкуванні.

З метою вивчення рівня готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів за показником «вміння гармонійної взаємодії з іншими людьми» використовували метод узагальнення незалежних характеристик.

Результати діагностики засвідчили, що більшість старшокласників шкіл-інтернатів (42,9 %) виявляють агресивність у спілкуванні з іншими людьми; 33,3 % респондентів – ситуативне прагнення до гармонійної взаємодії з іншими людьми; 23,8 % респондентів виявляють вміння гармонійної взаємодії з іншими людьми, насамперед з молодшими за себе.

Анкетування щодо з'ясування «Ставлення до усвідомленого ризику» [4], та опосередковані педагогічні спостереження виявили рівень готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів за показником

«набуття вмінь, спрямованих на зміцнення репродуктивного здоров'я» відбувалося за допомогою.

Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати, що 26,6 % старшокласників шкіл-інтернатів усвідомлюють шкідливий вплив ПАР на організм людини; 30,5 % старшокласників недостатньо усвідомлюють шкідливість впливу ПАР на організм людини; 42,9 % респондентів не усвідомлюють шкідливість ПАР на організм людини.

З метою вивчення рівня готовності до відповідального батьківства у старшокласників шкіл-інтернатів за показником «здатність до самовдосконалення себе як майбутнього батька / матері» використовували вправу «Мої плюси і мінуси» [5, с. 87].

Результати досліджень свідчать, що 40,0 % старшокласників не виявили здатність щодо самовдосконалення себе як майбутнього батька / матері; 36,2 % респондентів ситуативно виявляють здатність до самовдосконалення як майбутнього батька / матері; 23,8 % респондентів виявляють здатність до самовдосконалення себе як майбутнього батька / матері.

За результатами констатувального етапу експерименту стверджуємо: високий рівень готовності до відповідального батьківства виявило 25,8 % старшокласників шкіл-інтернатів; середній рівень – 34,4 % старшокласників; низький рівень – 39,8 % старшокласників.

#### Література

1. Канішевська Л. В. *Деякі аспекти проблеми формування готовності до усвідомленого батьківства у вихованців інтернатних закладів. In: Education, Law, Business: Collection of scientific articles Cartero Publishing House, с. Madrid, Spain, 2020. 77–81.*
2. Маркова А. К. *Психологія професіоналізму.* Москва, 1996.
3. Оцінка рівнів емпатичних здібностей (В. В. Бойко). [Електронний ресурс]. URL: [https://stud.com.ua/2003/psihologiya/otsinka\\_rivnya\\_empatichnih\\_zdibnostey\\_boyko](https://stud.com.ua/2003/psihologiya/otsinka_rivnya_empatichnih_zdibnostey_boyko)
4. Топчій І. П. *Педагогічні основи профілактики вживання підлітками психоактивних речовин в умовах загальноосвітнього навчального закладу.* (Дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ. 2010.
5. Яцеленко А. А. *Виховання відповідальності молодших підлітків у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: науково-методичний посібник для педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.* Київ. 2014.

## **ЗМІСТ ВИХОВАННЯ ЦІЛЕСПРЯМОВАНOSTІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У тезах проаналізовано зміст виховання цілеспрямованості учнів основної школи у фізкультурно-оздоровчій діяльності в закладах загальної середньої освіти. Виховання цілеспрямованості, зокрема, у фізкультурно-оздоровчій діяльності зумовлює успішне досягнення поставленої мети, передбачає готовність до суспільно значущої діяльності, розвиток моральних та фізичних якостей учнів основної школи.*

**Ключові слова:** *виховання цілеспрямованості, заклади загальної середньої освіти, учні основної школи, фізкультурно-оздоровча діяльність.*

Сучасний етап розвитку українського суспільства вимагає удосконалення організаційно-педагогічних умов, змісту, форм і методів виховної роботи з учнями основної школи. З огляду на це, проблематика виховної та фізкультурно-оздоровчої діяльності перебуває у центрі уваги суспільства, є актуальною і вимагає подальшого розроблення. Необхідність дослідження даної теми зумовлена також поступовим зниженням у школярів інтересу до фізкультурно-оздоровчої діяльності, що веде до недостатнього фізичного розвитку, вад у формування учнів як особистостей, майбутніх захисників Батьківщини.

На основі психолого-педагогічного аналізу проблеми (А. Артюшенко [1], І. Бех [2], Д. Бінецький [3], М. Зубалій [5], Н. Касіч [4], О. Остапенко [6; 8], М. Тимчик [7] та ін.) та узагальнень напрацювань учених, дослідників і практиків щодо виховання цілеспрямованості в учнів закладів загальної середньої освіти можна стверджувати, що виховання цілеспрямованості школярів є актуальним науковим викликом, оскільки цілеспрямованість як вольова якість дозволяє особистості планомірно й зосереджено діяти, прагнучи до досягнення мети. За допомогою виховання цілеспрямованості з'являється потреба ставити цілі й завдання, можливість проектувати шляхи їх досягнення, вольова готовність до їхньої реалізації. Формування цілеспрямованості в учнівської молоді має велике значення ще й тому, що відбувається інтенсивне формування моральної свідомості й емоційної сфери зростаючої особистості,



потреби в самовихованні та самоосвіті.

Експериментальне дослідження спиралося на концепцію особистісно орієнтованого виховання, концепцію особистісно-розвивального навчання, концепцію проблемного навчання.

Нами вивчено досвід закладів загальної середньої освіти з виховання цілеспрямованості учнів осевої школи у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Це дало змогу виявити загальні проблеми щодо виховання цілеспрямованості учнів основної школи, їх потреби та інтереси, які вимагають врахування й уточнення під час проведення і організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Як свідчить досвід сучасних закладів загальної середньої освіти, у процесі занять фізкультурно-оздоровчою діяльністю можна реалізовувати виховні завдання шляхом застосування як традиційних, так і нетрадиційних засобів, форм і методів спортивної діяльності тощо.

Завдяки аналізу психолого-педагогічної літератури та власних досліджень з'ясовано, що цілеспрямованість учнів основної школи у фізкультурно-оздоровчій діяльності виховується у процесі групової, спортивної діяльності, взаємодії з батьками та іншими шкільними колективами.

Зміст виховання цілеспрямованості старших підлітків у фізкультурно-оздоровчій діяльності розроблявся з урахуванням принципів доступності, наочності, культуровідповідності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, системності.

Зміст виховання цілеспрямованості учнів основної школи у фізкультурно-оздоровчій діяльності передбачав також реалізацію визначених нами педагогічних умов: впровадження дієвих форм і методів виховної роботи з метою формування у старших підлітків мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності; залучення старших підлітків до організації та проведення змагальної діяльності на різних рівнях на основі створення ситуацій успіху; налагодження взаємодії сім'ї і школи у вихованні цілеспрямованості старших підлітків у фізкультурно-оздоровчій діяльності; забезпечення комплексної роботи з учителями фізичної культури, інструкторами з оздоровчого плавання та фітнесу

щодо виховання цілеспрямованості учнів 7–9-х класів.

Впроваджуючи розроблений нами зміст виховання цілеспрямованості учнів основної школи у фізкультурно-оздоровчій діяльності, нами було враховувалися критерії та показники виховання цілеспрямованості старших підлітків; анатомо-фізіологічні, психологічні та вікові особливості школярів у фізкультурно-оздоровчій діяльності; участь сім'ї та школи у спортивній, фізкультурно-оздоровчій діяльності учнів основної школи; врахування особливостей закладів загальної середньої освіти та їх традицій, під час яких здійснюється виховання цілеспрямованості старших підлітків, а саме специфіки фізкультурно-оздоровчої діяльності; які засоби, форми і методи є найбільш дієвими у процесі виховання цілеспрямованості учнів у фізкультурно-оздоровчій діяльності тощо.

Добре зарекомендували себе індивідуальні, колективні, самостійні, позакласні та позашкільні форми виховання цілеспрямованості учнів основної школи у фізкультурно-оздоровчій діяльності. Основними видами виховання цілеспрямованості школярів, які довели свою ефективність, є оздоровче плавання та його елементи; фітнес, який передбачав урахування інтересів та бажань учнів основної школи; спортивні ігри, змагання та традиційні заняття з фізичної культури. Основними методами виховання цілеспрямованості учнів осевої школи, які також виявили високу ефективність, стали рефлексивно-експліцитний метод, змагання, метод створення ситуації успіху, заохочення, доручення, метод проблемних ситуацій, метод особистого прикладу, переконання, включення учнів у активну фізкультурно-оздоровчу діяльність тощо.

Нами доведено, що розроблений інноваційний зміст, форми і методи, умови виховання цілеспрямованості старших підлітків у фізкультурно-оздоровчій діяльності, має практичне значення і заслуговує впровадження в педагогічну практику.

З цією метою розроблено методичні рекомендації для учителів фізичної

культури, спортивних тренерів, вихователів та інструкторів («Виховання цілеспрямованості учнів засобами фізкультурно-оздоровчих занять», «Організація змагальної діяльності у процесі занять плаванням та фітнесом», «Проведення відкритих спортивних свят з фізкультурно-оздоровчої діяльності»; тематичних бесід «Чому Я хочу бути цілеспрямованим?», «Я і моя спортивна команда у процесі досягнення спільної мети», «Фізкультурно-оздоровча діяльність як засіб досягнення поставлених цілей» тощо).

Отже, застосування на практиці результатів нашого дослідження сприяє значному підвищенню ефективності організації фізкультурно-оздоровчої діяльності у вихованні цілеспрямованості учнів основної школи.

### Література

1. Артюшенко А. О. Виховання вольових якостей в учнів середнього шкільного віку в процесі занять фізичною культурою : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2003. 20 с.
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ – Чернівці: «Букрек», 2018. 296 с.
3. Бінецький Д. О. Виховання в молодших підлітків прагнення до самостійності у процесі спортивно-ігрової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2019. 22 с.
4. Касіч Н. П. Виховання цілеспрямованості старших підлітків у фізкультурно-оздоровчій діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2019. 252 с.
5. Методика формування у старшокласників готовності до захисту Вітчизни в різних типах закладів освіти : метод. посіб. [Остапенко О. І. (ред.), Зубалій М. Д., Тимчик М. В.] : Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 168 с.
6. Остапенко О. І., Зубалій М. Д. Концепція загальнодержавної Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України. Початкова школа, 2015. № 9. С. 18–20.
7. Тимчик М. В., Коломоєць Г. А., Докукіна Ю. Є. *Фізичне виховання підлітків у позакласній роботі загальноосвітніх навчальних закладів*. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 242 с.
8. *Форми і методи формування в учнів готовності до захисту Вітчизни : метод. рекомендації* [Зубалій М. Д. (ред.), Остапенко О. І., Тимчик М. В.]. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 72 с.

## **УЧНІВСЬКИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ШКОЛЯРІВ**

*Розглянуто організаційну структуру учнівського менеджменту; основні функції учнівського менеджменту (визначення цілей; планування; мотивація; ухвалення рішень; реалізація й організація; контроль (самоконтроль і контроль підсумків, корекція цілей); моніторинг; функція інформації та комунікації); розглянуто етапи модернізації учнівського самоврядування школярів у формі учнівського менеджменту.*

**Ключові слова:** модернізація учнівського самоврядування, учнівський менеджмент, функції учнівського менеджменту, структура учнівського менеджменту, соціальна активність.

Соціально-економічні та політичні зміни в сучасному українському суспільстві передбачають пошук нових шляхів виховання соціальної активності молоді.

У цьому контексті актуальності набуває проблема модернізації учнівського самоврядування школярів у формі учнівського менеджменту.

Проблема організації учнівського менеджменту знайшла відображення в працях Т. Доценко [1], Л. Канішевської [3], С. Кирилюк [3], Г. Ковганич [4], В. Оржеховської [4], М. Шимановського [5] та ін.

Учніський менеджмент – це складна система взаємовідносин, у результаті яких розвивається здатність перетворювати неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу через формування вмінь планування, мотивування, організації, приведення в дію та контроль учнівського колективу для досягнення координації наявних ресурсів, необхідних для ефективного виконання визначених цілей, не порушуючи при цьому соціально-культурних норм відносин як усередині колективу, так і з зовнішніми системами.

Основними функціями учнівського менеджменту є: визначення цілей (аналіз й формування загальних цілей); планування (розробка планів й альтернативних варіантів діяльності); мотивація; ухвалення рішень; реалізація й організація (розпорядок й організація трудового процесу для здійснення завдань); контроль (самоконтроль і контроль підсумків, корекція цілей);

моніторинг; функція інформації та комунікації (пошук й обмін інформацією, здійснення комунікаційних зв'язків, необхідних на всіх фазах процесу учнівського менеджменту) [2, с. 20].

Структура учнівського менеджменту в Ніжинській гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області включає:

- загальногімназійну раду;
- раду представників (5–11 класів);
- генеральний менеджер (відділи: зовнішніх зв'язків; волонтерський; співпраці з громадськістю; роботи з батьківським комітетом; преси (фото і відео, вебматеріали «Пульс гімназії»);
- менеджер із внутрішньогімназійної роботи (відділи: інтелектуальної роботи; шефської допомоги (робота з молодшими школярами); військово-патріотичної роботи; культури; господарський);
- менеджер з контролю (відділи: координації внутрішньогімназійної роботи; координації зовнішньогімназійної роботи).

Процес модернізації форми самоврядування в учнівський менеджмент пройшов три етапи:

I етап (2015–2016 н.р.) (діагностичний) – вивчення громадської думки щодо нової моделі учнівського самоврядування та шляхи її розробки; діагностування внутрішкільного простору відносин.

II етап (2016–2019 н.р.) – (реалізація і розвиток учнівського менеджменту) – вдосконалення моделі учнівського менеджменту з урахуванням пропозицій членів гімназійного колективу; положення, оцінка розробленої моделі та формування на її основі органів учнівського менеджменту.

III етап (2019–2020 рр.) (практико-узагальнюючий) – моніторинг реалізації програми з подальшим коригуванням, підготовка активу до реалізації та вдосконалення моделі учнівського менеджменту шляхом навчання у «Школі креативного менеджера».

Перший етап передбачав постановку питань про учнівське самоврядування на засіданнях методичних об'єднань педагогів Ніжинської

гімназії № 3, педагогічних радах, нарадах класних керівників, вчителів-предметників, батьківських і учнівських зборах. Відбувалась підготовка спеціальних методичних виставок з проблеми учнівського самоврядування; вивчення передового педагогічного досвіду із зазначеної проблеми; аналізувалося використання різних форм вивчення громадської думки педагогів, учнів, батьків з питань розробки моделі вдосконалення учнівського самоврядування.

На цьому етапі була проведена діагностика міжособистісних, відносин учнів в рамках закладу загальної середньої освіти. Результати опитування показали, що серед різних видів участі в громадській діяльності на рівні закладу загальної середньої освіти більше третини учнів готові брати участь в учнівському менеджменті: позитивне ставлення до участі в учнівському менеджменті виявило 78,6 % школярів; негативне – 12,1 %; не визначилися щодо участі в учнівському менеджменті – 9,3 % учнів.

Отже, більшість учнів мають потребу в виявленні своєї соціальної активності завдяки участі в органах учнівського менеджменту.

У Ніжинській гімназії № 3 склалися сприятливі умови для створення учнівського менеджменту, є групи учнів 7–11 класів – ініціативних, творчих школярів, які користуються авторитетом серед більшості учнів та можуть скласти актив; групи творчих педагогів, готових до співпраці і співтворчості з учнівським активом.

Також у процесі діагностики виявлено труднощі щодо впровадження учнівського менеджменту:

- низький рівень знань учнів про можливості учнівського менеджменту;
- низький рівень мотивації педагогів щодо розвитку учнівського самоврядування.

Другий етап передбачав аналіз та узагальнення зібраних пропозицій в ході вивчення громадської думки. Відбувалося формування творчої групи для розробки конкретних документів, що визначають структуру і зміст діяльності органів учнівського менеджменту, включення в розробку конкретних

документів учнів, батьків, педагогів. Було обговорено розроблену модель учнівського менеджменту та документів, що визначають зміст діяльності в педагогічному, батьківському і учнівському колективах. Творча група збирала пропозиції і практичні зауваження щодо вдосконалення розроблених документів. Організовувалася експертна оцінка розроблених документів. Пройшли вибори органів учнівського менеджменту.

Третій етап включав:

- підготовку виборного учнівського активу до організаторської роботи в органах учнівського менеджменту;
- навчання учнівського активу в «Школі креативного менеджменту»;
- складання пам'яток роботи активу й підрозділів органів учнівського менеджменту;
- випуск шкільної газети;
- озброєння активу методикою самоосвітньої діяльності;
- організацію учнівського менеджменту як особливого середовища, що дозволяє соціалізувати кожного учня;
- надання учням реальних можливостей участі в управлінні закладу загальної середньої освіти спільно з педагогами (планувати, прогнозувати, організувати, мотивувати, виконувати, контролювати і аналізувати освітній процес);
- консультування класних керівників [2, с. 22].

У процесі дослідно-експериментальної роботи формами діяльності учнівського менеджменту були: засідання відділів учнівського менеджменту з питань планування, організації, мотивації, координації, контролю та підведення підсумків роботи; захист прав та інтересів учнів; створення нормативних документів, що регулюють життя дитячої організації; проведення «Дня самоврядування» та «Дня науки»; загальношкільних конкурсів; виступи на педрадах, батьківських зборах, загальношкільній Раді, лінійках; проведення профілактичних днів; волонтерські заходи; семінари; конференції; рейди; профілактичні тренінги; екскурсії; наукові товариства; круглі столи; диспути;

інтелектуальний марафон; об'єднання за інтересами.

Проведений моніторинг після закінчення третього етапу виявив, що впровадження учнівського менеджменту в Ніжинській гімназії № 3 дозволило учням: зайняти активну соціальну позицію; набути навичок спілкування в режимі реального часу; виробити особисту відповідальність; розвинути соціальну активність, сформувати управлінські вміння; згуртувати класні учнівські колективи.

#### Література

1. Доценко Т. М. *Організація навчання лідерів самоврядування дітей та учнівської молоді: методичний посібник*. Біла Церква. 2009.
2. Канішевська Л. В., Булавенко С. Д. Учнівське самоврядування як засіб формування соціальної активності особистості. *Педагогічний альманах*, Вип. 40. 2018. С. 19–25.
3. Кирилук С. Д., Канішевська Л. В. Методичне забезпечення процесу формування соціальної активності підлітків у закладах загальної середньої освіти. *Topical issues of pedagogy: Collective monograph*. Edizioni Magi, Roma, Italy, 2019. С. 187–206.
4. Оржеховська В. М., Ковганич Г. Г. *Учнівське саморядування: пошук ефективних моделей і технологій: навчальний посібник*. Київ. 2007.
5. Шимановський М. М. Самоврядування в школі: моя позиція. *Шкільний світ: Всеукраїнська газета для вчителів*. 2008. № 40. С. 19–20.

*Кириченко В.І., м. Київ*

### ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я ЯК ПІДГРУНТЯ СОЦІАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті проаналізовано погляди науковців щодо формування соціально успішної особистості, усвідомлення старшокласниками важливості ціннісного ставлення до власного здоров'я для успішності будь-якої окремої діяльності і життєздійснення в цілому. Висвітлено аспекти партнерської взаємодії родин здобувачів освіти і педагогів щодо сприяння його виробленню старшокласниками та розбудові на цьому підґрунті успішних стратегій життєздійснення.*

**Ключові слова:** *успішність, формування соціально успішної особистості, ціннісне ставлення до здоров'я.*

Виховання, розвиток і соціалізація сучасних старшокласників відбувається під час руйнації багатьох культурних кодів, втрати регулюючої сили традиції, значного послаблення впливу релігії, карколомних змін визнаних суспільством стратегій просоціального життєздійснення, різноманітних епідеміологічних загроз світового масштабу.



Реагуючи на ці виклики, педагоги повинні розвивати у здобувачів освіти гнучкість мислення, адаптивність, готовність до безстресового прийняття змін й трансформації, здатність до конструктивного розв'язання різноманітних суспільно-політичних проблем, навички позитивної комунікації, потребу просоціальної самореалізації за обраним фахом або напрямом.

Можна стверджувати, що сучасна соціокультурна ситуація спонукає старшокласників до мобільності й пластичності у пошуках стратегій, шляхів і ресурсів власної соціальної успішності. При цьому критеріями успішності можуть вважатись різноманітні досягнення особистості, які визнаються суспільством або її найближчим соціальним оточенням (навчання у престижному закладі освіти, кар'єра, спортивна перемога тощо). Вочевидь, від уявлень особистості про соціальну успішність залежать стратегічна спрямованість її мислення, особливості самовизначення, добір засобів його досягнення і ресурсів для цього [6].

Контент-аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє звести множинність тлумачень поняття «успішність» до двох поглядів, розглядаючи її або як внутрішній стан особистості, що досягається за допомогою регулярної концентрації на своїх ключових бажаннях та активних діях щодо їх втілення [4], або як динамічну соціально-психологічну характеристику особистості, що включає спрямованість на успіх, наявність соціально визнаних досягнень, задоволення процесом і результатами власної життєдіяльності [3].

Стан соціальної успішності є важливим на усіх етапах життя людини, однак особливого значення він набуває у шкільному віці, позаяк насиченість шкільного життя оціннісними атрибутами справляє істотний вплив на самоактуалізацію потенційних можливостей зростаючої особистості як у позитивному, так і у негативному напрямках.

Для нашого дослідження важливим є те, що формування орієнтованої на успіх поведінки відбувається у просторі різних соціальних інституцій.

Услід за дослідницею Єжовою, ми зважаємо думку В. Гінецінського, який зазначає, що формування особистості відбувається на декількох рівнях.

Перший, соціетарний рівень, відображає процес виховання як функцію суспільства, а тому мета виховної функції простежується в освітній політиці держави; другий, інституційний рівень, реалізується різними конкретними освітніми закладами (дитячими дошкільними, загальноосвітніми, позашкільними, професійно-технічними, вищими); третій рівень, соціально-психологічний, зумовлює формування особистості в умовах окремих груп, колективів, асоціацій; четвертий, міжособистісний рівень, визначає специфіку взаємодії між вихователем та вихованцями; п'ятий, інтраперсональний, відноситься до самовиховання [1].

Звідси, формування соціально успішної особистості може постати результатом продуманої партнерської взаємодії педагогів закладу освіти, самого старшокласника та його родини, яка розгортається у річищі сучасних підходів до виховання особистості. Варто підкреслити, що в умовах глобальної загрози різних інфекційних захворювань особливого значення у вихованні старшокласників набуває застосування аксіологічного підходу (І. Бех, О. Вишневський, В. Крижко, В. Сластьонін, В. Струманський, О. Сухомлинська, Г. Чижакова та ін.) задля вироблення системи особистісних цінностей та утвердження власної поведінки на таких загальнолюдських цінностях як здоров'я та здоровий спосіб життя, оскільки від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їхнє духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, віра в свої сили, що у загальному підсумку може розглядатися потужним ресурсом соціальної успішності особистості.

Концепція «Нова українська школа» [2] відводить турботі про власне і соціальне здоров'я чільне місце у переліку основних життєвих компетентностей, наголошуючи на важливості цінностей здоров'я, творення якого починається з усвідомлення значущості здорового способу життя, фізичної підготовки та фізичного розвитку для успішної життєдіяльності людини.

За оновленою парадигмою виховання, окресленою у програмі виховання «Нова українська школа»: у поступі до цінностей» [5], стверджується, що

дитина має розглядатись як суб'єкт і мета виховання. Таке розуміння також орієнтує освітню галузь України на підвищення вагомості смисло-ціннісної сфери життєдіяльності особистості, у якій на перший план виходить одна з найактуальніших і найважливіших цінностей людини – її особисте здоров'я, що постає підґрунтям її успішності у будь-якій обраній діяльності чи навіть життєздійснення в цілому.

Дослідниця Єжова, спираючись на думку М'ясищева про те, що ставлення визначають діяльність і поведінку людини, розглядає їх як систему індивідуальних, вибіркового, свідомих зв'язків особистості з дійсністю, що відображають взаємозалежність потреб особистості з предметами, об'єктами та явищами навколишнього світу й утворюються на основі життєвого досвіду з урахуванням перспективи.

Спираючись на результати вивчення підходів до ціннісного ставлення до здоров'я та власний теоретичний аналіз означеної проблеми, вона визначає ціннісне ставлення до здоров'я як системне й динамічне психічне утворення особистості, яке формується на основі ціннісно-мотиваційної сфери та сукупності знань про здоров'я і знаходить своє відображення у свідомо обраному способі життя. Саме позитивне, ціннісне ставлення до здоров'я допомагає особистості усвідомити його як найважливіший життєвий ресурс і джерело наснаги як для особистої, так і для соціальної успішності людини [1].

Твердження, що ціннісне ставлення до власного здоров'я забезпечує особистості міцне підґрунтя успішності й результативності у будь-якій діяльності, стало наріжним каменем робочої гіпотези нашого дослідження «Партнерська взаємодія закладу освіти і сімей старшокласників у формуванні соціально успішної особистості».

Зважаючи на вищезазначене, ми виокремлюємо як одне з основних завдань педагогічної взаємодії з формування соціально успішної особистості старшокласника співпрацю родин старшокласників і педагогів у розвитку ціннісного ставлення до власного здоров'я, тобто надання допомоги здобувачам освіти в усвідомленні цінності індивідуального і суспільного

здоров'я та необхідності й переваг ведення здорового способу життя, що забезпечують живильне тло для соціальної успішності особистості.

Дослідники лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання вважають, що дитина, у якої буде сформоване сприйняття власного здоров'я як особистісної цінності, вмітиме розробляти власну стратегію успішного життєздійснення й жити за нею. Тобто, буде бережно ставитися до власного здоров'я і здоров'я оточуючих; прагнути до активного опанування знань і навичок по його збереженню та примноженню, їх втіленню у особистому та професійному житті.

### Література

1. Єжова О. О. Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів: монографія. Суми: видавництво «МакДен», 2011.
2. Концепція нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
3. Кордубан И. Л., Лазаренко Л. А. Психологическая характеристика феноменов успех и успешность электронный ресурс. Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». 2007. № 5. URL: <http://www.ncstu.ru>.
4. Матеюк О. А. Успішність особистості: сутність та зміст феномену. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. № 4. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2012\\_4\\_31](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_4_31).
5. Програма виховання «Нова українська школа: у поступі до цінностей». URL: [prv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/](http://prv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/)
6. Тугушева А. Р. Представления о социальной успешности и личностное самоопределение юношества: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Самарский государственный педагогический университет. Самара, 2017.

*Комаровська О.А., м. Київ*

## ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ХУДОЖНЬОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ВІКОВОМУ РАКУРСІ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розглянуто поняття «художня комунікація», виокремлено психолого-педагогічний і естетико-музикознавчий аспекти художньої комунікації. Розглянуто складники художньої комунікації суб'єктів як цілісного феномену. Проаналізовано тенденції ставлення учнів основної і старшої школи до видів мистецтва як способу самовираження.*

*Ключові слова:* художня комунікація, інтерпретація, самовираження через мистецтво

У реаліях соціокультурних процесів, які набувають глобалізованого

характеру, з одного боку, особистість отримує широкі можливості пошуку будь-якої інформації, зокрема і у сфері мистецтва, а з іншого, – вона все більше відмежовується від міжособистісного спілкування, яке вкрай важливе щодо пізнання мистецтва. Водночас, мистецькі процеси все активніше інформатизуються, стрімко набувають нових форм взаємодії з аудиторією.

Врахування об'єктивної картини зумовлює зростання уваги педагогів до впливу сучасних форм побутування мистецтва і власне творів мистецтва на ціннісну сферу особистості. Актуальність проблеми зростає у зв'язку з посиленням «замаскованих» квазімистецьких явищ з особистісно руйнівною дією поряд зі зникненням бар'єрів між ними і аудиторією, а отже, з ускладненням педагогічного коригування цих впливів. Саме тому, насамперед, слід детальніше розглянути феномен художньої комунікації.

Висловлюючи далі власну позицію і результати експериментальних досліджень, автор статті враховує також дані, здобуті вченими у сфері мистецтвознавства, соціології, педагогіки тощо [1; 3-6], зокрема й стосовно інформаційно-комунікаційної сфери [7], так званого «культурного оточення» особистості [5], змістової динаміки художньо-інформаційного простору [2].

Як відомо, комунікація як багатоскладовий процес, що базується на продукуванні, поширенні, сприйнятті інформації як міжособистісно, так і через засоби масової комунікації, пов'язана з декодуванням текстів (повідомлень). Зрозуміло, що художня комунікація як різновид комунікації пов'язана з декодуванням символіки різноманітних художніх текстів у різних видах мистецтва та інтерпретацією цих текстів.

Базуючись на цих очевидних вихідних тезах, художню комунікацію як психолого-педагогічний і естетико-мистецтвознавчий феномен розглядаємо в декількох ракурсах:

- як комунікацію реципієнта з твором мистецтва (художніми образами, створеними митцем); твір постає як джерело художньої інформації; а результатом комунікації є образ-інтерпретація, створена реципієнтом;
- як комунікацію реципієнта з митцем – через ті твори, які сприймає та

інтерпретує реципієнт; джерелом інформації є митець, який опосередковує її донесення до реципієнта через просторові і часові кордони в художніх образах; цей ракурс комунікації важливий для поглиблення розуміння художнього образу, створеного митцем і закодованого в певних символах-художньо-ціннісних значеннях;

- як комунікацію «навколо» творів мистецтва як спілкування реципієнтів між собою – безпосередньо або опосередковано: в дискусіях, обміні враженнями, через критику, мистецтвознавчі публікації, рецензії тощо; в такій комунікації відбувається пізнання мистецтва суб'єктами через прийняття/неприйняття значень «іншого»;

- як комунікацію-саморефлексію реципієнта; декодуючи смисли, закладені в твори мистецтва, реципієнт дослухається до власного життєвого і художнього досвіду, зіставляє його з тим, що пізнав, відзначаючи нове для себе, приймаючи або не приймаючи це «нове» до свого внутрішнього світу.

Зауважимо: всі виокремлені позиції пов'язані з ціннісною сферою особистості: пізнаючи твір, реципієнт занурюється в той образ світу, що художніми засобами втілив митець, який емоційно сприйняв певну життєву ситуацію і запропонував нам унікальне і неповторне її бачення; декодуючи закладене митцем, реципієнт створює в уяві власний образ того, що саме він «почув» або «побачив» у творі, збагачуючи авторське трактування власним – з позиції життєвого досвіду, приналежності до національної культури, до певної історичної епохи тощо; при цьому реципієнт, як і митець, дослухається до свого світосприйняття, змін у своїх емоційних станах тощо; спілкуючись з іншими щодо творів, реципієнт стверджується у своїх почуттях і думках, осмислює себе в контексті об'єктивних художніх цінностей і проживає їх, формує в такий спосіб особистісні цінності, які скеровують його подальше художнє пізнання і навіть вчинки, поведінку. Саме тому, щодо всіх позицій, особливо якщо реципієнтом є дитина, молода людина, важливою є грамотна і тактовна організація з боку вчителя коригувальних впливів на ціннісну сферу.

Отже, істотного значення набуває розуміння того, як змінюються

інтереси, смаки, уподобання учнів стосовно творів різних мистецтв, незалежно від способу отримання художньої інформації. Зрозуміло, що унікальність художніх образів, створених митцями, породжує нескінченність інтерпретацій: чим вища художня цінність твору, тим більше «вилучається» смислів. Унікальність кожного реципієнта (його досвіду, темпераменту, здібностей, уподобань) унеможлиблює уніфікацію проявів ставлення. Тим не менш, припускаємо можливість об'єктивних тенденцій, зумовлених, зокрема, віковим розвитком особистості, що може допомогти педагогу вибудувати стратегії художньої комунікації.

З метою з'ясування таких тенденцій проведено дослідження самопізнавального ставлення підлітків і старшокласників до мистецтва і мистецької творчості. З'ясовувалось, чи усвідомлюють вони вплив мистецтва на своє життя – емоційний стан, працездатність, можливість зняття стресів тощо. При замірюванні бралось до уваги, що такий вплив людина відчуває, коли вона сприймає твір (слухає, споглядає) і коли вона сама активно задіяна в практичному творенні (виконує чи створює музику, танцює, малює тощо). Тому дослідження відбувалось стосовно одних і тих самих дітей у двох взаємодоповнювальних векторах з учнями від 10-11 до 16-17 років, тобто від п'ятого до випускного класу школи. Учням пропонувалось:

1) зафіксувати (осмислити) факт звернення / не звернення до творчості для покращення настрою (в разі відчуття тривожності, пригніченості, спричинених різного роду невдачами, образами з боку інших тощо); якщо ж факт звернення до мистецтва зафіксований, школярі вказували, до творчості в якому мистецтві вони тяжіють і до якого виду мистецької діяльності вони найбільше внутрішньо вмотивовані, – до сприймання чи до художньо-практичної діяльності;

2) ті ж позиції замірювань стосувались фіксації того, чи звертаються учні до мистецтва, коли вони перебувають в емоційно позитивному стані, наприклад, відчувають піднесеність, радість тощо.

Для узагальнення даних як уніфікований вибір фіксувався в разі, якщо

певний вид діяльності або вид мистецтва вказували не менше, ніж 75 % респондентів. Для достовірності результатів вважалось суттєвим відзначити наявність досвіду спілкування учня з мистецтвом в неформальний спосіб, поза обов'язковим освітнім процесом у закладі загальної мистецької освіти.

Кількісні результати, подані в таблицях 1-3; види мистецтва або мистецької діяльності подавались ранжовано – від кількісно вищих показників до нижчих – за відповідями учнів.

Таблиця 1.

Самопізнавальне ставлення до мистецтва учнів 5-7 класів

Зміст опитування	Вік підлітків, кількість ствердних відповідей (%)		
	5 клас	6 клас	7 клас
Звернення до мистецької творчості	95,0	94,5	93,0
для покращення емоційного стану	Малювання слухання музики		Слухання музики, малювання
для вираження позитивних емоцій	Спів, танець	Танець, малювання, слухання музики	Слухання музики, танець, малювання

У таблиці 1 відсутня диференціація респондентів за досвідом спілкування з мистецтвом поза офіційним освітнім процесом. Це пов'язано з тим, що результати замірювань у дітей, що навчаються в закладах неформальної мистецької освіти, і тих, хто обмежив себе лише загальною мистецькою освітою, виявились ідентичні. Причому кількісні показники звернення до мистецтва для покращення емоційного стану і для позитивного самовираження є достатньо високими (93-95 %). Однак, якщо для 10-11 річних учнів на першому місці – малювання (дія), то для семикласників у пріоритеті – музика, слухання улюблених творів.

Дещо різноманітнішою є картина «позитивного» самовираження через мистецтво. На першому місці у п'ятикласників та шестикласників – види творчості, пов'язані з «дією», активним практичним творенням засобами власної тілесності – голос і рухи тіла, що є безпосередніми виразниками емоцій: у п'ятикласників – спів, танець; у шестикласників танець винесено на перше місце; важливим є малювання. Натомість у семикласників (це 13-14-річні учні на порозі ранньої юності) дія змінюється прагненням віднайти суголосні



власному настрою смисли у звучанні музичних творів, що допомагає їм заглибитись у власні почуття, зрозуміти себе. Простежується закономірність: негативні стани підліток прагне подолати видами мистецької діяльності, що супроводжується зануренням у себе, концентрацією на емоції; а для вираження радості звертається до такої творчості, що сприяє можливості поділитися переживаннями.

Таблиця 2.

**Самопізнавальне ставлення до мистецтва учнів 8-9 класів**

Зміст опитування	Вік підлітків, наявність досвіду неформального спілкування з мистецтвом, кількість ствердних відповідей (%)			
	8 клас, досвід +	8 клас, досвід -	9 клас, досвід +	9 клас, досвід -
Звернення до мистецької творчості	96,2	79,5	92,1	79,2
покращення емоційного стану	Слухання музики, перегляд фільмів, малювання			
вираження позитивних емоцій	Слухання музики			

З даних таблиці 2 стосовно самопізнавального ставлення до мистецтва старших підлітків, бачимо розбіжності в досвіді неформального спілкування з мистецтвом, що відповідає й кількісним даним звернення до художніх творів або мистецької діяльності – як у ситуації негативних переживань, так і в ситуації позитивних емоцій. Однак, вибір способів спілкування з мистецтвом ідентичний: для покращення настрою першість отримує слухання музики; прагнення «дії» відходить на другий план, за винятком «малювання», якщо учень прагне стабілізувати негативні переживання. Цікаво, що старші підлітки звертаються і до кіномистецтва, знаходячи в постатях героїв фільмів відповідність своїм думкам, співпереживаючи та ідентифікуючи себе з ними і вступаючи в діалог. Проте для вираження позитивних емоцій старшому підлітку важливо не стільки ділитись ними з іншими, як «чути себе», ідентифікувати переживання з інтонаційним розгортанням музики, залишатись з мистецтвом «сам на сам», осмислювати свої емоції; для таких переживань йому не потрібні посередники. В цьому віці особа часто навіть соромиться зовнішніх проявів своїх переживань на очах у інших людей.

Серед старшокласників (16-17 років) загальна картина звернення до

мистецтва респондентів із досвідом навчання поза загальною мистецькою освітою та респондентів без такого досвіду подібна до попередньої вікової категорії, як і вибір видів мистецтва і мистецької діяльності.

Таблиця 3.

Самопізнавальне ставлення до мистецтва учнів 10-11 класів

Зміст опитування	Вік респондентів, наявність досвіду неформального спілкування з мистецтвом, кількість ствердних відповідей (%)			
	10 клас, досвід+	10 клас, досвід -	11 клас, досвід +	11 клас, досвід -
Звернення до мистецької творчості	97,0	74,6	94,8	65,2
для покращення емоційного стану	Слухання музики, перегляд фільмів (рівнозначні кількісні дані)			
вираження позитивних емоцій	Танець, спів, слухання музики (рівнозначні кількісні дані)			

Однак, звернімо увагу: в ситуаціях, які потребують пошуку способів виходу з негативних емоційних станів важливим є занурення у власні емоції, намагання зрозуміти себе. Тому старшокласники обирають переважно музику, причому слухання улюблених творів, а не їх виконання; а також перегляд фільмів, що відповідають настрою. Пріоритет надається слуханню і переглядам наодинці, без сторонніх, якими в таких ситуаціях стають навіть батьки і друзі. Разом з тим, на відміну від старших підлітків, для вираження позитивних емоцій старшокласники повертаються до активних видів мистецької діяльності, через які можна миттєво поділитись емоцією: хореографія (самовираження в танці, бажано колективне, разом з іншими), спів улюблених мелодій під супровід музичних інструментів (приміром гітари). Саме з цим пов'язана, на наш погляд, відсутність серед згадуваних мистецтв і видів діяльності театру, акторства: зустріч з театром (відвідування вистави і участь у театральній самодіяльності) потребують певного опосередкування в діях і відтермінування в часі, тобто обмежують у мобільному самовираженні, хоча насправді чимало школярів з радістю беруть участь у шкільних постановках.

Наведені експериментальні дані вказують на певні тенденції, що зумовлені віковими особливостями школярів, їхнім естетичним досвідом та

природою конкретних видів мистецтва й мистецької діяльності. В них не віддзеркалено індивідуальні уподобання особистості в кожному з мистецтв, оскільки це потребує окремого дослідження. Однак, врахування об'єктивних тенденцій необхідно вчителю для організації оптимальної художньої комунікації з учнями у процесі створення художньо-освітнього середовища і складають підґрунтя для розгортання наукових досліджень.

### Література

1. Берегова О. Комунікація в соціокультурному просторі України: технологія чи творчість? Київ : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2006. 388 с.
2. Комаровська О. А. Художньо-інтонаційний простір життя як джерело цінностей підростаючої особистості. *Topical issues of education: Collective monograph*. – Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 2018. P. 260–280.
3. Лазарева Л. М. Художня комунікація та її особливості в сучасному Інтернет-просторі. *Образотворче мистецтво*. 2011. № 1. С. 96–99.
4. Лупак Н. М. Художня комунікація в площині мистецької освіти: теорія, практика, інновації. *Мистецтво та освіта*. 2019. № 1(91). С. 6–11.
5. Моль А. Социодинамика культуры. Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Москва: Издательство ЛКИ, 2008. 416 с.
6. Синявська Л. І. Художня комунікація як різновид комунікації. *Записки з романо-германської філології*. 2019. Вип. 1. С. 180-188.
7. Holinska T., Komarovska O., Melnyk O., Pet'ko L., Shpitsa R., Sova O., Strohal T. (2019). Cloud Technologies in Art Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education (JEE)*. USA. Vol. 22, Issue: 5, 1–6.

*Кончук-Кашецька М.С., м. Івано-Франківськ*

## СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ УКРАЇНСЬКОГО НАРОДУ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

*У статті розглянуто особливості і місце морально-етичних цінностей українського народу у процесі виховання дітей молодшого шкільного віку. Виділено і описано структурні компоненти морально-етичних цінностей, визначено їх типізацію. Розкрито сутність основних функцій морально-етичних цінностей українського народу в особистісній і суспільній площині.*

**Ключові слова:** *виховання, діти молодшого шкільного віку, морально-етичні цінності українського народу, структура, типізація, функції морально-етичних цінностей українського народу.*

Морально-етичні цінності українського народу розглядаємо як імперативні утворення вироблені і сформовані упродовж усієї його

життєдіяльності. Вони носять неперехідний характер, зберігають наступність моральних вимог, виконують регулятивну функцію у взаємовідносинах людей та набувають особистісної значущості у разі їх вибору та інтеріоризації особистістю у процесі виховання.

Саме тому морально-етичні цінності визначають мету виховання, основні етичні категорії та гуманістичні перспективи розвитку і саморозвитку особистості, є важливими критеріями оцінки у виборі життєвих цілей та засобів їх досягнення.

У різноманітних народних джерелах морально-етичні цінності зафіксовані у заповідях, порадах, настановах, фольклорі, які обґрунтовують необхідність дотримання моральних норм і принципів поведінки, визначають стратегію і тактику життя на прикладах народних героїв, виступають формою громадського впливу.

Унаслідок багатогранності поняття «морально-етичні цінності» існують різні підходи щодо визначення їх структури, взаємозв'язків та взаємодії компонентів, які розширюють і взаємодоповнюють наші уявлення у цьому питанні.

Найбільше послідовною, на наш погляд, має структура морально-етичних цінностей запропонована В. Лозовим [4], у якій виділяються цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, і цінності, які, навпаки, надають смисл існуванню самої людини, або самоцінності.

Аналогічної думки дотримується В. Малахов, який доповнює згадану структуру таким компонентом, як святиня. На його погляд, ціннісний вибір неодмінно передбачає наявність певного різноманіття можливих цінностей, тоді як святиня за самою своєю онтологічною суттю не припускає наявності коло себе якихось інших можливих святинь [5, с. 115-116].

І. Бех, розглядаючи структуру вищих цінностей, звертає увагу на різнопорядковість «детермінант» з точки зору соціальної сфери – їх носія: від сімейного осередку до всього суспільства; можливу суперечливість

трансльованих цінностей, що може спричинити особисті конфлікти; різний ступінь імперативності їх для прийняття суб'єктом [1, с. 10].

На думку О.Вишневського, структуру морально-етичних цінностей українського народу визначає структура суспільства, що послідовно включає: людину – родину – громаду – націю (державу) – все людство. Шоста сфера стосується ставлення людини до Природи – власної і природи довкілля. Поведінка людини в кожній із цих сфер регулюється певною групою цінностей, і введення дитини у систему цих цінностей називаємо вихованням [3, с. 200-201].

Н. Ганнусенко, К. Чорна розкривають педагогічну функцію цінностей, як таку, що орієнтує і спрямовує життєдіяльність особистості, а також виступає «віссю свідомості», умовою її самореалізації і поведінки. До структурних компонентів вони відносять етичну грамотність, процесуально-діяльнісний, ціннісно-смісловий, рефлексійний компоненти [2, с. 6-7].

О. Сухомлинська до морально-етичних цінностей відносить нормативні уявлення про добро і зло, справедливість, прекрасне і потворне, про призначення людини, людські ідеали, норми, принципи життєдіяльності, які мають моральну значущість і впливають на загальне суспільне життя. Диференціюючи морально-етичні цінності на головні людські цінності, чесноти, часткові моральні цінності, вчена вказує на наявність у кожної позитивної цінності свого негативного еквіваленту, який також входить до структури цінностей, але як його негативно значуща складова. Складовими морально-етичних цінностей є також їхні естетичні характеристики тощо [6, с. 39].

Відсутність єдності у виділенні структурних компонентів морально-етичних цінностей українського народу обумовлена різними підходами і завданнями у їх вивченні. Що стосується запропонованої нами структури морально-етичних цінностей українського народу, то в ній відображені найважливіші компоненти, які пояснюють специфіку і механізми їх

функціонування і формування у дітей молодшого шкільного віку.

Компонентами нашої структури є:

- когнітивний компонент, який визначає доступні розумінню дітей молодшого шкільного віку знання, уявлення, судження про морально-етичні цінності, які сформувалися у процесі життєдіяльності українського народу, їх роль у житті кожної людини, родини, суспільства, необхідність керуватися ними у власній поведінці;

- емоційно-мотиваційний компонент виявляє інтерес та позитивне ставлення молодших школярів до морально-етичних цінностей, потребу в їх інтеріоризації та розвитку власних емоційно-психологічних характеристик, здатність до моральної регуляції та формування відповідних моральних емоцій та почуттів;

- діяльнісно-регулятивний компонент включає оцінку та вплив емоцій, почуттів, ставлень та моральні дії, здатність до морального вибору і морального вчинення, навички міжособистісної комунікації та дотримання моральних принципів, етикетних норм українського народу і правил поведінки.

Структура морально-етичних цінностей є цілісною і динамічною системою, компоненти якої органічно взаємопов'язані між собою та взаємодоповнюють один одного. Визначення структурних компонентів дозволяє також визначити зміст і основні напрямки виховання, моральні якості, які слід розвивати у молодших школярів засобами народознавства.

Усі морально-етичні цінності українського народу можна типізувати за ставленнями до себе, до оточуючих, до природного середовища, до Батьківщини, до навчально-трудої діяльності.

Морально-етичні цінності, які визначають ставлення **до себе** включають формування власного «Я-образу», самоідентифікацію (в тому числі і національну), самоповагу, почуття власної гідності, ставлення до життя як найвищої цінності, самооцінку, самокритичність.

Морально-етичні цінності, що характеризують ставлення **до оточуючих**

передбачають сформованість таких моральних якостей, як чуйність, правдивість, альтруїзм, емпатія, повага до людей, тактовність, доброзичливість, турбота, готовність допомогти.

Морально-етичні цінності, пов'язані зі **ставленням до природного середовища** зумовлюють любов до природи, рідного краю, відповідальність за природу та бережливе ставлення до природних ресурсів, розуміння необхідності гармонійно співіснувати з природою.

Морально-етичні цінності, що визначають **ставлення особистості до Батьківщини** є важливими у формуванні у дітей почуття любові до України, шанування історії, мови та культури українського народу, залученні до традицій, звичаїв, толерантного ставлення до представників інших національностей і віросповідань.

Морально-етичні цінності, що розкривають **ставлення до навчально-трудої діяльності** прилучають дітей до усвідомлення значущості у їхньому житті реалізації здобутих знань, праці, формують відповідальність за результати своєї діяльності, дисциплінованість, ставлення до обов'язку, охайність, уміння взаємодіяти з іншими.

