

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ**

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

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ  
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ  
ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 16

Засновано в 1999 р.

Книга 1

Київ – 2012

---

**УДК 37.013-053.5(082)**

**ББК 74.200я43**

**Т43**

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН  
України (Протокол № 5 від 24 травня 2012 р.)*

*Редакційна колегія:*

**І.Д. Бех**, доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України;  
**В.М. Оржеховська**, доктор педагогічних наук, професор;  
**В.В. Вербицький**, доктор педагогічних наук;  
**Н.Є. Миропольська**, доктор педагогічних наук, професор;  
**І.Д. Зверєва**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Г.П. Пустовіт**, доктор педагогічних наук, професор;  
**Т.В. Кравченко**, доктор педагогічних наук;  
**О.М. Докукіна**, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

*Рецензенти:*

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

**Т 43 Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Зб. наук. праць. – Вип. 16, книга 1. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 384 с.**

**ISBN 978-966-7406-72-1**

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

**УДК 37.013-053.5(082)**

**ББК 74.200я43**

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

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

**ISBN 978-966-7406-72-1**

© Інститут проблем виховання  
НАПН України, 2012

© РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012

УДК: 159.955.4:37.032

**І.Д. Бех, м. Київ**

## ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ДЗЕРКАЛІ ДВОХ ПАРАДИГМ

*У статті розкривається проблема сутнісних відмінностей двох фундаментальних підходів у контексті особливостей взаємодії вихователя і вихованця. Розглядаються наукові позиції, на яких ґрунтується педагогіка підтримувального та педагогіка керованого виховання і розвитку підростаючої особистості. Визначається авторська позиція з точки зору позиції оптимального особистісного розвитку.*

**Ключові слова:** особистість, розвиток, особистісний розвиток, самоствердження, міжособистісна взаємодія.

Проблематика, яка пов'язана зі становленням індивіда як особистості надзвичайно складна. Тому не випадково, що на протязі тривалого часу існують різні розуміння рушійних сил, закономірностей, співвідношення природного і набутого, свободи і відповідальності у вихованні та розвитку підростаючої особистості. Від тієї чи іншої точки зору, якої дотримуються вчені, стосовно перелічених факторів залежить теоретико-методологічна сутність певної наукової школи. Щоб зрозуміти ідейну специфіку альтернативних поглядів стосовно вказаних психологічних категорій, долучимося до дискусії двох вчених: перший з них є прихильником педагогіки підтримувального розвитку, другий – педагогіки керованого розвитку.

**Перший.** Педагогічна ідея вільної дитини утверджує позицію, згідно з якою їй надається можливість жити повністю “за власною волею”; тут виключається будь-яка заборона, а весь навчальний процес ґрунтується на дитячих схильностях і задоволенні, на повній автономії дитини. Основна ж виховна настанова опирається на словах Ж.-Ж. Руссо: “Усе добре виходить з рук Творця, все псується у руках людини”.

Аналогічну позицію займає наш сучасник видатний психотерапевт К. Роджерс. “Щодо мене, то хоч мені добре відомий неймовірний обсяг деструктивної, жорстокої, злої поведінки в сучасному світі (починаючи з погрожувань війною і до безглузлого насильства на вулицях), я все ж таки не вважаю, що зло внутрішньо притаманне людській натурі... Мій досвід спонукає мене вважати, що саме культурні впливи стають головним чинником нашої злої поведінки... Отже, представник біологічного виду “людина” (як і представники інших видів) є сутнісно конструктивними за своєю фундаментальною природою, але спотворюються своїм досвідом” [6, с. 70]. У дискусії з Мартином Бубером (філософом і психотерапевтом – І.Б.) К. Роджерс сказав: “Людина є у своїй основі доброю”, на що Бубер відповів: “Людина є у своїй основі доброю – злою” [Там само, с. 80].

Такої ж думки дотримується і Ролло Мей: “Я вважаю, що зло в нашій культурі віддзеркалює зло в нас самих і навпаки” [Там само, с. 73].

*Другий.* Для вихователя немає нічого небезпечнішого, ніж такий утопічний погляд на доброцентровану людську природу. Адже навіть побіжний контакт з дитиною засвідчує її схильність до негуманних дій. Інколи вони переважають у її поведінці. Тож нам потрібен здоровий реалізм у розумінні людської природи, щоб вірно вибрати виховну стратегію щодо дитини. Недолік реалістичного пізнання людини витікає з недостачі конкретного самопізнання. Сучасна особистість переживає щиру відразу до серйозного самозанурення. Звідси й виникають теоретичні побудови, які міг би заперечити перший же погляд у власний внутрішній світ. У людській природі маються задатки до духовності, однак вони можуть бути розвиненими, якщо застосовувати сильні засоби протидії вродженим негативним утворенням. Зважатимемо на те, що людина від природи є трагічною подвійною істотою, і тут невиправданий педагогічний оптимізм недоречний. Педагог мусить віднайти такі виховні дії, за допомогою яких можливо вивільнити підростаючу особистість від негативних індивідних (тобто природних) утворень. Наголосимо зі всією рішучістю, що природна розвивально негативна індивідна структура (або природне Я) мусить бути пригнічене, щоб розгорнувся процес духовного розвитку особистості. По-іншому, індивідні особистісно деструктивні утворення повинні підпорядковуватися законам духовності. Ще Гете говорив: “Уся таємниця полягає у тому, що ми відмовляємося від нашого існування, щоб існувати”. Якщо особистісно деструктивна індивідна структура і структура духовності йдуть власним шляхом, то взаємно гальмують одна одну. Тому вищі особистісні цілі не можуть бути досягнутими.

Непомірний педагогічний ухил стосовно вільного способу буття вихованця, коли не береться до уваги його відповідальність, призводить до його морального примітивізму. Тут аргументація стосовно того, що дотримання вихованцем моральних норм і приписів призводить до формування у нього безвілля і безхарактерності не витримує критики. Історія педагогіки засвідчує, що виховний процес, який орієнтувався на свідоме прийняття вихованцем