Важливим аспектом даної проблеми є функціонування морально-етичних цінностей українського народу в особистісній і суспільній площині. Основними функціями морально-етичних цінностей є:

- **пізнавально-гуманістична функція**, яка дає можливість отримати відповідну інформацію про сутність і місце морально-етичних цінностей українського народу у житті людини, визначає знання, судження та переконання індивіда про добро і зло, честь, гідність, обов'язок, дружбу; визначає ціннісне ставлення до самого себе, до інших людей як до найвищої цінності;

- **сенсо-імперативна функція** характеризується накопиченням і передачею морального досвіду та морально-етичних цінностей із покоління в покоління через усні і письмові комунікації, фольклор, традиції, звичаї, полягає

в усвідомленні особистістю сенсу життя, свого призначення; визначає ціннісні ставлення людини до інших людей, суспільства, Батьківщини. Опірається на певні народні приписи, етикет, заповіді;

● **ціннісно-регулятивна функція** відзначається універсальністю вимог, морально-етичних цінностей українського народу та їх зорієнтованістю на всіх однаковою мірою, що опірається на громадянську думку і сумління індивіда, здійснюється через залучення морально-етичних цінностей українського народу до формування гармонійної особистості за допомогою різноманітних форм і методів, водночас спрямовує індивіда на диференційований вибір цінностей українського народу відповідно до власних інтересів і потреб, виступає важливим стимулом у роботі над собою.

Вивчення структури і функцій морально-етичних цінностей українського народу дає підстави стверджувати, що аксіологічний напрям на сьогодні є провідним у сучасному вихованні. Відповідно до змісту і структури формування морально-етичних цінностей визначаються ефективні педагогічні умови, які б враховували усі складові цього процесу.

#### **Література**

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Бех І., Ганнусенко Н., Чорна К. Програма курсу «Етика» для 5-6 класів загальноосвітньої школи. 2004.
3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с.
4. Лозовий В., Панов М, Стасевська О. та ін. Етика. Навчальний посібник. Київ: Юрінком Інтер, 2002. 224 с.
5. Малахов В. А. Етика: курс лекцій. Острогоз: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. 214 с.
6. Сухомлинська О. В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. Київ: Добро, 2006. 43 с.



## **ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ КАРАНТИННИХ ОБМЕЖЕНЬ**

*У статті акцентовано увагу на теоретичному і практичному значенні вивчення проблеми дистанційного навчання вихованців закладів позашкільної освіти в умовах пандемії COVID -19. Метою статті є здійснення аналізу даних, отриманих в результаті емпіричного дослідження, що буде основою розроблення методичних рекомендацій щодо організації дистанційного навчання вихованців у закладах позашкільної освіти.*

**Ключові слова:** *вихованці заклади позашкільної освіти, дистанційне навчання, освітній процес, позашкільна освіта.*

Інформатизація суспільства є безумовним фактором розвитку освітнього середовища, в якій система дистанційного навчання стає однією з структур безперервного формування знань без обмежень за віком і ступенем підготовки учня, а також без урахування територіальної локації розташування будь-якої освітньої організації [2]. Сучасні умови диктують зміни і у позашкільній освіті, однією з яких є впровадження в освітній процес дистанційного навчання. Це є одним із викликів сьогодення, на яке покликане відреагувати позашкільля.

Виходячи із зазначеного вище, основна мета статті полягає у визначенні сучасного стану готовності закладів позашкільної освіти до проведення занять у форматі дистанційного навчання. Відповідно, завданнями статті є визначення ризиків, узагальнення даних щодо проблем роботи закладів позашкільної освіти у період карантину.

Дистанційне навчання ми розглядаємо як форму організації освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують інтерактивну взаємодію педагогів та учнів на різних етапах навчання і самостійну роботу останніх з матеріалами інформаційної мережі [1; 4].

Дистанційне навчання може бути синхронним і асинхронним.

Синхронне навчання передбачає наявність онлайн спілкування між вихованцем і педагогом в режимі реального часу. Це «прямий ефір», коли

дитина контактує через засоби зв'язку безпосередньо з педагогом. Це може бути відео-, аудіозв'язок, спілкування в чаті. Таку модель у позашкільній освіті важко використовувати, оскільки, на нашу думку, на карантині змінилось саме поняття «вільного часу» дитини. Однією з основних причин цього є зміни розпорядку зайнятості в школі, закладі позашкільної освіти.

Модель асинхронного навчання дозволяє вихованцям вчитися у своєму власному темпі, повертаючись і перероблюючи, пропускаючи або прискорюючи процес засвоєння навчального матеріалу на свій розсуд. Асинхронне навчання потребує самостійного планування або планування за допомогою педагога, дедлайнів. Воно може відбуватися через електронне листування, телевізійні уроки, створення педагогами блогів, сайтів тощо. Асинхронне дистанційне навчання необхідне так само, як і синхронне, тому що є діти, яким потрібно більше часу на опрацювання тієї чи іншої теми, діти з різними освітніми потребами. Таким чином забезпечується диференціація навчання.

Перевага асинхронного дистанційного навчання ще і в тому, що його можна планувати, виходячи з наявних умов. Тобто, якщо дитина не має особистого гаджету для спілкування через соціальні мережі та хмароорієнтоване середовище, вона може самостійно обрати і спланувати графік роботи, в залежності від іншого користувача гаджетом. Але, дані нашого дослідження свідчать: якщо дитина не вміє самоорганізовуватись, то для процесу навчання такої дитини краще застосувати гібридне навчання. Це тоді, коли ми зустрічаємось з дітьми в синхроні (наприклад на відеоконференції) і водночас застосовуємо асинхронне навчання. Таким чином вихованцям надається підтримка у синхроні. Водночас, це не виключає роботу в асинхроні, що дає можливість учням самостійно планувати своє навчання, виходячи з власних умов [3].

Аналіз результатів анкетування дозволив виявити протиріччя між необхідністю нині працювати в режимі дистанційного навчання та неготовністю значної кількості позашкільників до цієї діяльності. Однією з

причин, яку назвали педагоги, була «застаріла матеріально-технічна база» (60 %); 67,5 % педагогів відзначили низький рівень підготовки роботи з гаджетами та низьку потужність комп'ютерної техніки; 15 % опитаних переважно користувалися телефонним зв'язком та електронною поштою для спілкування з вихованцями, 80 % педагогів зазначили, що під час пандемії COVID-19 вперше вимушені були використовувати технології дистанційного навчання.

Для вирішення цих проблем, наприклад, в Центрі технічної творчості та професійної орієнтації шкільної молоді Дарницького району м.Києва було створено курси для педагогів закладу, де їх колеги – керівники гуртків інформатики – навчали технології роботи в дистанційному режимі. Методичною службою розроблено навчальну програму, в змісті якої було вивчення роботи з Word, Exel, соціальними мережами (*Facebook, Instagram*), дистанційними платформами, середовищами для проведення відеоконференцій, вебінарів (*Zoom, Skype*), хмарними сервісами (*Google-диск*) тощо. Також було акцентовано увагу на вмінні складати опитувальник у *Viber* при роботі з групою вихованців.

Наступний блок питань до педагогів був спрямований на визначення їх ставлення до дистанційної форми навчання. Так, 7,5 % опитаних категорично відмовилось надалі проваджувати у своїй роботі онлайн-заняття, якщо була б така можливість. 77,5 % педагогів оцінило рівень знань вихованців нижче очікуваного прогнозованого результату опанування навчальною програмою, за умови навчання в онлайн-режимі. 87,5 % не помітило зацікавленості учнів до занять у форматі дистанційного навчання, вони мали бажання бути присутніми на заняттях в режимі офлайн (англ. *offline*). Як негатив, педагоги відмітили брак «живого» спілкування (77,5 %), зниження рівня мотивації вихованців до навчання (42,5 %), збільшення часу на підготовку до занять (75 %).

Про необхідність удосконалення дистанційної форми навчання у закладах позашкільної освіти зазначає 85 % опитаних, підкреслюючи, що особливо це

актуально для роботи з дітьми з особливими потребами.

Основними перевагами впровадження дистанційного навчання педагоги назвали отримання нового досвіду викладання, збільшення методичних напрацювань у форматі онлайн занять, можливість збереження здоров'я вихованців та педагогів.

Отже, пандемія COVID-19 суттєво вплинула на позашкільну освіту в Україні, яка, як і всі інші галузі, перейшла в дистанційний режим роботи. Не зважаючи на те, що формати дистанційного навчання, проведення заходів закладами позашкільної освіти є перспективними і успішними, наявні певні ризики: не усі заняття у позашкільній освіті можна проводити он-лайн з такою ж мірою ефективності. Зміст деяких навчальних програм потребує проведення занять саме у закладі позашкільної освіти, де знаходиться необхідне навчально-методичне забезпечення та обладнання. Ускладнення в проведенні дистанційних занять полягає ще й у тому, що особливістю освітнього процесу у закладах позашкільної освіти є різновікові групи. Діти різного віку потребують різних підходів до організації онлайн-навчання. Деякі вихованці потребують допомоги дорослого або нагляду дорослого, щоб уникнути травм; втрачають мотивацію до позашкільної освіти в дистанційному режимі, оскільки в умовах карантину вони пів дня виконують шкільну програму на онлайн-уроках, а потім роблять домашні завдання, іноді теж за комп'ютером; тривалий час позбавлення дітей живого спілкування в колі однолітків, з педагогами може мати негативні наслідки для їхнього соціального розвитку; є занепокоєння з приводу зменшення кадрового потенціалу позашкільної освіти з причини скорочення, тобто недофінансування галузі або через неспроможність (особливо старшого віку) пристосуватися до нового формату роботи закладу; в умовах карантину педагоги витрачають значно більше часу на підготовку до проведення навчальних занять.

## Література

1. Все «за» и «против» дистанционного обучения через Интернет. 2020. URL: <http://useic.ru/rus/dl/article-06.htm>
2. Делик І. С., Діденко О. В., Зарубіжний досвід дистанційного навчання студентів з особливими потребами. 2020. URL: [file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%B0/Downloads/Znpkhist\\_2009\\_1\\_7%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%B0/Downloads/Znpkhist_2009_1_7%20(2).pdf)
3. Практики та підходи до дистанційного навчання – рекомендації для вчителів. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/>
4. Собаєва О. В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2001. 19 с.
5. Федорук П. І. Адаптивна система дистанційного навчання та контролю знань на базі інтелектуальних Інтернет-технологій: автореф. дис ... д-ра техн. наук: 05.13.06. НАН України, Ін-т пробл. мат. машин і систем. Київ, 2009. 37 с.
6. Федорук П. І. Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп. ред. Л. Б. Ліщинська. Вінниця: ВТЕІ КНТЕУ, 2017. 102 с.

*Куниця Т.Ю., м. Київ*

## ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У ДІТЕЙ З СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*В статті розкрито основні аспекти реалізації соціально-педагогічного супроводу у умовах закладу загальної середньої освіти. Зазначено, що індивідуальні форми роботи сприяють засвоєнню підлітками теоретичних знань про громадянську позицію, дають можливість їх коригування. Колективні форми роботи створюють умови для практичної реалізації набутих знань, перетворюють їх на навички та закладають підґрунтя для подальшої реалізації у повсякденному житті. Наголошено, що поєднання виховних можливостей навчальної та позаурочної діяльності сприятиме успішному здійсненню соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції.*

*Ключові слова: відповідальна громадянська позиція, вимушені переселенці, підлітки, соціально-педагогічний супровід.*

На загальнодержавному рівні визначено, що серед виховних напрямів сьогодні найактуальнішими є патріотичне та громадянське виховання. Ці стрижневі напрями не тільки відповідають нагальним вимогам і викликам сучасності, але й закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, для яких держава – запорука власного особистісного розвитку, що спирається на ідеях гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу

життя, готовності до змін [1].

Найбільшої уваги щодо громадянського виховання та формування відповідальної громадянської позиції потребують діти з сімей вимушених переселенців через ряд факторів. Зокрема, через наявність негативного досвіду і суперечностей між декларованими державою гарантіями прав безпеки і ситуацією, що склалася в Донецькій і Луганській областях та АР Крим. Сформованість знань про громадянські права людини (дитини), про значення відповідального дотримання обов'язків, про можливості реальної участі у демократії відповідно вікових можливостей, розвиток критичного мислення, засвоєння навичок медіаграмотності є важливими складовими відповідальної громадянської позиції підлітка.

Соціально-педагогічний супровід формування відповідальної громадянської позиції сприяє соціалізації та накопиченню соціально-значущого досвіду дитини, дозволяє їй повніше самореалізуватися шляхом стимулювання доцільної та успішної поведінки.

Супровід не передбачає гіперопіки супроводжуваного, натомість спрямований на стимулювання його усвідомленої, цілеспрямованої активності.

Формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців – це індивідуальна робота та робота з класним/шкільним колективом. Варто зазначити, що індивідуальна робота з дитиною є підґрунтям для реалізації відповідальної громадянської позиції. Теоретичні знання, набуті на уроках історії, літератури, правознавства, громадянської освіти тощо підкріплюються знаннями про способи їх застосування у реальному житті, отриманими під час індивідуальної роботи соціального педагога з дитиною. А практичним втіленням набутих знань є участь дітей у різноманітних колективних формах роботи. Саме тому, на нашу думку, індивідуальну і колективну роботу з дітьми необхідно проводити комплексно [2].

Програма індивідуального супроводу має включати:

- *діагностичний етап*, за результатами якого складається соціальний

портрет дитини й сім'ї, визначаються наявні проблеми;

- *консультативний етап*, під час якого відбувається пошук прийнятних шляхів коригування форм поведінки у певних ситуаціях, ставлення до них, стимулювання мотивації та формування готовності до виявлення відповідальної громадянської позиції;

- *практичний етап* – закріплення набутих знань шляхом участі у суспільно значущій діяльності;

- *моніторинг* протягом усього процесу роботи.

Необхідним завданням роботи з дітьми є навчання їх взаємодії й співпраці в шкільних колективах.

Для цього у дітей формується доброзичливе, толерантне ставлення один до одного, готовність до обговорення проблемних і конфліктних ситуацій, які виникають. Обов'язковим етапом у цьому процесі є оволодіння учнями вмінням знаходити конструктивні рішення у разі їх розвитку.

Практична реалізація даного завдання включає в себе систему тренінгових занять з набуття навичок позитивного міжособистісного спілкування або тренінги, спрямовані на згуртування колективу, які проводять класні керівники, практичний психолог і соціальний педагог, участь в учнівському самоврядуванні, у проектній діяльності тощо.

Будь-які отримані теоретичні знання мають бути закріплені практичним досвідом. Тільки проходження дітьми всіх етапів – знання (на рівні понять і уявлень), як що-небудь зробити; ставлення, яке виникає на фоні емоційного відгуку на певні події; вміння (засвоєний спосіб застосування на практиці); навичка (автоматизовані дії на основі багаторазових повторень); звичка (дії і вчинки, які стали потребою) – призведуть до сформованості відповідальної громадянської позиції.

Звичайно, педагогічні працівники повинні будувати свою діяльність у рамках системно-діяльнісного підходу, який передбачає знаходження ефективних способів включення дітей у спільну діяльність та системну її організацію.

Великі можливості закладені у проектній, благодійній та добродійній, колективній творчій діяльності. Вирішення завдання формування відповідальної громадянської позиції членів шкільного колективу значним чином залежить від ретельного добору завдань. Завдання повинні бути такими, щоб їх результат залежав від колективної роботи всіх членів класу (або групи), а не від діяльності однієї людини. Педагог у процесі спільної роботи дітей вчить їх погоджувати свої особисті інтереси з інтересами інших дітей, розробляти спільні плани дій, розподіляти обов'язки в групі, керувати процесом роботи, оцінювати результати кожного члена шкільного колективу. Важливо навчити дітей правильно реагувати на емоційний стан один одного, адекватно сприймати невербальні жести, міміку, пантоміміку, вміти адекватними засобами висловлювати в процесі діяльності свої почуття [3].

Формування особистісної відповідальності відбувається, коли життя наскрізь наповнене різноманітними видами діяльності, в яких дитина привчається створювати матеріальні й духовні цінності, й поступово переходить з позиції споживача в позицію їх творця.

Слід враховувати, що виховання – це творчий цілеспрямований процес взаємодії педагогів і вихованців щодо створення оптимальних умов, організації освоєння вихованцями соціально-культурних цінностей суспільства і, як наслідок, розвиток їхньої індивідуальності, самоактуалізації особистості. Виховання у шкільному просторі процес безперервний, але слід розуміти особливості виховних потенціалів урочної та позаурочної діяльності та знайти способи їх взаємозв'язку і взаємодоповнення. Урок завжди обмежений часовими рамками і домінуючим освітнім пріоритетом. Водночас, застосування отриманих на уроці знань у реальному житті дає можливість задовольнити потребу підлітка у самореалізації. Тому вважаємо, що основою формування відповідальної громадянської позиції та соціальної активності може бути саме позаурочна діяльність підлітків. На користь цього твердження свідчить те, що вона має більший часовий простір, більшу кількість суб'єктів – учасників того або іншого виду діяльності і несе в собі пріоритет виховання в людині певних



ставлень, набуття умінь, навичок, особистісних якостей.

Крім того, з точки зору можливостей громадянського виховання, величезний потенціал позаурочної діяльності реалізується в широкій палітрі сфер діяльності, де підліток може бути успішним, де можна «виховувати» самого себе відповідно до своєї шкали цінностей. У позанавчальній діяльності виникає цілеспрямована творча взаємодія учня, вчителя та інших суб'єктів вихованого процесу, яка спрямовується на створення умов для засвоєння учнями соціально-культурних цінностей суспільства через включення в суспільно-корисну діяльність, неформальну організацію дозвілля з метою самореалізацію особистості у позаурочний час.

Слід підкреслити різницю між позаурочною діяльністю і додатковою освітою, які мають на меті формування в учнів спеціальних знань через додаткову організацію занять. На даний час мережа установ додаткової освіти переважно надає свої послуги на госпрозрахунковій основі, й у зв'язку з цим виховний аспект часто посувається на другий план. Окрім того, позаурочна виховна діяльність для здійснення поставлених завдань не повинна бути догматичною, насильницькою (наказовою) і формальною.

Школа повинна виховувати істинний патріотизм, якому притаманне не сліпе обожнювання, а ясне бачення всіх недоліків держави. Патріотизм полягає в прагненні вдосконалення держави у майбутньому, а не у вихвалянні здобутками минулого. Патріот бачить у своїй країні більше, ніж бачать інші. Він бачить, якою вона може стати, а також він знає, які висновки треба зробити з минулого, щоб зберегти національну гідність і не припускатися помилок минулих поколінь.

Ефективними формами формування відповідальної громадянської позиції підлітків залишаються диспути, конференції, екскурсії, тематичні вечори, конгреси з певної проблеми, ток-шоу на актуальні теми, відео-сеанси з подальшим обговоренням матеріалів, зустрічі з видатними громадськими та державними діячами, соціологічні опитування і т. д. Але найпріоритетнішою завжди буде та форма, де є існує взаємозв'язок урочної та позаурочної

діяльності, яка дозволяє всі завдання виховного процесу нанизати на один «стрижень». Спільна діяльність може бути організована й в межах навчальної роботи: на предметах з шкільної програми, орієнтованих на виховання громадянськості, на факультативних заняттях тощо.

*Заключний етап* такої роботи – підбиття проміжних підсумків, їх корекція та постановка подальших завдань.

### Література

1. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. 2015. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/47154/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/)
2. Куниця Т. Сформованість відповідальної громадянської позиції в учнів старшого підліткового віку. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2018. Вип. 22. Кн. 1. С. 112-120.
3. Куниця Т. Соціально-педагогічний супровід дітей із сімей вимушених переселенців. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2019. Вип. 23. Кн. 1. С. 200-208.

*Куркіна О.О., м. Київ*

## СТАН СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА У ДІВЧАТ-СТАРШОКЛАСНИЦЬ ЗА ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНИМ КРИТЕРІЄМ

*Визначено стан сформованості відповідального батьківства у дівчат-старшокласниць за емоційно-ціннісним критерієм. Описано методи визначення сформованості у дівчат-старшокласниць готовності до відповідального батьківства за емоційно-ціннісним критерієм.*

**Ключові слова:** *батьківство, відповідальне батьківство, готовність до відповідального батьківства, дівчата-старшокласниці, емоційно-ціннісний критерій.*

Батьківство є головною життєвою та соціально-психологічною функцією кожної людини. Благополуччя кожної людини як цілісної особистості неможливе без самореалізації в сімейній діяльності [1]. У родині особистість навчається та розвивається, формується її емоційна стабільність та життєві цінності. Проте сучасна молодь втрачає орієнтири на створення сім'ї та народження дітей. Широко розповсюдженими є психологічна неготовність до створення сім'ї, відсутність знань про важливі батьківські якості та особливості розвитку дитини й елементарних навичок з догляду за нею. Велику роль у неготовності молоді до відповідального батьківства відіграють також історичні

причини: нинішнє покоління українців було позбавлене емоційного контакту з батьками [5, с. 137]. Усе зазначене актуалізує важливість формування у старшокласників навичок «відповідального батьківства», важливим компонентом якого є ціннісне ставлення до дитини та емоційний контакт з нею.

Сутність відповідального батьківства сучасні дослідники визначають як «інтегративне утворення особистості, що включає сукупність позитивних ставлень, установок і очікувань, яка глибоко усвідомлює свій обов'язок перед дитиною, її теперішнім і майбутнім, батьківські почуття, насамперед батьківську любов, оволодіння педагогічними компетенціями, що дають можливість здійснювати повноцінне сімейне виховання та сприяти позитивній соціалізації дітей» [4, с. 48], а також «найвищий рівень батьківської компетентності, яка характеризується поєднанням когнітивної, емоційної і поведінкової системи» [3, с. 296]. За Л. Повалій, у структурі готовності старшокласників до відповідального батьківства як найвищого рівня батьківської компетентності можна виокремити когнітивний (знання і уявлення про відповідальне батьківство); емоційно-ціннісний (емпатійна здатність, позитивне ставлення до створення родини і майбутніх батьківських обов'язків); діяльнісний (елементарні побутові вміння, необхідні для майбутнього подружнього життя і догляду за дитиною) компоненти [3, с. 297].

Відповідно до названих компонентів, стан сформованості готовності дівчат-старшокласниць до відповідального батьківства можна визначити за такими критеріями та показниками: *когнітивний* критерій, що передбачає обізнаність щодо батьківських ролей, їхніх функцій, способів взаємодії між молодим подружжям та з майбутньою дитиною, а також розуміння стилів батьківського виховання; *емоційно-ціннісний* критерій, а саме: позитивне ставлення до створення родини та сприйняття себе у ролі матері, прагнення свідомо і відповідально виявляти майбутні подружні й батьківські почуття (любов і повага подружжя один до одного та до дитини), створення в родині комфортної морально-психологічної атмосфери тощо та діяльнісний критерій (наявність елементарних побутових вмінь (приготування їжі, забезпечення

санітарно-гігієнічних норм помешкання, надання допомоги один одному в побутових питаннях тощо), вміння елементарного догляду за дитиною та створення безпечного середовища для неї.

У дослідженні ми зосередимося на вивченні стану сформованості готовності дівчат-старшокласниць до відповідального батьківства за емоційно-ціннісним критерієм. На будь-якому етапі розвитку суспільства питання емоційного зв'язку між матір'ю та дитиною є актуальним, адже емоційно-ціннісна складова відповідального батьківства регулює взаємини молодого подружжя, визначає їхнє ставлення одне до одного, дітей, ближніх і соціуму. Входження дитини в систему моральних норм суспільства буде успішним, якщо батьки люблять її, виявляють увагу та довіряють їй, поважають як особистість, спонукають до прояву самостійності. Не варто забувати, що потреба у батьківській любові є життєво необхідною для маленької дитини, адже саме за допомогою люблячого ставлення, емоційного зв'язку з дитиною, можна забезпечити її психічне та фізичне здоров'я. В англійській мові поняття *conscious parenting* трансформувалося і отримало назву *mindful parenting*, і ця зміна у формулюванні демонструє, як змінилося бачення виховання навіть за останні десятиліття. Від (*conscious* – той, що при тямі, що відчуває, розсудливий, свідомий) до *mindful*, який хоч і є синонімом, але з дещо іншою конотацією – дбайливий або уважний [2, с. 101].

Для визначення стану сформованості готовності старшокласниць до відповідального батьківства за емоційно-ціннісним критерієм було використано анкетування, метод незакінчених речень, метод інтерв'ювання. Метод незакінчених речень дозволяє визначити здатність дівчат свідомо і відповідально виявляти майбутні подружні й батьківські почуття та визначити способи взаємодії між молодим подружжям та їхньою дитиною у майбутньому. Для цього старшокласницям було запропоновано продовжити речення «Бути відповідальною матір'ю означає...». Лише 9,5 % старшокласниць зазначили, що невід'ємною характеристикою відповідальної матері є здатність «постійно спілкуватися з дитиною і наголошувати, що її люблять» і «удвох з чоловіком

піклуватися про дитину, бути щасливими, тоді й дитина буде щасливою» – 6,0 %. Для більшості респондентів відповідальна матір має володіти суто практичними навичками: «вміти доглядати (переодягати, купати та ін.)» – 34,8 %; «піклуватися про побут у родині (готувати, прибирати, доглядати за дитиною)» – 21,4 %; «заробити достатньо грошей аби годувати та одягати дитину» – 20,9 %; «заробити багато грошей, щоб можна було для дитини найняти няню, а самій жити повноцінно» – 10,4 %. Отже, можна зробити висновок, що невелика кількість дівчат розуміє важливість емоційного зв'язку між матір'ю та дитиною і вміння спілкуватися з нею.

З метою виявлення рівня сформованості готовності дівчат до відповідального батьківства за критеріями «емоційно-ціннісне ставлення і прагнення бути відповідальними батьками у майбутньому подружньому житті» та «прояв готовності до відповідального батьківства» було розроблене інтерв'ю, яке складалось з трьох блоків запитань. Перший блок запитань «Моя майбутня родина» мав на меті визначити ставлення дівчат-старшокласниць до створення майбутньої родини; завданням другого блоку «Я – майбутня матір» було визначити готовність старшокласниць до сприйняття себе у ролі матері; запитання третього блоку «Один день з моєю дитиною» були спрямовані на визначення наявності у дівчат знань щодо умінь і навичок з догляду за дитиною та можливого досвіду піклування про дитину. Перші два блоки інтерв'ю дозволяють проаналізувати рівень сформованості готовності старшокласниць до відповідального батьківства за емоційно-ціннісним критерієм. Відповідно до результатів інтерв'ю, у відповідях на перший блок анкети («Моя майбутня родина») більшість дівчат (85,3 %) зазначило, що позитивно ставляться до створення сім'ї у майбутньому; 14,7 % дівчат ставлять у пріоритет успішну кар'єру. Сімейне життя, на думку старшокласниць, має низку переваг, адже дозволяє жити з коханою людиною і мати дітей, здатне наповнити життя людини змістом тощо. Свою роль у майбутній родині переважна більшість дівчат (95,0%) вбачає у народженні та вихованні дітей і підтримці чоловіка; на думку 5,0% старшокласниць, у родині «необхідно бути собою, не поступатись

своїми принципами і звичками». Відповіді дівчат-старшокласниць на запитання другого блоку «Я та моя майбутня дитина» показали, що у 65,7 % дівчат спостерігається позитивне ставлення до немовлят: старшокласниці наголошують на необхідності народження дитини у своїй майбутній сім'ї. Достатньо значною (34,3 %) виявилась кількість старшокласниць, які зазначили, що їхнє ставлення до дитини є «не завжди позитивним», а народження дитини сприймають, як «велике фізичне навантаження», «життєві труднощі». На думку цих старшокласниць, «після народження дитини у родині відбудуться зміни, що пов'язані зі зростанням відповідальності за новонародженого»; «відбудуться зміни з фігурою»; «зменшиться час на розваги» тощо. У ставленні дівчат-старшокласниць до батьківства можна чітко прослідкувати два напрями: сприйняття батьківської ролі як появу нових можливостей для самореалізації та розвитку сім'ї або тимчасове чи постійне обмеження для самореалізації, адже жінка в сучасному суспільстві вимушена поєднувати виконання професійних, подружніх, батьківських та господарських обов'язків. Їх характеризує наявність неповних знань і знань про сутність відповідального батьківства, а також відсутність знань щодо батьківських ролей, їхніх функцій, відповідальності, способів взаємодії між молодим подружжям та дитиною. Старшокласниці виявляють байдуже, а подекуди й негативне ставлення до створення сім'ї, сприйняття себе у ролі матері; прагнення виявляти майбутні подружні й батьківські почуття є несвідомим. У старшокласниць майже відсутні побутові й комунікаційні вміння, необхідні для майбутнього подружнього життя.

Аналіз результатів дослідження засвідчив, що незначне число дівчат-старшокласниць має достатній рівень сформованості відповідального батьківства. Для багатьох учениць старшого шкільного віку характерною є відсутність знань та практичних навичок догляду за дитиною. Це зумовлює потребу організації систематичної, цілеспрямованої роботи зі школярами із використанням сучасних ефективних форм і методів виховання щодо формування навичок відповідального батьківства: проведення семінарів,

тренінгів, зустрічей із медичними працівниками та впровадження освітніх програм, адже важливими є не лише набуття старшокласницями практичних навичок відповідального батьківства, а також сформованість емоційно-ціннісного компоненту відповідального батьківства, що забезпечує психологічне благополуччя жінки, яка виконуватиме роль матері та від якої залежить розвиток дитини.

### Література

1. Веретенко Т. Г., Зверєва І. Д., Шевченко Н. Ю. Основи батьківської компетентності : навчальний посібник. Київ : Науковий світ, 2006. 137 с.
2. Вудс В. Д. Разговор с родителями / пер. с англ. М. Н. Почукаевой, В. В. Тимофеева. Москва : Независимая фирма «Класс», 2012. 201 с.
3. Повалій Л. Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності. *Молодий вчений*, 2015. № 2(17). С. 295–298.
4. Шахрай В. Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: основні поняття дослідження. *Інноватика у вихованні*. Випуск 11. Том 2. 2020. С. 48–53.
5. Шевченко О. Психологічні особливості готовності до материнства дівчат-старшокласниць. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2017. Випуск 4(2). С. 135–139.

*Лаврентьєва І.В., м. Київ*

## НАВИЧКИ ПРОТИДІЇ ТА ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА СЕРЕД УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

*У роботі обґрунтовано важливість протидії та попередження насильства серед учнівської молоді. Акцентовано увагу на важливості використання профілактичних програм задля взрощення молоді, яка нетерпима до насильства та вмє з ним боротися. Наведено перелік важливих для виховання особистості навичок, який зможе протидіяти насильству.*

**Ключові слова:** булінг, попередження насильства, протидія насильству, технології профілактики агресивної поведінки, учнівська молодь.

Проблематика насильства існує стільки ж, як і саме людство. Однак найбільш тривожним і страхотливим явищем є випадки насильства серед молоді. Якщо не боротися з цією проблемою, то у майбутньому нас чекає суспільство, яке розуміє і говорить лише мовою агресії. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців свідчать про високий рівень насильства в освітніх закладах. Результати досліджень І. Кона, М. Нечаєва, О. Селіванова та

Т. Шевцова вказують, що більш як 60% молоді стикалися з різними видами насильства в освітніх закладах. Саме тому варто направляти зусилля на протидію насиллю саме серед учнівської молоді [2].

Вважається, що першими дослідниками цієї проблематики були Д. Олвеус, А. Пікас, Є. Роланд, П. Хайнеманн [2].

Розробкою й апробацією програм з профілактики насильства в закладах освіти займалися Р. Новако, Д. Ольвеус, Е. Роланд, Е. Руланн, К. Салміваллі, П. Хайнеманн [5].

Над дослідженням психологічних особливостей учасників булінгу і впровадженням технологій профілактики агресивної поведінки в освітньому середовищі працювали Р. Безпальча, І. Гайдамашко, А. Губко, М. Жданова, Н. Заверико, О. Романова, Л. Лушпай, Д. Соловійов, А. Чернякова та ін [4].

Розробити ефективну профілактичну програму можна за допомогою світового досвіду. Дослідження результатів реалізації упроваджених у різних країнах ЮНЕСКО (2018) програм, дозволило визначити перелік ознак, що свідчать про їх ефективність.

Використовуючи даний досвід, ми виокремили перелік ознак ефективної програми з профілактики насильства [7; 6]. Така програма має бути:

- розроблена фахівцями, зокрема педагогами та психологами;
- складена з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей учнівської молоді;
- містити чітко означені завдання (результати навчання);
- розбудована на засадах особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів;
- наповнена інтерактивними вправами та активностями, зокрема прикладами реальних життєвих ситуацій, де має місце насильство та способи протидії або попередження таких ситуацій;
- орієнтована на залучення молоді до активної участі у вирішенні конфліктів, зокрема, за допомогою методу «рівний-рівному»;
- націлена на формування і розвиток життєвих навичок, які сприяють попередженню та протидії насильства.



Профілактичні програми мають бути спрямовані на якісні позитивні поведінкові зміни, що здійснюються при орієнтації на формування та розвиток життєвих навичок, сприятливих для вирішення висунутих завдань.

За визначення ВООЗ, життєві навички – це здатність до адаптації, позитивної поведінки та подолання труднощів щоденного життя [1]. Науковці формують перелік життєвих навичок згідно мети, якої потрібно досягнути. Тому й ми сформуваємо перелік життєвих навичок, розвиток яких сприятиме протидії та попередженню насильства серед учнівської молоді.

До життєвих навичок, що сприяють соціальному благополуччю, належать:

#### 1. Навички ефективного спілкування:

- чітко і спокійно висловлювати свою думку і позицію, без звинувачення; вислуховувати думку співрозмовника;

- відкрито висловлювати свої почуття, використовувати «Я – повідомлення»;

- просити про послугу, допомогу.

#### 2. Навички співпереживання:

- розуміти почуття, потреби і проблеми людей, які страждають від насильства; правильно висловлювати це розуміння, надавати їм підтримку і допомогу.

#### 3. Навички розв'язання конфліктів:

- розпізнавати конфліктні ситуації; уникати ескалації конфліктів;

- втручатися і застерігати інших від конфліктів перш, ніж вони загостряться;

- знаходити і впроваджувати мирні способи вирішення конфліктів.

#### 4. Навички протидії соціальному тиску (упевненої поведінки, відмови, поведінки в умовах тиску, загрози насилля, протидії дискримінації):

- адекватно діяти у разі виникнення ситуації дискримінації, загрози насильства;

- протидіяти тиску з боку однолітків і дорослих щодо участі в насильницьких діях; упевнено відмовлятися підтримувати насильницькі дії;

- долати сором'язливість у разі необхідності звернутися за допомогою в ситуаціях булінгу, кібербулінгу.

#### 5. Навички адвокації і захисту:

- брати участь у заходах, які пропагують ненасильницьку поведінку;
- приєднуватися, підтримувати і інформувати інших щодо ненасильницьких дій і організацій;
- відмовляти інших від перегляду фільмів і відеоігор, які пропагують насильство.

Також виділено життєві навички, що сприяють психологічному благополуччю (внутрішньоперсональні навички).

#### I. Когнітивні (інтелектуальні навички):

##### 1. Самоусвідомлення і самооцінки:

- здатність усвідомити свою унікальність;
- позитивне ставлення до себе, інших людей і життєвих перспектив;
- усвідомити власні цінності і відстоювати їх в умовах тиску.

##### 2. Аналіз проблем і прийняття рішень:

- розуміти ролі жертви, агресора, спостерігача;
- знаходити надійні джерела допомоги протидії насильству;
- визначати можливі ситуації насильства; визначати варіанти дій у ситуаціях насильства;
- оцінювати наслідки цих варіантів для себе й інших людей.

##### 3. Навички критичного мислення:

- розпізнавати і розвінчувати стереотипи у соціальному оточенні;
- аналізувати власні стереотипи, переконання і уявлення, які підтримують насильство;
- розрізняти насильство і дружні піддражнювання;
- аналізувати вплив однолітків і засобів масової інформації щодо насильства;
- оцінювати насильницькі і ненасильницькі рішення, які транслюються через засоби масової інформації;
- допомогти зменшити упередження і збільшити толерантність щодо

відмінностей, які існують між людьми.

## II. Емоційно-вольові навички:

1. Навички самоконтролю, керування стресом: контроль проявів гніву;

- уміння долати тривогу;
- уміння справлятися з травмою, насиллям;
- у разі потрапляння у ситуацію насильства якнайшвидше опанувати себе

і налаштуватися на боротьбу за своє життя.

2. Мотивація успіху і гартування волі:

- вірити в те, що можна протидіяти насильству;
- налаштуватися на успіх у боротьбі з насильством [3].

Отже, здійснення превентивного впливу є найкращим способом подолання проблеми насилля. Саме тому потрібно розробляти та впроваджувати ефективні профілактичні програми протидії насиллю, які довели свою дієвість у багатьох країнах світу. Так як будь-яка ефективна профілактична програма ставить за мету позитивні поведінкові зрушення цільової групи, для протидії насиллю потрібно формувати в учнівської молоді життєві навички, що сприяють вирішенню проблеми.

## Література

1. Вчимося жити разом. Курс підготовки вчителів. *Протидія булінгу*. 2020. URL: <http://lt.multycourse.com.ua/ua/page/22/103>.
2. Глазырина Л. А., Костенко М. А. Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Москва: БЭСТ-принт, 2015.
3. Лаврентьева І. В., Воронцова Т. В., Хомич О. Л. Навички протидії насильству в учнівської молоді. World Science, 2020. № 6(4). С. 10.
4. Плутицька К. М. Підходи до розуміння булінгу як форми шкільного насильства. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*, 2017. № 29. С. 78–80.
5. Селиванова О. А., Шевцова Т. С. *Профилактика агрессивности и жестокости в образовательном учреждении*. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2011.
6. УНП ООН. *Міжнародні стандарти з профілактики вживання наркотиків*. 2015. URL <https://udpu.edu.ua/images/news/old/2018/09/06/3742/files/mijnarodni-standarti-z-profilaktiki-281-29.pdf>
7. ЮНЕСКО. *Международное техническое руководство по сексуальному образованию: Составлено на основе фактов и научных данных*. Москва: ООО ПК «Янус». 2018.

## СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

У публікації представлено методичні аспекти створення інклюзивного освітнього середовища у закладі позашкільної освіти. Коротко висвітлено термінологію, нормативні (міжнародні та національні) основи створення інклюзивного освітнього середовища у закладі позашкільної освіти. Наведено приклад фрагменту Індивідуальної програми розвитку здобувача позашкільної освіти.

**Ключові слова:** інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, заклади позашкільної освіти.

Впровадження *інклюзивної освіти* в Україні є прогресивною тенденцією і свідченням позитивних змін не лише в освіті, але й у соціально-культурній сфері.

Насамперед, важливо, що на законодавчому рівні уточнено термінологію, зокрема про це йдеться у Законі України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України» (2017), згідно з яким у відповідності до офіційного перекладу Конвенції про права осіб з інвалідністю (Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) [6], було внесено зміни до 44 законодавчих актів, що стосувалися заміни слова «інвалід», «дитина-інвалід», тощо словами «*особа з інвалідністю*», «*дитина з інвалідністю*».

У соціальному середовищі, освіті, культурній сфері тощо сьогодні вживається, насамперед, термін «*дитина з особливими освітніми потребами*» («*дитина з ООП*»), що відповідає *соціальній моделі інвалідності*, яка, на противагу *медичній моделі*, акцентує не на порушенні розвитку, а на потребах, що ним зумовлені.

*Інклюзивне навчання* розглядається як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників (Закон України «Про освіту») [3].

Слід підкреслити роль *закладів позашкільної освіти* у організації освіти дітей з особливими освітніми потребами (ООП), створенні *інклюзивного*

*освітнього середовища.*

У контексті проблеми вагомими є теоретичні положення психолого-педагогічної науки (І. Бех, Г. Костюк, О. Кононко та інші). Теоретико-методологічним основам позашкільної освіти присвячено праці В. Вербицького, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та інших. Зокрема, Г. Пустовіт [5] наголошує на значному потенціалі позашкільної освіти як інституту соціалізації дітей та учнівської молоді. У працях В. Вербицького розкрито важливі питання реалізації ключової реформи Нова українська школа у позашкільній освіті [1]. Питання інклюзивної освіти, створення інклюзивного освітнього середовища, а також роботи з дітьми з особливими освітніми потребами висвітлено у працях В. Засенка, А. Колупаєвої, С. Литовченко, С. Таранченко та інших, а також у сучасних зарубіжних публікаціях (Jureviciene, & Sostakiene; Shcherbakova та інших).

Важливим міжнародним документом щодо реалізації прав дітей з ООП є Конвенція про права осіб з інвалідністю (Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2006) [6], яку було ратифіковано Україною у 2009 році. Суттєвими у межах проблеми дослідження є положення Законів України «Про освіту» (2017) [3], «Про позашкільну освіту» (2000) [4], Порядок організації інклюзивного навчання в системі позашкільної освіти (2019) [2] та інші документи.

*Метою публікації є представити методичні аспекти створення інклюзивного освітнього середовища у закладі позашкільної освіти.*

Законом України «Про освіту» (2017) визначено поняття *«інклюзивне освітнє середовище»* – сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Уведено поняття *«індивідуальна освітня траєкторія»*, що в закладі освіти може бути реалізована через індивідуальний навчальний план [3].

Відповідні зміни внесено до Закону України «Про позашкільну освіту»

(2000). Зокрема, визначено поняття: «індивідуальна програма розвитку», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами»; до основних завдань позашкільної освіти (ст. 8) включено: «розвиток інклюзивного освітнього середовища...»; ст. 18 визначено, що «заклади позашкільної освіти утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи та інші організаційні форми для навчання осіб із особливими освітніми потребами» тощо [4].

Затверджено *Порядок організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти* [2]. Порядок визначає вимоги до організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти з метою забезпечення рівних прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами на якісну позашкільну освіту, розвитку їх здібностей та обдарувань з урахуванням індивідуальних потреб та інтересів, зокрема потреб у професійному визначенні, соціалізації та інтеграції в суспільство. Хоча вважаємо, що існує необхідність перегляду та уточнення деяких положень документу.

Організація навчання осіб з ООП у закладах позашкільної освіти передбачає індивідуалізацію освітнього процесу, зокрема складання *індивідуальної програми розвитку (ІПР)*.

Форма *Індивідуальної програми розвитку здобувача позашкільної освіти* містить загальні відомості про дитину, інформацію про освітню (навчальну) програму, якою користується керівник групи (класу), адаптацію та модифікацію освітньої програми (приклад подано у таблиці), необхідну матеріально-технічну та навчально-методичну бази; погодження індивідуальної програми розвитку здобувача позашкільної освіти з батьками (законними представниками) дитини з особливими освітніми потребами, а також психолого-педагогічну характеристику особи з особливими освітніми потребами за навчальний рік [2] Приклад фрагменту ІПР (Розділ 4) подано у таблиці.

## Розділ 4. Адаптація та модифікація освітньої програми (приклад)

Назва адаптації	Так/ ні	Примітка
<i>Пристосування середовища:</i>		
доступність	ні	
освітлення	так	у зв'язку з наявністю порушення зору приміщення має бути добре освітленим
рівень шуму	ні	
<i>Психолого-педагогічна адаптація:</i>		
використання візуального розкладу	ні	
збільшення часу на виконання завдань	так	збільшення часу на виконання завдань, «покрокове» навчання
збільшення обсягу допомоги (демонстрація зразка, нагадування тощо)	так	чіткі прості інструкції, зміна видів діяльності, використання практичних видів діяльності (накладання, перекладання, аплікації та ін.); постійне закріплення вивченого; враховувати темп працездатності та потреби в адаптації до нового оточення
руховий режим	ні	
використання заохочень	так	зацікавлювати до співпраці на основі інтересів дитини
використання засобів концентрації уваги	так	чіткі прості інструкції
<i>Адаптація навчального матеріалу:</i>		
картки-підказки, картки-інструкції	так	
засоби альтернативної комунікації	так	альтернативні засоби спілкування та виконання завдань (вказати жестом, кивнути тощо)
<b>Модифікація:</b>		
скорочення змісту матеріалу	так	спрощення та зменшення обсягу матеріалу відповідно до можливостей дитини
зниження рівня вимог до виконання завдань	так	відповідно до можливостей дитини
Інше		

У закладах позашкільної освіти для дітей з ООП створюються спеціальні та інклюзивні групи, клуби, інші творчі об'єднання, а також клуби для батьків, реалізуються різноманітні проєкти.

Отже, позашкільна освіта має значний досвід і суттєві можливості створення інклюзивного освітнього середовища, що сприяє розвитку, навчанню, професійному самовизначенню, соціалізації та самореалізації дітей та молоді, зокрема з ООП. Водночас, не зважаючи розроблені нормативні основи такої організації, наявні невирішені проблеми організації інклюзивного навчання у позашкільні. Зокрема, на цьому акцентували учасники он лайн круглого столу «Кожній дитині – якісна і доступна позашкільна освіта» (Київ, 23.09.2020). Потребує удосконалення нормативно-правове, матеріально-технічне, кадрове забезпечення такого важливого напрямку роботи.

### Література

1. Вербицький В. В. Шляхи реалізації ключової реформи Нова українська школа у позашкільлі. *Особистість у просторі виховних інновацій*. Івано-Франківськ, 2019. С. 59-63.
2. Порядок організації інклюзивного навчання в системі позашкільної освіти. 2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF>
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
4. Про позашкільну освіту: Закон України від 22.06.2000. URL: <https://zakon.rada.gov.ua>
5. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання. Підручник. Київ: Педагогічна думка, 2012.
6. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). 2006. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

*Луценко В.О., м. Київ*

## ДИНАМІКА РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА У СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗДО

*У статті представлено результати наукового дослідження з проблеми проектування технології розвитку старшого дошкільника у соціально-комунікативному середовищі. Описано вихідні принципи функціонування технології розвитку дитини в соціально-комунікативному середовищі ЗДО. Презентовано кількісно-якісний аналіз результатів контрольного етапу експерименту.*

**Ключові слова:** дитина старшого дошкільного віку, заклад дошкільної освіти, розвиток, соціально-комунікативне середовище, технологія.

Кардинальні зміни соціально-економічної ситуації актуалізують потребу в дослідженні процесу становлення та розвитку особистості. Процес розвитку особистості, засвоєння нею цінностей, норм поведінки, активне відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні, визначається як процес соціалізації.

Сьогодні актуальними залишаються проблеми оновлення змісту освіти, створення належних умов для оптимального розвитку і виховання дитини. Необхідність здійснення навчання й виховання дітей на засадах особистісно зорієнтованої педагогіки, що в сукупності забезпечить становлення дитини як суб'єкта культури і власної життєтворчості, доведена у працях Л. Артемової, І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій та ін. Проте, як показав аналіз теорії і практики дошкільної освіти, на сьогодні відсутні дослідження з проблеми



розвитку дитини в соціально-комунікативному середовищі ЗДО. Незважаючи на швидке зростання їх мережі, у діяльності цих закладів освіти ще зберігаються застарілі підходи, що не забезпечують необхідного дітям рівня розвитку, на що спрямовують державні документи. Натомість успішне здійснення реформи дошкільної освіти, розв'язання завдань, поставлених у Базовому компоненті дошкільної освіти [1], можливе за умови зняття внутрішніх і зовнішніх суперечностей між завданнями педагогічного процесу і науково-методичними основами їхнього забезпечення.

Психологи поділяють дитинство на вікові періоди як важливі самоцінні етапи життя дитини, а процес її розвитку має певні стадії, що характеризуються своєрідною неповторною соціальною ситуацією розвитку як системою стосунків між дитиною даного віку та оточуючими (Л. Виготський).

На думку І. Беха, суттєвим фактором, що зумовлює нові цілі, функції, дидактичні принципи і педагогічні технології, є нова соціокультурна ситуація і суспільні вимоги до індивіда, якому доведеться функціонувати в їх системі. Ним обґрунтована сутність особистісно зорієнтованого виховання, яке ставить особистість у центр системи соціально-педагогічної роботи, забезпечує комфортні, безконфліктні та безпечні умови її розвитку, реалізацію природних потенцій. Зазначається, що окреслені вище положення визначають основні напрями розвитку особистості в соціально-комунікативному середовищі ЗДО.

Чинниками розвитку вихованців є соціально-комунікативне середовище дитячого колективу з багатогранним аспектом традицій, виховання і навчання в умовах ЗДО, а також цілеспрямований їх розвиток за умови створення соціально-комунікативного середовища; дитячо-дитяче та дитячо-доросле спілкування; дитяча субкультура; освітнє середовище ЗДО.

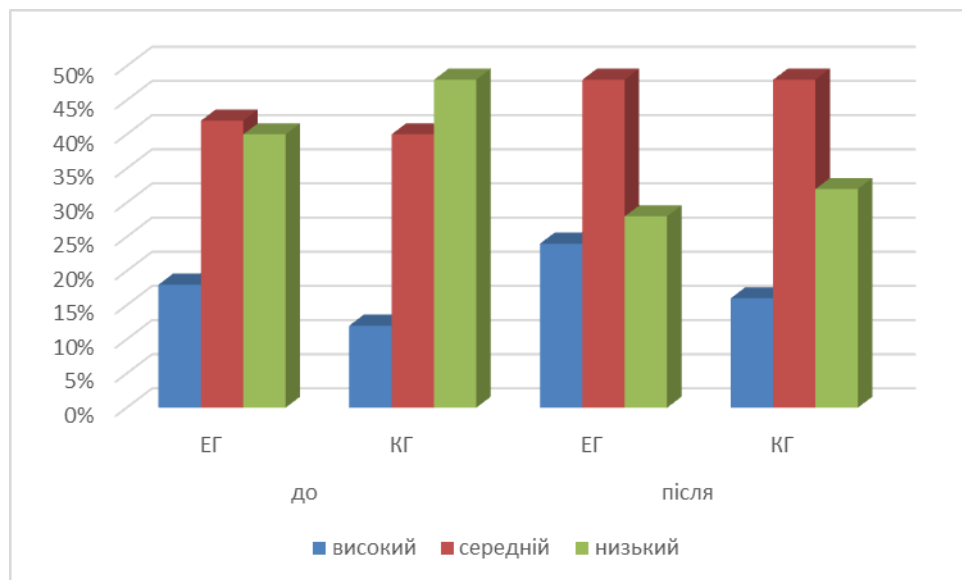
Вихідними принципами функціонування технології розвитку дитини в соціально-комунікативному середовищі ЗДО є: принцип цілеспрямованого створення емоційно розвиваючого спілкування, використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості, принцип систематичного аналізу вихованцем власних і чужих вчинків (за І. Бехом).

Упровадження технології розвитку дитини в соціально-комунікативному середовищі ЗДО тривало протягом 2019-2020 рр. на базі ЗДО № 100 «Казка», м. Київ. Експериментальні дані засвідчили, що у результаті проведеної роботи у дітей старшого дошкільного віку актуалізувалася і набула якісних змін емоційно-почуттєва сфера за такими показниками: емоційно-позитивним відгуком дітей на пропозицію поспілкуватися, бажанням кожної дитини в експериментальних групах брати участь в обговоренні спільної теми; збільшилися позитивний емоційний тонус та загальна активність; збагатився спектр позитивних емоцій (прояв в інтонаціях голосу радості, захоплення тощо). Застосована технологія дозволила навчити дітей відчувати і розуміти власні емоції і почуття, висловлювати їх за допомогою міміки, комунікативно-мовленнєвих структур.

Характерним для дітей експериментальних груп стало вміння переносити набутий соціально-комунікативний досвід у реальне життя (діти не тільки засвоювали конкретний і узагальнений соціально-комунікативний досвід, але й відтворювали соціальні взаємини, виявляли себе суб'єктами соціуму). Діти цих груп виражали власне ставлення до довкілля, творчо і вибірково використовували набутий досвід у різних видах діяльності та спілкуванні. Вони виявляли достатнє розуміння соціального життя, певну систему умінь і навичок соціально-комунікативної діяльності та здатність до саморегуляції власної поведінки. Отримані дані презентовано на рис. 1.

Проведене нами дослідження показало, що розвиток старших дошкільників здійснювався в спеціально створеному соціально-комунікативному середовищі більш успішно. Під час дослідження визначено достатній, середній та низький рівні соціально-комунікативної компетентності дітей старшого дошкільного віку. На початку дослідження переважна більшість дітей виявилися на середньому та низькому її рівнях, що характеризувалися збідненими емоційно-почуттєвою та пізнавальною сферами, недостатньо сформованими соціальними мотивами поведінки, зниженою соціальною активністю. Результати ж формувального етапу дослідницько-

експериментальної роботи засвідчили загальне підвищення рівнів соціально-комунікативної компетентності у дітей експериментальних груп, що проявилось у динаміці емоційних станів дітей, соціальній мотивації їхньої поведінки і діяльності, у ставленні дітей до педагогів, батьків, інших дітей. Проте, головними для нас були не кількісні, а якісні показники.



*Рис. 1. Динаміка розвитку дітей старшого дошкільного віку в соціально-комунікативному середовищі*

Таким чином, діагностовані кількісні та якісні зміни у розвитку дітей засвідчують ефективність застосованої технології. За період її впровадження підвищився рівень соціально-комунікативної компетентності дітей, тому вважатимемо, що принципово основи технології є педагогічно виваженими, правильно змодельованими. Доцільна організація соціально-комунікативного середовища ЗДО пройшла апробацію і дала позитивні результати. Важливо, що забезпечити розвиток кожної дитини можливо на основі варіативності форм соціально-педагогічної роботи в соціально-комунікативному середовищі ЗДО. При цьому варіативність розглядається як індивідуально зорієнтована множина засобів впливу на дітей з метою їхнього розвитку.

### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-oriyentovaniy-na-zapit-ukrayinskogo-suspilstva-shodo-yakisnogo-doshkilliya>
2. Бех І. Д. Авторський семінар: «Особистісно орієнтоване виховання – стратегія розвитку сучасної освіти в Україні». Відкритий урок. 2000–2001. С. 13-20.
3. Бех І. Д. Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини. Початкова школа. 2001. № 2. С. 3-7.
4. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня філософія. Педагогіка толерантності. 2001. № 1. С. 16-19.
5. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації. Рідна школа. 1999. № 12. С. 7-11.

*Луценко І.О., м. Київ*

## **ПРЕДМЕТНО-ІГРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ГРУПИ ЯК ПРОСТІР МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

*У статті схарактеризовано міжособистісну взаємодію як складний процес; обґрунтовано предметно-ігрове середовище групи як простір, який сприяє її розвитку. Розкрито принципи проєктування предметно-ігрового середовища, висвітлено центри активності як його структурні елементи.*

***Ключові слова:** предметно-ігрове середовище, міжособистісна взаємодія, центр активності, осередок.*

Предметно – ігрове середовище є обов'язковим складником розвивального середовища закладу дошкільної освіти, цілісність якого утворюють ще такі складники, як: природне, соціальне, середовище власного «Я» [4, с. 115-122]. За такого підходу кожна частина середовища здійснює на дитину відповідний розвивальний вплив. Однак, застосування системно-цілісного підходу до проєктування і створення середовища передбачає набуття його складниками властивостей, ознак цілісності внаслідок реалізації внутрішніх взаємозв'язків і взаємовпливів, що, зокрема, полягає у розширенні їх функцій. Отже, кожний складник розвивального середовища впливає на дитину не лише ізольовано, в межах своїх специфічних функцій, а й набуває інтегральних характеристик. Вважаємо, що такою інтегральною функцією предметно-ігрового середовища є його сприяння розвитку міжособистісної взаємодії між дітьми.

Здатність дитини взаємодіяти з людьми, які її оточують, зокрема

налагоджувати активну взаємодію і спілкування з однолітками, узгоджувати з ними свої дії і поведінку є важливим результатом освітньої роботи з формування соціально-комунікативної компетенції дошкільника [2].

У теорії міжособистісного спілкування взаємодія визначається як інструментально-технологічний бік спілкування, і для її досягнення важливими є взаємні дії учасників спілкування, спрямовані на її організацію, підтримку, розвиток. Для міжособистісного спілкування (взаємодії) також характерним є те, що її учасники знаходяться в просторовій близькості, мають можливість бачити, чути, торкатися одне одного, легко здійснювати зворотний зв'язок [5]. Механізмами, які утворюють простір міжособистісної взаємодії є взаєморозуміння (формування спільного смислового поля, спільного бачення завдань і конкретної ситуації), координування (сумісність і узгодженість дій), узгодження (досягнення згоди в цілях, намірах) [5, с. 111-113].

Виділені в теорії міжособистісної взаємодії рівні, а саме: соціально-рольовий, діловий, інтимно-особистісний, знаходять свій вияв і у взаємодії, яка розгортається між дітьми дошкільного віку. Так, дитина має бути обізнана з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин, уміти дотримуватись їх під час спілкування; дотримуватись норм спілкування і входити в контакт з різними за віком дітьми. Відповідно до вимог чинного Базового компонента, дитина самостійно встановлює й підтримує партнерські, ділові та особисті контакти з іншими дітьми, володіє правилами поведінки у конфліктних ситуаціях. Важливим є вміння дитини обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях [2]. Природним «майданчиком» для виформування цих вмінь має виступити предметно-ігрове середовище групи, у просторі якого використовується такий прийнятний для дошкільника спосіб організації міжособистісної взаємодії, як спільна діяльність.

У процесі проектування предметно-ігрового середовища застосовуються принципи, згідно яких моделюється освітнє середовище закладу дошкільної освіти в цілому. Це такі принципи: поліфункціональності, трансформації,

змістової насиченості, варіативності, універсальності.

Згідно принципу полі функціональності, предмети, іграшки, обладнання, меблі можуть виконувати кілька функцій; це стосується і виділеної частини простору. Введення зонування приміщення вікової групи відіграло позитивну роль, сприяло виділенню пріоритетних напрямів діяльності, цільовому оснащенню окремих зон. Нині жорстке зонування, статичність середовища не відповідає запитам сучасних дітей, знижує їхній інтерес до оформлення і оснащення своєї групи, гасить прагнення його досліджувати, привносити своє – створювати середовище, яке відповідало б власним уподобанням, інтересам, можливостям. Статичність простору, відсутність новизни, ситуацій відкриття, необхідності опановувати нове посилює почуття буденності, одноманітності, стає причиною пасивного перебування дитини в групі.

Щоб протистояти монофункціональності, жорсткому закріпленню функцій за певним простором застосовується принцип трансформування, згідно якого діапазон змін середовища може коливатись від швидкого перевтілення до суттєвого перетворення. Важливу роль у створенні предметно-ігрового середовища відіграє принцип змістової насиченості, який передбачає наявність різноманітності в оснащенні за видами, тематикою ігор, матеріалами. Певного спрямування процесу створення середовища надає принцип варіативності, який передусім передбачає: можливість для вільного і повноцінного вибору різних за змістовою спрямованістю і видами ігор, матеріалів; періодичне оновлення предметного наповнювання; можливість зміни/заміни елементів середовища.

Урівноважує попередні принципи, принцип універсальності, який передбачає створення придатного для всього або для багато чого середовища. Нині він набув ще одного значення. Так, в Законі України «Про освіту» серед принципів освітньої діяльності визначено принцип забезпечення універсального дизайну у сфері освіти, який регулює створення освітнього середовища максимально придатного для дітей з ООП [3].

У межах створення нового освітнього простору обладнання має відповідати таким вимогам, як: ергономічність, безпечність, форми та розміри,

міцність, вага, колір, естетичність [6]. Організацію освітнього простору в Новій українській школі рекомендовано здійснювати через осередки так, щоб педагог мав можливість спостерігати за діяльністю дітей в усіх осередках, а діти мали можливість безпечно переміщуватись [6]. Окрім осередку для навчально-пізнавальної діяльності і куточка природи для проведення дослідів та спостережень, створюються й такі нові, як: осередок художньо-творчої діяльності, осередки для гри та відпочинку. Важливо й те, що серед нового навчального обладнання використовуються одномісні столи з різною формою стільниці, які можна легко перемістити для групової роботи.

У закладах дошкільної освіти організація різних осередків з метою структурування середовища вікової групи має давню традицію. Для їх позначення використовували різні терміни. Зокрема, спочатку в обігу науковців і практиків були терміни «куточок», «зона». Значення цих слів накладало певний відбиток на їх наповнення і використання. Так, куточки як простір між двома стінками в приміщенні почали використовувати для облаштування і проведення певних занять, відпочинку.

Згідно тлумачного словника української мови, «зона» – це певний простір, що характеризується спільними ознаками [1]. Отже, така назва не вказує на те, що тут, у цьому просторі буде організовуватися різноманітна дитяча діяльність. Найчастіше біля меблевих стінок недостатньо місця для спільної діяльності кількох груп дітей; ігровий простір може заміщувати двохмісний стіл, або фізичний простір настільки обмежений, що діяльність відбувається в іншому місці. Фактично простір зони використовується як місце, де зберігаються атрибути, іграшки, матеріали, хоч діти самостійно не користуються ними. Стінки з ігровим і навчально-дидактичним обладнанням виконують функцію своєрідного інтер'єру приміщення, в якому знаходяться діти [7].

У сучасних джерелах також використовуються терміни «осередок», «центр». Дефініція поняття «осередок» визначає, що воно може бути використано для позначення місця зосередження, зародження чи виникнення

чого-небудь [1], що відповідає структуруванню середовища за принципом прояву активності дітей і відповідного найменування його складників. З цією метою також може використовуватися термін «центр»; дефініція поняття описує його як місце зосередження якої-небудь діяльності [1].

Тому найбільш точним і прийнятним для позначення процесів планування фізичного простору групи, його структурування з урахуванням наповнення предметами, матеріалами, іграшками як елементами предметно – ігрового середовища, й використання для розгортання ігрової діяльності дітей, вважаємо термін «центр активності». Центр активності, його облаштування, наповнення є певною історією попередніх взаємодій – спільної діяльності дітей. Водночас він не є статичним і має легко трансформуватися в процесі актуальної взаємодії.

Конструкція простору предметно-ігрового середовища, в якому може бути кілька центрів активності, має задавати простір для міжособистісної взаємодії між дітьми, передусім для їхньої спільної ігрової діяльності. Правильно задані обставини просторової організації предметно-ігрового середовища сприятимуть позитивному перебігу спільної діяльності різних за чисельністю груп дітей, а, отже, організації міжособистісної взаємодії.

### Література

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. URL: <http://sum.in.ua/s/zona>; <http://sum.in.ua/s/oseredok>; <http://sum.in.ua/s/centr>
2. Базовий компонент дошкільної освіти. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>
3. Закон України Про освіту. [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
4. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О. Л. Кононко. Київ: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. 234 с.
5. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 544 с.
6. Методичні рекомендації щодо організації освітнього простору Нової української школи. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/3metodichni-rekomendatsii.pdf7>
7. Примірний перелік ігрового та навчально-дидактичного обладнання для закладів дошкільної освіти. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/perelik-igrovogo-ta-navchalno-didaktichnogo-obladnannya>



## ПЛЕНЕРНИЙ ЖИВОПИС ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ В ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Статтю присвячено розкриттю виховного потенціалу пленерного живопису як засобу в естетичному вихованні підлітків під час занять у гуртках образотворчого мистецтва в закладах позашкільної освіти. Зазначено, що враховуючи незаперечну цінність існуючих здобутків вчених, питання виховного потенціалу пленерного живопису як засобу в естетичному вихованні підлітків під час занять гуртків образотворчого мистецтва в закладах позашкільної освіти не знайшло достатнього висвітлення в науковій літературі та педагогічній практиці.*

**Ключові слова:** естетичне виховання, заклади позашкільної освіти, підлітки, пленерний живопис.

Зміни, що відбуваються в соціально-економічній, політичній та культурній сферах України, актуалізують проблему всебічного гармонійного розвитку дитини. У її вирішенні суттєве місце належить питанням, пов'язаним із залученням підростаючого покоління до естетичного досвіду людства, освоєння й використання естетичних цінностей, активної художньо-творчої діяльності. Саме тому важливого значення набуває процес естетичного виховання дітей і молоді.

Метою статті є розкриття актуальності пленерних занять у процесі роботи гуртка образотворчого мистецтва у закладах позашкільної освіти за рахунок їх виховного потенціалу з метою естетичного розвитку особистості дитини.

«Потенціал» (від лат. *potentia* – сила) – джерела, можливості, запаси, які можуть бути використані для рішення певної задачі, досягнення певної мети. Поняття «виховний потенціал пленерного живопису» будемо розуміти як можливості пейзажного живопису на відкритому повітрі, які можуть бути використані для досягнення мети виховання особистості [1].

Таким чином, обґрунтування виховного потенціалу передбачає аналіз виховних можливостей пленерного живопису, серед яких доцільно розглядати:

- можливості, що пов'язані з організаційними особливостями;
- можливості, що зумовлені специфікою змісту, форм і методів.

Поняття «пленер» (походить від фр. *En plein air* – «під відкритим небом») – відображення у живописі яскравого різноманіття природи, яке розкривається

саме під відкритим небом, за умов активного впливу повітряної перспективи та сонячного світла [3]. Пленерний живопис виник у момент роботи митців під відкритим небом, в умовах природнього освітлення відбувалося дослідження навколишнього середовища, цілями якого було найбільш докладнішого відображення його на полотні.

Момент зародження пленерного живопису можна прослідкувати у майстрів італійського Відродження та художників XVII ст. Однак реально пленерний живопис закріпився у першій половині XIX ст. (Д. Констебл з Англії, С. Васильківський в Україні).

З кінця XIX ст. до наших днів робота на пленері є базисом у навчанні художників початківців. Пленерна практика як окремий курс з дисципліни живопис є дуже розповсюдженим серед закладів художньої освіти: художніх шкіл та закладів вищої освіти. Але у закладах позашкільної освіти, пленерні заняття провадяться дуже рідко. На це безпосередньо впливає рівень живописної майстерності керівника гуртка.

Пленерна практика націлена на формування естетичних якостей особистості, долучення дитини до світу мистецтва, загальнолюдських та національних цінностей крізь її особисту творчість у поєднанні з засвоєнням художнього досвіду минулого. Вивчення основ образотворчого мистецтва відбувається саме під час аудиторних та пленерних занять. Передача природних форм з натури, архітектури, флори, фауни та людини є головним видом завдань на пленерних заняттях.

Відтворення навколишнього середовища з урахуванням впливу на натуру повітряної перспективи (заснована на зоровому сприйнятті система передачі віддалених предметів, що включає в себе пом'якшення обрисів, ослаблене зображення деталей, зменшення яскравості кольору і інші прийоми), тональної перспективи (досягається зміною в кольорі і тоні предметів, зміні їх контрастних характеристик у бік зменшення, приглушення при віддаленні вглиб простору) та лінійної перспективи (вивчає способи побудови перспективних зображень ліній контуру предметів на поверхні проєкцій –

площині) [2].

Правильне вирішення цих завдань потребує від дитини серйозної підготовки, навичок та вмінь. Робота під відкритим небом пов'язана з виконанням етюдів та замальовок пейзажних мотивів. Дитина вивчає об'єкти живої природи та отримує велику кількість напрацювань у вигляді зорових вражень від природи. Саме це поступово навіює дитині потребу споглядати та у спокійному темпі насолоджуватися природою.

Під час пленеру діти засвоюють художні особливості у роботі над пейзажем, намагаються вирішити поставлені педагогом завдання, вчать обирати мотив композиції, правильно його компанувати та поетапно виконувати, з урахуванням засвоєних матеріалів та додаткових технічних засобів образотворчого мистецтва.

Враховуючи специфічні особливості живопису під відкритим небом, основні цілі занять направлені на отримання та розвиток у дитини наступного:

- вміння сприймати природу у масштабному трьохвимірному просторі, а її зображення – у двомірному просторі на площині;
- вміння сприймати теплі та холодні співвідношення, відтінки у залежності від освітлення, середовища, просторово віддалених планів, застосовуючи закони кольорознавства, лінійної та повітряної перспектив;
- вміння порівнювати кольори природи у їх співвідношенні з кольоровим фоном, освітленням, насиченістю, відштовхуючись від особливостей пейзажного живопису;
- застосування під час виконання етюдів методу роботи великими кольоровими та тональними співвідношеннями, дотримуючись загального тонального та кольорового масштабу, при цьому сприймаючи цілісно природу;
- використання етюдів пленеру для замальовок у графіці та у кольорі, як основу для паралельних аудиторних навчальних завдань, вміння створювати виразні композиційно – кольорові рішення в етюдах з природи та по пам'яті, та створювати художні образи в самостійних творчих роботах, виконаних на основі глибокого вивчення явищ природи.

Зазначимо умови проведення пленеру:

- виклад викладачем програмних вимог та спеціальних, специфічних знань в певний структурний ряд;
- уміння уявляти образ майбутньої композиції вже на малюнку;
- застосування під час пленеру методів індивідуальних завдань з живопису та власних самостійних аудиторних творчих робіт;
- поєднання між собою організаційних методів пленерної практики (основної, експедиційної, тематичної, музейно-екскурсійної);
- досягнення правильного ідейно-художнього напрямку практичної підготовки дитини, який полягає у написанні значної кількості творчих ескізів та замальовок, внаслідок чого розвиватимуться образотворчі навички, формуватимуться особисті ставлення до відтвореного ескізу.

Пленерні заняття сприяють збагаченню певних ескізних напрацювань для подальших аудиторних творчих робіт. Наприклад, виконання одного і того ж пейзажу у різні пори року за різним освітленням, у різних манерах виконання. Під час пленеру напрацьовуються вміння бачення сходження ліній у центральну точку сходу, врахування висоти горизонту, знаходження та виокремлення головних компонентів пейзажу та позбавлення від непотрібних елементів, які порушують баланс композиції. Під час пленеру свідомість дитини розширюється та стає більш чутливою до сприймання образів навколишнього середовища, розширює її знання про явища природи, художнє мислення дитини стає більш повноцінним та реалістичним.

Пленерні практики сприяють набуттю знань та навичок у певній логічній послідовності. Першочергово, діти мають навчитися цілісно сприймати натуру; відшукувати основні фонові тони та кольорові співвідношення композиції; володіти базовими елементами форми (лінія, пляма, колір) під час зображення представників флори та фауни; формувати в себе звичку змінювати формат роботи написання з натури на роботу на пам'ять та за уявою; виконувати композиційно-тематичні роботи, відштовхуючись від особистих переживань та відчуттів відносно натури, спираючись на її дослідження через замальовки та

ескізи.

Наступним етапом є вдосконалення своїх акварельних навичок та прийомів під час короткотривалих замальовок на пленері. Тут головна увага звертається на вміння виокремити гармонійність пропорцій, виразність ритму ліній, плям та другорядних кольорових співвідношень, декоративних елементів у архітектурі та розвиток естетичного смаку під час зображення пам'ятників архітектури. Саме під час ознайомлення з історичними або літературно-художніми пам'ятниками архітектури відбувається виховання громадянської відповідальності за збереження культурної спадщини.

Далі у розвитку творчої особистості дитини виокремлюється етап самостійного творчого пошуку пейзажного мотиву, сюжету для композиції, матеріалів для його виконання. Поглиблюються художні знання та навички (навички швидких замальовок людських фігур, зображення динамічності та характеру натури, портретних рис, настрою), відбувається пошук сюжетів та мотивів, які виховують моральність дитини та викликають у неї зацікавленість щодо досліджування краси природи та життя в цілому.

Під час пленеру дитина має поступово відходити від дуетної роботи з педагогом до самостійної творчої діяльності. Тому кожного наступного заняття тривалість консультації педагога скорочується, чим зменшується опіка над учнем. Головним фактором під час такої роботи є її ідейне та художнє спрямування. Враховуючи характер, темперамент, особисті індивідуальні звички дитини під час пленеру також застосовуються певні психолого-педагогічні прийоми. Наприклад, наставницькі бесіди, індивідуальні та групові перегляди виконаних робіт, під час яких відбувається виокремлення як позитивних, так і негативних сторін виконаних етюдних робіт; пропонуються спеціальні вправи, які покращують художнє мислення дитини, швидкість зображення форм у композиції, формують константи сприйняття величини [2], форми та кольори (особливо спільний кольоровий тон натури – колорит), сприяють відтворенню за спогадами раніше побачених предметів на пленері, постановці індивідуальних та групових завдань.

Пленерна робота дуже важлива тим, що характер дитини формується безпосередньо тут та зараз, під час її творчої діяльності, під час здолання нею реальних труднощів, під час задіяння своїх духовних, моральних та фізичних сил. У процесі навчального пленеру за певних умов поєднуються художнє навчання та виховання з наступних напрямків художньої підготовки: розвиток образного сприйняття навколишньої середовища; формування вміння виразно переосмислювати власні, отримані під час пленеру, переживання, спостереження та досвід; вдосконалення вмінь практично втілювати на робочій поверхні свої знання з малюнку, живопису та композиції.

#### **Література**

1. Бех І. Д. Виховний потенціал: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 280 с.
2. Перспектива. Термінологічний словник-довідник з будівництва та архітектури / Р. А. Шмиг, В. М. Боярчук, І. М. Добрянський, В. М. Барабаш; за заг. ред. Р. А. Шмига. Львів, 2010. С. 148.

*Мачуський В.В., м. Київ*

### **ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ НАБУТТЯ ВИХОВАНЦЯМИ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРОДУКТИВНОГО ДОСВІДУ НА ОСНОВІ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*В статті висвітлено специфіку формування у вихованців закладів позашкільної освіти культуро-створювальної позиції. Розкрито сутність моделі й особливості формування культуро-створювальної позиції у вихованців закладів позашкільної освіти на її основі. Описано шляхи формування культуро-створювальної позиції та діагностичний інструментарій. Здійснено аналіз результатів формувального та контрольно-діагностичного етапів педагогічного експерименту.*

**Ключові слова:** *вихованці закладів позашкільної освіти, заклади позашкільної освіти, культуро-створювальна позиція, позашкільна освіта, творчість, продуктивний досвід.*

Освітній процес, який реалізується у сучасних закладах позашкільної освіти, має єдину цільову спрямованість – забезпечити соціалізацію учнів для повноцінного виконання на творчій основі соціальних і професійних функцій після завершення навчання. Це співпадає із потребами учнів, їх батьків, суспільства та основними положеннями Законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту» [4]. Сучасних учнів можна вважати придатними до

самостійного життя у тому випадку, якщо вони виховані як суб'єкти створювальної (творчої) діяльності [1].

На наш погляд, саме формування культуро-створювальної позиції може допомогти учням оволодіти культурою свого народу (культурою споживання, культурою спілкування, культурою знання, культурою праці), дозволяє розвивати їх особистість: інтелект, свідомість, мораль, етичні почуття [2; 3].

Для формування культуро-створювальної позиції у вихованців закладів позашкільної освіти необхідно створювати умови, які забезпечують ефективність організаційної роботи, безперервності, цілісності, наступності [2].

З метою вирішення цієї проблеми в рамках Всеукраїнського експерименту (наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2014 р. № 923 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі комунального закладу «Чернігівська обласна станція юних натуралістів») в Чернігівській області проведено відповідне експериментальне дослідження на тему «Формування культуростворювальної позиції у вихованців позашкільних навчальних закладів еколого-натуралістичного напрямку» (Науковий керівник В. Мачуський) [2].

Серед методологічних підходів щодо формування культуро-створювальної позиції вихованців в умовах експерименту було визначено ідею «коеволюції», випереджаючого особистісно орієнтованого виховання особистості та природовідповідності цих процесів. Визначені основні методологічні принципи, на основі яких здійснювалася дослідно-експериментальна робота, узгоджуються із педагогічними принципами позашкільної освіти в Україні: принципом єдності загальнолюдських і національних цінностей, принципом демократизації, принципом науковості і системності, принципом безперервності, принципом багатокладності та варіативності, принципом добровільності та доступності, принципом практичної спрямованості позашкільної освіти.

У процесі науково-дослідної роботи шляхом теоретичного аналізу уточнено сутність поняття «культуро-створювальна позиція» вихованців

закладів позашкільної освіти, яку ми розглядаємо як інтегровану якість особистості, здатність до продуктивної взаємодії з дорослими та ровесниками у процесі створення продуктів (інтелектуальних або матеріальних), які характеризуються об'єктивною чи суб'єктивною новизною. Формування культуро-створювальної позиції учнів – це процес набуття ними продуктивного досвіду на основі розвитку творчих функцій тих видів діяльності, якими вони оволодівають у процесі здобуття позашкільної освіти.

Основою методичного забезпечення процесу формування культуро-створювальної позиції вихованців стала розробка та реалізація культуро-створювальної моделі, яка була побудована відповідно до мотиваційно-цільового, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів. Застосування моделі передбачало вирішення наступних завдань:

- створення сприятливих умов для збагачення, розширення, систематизації знань, уявлень дитини про збереження довкілля, набуття знань і досвіду розв'язання екологічних проблем, формування знань, навичок у галузях сільського господарства: квітництво, лісництво, садівництво, овочівництво, рослинництво тощо; залучення до практичної роботи та інших агробіологічних напрямів;

- сприяння становленню системи культурних цінностей, толерантному ставленню до природи; формуванню морально-естетичних почуттів школяра та екологічної культури особистості;

- розвиток креативних здібностей дітей та учнівської молоді, їх пізнавального інтересу до довкілля.

Необхідною умовою формування культуро-створювальної позиції є комплексне програмування виховних цілей занять гуртків та виховних і масових заходів. Відповідно, сутність моделі полягає у побудові освітньо-виховного процесу за такою схемою і у наступній послідовності:

1. Планування роботи закладу позашкільної освіти відповідно до завдань із формування культуро-створювальної позиції.

2. Залучення вихованців експериментальної групи закладу до розподілу



випереджувальних завдань для розробки сценаріїв виховних заходів, проектів, дослідницької роботи тощо.

3. Формування малих груп для реалізації проектів та сценарних ідей тощо.

4. Обговорення, підготовка до проведення заходу керівника гуртків та вихованців.

5. Самостійна робота вихованців.

6. Робота вихованців із додатковою, науковою літературою.

7. Репетиційні заходи.

8. Педагогічна корекція первинних результатів застосування технології.

9. Взаємоконтроль, організований лідерами малих груп.

10. Проведення виховних заходів.

11. Корекція результатів пізнавальної діяльності під час заходів і у зворотному режимі.

12. Повторне залучення вихованців до організації і проведення занять і заходів.

13. Письмові роботи гуртківців як можлива форма корекції.

Застосовувалися наступні форми формування культуро-створювальної позиції вихованців: інформаційно-масові (дискусії, диспути, конференції, «відкрита кафедра», інтелектуальні аукціони, міжрегіональний екологічний інтернет-турнір «Еколог-он-лайн», вікторини, подорожі до джерел рідної культури, створення газети «Голос патріота»); діяльнісно-практичні (творчі групи, екскурсії, свята, театр-експромт, ситуаційно-рольові ігри, огляди-конкурси, змагання, проведення дослідницької та практичної роботи); інтегративні (клуби «Квіти України», «Сімейне коло», секція юних телеведучих «Паросток»); діалогічні (бесіда, міжрольове спілкування); індивідуальні (доручення, творчі завдання, звіти, індивідуальна робота тощо); наочні (кабінети біології, лісівництва, квітництва, флористики, фітовітальня «Медунка», кімната-музей бережливого ставлення до хліба, куточок живої природи, навчально-дослідна земельна ділянка).

Робота здійснювалася в масових, групових та індивідуальних формах.

В педагогічній роботі поєднувалися традиційні методи виховання з інноваційними та практичними заходами. Використовували наступні методи: аналіз ситуацій, психологічні тренінги, круглі столи, екскурсії, інтерв'ювання, залучення гуртківців до участі в творчих виставках.

При відборі методів формування культуро-створювальної позиції вихованців, бралася до уваги, що кожен метод виконує певну організаційну, пізнавальну, розвивальну і виховну функції. Виходячи з позиції діяльнісного підходу, доцільним є розгляд процесу формування культуро-створювальної позиції у вихованців через освітню діяльність.

Провівши обрахунок показників вихованців експериментальної та контрольної груп на діагностичному та контрольно-узагальнювальному етапах експерименту спостерігалася відмінність результатів. Дані експериментальної групи мають перевагу над показниками контрольної групи. Відповідно до порівняльної характеристики, відзначимо, що різниця в даних високого рівня експериментальної групи складає +4,3%; середнього рівня складає + 4,5%; різниця в низькому рівні складає -8,8%.

Таким чином, отримані результати підтверджують дієвість розробленої моделі (навчальні програми для позашкільної освіти еколого-натуралістичного напрямку, методичний супровід освітнього процесу, підвищення професійного рівня педагогів, масові заходи еколого-натуралістичного напрямку, майстер-класи, дослідницька робота вихованців під керівництвом керівників гуртків) формування культуро-створювальної позиції вихованців шляхом цілеспрямованого використання комплексу розроблених матеріалів для використання їх у закладах позашкільної освіти. Проведена дослідно-експериментальна робота забезпечила зростання показника сформованості культуро-створювальної позиції середнього і високого рівнів від середнього і низького. Це підтверджується позитивною динамікою результатів дослідження.

## Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
2. Бойко А. Е., Корнієнко А. В., Литовченко О. В., Любич О. І., Мачуський В. В., Пустовіт Г. П. Ціннісні орієнтири навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах. Київ: ТОВ «Артмедіа прінт», 2017.
3. Мачуський В. В., Пустовіт Г. П. Стратегічні напрями удосконалення науково-методичного забезпечення діяльності позашкільних навчальних закладів. Становлення особистості. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. С. 111-121.
4. Сисоєва С. О. Освіта як відображення сутності суспільного розвитку (п. 1.5). / Освітологія: витоки наукового напрямку: [монографія] / За ред. В.О. Огнев'юка. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 36 с.

*Мирнопольська Н.Є., м. Київ*

## ТЕХНІКА «ЕМОЦІЙНОГО ПІДСИЛЕННЯ» В ПРОЦЕСІ ОПАНУВАННЯ ХУДОЖНІХ ЦІННОСТЕЙ

*У статті акцентовано на спонукальний складник феномену мистецтва слова як художньої цінності, який у разі коректної методики проведення уроків, сфокусує увагу учнів на значущості панорамного, а не епізодичного бачення і знаходження свого незапозиченого слова, думки, дії. Розроблено нові технологічні прийоми і розкрито принципи змістової організації уроку мистецтва.*

***Ключові слова:** принципи, старшокласники, технологічні прийоми, урок мистецтва, художні цінності.*

*Художні цінності – це твори мистецтва, що витримали перевірку часом і запрограмовані на різні обставини і часи, те, що бездоганно і вічно. Ці безграничність і безсмертя – найнадійніше і найточніше мірило справжнього мистецтва, найочевидніший вияв його чарівного впливу на людей. Отже, художні цінності не в минулому, не зникають, змінюються тільки акценти. Вони набувають **актуалізації** завдяки конотації, яка акцентує новий, відповідний певному часу і простору, смисл. Цим явищем нечасто користуються у школі, особливо при знайомстві з творами мистецтва, здебільшого представляючи їх як ретро-твори. Такий однобічний вимір творчості ізолює мистецтво від сьогоденних учнів, залишаючи твори і учнів поза взаємної прихильності, нехтуючи тим, що для певної групи людей художні цінності можуть стати особистісними регулятивами, оскільки «містять у собі спонукальний складник» [9, с. 109], а отже здатні допомогти обрати власний*

образ на етичній основі, водночас збагнувши нескінченність і багатовимірність людини. Саме у такий спосіб художні цінності стають *особистісним буттям*, допомагаючи індивідуальному репрезентуванню молодої людини аби не «стати цеглинкою серед мільйонів абсолютно схожих на неї цеглинок» і виконати певне завдання від «багатьох предків, від свого народу, своєї мови, призначене тільки персонально окремій людині, яка має прожити своє, а не чуже життя, бути вірним своїй суті» [2, с. 179-181]. Людина, яка має особистісний світогляд, самостійність, критичність і творчий характер, недоступна для маніпуляцій і долає стереотипи середовища.

Звичайно, не існує єдиної методики залучення учнів до художньої цінності як ефективного стимулювання їхніх емоційно-почуттєвої та розумової сфер, але існує «техніка емоційного підсилення у вихованні особистості», яку автор цієї ідеї І.Бех визначає як «використання засобів підвищення сили певної емоції, щоб вона перетворилася у смислопороджувальну функцію тієї чи іншої духовної цінності як спонуки до дії» [1, с. 82].

Мистецтво – найлюдяніша форма спілкування і залучення до вершин людського духу. І тому нудьга, відсутність інтересу на уроці, на яку часто-густо жаліються учні, і «холодний» стиль викладу окремих тем підручника та ігнорування почуттєвої сфери учнів, які відмічають опитані вчителі, вступають у протиріччя з місією навчального предмета «Мистецтво», скерованого передусім на народження творця, а не на споживача

Освітня галузь «Мистецтво», що передбачає сприяння накопиченню мистецько-естетичного досвіду в сферах класичного й сучасного мистецтва; розвиток емоційно-образного типу мислення; локальну, національну, європейську культурну самоідентифікацію та усвідомлену повагу до світових цінностей, повинна допомогти реалізації і компенсаторної функції мистецтва, спрямованої на психічне оздоровлення молодої людини, а, головне, знаходженню учнями свого, незапозиченого слова, думки, дії. Не ставати за всіма «в чергу», а знаходити свої сюжети, думки, слова. І тоді завдяки предмету «Мистецтво» ми розвинемо *панорамне*, а не тільки «точкове» епізодичне бачення учнів. Тому, серед нових запропонованих нами *домінантно-*

*технологічних прийомів*, які, на нашу думку, допоможуть прилучитися до художніх цінностей світу, розширивши пізнання учнями нескінченної багатомірності навколишнього, такі:

### **1. Іншомовна мистецька терміно-ідіоматична «інкрустація» уроків.**

Як раціональне осягнення цінностей і джерело інформації, яке забезпечує процес пізнання *фіксованих одиниць мови*, оперування термінами в галузі мистецтва допоможе культурній орієнтації учня, його здатності спілкуватися як рідною, так і іноземною мовою, не поводитись «асиметрично» в певних ситуаціях, що свідчитиме про мовну вихованість і сприятиме подальшому розвитку чуття мови.

Обізнаність з найрозповсюдженішими термінами продемонструє культурну грамотність молоді людини і водночас побічно слугуватиме реалізації першої з основних вимог навчання іноземній мові, висунутих видатним англійським методистом Майком Уестом про те, що «учні мають з самого початку вивчення мови відчувати насолоду і почуття реальних досягнень в процесі її засвоєння» [4, с. 199].

### **2. Мистецтво літературно-художнього перекладу (у нашому випадку це стосується розділів підручника, пов'язаних зі світовим театром і світовою драматургією, поезією).**

Учні мають розуміти, що художній переклад – це діяльність «на межі» не тільки різних мов, а й різних культур, різних звичаїв і різних знань. Перекладач передусім «є посередником між різними культурами, різними рівнями знань, нарешті, різними характерами і темпераментами» [5, с. 103].

Раніше ми наводили приклади того, як можна плідно працювати з п'єсою Б. Шоу «Пігмаліон» в оригіналі та перекладах українською та російською мовами [6, с. 44-48], або знайомити учнів з творчістю видатного українського перекладача Бориса Тена [7, с. 75-77].

### **3. Діалог культур в «машині часу» як фундаментальна потреба людської спільноти, що дозволяє уникнути одномірності суджень, інтерпретувати думки, посилювати їх, обмірковувати, вступати в суперечки тощо.**

Це може бути діалог між митцями [7, с. 72-74, с. 117], або діалог віків, який продемонструємо на прикладі теми підручника «Мистецтво відкриття на краю Європи» [3, с. 100-104]. Одним із завдань цього розділу підручника є знайомство з театральним мистецтвом Бельгії, де ми радимо прочитати коротку п'єсу М. Метерлінка «Сліпі», створеної у дусі руху символізму. Саме прочитати, оскільки драматург стверджував, що іноді прочитання тексту може бути ближче до твору, чим перегляд його сценічної постановки [8, с. 143].

До методичного матеріалу, що стосується цієї теми, поданого нами с. 56-57 з книжки «Мистецтво. Методичні поради» [7], додатково радимо привернути увагу учнів до відомої картини співвітчизника драматурга художника Пітера Брейгеля Старшого «Сліпий веде незрячого», створеної у 1568 році, де в трагічних образах художник висловив своє відношення до життя народу. Відомо, що часто назви його картин було взято з притч або поговірок для алегоричної форми глибоких роздумів про долю країни і народу.

Можливо, в п'єсі М. Метерлінка той же брейгелівський ліс, і це вже було в минулому, воно існувало, і тоді діалог віків передбачає не лише розуміння тих чи інших предметів світу, а й осягнення зв'язків між ними. Тому акцентуємо увагу учнів на тому, що людина живе вже в іншому середовищі, в іншій системі оцінок і стосунків, але її життєвий простір може виявитися непередбачувано однаковим. І час лінійний завдяки мистецтву стає дискретним, переривчастим, допомагаючи учням подорожувати по вікам (підкреслимо, що й підручник «Мистецтво» [3] базується на авторській концепції *мистецької подорожі* по країнам, яка має спрямувати старшокласників на нове осмислення певних явищ і фактів).

Подані прийоми ґрунтуються на принципах:

- **кореляції традиційних методичних прийомів з інноваційними**, що обумовлює їх співіснування як єдиного цілого;
- **організації учнівської творчості**, що розкриває художньо – естетичне мислення школярів, спонукає до активної діяльності, завдяки чому учень розуміє, пізнає і сприймає мистецький знак в його загальному і контекстуальному значенні.

● **«схвального резонансу» уроку**, що відповідає латинському значенню слово *resono* – *звучу у відповідь, відгукуюсь*, і передбачає суголосну, а не асинхронну поведінку вчителя і учнів відносно змістовно-емоційних аспектів окремих ситуацій уроку.

#### Література

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей. Київ-Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
2. Гессе Герман. Письма к друзьям. Литературная учеба. 1990. Книга 3. С. 177-189.
3. Комаровська О. А., Миропольська Н. Є., Ничкало С. А., Руденко І. В. Мистецтво (10-11 класи). Харків: Ранок, 2018. 192 с.
4. Методика преподавания иностранных языков. Общий курс. Москва: Восток-Запад, 2008. 253 с.
5. Мирам Г. Практический перевод. Київ: Ника Центр, 2005. 186 с.
6. Миропольська Н. Є. Від театральних уподобань до «симфонійної особистості». Мистецтво та освіта, 2017. № 3. С. 44-48.
7. Мистецтво. Матеріали до занять. Київ: ТОВ «Видавнича група «Шкільний світ». 2019. 120 с.
8. Театр – пространство – тело – диалог. Харків: Изд-во «Гуманитарный центр», 2017. 312 с.
9. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 744 с.

*Момбек А.А., м. Алматы,  
(Казахстан)*

### ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У СУЧАСНИХ УМОВАХ (ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ КАЗАХСТАН)

*У статті розглянуто інноваційний підхід до підготовки висококваліфікованих учителів музики, спрямований на набуття ними високої соціальної і громадської відповідальності, ефективної професійної діяльності. Визначено, що забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх вчителів музики відбувається у відповідності з соціальним замовленням суспільства, оновленням змісту освіти та світовими стандартами освіти.*

**Ключові слова:** *бакалавр, інноваційний характер структури загальноосвітньої програми музично-педагогічної освіти, модульна система вищої освіти, педагог-музикант, рейтингфікація інформаційно-діяльнісного процесу навчання, сукупність компетенцій.*

Сучасному етапу розвитку казахського суспільства притаманно перетворення усіх сфер життєдіяльності соціальних інститутів і установ, у тому числі й освіти. Освітня система Казахстану знаходиться у пошуку інноваційних і дослідницьких парадигм.

Суттєвий внесок у дослідження підготовки спеціаліста нової формації

внесли казахстанські вчені: модернізації системи безперервної педагогічної освіти (Т. Баликбаєв, К. Жампеісова, Н. Хан та ін.) [2], додаткової професійної освіти як ключового фактора реалізації нової парадигми освіти *Lifelong Learning* (Ш. Таубаєва, МаксUTOва І. та ін.) [7], ефективності педагогічних технологій у розвитку системи освіти, орієнтованої на результат (Е. Бидайбеков, С. Іманбаєва та ін.) [4], методології інноваційного проектування мистецької освіти (А. Айтбаєва, А. Момбек та ін.) [1].

Єдиний освітній простір у Казахстані складається з внутрішнього, який характеризується рівним доступом й однаково високою якістю освіти, яку можна отримати у всіх регіонах країни; і зовнішнього – вступу країни у світовий освітній простір, визнання конвертованості дипломів, виданих казахськими вузами, впровадження у навчання євростандартів.

Становлення нової системи освіти, орієнтованої на світовий освітній простір, супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці, зокрема перехід шкіл на оновлений зміст освіти висуває нові вимоги до підготовки майбутнього вчителя, серед яких найважливішими є формування спеціальної, соціальної та освітньої компетентностей [5].

Важливою особливістю програми оновленого змісту освіти є те, що навчання і виховання має бути активним, відбуватися в умовах створеного колаборативного середовища (англ. *collaborative learning*) – спільної роботи груп учителів або учнів при вирішенні певних проблем, виконанні завдань. Мають здійснюватися диференціація навчання, реалізовуватися міжпредметні зв'язки, використовуватися ІКТ, діалогове навчання, використовуватися дослідницькі методи, своєчасне реагування на потреби учнів [3, с. 3]. Система оцінювання досягнень учнів має відповідати наступним принципам: валідності, систематичності, послідовності, об'єктивності, прозорості, рекомендованості, достовірності тощо. Передбачається паралельний розвиток двох ліній оцінювання – формативного та сумативного.

Результати науково-методичних досліджень і практичний досвід сприяли створенню універсальної матриці казахстанської освітньої програми (ОП) в Казахському національному педагогічному університету імені Абая для



педагогічних спеціальностей, випускники яких будуть працювати в школах з оновленим змістом освіти.

Інноваційний характер структури загальноосвітньої програми музично-педагогічної освіти формується на основі трьох циклів дисциплін: загальноосвітніх (ЗОД), базових (БД) и профілюючих (ПД).

Інноваційні освітні технології діляться на організаційні (оптимізація умов освітньої діяльності), методичні (оновлення змісту освіти і підвищення його якості), управлінські (студентам – ефективно використовувати навчально-методичну літературу і матеріали; набувати професійних знань, розвивати проблемно-пошукове мислення, формувати професійне судження, активізувати науково-дослідну роботу, розширювати можливості самоконтролю отриманих знань; викладачам – оперативно оновлювати навчально-методичну літературу, впроваджувати модульні технології навчання, використовувати імітаційні технології навчання, розширювати можливості контролю за знаннями студентів, удосконалювати якість технологій підготовки спеціалістів). Інноваційні методи передбачають зростання ролі студентів і учнів у навчальному процесі, зміщення акцентів навчального процесу від викладача до студента, посилення функції підтримки студента, допомоги йому в організації індивідуального навчального процесу, можливості зворотного зв'язку викладача з кожним студентом при використанні нових комунікаційних технологій [6, с. 141].

Тому введення модульної системи вищої освіти і включення рейтингфікації інформаційно-діяльнісного процесу навчання, системи контролю за знаннями і професійною придатністю значною мірою підвищують ефективність і якість підготовки майбутніх спеціалістів, забезпечують цілеспрямованість їх творчої діяльності.

В освітній програмі відображені особливості цілей освітньої підготовки студентів-бакалаврів, які мають інноваційне мислення, володіють передовими технологіями в галузі музичної освіти і педагогіки, соціально-культурної діяльності.

Унікальність освітньої програми «Музична освіта» полягає в тому, що

очікувані результатами навчання сформовані на основі Дублінських рескриптів і виражаються компетенціями рідної мови (К 1), іноземної мови (ОК 2), фундаментальної природничо-наукової і технічної підготовки (ОК-3), комп'ютерної (ОК 4), навчальної (ОК 5), соціальної (ОК 6), підприємницької та економічної (ОК 7), культурної (ОК 8), додаткових (ОК 9-12) і професійних компетенцій (ОК 1-13) у галузі музично-теоретичних дисциплін, музичного мистецтва, сучасної музичної культури, психології творчості, теоретичних основ творчої діяльності і виконавської майстерності [1, с. 25].

При плануванні обсягів навчальної роботи виходять з того, що для ефективної педагогічної діяльності бакалавру музичної освіти необхідно володіти сукупністю компетенцій. Наприклад, слід враховувати інформаційну компетентність – розвивати здатність самостійно вишукувати, аналізувати, добирати, опрацьовувати і передавати необхідну інформацію. Формування ключових компетенцій передбачає включення у розділ психолого-педагогічної діяльності дисциплін, спрямованих на розвиток комунікативної компетенції, що забезпечує володіння навичками взаємодії, вміння працювати в групі; компетенції у галузі особистісних якостей, які свідчатимуть про особистість педагога – його емпатійність, соціорефлексію тощо.

Емпатійність охоплює здатність педагога-музиканта визначити емоційний стан учня, ґрунтуючись на його міміці, жестах, вчинках; соціорефлексія сприяє аналізу та осмисленню своїх дій, вчинків, особистісних якостей, врахуванню уявлень про самосприйняття учня, набуттю вміння подивитися на себе «очима учнів», зробити самооцінку.

Основними завданнями програми визначено: забезпечення якісної професійної підготовки майбутніх учителів музики у відповідності із соціальним замовленням суспільства, оновленням змісту освіти і світовими стандартами освіти, формування соціально-культурних мовних (комунікативних), професійних компетенцій; духовний та інтелектуальний саморозвиток, формування психологічної грамотності, культури мислення і поведінки, розвиток комунікативної та рефлексивної культури, навичок виконання музично-педагогічних досліджень.

Виконуючи освітню (педагогічну), навчально-виховний, навчально-технологічний, соціально-педагогічний, експериментально-дослідницький, організаційно-управлінський види професійної діяльності, бакалавр має:

- навчати, виховувати і розвивати учнів, передбачаючи формування наукового світогляду, здатність спостерігати, аналізувати, прогнозувати вирішення життєво важливих практичних завдань у сфері професійної діяльності;

- навчати, виховувати і розвивати учнів з урахуванням основних напрямів програми «Рухані жангиру» («Духовне відродження»), проектування і керування педагогічним процесом, діагностики, корекції, прогнозування результатів педагогічної діяльності;

- проводити заняття, метою яких є розвиток інтелектуальної, інформаційної, комунікативної і рефлексивної культури, навичок виконання музично-педагогічного експерименту і дослідження в цілому;

- реалізовувати методичні знання і прикладні вміння у конкретній ситуації, тому числі в режимі online.

#### Література

1. Айтбаева А., Шайгозова Ж., Момбек А. Методология инновационного проектирования художественного образования в современных реалиях. Педагогика и психология. 2016. № 2(27). С.23–28.

2. Балықбаев Т., Жампеисова Қ., Хан Н., Колумбаева Ж. Полипарадигмалдық көзқарас – бәсекеге қабілетті, жоғары педагогикалық білім беруді қалыптастырудың әдіснамалық негізі ретінде. Хабаршы. Педагогикалық ғылымдары сериясы: Абай атындағы ҚазҰПУ, 2018. № 2(58). 2–10 бб.

3. Бектасова Г. Коллаборативная среда как эффективная форма организации урока в условиях повышения качества образования и воспитания. Педагогическое мастерство: Материалы VIII международной научной конференции. Москва: Буки-Веди, 2016. С. 3–4. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10615/> (Дата обращения: 04.01.2019).

4. Бидайбеков Е., Бостанов Б., Гриншкун В., Ошанова Н., Сагимбаева А. Особенности обучения цифровым технологиям при подготовке бакалавров педагогического направления. Педагогика и психология. 2018. № 3(36). С. 142–150.

5. Дударчук А. Обновление содержания образования – реальность времени [Электронный ресурс]. URL: <https://infourok.ru/obnovlenie-soderzhaniya-obrazovaniyarealnost-vremeni-1735892.html> (Дата обращения: 02.01.2019).

6. Кенжебаев Г., Орумбаев С. О некоторых аспектах инновационных технологий обучения студентов. Вестник КазНПУ, серия «Исторические науки». 2014. №1 (40). С. 140–142.

7. Таубаева Ш., МаксUTOва И. Дополнительное профессиональное образование как ключевой фактор реализации новой парадигмы образования «Lifelong Learning». Педагогика и психология. 2018. № 1(34). С. 64–69.

## **ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ ДО ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розкрито підходи до обґрунтування педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтації учнів до трудової діяльності, спрямованої на створення сприятливих умов для підготовки випускників закладів загальної середньої освіти до професійного самовизначення та майбутньої життєвої самореалізації.*

**Ключові слова:** педагогічна технологія, професійно-ціннісні орієнтації, трудова діяльність.

Педагогічна технологія передбачає діагностичне цілепокладання на основі заздалегідь визначеного результату, а сам процес її розгортання чітко спроектований, зберігає керованість на всіх етапах, в ньому закладена можливість корекції під перебігу відповідно до циклічно здійснюваного діагностування проміжних результатів [5; 7].

Для предмета нашого дослідження, тобто формування професійно-ціннісних орієнтації учнів до трудової діяльності, їй будуть притаманні особливості педагогічної профорієнтаційної технології. Провідною умовою при її створенні є визначення місце учня в освітньому процесі, такої позиції, де зростаюча особистість виступає не як об'єкт, а як пріоритетний суб'єкт. Це має бути особистісно-орієнтована технологія, у якій дійсно у центрі освітньої системи знаходиться особистість дитини, що забезпечує комфортні умови її розвитку та реалізацію природних потенціалів [3; 5].

На думку З. Охріменко, профорієнтаційна технологія має базуватися на методичному арсеналі особистісно орієнтованого підходу, якій складають форми, методи і прийоми, що відповідають таким вимогам як діалогічність, діяльнісно творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, представлення дитині необхідного простору свободи, для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і засобів навчання і поведінки [4, с. 82].

На нашу думку, визначення означеної технології є найбільше тотожним визначенню виховної педагогічної технології особистісної орієнтації,

запропоновану І. Бехом, за яким, це сукупність методів, які ґрунтуються не на механізмі зовнішнього підкріплення (заохоченні й покаранні), а на рефлексивно-вольових механізмах, механізмах співпереживання і позитивного емоційного оцінювання, що апелюють передусім до самосвідомості та до свідомого творчого ставлення людини до суспільних норм і цінностей [2, с. 128].

Ідею І. Беґа про особистісно орієнтовану парадигму виховного процесу, а також опис визначених методів і технік його забезпечення буде покладено в основу технології. Означена ідея забезпечує узгодження факторів зовнішнього педагогічного впливу на учнів, спонукає і мотивує їх до самопізнання, самооцінки, самовизначення та самовдосконалення, дійсно збагачує підростаючу особистість вищими смислами життя з метою постійного утвердження їх у власній діяльності та поведінці.

Побудовані на її основі особистісно орієнтовані виховні технології визначають методи і техніки, які регулюють перебіг професійного самовизначення учнівської молоді, визначають для кожної особистості індивідуальний вектор майбутнього, розкривають особистісні смисли, які детермінують конкретні етапи життєвого шляху особистості, напрями її майбутньої професійної діяльності й життєві орієнтації загалом.

На думку І. Беґа, лише особистісно орієнтованому вихованню під силу досягнення особистісно розвивальної мети, оскільки воно спрямоване на усвідомлення суб'єктом виховної дії себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження [2, с. 41].

Сукупність методів визначить характер виховних впливів. Виховна технологія забезпечує, з одного боку, аксіологічний тип виховання, а з іншого – виховання розвивальне. Під свою наукову парадигму І. Беґ створив цикл адекватних їй виховних методів: метод переконання, метод педагогічного умовляння, метод інтимно-особистісного діалогу, рефлексивно-експліцитний метод.

Основою особистісно орієнтованої парадигми виховного процесу є

технологія створення виховних ситуацій, що мають забезпечити розвиток свідомості такого рівня, який спонукає би особистість до самопізнання й самоактивності. При цьому моделюються ситуації вільної, творчої співпраці. Важливою психологічною особливістю таких ситуацій є те, що вони заперечують детермінантний вплив на особистість, який здійснюється за допомогою реактивних, адаптивних виховних механізмів [1, с. 124].

Як зазначає З. Охріменко, найбільш значущою потребою в юнацькому віці є потреба професійного та особистісного самовизначення, яка обумовлює активізацію самосвідомості юнака, визначає її змістовну характеристику та стає головною рушійною силою подальшого розвитку. Процес професійного самовизначення потребує від юнака максимального напруження сил, вияву самоактивності, самостійності та відповідальності, отже максимального напруження сил [4, с. 82].

Отримані на теоретико-констатувальному етапі дослідження результати дозволяють стверджувати, що при створенні означеної вище педагогічної профорієнтаційної технології варто зважити на міркування, які ми стисло розкриємо далі.

У педагогічній профорієнтаційній технології має бути закладено аспекти, які у майбутньому забезпечуватимуть комфортний вихід молоді на ринок праці, умови переходу від навчання до роботи. Це стосується в першу чергу інформаційної грамотності на основі цифрової компетентності, навичок використання новітніх інформаційно-комунікаційні технологій, уміння критично опрацьовувати інформацію, дбати про інформаційну безпеку як власну, так і корпоративну, і крім того, комунікабельність, вміння працювати в команді, здатність швидко навчатися, гнучкість, ініціативність, мовну грамотність.

Педагогічній технології притаманні властивості алгоритмів. Тобто вони містять опис дій, послідовне виконання яких педагогічними працівниками в подібних умовах дозволяє досягти подібних результатів. Однак при цьому такі «алгоритми» обов'язково мають наступні характеристики: системність,

концептуальність, науковість, інтегративність, гарантованість результату, відтворюваність, ефективність, якість навчання, його вмотивованість, інформативність, оптимальність, можливість відтворення в інших умовах [6].

Виникає питання, чи можна використовувати технологічний підхід, тобто відтворювати педагогічний процес, коли мова йде про формування особистості, яка неповторна і унікальна? На нашу думку це цілком можливо. В процесі впровадження педагогічної технології кожен педагогічний працівник має можливість при відтворенні закладених у ній форм, методів і засобів, вносити суб'єктивно значущий зміст у навчальний матеріал при роботі з кожною конкретною особою, сприяти формуванню готовності учнів до самонавчання і саморозвитку, широко застосовувати проблемні, пошукові і дослідницькі методи навчання, враховувати психологічні особливості кожного учня [6].

Обов'язковою умовою її ефективності є розв'язання наступних основних завдань: сприяння розвитку і саморозвитку учнів, виходячи з їх індивідуальних особливостей; підвищення продуктивності освітнього процесу за рахунок особистісного забарвлення предметного матеріалу; надання учням простору для прояву креативності та створення умов для самовираження; сприяння духовному вихованню і особистісному зростанню підростаючого покоління [6].

Як бачимо, сучасний рівень педагогічних і психологічних досліджень дозволяє вирішити проблему проектування педагогічних технологій формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів. Вона має будуватися на основі закономірностей функціонування системи взаємодії суб'єктів освітнього процесу в певних умовах навчання.

Успішність і конкурентоздатність людини на ринку праці завжди вимагали від неї високого рівня володіння відповідними вміннями і навичками як вільного носія професійних послуг. Трансформація суспільних і економічних відносин, які відбуваються в Україні як частині сучасного глобалізованого світу, призводять до значних структурних змін на ринку праці. Однак ця вимога залишається незмінною.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, виникнення нових

форм і видів зайнятості, посилення міграційних процесів, висувають нові вимоги до працівників, а саме: наявності ініціативності, креативності, комунікативних навичок, швидкого адаптування до мінливої ситуації, критичного й аналітичного мислення, медійної та інформаційної грамотності, вміння працювати з хмарним технологіями, а вже у недалекому майбутньому – вміння працювати зі штучним інтелектом, тощо. Тому країна може досягти економічного зростання за умови підготовки робочої сили, здатної до швидких змін і жорсткої конкуренції на регіональному, національному і глобальному ринках праці.

Означене вище актуалізує доцільність створення педагогічної технології формування професійно-ціннісних орієнтацій учнів, що сприятиме оптимізації профорієнтаційної діяльності закладів освіти, створенню сприятливих умов для свідомого визначення кожним суб'єктом освітнього процесу своєї сутності та місця у світі, підготовки випускників закладів загальної середньої освіти до професійного самовизначення та життєвої самореалізації, формування в них компетентності у побудові і реалізації індивідуальної освітньої та професійної траєкторії, загалом підготовки до майбутньої трудової діяльності.

### Література

1. Безпалько В. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989. С. 28
2. Бех І. Д. *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*. Т. 1. Чернівці: Букрек, 2015. 840 с.
3. Закатнов Д. О. Технології підготовки учнівської молоді до професійного самовизначення: *монографія*. Київ: Педагогічна думка, 2012. 160 с.
4. Охріменко З. В. Виховні профорієнтаційні технології як умова ефективного професійного самовизначення старшокласників. Профорієнтація: стан і перспективи розвитку. *Збірник матеріалів Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Б.О. Федоришина* / за ред. Н. В. Павлик. Київ. 2020. С. 81-82.
5. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри. *Методичний посібник* / Д. О. Закатнов, В. Ф. Орлов, Л. С. Злочевська, Ю. О. Павлов, В. С. Локшин. Київ: ПТО НАПН України, 2015. 221 с.
6. Шерстнева Н. А. Проектирование педагогической технологии личностно ориентированного обучения учащихся в малых группах. *Дис. ... канд. пед. наук*. 13.00.01. Смоленск, 2002. 196 с.
7. Ягулов В. В. Педагогіка. *Навчальний посібник*. Київ: Либідь, 2002. 560 с.



## РІВНІ ВИХОВАНOSTІ Я-КОНЦЕПЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті викладено результати дослідження Я-концепції дітей молодшого шкільного віку, учнів 1-2 класів. Описано низький, середній та високий рівні вихованості Я-концепції. Показана динаміка розвитку когнітивного, емоційно-ціннісного, вольового та поведінково-діяльнісного компонентів стану вихованості Я-концепції молодших школярів.*

**Ключові слова:** Я-концепція, молодший шкільний вік, рівні вихованості Я-концепції.

На сьогодні зростає роль впевненої у собі особистості, здатної до саморозвитку. У цьому плані Я-концепція особистості, унікальність кожної дитини, допомога їй у реалізації свого потенціалу перебуває у полі зору педагогів та є пріоритетним завданням [1; 2].

У статті представлено результати діагностувального зрізу серед учнів перших та других класів закладів загальної середньої освіти. Стан вихованості Я-концепції молодших школярів визначався за когнітивним, емоційно-ціннісним, вольовим та поведінково-діялісним критеріями, які відображають відповідні компоненти Я-концепції молодших школярів.

Когнітивний критерій відображає сукупність уявлень дитини про себе і своє місце в навколишній дійсності. Показниками вихованості Я-концепції за когнітивним критерієм є специфіка уявлень про себе (Я-реальне, Я-ідеальне, Я –дзеркальне), їхній обсяг та диференційованість. Обсяг когнітивного компонента Я-концепції – це кількість інформації про себе, якою володіє дитина. Диференційованість когнітивного компонента Я-концепції – це кількість різних життєвих сфер, в яких дитина має про себе певну інформацію. Окрему увагу ми приділили ціннісним аспектам когнітивного компонента Я-концепції. Зокрема йдеться про структуру цінностей дитини та усвідомлення нею цінності людської особистості, розуміння значення таких цінностей, як любов, гідність, партнерство тощо.

Емоційно-ціннісний критерій відображає специфіку ставлення дитини до себе. Показники вихованості Я-концепції за емоційно-ціннісним критерієм включають валентність (позитивна чи негативна) та об'єктивність самооцінки дитини.

Вольовий критерій відображає специфіку організації та саморегуляції діяльності дитини. Показниками вихованості Я-концепції за вольовим критерієм є здатність до самоконтролю, уміння зосереджуватися та прагнення до самостійності.

Поведінково-діяльнісний критерій відображає специфіку проявів вихованості Я-концепції дитини в поведінці. Показники вихованості Я-концепції за поведінково-діяльним критерієм включають здатність захищати власну гідність, вияв поваги до себе, моральні вчинки та поведінку.

З метою діагностики Я-концепції молодших школярів за всіма зазначеними критеріями та показниками, нами було застосовано комплекс діагностичних методик. Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів визначались за попередньо визначеними критеріями і показниками, їх наведено у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Рівні вихованості Я-концепції молодших школярів**

Критерії	Показники (за рівнями)		
	Низький	Середній	Високий
1	2	3	4
Когнітивний	Дитина має незначно розвинуті уявлення про себе. Знає обмежену кількість загальної інформації про себе. Не відрізняє Я-реальне та Я-ідеальне. Має обмежені уявлення про Я-дзеркальне. Не може дати визначення цінностей та не усвідомлює цінності людської особистості.	Дитина має розвинуті уявлення про себе, знає загальну інформацію про себе та незначну кількість специфічної інформації. Відрізняє Я-реальне та Я-ідеальне, але може плутати їх. Має уявлення про Я-дзеркальне. Може дати прості визначення деяких цінностей та усвідомлює цінність людської особистості.	Дитина має добре розвинуті уявлення про себе. Знає значну кількість різної інформації про себе. Відрізняє Я-реальне та Я-ідеальне і не плутає їх. Має розвинуті уявлення про Я-дзеркальне. Може дати визначення цінностей та усвідомлює цінність людської особистості.
Емоційно-ціннісний	Має нереалістично низьку або високу самооцінку, нереально низьку або завищену самоцінність	Має помірно реалістичну самооцінку, дещо занижений або завищений рівень самоцінності.	Має реалістичну позитивну самооцінку. Має помірно високий рівень самоцінності.
Вольовий	Має нереально низький або високий рівень наполегливості та	Має дещо завищений або занижений рівень наполегливості та	Має середній або помірно високий рівень наполегливості

1	2	3	4
	прагнення до самостійності, нереально низький або високий рівень домагань, низький рівень продуктивності.	прагнення до самостійності, дещо занижений або завищений рівень домагань середній рівень продуктивності.	та прагнення до самостійності, високий рівень продуктивності. Має реалістично високий рівень домагань.
Поведінково-діяльнісний	Має надмірно часті прояви самоповаги та захисту власної гідності, або не має їх зовсім. Не робить моральних вчинків.	Має обмежені прояви самоповаги та захисту власної гідності. Обмежено робить моральні вчинки.	Має адекватні прояви самоповаги та захисту власної гідності. Робить моральні вчинки.

Результати дослідження свідчать про те, що обсяг уявлень першокласників про себе розвинений переважно на середньому (у 47,2% дітей) та низькому (у 34,6%) рівнях. Лише у 18,2% дітей обсяг уявлень про себе розвинутий на високому рівні. В переважній більшості першокласників (81,2%) Я-концепція є слабодиференційованою, лише 18,8% першокласників мають середній рівень вихованості Я-концепції за цим показником. При цьому в жодної дитини не спостерігається високодиференційованої Я-концепції.

Першокласники мають добре виховану самооцінку. В 61,7% з них самооцінка вихована на високому рівні, тобто є позитивною, але не завищеною. В 25,6% дітей цієї групи середній рівень розвитку самооцінки, а в 12,7% – низький (тобто, самооцінка значно завищена чи занижена).

В учнів першого класу спостерігається середній розвиток рівня домагань. Серед цих учнів 52,8% оцінюють власні можливості дещо нижче чи вище від реальних, 40,0% оцінюють свої можливості позитивно та реалістично і лише 3,6% з них ставлять перед собою нереалістично високі чи нереалістично низькі цілі. Досить вагома частка першокласників (40,0%) має високорозвинуте ціннісне ставлення до самих себе. Водночас у значної частини з них (32,7%) ціннісне ставлення до себе виховане на низькому рівні. В 27,3% учнів першого класу рівень вихованості ціннісного ставлення до себе є середнім.

Переважна більшість першокласників (67,3%) прагне достатньо високого та водночас реалістичного рівня самостійності. В 23,6% першокласників

прагнення до самостійності виховане на середньому рівні і тільки в 9,1% – на низькому. Наполегливість у першокласників в основному вихована недостатньо (в 58,2% – низький рівень). Менш ніж третина з них мають виховану на високому рівні наполегливість, а решта 12,7% – на середньому.

У поведінці першокласників можна простежити високий рівень проявів здатності захищати власну гідність та самоповаги (у 56,4% та 49,1% випадках відповідно ці поведінкові прояви виховані на високому рівні). Трохи більше, ніж третина учнів цієї категорії виявляє здатність захищати власну гідність та самоповагу в поведінці на середньому рівні і лише незначна частка (5,5% та 12,7% відповідно) – на низькому. Моральна поведінка проявляється здебільшого на середньому рівні (76,3%). На високому та низькому рівні моральна поведінка проявляється у 18,2% та 5,5% дітей відповідно.

Тобто, вже у першому класі діти мають виховані на середньому рівні емоційно-ціннісний, вольовий та поведінковий критерії Я-концепції. В досить значної кількості першокласників за цими показниками Я-концепція розвинута добре. Водночас когнітивний критерій Я-концепції розвинутий недостатньо. Найслабшими місцями в Я-концепції першокласників є уявлення про себе та наполегливість.

Другокласники мають добре виховану самооцінку. В 64,6% з них самооцінка вихована на високому рівні, тобто є позитивною, але не завищеною. В 25,0% дітей цієї групи спостерігається середній рівень розвитку самооцінки, а в 10,4% – низький (тобто, самооцінка значно завищена чи занижена).

В учнів другого класу спостерігається середній розвиток рівня домагань. Серед цих учнів 56,2% оцінюють власні можливості дещо нижче чи вище від реальних, 29,2% оцінюють свої можливості позитивно та реалістично і 14,6% ставлять перед собою нереалістично високі чи нереалістично низькі цілі.

Половина другокласників (50,0%) має високорозвинуте ціннісне ставлення до самих себе. У 29,2% ціннісне ставлення до себе виховане на низькому рівні, а у 20,8% – на середньому. Переважна більшість другокласників (68,8%) прагне достатньо високого та водночас реалістичного рівня самостійності. В 27,0% дітей прагнення до самостійності виховане на

середньому рівні і тільки в 4,2% – на низькому. Наполегливість в учнів другого класу в основному вихована недостатньо в 54,2% – низький рівень). 41,7% з них мають виховану на високому рівні наполегливість, а решта 4,1% – на середньому.

У поведінці 47,9% другокласників виявляється високий рівень вихованості самоповаги, в 39,6% – середній, а в 10,4% – низький. У 55,8% зустрічається середній рівень здатності захищати власну гідність, а у 42,1% – високий. Моральна поведінка проявляється здебільшого на середньому рівні (70,8%). На високому рівні моральна поведінка проявляється майже в третини другокласників (29,2). Низького рівня вихованості моральної поведінки не має жодна дитина.

Динаміка розвитку когнітивного компонента Я-концепції молодших школярів показує, що вже при переході від першого до другого класу школи частка дітей, які мають низький рівень розвитку когнітивного компонента Я-концепції значно зменшується (на 20,2%). Водночас помітно збільшується частка дітей, які мають високий рівень розвитку за цим показником (на 13,5%). В цей період дещо збільшується також і частка дітей, які мають середній рівень розвитку когнітивного компонента Я-концепції (на 6,4%).

Частка дітей з високим рівнем розвитку вольового компонента Я-концепції зростає на 7,4% при переході з першого до другого класу.

Частка дітей з високим рівнем розвитку вольового компонента Я-концепції зростає на 7,4% при переході з першого до другого класу. Частка дітей, що мають середній рівень розвитку Я-концепції за цим компонентом стабільно зменшується: на 4,6% щоразу при переході з першого до другого. Частка дітей з низьким рівнем розвитку вольового компонента Я-концепції зменшується на 3,1% при переході з першого до другого класу.

Кількість дітей, що мають високий рівень розвитку цього компонента Я-концепції, зростає на 8,2% при переході з першого до другого класу.

Отже, враховуючи результати дослідження, доцільно приділяти увагу вихованню Я-концепції молодших школярів.

## Література

1. Лаппо В. *Основи педагогічних досліджень: Навчально-методичний посібник*, Івано-Франківськ: НАІР, 2016.
2. Сорокоумова Е. А., Талакова Е. А. *Возрастная психология: Я-концепция в становлении личности младшего школьника*, 2-е изд. Москва: Издательство Юрайт, 2019.

*Остапенко О.І., м. Київ*

## МЕТОДИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано стан розробленості методів військово-патріотичного виховання учнів старших класів у закладах загальної середньої освіти. Методи військово-патріотичного виховання дозволяють вирішувати велику кількість завдань і різноманітних виховних проблем з підготовки учнівської молоді до військової служби в Збройних Силах України та захисту Батьківщини зі зброєю в руках у складних сучасних умовах.*

**Ключові слова:** *військово-патріотичне виховання, заклади загальної середньої освіти, методи військово-патріотичного виховання, учні старших класів.*

Вивчення історії становлення та розвитку військово-патріотичного виховання допризовної молоді свідчить, що відомі вчені-педагоги М. Р. Білоусов, Л. А. Бублік, Ю. С. Васютін, В. В. Зенкін, О. М. Катуків, Є. М. Цвєтаєв, С. С. Ткачов, О. Д. Тюфякін та інші в різні періоди включали до своїх класифікацій найрізноманітніші методи військово-патріотичного виховання [7]. Одна частина методів запозичена з теорії і практики виховання учнівської молоді, друга – з теорії і методики військового виховання. Ці методи можна відповідно інтерпретувати стосовно військово-патріотичного виховання учнів старших класів, які готуються до військової служби в процесі вивчення предмета «Захист України» та в процесі позакласної роботи.

Вивчення різних точок зору відомих учених і методистів на проблему класифікації методів військово-патріотичного виховання учнів старших класів відбиває природний процес диференціації та інтеграції знань про них [2; 3; 4]. Усе виразнішим стає різносторонній, комплексний підхід до якісної характеристики суті класифікацій методів військово-патріотичного виховання старшокласників, обґрунтування закономірностей їх функціонування, взаємодії та безпосереднього застосування в практичній позакласній роботі закладів

загальної середньої освіти. Це переконливо доводить, що визріли реальні можливості для узагальнення й систематизації уявлень щодо методів військово-патріотичного виховання старшокласників на основі методології цілісного підходу до їх виховання та теорії особистісно-зорієнтованого виховання, розробленої І. Д. Бехом, яка ґрунтується на методологічних принципах гуманістичної педагогіки і психології [1]. Виходячи з цього, можна стверджувати, що військово-патріотичному вихованню старшокласників, підходять теоретичні положення щодо побудови класифікацій, обґрунтовані в навчальному посібнику «Педагогіка школи» Г. І. Щукіною [6] та В. О. Сластеніним у підручнику «Педагогіка». Класифікації їх сучасні, послідовні, стабільні, відбивають багатосторонній, комплексний підхід до групування й характеристики змісту та сутності виховних методів. Спираючись на теоретичні положення щодо створення класифікацій методів і враховуючи специфіку військово-патріотичного виховання старшокласників, до запропонованої класифікації внесено низку змін і доповнень. Зокрема, визначено чотири групи методів, уточнено їхні назви, запроваджено нові методи, їх сполучення та поняття, що характерні військово-патріотичному вихованню. У запропонованій класифікації в окрему групу виділено методи самовиховання старшокласників, що мають першорядне значення у формуванні особистості майбутнього воїна. У цій класифікації усі методи військово-патріотичного виховання учнів старших класів умовно об'єднані в чотири тісно пов'язані між собою групи.

До першої групи входять *методи формування в учнів старших класів патріотичної свідомості, поглядів та переконань*. Теоретичні основи обґрунтування цієї групи методів військово-патріотичного виховання спираються на принцип єдності свідомості та діяльності. Йдеться про те, що активним захисником своєї країни майбутній воїн стане не внаслідок цілеспрямованої зовнішньої діяльності (підготовки), а переважно завдяки внутрішній усвідомленій потребі в своєму військово-патріотичному вихованні, через високу свідомість, активну розумову діяльність. Ця діяльність має бути спрямована на досягнення старшокласниками загальнолюдських і соціальних

цінностей, які впливають на формування в них патріотичних почуттів, суджень, оцінок, що лежать в основі поглядів й переконань особистості. До цієї групи входять методи розповіді, бесіди, лекції, диспуту, прикладу, переконання, дії громадської думки тощо.

Друга група включає *методи організації військово-патріотичної діяльності та формування особистого досвіду поведінки старшокласників*. Ця група методів спрямована не тільки на внутрішню позицію й зміст особистості старшокласника, а й є вирішальним фактором його саморозвитку та самовиховання. Адже у процесі активної усвідомленої військово-патріотичної діяльності забезпечується його різнобічна підготовка, освоюється дійсність, збуджується пізнавальний інтерес, патріотичні почуття, свідомість, виникають нові усвідомлені потреби, формуються індивідуальні стосунки. У старшокласників також активізуються вольові зусилля, нагромаджується особистий досвід патріотичного поведіння, особливо в екстремальних умовах, які часто вимагають великої віддачі моральних і фізичних сил, а інколи й самопожертвування на благо свого народу, рідної землі, країни. В цю групу входять методи педагогічної вимоги, доручення, вправ, привчання, пошуку, виховних ситуацій та інші.

До третьої групи входять *методи стимулювання й мотивації військово-патріотичної діяльності та поведіння учнів старших класів*. Необхідність виокремлення цієї групи методів пояснюється тим, що військово-патріотична діяльність старшокласників, спрямована на підготовку до військової служби й захисту своєї країни, має отримувати громадську оцінку й визнання, покликані закріплювати та зміцнювати мотиви й форми їхньої поведінки в екстремальних умовах, що наближені до військової служби [5]. Крім того, означену діяльність необхідно постійно стимулювати, спонукаючи інтерес, думки, почуття та дії старшокласників в престижному й потрібному для суспільства, країни напрямі. В цю групу входять методи змагання, заохочення, примушення, перспектив тощо.

Четверта група включає *методи самовиховання й самопідготовки старшокласників до військової служби*. Виокремлення цієї групи методів



військово-патріотичного виховання учнів старших класів пояснюється особливостями їхнього віку, інтенсивним проявом у них усвідомленої потреби в самовихованні, самоствердженні та самопідготовці до майбутньої професійної діяльності й військової служби. В дослідженнях А. Я. Арет, І. Д. Бега, В. Б. Бондаревського, О. Г. Ковальова, О. І. Кочетова, Л. І. Рувінського переконливо показано, що особистість є активною силою не тільки в перебудові оточуючого світу відносно своїх потреб, а й у власному формуванні особистості. До того ж військово-патріотичне виховання, самовиховання й самопідготовка – дві сторони єдиного процесу формування й удосконалення активного та свідомого старшокласника, формування в нього почуття патріотичного обов'язку, позитивного ставлення до такої соціально важливої діяльності, як служба в армії, захист незалежності України. До цієї групи належать методи самозобов'язання, самопереконання, виконання самостійних вправ, самопостереження, самоконтролю, самозвіту тощо [7].

Відтак, групування методів військово-патріотичного виховання у наведеній класифікації науково обґрунтовано, спирається на загальновизнану в психології та педагогіці теорію діяльності, що враховує специфіку військово-патріотичного виховання старшокласників закладів загальної середньої освіти у складних сучасних умовах. Крім того, класифікація відбиває новітні досягнення теорії виховання особистості, узагальнює багаторічні дискусії науковців і практиків щодо групування виховних методів, застосування їх за умов демократизації закладів загальної середньої освіти. Ураховано тут і тривалі суперечки педагогів, військових, учених щодо механічного перенесення в школу методики військового виховання. При створенні приведеної класифікації зроблено наголос на індивідуалізацію військово-патріотичного виховання й самопідготовки учнів старших класів до військової служби в складних сучасних умовах. Разом із тим зауважимо, що розглянута класифікація методів військово-патріотичного виховання учнів старших класів, не є сталою й незмінною. По-перше, вона, як і будь-яка інша класифікація, динамічна й зручна для наукового аналізу методів у різних аспектах, для визначення закономірностей їх групування, виявлення загальних і специфічних, суттєвих і

випадкових особливостей, що проявляються в процесі їх застосування в закладах загальної середньої освіти По-друге, за реальних умов педагогічного процесу наведена класифікація має постійно змінюватися, вдосконалюватися, розвиватися, оскільки методи військово-патріотичного виховання перебувають у складній і суперечливій єдності.

### Література

1. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ – Чернівці: «Букрек», 2018. 296 с.
2. Васютін Ю. С. Военно-патриотическое воспитание: теория, опыт. Москва: Мысль, 1984. 172 с.
3. Методика формування у старшокласників готовності до захисту Вітчизни в різних типах закладів освіти: метод. посіб. [Остапенко О. І. (ред.), Зубалій М. Д., Тимчик М. В.]. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 168 с.
4. Остапенко О. І., Зубалій М. Д. Концепція загальнодержавної Програми військово-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді України. Початкова школа, 2015. № 9. С. 18–20.
5. Катуков А. М., Цветаев Е. Н. Военно-патриотическое воспитание учащихся на занятиях по начальной военной подготовке. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1988. 207 с.
6. Педагогика школы [под ред. Г. И. Щукиной]. Москва: Просвещение, 1977. С. 3-50.
7. Форми і методи формування в учнів готовності до захисту Вітчизни: метод. рекомендації [Зубалій М. Д. (ред.), Остапенко О. І., Тимчик М. В.]. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2019. 72 с.

*Охріменко З.В., м. Київ*

## ПРОБЛЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ ЗАСОБАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

*У статті актуалізовано важливість психолого-педагогічного супроводу процесу професійного самовизначення сучасних учнів. Розкрито ціннісну складову професійного самовизначення. Визначено, що профорієнтація визначає об'єктивну сторону взаємодії людини і суспільства, професійне самовизначення – суб'єктивну сторону цієї взаємодії. Підкреслено, що зміст, форми і методи професійної орієнтації мають бути спрямовані на включенням рефлексивних механізмів учнів у самовизначенні.*

**Ключові слова:** професійне самовизначення, профорієнтація, професійні цінності.

Здійснення модернізації освіти в контексті європейських вимог, що здійснюється в країні, зумовлено завданнями, які стоять перед нею в новій економічно-соціокультурній ситуації. Відповідно, потребують оновлення освітні технології, які мають бути спрямовані на допомогу учню в орієнтуванні у величезному інформаційному потоці в умовах нестабільного ринку праці та трансформації ціннісних орієнтацій. Однією з таких освітніх технологій є

шкільна профорієнтація, як система допомоги учню у професійному самовизначенні й професійному становленні. Однак сучасна професійна орієнтація характеризується застарілим змістом, є фрагментарною і подекуди формальною. Зазначене негативно впливає на процес професійного самовизначення учнів, унаслідок чого з'явилося таке явище, як відтермінування професійного самовизначення у часі (старшокласники намагаються вступити до будь-якого закладу вищої освіти, щоб потім зорієнтуватися на ринку праці).

Таким чином, актуальним є забезпечення ефективного професійного самовизначення учнів засобами професійної орієнтації, яка в широкому сенсі визначається як комплекс науково-обґрунтованих форм, методів та засобів допомоги особистості щодо вибору чи зміни професії, працевлаштування на основі врахування її індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, можливостей та потреб ринку праці в кадрах. Профорієнтаційна робота в ЗЗСО є складовою частиною цілісної системи освітнього процесу, метою якої є: формування в особистості здатності вибрати певний тип професійної діяльності, що оптимально відповідає її індивідуально-психологічним особливостям, можливостям, інтересам та потребам ринку праці у кадрах; сприяння специфічними методами посиленню конкурентноспроможності працівника на ринку праці та досягнення ефективної зайнятості населення.

Профорієнтація визначає об'єктивну сторону взаємодії людини і суспільства, професійне самовизначення – суб'єктивну сторону цієї взаємодії. Відповідно, професійне самовизначення пов'язане з усвідомленням особистістю себе суб'єктом конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з вимогами професій, усвідомлення своєї ролі в даній системі соціальних відносин і своєї відповідальності за реалізацію своїх здібностей, саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої кар'єрної мети [6, с. 109].

Розроблена Н. Пряжніковим [5] модель професійного самовизначення, розкриває такі його складові: ціннісна, в якій відображаються мотиви вибору суб'єктом свого професійного шляху; процесуальна – характеризує динаміку

цілепокладання, рефлексії і розвитку учня під час побудови особистої професійної перспективи, коригування своїх професійних намірів; результативна, яка проявляється у сформованості компетентності у сфері допрофесійного самовизначення; системна, що відображає єдність особистісного і соціального аспектів планування професійної кар'єри з огляду на становлення суб'єктної позиції учня.

У свою чергу, більшість сучасних дослідників (О. Вітковська, І. Волощук, Г. Вороніна, Н. Савченко, Л. Федоренко, W. Patton та ін.) зазначає, що основою професійного самовизначення є цінності, які базуються на потребах особистості, втілюються в інтересах, і відповідно, виражають вибірково-ціннісне ставлення до певних об'єктів. Поступово цінності інтеріоризуються суб'єктом, а надалі екстеріоризуються і знаходять своє вираження в ціннісному ставленні особистості до майбутньої професії.

На думку М. Гінзбурга, починаючи зі старшого підліткового віку людина здатна усвідомлювати свої власні цінності і активно визначати власну позицію щодо цінностей тих чи інших соціальних груп, тобто здійснювати ціннісно-сміслову орієнтацію відносно цінностей професійної діяльності [3]. Отже, якщо у цей період мають місце нечіткі світоглядні переконання, превалює змішаність цінностей, то ефективно визначитися з майбутньою професійною діяльністю майже неможливо.

Таким чином, значним важелем ефективного професійного становлення особистості є її здатність віднаходити особистісний смисл у майбутній професійній діяльності. Професійні ціннісні орієнтації, підкреслює І. Волощук, є різновидом ціннісних орієнтацій і являють собою систему особистих сенсів життя старшокласників, що регулює його поведінку на етапі вибору ним майбутньої професії [2]. Отже, самовизначення характеризується привласненням певних цінностей та їх усвідомленням як власних на основі самопізнання і втіленням цих цінностей у певних видах діяльності.

На первинному етапі вибору професії починають формуватися професійні цінності, які особистістю детермінуються як найбільш значущі. Саме цінності створюють ядро в професійній діяльності і внутрішньому світі людини. У свою

чергу, сама особистість починає ідентифікувати себе як представника певної конкретної професії. Наступним кроком у процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців є розвиток професійно-ціннісного ставлення як активного аспекту репродукції ціннісних характеристик тієї професійної діяльності, в якій воно було сформовано і виступає надбанням особистості [4].

Зауважимо, що усвідомлений вибір професії передбачає не лише усвідомлення особистістю ієрархії власних цінностей і орієнтацію на них. Кожна професійна діяльність пов'язана певною мірою з вимогами до ціннісних орієнтацій особистості, а також є середовищем для реалізації потреб особистості. Тому вибір майбутньої сфери професійної діяльності є втіленням образу бажаного майбутнього людини. Таким чином, вибір напрямів життєвого шляху, основних векторів самореалізації особистості – це, перш за все, вибір домінуючих життєвих цінностей. У відповідності з цим і будуть формуватися життєві цілі, домагання, що визначають професійний шлях особистості.

Викладене вище дозволяє зробити висновок, що проблема професійного самовизначення учнів потребує впровадження в освітній процес ефективних технологій, які сприятимуть формуванню ціннісного ставлення учнів до самого процесу власного самовизначення (яке є суб'єктивною потребою особистості у старшому шкільному віці) та до майбутньої професійної діяльності. Однією з таких технологій є система професійної орієнтації, яка має великий ресурс форм і методів супроводу учня у процесі професійного самовизначення і становлення.

Однак для того, щоб профорієнтація була ефективною, професійне самовизначення учнів має супроводжуватись включенням рефлексивних механізмів. Як зазначає І. Бех, у генезі кожної духовної цінності лежать механізми свідомості та самосвідомості, які у процесуальному розгортанні діють як єдине ціле у послідовності переходу від свідомості до самосвідомості.

По-іншому кажучи, вихованець за допомогою педагога має знати власне Я, що змінюється (яким я був вчора, яким є сьогодні, яким буду завтра). Щоб у суб'єкта зберігалось стійке прагнення до вчинкової активності на основі позитивного емоційного переживання певного етичного змісту (духовного

припису), він повинен пережити цей духовний припис, пов'язати його з уявленням про себе, зі становленням змісту «Я-образу». Такий зв'язок забезпечується за допомогою механізму самосвідомості [1].

Отже, професійно-ціннісне самовизначення полягає в усвідомленні себе, знанні вимог професій та вміння узгоджувати власні індивідуальні особливості з вимогами бажаної професії, що викликає у старшокласника ціннісні переживання і спонукає до самозмін. У профорієнтаційній технології принципово важливою стороною є позиція дитини, її ставлення, активність стосовно власного професійного самовизначення. Відповідно, профорієнтаційна технологія має базуватися на методичному арсеналі особистісно орієнтованого підходу, якій складають форми, методи й прийоми, що відповідають таким вимогам, як діалогічність, діяльнісно творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, представлення дитині необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і засобів навчання і поведінки. Важливим є створення такої стратегії, яка б шляхом взаємодії внутрішнього (прагнення учня до самоудосконалення з урахуванням вимог майбутньої професії) і зовнішнього виховного впливу (система засобів профорієнтації) створювала умови для детермінації внутрішніх процесів особистості, спрямованих на формування готовності до вибору професії в контексті професійного зростання на основі особистісно орієнтованої парадигми.

Таким чином, значущість актуалізації ціннісної сфери особистості у процесі профорієнтації, пов'язана з тим, що ціннісні орієнтації є найважливішими елементами внутрішньої структури особистості, які формують її стійкість щодо своїх вимог, потреб, інтересів, зацікавлень. І відповідно, особистість, яка не має стійкої системи ціннісних орієнтацій не може здійснити вдалий професійний вибір, адже вона не здатна відокремлювати особистісно значуще від другорядного. Однак для реалізації зазначеного важливо, щоб зміст сучасної профорієнтації учнів ЗЗСО був більш аксіологічно спрямований.

### Література

1. Бех І. Д. Психологічні механізми сходження особистості до духовних цінностей. Педагогіка і психологія. 2011. № 2. С. 37–44.
2. Волощук І. П. Формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах технічного ліцею: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2013. 19 с.
3. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема. Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 19–21.
4. Повар І., Повар О. *Ціннісний вимір професійної підготовки майбутнього фахівця*. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки: науковий журнал, 2016. №2 (304). С. 94-100.
5. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение. Москва: Ин-т практической психологи; Воронеж: НПО «МДЭК», 1996. 256 с.
6. Психология личности: Словарь – справочник / [под ред. Горностая П. П., Титаренко Т. М.]. Київ: Рута, 2001. 320 с.

*Піддячий М.І., м. Київ*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

*Сучасний етап розвитку спонукає до розроблень спрямованих на розвиток цінностей і формування якостей старшокласників. У зв'язку з цим актуалізується навчально-виховна діяльність освітян і науковців: розроблення та застосування змісту профільної освіти; формування знань про людину та її діяльність, природу, суспільство, мислення, техніку; креативна діяльність; формування емоційно-ціннісного компоненту.*

**Ключові слова:** гуманізація профільної освіти, профільна школа, розвивальний зміст освіти, старшокласники.

На сучасному етапі розвитку Україна зорієнтована на всесвітні системні процеси економічної, політичної, культурної й освітньої інтеграції та уніфікації (глобалізація). А саме: прогресивне зростання значущості ідейної, духовної, гуманітарної сфер; застосування високих інформаційних технологій, постіндустріальних принципів суспільного розвитку; підвищення ролі інтелектуального капіталу, соціальних і гуманітарних чинників економічного прогресу; утвердження базових засад розвитку, який сприяє економічному зростанню і розподілу його результатів; розширення можливостей людей до самоствердження та благополуччя.

Це спонукає освітян і науковців до системних розроблень спрямованих на розвиток молодого покоління у означеному ціннісному вимірі. У цьому процесі значна роль відводиться профільній школі, яка створює базові особистісні умови і можливості для соціалізації старшокласників у рамках навчально-

виховного процесу з визначальними критеріями: зміст освіти і якість підготовки; рівні взаємодії між суб'єктами освіти; відповідність принципам внутрішнього і зовнішнього ринку праці; мобільність; проектування сумісності кваліфікації на загальноосвітньому, вузівському та післявузівському етапах підготовки; посилення конкурентоспроможності вітчизняної системи освіти [10, с. 108]. Діяльність і поведінка старшокласників ґрунтується на фундаментальному знанні і розумінні механізмів самореалізації природи, суспільства і усвідомлення їх еволюції з метою стійкого розвитку. Успіх у цьому процесі забезпечується підвищенням розвиваючого і виховного потенціалу: вихід освіти за рамки технологічної парадигми та втіленням у ній ідей культуродоцільності й гуманітаризації; домінування знання спрямованого на формування гармонізованої особистості з цілісною особисто значущою картини світу [6, с. 144].

Гуманізація профільної освіти передбачає формування таких сутнісних характеристик: зміна освітньої парадигми із знаннєвої на смислову, тобто зміщення пріоритетів освітнього процесу в бік розвитку психічних, фізичних, інтелектуальних, морально-етичних та інших сфер особистості; концентрація зусиль на формуванні культури практичного інтелекту [8, с. 102] і вихованні креативної особистості, її індивідуальності і свободи, вільної, самостійно мислячої, здатної приймати усвідомлені рішення; забезпечення необхідних організаційно-педагогічних, морально-психологічних [3, с. 159] та інших умов для успішного досягнення зазначеної переорієнтації освітнього процесу.

Невід'ємним і визначальним компонентом навчально-виховного процесу є його зміст. Універсальність змісту спрямовується на розпізнання основ, якостей і мети учіння, а також процесів, які відбуваються навколо суб'єктів освіти, забезпечуючи їх знаннями для аналізу і прийняття адекватних рішень в життєвих ситуаціях. У змісті освіти відображаються складові нагромадженого людством соціально-економічного досвіду, який через міжособистісні стосунки, сім'ю, громаду, суспільні інституції передається молодому поколінню як загальноприйняті і загальновизнані засади і цінності, необхідні



для формування особистості. Саме через зміст профільної освіти визначається спрямованість навчально-виховного процесу, його пріоритети і характер [7, с. 102].

У процесі розроблення розвивального змісту освіти передбачається його гуманізація: формування духовної, гуманної, креативної особистості на основі інтелектуального (розумового) розвитку; задоволення запитів і інтересів, виявлення і розвитку здібностей особистості. Відношення розумового розвитку особистості та її духовного становлення є важливим не тільки для теорії виховання, а й для доцільної організації виховного процесу [4, с. 144]. Розумово розвинена людина характеризується більшою мірою моральності, ніж нерозвинена.

Оскільки трапляється, що розумна й освічена людина не демонструє високої моральності слід з'ясувати, які чинники, крім розумового розвитку, впливають на формування такої особистості [1, с. 442]. У зв'язку з цим актуалізуються проблеми формування змісту загальної і профільної освіти, перегляд співвідношення структури основних компонентів змісту освіти: знання про природу, суспільство, людину і способи її діяльності, мислення, техніку; життєвий досвід у здійсненні діяльності; досвід креативної діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності тощо. Психологічний досвід належить до розряду таких духовних утворень, поза якими не відбувається жоден подих людини, кожна мить її життєдіяльності, мислення й творчості, учіння й виховання, благополуччя й невдач [2, с. 10].

Розроблення змісту освіти пов'язано із подоланням суперечностей між вимогами державних інституцій і суспільства до профільної освіти та потребами й інтересами старшокласників. Для їх вирішення у структурі враховується збалансованість особистісних і суспільних інтересів та забезпечення індивідуальної орієнтованості освіти через варіативну складову її змісту. Вона уможлиблює вибір предметів і курсів, які допоможуть долучитися до певних видів практичної діяльності спрямованої на формування рівнів компетентностей [11, с. 270]. Але старшокласників потрібно підготувати до

рівня, коли він свідомо вирішуватиме, які знання і в якому обсязі необхідні для реалізації його життєвих планів, а отже, і для побудови кар'єри, яка забезпечується змістом профільної підготовки.

Зазначимо, що надмірні психофізіологічні навантаження учнів знижують інтерес до навчання і погіршують їх здоров'я [5, с. 317]. Крім того, засвоєння навчального матеріалу, який характеризує його відтворення і застосування на практиці, відбувається, як правило, за сторонньої допомоги. Вирішити це можливо засобом корегування: навчальних можливостей старшокласників, які обумовлені їх здібностями і психофізіологічними можливостями; мінімізації елементів змісту як передумови забезпечення його фундаментальності; уникнення фактологічного матеріалу, який не несе суттєвого загальноосвітнього і профільного навантаження [9, с. 105].

Формувати зміст як посильний для засвоєння старшокласником потрібно, але не в формі зведення шкільної освіти до інтегрованих курсів, що приведе до вилучення з природно-математичних та інших предметів обґрунтувань і тверджень. Для того, щоб сформувавши дієву, самостійно мислячу особистість, здатну відстоювати особистісні і суспільні інтереси, протистояти безвідповідальним людям, в школі їй треба вчити умінню доведення і здатності вирізняти правильні твердження від неправильних підвищуючи таким чином рівень компетентностей.

Процес мислення передбачає вичерпність аргументації, чутливість до сумнівних, нелогічних узагальнень і необґрунтованих аналогій, розгляд ймовірних варіантів. Він формується на базі навчальних доведень природничо-математичних, технологічних і інших освітніх дисциплін. Недоступність таких доведень пояснюється не їх складністю, а відсутністю достатньої кількості вчителів, які володіють раціональними методиками навчання цих доведень, виокремлюючи умову і висновок доводжуваного твердження до розуміння сутності, його логічної структури, видів і т. ін.

Результативність профільної освіти вимірюється не тим, яку частку у їх змісті посідають новітні національні та світові напрацювання, а рівнем

сформованості діяльнісних, духовних, психологічних, культурологічних, гуманітарних та інших якостей. Сутністю освіти у даному випадку є сформований кінцевий результат на основі профільного компонента, доступного для старшокласників і максимально зорієнтованого на його застосування у практичній діяльності.

### Література

1. Бех І. Д. *Вибрані наукові праці*. Виховання особистості. (Т. 2). Чернівці: Букрек. 2015. 640 с.
2. Зязюн І. А. Сугелостологічна природа психологічного досвіду особистості. *Науковий журнал*. Київ – Полтава: Інститут психології ім. Г.С. Костюка. Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка. 2015. №1 (7), С. 10-28.
3. Піддячий В. М. Професійні параметри майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. Вип. СХІІІ (113), С. 156–165.
4. Піддячий В. М. Професійні самоосвіта та самовиховання майбутнього вчителя. *Наукові записки*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. 2013. Вип. СХІІ (112). С. 140–146.
5. Піддячий М. І. Ключові компетентності старшокласників: організація здорового способу життя. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова*. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). Київ, 2020. Вип. 3. С. 315–319.
6. Піддячий М. І. Навчально–виховний комплект старшокласників: соціально–професійна орієнтація. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ: Пед. думка, 2015. Вип. 15 (2), С. 141–149.
7. Піддячий М. І. Навчально-виховний процес профільної школи: соціально-професійне спрямування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 17. С. 98-105.
8. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток старшокласників: праця як основа життєдіяльності та поступу. *Технології інтеграції змісту освіти: збірник наукових праць*. Полтава: ПОІП ПО, 2018. Вип. 10. С. 98-108. URL: [http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni\\_vydannia\\_POIPPO/2018/Zb\\_nauk\\_tech\\_integr\\_vyr.10.pdf](http://poippo.pl.ua/images/FILES/nml/elektronni_vydannia_POIPPO/2018/Zb_nauk_tech_integr_vyr.10.pdf)
9. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток: компетентнісно орієнтоване навчання старшокласників. Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: *збірник тез I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»*, Київ, 30 вересня 2019 р. (наукове електронне видання). Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 104-107.
10. Піддячий М. І. Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці. Конін – Ужгород – Бельсько-Бяла – Київ: Посвіт, 2019. С. 107-110.
11. Піддячий М. І. Сутність формування компетентностей старшокласників. Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти. *Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Київ, 4 листопада 2019 р. ). Київ: Пед. думка, 2019. С. 269-272.

## **ЧИ ЕКОЛОГІЧНІ МАЙБУТНІ ЕКОЛОГИ?**

*У статті актуалізовано проблему формування екологічної культури і компетентності студентів природничих спеціальностей. Наведено дані проведеного тестування, представлено виявлені тенденції. З'ясовано перспективи і напрями подальшого вдосконалення екологічної освіти студентів.*

*Ключові слова: природничі науки, екологія, екологічна компетентність, екологічна культура, студенти.*

Залежність природи від людини розкривається у категорії ставлення. Ставлення визначає спрямованість науково-технічних досягнень на руйнацію чи збереження (відтворення) довкілля. Здавалося б, за умов катастрофічної деградації, природа неминуче має стати предметом особливого пошанування. Однак реалії сьогодення демонструють протилежні тенденції. Нерідко саме ті, хто покликаний захищати і оберігати природні ресурси, стають на шлях їх пограбування і знищення. Саме тому сучасна екологічна освіта спрямовується не стільки на накопичення знань, скільки на зміну ставлення, системи цінностей стосовно природи. Формування в суспільстві екологічних цінностей і засад сталого споживання та виробництва визначається як Ціль 1, зафіксована у Основних засадах (стратегії) державної екологічної політики України на період до 2030 року [1].

З тим, аби визначити наскільки студенти природничого факультету, в тому числі ті, що обрали спеціальність «Екологія», в одному зі столичних ЗВО було проведено тестування «Наскільки Ви екологічні». Цей тест складається з 14 питань, кожне з яких має чотири варіанти відповідей. Респондент має обрати ОДИН з них. Кожен з варіантів відповідей оцінюється певною кількістю балів. За загальною сумою балів, яку набрав учасник, визначається 4 типи (рівні) «екологічності» від найвищого «Еколог в усьому» до найнижчого «Еколог? Не зараз!»:

«ЕКОЛОГ В УСЬОМУ» (101-126 балів)

Тісний зв'язок між людиною і природою для Вас очевидний, Вас хвилюють екологічні проблеми. Турбота про навколишнє середовище стала звичкою. Ви дотримуєтесь розумного і виваженого споживання природних

ресурсів і намагаєтесь обмежувати свої потреби. Ви прагнете бути послідовним, намагаючись робити так, щоб Ваші вчинки відповідали словам і переконанням.

#### «ЕКОЛОГ НА ПРАКТИЦІ» (76-100 балів)

Ви усвідомлюєте, що екологічні проблеми і охорона довкілля стосуються Вас безпосередньо. «Екологічна» поведінка у побуті стала Вашим способом життя і Ви готові до перегляду своїх споживацьких звичок. Вас цікавить і особистісний розвиток (особливо розвиток ваших індивідуальних цінностей), спілкування і стосунки між людьми, також усе, що стосується збереження вашого здоров'я. Ви вже почали засвоювати принципи дбайливого ставлення до природи у різних життєвих сферах. Однак Ви радше виходите із прагматичних міркувань і ніяк не пов'язуєте екологію з духовними цінностями.

#### «ЕКОЛОГ-ТЕОРЕТИК» (51-75 балів)

Ви стежите за екологічним рухом і час від часу замислюєтесь над тим, чи дійсно він необхідний, чи це – данина моді. Ви усвідомлюєте, що з планетою відбувається щось недобре, і це Вас хвилює, але не так сильно, як економічна криза. Ви турбуєтесь про матеріальні блага, намагаючись купувати те, що хочеться, розважатись, піклуватись про себе. У глибині душі, підсвідомо, Ви тривожитесь про завтрашній день. Вас турбує майбутнє інших людей, насамперед рідних і близьких. Якщо інформаційна кампанія якоїсь екологічної акції проведена аргументовано, ви дослухаєтесь до її закликів, вважаючи себе істотною частинкою суспільства. Особистісний розвиток цікавить Вас лише тому, що надає можливість відчувати себе вільніше і жити краще.

#### «ЕКОЛОГ? НЕ ЗАРАЗ!» (0-50 балів)

Вас абсолютно не цікавить екологія. Ви не розумієте, яким чином екологічні дії у повсякденному житті можуть покращити бодай щось на планеті. Ви не проти колективних акцій, тому що вони здаються Вам ефективнішими, ніж індивідуальні дії. Однак Ви абсолютно впевнені у тому, що природа має підкорятись людині. Ви дотримуєтесь традиційних сімейних цінностей та ієрархічних систем, на котрих, на вашу думку, тримається достаток суспільства. Ви вважаєте, що вирішувати глобальні проблеми життя на Землі мають не окремі люди, а наука чи уряд. Вас не хвилюють питання

духовного чи особистісного розвитку за винятком певних прагматичних областей – наприклад оптимального розподілу часу чи техніки роботи у команді.

Питання тесту дозволяють скласти певні судження щодо поведінки, побутових звичок, ціннісних орієнтацій і переваг респондентів. До прикладу:

**Готуючи їжу, чи дотримуєтесь Ви принципу «з місцевих продуктів і відповідно до сезону»?**

- а) Ви не розумієте, про що йдеться;
- б) Так, але це не завжди можливо;
- в) Ні, ви не звертаєте на це увагу;
- г) Так, це основний принцип вашого харчування.

**Що ви вважаєте найголовнішим багатством?**

- а) Людські якості;
- б) Свою родину;
- в) Професійні якості;
- г) Те, ким Ви є.

**У іншій країні сталася природна катастрофа з людськими жертвами.**

**Ви думаєте:**

- а) «Це відбувається все частіше і частіше. Праві екологи, що б'ють тривогу»;
- б) «Як жахливо! Якби таке сталося зі мною, не уявляю, що б я робив (робила)»;
- в) «Бідні люди! Враховуючи те, що відбувається з довкіллям, треба готуватись до найгіршого»;
- г) «Який жах! На щастя, нам таке не загрожує!».

Під час проведення тестування справжня мета не повідомляється, час обмежується.

Результати тестування студентів I-IV курсів та слухачів магістерської програми дають підстави для висновків:

- Більшість опитаних студентів (близько 70%) відносяться до категорії «Еколог-теоретик». Вони мають досить добрі знання стосовно екологічного

стану навколишнього середовища та його основних проблем, слідкують за екологічним рухом, але зазвичай не беруть участі в ньому. Такі люди готові до незначних змін звичок заради збереження довкілля, але якщо це не вимагатиме значних зусиль. Із радістю слідують екологічним тенденціям, але не намагаються робити більше.

- Серед студентів-екологів від II до IV курсу зростає кількість осіб, що характеризуються як «Еколог на практиці». Зменшується кількість «Екологів-теоретиків» і тих, для кого екологія не є пріоритетом і спонукою до практичних дій чи способу життя (тип «Еколог? Не зараз!»).

- До категорії «Еколог-практик» належать 20 % опитаних. Ці респонденти мають досить глибокі екологічні знання і усвідомлюють, що екологічні проблеми і охорона довкілля стосуються їх напряду. Вони намагаються переглядати свої споживацькі звички і готові робити їх екологічними, навіть долаючи певні труднощі. Однак, такі люди переважно не є ідейними учасниками екологічного руху і керуються більше прагматичними міркуваннями в своїх діях.

До найнижчого рівня «Еколог? Не зараз» увійшов 1 респондент (10%). Таких людей не цікавить екологічна ситуація, поки вона явно не починає їм шкодити. Вони не пов'язують свої звички із впливом на довкілля і не намагаються зробити їх більш екологічними.

До найвищого рівня «Еколог в усьому» не дійшов жоден респондент. Серед студентів-магістрантів II курсу також не виявилось жодного «Еколога в усьому», а переважна більшість студентів належить до типу «Еколог-теоретик», вони усвідомлюють, що відбувається на планеті і тривожаться за майбутнє.

Проведене дослідження надає певну інформацію про сформованість екологічної свідомості студентів ЗВО, яка, своєю чергою, має складати підґрунтя для подальшого вдосконалення освітнього процесу і технології подібних досліджень.

#### **Література**

1. Основні засади (стратегія) державної екологічної політики України на період до 2030 року. Електронний ресурс. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2697-19>

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗДО**

*Розглядаються розроблені педагогічні умови художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти. Розкривається їх реалізація в групах раннього віку ЗДО – через впровадження змісту, системи ігрових завдань і вправ та методики супроводу художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку. Підкреслюється необхідність професійної взаємодії вихователів з науковцями лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАВПН України, що сприяє запровадженню інноваційних форм роботи і професійному вдосконаленню педагогів.*

**Ключові слова:** педагогічні умови, художньо-естетичний розвиток, діти раннього віку, образотворча діяльність.

У межах здійснюваного в лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАПН України впродовж 2019-2021 р.р. наукового дослідження «Виховання дітей раннього віку у закладах дошкільної освіти різних типів» (науковий керівник теми: доктор педагогічних наук Гавриш Н.В.) відбувається виконання науково-дослідної роботи з підтеми «Особливості художньо-естетичного розвитку дітей у ранньому віці» (Рагозіна В.В.). В період 2020 року тривав експериментально-практичний етап наукового дослідження.

Передній – констатувальний етап дослідження мав на меті вивчення стану художньо-естетичного розвитку дітей у групах раннього віку (далі ГРВ) в закладах дошкільної освіти (далі ЗДО) (3-рифокусне дослідження: розгляд умов освітнього середовища ЗДО, з'ясування готовності вихователів до здійснення роботи з дітьми у ГРВ, художньо-естетичного розвитку дітей). Узагальнення результатів дозволило зробити висновки про необхідність реорганізації освітнього процесу у ГРВ вітчизняних садочків, врахування корисного досвіду у дошкільній системі освіти інших країн, розробки педагогічних умов, технологій педагогічного супроводу художньо-естетичного розвитку малюків в умовах розвивального середовища ЗДО, що відповідає потребам дітей раннього віку й потребам часу та враховує інноваційні наукові підходи [2; 3].

Відповідно було розроблено педагогічні умови художньо-естетичного розвитку дітей у ГРВ в ЗДО різних типів. Розглянемо ці педагогічні умови і їх реалізацію в освітньому процесі ЗДО м. Сум і Сумської області.



*1. Інтеграція художньо-естетичної (образотворчої) діяльності з руховою, пізнавальною, комунікативною і мовленнєвою видами діяльності.* Педагогічна умова реалізовується шляхом конструювання у освітньому процесі ЗДО художніх активностей (інтегрованого заняття, художніх ігор, художніх вправ, художніх розваг), що включають елементи різних видів діяльності, інтегрованих навколо домінантної змістової лінії «Образотворча діяльність».

*2. Взаємозв'язок сприймання художніх творів, що сприяє збагаченню художніх вражень дітей, з процесом художньо-продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікація, декоративна діяльність).* Педагогічна умова реалізовується шляхом включення у зміст навчання дітей художніх творів (живопис, скульптура малих форм, ілюстрації до казок і віршів) та використання авторської технології «Вчимося у майстрів» [5], що включає елементи: сприймання художніх творів разом з дорослим і художні ігри за мотивами художнього твору, опанування дітьми елементарних прийомів зображення (художньо-ігрові вправи), доповнення дитиною запропонованого дорослим зображення за мотивами художнього твору із використанням набутих дітьми первинних зображувальних прийомів (художнє завдання – «Допоможи художнику закінчити композицію»).

*3. Ампліфікація художнього розвитку дитини раннього віку через конструювання змісту і форм образотворчої діяльності в умовах освітнього процесу ЗДО різних типів.* З метою реалізації педагогічної умови в освітній процес експериментальних ЗДО було впроваджено навчально-методичне забезпечення розвитку дітей у групах раннього віку в умовах освітнього процесу у ЗДО різних типів (автори-розробники: науковці лабораторії дошкільної освіти і виховання Гавриш Н.В., Рагозіна В.В., Васильєва С.А.) (Примітка: змістова лінія «Образотворча діяльність» розроблялась Рагозіною В.В.) : тематичний план для роботи з дітьми на рік, освітні завдання на кожний тиждень і щотижневі карти організації життєдіяльності дітей з представленими пріоритетними видами діяльності та форматами активностей дітей впродовж дня (індивідуальний, підгруповий і загальногруповий), рекомендації вихователям по роботі з батьками та методичні рекомендації щодо проведення

різних активностей з дітьми по видам діяльності [1].

*4. Реалізація методики супроводу художньо-продуктивної діяльності дітей раннього віку, що налічує систему спеціальних художніх ігор, вправ та методів прямого й опосередкованого впливу на дитину.* Система спеціальних ігор і вправ налічує:

1 блок. Вправи для формування ручних умінь дітей раннього віку (правильне утримування художніх інструментів, раціональних способів їх використання) [6]; Способи і прийоми створення зображення у різних видах художньо-продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікація, декоративна діяльність).

2 блок: Методи пропедевтично-процесуальні (створення художнього образу дітьми): художні емоційно-мотиваційні – «малювання-розповідання», обігрування художніх образів (намальованого, зліпленого дітьми); Методи художньо-технічні: метод прямої дії – «рука в руці»; метод наслідувальної дії – «наслідування прийому зображення»; метод пізнавальної дії – «предметні маніпуляції» (з художніми інструментами – пензликом, крейдою, олівцем та ін.), «маніпуляції з художніми матеріалами» (пластилін, тісто, фарби та ін.).

*5. Створення в ЗДО розвивального художньо-естетичного простору, максимально сприятливого для різноманітних художніх активностей з дітьми.* З цією метою запропоновано різні варіанти зонування і оформлення у ГРВ в умовах роботи ЗДО: зон активностей для індивідуальної, підгрупової та загальногрупової роботи з малюками, виставкового куточка («виставка дитячих робіт»), прикрашання групових кімнат до свят, презентації колективних художніх робіт в групі та приміщенні дитячого садка. Докладно про варіанти зонування із застосуванням маркування простору ГРВ та інших способів йдеться у статті [1]. Важливу роль в успішній художньо-продуктивній діяльності дітей раннього віку відіграє її правильна організація, що має свої особливості [4].

*6. Безперервна професійна взаємодія вихователів ГРВ у ЗДО (учасників науково-дослідної роботи) з науковцями лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАПН України (кураторами експериментальної роботи).*

Педагогічна умова реалізовувалась шляхом:

- *участі учасників експериментальної роботи у наукових і навчально-методичних конференціях, семінарах, майстер-класах, організованих співробітниками лабораторії дошкільної освіти і виховання ІПВ НАВПН України для вихователів, методистів ЗДО. Традиційною є участь вихователів у щорічних конференціях ІПВ НАПН України з виховної тематики, де вони презентують результати своєї роботи у співпраці з науковцями;*

- *створення мережевої взаємодії вихователів України у професійній групі – мережа Фейсбук, що сьогодні є найбільш популярною платформою мережевої взаємодії, орієнтованої на креативних, творчих, прагнучих змін вихователів, які активно займаються самоосвітою і запроваджують інновації в освітній процес ЗДО. Так, створено групу учасників експериментальної роботи «Маленькі долоньки», де розміщується навчально-методичні матеріали для вихователів, відбувається обговорення питань у групі та ін.*

- *запровадження інноваційних форм самонавчання і професійного самовдосконалення вихователів, спрямованих на обмін ідеями, інформацією, методичними розробками, ресурсами, досвідом тощо, що створює безперервну комунікацію практиків з професійних питань і забезпечує їх самоосвіту. Прикладом таких форм є проведення челенджу (листопад-грудень 2020 р.) «Ефективні прийоми роботи з дітьми», в межах якого вихователі розміщували у групі короткотривалі відеоролики (до 1 хвилини) із записом ефективного, на їх погляд, прийому роботи у тому чи іншому виді діяльності з дітьми раннього віку – для перегляду учасниками групи і запровадження у інших ЗДО.*

Таким чином, комплекс педагогічних умов художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку в умовах освітнього процесу закладів дошкільної освіти реалізується в групах раннього віку ЗДО – через впровадження змісту, системи ігрових завдань і вправ та методики супроводу художньо-естетичного розвитку дітей раннього віку, а також шляхом професійної взаємодії вихователів з науковцями.

## Література

1. Гавриш Н. В., Васильєва С. А., Рагозіна В. В. У фокусі уваги – організація роботи в групах раннього віку. Вихователь-методист. 2020. № 11. С. 4-6.
2. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. Про результати вивчення освітнього середовища у групах раннього віку закладів дошкільної освіти. The 2nd International scientific and practical conference “Innovative development of science and education” (April 26-28, 2020) ISGT Publishing House, Athens, Greece. 2020. pp. 263-271.
3. Гавриш Н. В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. Стан розвитку дітей у групах раннього віку в закладах дошкільної освіти: результати констатувального експерименту. Український педагогічний журнал. 2020. № 3. С. 4 –7.
4. Рагозіна В. В. Перші кроки до мистецтва, або Як організувати художню діяльність дітей раннього віку. Вихователь-методист. 2020. № 12. С. 4-6.
5. Рагозіна В. В. Приобщение детей 3-го года жизни к декоративной деятельности: авторская технология «Учимся у мастеров». Профессиональное художественное образование : история, теория, методика, практика. Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной 60-тилетию факультета искусств Омского государственного педагогического университета. Отв. ред. Ивахнова Л. А. Омск, 2020. С. 75-77.
6. Рагозіна В. В. Ручна вмiсть дітей раннього віку в образотворчій діяльності: сутність та компоненти. Сучасний виховний процес : сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. І-ту проблем виховання НАПН України за 2019 рік / [За ред. І. Д. Беха, Р. В. Малиношевського]. Вип. 8. Івано-Франківськ: НАІР, 2020.

*Семенюк С.В., м. Київ*

## НАРОДНІ ТРАДИЦІЇ ТА ЗВИЧАЇ ЯК СКЛАДОВА НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОБУТНОСТІ: ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

*У статті охарактеризовано народні традиції і звичаї як складові національної самобутності, розглянуто проблеми збереження національної самобутності. Приділено увагу необхідності використання народних традицій та звичаїв у процесі виховання в сучасних освітніх закладах.*

**Ключові слова:** національна самобутність, народний звичай, народні традиції, культура.

Дослідження національної самобутності народів потребує комплексної характеристики та детального аналізу її складових елементів. До таких важливих елементів, зокрема, належать народні традиції та звичаї. Виховання молоді з використанням народних традицій і звичаїв є необхідним компонентом виховного процесу у сучасних закладах освіти, оскільки саме застосування традицій та звичаїв у виховному процесі сприяє збереженню національної культури і дозволяє передати наступним поколінням ті надбання народу, які його характеризують, роблять унікальним і неповторним, а отже –

самобутнім. Звернення до дослідження застосування у виховному процесі народних звичаїв та традицій означає осмислення і збереження народного досвіду, знань та історії, що створює зв'язок між поколіннями. Крім того, використання педагогами у виховному процесі народних традицій і звичаїв є основою для всебічного розвитку особистості, а отже дослідження зазначених питань є актуальним.

Народні традиції та звичаї розглядались відомими українськими ученими у різних галузях науки, в тому числі в етнографії, історії, філософії, педагогіці (О. Воропай, М. Грушевський, О. Духович, Я. Коменський, М. Максимович, С. Русова, К. Ушинський). Народні традиції досліджувались як важливий компонент виховання в школі і родині (Н. Бабенко, Л. Гуцан, О. Гавриш, О. Ковальова), педагогічний потенціал українських народних традицій у виховному процесі визначали К. Журба, О. Кузик, М. Стельмахович. Проблеми збереження національної самобутності, в тому числі традицій, мови, культури, також досліджувались українськими науковцями за кордоном у контексті вивчення збереження національної самобутності в українській діаспорі в Канаді, Австралії, Сполучених штатах Америки, Латинській Америці (П. Юзик, А. Шлепаков, Ю. Бачинський, Ф. Заставний, М. Куропась, В. Євтух, Є. Камінський, О. Ковальчук, В. Трощинський).

Отже, досліджуючи народні традиції та звичаї в якості складових національної самобутності народів, слід звернутися до їх змісту та спрямованості. Народні звичаї є невід'ємною частиною будь-якого народу, його повсякденного життя, в тому числі громадського, родинного і суспільного [1]. Роль звичаю полягає в тому, що через загальноприйняті правила, що існують в побуті певного народу, відбувається збереження і передача досвіду, а також зміцнюються зв'язки з рідним народом.

Виховання особистості, що засноване на національних традиціях і звичаях, повазі до культури і мови, відбувається в родині, в громаді, а також у закладах освіти. Знання, що отримані на заняттях з народознавства, історії, літератури, декоративно-прикладного мистецтва складають основу моральних

цінностей, які згодом можуть бути переоцінені, переосмислені та розвинуті.

Традиції мають важливе соціальне значення, вони акумулюють життєвий досвід людей, сприяють розвитку ціннісних орієнтацій молоді, регулюють життєдіяльність людей. Педагогічна сутність використання у виховному процесі національних традицій полягає у залученні наступних поколінь до високих моральних та духовних цінностей і надбань рідного народу, засвоєнні звичаїв, моральних норм, відтворенні всього найкращого, що було створено народом протягом віків [2]. Поєднання у виховному процесі народних традицій і знань сучасної педагогіки сприяє вихованню важливих особистих рис характеру і моральних якостей.

У педагогічній науці розглядалась спрямованість традицій. Так, науковці зазначають, що традиції з точки зору педагогіки можуть бути трудовими, естетичними, моральними, сімейними, релігійними; в етнології виділяють культурні, духовні, державні і політичні традиції [3]. Невід'ємною частиною народних традицій є сімейні традиції і звичаї, які дозволяють приділяти час і увагу рідним, виявляти до них повагу і любов [3]. Сімейні традиції і побут є складовою національної самобутності і частиною системи цінностей певного народу. Прикладами сімейних традицій українського народу є відзначення свят у родинному колі, спільний відпочинок родиною, поважне відношення до старших, в родині можуть дотримуватись релігійних традицій, в тому числі святкування релігійних свят і дотримання посту.

Діти і підлітки сприймають багато народних традицій ще не усвідомлено, вони легко їх засвоюють в процесі ігрової діяльності, також в ігровій формі передаються моральні установки і принципи. Сімейні традиції як частина народних традицій мають свої особливості. Традиції кожної родини згуртовують, створюють підґрунтя для довірливого спілкування, сприяють духовному збагаченню всіх членів родини [4].

Можна звернутися до визначення традиції як суспільної закономірності, що виявляється у процесі накопичення, успадкування особистістю колективного досвіду, виробленого та утвердженого попередніми поколіннями,

а також механізм збереження соціокультурного досвіду [5]. Народні традиції виступають як виховний засіб і є результатом виховних зусиль і надбань народу протягом віків. Традиції сприяють збереженню і примноженню духовних і матеріальних цінностей. Таке збереження є вибіркоким, тобто кожне покоління сприймає певну частину традицій і передає її наступним поколінням, при цьому нехтування традиціями, неповага до них призводить до втрати цінного досвіду, знань, умінь, витворів мистецтва, творчих і наукових надбань цілих поколінь. Саме тому важливим є виховання позитивного ставлення і поваги до традицій і звичаїв власного народу.

У ході історії традиції і звичаї постійно піддаються впливу історичних, політичних, соціальних факторів. В епоху глобалізації постає проблема збереження національних традицій як складової національної самобутності народу. З одного боку, глобалізація позитивно впливає на національну культуру, дозволяє отримати знання про традиції інших народів. Виховний процес у полікультурному середовищі розширює світогляд, розвиває навички спілкування, дозволяє отримувати нові знання. З іншого боку, постає проблема, як зберегти національну культуру, мову, традиції, що піддаються значному впливу інших культур.

Кожна держава визнає важливість та ставить завдання щодо збереження національної культури та національних традицій, в тому числі і Україна. Так, у Конституції України зазначається, що держава сприяє консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України. Крім того, в Цивільному кодексі України зазначається, що фізична особа має право на збереження своєї національної, культурної, релігійної, мовної самобутності, а також право на вільний вибір форм та способів прояву своєї індивідуальності, якщо вони не заборонені законом та не суперечать моральним засадам суспільства.

На міжнародному рівні також приділяється значна увага збереженню національної самобутності, складовими якої є народні традиції та звичаї. [6]

Наприклад, у міжнародній Конвенції ООН про права дитини [7] визначено, що всі діти мають право на національну самобутність, у кожного народу є своя мова, свої традиції, релігії, обряди, діти мають право користуватися своєю національною культурою, рідною мовою, та сповідувати свою релігію. У міжнародній Конвенції ЮНЕСКО про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження зазначається, що культура набуває різноманітних форм у часі та просторі і що це розмаїття виявляється в унікальних і різноманітних формах самобутності і культурного самовираження народів і суспільств, які складають людство.

Таким чином, педагогічний аспект використання народних традицій та звичаїв полягає в тому, що вони допомагають передавати цінний досвід попередніх поколінь і залучати нинішні покоління до культурних надбань рідного народу, сприяють вихованню відповідальності, поваги до старших, любові до рідної країни, доброти, любові до праці, збагачують і розширюють світогляд, а також є основою для розвитку гармонійної особистості.

### Література

1. Воропай О. Звичаї нашого народу, етнографічний нарис у 2 т., Київ: Оберіг, 1991.
2. Іваннікова М. В. Звичаї і традиції як соціологічне і соціально-педагогічне явище // Вісник національної академії Державної прикордонної служби України. 2013. Вип. 2. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2013\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_2_10)
3. Ковальова О. В., Гавриш О. Г., Рябко А. Е. Особливості сімейного виховання дітей на сучасних українських традиціях. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2017. Вип. 1. С. 66-74. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp\\_2017\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2017_1_9)
4. Бабенко Н. Б. Інтеграція родинних традицій, свят і обрядів у форми культурогенної життєдіяльності сучасної сім'ї. Український соціум. 2005. № 1(6). С. 73-83.
5. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. Київ: Центр учбової літератури, 2008.
6. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження (ЮНЕСКО). 2005. Офіційний сайт Верховної ради України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952\\_008#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_008#Text)
7. Конвенція про права дитини 1989 (Організація Об'єднаних Націй). Офіційний сайт Верховної ради України. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text)



## АНАЛІЗ УМОВ ФОРМУВАННЯ СИНДРОМУ ГОСПІТАЛІЗМУ У ДІТЕЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті дано визначення сутності госпіталізму у психолого-педагогічній літературі та розкрито умови формування даного синдрому у дитячому віці. Важливість вивчення умов формування госпіталізму пов'язана із його негативним впливом на стан здоров'я, фізичний і психічний розвиток, мовлення і поведінку дітей. Знання цих умов спрямовують до реалізації профілактичної роботи з превенції госпіталізму, створення сприятливого, емоційно насиченого простору для забезпечення потреб дітей.

**Ключові слова:** госпіталізм, депривація, діти, профілактика, сім'я, умови, формування.

Найвагомішим завданням соціального інституту сім'ї і сучасної системи дошкільної освіти є забезпечення сприятливих умов для всебічного розвитку дитини, її освіти і виховання, становлення особистості, зростання в турботливій і доброзичливій атмосфері. Однак за несприятливих обставин, що гальмують розвиток дітей, не задовольняють їх потреб у любові і прийнятті, емоційному зв'язку із найближчими людьми, формуються негативні психічні і фізичні стани, що супроводжуються затримкою психічного розвитку, повільним інтелектуальним, руховим та емоційно-поведінковим становленням. Серед умов, що негативно впливають на розвиток дитини, є вимушене тривале перебування на лікуванні у різних медичних закладах у відриві з матір'ю, втрата емоційного зв'язку з найближчими для дитини людьми, незадоволення її основних потреб у догляді, прийнятті, любові, що призводить до формування синдрому госпіталізму.

Госпіталізм у психолого-педагогічній літературі визначається як стан ізоляції дитини від матері, від емоційних контактів і, як правило, сенсорно-перцептивних вражень (Н. Дмитріюк, Б. Карвасарський, Й. Лангмейер і З. Матейчек, В. Менделевич, Р. Шпіц та ін.). Пережитий у ранньому дитинстві синдром госпіталізму негативно відображається на темпах психічного розвитку (виникає затримка психічного розвитку), гальмує мовленнєвий розвиток, ускладнює когнітивні емоції і поведінку.

Особливо синдром госпіталізму помітний у сиріт, позбавлених

батьківського піклування, які проживають у дитячих будинках; у дітей, які за станом здоров'я тривалий час перебувають у медичних закладах без присутності батьків чи осіб, які їх замінюють. Госпіталізм може бути прихованим, коли дитина виховується в сім'ї, але не отримує належної турботи і догляду; коли втрачений емоційний зв'язок із матір'ю, а потреби дитини з різних причин не задовольняються.

Проблема госпіталізму розглядається у науковому психолого-педагогічному просторі (Н. Дмитріюк, Й. Лангмейер і З. Матейчик, А. Прихожан і Н. Толстих та ін.) у зв'язку з депривацією, що розглядається як різні порушення у формуванні психіки внаслідок тривалого блокування значущих потреб дитини у спілкуванні, емоційній підтримці, безпеці, повазі тощо.

Соціальні педагоги Г. Бевз, Т. Бондаренко, Т. Журавель, Н. Комарова, Ж. Петрочко приділяли увагу вивченню проблем дітей, які розлучаються із біологічними родинами та влаштовуються в сімейні форми виховання чи в будинки-інтернати. За даними їх досліджень, ці діти переживають депривацію через втрату емоційних зв'язків з батьками, із родиною в цілому, позбавлені затишку й захищеності, відчують несприятливий вплив середовища. Одним із проявів депривації вони називають синдром госпіталізму.

Мета статті – проаналізувати умови формування синдрому госпіталізму у дітей в психолого-педагогічній літературі.

Насамперед, зазначимо, що єдиного затвердженого визначення госпіталізму не існує. Науковці, маючи різне його розуміння, погоджуються в тому, що вирішальний вплив на виникнення цього синдрому здійснює розлучення із матір'ю або особою, яка її замінює, що відбувається в ранньому віці дитини. Термін «госпіталізм» (введений Р. Шпіцем у 1945 р.) застосовується до дітей до півтора років життя і відображає хворобливий психічний стан, що виявляється в прогресуючому зниженні коефіцієнта розвитку до рівня маразму і смерті [7].

У медико-психологічній літературі (Б. Карвасарський, В. Менделевич та ін.) госпіталізм розглядається як синдром, що розвивається у дітей, які знаходяться в лікарні і розлучені з матерями або позбавлені домашнього оточення протягом тривалого часу. Такі діти мляві, недостатньо активні, виснажені і бліді, вони погано їдять і сплять, виглядають нещасними. Однак цей синдром можна подолати, якщо дитина повертається до матері або особи, яка її замінює. Симптоми госпіталізму зникають через 2-3 тижні після відновлення втраченого емоційного зв'язку з близькими людьми [3; 5].

Основною умовою формування синдрому госпіталізму є погана турбота про дитину, нехтування її основними потребами, аж до ворожих дій у ставленні до неї. Крім неблагополучної обстановки в сім'ї (емоційна глухота, зайнятість батьків, байдужість, завищені вимоги до дитини), до умов виникнення і формування госпіталізму в дітей Н. Дмитріюк також відносить такі, як: розлука з матір'ю і з родиною; дефекти фізичного і психічного розвитку дитини, що потребують тривалого лікування у медичних закладах у відриві від близьких людей; проживання в дитячому будинку [2, с. 130].

За ствердженням дослідниці О. Бобак [1], соціалізаційний вплив сім'ї на дітей у різні періоди їхнього дитинства не є рівнозначним. Особливо значущим для становлення особистості є вплив батьків у період раннього і дошкільного дитинства. Сім'я здійснює соціалізаційний вплив на дитину через емоційні контакти між членами родини, їхні настрої, афекти, прояви любові один до одного. Також на дитину впливають соціальна поведінка і взаємодія батьків, стосунки батьків у міжособистісному спілкуванні, прояви оцінного ставлення до дитини. Через відсутність соціального досвіду дитяча сприйнятливості до впливів сім'ї, що уособлює соціальне середовище, – найтриваліша і найміцніша. Однак втрата емоційного зв'язку з найдорожчою людиною – мамою, неможливість реалізувати свої потреби у любові і захисті, призводять до виникнення депривації у дітей раннього і дошкільного віку. Яскравим прикладом порушення розвитку дитини внаслідок відлучення її від матері є

госпіталізм. О. Рогожина уточнює, що у випадку позбавлення батьківської опіки, коли діти передаються до будинку дитини, високою є ймовірність виникнення у них синдрому госпіталізму (який, проте, розвивається не у всіх, що пов'язано з «внутрішніми» особливостями) [6, с. 10].

У розвитку синдрому госпіталізму Й. Лангмейер і З. Матейчик [4] вважають важливими внутрішні умови депривації, а саме: вік, в якому дитина відчуває деприваційний вплив (діти раннього віку найбільш сензитивні до депривації); конституціональні особливості (вроджені характеристики темпераменту – рівень активності, інтенсивність реакцій; регулярність або нерегулярність адаптаційних біоритмів); генетична схильність до психічних або соматичних захворювань, які провокуються в умовах депривації; наявність мінімальної дисфункції мозку перинатального генезу, що викликає додаткові «внутрішні» деприваційні впливи через перцептивні та рухові розлади.

Відсутність психологічної допомоги дітям із синдромом госпіталізму знижує якість їх життя, перешкоджає подальшій успішній соціалізації в суспільстві, гальмує особистісний розвиток. Саме тому важливим шляхом вирішення даної проблеми є профілактика виникнення синдрому госпіталізму у дітей. Водночас Н. Дмитріюк зазначає, що успішність превентивних корекційно-педагогічних заходів може бути забезпечена шляхом створення умов для особистісного та інтелектуального розвитку кожної дитини. При проведенні превентивної роботи варто пам'ятати, що наслідки госпіталізму не є незворотними, його вдається запобігти при правильному кадровому оснащенні дитячих і медичних закладів, при індивідуальному підході до дітей [2, с. 130].

Погоджуємося із твердженням Й. Лангмейера і З. Матейчек [4] про надзвичайну важливість розробки заходів попередження та профілактики синдрому госпіталізму у дітей, що включає виявлення важливих психологічних особливостей дитини, які спричиняють певні відхилення в інтелектуальному чи особистісному розвитку, створення умов для превенції та компенсації негативного впливу госпіталізму на неї. За даними зазначених науковців, для

повноцінного розвитку дітей та створення умов для профілактики госпіталізму маленьких пацієнтів необхідні: сприятливі умови для навчання і набуття різних навичок діяльності; соціальні контакти з матір'ю та іншими дорослими, що забезпечують формування особистості; багатоманітні стимули різної модальності (зорові, слухові); можливість засвоєння ними соціальних ролей, залучення до суспільних цілей і цінностей.

Таким чином, синдром госпіталізму визначаємо як погіршення стану здоров'я і порушення розвитку внаслідок відділення дитини від матері або осіб, які її замінюють, і не задоволення основних потреб у догляді, турботі, спілкуванні, цілеспрямованому розвитку. Умовами формування синдрому госпіталізму є неблагополучна обстановка в сім'ї (погана турбота про дитину, нехтування її основними потребами), дефекти фізичного і психічного розвитку дитини, що потребують тривалого лікування у медичних закладах у відриві від близьких людей; складні обставини позбавлення батьківського піклування і постійне проживання в дитячому будинку. Негативні наслідки пережитого в ранньому дитинстві госпіталізму вимагають особливих умов профілактичної роботи для їх попередження.

### Література

1. Бобак О. Б. Педагогічні засади соціалізації дітей дошкільного віку в сім'ї у II-й половині ХХ століття: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Дрогобич, 2015. 20 с.
2. Дмитріюк Н. С. Науково-практичний аспект проблеми депривованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. Київ, 2015. Т. 1. Вип. 42. С. 128–133.
3. Карвасарский Б. Д. Клиническая психология: Учебник для вузов. 4-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 553 с.
4. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага : Мед. изд-во «Авиценум», 2004. 334 с.
5. Менделевич В. Д., Соловьева С. Л. Неврология и психосоматическая медицина. Москва : МЕДпресс–информ, 2002. 607 с.
6. Рогожина О. А. Психологическая коррекция конституционально-типологической недостаточности у подростков, воспитывающихся без семьи : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Ставрополь, 2004. 24 с.
7. Шпиц Р. А., Коблинер В. Г. Первый год жизни : Психоаналитическое исследование нормального и отклоняющегося развития объектных отношений. Москва: Академический проект, 2006. 352 с.

## САМОСВІДОМІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНЕ ЯДРО МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

*У статті представлено аналіз моделей соціального партнерства країн західної Європи, в тому числі досліджено чинники успіху моделі «кельтського тигра», яка призвела Ірландію до значного економічного зростання саме через реалізацію соціального співробітництва.*

**Ключові слова:** соціальне партнерство, психологічні чинники, самосвідомість.

Важливість соціального партнерства в складних економічних умовах розвитку нашої держави обумовлена завданнями-місіями, які вона може виконувати, а саме: збільшення простору та можливостей реалізації нових проєктів, залучення партнерів та зацікавлених осіб у реалізацію соціально-значущих ідей, підвищення рівня залученості громадян та установ до соціального розвитку, побудова так званого «громадянського» суспільства, в якому голос кожного громадянина важливий і має бути врахований при прийнятті рішень.

Про яку б модель соціального партнерства не йшлося, її структурні елементи – це уособлення параметрів реально існуючих учасників процесу взаємодії, а отже це не що інше, як узагальнений образ їх різнофункціональних надбань: соціальних, особистісних, інтелектуальних тощо.

Для побудови узагальненої моделі функціонування будь-якого процесу потрібно, перш за все, розуміння механізмів взаємодії всіх його структурних ланок, оскільки в соціальному партнерстві такими ланками виступають організації (установи), що презентуються конкретними людьми. В освітньому та позашкільному просторі учасниками соціального партнерства, як зазначають дослідники, зазвичай виступають три сторони: позашкільний (освітній) заклад, батьки та сторонні організації. Взаємодія між ними відбувається в межах нормативно-правового поля, проте для нас є важливим вивчення внутрішніх, психологічних чинників готовості представників різних установ та організацій до соціального партнерства.

Необхідність звернутися до внутрішніх ресурсів соціального партнерства обумовлена, в першу чергу, неоднозначністю фінансової складової цих взаємодій. Так, у британських наукових дискусіях піднімається питання економічної доцільності соціального партнерства. Вказується на факти того, що підтримка успішними корпораціями інших з метою реалізації соціально-значущих проєктів чи ідей (таких, як гідний рівень життя, освіти тощо) виступають додатковою статтею витрат. Steve Coulter в аналітичному огляді «Social Partnership in Europe in the face of the future» [2] зазначає, що світова фінансова криза актуалізувала запит щодо стратегічного використання соціального партнерства в організаціях і збереження його як такого. Як зазначає аналітик, посилаючись на дослідження Eurofound, надійні, ефективні та добре функціонуючі системи соціальних відносин покращують результати діяльності компаній, їх результати більш справедливі. Соціальне партнерство виступало корисним інструментом для перерозподілу доходів і досягнення соціальної злагоди. Не дивлячись на зазначене, Великобританія є однією з перших країн Європи, яка відмовилася від соціального партнерства. З часу радикальної деколективізації виробничих відносин за часів Маргарет Тетчер у 1980-х рр. рівень колективних переговорів залишається низьким, а інституційна підтримка соціального партнерства є незначною. Спроби Конгресу профспілок переробити його наприкінці 90-х років під час уряду Тоні Блера «Нова лейбористка» мали незначний успіх.

Тим не менше, Великобританія не завжди являє безплідне, вороже середовищем для соціального партнерства, як іноді здається. Так, у частині державного сектору Великобританії, пов'язаної з сферою охорони здоров'я, соціальне партнерство збереглося, і це, на думку автора, пов'язано з великою кількістю людей, залучених до цієї галузі.

У географічній сусідки Британії – Ірландії – кардинально протилежний погляд на соціальне партнерство. Успіх ірландської економіки пов'язують з унікальною моделлю соціального партнерства. І хоча автори-дослідники

феномену так званого «кельтського тигра» звертають увагу переважно на його економічний аналіз, все ж таки, ми побачили й психологічну складову такого успіху, а саме – апеляцію авторів до ідентичності особистості. На думку Hastings, Tim, Sheehan, Brian and Yeates, Padraig [4; 3; 5], саме ідея про те, що ідентичність може формуватися у взаємодії, соціальному партнерстві є важливою. Тобто автори схиляються до думки, що соціальне партнерство виступає соціальним механізмом формування ідентичності, саме належності до певного народу чи нації. Як вказують автори, досвідчені соціальні партнери вважають, що: «суспільство від нас очікує, щоб ми стали тими, хто вирішить проблеми, або, іншими словами, що суспільство чекає стати свого роду героями, які розв'яжуть складні соціальні питання та вирішать колізії цілих галузей. Отже, соціальне партнерство залучає гравців до процесу обговорення, який може сформувавши та змінити форму їх розуміння, ідентичність та уподобання, «підтягуючи» їх під очікування суспільства. Це передбачається в описі процесу соціального партнерства як такого, що «залежить від спільного розуміння», і «характеризується підходом до вирішення проблем, розробленим для досягнення консенсусу» [1, с. 66].

У своєму звіті «Стратегія на 21 століття» ірландська організація NESCC пропонує наступну характеристику соціального партнерства:

- процес партнерства значно залежить від спільного розуміння ключових механізмів та взаємовідносини у будь-якій конкретній галузі;
- уряд відіграє унікальну роль у процесі партнерства. Він забезпечує арену, в межах якої процес діє. Він ділиться частиною своїх повноважень із соціальними партнерами;
- процес відображає взаємозалежність між партнерами. Партнерство необхідне, оскільки жодна організація не може досягти своїх цілей без значного ступеня підтримки з боку інших;
- партнерство характеризується підходом до вирішення проблем, розробленим для досягнення консенсусу, в якому різні групи інтересів



вирішують спільні проблеми;

- партнерство передбачає компроміси як між групами інтересів, так і всередині них;

- у процесі партнерства беруть участь різні учасники з різних пунктів порядку денного, починаючи від національної макроекономічної політики щодо місцевого розвитку.

Наведений вище перелік можна розглядати і як опис процесу партнерства, і як набір умов для ефективної участі в ньому.

Справді, цей аналіз вказує на значну роль процесу самоідентифікації особистості, її залученості до суспільних подій, громадську активність та психологічну готовність до компромісу. Однак, остання, в першу чергу обумовлена не стільки фінансовою вигодою, скільки розумінням важливості процесу, в якому партнери беруть участь.

Саме на ці ключові психологічні чинники самоідентифікації особистості, що визначають процес соціального партнерства, буде спрямоване наше подальше, більш глибоке дослідження.

### **Література**

1. Allen, Kieran. The Celtic Tiger: The Myth of Social Partnership in Ireland. Manchester: Manchester University Press. 2000. 205 p.
2. Bernard H Casey Building Social Partnership? Strengths and Shortcomings of the European Employment Strategy // SOCialECONomic RESearchresearchgate.net DOI: 10.1177/102425890501100106
3. James D. MacDonald and Jennifer Y. Carroll. A Social Partnership Model for Assessing Early Communication Development // <https://doi.org/10.1044/0161-1461.2302.113>
4. Hastings, Tim, Sheehan, Brian and Yeates, Pdraig (2007) Saving the future: how social partnership shaped Ireland's economic success. // Blackhall Publishing, Blackrock, Co. Dublin.
5. Kwon Hyeong-ki. The Irish Social Partnership Model: From Growth Promotion to Crisis Management? // Developmental Politics in Transition pp. 254-273.

## СОЦІАЛЬНО УСПІШНА, ГЕНДЕРНО ЗОРІЄНТОВАНА ОСОБИСТІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКА: ПОГЛЯД БАТЬКІВ

У статті розглянуто розуміння батьками понять «успішна особистість старшокласника», «гендер», що загалом є критеріями конкурентоспроможності держави та реалізації демократичних засад в українському суспільстві. Висвітлено рекомендації щодо наповнення змісту сучасного процесу формування соціально успішної, гендерно зорієнтованої особистості старшокласника.

**Ключові слова:** батьки, гендер, соціально успішна особистість старшокласника.

Становлення громадянського суспільства, формування сучасного інформаційного суспільного устрою в часі глобальної революції висувають нові вимоги до усіх сфер життя, зокрема освіти, а курс України на європейську інтеграцію передбачає утвердження рівних можливостей для самореалізації як жінок, так і чоловіків. Творення нової парадигми освітньо-виховної діяльності потребує переосмислення змісту, форм і методів виховання на засадах Нової української школи. На чільне місце висувається проблема формування соціально успішної, гендерно зорієнтованої особистості старшокласника.

Розуміння успіху з позицій системи існуючих у народів Світу культурних традицій, релігійних переконань, поглядів, загально визнаних цінностей, норм і правил, акумульованих у життєвих настановах, є різним.

У науковій літературі існує тенденція до розгляду поняття успішності у суб'єктивно-об'єктивному розумінні через призму категорій мета-процес-результат. Віра в ефективність власних дій і очікування успіху від їх реалізації – «само ефективність» (А. Бандура) – ключове поняття соціально-когнітивної теорії, тобто віра означає оцінку власної дуже конкретно визначеної поведінкової компетентності поряд із її інтерпретацією конкретною людиною і очікуванням успіху та позитивних результатів.

Аналіз опитування 339 батьків (учнів 9-11 класів) засвідчив, що 59,5% з них впевнені: їх дитина-старшокласник є «соціально успішною особистістю», 7,9% респондентів дали негативну відповідь, «важко відповісти» на це запитання було для 13,2% батьків; «не замислювалися» 8,8% осіб (10,6% респондентів не відповіли). Натомість, із 323 старшокласників

експериментальних ЗЗСО мм. Києва, Тернополя, Маріуполя, Київської області вважають себе «соціально успішною особистістю» 93% десятикласників та 90,7% випускників. «Важко відповісти» на запитання щодо власної успішності було для 3,5% учнів 10 класу і 4,6% 11-го; «не замислювалися» відповідно: 2,9% і 4,6% відсотки старшокласників.

У ході дослідження батькам (особам, що їх замінюють) пропонувалося із переліку складових соціально успішної особистості визначити пріоритетні. Перевагу вони передовсім надали родинному вихованню – 16,8%; сприянню розвитку досягнень старшокласника – 12,3%; систематичному утвердженню особистості та оволодінню комп'ютерній грамотності – 11,2%; вивченню іноземних мов – 10,3%; психофізіологічним, природним задаткам дитини – 9,4%; творчій активності, ініціативності та взаємодії зі школою, позашкільними закладами освіти – 8,2%. Відтак портрет «успішної особистості старшокласника» згідно дослідження має чітко визначені складові: матеріальний достаток; комп'ютерна грамотність, професійна самореалізація; успішна сім'я, схвалення та визнання іншими; привабливість, авторитет у протилежної статі; добре здоров'я; володіння іноземними мовами; творча активність, самостійність, ініціативність, креативність. З однієї сторони, це наслідок впливу «новоєвропейського технологічного світогляду з його Его-центрованим типом особистості» (І. Бех), з іншого – прогалини освітнього процесу, зростаюча дисгармонія, напруженість у стосунках між батьками і дітьми, пріоритетна роль матерів, низький рівень педагогічної компетентності батьків. Зазначимо, що в дослідженні брали участь 235 жінок і 104 чоловіки. Виявилось, що найбільш активними у діалозі з педагогами ЗЗСО є матері у віковому діапазоні 36-46 рр. (відповідно 105 і 70 опитаних). Натомість у батьків-чоловіків зацікавленість проблемами виховання властиво більш старшому віку: від 41 і після 50-ти років (відповідно 29 і 40 осіб).

Американський психолог Е. Берн на основі сімейних історій своїх пацієнтів, власного досвіду, розвитку суспільства з'ясував умови формування особистості, що складають неусвідомлену програму життя – т. зв. «життєвий

сценарій», що базується на батьківському досвіді; культуральних особливостях, установках авторитетних для дитини постатей, особистого досвіду і відчуттів, поряд із батьківськими посланнями (у родині, школі, суспільстві). Він визначив 3 сценарії: *Переможця, Невдахи, Непереможця* [3].

Для розуміння взаємин старшокласників з батьками необхідно знати, який характер цих відносин, як змінюються з віком їх функції. В очах дитини мати і батько завжди виступають у декількох «ролях»: як джерело емоційного тепла і підтримки; як влада, директивна інстанція, розпорядник благ, покарань і заохочень; як зразок, приклад для наслідування, втілення мудрості і кращих людських якостей; як старший друг і радник, якому можна довірити все. Згідно чисельних опитувань вчених, старшокласники, незважаючи на притаманні їм у періоді ранньої юності бажання звільнитися від контролю, надмірної опіки зі сторони батьків і вчителів, прагнуть бачити в батьках друзів і радників; довірилися б у складній життєвій ситуації перш за все матері; на другому місці у юнаків – батько, а у дівчат – товаришка. Е. Фром так писав про місію батьків: «Мати – це будинок, з якого ми йдемо, це природа, океан; ... батько... представляє інший полюс людського існування: світ думки, світ речей, створених людськими руками, закону і порядку, дисципліни, подорожей і пригод. Батько – це той, хто вчить дитину, як дізнаватися дорогу в світ ... Функція матері – забезпечити дитині безпеку в житті, функція батька – вчити його, керувати ним, щоб він зміг справлятися з проблемами, які ставить перед дитиною то суспільство, в якому він народився» [4, с. 115-116].

Основи гендерної зорієнтованості як і основи успішності особистості закладаються у сімейному, родинному колі, значний вплив мають як умови різноманітних обставин життя в суспільстві (правова та державна політика, засоби масової інформації, традиції, звичаї, релігія, мистецтво, мова, вплив інформаційних технологій тощо), так і процес освіти і виховання – цілеспрямованого формування особистості в закладах освіти.

Рада Європи прийняла у 2011 р. Конвенцію про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами

(Стамбульська конвенція). Стаття 3 (с) роз'яснює термін «гендер» як «соціально закріплені ролі, поведінку, діяльність і характерні ознаки, які певне суспільство вважає належними для жінок та чоловіків» [2, с. 3-4]. Гендерний концепт сімейного виховання визначається наявними гендерними стереотипами та настановами, інноваційними підходами, соціальними очікуваннями, структурою сім'ї, моделями гендерної поведінки у сім'ї та якістю виконання батьками і дітьми гендерних ролей, – зазначає Т. Алексєєнко [1, с. 32].

Батьки визначалися із розумінням поняття «гендер». Так, майже половина опитуваних батьків (49,4%) вважає, що це особливі стосунки між статтями (так тлумачать 20,2% десятикласників і 15,9% – випускників); як забезпечення рівних прав і можливостей в освоєнні сфер життєдіяльності розглядають «гендер» 28,8% респондентів (відповідно, 30,8% і 37,7%); 15,6 відсотків батьків вбачає допомогу змінюватися самому і змінювати соціальне буття з урахуванням партнерських взаємин (34,2% і 40% старшокласників); 6,2% опитуваних (відповідно, 27,4% і 44,7% учнів старшої школи) – як боротьбу із проявами насильства, дискримінацією, стереотипами, що є результатом та причинами усталених уявлень з історичного минулого, певних церковних настанов, упереджень, структурних нерівностей горизонтальної і вертикальної сегрегації, до прикладу, на ринку праці тощо.

Батьки оцінювали гендерний підхід в освітньому процесі школи. Так, 20% опитаних стверджували, що такий підхід має місце; 16,5% дали негативну відповідь; для 22% батьків було «важко відповісти», а 24% респондентів – «не замислювалися»; 17,1% – не відповіли. Натомість 32% старшокласників відповіли «так»; 15,2% – «ні»; для 14,4% респондентів питання було важким; 29% опитаних «не замислювалися». Одночасно, 43,2% педагогів експериментальних ЗЗСО вважає, що в навчально-виховному процесі закладу освіти застосовується гендерний підхід, 14,5% зазначають, що «не замислювалися» над необхідністю відповідної роботи.

Таким чином, особливістю сучасного процесу формування соціально успішної, гендерно зорієнтованої особистості старшокласника вважаємо

поглиблення партнерських стосунків батьків із закладом освіти з метою створення реальних моделей ситуацій успіху з урахуванням гендеру, що стимулюють можливості виявити себе, пережити відчуття радості від успіху, повірити у свої сили; перегляд і корекція стилю батьківського впливу: владний (низька самоповага у дитини); спрямовуючий (висока самоповага, мотивація, здорові взаємини); усунутий (низька самоповага, мотивація); поблажливий (низька (відповідальність, незахищеність); розгляд батьками подій із життя старшокласників не з ціннісно-нейтральної позиції, а з ціннісно-оцінювальної, що має вирішальну роль у самооцінці, визначенні успішності і визнанні; надання допомоги в подоланні «страху неуспішності» на основі батьківського емоційно-позитивного досвіду; розвиток і проектування життєвого сценарію «Переможця»; надання всебічної підтримки різноманітним ініціативам на фоні їх спільного критичного осмислення; активізація психічного особистісного потенціалу шляхом посилення мотивації, наприклад, обґрунтуванням необхідності пізнати себе як представника чоловічого чи жіночого роду; систематичний прояв підкресленої поваги до дружини (чоловіка), що створює в очах дітей культ жінки, матері (батька – глави сім'ї); навмисне загострення суперечностей, життєвих колізій, сумнівів щодо існуючих (унормованих у найближчому соціумі) або запропонованих норм статево-рольової поведінки; сприяння усвідомленню кожним ролі та переваг довіри у зміцненні сім'ї, родини, міжпоколінних стосунків; обов'язкове проведення сімейних свят як джерела єдності і радості.

### Література

1. Алексеєнко Т. Ф. Гендерний концепт сімейного виховання особистості як наукова і соціально-педагогічна проблема. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. Кіровоград : ЗВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 19(1). С. 24–35.
2. Конвенція Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу з цими явищами (Стамбульська конвенція): запитання та відповіді. [Електронний ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/istanbul-convention-questions-and-answers-ukrainian/1680944874>
3. Сухорукова А. Три види життєвого сценарію: як стати переможцем. Zn.ua. Вип. 29, 2018. [Електронний ресурс]. URL: <https://zn.ua/family/tri-vida-zhiznennogo-scenariya-kak-stat-pobeditelem-291371.html>
4. Фромм Э. Искусство любить. Исследование природы любви. Москва : Педагогика, 1990. 160 с.

## ОСОБИСТІТЬ У СТРЕСОВИХ УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

*Стаття розкриває питання ролі дистанційного навчання та неперервної освіти для послідовного розвитку особистості. Актуалізовано вимоги до сучасної освіти: научіння соціальній згуртованості, проактивності до складного навколишнього середовища, емпатійності й толерантності. Акцентовано на важливості трансгуманізму як руху з використання науки і технологій для вдосконалення розумових і фізичних можливостей особистості, сприяння збільшенню тривалості життя та його якості.*

**Ключові слова:** дистанційне навчання, екологічні ціннісні орієнтації, інтегральна освіта, научіння соціальній згуртованості, неперервна освіта, розвиток особистості.

Сучасний світ створює чимало викликів. Справжньою перевіркою в нинішніх реаліях став COVID-19 та пов'язані з ним безпрецедентні планетарні заходи безпеки через запровадження всесвітнього карантину, що включає заборону переміщень, руйнування усталених моделей, тактик і стратегій спілкування, неможливість безпосередності інтерактивних впливів, «перезавантаження» освіти через диференціювання підходів до дистанційного навчання у світі. Людство вкотре демонструє свою вразливість і повну залежність від глобальної екологічної ситуації.

Відповідно, актуалізується неперервна освіта впродовж життя як для здобувачів освіти, так і для педагогів. Тому технології, що використовуються в процесі неперервного навчання, повинні відповідати індивідуальним потребам і задовольняти запити свідомості людини незалежно від віку або періоду онтогенезу. Завдяки гнучкості та динаміці сучасного соціокультурного життя можна зазначити, що освіта представлена як відкрита система, у якій неможливо запропонувати певні постійні та незмінні рішення. Це означає, що мінливість і динаміка соціальних, економічних, психологічних та екологічних проблем визначають необхідність для сучасної людини прийняти обов'язкову умову навчання протягом життя, що сприятиме сталому розвитку як усього людства, так і окремої громади й людини. Існує потреба у формуванні свідомості майбутнього – пластичної та гнучкої в реагуванні до змін довкілля, але інтегрованої та систематичної у здійсненні обраної стратегії життя.

Цьогоріч Світовий Економічний Форум [4] визначив необхідність

до 2025 року перенавчання половини всіх людей планети через потрясіння економіки світу, викликане пандемією та стрімкою автоматизацією праці. Звіт «Майбутнє робочих місць», який узагальнює результати опитування керівників глобальних світових компаній, до необхідних навичок майбутніх фахівців відносить: розвиток аналітичного мислення та інноваційності, використання активного навчання та зміну освітніх стратегій, здатність комплексного вирішення проблем, критичного мислення та аналізу, вияв креативності, оригінальності та ініціативності, формування лідерських якостей і навичок соціального впливу, застосування, моніторинг і контроль технологій, проектування і програмування, виховання стійкості, стресостійкості та гнучкості, аргументованості, здатності вирішувати проблеми та генерувати ідеї (рис. 1) [3].

Тож глобалізаційні процеси актуалізують ще одну вимогу до сучасної освіти – навчіння соціальній згуртованості, адже міжособистісні взаємини людей переростають кордони країн. Значний рівень соціальної солідарності свідчить про інноваційність освіти щодо діяльного пристосування до змін, проактивності до складного навколишнього середовища. Уходження вітчизняної системи освіти до європейського та світового простору надає нові можливості фахової реалізації, формує пріоритети і підходи до ефективного здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців. Актуалізується необхідність орієнтації на світовий ринок праці, готовність до життя у відкритому полікультурному суспільстві, толерантність та емпатійність.

Зовнішні інтегративні процеси в сучасній освіті України визначають такі напрями: інтеграція знань з різних галузей науки, теоретичного та практичного навчання; інтегровані навчальні заняття; інтегровані науково-дослідні комплекси та науково-освітні кластери; європейська та євроатлантична інтеграція; інтеграція дітей зі спеціальними потребами до професійної діяльності; упровадження інформаційних та інноваційних технологій; залучення стейкхолдерів до планування та організації освітнього процесу.



## Top 10 skills of 2025



Рис. 1. «Top 10 skills of 2025» (за [1])

Інтегральна освіта передбачає також урахування індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освітніх послуг, які легше адаптовуються до новацій у різноманітності й багатовимірності сучасного глобалізованого освітнього простору, засвоюють базові знання (постфігуративний тип культурного обміну) засобами активного комунікування з ровесниками (кофігуративний тип), легше і швидше одночасно вирішуючи декілька завдань (багатозадачність), стимулюють до розвитку і навчання впродовж усього життя (Lifelong Learning), із сталим осучасненням ресурсів (префігуративний тип).

Разом із тим актуалізується використання науки і технологій для вдосконалення розумових і фізичних можливостей особистості, сприяння збільшенню тривалості життя та його якості; визначення методів і способів роботи з молодшим поколінням у культурі *трансгуманізму*, який нами ототожнюється з міжнародним інтелектуальним та культурним рухом з підтримки вдосконалення людських розумових і фізичних потенцій. Його

актуалізація пов'язана зі злободенними аспектами людського існування: інвалідністю, стражданнями, хворобами, старінням та недобровільною смертю. Трансгуманісти вважають біотехнології та інші передові технології здатними розв'язати ці назрілі проблеми людства та боротися з низкою небезпек, які можна очікувати від майбутнього. Це актуалізує значущість сучасної концепції екологічної етики, яка передбачає прогрес в забезпеченні інтеграції наукових напрямів, складання гармонійної коеволюційної системи наукового пізнання (без ієрархії наук), головною метою функціонування якої будуть забезпечення цілісного пізнання природи, зв'язку природознавства з гуманітарними науками та іншими галузями культури. Екологічна проблема є загальнонауковою, тож для реалізації цієї ідеї необхідна зміна світогляду в суспільстві, переоцінка ситуації, шкали цінностей кожною особистістю та людством у цілому.

Екологічні ціннісні орієнтації детермінуються спільними загальними умовами навколишнього середовища. Вони проявляються в цілях, інтересах особистості, визначаються її життєвим досвідом, коригуються системою виховання і освіти, громадськими взаєминами. Аналіз сучасних глобальних екологічних проблем показав, що формування системи екологоорієнтованих цінностей особистості має відбуватися за кількома напрямками: на основі узгодження із запитамі глобальної змінюється екологічна дійсність на планеті; толерантність відносно до раніше існуючих цінностей у системі «людина – природа»; пристосування раніше існуючих цінностей до нових умов взаємодії особистості, суспільства і природи.

Процес формування екологоорієнтованих цінностей не відбувається механічно, оскільки оцінюється глибина і міцність екологічних установок, сформованих раніше. По-перше, це екологічні традиції, які склалися в суспільстві. Особистість, що формується, освоює традиційні форми поведінки, які поступово входять у звичку, стають важливим аспектом екологічної свідомості. По-друге, екологічні установки спираються на силу громадської думки, яка за допомогою схвалення одних учинків і засудження інших регулює поведінку особистості, привчає її дотримуватися норм ставлення до природи. По-третє, екологічні установки ґрунтуються на свідомості кожної окремої

особистості. Філософія, вивчаючи причини деградації довкілля й заходи щодо його захисту, актуалізує розширення сфери свободи особистості через забезпечення гуманного ставлення до природи. За допомогою філософської думки відбувається формування екогуманізму у свідомості й поведінці людини. Прояснюючи значимість взаємодії суспільства і природи, вона здійснює орієнтаційний, світоглядний вплив на прийняття в суспільстві відповідних думок, цінностей, норм, установок.

Переорієнтація на відкриту освіту актуалізує синергетику як випереджувальну міждисциплінарну галузь науки, яка вивчає властивості формування й розвитку людини сучасної соціоприродної генерації під час її виховання, становлення як переконаного та відповідального суб'єкта за збереження середовища життєдіяльності та фахового розвитку впродовж життя. Вона ґрунтується на відповідних світоглядних ідеях, а саме:

- ідеї цілісної та гармонійної людської особистості, що здатна уособлювати собою таку єдність, постає і виявом її екологічності і людиномірності в нових ситуаціях у відкритому, плинному, необоротному світі;

- сприянні розвитку особистості з метою її саморозкриття й самовдосконалення, самоактуалізації в процесі співпраці з іншими людьми і з самим собою;

- розвитку інтеграції різних способів освоєння особистістю світу (філософії, мистецтва, міфології, науки тощо), при цьому розвиток інтеграції має спиратися на холістичні тенденції розуміння об'єктивної реальності;

- формуванні здатності протистояти складності та невизначеності з метою динамічної участі у будь-якому майбутньому, яке доведеться зустріти.

Отже, у стресових умовах сьогодення особистість повинна не лише аналітично й критично мислити, комплексно й творчо вирішувати проблеми, а й виховувати в собі стійкість, стресостійкість та гнучкість, аргументованість, здатність вирішувати проблеми та генерувати ідеї, бути готовою до будь-якого майбутнього.

### Література

1. Навички майбутнього: що розвивати в сучасних учнях. URL: <https://osvita.ua/school/reform/77179/> (дата звернення – 31.11.2020).
2. Освіта є ключовою відповіддю на кризу: підходи до дистанційного навчання у світі. URL: <https://pon.org.ua/novyny/7810-osvta-ye-klyuchovoyu-vdpovddyu-na-krizu-pdhodi-do-distancynogo-navchannya-u-svt.html> (дата доступу – 31.11.2020).
3. The Future of Jobs Report 2020. URL: <https://osvita.ua/school/reform/77179/> (дата звернення – 31.11.2020).

*Топалова М.Б., м. Київ*

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті відображено сучасні вимоги до професійної діяльності вихователя. Обґрунтовано вимоги до професійної діяльності педагога.*

**Ключові слова:** педагог, вихователь, педагогічна майстерність, педагогічний професіоналізм, готовність до педагогічної діяльності, педагогічні здібності педагога.

Сучасні умови суспільства ставлять перед майбутнім педагогом низку завдань. Вихователь дошкільного навчального закладу мусить бути творчою особистістю, виступати як педагог-новатор, мати високий рівень педагогічної майстерності.

Майбутній педагог має досконало знати сутність, умови застосування і володіти різними методами, формами та засобами навчання, аби залежно від різних чинників обирати найбільш ефективні підходи у процесі навчально-виховної діяльності для всебічного та гармонійного розвитку особистості дитини, а також задля вдосконалення особистої педагогічної майстерності.

Вчені пропонують різні конструкції вимог до професійної діяльності педагогів: педагогічної (професійної) майстерності, педагогічного професіоналізму, педагогічних здібностей, педагогічної культури, готовності до педагогічної діяльності, педагогічної творчості.

Педагогічну майстерність Н. Кузьміна, Н. Щербакова розглядають, як найвищий рівень педагогічної діяльності, як комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності, розуміють як синтез наукових знань, умінь і навичок

методичного мистецтва й особистих якостей педагога. Вчені звертають увагу на такі складові педагогічної майстерності: гуманістичну спрямованість діяльності, професійну компетентність, професіоналізм, педагогічні здібності, педагогічну техніку [1, с. 89]. Критеріями педагогічної майстерності вважають гуманність, науковість, педагогічну доцільність, оптимальний та оригінальний характер, результативність, демократичність, творчість [2, с. 224].

Науковому тлумаченню терміну «педагогічний професіоналізм» присвячено праці багатьох сучасних дослідників з проблем педагогічної освіти, професійної діяльності, підготовки і перепідготовки вчителя, зокрема І. Багаєва, Н. Кузьміної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Міщенко, З. Равкіна, Є. Рогова, В. Синенко, В. Сластьоніна та ін. До вимог, які висувають до сучасного вихователя, відносять вимоги саме до його професійної діяльності, що складає імперативну систему професійних якостей, які визначають успішність педагогічної діяльності. Педагогічний професіоналізм педагога – це сукупність психофізіологічних, психічних та особистісних змін, що відбуваються в людині у процесі оволодіння її знаннями та довготривалої діяльності і забезпечують якісно новий, вищий рівень вирішення складних професійних завдань [5, с. 120].

Педагогічний професіоналізм передбачає набір професійних властивостей та якостей особистості педагога, що відповідають вимогам педагогічної діяльності. До засобів, якими має володіти сучасний вихователь відносять:

- інтелектуальні (кмітливність, професійне спрямування сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, прояв та розвиток творчих здібностей дітей);
- моральні (любов до дітей, віра в їх можливості та здібності, педагогічна справедливість, вимогливість, повага до вихованця – складові професійної етики педагога);
- духовні (основа його загальної та педагогічної культури).

Важливою складовою розвитку професіоналізму вихователя є готовність до якісної педагогічної діяльності. Під готовністю розуміють володіння людиною знаннями, які знадобляться для успішного виконання дій, вміннями

та навичками. Готовність до педагогічної діяльності формується під час ситуацій, котрі виникають у професійному житті педагога.

Компонентами структури готовності педагога до педагогічної діяльності є: психологічна готовність, практична готовність до виконання комплексу професійних функцій, готовність до подальшого професійного самовдосконалення тощо.

А. Макаренко, підкреслював значущість того, що діти потребують складної тактики і техніки, тому педагогу слід уміти керувати своїм настроєм, стилем і тоном спілкування, інтонацією, посмішкою, поглядом, мімікою, рухами, ходом. «Іноді жест буває красномовнішим за слова, а міміка в найкоротшу мить може довести те, на що знадобилися б монологи. Отже, хороший учитель – зазвичай яскрава особистість, яка має власну техніку впливу, взаємодії, спілкування, саморегуляції та управління» [4, с. 56].

Основними компонентами педагогічної техніки є:

- вербальне спілкування (культура і техніка мовлення);
- невербальне спілкування (міміка, пантоміміка, погляд, зовнішній вигляд);
- керування своїм психофізичним станом (дихання, емоції, увага, уява, спостережливість) [4, с. 58].

Педагогічні здібності – це індивідуально-психологічні властивості особистості, що інтегровано виражаються в схильності до роботи з дітьми, любові до дітей, отриманні задоволення від спілкування з ними.

М. Левітов виділяє п'ять груп педагогічних здібностей:

- 1) здатність передавати дітям знання у короткій і цікавій формі;
- 2) здатність розуміти дітей;
- 3) здатність до самостійності та творчого складу мислення;
- 4) нахил до винахідливості, швидкого, точного і доцільного орієнтування;
- 5) здатність до розвитку організаторських здібностей.

У свою чергу, В. Крутецький до складу педагогічних здібностей відносить:

- 1) дидактичні – передача навчальної інформації;
- 2) академічні – володіння глибокими знаннями;
- 3) перцептивні – здатність проникати у внутрішній світ вихованця;
- 4) організаційні – здатність створювати атмосферу життєздатності колективу;
- 5) комунікативні та авторитарні – вміння встановлювати контакт та впливати на дітей;
- 6) педагогічну увагу та увагу [3, с. 102].

Важливу роль слід віддати соціальній компетентності вихователя дошкільного закладу. Так, О. Кононко вказує на такі риси, що засвідчують цю сформованість:

- 1) повага дошкільника – до дитини потрібно ставитися як до цінності, визнавати за нею право на помилку, бачити її чесноти і досягнення, сприймати такою, якою вона є, вірити в її можливості, визнавати її право мати свою точку зору, таємниці, не принижувати її гідності;
- 2) розуміння вихованця – орієнтуватися у його слабких і сильних сторонах, відчувати стан, настрій, прогнозувати ймовірну тактику поведінки, виявляти проникливість, чуйність;
- 3) допомога і підтримка дитини – сприяти повноцінній життєдіяльності дитини, створювати атмосферу безпеки й довіри, спиратися на її сильні сторони, не підкреслювати слабких;
- 4) уміння домовлятися з вихованцем, укладати з ним угоду – запобігати конфліктам та з найменшими емоційними витратами розв'язувати їх, уникати загострень взаємин, активно слухати дитину, сприяти рівноправним партнерським стосункам;
- 5) бути самим собою – зберігати свою індивідуальність, своєрідність, виявляти принциповість у ситуаціях тиску, мати своє особистісне та професійне обличчя.

### Література

1. Загородня Л. П., Тітаренко С. А. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посібник. Суми: Університетська книга, 2010. 319 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ: Освіта України, 2008. 528 с.
3. Основи педагогічної творчості та майстерності / за заг. ред. Н. В. Гузій. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. 168 с.
4. Педагогіка вищої школи / за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2005. 399 с.
5. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки. Педагогіка і психологія. Київ: Педагогічна думка, 1998. 255 с.

*Федорченко Т.Є., м. Київ,  
Оржеховська В.М., м. Переяслав-Хмельницький*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*У статті розкрито питання концептуальних положень дослідження, які включають три складники: методологічний, теоретичний, технологічний. У свою чергу, представлено зміст наукових підходів до виконання вказаного дослідження: 1) особистісно-орієнтований підхід; 2) компетентнісний; 3) соціально-середовищний підхід; 4) гендерний; 5) технологічний; розглянуто принципи: соціальної взаємодії і партнерства, гендерної рівності (рівноваги), персоніфікації, обґрунтованого соціального вибору, позитивної реалізації індивіда, рефлексивної позиції, орієнтації на успіх.*

*Ключові слова:* заклади загальної середньої освіти, успішна особистість, формування, школярі.

Питання успішної самореалізації особистості у сучасному суспільстві є надзвичайно актуальним. Активна позиція особистості щодо власного життя, яка сприяє досягненню успіху, можлива за умови віри в краще майбутнє, в можливість перемоги добра над злом, справедливості над несправедливістю. Знання того, що за законами діалектики поступальний характер розвитку іноді переривається відступами, зигзагами, поворотами та все ж у кінцевому рахунку перемагає правда, справедливість, добро, висхідна лінія розвитку людства, слугує основою оптимізму. Отже, оптимістичний світогляд значною мірою визначає орієнтацію людини на успіх.

Модель підготовки компетентного випускника школи, нові умови життя потребують нового мислення, нової культури діяльності, якісно іншої освіти, що готує особистість до постійного оновлення, навчання протягом усього



життя. Формуючи особистість, здатну до самоосвіти, до самостійного вирішення особистих і глобальних проблем, здатну до творчості, саморозвитку і самореалізації, школа створює платформу для успішного соціального старту. Допомагає учнівській молоді стати захищеною і мобільною на ринку праці, здатною робити особистісний, духовно-світоглядний вибір, мати необхідні знання, навички і компетентності для інтеграції їх в суспільство на різних рівнях.

Важливо у вирішенні зазначеної проблеми зупинитися на концептуальних положеннях дослідження. Теоретико-методичну основу дослідження формування успішної особистості школярів становлять наукові підходи: особистісно орієнтований підхід до організації навчання й виховання учнівської молоді (І. Бех, О. Комаровська, Н. Миропольська); компетентнісний (І. Зимня, Н. Бібік, В. Луговий, А. Хуторський), соціально-середовищний (Т. Алексеєнко, Л. Канішевська, Т. Федорченко, Н. Чернуха), гендерний (О. Безпалько, І. Трубавіна); розв'язання проблеми успішності пов'язано з формуванням внутрішнього світу особистості вихованців, їх самопізнанням, самооцінкою і самоконтролем, їх саморозвитком і самовдосконаленням, спрямованим на успішну діяльність, їх самопрограмуванням на успіх (Л. Грень, В. Михайличенко, О. Романовський), основи педагогіки успіху (К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський), нормативні документи організації системи освіти в Україні. У педагогічних системах А. Дістервега, Я. Коменського, А. Макаренка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, В. Сухомлинського створення ситуації успіху розглядається як джерело активізації діяльності особистості, а переживання нею почуття успіху – як підґрунтя позитивної самооцінки, оптимістичного ставлення до життя, стійкого почуття віри у власні сили, гордості та гідності. Зазначені ідеї розвинуто сучасними дослідниками (К. Журба, Л. Канішевська, О. Коберник, С. Коновець, Н. Миропольська, В. Оржеховська, Ж. Петрочко, Г. Пустовіт, В. Шахрай) у контексті технологічного підходу в різних видах соціально-значущої діяльності.

Відтак, концептуальні положення дослідження включають три

взаємопов'язані концепти, які сприяють реалізації провідної ідеї.

*Методологічний концепт* відбиває взаємозв'язок та взаємодію різних підходів до вивчення проблеми формування соціально успішної особистості у старшокласника:

1) *особистісно-орієнтований підхід* centruє педагогічні впливи на особистості дитини, передбачає організацію емоційно насиченої полісуб'єктної взаємодії педагогів і вихованців; сприяє реалізації природного потенціалу учня як творця самого себе, системи особистісних цінностей, що відображають його творчу сутність і є запорукою самореалізації, здатності обирати моральні життєві орієнтири та способи поведінки. Такий підхід «заперечує» детермінуючий вплив на особистість, що здійснюється реактивними, адаптивними виховними механізмами. Натомість утверджуються й використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, волі, емоцій) в соціальній і міжособистісній взаємодії». З огляду на це організація виховних впливів має базуватися на визнанні *самодетермінації* й *саморозвитку* як вихідних начал становлення особистості, а обов'язковою умовою її ефективності постає орієнтація на власні сили учня, внутрішню логіку його розвитку й становлення суб'єктної сфери особистості;

2) *компетентнісний підхід*, який передбачає спрямованість виховного процесу на оволодіння життєвими компетенціями, потрібними для успішного самостійного вирішення життєвих завдань, зокрема пов'язаних з різностороннім функціонуванням власної майбутньої сім'ї, що передбачає необхідний рівень репродуктивної, психолого-педагогічної, економічно-побутової, організаційної культури молодих людей;

3) *соціально-середовищний підхід* – ґрунтується на комплексі науково-філософських уявлень про те, чим є особистість і середовище, як вони пов'язані між собою; цей підхід враховує, що в результаті взаємодії середовища й особистості постає спосіб її життя, основні риси якого й визначаються умовами середовища; він тлумачить середовище як засіб виховання і як технологію

опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку особистості старшокласника.

4) *гендерний* – передбачає закономірності педагогічного впливу вчителів на гендерну ідентичність учнів для створення відповідного середовища для успішної самореалізації індивідуальних можливостей учнів. Гендерне виховання особистості здійснюється під впливом родини, освіти, засобів масової інформації, мистецтва, мови, правової та державної політики. Застосування гендерного підходу у формуванні успішної, гармонійно розвиненої особистості пропонує новий спосіб пізнання дійсності, в якому відсутні нерівність та ієрархія «чоловічого» та «жіночого»;

5) *технологічний* – вбачає необхідність побудови алгоритму послідовних дій, що забезпечували б очікуваний результат – посилення ефективності процесу навчання, як сукупність прийомів і засобів, спрямованих на чітку й ефективну організацію виховного процесу у закладах загальної середньої освіти; характеризує спрямованість педагогічного дослідження на оптимізацію, вдосконалення діяльності навчання і виховання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності.

Розробка процедури формування соціально успішної особистості старшокласника у системі загальної середньої освіти ґрунтувалася на реалізації *принципів: соціальної взаємодії і партнерства; гендерної рівності (рівноваги); персоніфікації; обґрунтованого соціального вибору; позитивної реалізації індивіда; рефлексивної позиції; орієнтації на успіх* [1].

**Теоретичний концепт** визначає систему ідей, концепцій, вихідних категорій, без яких неможливе розуміння сутності і структури понять «успіх», «соціально успішна особистість старшокласника», з'ясування особливостей формування соціально успішної особистості старшокласника у системі загальної середньої освіти.

У процесі теоретичного осмислення проблеми, на нашу думку, соціально успішна особистість має володіти наступними вміннями та навичками:

- здатністю і готовністю особистості до соціальної дії, соціальної

активності та мобільності, набуття і виконання пов'язаних з ними соціальних ролей, життєвого і професійного вибору;

- уміннями самостійно планувати свою діяльність;
- уміннями самостійно приймати рішення і нести відповідальність за результати своєї діяльності;
- ініціативністю;
- умінням працювати з різними джерелами інформації;
- готовністю до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку;
- умінням працювати в команді;
- дотриманням здорового способу життя;
- здатністю до самостійного аналізу життєвих реалій;
- умінням діяти в умовах перманентно змінюваного середовища.

Таким чином, портрет соціально успішної особистості має поєднувати в собі: асертивність, оптимізм, комунікабельність, самоповагу, просоціальність, кооперацію. Розвиток цих навичок неможливий без включення у соціум та активну взаємодію з ним, саме тому ми вважаємо, що залучення до групової взаємодії може стати динамічним поштовхом та ґрунтом формування навичок соціально успішної особистості [4].

*Технологічний концепт* дослідження передбачає обґрунтування та експериментальну перевірку змісту, форм, методів і технологій формування соціально успішної особистості старшокласника у системі загальної середньої освіти, написання навчально-методичного посібника, методичних рекомендацій, проведення семінарських та практичних занять для вчителів, організації науково-дослідної роботи в експериментальних навчальних закладах.

На підставі зазначеного, ми дійшли висновку про те, що ефективність і результативність процесу формування соціально успішної особистості старшокласника у системі загальної середньої освіти буде забезпечено за таких умов:

- визначення теоретико-методичних засад формування соціально

успішної особистості старшокласника;

- розбудови ефективної системи партнерської взаємодії педагогів із сім'ями учнів;
- формування соціально успішної особистості старшокласника у просторі здорового способу життя;
- врахування гендерних особливостей у формуванні соціально успішної особистості старшокласника у системі загальної середньої освіти;
- формування соціально успішної особистості старшокласника у процесі оволодіння життєвими навичками;
- активізації партнерської взаємодії закладу освіти із громадськими організаціями;
- формування соціально успішної особистості старшокласника у процесі групової взаємодії;
- осучаснення діяльності учнівського самоврядування закладів освіти.

Таким чином, сутність запланованого дослідження полягає у створенні науково-методичного забезпечення процесу формування соціально успішної особистості старшокласника, апробації новітнього змісту, методів, форм і соціально-педагогічних технологій у системі загальної середньої освіти. Формуванню соціально успішної особистості старшокласника, позитивній соціалізації та інтеграції школярів у сучасне суспільство сприятиме оптимальне поєднання класичної спадщини видатних педагогів і новітніх педагогічних технологій, використання досягнень сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної гуманістичної педагогіки.

#### **Література**

1. Калошин В. Ф. Основні принципи досягнення успіху. Управління школою. 2011. № 19/21. С. 42-44.
2. Караванова Т. П. Успішний учитель – запорука успішної сучасної педагогіки. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2010. № 6. С. 32-34.
3. Пашко Л. Ф., Радіонова А. В., Миронович Ю. З. Технології організації успіху в навчанні та вихованні. Педагогічні технології: теорія та практика / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава: АСМІ, 2006. С. 109-124.
4. Ситнікова Г. О., Синцова О. М. Формування успішної особистості. Класному керівнику. Усе для роботи. 2010. № 5. С. 16-18.

## **СПІВПРАЦЯ В ОСВІТІ: ДОСВІД ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ**

*У статті визначено сутність соціального партнерства у сфері освіти між різними соціальними інститутами, розкрито переваги соціального партнерства, можливості, які відкриваються перед закладами освіти та громадськими організаціями, презентовано результати дослідження щодо досвіду взаємодії соціальних інститутів, які займаються вихованням дітей та учнівської молоді.*

**Ключові слова:** взаємодія, громадські організації, заклади освіти, соціальні інститути, соціальне партнерство, співпраця.

Зміни, які відбуваються у світі – промислова революція 4.0, цифровізація та інші глобальні виклики – передбачають створення нових механізмів та процедур взаємодії в суспільстві і в освіті зокрема. Фахівці наголошують: необхідність вчасно реагувати на виклики суспільства має стимулювати та посилювати партнерство між урядом, педагогами, закладами освіти, бізнес-структурами та іншими організаціями [4].

Відкритість і готовність соціальних інститутів до взаємодії та партнерства є важливою характерною ознакою демократичного громадянського суспільства [2].

Актуальність та необхідність соціального партнерства у сучасній освіті зумовлена низкою причин:

- соціальне партнерство дозволяє організаціям–учасникам ефективно відповідати на виклики суспільства та бути дієвими партнерами держави (основна ідея такої співпраці – взаємовигідна кооперація, в якій дитяча (молодіжна) громадська організація або заклад освіти виступає не в ролі прохача чи споживача ресурсів, а є повноправним партнером у виробленні кінцевого продукту (освітньої послуги);

- соціальне партнерство передбачає безпосередній і прямий обмін ресурсами, що залучаються від партнерів, на конкретні результати діяльності організації чи освітньої установи;

- соціальне партнерство будується на довгостроковій основі і взаємній довірі учасників, передбачає використання потенціалу підприємницького

сектору для суспільного блага та фокусується на служінні інтересам усього суспільства;

- соціальне партнерство сприяє розширенню меж співпраці закладу освіти з батьками, інститутами громадянського суспільства, закладами культури, сфери бізнесу, передбачає відповідальне співробітництво різноманітних установ і партнерів [1; 4].

У контексті дослідження, яке проводиться лабораторією морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, було з'ясовано, який досвід соціального партнерства мають заклади освіти різного типу та дитячі громадські організації з іншими організаціями (компаніями). За результатами опитування, 96,6 % педагогів взаємодіяли тим чи іншим чином з різними організаціями (компаніями).

За нашими даними, найбільш «включеними» у партнерську взаємодію є заклади освіти різного типу (більшою мірою заклади загальної середньої освіти – 79,3 %). Заклади позашкільної освіти та заклади вищої освіти розглядаються у якості партнерів в рівній мірі (по 72,4 %). На тлі цих показників, взаємодія з закладами професійно–технічної освіти є дещо нижчою (41,4 %). Це свідчить про те, що стратегія закладів професійно–технічної освіти спрямована, в першу чергу, на співпрацю з роботодавцями – представниками інтересів економічної та соціальної сфери розвитку міста (села), що забезпечують місцями на виробничу практику та роботу.

Разом з тим, оскільки більшість проектів та контактів опитаних пов'язані саме з освітніми закладами, можемо зробити висновок, що спільна робота у сфері освіти між партнерами є більш зрозумілою, прозорою та вигідною всім учасникам процесу. Натомість партнерство з бізнес–структурами (24,1 %) та іноземними партнерами (27,5 %) можливо і є ефективним, але змушує грати «на чужому полі», тобто діяти в умовах невизначеності та ризиків з партнерами з іншої сфери діяльності. Разом з тим це спонукає опановувати нові знання та навички, діяти, розширювати поле можливостей і отримувати значущі

результати.

Мають досвід взаємодії з громадськими організаціями та об'єднаннями 68,9 % опитаних педагогів. 51,7 % будуть партнерство з дитячими (молодіжними) громадськими організаціями. Вважаємо, що взаємодія з такими організаціями та об'єднаннями має розвиватися. Вони можуть стати партнерами переважної кількості закладів освіти (шкіл, зокрема), оскільки дитячі громадські об'єднання все більше стверджуються як інститут, у якому відбувається позаформальне виховання підлітків, та доповнюють виховання, здійснюване іншими соціальними інститутами.

Дані досліджень Л. Сокол, Т. Окушко, О. Пащенко свідчать про яскраво виражене бажання дітей знайти в дитячому об'єднанні друзів, будувати стосунки, цікаво та змістовно проводити разом вільний час, спілкуватися, розвиватися, займатися реальними корисними справами. У цьому контексті, як зауважують дослідники дитячого руху, лідерам дитячих об'єднань варто спрямувати свої зусилля на налагодження взаємодії та пошук партнерів, вибудовування з ними взаємовигідних стосунків (обмін інформацією, спільні акції, заходи, проекти тощо); прояв власних ініціатив (створення можливостей для генерації нових цікавих ідей, проектів); відкритість до прийняття нового досвіду та надання власного [3].

Позитивною тенденцією є те, що у партнерстві задіяні органи державної влади (районна / міська держадміністрація, ОТГ, сільська рада, міністерства, управління освітою тощо) – 62 % опитаних мають досвід такого партнерства. Розроблення нових інноваційних моделей партнерства потребуватиме дієвої підтримки з боку органів державної влади та місцевого самоврядування. Зрозуміло, з урахуванням існуючих умов, соціальне партнерство як особлива форма взаємодії суб'єктів виховного простору передбачає створення механізму або системи договірно–правового регулювання.

Певною мірою відбувається партнерство закладів освіти та громадських об'єднань з батьківськими комітетами (55,2 %). Взаємодія з батьками є



важливою складовою ефективності закладу освіти, адже один із ключових компонентів Нової української школи є педагогіка партнерства – педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Варто зосередити увагу на можливостях партнерської взаємодії з закладами культури (55,1 %). Культура заохочує до найрізноманітніших форм творчого самовираження, сприяє розвитку творчої економіки, інноваційної політики та активній участі громадськості в побудові сучасної та демократичної держави. Заклади культури можуть доповнити і розширити можливості громадських організацій та закладів освіти. Саме вони можуть використовувати всі доступні різноманітні форми і методи роботи у сфері виховання учнівської молоді і мають для цього підготовлені кадри.

Нами з'ясовано, що показник взаємодії з науковими установами значний, проте, на нашу думку, недостатній – 48,2 %. Існує об'єктивна необхідність у розробці сучасних моделей соціального партнерства та його науково–методичного забезпечення. Вочевидь, цей показник може бути вищим, оскільки наукові установи можуть надавати наукове забезпечення та методичний супровід діяльності всіх учасників спільних проектів.

Досвід залучення до соціального партнерства закладів відпочинку та оздоровлення мають практично третина опитаних (31,1 %). Такий досвід є цікавим, але, як правило, носить спорадичний характер, що зумовлено особливостями функціонування такого типу закладів.

Загалом, можемо зробити висновок: заклади освіти мають досить різноманітний та широкий досвід соціального партнерства з іншими організаціями (компаніями). Втім, у подальшому варто розширювати поле соціальної взаємодії з організаціями різних типів та напрацьовувати досвід спільної діяльності, який буде суспільно значущим.

Як результат, партнерство сприятиме становленню нового формату політики у гуманітарному і соціальному аспектах, розширенню соціальних послуг та розвитку громадянського суспільства в цілому.

## Література

1. Алексейчук В. В. *Теоретичні підходи до обґрунтування сутності поняття соціального партнерства*. Держава та регіони : наук.–вироб. журн. Запоріжжя: Класич. приват. ун-т., 2009. № 1. С. 10–13. (Серія: Державне управління).
2. Концепція підтримки та сприяння розвитку дитячого громадського руху в Україні. Електронний ресурс: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281–2018–%D1%80>. Дата звернення: 12.08.2019 р.
3. Соціальна ініціативність: змістово–технологічне забезпечення : посіб. / Т. К. Окушко, Ж. В. Петрочко, Н. В. Чиренко, Н. О. Шпиг, О. В. Пашенко, Л. М. Сокол, О. В. Долгова ; наук. ред. Т. К. Окушко. Харків: «Друкарня Мадрид», 2015. 222 с.
4. Теннісон Р. Практичне керівництво по партнерству. URL: <https://www.unpei.org/sites/default/files.pdf>. Дата звернення: 12.04.2019.

*Хомич О.Л., м. Київ*

## НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАПОБІГАННЯ ТА ПРОТИДІЇ НАСИЛЬСТВУ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Авторкою проаналізовано науково-методичне забезпечення запобігання та протидії насильству в здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. Зроблено висновки, що такі навички, як: ефективне спілкування, співпереживання, розв'язання конфліктів, протидії соціальному тиску, адвокації і захисту, самоусвідомлення і самооцінки, аналізу проблем і прийняття рішень, критичного мислення, самоконтролю, керування стресом, мотивації успіху і гартування волі є основою формування умінь запобігання та протидії насильству в здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти.*

*Ключові слова: заклади загальної середньої освіти, запобігання та протидія насильству, профілактичні програми, учнівська молодь.*

Насильство в закладах загальної середньої освіти – глобальна проблема, яка поширена скрізь і має серйозні наслідки. Насильство не дозволяє дітям повною мірою реалізувати своє право на освіту. Насильство в освітньому середовищі закладу загальної середньої зазвичай викликане недостатньою сформованістю в учнів умінь, які сприяють запобіганню та протидії насильству.

Учнівська молодь найбільше часу проводить у закладах загальної середньої освіти, які мають ресурси для впровадження профілактичних програм, але не завжди володіють якісним навчально-методичним інструментарієм, тому саме ЗЗСО мають бути основним плацдармом для боротьби з насиллям. Ефективні профілактичні програми мають бути націлені на якісні позитивні поведінкові зміни, що є здійсненим при орієнтації на

формування та розвиток життєвих навичок (соціально-психологічних компетентностей), сприятливих для вирішення поставлених завдань. Формування таких умінь може відбуватися під час організації учнівської активності у різноманітних формах, здійснення учнями вільного вибору сфери діяльності у позанавчальний час і способів організації роботи відповідно до своїх бажань, уподобань, здібностей тощо та опосередковуватися соціальним взаєморозумінням і співпрацею з іншими людьми, суб'єкт-суб'єктною взаємодією учнів із дорослими й однолітками на засадах ініціативності, особистісної відповідальності й толерантності, адекватною самооцінкою та мотивацією до успіху [4; 7].

Ефективним засобом формування умінь запобігання та протидії насильству у здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти, на нашу думку, є цикл уроків-тренінгів «Школа без насильства».

Науково-методичне забезпечення запобігання та протидії насильству в здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти складається з посібника для вчителя та практикума для учнів, який містить навчальні завдання для організації різних форм роботи на уроках-тренінгах.

Методичний посібник підготовлено в рамках наукового дослідження «Методичні засади запобігання проявів насилля у шкільної молоді». У методичному посібнику узагальнено теоретичні знання щодо проблематики, профілактики та протидії насильству серед шкільної молоді, окреслено вікові особливості старшокласників, міститься програма і тренінговий курс профілактики і протидії насильству. Розробки тренінгів спрямовані на розвиток соціально-психологічних компетентностей молоді для профілактики та боротьби із насиллям у навчальному середовищі. Такими соціально-психологічними компетентностями є: навички ефективного спілкування; навички співпереживання; навички розв'язання конфліктів; навички протидії соціальному тиску (упевненої поведінки, відмови, поведінки в умовах тиску, загрози насилля, протидії дискримінації); навички адвокації і захисту; навички

самоусвідомлення і самооцінки; навички аналізу проблем і прийняття рішень; навички критичного мислення; навички самоконтролю, керування стресом; навички мотивації успіху і гартування волі [1].

У залежності від способу впровадження, тренінги навчального курсу «Школа без насильства» можуть бути реалізовані на уроках предмета «Основи здоров'я» (6-9 клас), «Громадянська освіта» (10 клас), інших предметів для реалізації наскрізної лінії «Громадянська відповідальність» або на виховних годинах (6-11 клас).

Авторським колективом для учнів розроблено уроки-тренінги, які впроваджуються в освітній процес:

1. *«Вступ до курсу»* ознайомлює з метою курсу «Школа без насильства», пояснює важливість розвитку життєвих навичок для благополуччя людини. Під час уроку-тренінгу учні складають правила роботи в групі; з'ясовують свої очікування від курсу; пояснюють роль життєвих навичок у житті людини; демонструють здатність проводити тренінгові активності.

2. *«Що таке булінг»* – ознайомлює з поняттям та видами булінгу; формує навички відповідальної поведінки, спрямованої на вирішення проблеми. На цьому уроці учні пояснюють, що таке булінг; розрізняють види булінгу та причини його виникнення; наводять приклади проявів булінгу.

3. *«Причини насильства»* – ознайомлення з причинами насильства, його рольовою структурою, пояснення, хто є учасниками насильства. Учні розробляють стратегії подолання насильства, розвивають емпатію до жертв насильства.

4. *«Як припинити агресію і насильство»* – демонстрація дітьми умінь розрізняти звичайну сварку та булінг; озвучення 6 кроків подолання насильства, людей і ресурсів, до яких вони можуть звернутися в ситуації насильства.

5. *«Що таке конфлікт»* – ознайомлення учнів із поняттям «конфлікт», його видами і стадіями. Наведення учнями прикладів причин виникнення

конфліктних ситуацій; тренування у розрізненні видів конфліктів та стадії їх розвитку.

6. *«Розв'язання конфліктів»* – дослідження переваг і недоліків різних стилів спілкування; ознайомлення учнів із прийомами конструктивного розв'язання конфліктів. Учні розпізнають пасивний, агресивний та впевнений стилі спілкування за вербальними й невербальними ознаками; аналізують переваги і недоліки пасивної, агресивної і впевненої поведінки; називають стилі поведінки в конфліктній ситуації; називають шість кроків розв'язання конфліктів; демонструють здатність контролювати себе у конфліктних ситуаціях.

7. *«Медіація конфліктів»* – пояснення учнями функцій медіатора; демонстрація умінь розв'язувати конфліктні ситуації.

8. *«Я – миротворець»* - ознайомлення учнів з поняттям «мир»; визначення власної ролі у миротворчому процесі; розроблення плану миробудування у просторі, що їх оточує [5, 6].

Дослідженням доведено, що використання таких форм і методів роботи, як: аналіз і обробка навчальної інформації; розв'язання проблемних задач і обговорення проблемних ситуацій та прийняття рішень; моделювання різних соціальних ситуацій; розбудова конструктивних взаємин у групі, уникнення і розв'язання конфліктів; пошук компромісів, прагнення діалогу та консенсусу; розвиток навичок проєктної, групової діяльності; організація дискусій, дебатів, квестів, диспутів, флешмобів, сприяє забезпеченню ефективності формування умінь запобігання та протидії насильству в здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти.

Автори науково-методичного комплексу використали відпрацьовану методику навчання, дотримання якої гарантує досягнення очікуваних результатів. Частиною цієї методики є тренінгова технологія побудови занять та структурування навчально-методичних матеріалів. Кожен урок-тренінг складається зі вступної, основної та завершальної частини. Для підвищення

ефективності виховних впливів інформаційний блок доповнюється відеороликами, які допомагають педагогу краще досягнути основного задуму уроку, а учням легше засвоїти, оскільки задіяно зорове та слухове сприйняття. Швидкому знаходженню необхідних відеоджерел сприяє розміщення у посібнику посилань та QR-кодів.

Така організація навчання і виховання забезпечує ефективну участь в них кожного учня, творчу співпрацю між учнем та вчителем, навчання на ситуаціях наближених до реального життя, сприятливий емоційний клімат у класі, формування відчуття класу, як єдиної команди, що сприяє розвитку вмінь запобігання та протидії насильству у здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти.

#### Література

1. Воронцова Т. В., Пономаренко В. С., Хомич О. Л., Гарбузюк І. В., Василенко ... Калмиков М. П. (2017). *Вчимося жити разом: Посібник для вчителя з розвитку соціальних навичок у курсі «Основи здоров'я» (основна і старша школа)*. Київ: Видавництво «Алатон».
2. Глазырина Л. А., Костенко М. А., & Епомяна Т. А. (Ред.). (2015). *Предотвращение насилия в образовательных учреждениях. Методическое пособие для педагогических работников*. Москва: БЭСТ-принт.
3. Кормило О. Явище булінгу в освітньому просторі. *Проблеми гуманітарних наук: Психологія*, 2015. № 35, С. 174–187.
4. Лаврентьева І. В., Воронцова Т. В., Хомич О. Л. Навички протидії насильству в учнівської молоді. *World Science*, 2020). № 6, С. 4–10.
5. Хомич О. Л., Лаврентьева І. В., Безрук К. О. *Методика формування умінь протидії насильству у здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти: методичний посібник*. Київ, 2020.
6. Хомич О. Л., Лаврентьева І. В., Безрук К. О. *Школа без насильства: практикум для учнів*. Київ, 2020.
7. Хомич О. Л. Формування умінь протидії насильству у старшокласників. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2019 рік*. (Київ, 23 квітня. 2020). Івано-Франківськ: НАІР, 2020. С. 283-287.

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИЗАЙН У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

*У статті розкрито сутність окремої практичної галузі практичної педагогіки – педагогічного дизайну. Висвітлено можливості використання педагогічного дизайну у процесі підготовки майбутнього вчителя музики. Визначено практичні перетворення за допомогою педагогічного дизайну змісту освітньої програми бакалаврату «Музична освіта».*

**Ключові слова:** педагогічний дизайн, процес підготовки майбутнього вчителя музики.

Сучасний кваліфікований учитель музики має розуміти сутність складних суспільних і педагогічних процесів, які відбуваються у світі, вміти використовувати потенціал комунікативно-інформаційного середовища, діючи, зазвичай, в умовах невизначеності, обмеження часу, постійного збільшення і накопичення об'єму професійно-значущої інформації, особливо в сучасній атмосфері пандемії, коли повсякденна музично-педагогічна робота обтяжена онлайн віддаленим навчанням школярів.

Сучасна музично-педагогічна освіта має бути спрямована не тільки на підвищення рівня освіченості, професійне підвищення компетентності майбутнього вчителя музики, а й на розвиток нового типу інтелекту, високого рівня критичного мислення і адаптивності до постійно змінних умов педагогічної дійсності.

Питання теорії і практики дизайну розглядалися в роботах С. Курносова, Н. Волошко, І. Гемасименко, А. Лавренєва, Ю. Назарова, В. Рунге, В. Сеньковського та ін. [1; 2; 4; 5; 7; 8].

Вчений С. Михайлов зазначає, що дизайн, з'явившись на межі XIX і XX ст., достатньо швидко перетворився на один з найпоширеніших і впливових видів проектно-художньої діяльності вищої школи [6, с. 28].

У сучасній педагогічній науці дизайн визначається як міждисциплінарна проектно-художня діяльність, яка інтегрує природно-наукові, технічні, гуманітарні знання, художнє мислення спрямовані на професійно-педагогічну

сферу в зоні ближнього та далекого розвитку майбутнього вчителя з урахуванням налагодження комунікативного спілкування з усіма учасниками педагогічного процесу [3, с. 28].

Центральною проблемою музично-педагогічного дизайну стає створення професійно-педагогічної сфери у вищій музично-освітній системі, у вивченні світу музики з загальнокультурною педагогічною складовою, що естетично оцінюється як полікультурний, гармонійний і цілісний процес [9].

Звідси виникає особлива значущість для педагогічного дизайну одночасного використання музично-професійних, художньо-технологічних, професійно-наукових знань і гуманітарних дисциплін – філософії, історії, філології, культурології, соціології, психології, педагогіки та інших.

Вивчення історико-теоретичних основ педагогічного дизайну свідчить, що поняття «педагогічний дизайн» було розроблено на початку 40-років ХХ ст. американським вченим Робертом Ганже, який використав наступні підходи:

1) структурований підхід (*англ. Structured approach*), який забезпечує контроль за студентами в процесі набуття ними когнітивно-професійних навичок у музично-освітньому процесі, що поступово розгортається;

2) відкритий підхід (*англ. Discovery approach*) передбачає зосередження (фокусування) на самостійності та самоорганізації майбутніх учителів музики, на цілісному завданні, на взаємодії метакогнітивних стратегій з навчання в групах [5].

У процедурі педагогічного дизайну освітньої програми «Музична освіта» на ступенях бакалаврат-магістратура-докторантура невід'ємною частиною є музично-комп'ютерні технології. За технологією створення освітніх Web-ресурсів історично закріпився термін «*Instructional design*», що визначає його як сукупність двох технологій: технології педагогічного проектування, спрямованої на побудову методичної теорії для вищої і післявузівської музично-освітньої галузі, і технологій Web-дизайну, спрямованих на комп'ютерну реалізацію методичної теорії даної музично-освітньої системи для Internet-простору [3].



В умовах казахстанської вищої музичної освіти підготовка навчальних мережевих ресурсів (у тому числі, електронно-освітніх ресурсів) проводиться, зазвичай, командою, у яку входять методисти, програмісти-дизайнери, викладачі-консультанти.

Загальновідомо, що поняття «*design*» перекладається як намір, задум, проект, план, мета, креслення, конструкція, рисунок, твір мистецтва.

Крім *instructional design* (розробки навчальних матеріалів), використовуються наступні елементи: *learning design* (розробка навчального музично-освітнього процесу), *learning environment design* (розробка навчально-професійного простору в університеті) [4].

*Педагогічний дизайн* як процес проектування навчальних матеріалів розуміється нами як *педагогічна технологія* (система процедур), що забезпечує педагогічну ефективність навчальних матеріалів, у тому числі розроблених за допомогою використання нових мультимедійних інформаційних технологій у всій модульній музично-освітній програмі [6].

Проектування педагогічного дизайну пов'язане з організацією для студентів музично-освітнього простору, в якому вони здатні якомога повно розкрити свої особистісні можливості й обдарування в процесі здійснення навчально-професійної траєкторії у модульному загальноосвітньому, професійному і базовому циклах дисциплін.

В умовах формування глобального інформаційного простору в соціумі поняття освітнього простору, який розуміють як неперервну, нерозривну численність індивідуальних форм розвитку освітніх можливостей, неминуче набуває сенсу інформаційної системи, оптимальний процес управління якою має такі критерії: цілеспрямованість, швидкість дії, економічність, здатність до навчання як основної навчально-особистісної якості майбутнього вчителя музики на основі обов'язкового зворотного зв'язку зі студентами, що особливо важливо у сучасних умовах віддаленої онлайн форми навчання.

Використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій, значення яких в організації освітньої діяльності постійно зростає, актуалізує завдання педагогічного дизайну як процесу конструювання і структурування

музично-освітнього простору. Вони розробляються у вузівській практиці викладання на елективній основі, відповідно напрямам соціального запиту і потреб загальноосвітньої системи (як сфери сучасного роботодавця) у професійних компетенціях майбутнього вчителя музики/мистецтва.

Як приклад, розглянемо кілька з них як результатів (компетенцій) розробленого нами музично-педагогічного дизайну діючої освітньої програми з підготовки майбутніх учителів музики:

- сформоване критичне мислення;
- знання основ інтегрованої музично-педагогічної діяльності;
- первинні знання та вміння в галузі образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва;
- розуміння міждисциплінарності як фактору розвитку музично-педагогічної науки;
- знання основ музичного краєзнавства;
- знання і практичне застосування шкільного інструментально-виконавського та вокально-хорового репертуару;
- вміння застосовувати знання з хорового та інструментального аранжування музичних творів з шкільного репертуару, в тому числі, в обробці на синтезаторі;
- знання основ підприємництва в музичній освіті.

Застосування підходів, прийомів і засобів педагогічного дизайну надає нових гнучких можливостей у перетворювальній діяльності вищої музично-освітньої системи, в тому числі, у мобільному покращенні викладання в вузі, набутті досвіду у використанні інновацій у підготовці майбутніх учителів музики.

Особливо це стосується професійно-спрямованих дисциплін, які потребують розширення, додаткового опрацювання і методичного забезпечення з метою створення комфортного сприятливого середовища для повноцінного застосування студентоцентрованого навчання у вищій музично-освітній системі.

## Література

1. Волошко Н. И. Эстетика и дизайн: учебно-практическое пособие. Москва: ИТК «Дашков и К», 2008. 256 с.
2. Герасименко И. Я. Дизайн в условиях традиционной культуры. Материалы 1 международной научно-практической конференции. Минский ин-т управления. Минск, 2007. С. 12-15
3. Краснянский М. Н., Радченко И. М. Основы педагогического дизайна и создания мультимедийных обучающих аудио/видео материалов: учебно-методическое пособие. Тамбов: ТГТУ, Педагогический Интернет-клуб, 2006. 55 с.
4. Курносова С. А. Педагогический дизайн как инструмент создания инновационной образовательной инфраструктуры. Инновационные тренды в современной образовательной деятельности: коллективная монография / Под ред. проф. Е. Ю. Никитиной. Москва: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. С. 229-252
5. Лаврентьев А. Н. История дизайна : учеб. пособие. Москва: Гардарики, 2007. 303 с
5. Михайлов С. М., Михайлова А. С. Основы дизайна. Учебник. Казань: «Дизайн-квартал», 2008. 288 с.
7. Назаров Ю. В. Постсоветский дизайн (1987-2000). Проблемы, тенденции, перспективы, региональные особенности. Москва: Союз дизайнеров России, 2002. 416 с
8. Рунге В. Ф., Сеньковский В. В. Основы теории и методологии дизайна. Учебное пособие. Москва: МЗ-пресс, 2001. 243 с.
9. Khussainova G., Akparova G., Chsherbotayeva N., Akhmerov B. Professional innovation policy in the system of higher music education in the Republic of Kazakhstan // European Online Journal of Natural and Social Sciences 2018; Vol.7, No 1 pp. 202-213.

*Шаранова Ю.В., м. Київ*

## ВПРОВАДЖЕННЯ ФОРМ І МЕТОДІВ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ У НАВЧАЛЬНО ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС

*У статті подано аналіз досвіду виховання громадянськості студентів США. Розкрито особливості виховання громадянськості у вищій школі США, описано найбільш ефективні форми та методи, які застосовуються у виховній роботі на студентів-бакалаврів.*

***Ключові слова:** громадянська залученість, громадянське виховання, громадянськість, освіта США, діяльність студентів у групі.*

Здійснений аналіз наукових теоретичних і практичних здобутків американських освітян засвідчив використання ними у процесі виховання громадянськості студентів таких загальних форм організації навчання у вищій школі: інтерактивні лекції, семінарські заняття, тьюторіали, заняття з розв'язання проблем, демонстраційні заняття (наприклад, задля представлення результатів суспільно корисного служіння), практичні заняття в реальних умовах, заняття-«польові» дослідження), у кожній з яких застосовують

індивідуальні (спрямовані на самостійну навчально-пізнавальну діяльність студентів і розвиток у них метакогнітивних здібностей), групові (зорієнтовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів у групі (парах, малих групах) та ефективну взаємодію (зادля колективного вирішення поставлених завдань) форми роботи.

У педагогічній науці США виділяють п'ять основних складників успішної взаємодії у групі, з-поміж яких: 1) позитивна взаємозалежність; 2) індивідуальна відповідальність; 3) стимулювальна співпраця; 4) доречне використання соціальних навичок (лідерство, прийняття рішень, комунікативні навички та навички управління конфліктами); 5) рефлексія результатів групової роботи [1, с. 284].

Слід наголосити, що виховання громадянськості у вищій школі США ускладняється тим, що населення країни є дуже різноманітним за своїм расовим та етнічним складом, тому методи мають бути підібрані таким чином, щоб відповідати потребам і можливостям кожного студента, бути адаптованими до багатьох різних обставин американського різноманіття, сприяти спільному діалогу та активному залученню до участі. Водночас вища школа США довгий час була здебільшого зорієнтована на культивування індивідуалізму особистості. З цієї причини сьогодні в освітньому процесі закладів вищої освіти США постає нагальна потреба раціонального поєднання індивідуального особистісного розвитку кожного студента з формуванням навичок ефективної співпраці у команді. Як слушно зазначає професор освіти Вісконського університету в м. Медісон Еппл [3, с. 120], «якщо навчити молодих людей ефективно співпрацювати, то можна підготувати громадян, які зможуть зберегти суспільство». На основі вивчення напрацювань американських педагогів [3; 6; 7] ми встановили, що ефективно виховання громадянськості студентів забезпечують інтерактивні методи, які базуються на активній взаємодії та проблемному підході. З-поміж них: дискусійні методи (сократівська бесіда, дебати, дискусія, метод «світове кафе», метод «мозаїка», метод «барометр», метод розповідей); ігрові методи (рольова гра, цифрова гра);

проектні методи (метод проблемного навчання (problem-based learning), метод пошуково-дослідницького навчання (experiential learning), метод навчання «на місці» (place-based learning).

Розглянемо декілька прикладів застосування зазначених вище методів у вихованні громадянськості студентів з досвіду вищої школи США.

**Метод «навчання на місці»** вирізняється тим, що ключовим джерелом навчання є місця певної громади та відповідна історія, культура, економіка та мистецтво. Мета методу «вивчення певного місця» полягає в ознайомленні студентів з нагальними проблемами їхньої громади шляхом безпосередньої взаємодії з місцями у різних сферах та пошуку ефективних шляхів їхнього вирішення [8; 9]. Місцю притаманний важливий навчально-виховний вплив, оскільки воно допомагає студентам краще зрозуміти контексти пізнання та особистої ідентичності. Специфіку місця, його значущості визначають три основні аспекти місця: 1) розташування (location), 2) місце дії / місцевість (locale) та 3) відчуття місця (sense of place) [5, p. 132].

Наприклад, у Столичному громадському коледжі м. Гартфорд, штат Коннектикут (Capital Community College (<https://www.capitalcc.edu/mission/welcome-to-capital-community-college/>)) під час вивчення курсу «Вступ до харчування» (Introduction to Nutrition) (BIO 111), спрямованого на вивчення харчових потреб організму людини, взаємозв'язків поживних речовин та основних харчових проблем сучасних людей, низка занять проводиться на території садів та фермерських городів у Гартфорді. У процесі цих занять студенти, користуючись ресурсами садів і городів, обговорюють переваги для здоров'я органічно вирощеної продукції, поживність органічної їжі, роль поживних речовин у функціонуванні різних систем організму людини, можливість заробляти гроші на фермерських ринках та їхній вплив на соціалізацію та стабільність суспільства [4].

Таким чином, метод «навчання на місці» використовує переваги географії задля створення значущого та цікавого персоналізованого навчання і виховання студентів шляхом їхнього залучення до набуття захоплюючого досвіду

взаємодії з громадою та оточуючим світом загалом на основі місцевої спадщини, культури, ландшафтів тощо.

**Метод «світове кафе» (World Café).** Цей метод, уперше запропонований американськими педагогами Браун та Ізааксом [2], застосовується у разі необхідності збору інформації шляхом обміну думками з певних питань, вивчення можливостей для подальших дій та ухвалення рішень у групі з 12–25 осіб. Метод «світове кафе», на переконання його розробників [2], можна застосовувати для обговорення з групою навіть до 1200 осіб. На початку викладач-фасилітатор формулює навчальне завдання та надає пояснення правил роботи «кафе». Потім учасники розподіляються на міні групи по 3–6 осіб. Кожна така група розміщується за окремим столом, подібно як у кафе, та обирає «господаря», який буде керувати процесом обговорення. Далі починається обговорення за кожним столиком одночасно, яке відбувається в декілька (мінімум 3–4) раунди із переміщенням учасників за різні столики. При цьому «господарі» залишаються за своїми столиками, а решта учасників переходять до різних столиків. Основне завдання кожного «господаря» – познайомити нових учасників обговорення з результатами попередньої роботи групи та зафіксувати нові ідеї у зручний спосіб, використовуючи схеми, малюнки або тези. По завершенні всіх визначених раундів обговорення учасники повертаються за свої столики та відбувається узагальнення ідей. Після цього відбуваються презентації від кожного столика з подальшим оцінюванням загальної роботи.

**Метод розповідей** використовується як інструмент комунікації, який має на меті обмін здобутими знаннями і набутим досвідом, зокрема виконання суспільно значущої діяльності, а також досягнення глибшого розуміння. Крім того, залучення елементів оповідання у традиційний звіт студента щодо результатів виконаної суспільно значущої діяльності не тільки привертає до себе увагу всіх інших студентів, а й сигналізує про цінність багатьох голосів та перспектив. Результатом розповідей можуть бути: зміни у відносинах та поведінці; спільне розуміння майбутніх напрямів діяльності; відчуття того, що

студенти і серцем, і розумом віддані тій чи іншій справі; розвиток різних стратегій суспільно значущої діяльності на благо громади тощо. Проте, розповіді не заміщують критичного мислення. Вони доповнюють його, додаючи контексту та значення.

**Метод «барометр»** дозволяє студентам візуалізувати різні точки зору у форматі літери U. На кшталт того, як можна уявити стрілку барометру, яка змінюється під впливом зовнішніх факторів, так само може змінитися думка студентів після певної бесіди чи дискусії. Особливо корисним цей метод є для обговорення нагальних питань соціокультурного характеру.

Отже, розглянуті вище форми і методи під час освітнього процесу на бакалавраті у вищій школі США забезпечують виховання в студентів громадянськості шляхом: залучення до навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на усвідомлення студентами загальнолюдських і громадянських цінностей, які слугують регулятивною основою спілкування й поведінки в соціумі; накопичення, інтегрування й активної трансляції міждисциплінарних, соціально значущих знань і досвіду, а також розвитку вмінь і навичок (з-поміж них: комунікативні вміння, критичне мислення, здатність до міжособистісної взаємодії та співпраці в команді), які забезпечують успішну інтеграцію особистості в соціокультурне життя.

#### **Література**

1. Федоренко С. В. Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США. (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ. 2017.
2. Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The World Café: Shaping Our Futures Through Conversations that Matter*. Berrett-Koehler Publishers.
3. Apple, M. W (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). New York and London: Routledge Falmer
4. Capital Community College. (2020). Hartford Heritage Project. Retrieved from <https://www.capitalcc.edu/hartford-heritage-project/>
5. Cresswell, T. (2004). *Place: A Short Introduction*. Wiley-Blackwell.
6. Engleberg, I.&Wynn, D. (2015) *Think Communication* (3<sup>rd</sup> ed.). Pearson, 384p.
7. Peterson, A. (2011). *Civic republicanism and civic education*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
8. Pompos, M. (2012). *Investigating Place in the Writing Classroom: Designing a Place-Based Course with a Local Service-Learning Component*. (Master's Thesis). University of Central Florida.
9. Rios, G. R. (2015). *Cultivating Land-Based Literacies and Rhetorics*. *Literacy in Composition Studie*, 3(1), 60–70.

## **ДІАГНОСТИКА СТАНУ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА**

*У статті наведено дані діагностики стану готовності старшокласників до відповідального батьківства. Діагностика здійснена на основі критеріїв: когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-практичного. Визначено рівні сформованості готовності старшокласників до відповідального батьківства: належний (високий); некритичний (середній); індіферентний (низький). Встановлено недостатню сформованість готовності старшокласників до відповідального батьківства.*

**Ключові слова:** *відповідальне батьківство, готовність, сформованість, старшокласники, критерії, рівні.*

Належний соціально-культурний розвиток сучасних дітей неможливий без активної участі в цьому процесі батьків, а тому підвищуються вимоги до батьківської здатності здійснювати повноцінне сімейне виховання, володіти його методами та засобами, навичками толерантної та конструктивної взаємодії з власними дітьми. Готувати індивідів до батьківства бажано задовго до того, коли воно реально настане. Доцільно починати відповідну підготовку зі школярами, насамперед, з учнями старшого шкільного віку [1; 2]. Готовність до відповідального батьківства старшокласників ми визначаємо як сформованість у них комплексу якостей, що поєднує позитивне ставлення до батьківства, наявність знань, навичок і вмінь з основ репродуктивної культури і сімейної педагогіки, емоційну розвиненість та усвідомлення відповідальності, як майбутнього батька, перед дітьми, сім'єю, суспільством [4, с. 52].

Для розроблення змісту, форм, методів підготовки старшокласників до відповідального батьківства необхідним є з'ясування стану сформованості їх готовності до майбутнього батьківства.

Дослідження стану готовності старшокласників до відповідального батьківства здійснювалось методами анкетування та аналізу учнівських творів. Розроблена нами анкета містить 28 головних запитань і завдань, зокрема таких: «Чи плануєш ти в майбутньому створити власну сім'ю?» «Скільки б ти хотів (хотіла б) мати в майбутньому дітей?»; «У яких правових документах наголошується на відповідальності батьків за виховання дітей та їхній



догляд?»; «Який метод у сімейному вихованні ти вважаєш найбільш правильним та дієвим?»; «Чи допустимі, на твою думку, у сімейному вихованні фізичні покарання?»; «Що ти робиш зараз для того, щоб твої майбутні діти були здоровими?»; «Чи потрібні в школі спеціальні заняття, які б допомагали учням готуватися до майбутнього батьківства (материнства)?»; «Коротко опиши, яким (якою) ти себе бачиш майбутнім батьком (матір'ю)». Запитання були як відкритого, так і закритого типу. Учні також писали міні-твір на тему «Якими мають бути взаємини між батьками і дітьми?».

До анкетування було залучено 86 старшокласників (учні 10-11 класів) загальноосвітніх шкіл Київської області.

Критеріями визначення готовності старшокласників до відповідального батьківства стали: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-практичний.

Когнітивний критерій розкриває розуміння старшокласниками сутності відповідального батьківства, обсяг їх знань з важливих проблем сімейної педагогіки, глибину осмислення значущості власного репродуктивного здоров'я для народження в майбутньому здорових дітей, обізнаність із законодавчими документами, що регулюють батьківство.

Емоційно-ціннісний критерій визначає: ставлення старшокласників до потенційного батьківства (позитивне, байдуже, негативне); здатність до співпереживання, емпатії у ставленні до інших, зокрема молодших до себе; емоційну оцінку взаємин з власними батьками, власного майбутнього батьківства.

Діяльнісно-практичний висвітлює спрямованість старшокласників на оволодіння знаннями та вміннями з основ сімейної педагогіки і психології, застосування їх у взаємодії з іншими людьми, зокрема молодшими за себе, роботу над зміцненням власного репродуктивного здоров'я, вияв практичної допомоги іншим.

Наведемо основні результати здійсненої діагностики стану готовності старшокласників до відповідального батьківства [3].

Дослідження виявило, що старшокласники в основному позитивно

ставляться до майбутнього сімейного життя (планує створити в майбутньому власну сім'ю 96% старшокласників) та батьківства (хочуть мати дітей в майбутньому 94% молодих людей). При цьому молодь орієнтована на малодітну сім'ю.

Можна передбачати, що старшокласники вже починають думати про майбутнє батьківство (61% старшокласників стверджують, що вже зараз необхідно готуватися до майбутнього батьківства). Розуміння готовності до батьківства старшокласниками ще неглибоке, адже вони нехтують такими важливими складниками готовності, як читання літератури з проблем дитячої психології та ознайомлення із законодавчими документами, що регулюють батьківство.

Найперші уявлення про себе як майбутнього батька в учня формуються насамперед через призму взаємин з власними батьками, оцінку ставлення батьків до себе. 26% старшокласників хочуть бути схожими у майбутньому батьківстві на власних батьків, 45% – «певною мірою». Водночас близько 29% учнів не хочуть як майбутні батьки наслідувати власних батьків.

Щодо характеристики старшокласниками відповідального батьківства, то слід зазначити, що вони, в основному, називають окремі елементи батьківства. Це такі, як піклування про дитину, про всебічний розвиток дітей, відповідальність за життя і здоров'я дитини, здатність до розуміння дитини і оберігання її психіки від травм, надання дитині певної свободи дій, матеріальне забезпечення сім'ї тощо. Водночас необхідно вказати, що значна частина старшокласників (більше 30%) не може охарактеризувати відповідальне батьківство. Можливо, воно ще не стало об'єктом їх життєвих планів.

Для відповідального батьківства важливими є знання про його правове регулювання. Слід зазначити, що старшокласники майже не знають правових документів, в яких наголошується на відповідальності батьків за виховання і догляд дітей. Лише окремі учні називають Конституцію України, Сімейний кодекс України, Декларацію прав дитини.

Як було встановлено, частина старшокласників вважає ознакою

відповідального батьківства належне сімейне виховання. Насамперед зазначимо, що практично всі старшокласники висловлюють думку про необхідність виховання дітей в сім'ї обома батьками (батьком і матір'ю). Найбільш важливими методами у сімейному вихованні учні вважають діалог батьків і дітей про проблеми та приклад батьків своїми вчинками. Можна вважати, що старшокласники усвідомлюють значущість сімейного виховання, яке будується на діалозі батьків і дітей, спільному знаходженні шляхів вирішення проблем, батьківському прикладі діями і вчинками.

Розгляд творів, де учні розмірковують про бажаний характер взаємин батьків і дітей, показав, що школярі в таких взаєминах цінують, насамперед, взаєморозуміння між батьками і дітьми. Наведемо приклади таких міркувань: «Батьки повинні поважати інтереси своєї дитини і підтримувати її. Так само й дитина повинна поважати своїх батьків, не ображати їх, цінувати їхню працю і турботу. Прикладом є моя сім'я. Ми всі любимо, цінуємо і поважаємо одне одного»; «Батьки повинні контролювати свої емоції, дбайливо та з розумінням ставитися до своїх дітей. Діти також повинні прислухатися до батьків і підтримувати своїх рідних. Коли обидві сторони розуміють, підтримують, хвилюються один за одного – тоді встановлюється взаєморозуміння».

Чи усвідомлюють старшокласники необхідність такої складової відповідального батьківства, як репродуктивне здоров'я? 54% старшокласників вважає, що для народження здорових дітей батьки мають дбати про своє здоров'я (не курити, не вживати алкоголь, наркотики, правильно харчуватися). Проте більшість учнів не зазначає, в чому полягає їх турбота за власне репродуктивне здоров'я на теперішній момент. Учні, загалом, не усвідомлюють зв'язок власного репродуктивного здоров'я та майбутнього батьківства і народження дітей.

Важливим показником рівня готовності до відповідального батьківства є уявлення про себе як майбутнього батька (майбутню матір), визначення пріоритетних дій у майбутньому батьківстві, розуміння методів роботи з власними дітьми тощо. Слід визнати, що старшокласники уявляють себе

майбутніми батьками доволі нечітко (значна частина учнів взагалі не змогла про це нічого сказати), характеризуючи своє майбутнє батьківство короткими висловлюваннями, такими, як: «буду люблячою, мудрою мамою», «буду другом дитини».

Дослідження, загалом, засвідчило, що для більшості старшокласників майбутнє батьківство ще не є тією проблемою, яка їх хвилює та зумовлює діяти в напрямі підготовки до нього. Лише для незначної частини старшокласників майбутнє батьківство є предметом осмислення та вираження певного ставлення.

Аналіз даних дослідження стану готовності старшокласників до відповідального батьківства дав можливість встановити (на основі визначених критеріїв) рівні такої готовності: належний (високий), некритичний (середній), індиферентний (низький).

*Належний (високий) рівень* готовності старшокласника до відповідального батьківства характеризується позитивним ставленням до батьківства, розумінням необхідності мати відповідні знання та вміння, зокрема з основ сімейної педагогіки і психології, здатністю до аналізу батьківства інших людей, до гармонійної взаємодії з іншими людьми, насамперед молодшими за себе, належним піклуванням про власне репродуктивне здоров'я, розумінням важливості підготовки до майбутнього батьківства задовго до його реалізації.

*Некритичний (середній) рівень* властивий старшокласнику, який має позитивне ставлення до батьківства, проте розуміє його занадто полегшено, оптимістично, не передбачаючи необхідність вирішення складних проблем у взаємодії з дітьми, що потребує ґрунтовних знань і вмінь у сфері сімейного виховання, розуміє значення належного репродуктивного здоров'я для народження здорових дітей, проте ще не надає належної уваги зміцненню та збереженню власного репродуктивного здоров'я.

*Індиферентний (низький) рівень* характеризується тим, що майбутнє батьківство для старшокласника на нинішньому етапі життя ще не є цікавим, учень не усвідомлює значення належної підготовки до батьківства, оволодіння

з цією метою відповідними знаннями і вміннями, не осмислює значення репродуктивного здоров'я, не може охарактеризувати себе як майбутнього батька.

Кількісні показники сформованості готовності старшокласників до відповідального батьківства покажемо у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

**Сформованість готовності старшокласників до відповідального батьківства**

№ з/п	Рівень	% старшокласників
1	Належний (високий)	13,2
2	Некритичний (середній)	44,7
3	Індиферентний (низький)	42,1

Отже, можна констатувати недостатню сформованість готовності старшокласників до відповідального батьківства, що зумовлює необхідність розробки відповідного змістового і методичного забезпечення процесу формування готовності старшокласників до відповідального батьківства в закладах загальної середньої освіти, активізації зусиль школи і сім'ї, спрямованих на підвищення мотивації учнів щодо підготовки до сімейного життя та батьківства.

**Література**

1. Гончар Л. Теоретичні аспекти формування готовності до відповідального батьківства у старшокласників. *Prešovská univerzita v Prešove Pedagogická fakulta vzdelávanie a spoločnosť*. Medzinárodný nekonferenčný zborník. Prešov, 2020. С. 81–87.
2. Kanishevskaja L. Some aspects of the problem in forming readiness of boarding schools students for conscious parenting. *Education, Law, Business: Collection of scientific articles*. Cartero Publishing House, Madrid, Spain, 2020. Pp. 77–81.
3. Шахрай В. М. Готовність до відповідального батьківства у поглядах старшокласників. *Теоретико-методичні засади виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Вип. 24(2). 2020.
4. Шахрай В. Формування готовності старшокласників до відповідального батьківства: основні поняття дослідження. *Інноватика у вихованні*, 2020. № 11 (2). С. 48–55.

## **СФОРМОВАНІСТЬ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВЩИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті розкривається процедура емпіричного дослідження сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів, характеризуються рівні сформованості, наводяться окремі дані проведеного опитування. Визначаються проблеми використання українського музичного фольклору в роботі з молодшими школярами. На основі аналізу даних опитування встановлено недостатній рівень сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів.*

**Ключові слова:** ціннісне ставлення, Батьківщина, молодші школярі, рівні, сформованість, музичний фольклор.

Майбутнє нашої держави та її розквіт значною мірою залежить від усвідомлення цінності своєї Батьківщини кожним з її громадян. Формувати ціннісне ставлення до Батьківщини, національної культури, традицій, природи, фольклорної спадщини слід з раннього дитинства, зокрема з молодшого шкільного віку, коли діти є доволі емоційними та виявляють значний пізнавальний інтерес. Це буде запорукою становлення морально та національно свідомої особистості.

Для з'ясування стану сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів нами було проведено емпіричне дослідження, в якому брали участь 365 дітей початкових класів Львівської (с. Жовтанці) та Київської (м. Б. Церква) областей.

Стан сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини учнів початкової школи визначався за когнітивним, емоційним та діяльнісним критеріями, на основі яких схарактеризовано рівні сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини молодших школярів.

При високому рівні сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини учень усвідомлює себе українцем, знає, що його Батьківщина – Україна (велика батьківщина), знає історичні події своєї країни, може назвати видатних діячів, проявляє свої емоції любові, поваги, турботи, переживання за свій рідний край, цінує український фольклор та використовує його в повсякденному житті, в колі друзів, сім'ї.

При *середньому* рівні сформованості учень розуміє Батьківщину як малу батьківщину (сім'я, місто, родина), проявляє до України добрі почуття, але мало має знань про її історичні та культурні цінності. Учень проявляє інтерес до народно-музичної творчості, але не використовує її в своєму житті.

Учні *низького* рівня сформованості виявляють байдужість та часом негативне ставлення до Батьківщини. Вони не цікавляться історичними та культурними подіями в Україні, нехтують народними звичаями та музично-пісенним багатством. Такі школярі мають дуже мало знань про свою Батьківщину [5].

В опитуванні використовувались питання закритого та відкритого типу, що були спрямовані на з'ясування розуміння молодшими школярами поняття Батьківщина (мала батьківщина, велика батьківщина), ставлення учнів до своєї держави, її народних традицій, української народної пісні, музично-інструментального фольклору, рівня знань школярів про відомих українських діячів, впливу сімейних та родинних взаємин на дітей, бажання молодших школярів використовувати музичний фольклор в повсякденному житті тощо.

Проведемо короткий аналіз результатів дослідження. Батьківщина для більшості молодших школярів – це, насамперед, батьки, рідний край чи населений пункт, місце, де проживає сім'я, родина. Частина учнів 1-2 класів не знає, що таке Батьківщина. Лише невелика частка учнів 1-2 класів називає Батьківщиною Україну. Думка учнів 3-4 класів щодо Батьківщини помітно відрізняється. Вони стверджують, що Батьківщина – це моя «країна», «рідний дім», «це рідний край і моя любов до нього», «моя держава», «наша земля-Україна» (велика батьківщина). Водночас можна зазначити, що більшість молодших школярів сприймають Батьківщину як малу батьківщину (сім'я, родина, сусіди).

Значну роль у формуванні ціннісного ставлення молодших школярів до своєї Батьківщини мають знання учнів про історію свого міста чи села, вулиці, про історичні пам'ятки, українські народні пісні, традиції свого народу, відомі українські постаті [4]. Проте результати дослідження свідчать про малу обізнаність молодших школярів з культурою та історією України. Учні 1-2

класів та частково 3-4 класів мало знають українську музичну спадщину, українські музичні інструменти, не завжди розуміють різницю між українською авторською піснею і піснею народною. На нашу думку, саме український музичний фольклор здатний збагатити дитячі знання про свою Батьківщину, показати красу природи, мелодійність мови, познайомити з традиціями минулого та поєднати з сучасністю, що позитивно впливає на формування ціннісного ставлення до Батьківщини. Ми підтримуємо думку, що становлення національної свідомості може бути вирішене лише через виховання молодого покоління в дусі поваги до своєї мови, традиційної культури та її складника – музичного фольклору [2]. Емоційна складова української пісенної та інструментальної музики підсилює у школярів почуття любові до Батьківщини. Втім, під час опитування 60% учнів 1-2 класів та 54% учнів 3-4 класів не змогли назвати жодної української народної пісні. 9,6% учнів 1-2 класів та 10,6% 3-4 класів назвали лише декілька українських народних пісень.

Порівнюючи знання молодших школярів Львівської і Київської областей, бачимо, що діти Львівської області знають більше обрядових пісень, ніж школярі Київської області. Наприклад, учні Львівської області називають колядки, щедрівки, такі, як «Добрий вечір», «Нова радість стала», «По всьому світу», «У Вифліємі новина», які звучать на святах в родинях.

Результати дослідження свідчать, що в сім'ях діти вкрай мало слухають українську народну музику чи співають українських народних пісень. Сімейні свята, зазвичай, проходять без української музики чи пісні. Можна стверджувати, що батьки втрачають можливість позитивного впливу на формування ціннісного ставлення до Батьківщини своїх дітей, що можна пояснити їх необізнаністю щодо виховного впливу фольклору та незнанням самого музичного матеріалу.

У дослідженні нас цікавило, чи подобається учням в школі вивчати українську фольклорну спадщину, чи відбуваються в школах свята, на яких звучить українська народна пісня та музика, чи беруть школярі в них участь. 90% учнів 1-2 класів та 91% учнів 3-4 класів відмічають, що таких свят проводиться достатньо. Проте 89% учнів 1-2 класів, 91% учнів 3-4 класів



ніколи участі в них не брали. Такі дані дають підставу стверджувати, що педагогам варто звернути більше уваги на сучасні, цікаві форми роботи з вивчення музичного фольклору з молодшими школярами, де проявила б свою творчу активність кожна дитина. Це родинні, календарно-обрядові свята, музичні інсценування, фольклорні проекти, концерти. Нецікаве викладення фольклорного матеріалу для учнів молодших класів може призвести до зворотньо-негативного емоційного відгуку в школярів. Т. Коваль зазначає, що активізувати інтерес дітей до витоків національно-пісенного фольклору важливо через духовно-практичну діяльність, найбільш ефективними формами якої є музично-рольові ігри, конкурси народної пісні та проектна діяльність як одна з сучасних і найбільш продуктивних форм роботи з молодшими школярами з вивчення ними пісенного фольклору [3, с. 109]. Вагомим є вплив вчителя, діяльність якого щодо використання українського музичного фольклору повинна мати цілісний, системний характер, бути націлена на цілеспрямоване і послідовне навчання учнів на цінностях української музичної культури [1].

Слід зазначити, що учні молодших класів прагнуть приділяти більше часу для вивчення українських народних пісень, колядок, щедрівок, інструментального фольклору та мати можливість виконувати їх на святах з друзями, родиною (таблиця 1).

*Таблиця 1*

**Ставлення молодших школярів до вивчення  
українського музичного фольклору**

<b>Ставлення учнів</b>	<b>Учні 1-2 класів (165)</b>	<b>У %</b>	<b>Учні 3-4 класів (198)</b>	<b>У %</b>
З великим бажанням	112	67,9	148	74,7
Трішки хочу	34	20,6	38	19,2
Не хочу	19	11,5	12	6,1

Молодший шкільний вік найбільш сприятливий для емоційного сприйняття музично-народної спадщини, але опитування учнів свідчить, що виховний потенціал українського музичного фольклору використовується в

школах неефективно.

Назвемо основні проблеми у використанні в школі українського музичного фольклору.

1. У школі мало відводиться часу для вивчення та осмислення учнями української музичної спадщини, що звужує уяву дітей про історичне минуле України, героїчні подвиги її захисників, любов українського народу до своєї рідної землі, природи.

2. Спостерігається відсутність системності та безперервності у вивченні музичного фольклору.

3. Пісні, які періодично вивчаються на уроці музичного мистецтва, мало або зовсім не використовуються учнями в позакласній діяльності, не підтримуються в родинному колі.

4. Якщо в школах і проводяться заходи, де звучить український музичний фольклор, то вкрай мало школярів бере в них участь. Це значно послаблює інтерес учнів до народно-музичної спадщини та знижує емоційно-позитивне ставлення до неї молодших школярів, що не сприяє формуванню в них ціннісного ставлення до Батьківщини.

Результати дослідження дають підставу стверджувати, що стан сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини в молодших школярів є незадовільним. Лише 8,4% учнів 1-2 класів та 9,5% учнів 3-4 класів мають високий рівень сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини. 21,8% школярів 1-2 класів, 39,9% школярів 3-4 класів – середній рівень. 69,8% учнів 1-2 класів, 50,5% учнів 3-4 класів мають низький рівень сформованості ціннісного ставлення до Батьківщини. Школярі недостатньо мають знань про події, духовні надбання своєї країни, що яскраво висвітлюються в українському музичному фольклорі, мало вивчають та використовують у повсякденному житті українську народну музику. Водночас діти хочуть пишатися своєю Батьківщиною, любити її та оберігати.

Тому педагогам необхідно шукати сучасні та цікаві форми роботи з учнями, використовуючи потенціал українського музичного фольклору для формування ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів.

## Література

1. Аристова Л. П. Патріотичне виховання першокласників НУШ у процесі вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво». *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 9-12.
2. Богдан З. П., Ткачук С. М. Музичні традиції дитячого фольклору в творчості українських композиторів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Серія 5. Вип. 62. С. 27-30.
3. Коваль Т. Виховання молодших школярів засобами української народної пісні в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького університету імені Івана Франка*. 2018. Т. 3. № 27. С. 107-111.
4. Шахрай В. М. Соціально-ціннісний аспект діяльності дитячого театру : монографія. Біла Церква: Вид-во С. Семенка, 2005. 172 с.
5. Шеретько І. Г. Ціннісне ставлення до Батьківщини у молодших школярів: стан та проблеми. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*. Київ: ІПВ НАПН України. 2020. Вип. 24(2).

*Шкільна І.М., Журба К.О., м. Київ*

## СУЧАСНІ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ

*У статті представлено сучасні авторські і стандартизовані методики для діагностики вихованості смисложиттєвих цінностей підлітків, а також розкрито сутність і функції діагностики.*

**Ключові слова:** *смисложиттєві цінності підлітків, діагностувальні методики, функції педагогічної діагностики, методи дослідження.*

Аналіз сучасного стану виховання смисложиттєвих цінностей підлітків засвідчив, що на сьогодні ця проблема є надзвичайно важливою.

Виховання смисложиттєвих цінностей підлітків є результатом гуманізації суспільства, незворотніх демократичних процесів й виступає важливою умовою оздоровлення суспільства як в цілому, так і мікросоціуму зокрема. Цьому сприяє атмосфера доброзичливості, поваги та ціннісного ставлення до людини, ставлення до неї не як до засобу, а лише як до мети.

Смисложиттєві цінності є тим феноменом, який інтегрує досягнення людства у царині моралі та виступає спонукою до саморозвитку і самотворення особистості, характеризуючи моральну свідомість та самосвідомість особистості.

Педагогічна діагностика у розумінні О. Вознюк, О. Дубасенюк виступає

особливою галуззю педагогічних знань, специфічною практичною діяльністю, спрямованою на вивчення перебігу й результатів педагогічного процесу, вивчення кількісних і якісних змін, з метою його вдосконалення [3, с. 74–75].

Без педагогічної діагностики неможливо визначити педагогічні умови виховання смисложиттєвих цінностей підлітків.

Узагальнення робіт білоруських [5] та російських [4] учених дає змогу виділити основні функції педагогічної діагностики:

- *контролюючу* (контроль і перевірка впливу різних методів, аналіз та співставлення результатів творчої діяльності учнів);

- *виховну* (методи діагностики одночасно виступають і методами виховання, здатними викликати інтерес, зацікавлення у дітей, бажання працювати над собою у цьому напрямі);

- *розвивальну* (як здатність активізувати моральні знання при розв'язанні проблемних ситуацій, у роботі над творчими завданнями);

- *емоційну* (переживання за результати своєї діяльності, націленість на результат, задоволення моральних потреб, почуття радості, задоволення від спільної діяльності, уваги до своєї особистості);

- *інформаційну* (збір даних, порівняння, накопичення статистичних даних, доступ до необхідної інформації);

- *оціночну* (аналіз та виявлення тенденцій, рівнів, динаміки);

- *коригуючу* (виявлення проблем, недоліків та внесення змін у виховний процес з метою їх усунення);

- *прогностичну* (на підставі проведеної діагностики формується загальна картина виховного процесу, моделюються педагогічні умови та шляхи виховання смисложиттєвих цінностей учнів основної і старшої школи, прогнозуються результати дослідження);

- *організаційна* (полягає в організації, плануванні, регламентації діагностувальних процедур).

Практика показала, що функції діагностувальних методів можуть змінюватися у залежності від їх використання та завдань, які вони покликані

вирішити.

Для розв'язання завдань констатувального експерименту використовувався комплекс діагностувальних методів таких як: анкетування (анкети «Смисл життя» Г. Вайзера із закритими питаннями, «Справедливість» І. Беха з відкритими питаннями, бесіди, інтерв'ю, тестування (тест смисложиттєвих цінностей (СЖО) адаптований Д. Леонтьєвим, тест життєстійкості (ТЖС) С. Мадді в адаптації Д. Леонтьєва і О. Рассказової; адаптований тест «Роздуми про життєвий досвід» за Н. Щурковою, модифікована методика «толерантність до невизначеності» С. Баднера в адаптації Г. Солдатової; сформованість конструктивних допінг-стратегій SACS («Стратегії подолання стресових ситуацій») С. Хобфолла, адаптована методика ранніх спогадів (РС) А. Адлера), «Психологічна автобіографія» Л. Бурлачук, Є. Коржової, методи незакінченого речення, експертної оцінки, незалежних характеристик, проблемних ситуацій, творчих завдань, педагогічного спостереження, вивчення документів і матеріалів навчально-виховної роботи класних керівників, що забезпечило достовірність і об'єктивність показників констатувального експериментів.

Діагностування вихованості смисложиттєвих цінностей підлітків передбачало використання емпіричних методів. У цьому плані опитувальні методи (бесіди, інтерв'ю, анкети) є універсальним засобом отримання інформації про знання, уявлення, судження стосовно смислу життя, смисложиттєвих цінностей підлітків.

Бесіда, як один з найбільш поширених методів діагностики, сприяла кращому розумінню внутрішнього світу вихованців, їхніх труднощів і проблем у смисложиттєвій сфері, що потребують вирішення. Важливим моментом у проведенні бесіди було налагодження довірливих стосунків між педагогом і вихованцем, повага до думки дитини. Бесіди проводилися індивідуально чи з групою. У ході дослідження використовувалися репродуктивні, проблемні і дискусійні бесіди.

На етапі констатувального експерименту інтерв'ю використовувалося у

тих випадках, коли важливо було виявити рівень компетентності, особистого досвіду, точку зору учнів з досліджуваної проблеми. В своїх інтерв'ю школярі давали оцінку різним явищам життя, виражали своє бачення проблеми.

Анкетування здійснювалося з метою виявлення інтересів, моральних потреб, загальних тенденцій, з урахуванням вікових особливостей, рівня знань, морального досвіду молодших та старших підлітків. Школярам пропонувалися анкети закриті (з варіантами відповідей) і відкриті (відповідь потрібно було сформулювати самостійно), як розроблені нами, так і авторські. Зокрема, анкети «Смисл життя» Г. Вайзера із закритими питаннями, «Справедливість» І. Беха з відкритими питаннями для вчителів. Слід зазначити, що анкети для молодших підлітків містили менше запитань, ніж для старших підлітків, що відповідає віковим особливостям школярів.

За своїм характером прогностичний, метод незакінчених речень використовувався нами як спосіб продовження думки, завершення судження, що відображає емоції, переживання та мотиви учнів. Використання методу незакінчених речень дало змогу зрозуміти, що найбільше цінують школярі досліджуваних нами вікових груп.

Продуктивними методами на констатувальному етапі експерименту виявилися аналіз творчих робіт та тести.

За Дж. Кеттелом, організація і проведення тестів передбачає створення однакових умов для всіх, формулювання завдань відповідно до віку дітей, чітке дотримання інструкції, обмеження часу, обробку результатів за визначеними критеріями, показниками і статистичними методами. Продумана процедура, стандартизовані запитання і відповіді, способи їх обробки забезпечили об'єктивність, валідність і надійність отриманих результатів за допомогою тестів.

Осмисленість життя позначається на смисловій регуляції поведінки індивіда, ставленні до життя, що зумовило необхідність використання версії тесту Дж. Крамбо, Л. Махолика «Мета життя» (Purpose-in-Life Test, PIL) [1], адаптованої Д. Леонт'євим «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) [6]. Зазначена

методика містить 20 симетричних шкал-запитань, кожна з яких складається з пари цілісних альтернативних пропозицій з однаковим початком. Показники тесту включають в себе загальний показник осмисленості життя (ОЖ), а також п'ять субшкал, що відображають три конкретні смисложиттєві орієнтації та два аспекти локусу контролю.

Тест СЖО допомагає школярам замислитись над питанням власних смисложиттєвих цінностей, краще зрозуміти та усвідомити смисл життя, який може бути метою у майбутньому, процесом у теперішньому, результатом у минулому або в усіх трьох вимірах одночасно.

Тест життєстійкості (ТЖС) С. Мадді в адаптації Д. Леонтєєва і О. Рассказової [7] дав змогу визначити здатність дітей підліткового віку виступати самостійним суб'єктом життя, що вміє приймати самостійні рішення, ставити мету і досягати її чи, навпаки, намагатися бути як всі, плисти за течією, покладатися на випадок, що характеризує їхнє ставлення до життя, здатності обирати смисложиттєві цінності за субшкалами залученості (commitment – необхідність бути включеним у діяльність, а також бути учасником того, що відбувається, здатність піклуватися про інших, а також звертатися по допомогу), контролю (control – впевненість у тому, що докладені зусилля можуть змінити ситуацію навіть якщо основної мети не буде досягнуто) і прийняття ризику (challenge дає змогу розглядати життя як спосіб отримання досвіду через активне засвоєння знань та їх використання на практиці, готовність діяти на свій страх і ризик без якихось гарантій успіху). Тест життєстійкості (hardiness) містить 45 запитань, відповіді яких інтерпретуються за чотирьохбальною шкалою Ліккерта.

У вихованні смисложиттєвих цінностей підлітків важливу роль відіграє життєвий досвід особистості, який повинен враховувати педагог у своїй роботі. Проведення тестування «Роздуми про життєвий досвід» за Н. Щурковою [8] передбачало роботу над 31 запитанням, адаптованим до українських реалій.

З метою вивчення життєвих ситуацій підлітків нами використовувалася

«Психологічна автобіографія» Л. Бурлачук, О. Коржової [2], де визначалися не лише очікувані події, а й певним чином прогнозувалися події та образи майбутнього стосовно життєвих планів і перспектив особистості. При аналізі життєвих ситуацій увага зверталася на стратегії поведінки й окремих вчинків, ставлень до життя, суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні орієнтації. При проведенні зазначеної методики також враховувався фактор їх наближеності/віддаленості.

На заключному етапі будувалась «лінія життя» з урахуванням усіх показників.

Аналіз творчих робіт (творів, малюнків) допоміг виявити ставлення дітей до досліджуваного феномену, зацікавленість, власне розуміння проблеми, значущість на особистісному та експресивному рівні. Запропоновані творчі роботи були посильними для дітей та відповідали їхній віковій специфіці.

Отже, педагогічна діагностика через застосування відповідних методів дозволяє виявити основні тенденції, сильні і слабкі сторони організації процесу виховання смисложиттєвих цінностей у школярів основної і старшої школи.

### Література

1. Crumhaugh J.S.& Maxolick L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of noogenic neurosis/ J. S. Crumhaugh. *Journal of Clinical Psycholog.* (vol. 20.- №2), 200-207.
2. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. *Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие.* Москва: Российское педагогическое агентство, 1998.
3. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Діагностичний підхід як важлива умова професійної позиції вчителя. *Методичні основи діагностики академічної обдарованості учнів (з урахуванням специфіки освітньої галузі). Матеріали науково-практичного семінару.* Київ: ЮД, 2011. С. 74–81.
4. Звонников М. Б., Чельшкова М. Б. *Современные средства оценивания результатов обучения. Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений.* Изд. 3-е, стереотипное. Москва: Издательский центр «Академия», 2009.
5. Кочетов А. И., Коломинский Я. Л., Прокопьев И. И. и др. *Педагогическая диагностика в школе.* Минск: Издательство «Народная асвета», 1987.
6. Леонтьев Д. А. *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО).* Москва, 1992.
7. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. *Тест жизнестойкости.* Москва: Смысл, 2006.
8. Щуркова Н. Е. *«Размышляем о жизненном опыте». Новое в воспитательной работе школы.* Москва, 1991. С. 59–69.



## ТЕОРЕТИЧНЕ ПІДҐРУНТЯ «TEAM BUILDING» ДЛЯ ВИХОВАНЦІВ ДИТЯЧИХ ОБ'ЄДНАНЬ

*У статті визначено зміст поняття «тімбілдинг», окреслено переваги командної роботи відносно групової роботи. Закцентовано увагу на основних етапах формування команди, принципах її діяльності. Окреслено провідні командні ролі вихованців дитячих об'єднань.*

**Ключові слова:** команда,тімбілдинг, етапи формування команди, командна роль, вихованці дитячих об'єднань.

Наразі, особливою актуальністю відзначається наявність такої професійно-особистісної характеристики, як вміння працювати в команді. Зазначене передбачає ймовірну готовність до спільної роботи задля досягнення оптимальних результатів. Зважаючи на специфіку функціонування громадських організацій, в тому разі й дитячих та молодіжних (зокрема, проектний формат їхньої діяльності), можемо стверджувати необхідність формування умінь і навичок командної роботи у вихованців дитячих об'єднань. Здатність до командної роботи є запорукою ефективного виконання стратегічних завдань діяльності дитячих громадських об'єднань [1].

Належним буде розглянути зміст поняття «тімбілдинг» (team building), диференціювати етапи створення команди, конкретизувати принципи командної роботи та ролі вихованців дитячих об'єднань як членів команди.

Тімбілдинг (від англ. «team building») в буквальному сенсі означає «побудова команди». Командне «будівництво» спрямоване на створення груп рівноправних фахівців різної спеціалізації, які спільно несуть відповідальність за результати своєї діяльності і на рівних підставах здійснюють розподіл праці в команді. Також тімбілдинг, у більш вузькому сенсі, розглядається як активний корпоративний відпочинок, спрямований на згуртування колективу чи команди [4].

До сутнісних переваг командного підходу відносяться: потреба належності; самовираження; краще сприйняття предмету; вища ефективність; згуртованість; розподіл обов'язків; можливість вдосконалення; причетність до

успіху, вищого власних можливостей.

Існує п'ять послідовних етапів розвитку команди: forming, storming, norming, performing, unforming (етап формування, збурення, становлення, продуктивності, розформування). На кожному етапі доводиться вирішувати свої питання та долати специфічні труднощі [6].

Окреслимо низку принципів, що слугують підґрунтям успішної роботи команди: принцип розподілу повноважень; принцип ясності цілей (однакове розуміння спільних цілей); принцип наявності альтернативних рішень; принцип толерантності; принцип пунктуальності; принцип тактовності, взаємоповаги; принцип зовнішнього доповнення (усі можуть робити все, але кожний відповідає за своє, при цьому разом працюють на спільний результат. Відповідальність індивідуально-суцільна) [3].

Дослідник Р. Мередіт Белбін виділив дев'ять командних ролей. Автор ґрунтувався на власних спостереженнях за поведінковими тенденціями осіб у групі. Відповідно до цієї класифікації виділяють такі категорії ролей:

- активні ролі, орієнтовані на дії, які включають в себе ролі форматора (генератора ідей), реалізатора і завершувача/фінішера;
- ролі, орієнтовані на роботу з людьми, які включають в себе ролі координатора, командного гравця і дослідника ресурсів;
- ролі, орієнтовані на мислення, які включають в себе ролі «таємного інформатора», експерта з моніторингу та спеціаліста.

Команди, сформовані на основі категорій Р. Белбіна, є ефективними в досягненні своїх цілей, так як у них відсутнє дублювання функцій, і присутні всі необхідні командні якості.

Розглянемо детальніше командні ролі, які можуть приймати вихованці дитячих об'єднань.

1. Роль форматора («генератора ідей»). У команді цю роль виконують динамічні люди, які отримують задоволення від подолання перешкод. Завжди стикаючись віч-на-віч з проблемою, форматори підтримують позитивний психологічний настрій і прагнуть знайти кращі шляхи вирішення проблем, що

стоять перед командою. Форматори є екстравертами і володіють прекрасними навичками міжособистісного спілкування, а також працюють в напрямку мотивації інших членів команди.

2. Роль реалізатора. Вихованці, які презентують цю роль, зазвичай є тими, хто виконує всю роботу в команді. Вони практичні, ефективні і добре організовані. Реалізатори перетворюють ідеї і думки команди в реальні дії. Через свою консервативну натуру, вони є досить жорсткими і дуже неохоче приймають зміни в команді.

3. Роль завершувача/фінішера. Фінішер надає значення деталям. У команді фінішерів приймають за перфекціоністів, так як саме вони виявляють помилки або пропуски і прагнуть до того, щоб команда дотримувалася термінів виконання роботи.

4. Роль координатора. Координаторів розглядають як традиційних членів команди. За своєю природою вони розумні і впевнені в собі, а також володіють прекрасними навичками слухача. Вони спрямовують дії команди до того, що називається зобов'язаннями команди. Вихованці-координатори можуть добре розподіляти обов'язки, але також можуть бути і маніпуляторами, коли справа доходить до спрямування команди до її мети.

5. Роль командного гравця. Командні гравці – це люди, які стежать за тим, щоб команда працювала як єдине ціле. Їхня робота націлена на вирішення конфліктів або питань, що впливають на динамічність роботи команди.

6. Роль дослідника ресурсів. Дослідники ресурсів за своєю природою допитливі і сповнені ентузіазму, а також володіють відмінними навичками ведення переговорів і налагодження зв'язків. Вони екстраверти, завдяки чому інші легко налагоджують з ними контакт. Завдяки своїй здатності налагоджувати зв'язки, дослідники ресурсів встановлюють зовнішні контакти і ведуть перемовини про ресурси команди. Вони швидко приймають рішення і з легкістю отримують інформацію від інших людей.

7. Роль експерта з моніторингу. Вони є критичним мисленням команди. За своєю природою експерти глибокодумні та обережні.

8. Роль «таємного інформатора». «Таємні інформатори» є новаторами в команді. Вони демонструють оригінальні підходи та ідеї, що допомагають команді у вирішенні проблем і подоланні перешкод. «Таємні інформатори» є інтровертами і мають недостатньо розвинені навички спілкування. Вони вважають за краще працювати поодиноці, добре сприймають похвалу у свій бік, проте, часто, надто чутливі до критики.

Охарактеризовані вище командні ролі, розкривають увесь потенційний спектр характеристик вихованців дитячих об'єднань як членів команди. В доповнення зауважимо на прямій залежності вибору командної ролі, в першу чергу, від особистісно-вольових характеристик та мотиваційної спрямованості вихованців дитячих об'єднань [2].

Також варто підкреслити, що однією з ключових характеристик роботи команди є наявність дієвого лідера. Звісно, що, часто-густо, найкращим лідером є особа з добрими організаторськими здібностями [5].

У свою чергу, будь-яка команда на різних етапах життєдіяльності може стикатися з різними труднощами. З-поміж них: дисбаланс психологічних особливостей членів, недієздатність структури, невизначеність відповідальності, відсутність критеріїв оцінки спільної діяльності, залежність від інших осіб, акцент на індивідуальних досягненнях, конфлікт інтересів та нездорова конкуренція.

#### Література

1. David A. Whetten, Kim S. Cameron. *Developing Management Skills*, Fifth edition, Prentice Hall International, Inc., 2002.
2. Алфімов Д. В. Виховання лідерських якостей учнів у сучасній загальноосвітній школі : монографія. Донецьк: Каштан, 2011. 352 с.
3. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2005. 304 с.
4. Корпоративные тренинги, тимбилдинг. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.teambuildingpro.ru/teambuildings/>.
5. Косенчук О. Г. Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників в діяльності учнівського самоврядування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2013. 192 с.
6. Саркісова О. Ю. Кооперація і взаємодія у світі сучасних тенденцій розвитку суспільства, освіти і професійної підготовки. Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. 2009. № 3(27). Ч. 2. С. 204–208.

## **СУЧАСНІ МЕТОДИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

*У статті розглянуто тлумачення понять «оцінка», «оцінювання», «контроль». Подано опис сучасних методів контролю й оцінювання результатів навчання майбутнього вчителя музики: модульно-рейтинговий метод, портфоліо, кейс-вимірювачі, катанотести.*

***Ключові слова:** «оцінка», «оцінювання», «контроль», модульно-рейтинговий метод, портфоліо, кейс-вимірювачі, катанотести.*

В умовах модернізації світового співтовариства одним із наріжних завдань сучасної освіти є підвищення її якості, що, зокрема, визначає пошук інноваційних форм оцінювання результатів навчання. На думку вітчизняних і зарубіжних учених, саме оцінювання є головною умовою переходу до нової моделі освіти, тобто системи цілепокладання, планування, організації і оцінки результатів навчання.

З переходом до Болонської системи освіти при підготовці вчителів музики в Казахському національному університеті мистецтв стала актуальною бально-рейтингова система оцінки результатів навчання. На переконання західноєвропейських вчених і педагогів-практиків, така система оцінки є засобом розвитку самооцінки майбутнього спеціаліста, оскільки з'являється можливість за допомогою балів здійснювати багатомірні вимірювання компетенцій, критеріальне оцінювання, а також проводити комплексне оцінювання, визначати інтегровані і професійні якості особистості.

Питання контролю і оцінки результатів навчання студентів у сучасній світовій науці і практиці викликає багато суперечок. Робиться спроба відходу від цифрових вимірювань якості навчання (Ш. А. Амонашвили, Л. Г. Петерсон, В. А. Петерсон) [1; 6].

Під час проходження наукових стажувань в Університеті Рединга у Великобританії (2013) та Університеті Акденіз в Турції (2018), ми спостерігали, як в процесі підготовки вчителів музики школи і музикантів-музикознавців викладачами застосовувались не тільки цифрові методи контролю успішності, а й різні словесні інноваційні методи для оцінювання компетенцій майбутніх

спеціалістів.

З метою визначення найоптимальніших і найефективніших сучасних методів контролю і оцінки результатів навчання в процесі підготовки майбутнього вчителі музики, ми звернімося до тлумачення понять «оцінка», «оцінювання», «контроль».

«Оцінка» – «це процес, діяльність, яку здійснює педагог» та «формально-логічний результат оцінки» (Ш. А. Амонашвили) [1], «кількісне вираження результатів навчання» (Е. В. Лопаткина) [4]; «процес співвіднесення реальних результатів з запланованими» (Е. В. Лопаткина) [4]. «Оцінювання» – «визначення рівня отриманих результатів навчання відповідно до запланованих результатів» (В. В. Усанов, А. А. Кузнецов, Э. А. Красновский) [7].

У педагогіці музичної освіти оцінка – один з методів педагогічного стимулювання, який включає в себе інформаційні, регулюючі, характероутворювальні якості. На нашу думку, відповідно з цими функціями мають добиратися конкретні методи контролю і оцінки знань і компетенцій студентів музично-педагогічної спеціальності.

«Контроль» – «процедура отримання інформації про навчальну діяльність, її результати, тобто процедура отримання зворотного зв'язку» (Е. В. Лопаткина) [4].

Ми вважаємо, що у практиці підготовки майбутніх учителів музики своєрідним методом контролю успішності є щоденне систематичне спостереження викладача за студентами, а також проведення рефлексії на лекційних, практичних та індивідуальних заняттях.

Звідси можна зробити висновок, що сучасна контрольна-оціночна система вищої музично-педагогічної освіти – це цілісне функціональне утворення, яке включає в себе як традиційні, так і інноваційні методи контролю і оцінювання результатів навчання.

У сучасній літературі з педагогіки і педагогіки музичної освіти виділяються найбільш актуальні інноваційні методи оцінювання: модульно-рейтинговий метод, кейс вимірювачі, портфоліо, тести, катанотести [3; 5; 9].

При мобільно-рейтинговому методі оцінювання навчальний матеріал

поділено на логічно завершені модулі («Теоретико-виконавська підготовка вчителя музики», «Педагогічна, етнопедагогічна та виконавська підготовка», «Практико-виконавська та історико-музична підготовка», «Музично-акустична, педагогокваліметрична та виконавська підготовка», «Критичне мислення і практика хорового аранжування» та ін.). Після вивчення кожного модуля передбачена атестація знань студентів музично-педагогічної спеціальності у формі семінарської роботи, тесту, есе, рубіжного прослуховування, технічного заліку та ін. Оцінка роботи виставляється в балах (від 0 до 100 балів). Сума набраних балів студента сумується і виводиться рейтингова оцінка. Всі завершені модулі включають в себе наступні види робіт: практичні, семінарські, індивідуальні заняття, творчі музично-виконавські завдання і СРС.

Ще одним актуальним методом оцінювання є кейсовимірювач, який включає пакет індивідуальних або групових завдань. Такі завдання описують реальну проблему, яка не має єдиного і очевидного вирішення. Для успішного вирішення цієї проблеми майбутній учитель музики аналізує проблемну ситуацію, використовуючи знання і компетенції, отримані в процесі вивчення дисципліни, пропонує власні шляхи вирішення, обґрунтовує вибір своїх варіантів. Технологія роботи з кейсом має два етапи: 1 – індивідуальний (самостійна робота); 2 – робота в малій групі (презентація, дискусія). Застосування такого методу контролю дозволяє оцінювати якість засвоєння знань з предмету, навички роботи з різноманітними джерелами інформації, навички аналізу практичних ситуацій (на практичних і семінарських заняттях), професійно-педагогічні, музично-виконавські, творчі, комунікативні, соціальні компетенції майбутнього вчителя музики.

Наступним достатньо поширеним методом оцінювання результатів навчання студентів музично-педагогічної спеціальності є портфоліо. Портфоліо дозволяє наочно спостерігати і оцінювати результати, яких досягнув студент у своїй навчальній, музично-виконавській, професійно-практичній діяльності. Портфоліо як інноваційний метод контролю і оцінювання є важливим елементом практикоорієнтованого, компетентнісно-діяльнісного підходів у вищій музично-педагогічній освіті [2; 8].

У сучасних умовах дистанційної освіти популярним стає новий вид портфоліо – Е-портфоліо (електронне портфоліо).

Ще одним інноваційним методом контролю і оцінювання є тест. Традиційний тест містить запитання і завдання закритого, відкритого типу і декількох варіантів відповідей до кожного з них. У своєму дослідженні Ю.Ю. Колесников визначив наступні переваги тестового методу контролю і оцінювання: індивідуальний характер контролю, регулярний систематичний контроль, всебічність, об'єктивність, стандартизованість тестового контролю, висока надійність [3].

Катанотест – це метод оцінювання за допомогою завдання в тесті, яке відповідає 5 рівням складності у порядку зростання, перехід від наступного завдання можливий лише після виконання попереднього. У сучасній музично-педагогічній практиці тест і катанотест вважаються найбільш об'єктивним методом оцінювання результатів навчання майбутнього вчителя музики.

Застосування сучасних методів контролю і оцінки в процесі освіти підвищує якість підготовки майбутніх учителів музики, ефективно розвиває особистісні, професійні, виконавські, комунікативні компетенції, що сприяє їх успішній самореалізації.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. Москва, 1980.
2. Бобиенко О. М., Сафина З. Н. Компетентностно-ориентированный подход в образовании. Казань: изд. Центр Академии управления «ТИСБИ», 2004.
3. Колесников Ю. Ю. Контроль образовательных результатов учащихся старших классов на основе информационных технологий: Дисс. ... канд. пед.наук. 13.00.01. Санкт-Петербург, 2009. 192 с.
4. Лопаткина Е. В. Современные средства оценивания результатов обучения [Текст] : учебное пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. 109 с.
5. Маматова О. Г. Формы контроля знаний студентов педагогических вузов [Текст] / Молодой ученый. 2012. № 8. С. 353–355.
6. Петерсон Л. Г., Петерсон В. А. Оценка в условиях перехода к «бе- зотметочному обучению»: проблемы и перспективы. Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. II. Санкт-Петербург, 2001. С. 23-33.
7. Усанов В. В., Кузнецов А. А., Красновский Э. А. Совершенствовать проверку и оценку знаний учащихся. Советская педагогика. 1986. № 10. С. 42-46
8. Федотова А. Д. Система оценочных средств как инструмент подтверждения сформированности компетенции. Ученые записки ЗабГУ. 2013. № 6 (53). С. 117–124.
9. Шейхамбетов С. Р. Современная методика оценки результатов обучения. Молодой ученый. 2015. № 11(91). С. 1516-1519.



## **КАЗАХСЬКА КУЛЬТУРНА СПАДЩИНА ТА СТАНОВЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ**

*У статті проаналізовано історію та сучасні проблеми вивчення казахського народного прикладного мистецтва, передусім у контексті формування національної свідомості особистості. Розглянуто роль приватних колекцій як актуальних джерел таких досліджень на перетині мистецтвознавчого і педагогічного підходів.*

**Ключові слова:** казахське народне прикладне мистецтво, колекціонування, матеріально-культурна спадщина, національна свідомість.

Вивчення культурної спадщини – одна з найважливіших проблем держави, яка прагне сформувати особистість, котра буде прагнути етнонаціонального самовизначення і на цьому підґрунті розбудовувати рідну культуру, визначати її самоцінність у світовому просторі. В цьому контексті перетинаються завдання принаймні двох наукових площин – психолого-педагогічної і мистецтвознавчої. Це вимагає зосередження саме на мистецтвознавчому складнику, передбачаючи подальше використання результатів і висновків у педагогічному (національно виховному) векторі.

Так, актуальним завданням мистецтвознавства Казахстану є вивчення і збереження багатой спадщини казахської традиційної культури і, зокрема, народного прикладного мистецтва як її невід'ємного складника. Причому актуальність зростає на тлі того, що в суспільстві поширюється розуміння необхідності дбайливого ставлення до національної спадщини, реалізуються відповідні державні програми («Мәдениетұра»/«Культурна спадщина» (2004), «Халықтарихтолықынында»/«У перебігу національної історії» (2013), «Руханижаңғыру»/«Духовне відродження (з 2017).

Немає сумнівів у тому, що робота з відновлення, збереження і розвитку різних видів і технологій традиційного мистецтва має бути послідовною і системною. Наразі відзначаємо, що в колективному уявленні до певної міри змінюються й механізми сприйняття колекційних артефактів; зокрема поглиблюється усвідомлення невідтворюваності спадщини й унікальності кожного артефакту, стверджується розуміння того, що «традиційно цінність

колекційного об'єкта полягає в його справжності, «одиночності» й унікальності (в деяких випадках – в сакралізації артефакту в культурному просторі») [2]. Але поряд із цим превалює й неоднозначне ставлення до культурного спадку. Йдеться про «неспокійне непевне ставлення до своєї спадщини», що є характерним для регіону Центральної Азії і на що вказує доктор мистецтвознавства Р. Єргалієва у статті «Чи потрібна сучасному соціуму національна культурна спадщина?». Учена порівнює таке ставлення зі свого роду «дитячою хворобою», позначаючи його як проблему становлення національної свідомості і неминучий етап розвитку етносвідомості, що «змушує нас або безкарно принижувати цінність культурного спадку, або без причин перебільшувати його значення» [1].

Однак, справа відродження традицій ускладнюється тим, що в сучасних реаліях відсутні етнографічні музеї навіть у великих містах; недостатньо ініціюються та реалізуються соціально значущі проекти, нові дослідження, присвячені саме традиційному мистецтву; досі не розроблена карта, яка б давала реальне уявлення про поширення (наявність) центрів народних ремесел, немає інституцій і кваліфікованих фахівців у відповідній сфері.

Щодо публікацій, які висвітлюють означені питання, то вони, зазвичай, спираються на талановиті, глибокі, змістовні праці етнографів і культурологів радянських часів, що були опубліковані ще у 1950-80-ті рр. Передусім відзначимо енциклопедичне за масштабом тритомне видання археолога та етнографа А. Маргулана, праці М. Муканова, У. Джанібекова, С. Касимова та ін. Натомість сучасні нечисельні публікації є переважно каталогами колекцій державних музеїв з лаконічними коментарями.

Причини такої ситуації криються у несистемності вивчення народного мистецтва та «хаотичному» аналізі наявних музейних експозицій, які, на жаль, майже не поповнюються новими експонатами. В такій ситуації особливого значення набуває вивчення інших доступних колекцій, як, наприклад, приватні зібрання народного мистецтва, які є більш мобільними щодо оновлення і опрацювання, тобто можуть виконувати неабияку національно-просвітницьку

роль.

Зазначимо, що предмети казахського народного мистецтва цілеспрямовано стали збиратись на межі XIX-XX ст., а в основному колекції сформувались у радянський період під час експедицій з вивчення виробів народних майстрів. Як відомо, це були складні історичні процеси, коли політика влади спрямовувалась на приглушення будь-яких проявів національної своєрідності, що таврувалась як «націоналістична», а народні ремесла отримували ярлик «культурної відсталості». Як наслідок, вікові традиції й осередки народного мистецтва фактично були знищені вже на у 1950-60-х рр., а діяльність із поповнення музейних колекцій перервалась у 1990-ті рр. і відтоді носить ситуативний характер.

На противагу офіційному ставленню до національної своєрідності, в Казахстані завжди були колекціонери прикладного мистецтва, які в найсуперечливіші історичні часи намагались зберігати безцінний спадок. Нині відомі декілька серйозних приватних зібрань казахського народного мистецтва переважно межі XIX-XX ст. і пізніших часів. На жаль, витвори більш ранніх історико-культурних періодів зустрічаються рідко.

Серед відомих приватних колекцій, які можуть бути потужним джерелом вивчення народної декоративної спадщини Казахстану, є унікальне приватне зібрання відомого казахського художника-ювеліра Сержана Баширова, частково експоноване в музеях Семипалатинська та Усть-Каменогорська. Важливо, що ця колекція системно упродовж понад 30-ти років (починаючи з 1980-х рр.) створювалась фахівцем і знавцем традиційного мистецтва, поповнюючись знахідками з різних регіонів Казахстану, Монголії, Китаю, Росії, де С. Баширов перебував у наукових експедиціях. Ученого особливо цікавлять технології і матеріали, стильові та регіональні особливості, типологія виробів, мова орнаментів, обряди і звичаї, під час яких застосовувались певні предмети або мотиви зображень.

Колекцію С. Баширова складають килими, вироби зі шкіри та дерева, ювелірні прикраси. Особливо цінними є рідкісні казахські тускиизи (настінні

килими-обереги з повті та шкіри, в яких використовується аплікація оксамитом) кінця XIX – середини XX ст. з унікальними мотивами орнаментики, кебеже (невеликі різблені та розписні скрині для зберігання продуктів), сикирлауик (двостулкові двері юрти) кінця XIX – початку XX ст., а також колекція чоловічих поясів - белдиків. Значна частина зібрання – це добірка рідкісних казахських ювелірних прикрас XIX – XX ст.

У кожному об'єкті колекції – деталях юрти, предметах побуту або традиційного текстилю тощо – закладений досвід багатьох поколінь казахських майстрів, що віддзеркалюють історію, звичаї, національний характер. Цікаво, що цей досвід, зокрема технології роботи з різними матеріалами і специфіка творення візерунків, ретельно вивчається і відтворюється митцем у власній сучасній творчій практиці, набуваючи сучасних рис.

Так, наприклад, колекція текстилю у зібранні С. Баширова охоплює зразки оздоблення юрти – стрічки (бау, баскури тощо), різноманітні чохла, сумки, ворсисті і неворсисті килими, вишиті килими (тунскиизи) тощо. Ця частина зібрання містить значний історико-пізнавальний потенціал для вивчення технологій роботи з шовком, вовною, бавовною, повстю, опанування методами і прийомами традиційної вишивки, а через це – занурення в національні традиції і таємниці національного характеру тощо. Окремого вивчення потребують орнаментальні композиції килимів, що віддзеркалюють регіональні, соціокультурні та інші особливості та образну символіку і також складають значний науковий інтерес.

Традиційне мистецтво різьблення по дереву також презентоване в колекції великою кількістю різьблених скринь, шухлядок, в яких розкривається значний за обсягом матеріал з типології меблювання юрти і різноманітних прийомів її декорування народними майстрами.

Натомість творчість самого С. Баширова (кожна його робота, панно, інсталяція, прикраса) відчуває вплив композиційних прийомів, пластичних і ритмічних особливостей національного мистецтва. В його творах яскраво відображається авторське мислення – особливе, сміливе, відкрите для

експериментів і таке, що поєднує різні грані таланту митця – ювеліра, скульптора, художника-монументаліста. Тобто для художника-ювеліра, яким є С. Баширов, колекціонування традиційних артефактів (предметів побуту, прикрас та інструментів народних майстрів) створює професійний інтерес як митця і як історика декоративного мистецтва, що стало для нього об'єктом просвітницької діяльності і може використовуватись у процесі такої діяльності іншими культурними інституціями.

На розглянутому приклад бачимо, що вивчення народної мистецької спадщини, зокрема з приватних колекцій, особливо важливе для збереження традицій та актуалізації народних ремесел у сучасних умовах. Як влучно зазначає Р. А. Єргалієва, у світовій практиці «існує два кардинальних напрями, або способи збереження і відродження культурного спадку. Перший – збереження, відновлення традиції в її автентичній чистоті, другий – трансформація традиційних архетипів у нових художніх формах. Шлях відновлення чистої традиції передбачає цеховий підхід, створення і підтримку діяльності майстерень, де у творчому процесі задіяна група людей – родина майстра, його учні» [1].

Отже, необхідно не лише збирати, зберігати, тобто архівувати й консервувати артефакти, а й розвивати традиції народних майстрів. Це дозволить привернути увагу до очевидних проблем заміщення, навіть профанації традиційних ремесел, а саме впровадження неприродних зовнішніх впливів, застосування нових «чужинних» синтетичних матеріалів, виготовлення більш дешевих і «швидких», «для туристів» варіантів псевдонаціональних виробів тощо.

Головними залишаються задачі активізації наукових досліджень і залучення до них музейних, зокрема, приватних зібрань традиційного мистецтва: уведення в науковий обіг, опис і дослідження виробів; актуальними є питання методології вивчення народного мистецтва, в кожному об'єкті якого втілена частка історії, закладений досвід багатьох поколінь казахських майстрів.

## Література

1. Ергалиева Р. А. Нужно ли современному социуму национальное культурное наследие? Материалы Республиканской научно-практической конференции «Актуальные проблемы казахского кино, театра и изобразительного искусства: критика и исследования», посвященной 70-летию Бауыржана Ногербека (10-11 декабря 2018 г.).

2. Копытофф И. Культурная биография вещей: товаризация как процесс. В сб. «Социология вещей», под ред. Вахштайна В. Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2006.

3. Юсупова А. К. Интерпретация казахской орнаментики в ювелирном искусстве и художественном металле. Колл. монография «Казахский традиционный орнамент в современном изобразительном искусстве Казахстана». ИЛИ им. М.О. Ауэзова, 2017.

*Ярмульська І.В., м. Сквиря*

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

*У статті визначено та проаналізовано поняття «соціальна компетентність»; висвітлено особливості формування соціальної компетентності учнів основної школи. Охарактеризовано пріоритети сучасного освітнього процесу. Окреслено можливості сучасної української літератури у формуванні ключових компетентностей. Визначено умови формування соціальної компетентності підлітків у процесі вивчення сучасної української літератури.*

***Ключові слова:** соціальна компетентність, учні основної школи, сучасна українська література, педагогічні умови, заклад освіти.*

Одним із характерних явищ ХХІ ст. є перехід до інформаційного суспільства, що надає можливість відкривати нові горизонти в усіх сферах діяльності, формування інноваційного освітнього простору. Нова освітня політика спрямована на удосконалення комп'ютерно-інформаційної складової змісту освіти. Знання інформаційних технологій не лише розширює сферу освітніх можливостей, а й підвищує мотивацію до навчання, робить його динамічним та насиченим. Доступність використання сучасного інформаційного простору є безперечною перевагою у процесі модернізації освітнього процесу, зокрема у вивченні української літератури, однак варто враховувати особливості процесу соціалізації особистості. Особливої уваги заслуговують учні основної школи, оскільки вони використовують сучасні інформаційні ресурси та віртуальні мережі стихійно, ставлячи під загрозу свій

фізичний, психічний та соціальний розвиток. Тому завдання учителів не лише створити умови для отримання якісної освіти засобами інформаційних технологій, а й сформуванню ключові компетентності, які сприятимуть гармонійному розвитку особистості сучасних учнів.

Серед ключових компетентностей, зазначених у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, пріоритетним на сучасному етапі суспільного розвитку, на нашу думку, має бути формування соціальної компетентності. Адже вона є не лише важливою умовою ефективної самореалізації кожного індивіда в соціумі, а й повноцінного функціонування суспільства загалом, набуваючи особливої значущості для розвитку нашої держави як держави європейської культури і цінностей [8, с. 199].

Теоретичні засади становлення соціальної компетентності особистості у своїх працях визначили І. Бех, Н. Бібік, Н. Гавриш, А. Мудрик, О. Овчарук, О. Пометун. Зміст, структуру та способи формування соціальної компетентності дітей та молоді проаналізовано у дослідженнях Н. Борбич, М. Докторович, І. Зарубінської, Н. Калініної, О. Прашко, В. Шахрай. Різні аспекти літератури для дітей, її специфіку досліджували У. Баран, В. Вздольська, Т. Качак, В. Кизилова, О. Луцевська, Г. Чух та інші вчені.

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що соціальна компетентність трактується доволі широко, але вплив на її формування засобів сучасної української літератури досліджений не достатньо, що обумовлює вибір теми даної статті.

За визначенням І. Рябухи, соціальна компетентність підлітків – це компетентність дорослішання – «здатність» дитини аналізувати оточення навколо себе, адекватно оцінювати власні можливості й вибудовувати стратегії взаємодії з навколишнім світом [6, с. 46]. На думку А. Мудрик, соціальна компетентність – це знання людини про соціальний світ і про себе, своє місце у цьому світі, способи поведінки та поведінкові сценарії [4, с. 6]. Н. Бібік розглядає соціальну компетентність як освітні результати, що досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії [2, с. 48].

У даному дослідженні сформоване власне визначення, на основі якого ми вважаємо, що соціальна компетентність – це сукупність знань про орієнтацію особистості в соціальних ситуаціях; умінь виконувати різні соціальні ролі та взаємодіяти з оточенням в системі міжособистісних відносин; цінностей, що сприяють реалізації особистості в соціальному просторі з дотриманням соціальних норм і правил.

Як зазначає дослідниця О. Прашко, розвиток соціальної компетентності учня залежить більшою мірою від створення психолого-педагогічних умов, зокрема – спеціально організованої діяльності, під час якої дитина має можливість отримати теоретичні знання про соціальну реальність; застосувати наявний соціальний досвід у соціальній практичній діяльності; реалізувати індивідуальні потенційні лідерські можливості, сформувати та розвинути ціннісні орієнтації та установки, які не вступають у протиріччя із соціальними нормами; розвиватися як толерантна особистість, яка вміє приймати та поважати світогляд інших; навчитися впливати на соціальні ситуації, що можна змінити, та намагатися вплинути на ті, що, за загальною думкою, змінити неможливо; приміряти в дії різні соціальні ролі; навчитись встановлювати конструктивні відносини з соціальним середовищем, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом [5, с. 26].

У дослідженнях Т. Качалової вказано, що педагогічні умови формування соціальної компетентності – це комплекс цілеспрямованих дій, вектор яких співпадає із основною освітньою метою [3, с. 27]. Українська література має необмежені можливості для формування соціальної компетентності сучасних підлітків. Завдання вчителя – створити оптимальне освітнє середовище, мобілізувати знання й уміння, викликати зацікавлення до сучасної літератури, зосередити увагу на образах, які є носіями вагомих життєвих цінностей та моральних якостей. У процесі оволодіння художньою літературою зростаюча особистість вдосконалює вміння проводити аналогії з життям, відбувається становлення її світоглядних уявлень. Власне, вивчення української літератури сприяє формуванню національної самоідентичності, усвідомленню вагомості



збереження історичної пам'яті народу. Усвідомлення виховного впливу літертури – «запорука прищеплення бажання робити добро як спонуку до позитивної життєдіяльності; усвідомлення важливої потреби уважного ставлення до ближнього, любові до нього; усвідомлення індивідуального призначення кожної людини, великої цінності людського життя; формування активної життєвої позиції» [7, с. 157].

Аналізуючи теоретичні положення формування соціальної компетентності та враховуючи засоби сучасної української літератури, що можуть бути використані для її формування, ми визначили ряд педагогічних умов, що сприяють поетапному формуванню соціальної компетентності учнів основної школи:

1) Підвищення рівня в закладах освіти педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу для ініціативності та соціальної активності учнів основної школи, що формуватиме їх здатність до особистісного зростання та комунікації з іншими.

2) Впровадження комплексу методів і прийомів, інтерактивних форм роботи (тренінги, квести, проекти, диспути), що спрямовані на занурення у літературну творчість та сприяють усвідомленню правил міжособистісної та суспільної взаємодії.

3) Використання потенціалу позакласної роботи у процесі вивчення сучасної української літератури – організація читацьких конференцій, літературних вечорів, зустрічей; заснування літературних клубів; ведення літературної сторінки в газеті учнівського самоврядування та ін.

4) Використання у процесі вивчення української літератури інформаційних технологій, зокрема інтернет-ресурсів, які передбачають групову діяльність: складання ментальних карт, створення віртуальних дошок та плакатів, що забезпечують спільний доступ.

Вчителю потрібні спеціальні знання та вміння з володіння інноваційно-педагогічними технологіями, що є запорукою створення ефективної системи навчання, створення творчої атмосфери у процесі вивчення сучасної

української літератури. І. Бех доводить, що «реакція вихованця на виховний вплив залежить від ряду умов: від потреб і прагнень, які у нього на даний час актуалізовані, від особливостей і якостей особистості, які у нього сформувались, від людини, яка організовує цей вплив, від емоційного стану, у якому знаходиться вихованець» [1, с. 6]. Такі умови створюються шляхом організації і проведення доцільно обраних форм і методів роботи з підлітками.

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що впровадження сучасних технологій у процесі вивчення сучасної української літератури є перспективним засобом формування соціальної компетентності учнів основної школи, але ефективність їх використання залежить від створення відповідних організаційно-педагогічних умов, що недостатньо опрацьоване у педагогічній теорії та практиці.

#### Література

1. Бех І. Д. Виховний простір: організаційно-змістові орієнтири. Гірська школа Українських Карпат. 2013. № 10. С. 3–14.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 45–50.
3. Качалова Т. Г. Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Серія : Педагогіка. 2014. Т. 246, Вип. 234. С. 26–29.
4. Мудрик А. К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 3. С. 4–6.
5. Прашко О. В. Особливості розвитку соціальної компетентності у підлітків. Наука практиці. 2013. № 11(18). С. 23–27.
6. Рябуха І. М. Управління розвитком соціальної компетентності учнів: зміст, структура, модель. Посібник. Херсон: «Грінь Д. С.», 2011. 96 с.
7. Телехова О. П., Тесленко О. В. Виховні аспекти уроку словесності. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. Наукові записки кафедри педагогіки. 2012. Вип. 30. С. 156–162.
8. Шахрай В. М. Окреслення наукових трактувань сутності соціальної компетентності особистості. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип. 78(3). С. 199–204.

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Акбаєва Шолпан Абільгазіївна**, доцент кафедри «Художня освіта» Інституту мистецтва, культури і спорту Казахського національного педагогічного університету імені Абая, кандидат педагогічних наук (Казахстан)

**Бакаїєв Ренат Советканович**, старший викладач кафедри «Художня освіта» Інституту мистецтва, культури і спорту Казахського національного педагогічного університету імені Абая (Казахстан)

**Безрук Катерина Олександрівна**, молодший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, аспірантка

**Бейгер Галина**, Державна вища професійна школа у м. Хелм, доктор наук (Польща)

**Бех Іван Дмитрович**, директор Інституту проблем виховання НАПН України, доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України

**Бінецький Дмитро Олександрович**, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Бойко Анна Едуардівна**, науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України

**Бутін Маді Каірбайули**, магістрант освітньої програми «Музична освіта» РДУ «Казахський національний університет мистецтв» (Казахстан)

**Васильєва Світлана Андріївна**, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Гавриш Наталія Василівна**, головний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Гончар Людмила Вікторівна**, головний науковий співробітник лабораторії інституційного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Гудим Ірина Миколаївна**, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Докукіна Олена Михайлівна**, учений секретар Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Женсеїтова Алтин**, магістрант освітньої програми «Музична освіта» РДУ «Казахський національний університет мистецтв» (Казахстан)

**Жумашева Айгерім**, магістрант освітньої програми «Музична освіта» РДУ «Казахський національний університет мистецтв» (Казахстан)

**Журба Катерина Олександрівна**, головний науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Закатнов Дмитро Олексійович**, провідний науковий співробітник лабораторії виховання готовності до ринку праці Інституту проблем виховання НАПН, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Заредінова Ельвіра Рифатівна**, старший науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, доцент

**Канішевська Любов Вікторівна**, заступник директора Інституту проблем виховання НАПН України з науково-експериментальної роботи, доктор педагогічних наук, професор

**Касіч Наталія Петрівна**, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Кирилюк Світлана Дмитрівна**, вчитель географії та економіки гімназії № 3 м. Ніжина, докторант Інституту проблем виховання НАПН України

**Кириченко Валентина Іванівна**, провідний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Комаровська Оксана Анатоліївна**, завідувачка лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Копчук-Кашецька Марія Степанівна**, доцент Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, кандидат педагогічних наук, доцент

**Корнієнко Анна Володимирівна**, провідний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Куниця Тетяна Юріївна**, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Куркіна Ольга Олегівна**, молодший науковий співробітник лабораторії інституційного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

**Лаврентьєва Ірина Вікторівна**, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя ІПВ НАПН України

**Литовченко Олена Віталіївна**, провідний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Луценко Вікторія Олександрівна**, науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України,

**Луценко Ірина Олексіївна**, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Мачула Світлана Сергіївна**, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України

**Мачуський Валерій Віталійович**, завідувач лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Миропольська Наталія Євгенівна**, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Момбек Алія Ануарбеківна**, асоційований професор Казахського національного педагогічного університету імені Абая, кандидат педагогічних наук (PhD), асоційований професор (Казахстан)

**Морін Олег Леонідович**, завідувач науково-організаційного відділу, старший науковий співробітник лабораторії виховання готовності до ринку праці Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Оржеховська Валентина Михайлівна**, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди», доктор педагогічних наук, професор

**Орлова Ганна Вікторівна**, аспірантка лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

**Остапенко Олександр Іванович**, завідувач лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Охріменко Зорина Володимирівна**, завідувач лабораторії виховання готовності до ринку праці Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Піддячий Микола Іванович**, головний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна Амоса Коменського

**Пустовіт Наталія Афанасіївна**, старший науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Рагозіна Вікторія Валентинівна**, провідний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Семенюк Світлана Вадимівна**, викладач кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету, аспірант лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

**Сняткова Тетяна Миколаївна**, аспірантка кафедри спеціальної психології та медицини факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**Сокол Любов Михайлівна**, старший науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат психологічних наук

**Тарасова Тетяна Вікторівна**, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання НАНУ, кандидат педагогічних наук

**Толочко Світлана Вікторівна**, головний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент

**Топалова Марія Борисівна**, асистент кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

**Федорченко Тетяна Євгенівна**, головний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку і здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

**Харченко Наталія Вікторівна**, завідувач лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

**Хомич Олена Леонідівна**, – старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук.

**Хусаїнова Гульзада Ануарівна**, завідувач кафедри музичної освіти професор РДУ «Казахський національний університет мистецтв, кандидат педагогічних наук (Казахстан)

**Шаранова Юлія Володимирівна**, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України

**Шахрай Валентина Михайлівна**, завідувач лабораторії інституційного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, доцент

**Шередько Ірина Георгіївна**, аспірант лабораторії інституційного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

**Шкільна Ірина Миколаївна**, старший науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Шпиг Наталія Олександрівна**, старший науковий співробітник лабораторії морального, громадянського та міжкультурного виховання Інституту проблем виховання НАПН України, кандидат педагогічних наук

**Щерботаєва Наргіза Джумабеківна**, докторант освітньої програми «Музична освіта» РДУ «Казахський національний університет мистецтв» (Казахстан)

**Юсупова Ардак Кенесівна**, професор РДУ «Казахський національний університет мистецтв», кандидат мистецтвознавства, професор (Казахстан)

**Ярмульська Іванна Володимирівна**, аспірант лабораторії інституційного виховання Інституту проблем виховання НАПН України



**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**  
**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**  
**ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ НАПН УКРАЇНИ**

***ЗРОСТАЮЧА ОСОБИСТІТЬ У***  
***СМИСЛОЦІННИСНИХ ОБРИСАХ***

**МАТЕРІАЛИ**

Міжнародної науково-практичної конференції  
15 грудня 2020 року

**ISBN 978-617-8011-08-6**

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний  
Друк цифровий  
Гарнітура Times New Roman  
Умовн. Друк. арк. 16,74  
Наклад 300 прим.  
Зам. № 008/02/21

**ВИДАВНИЦТВО**  
**“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Височана, 18,  
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93  
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного  
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів  
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.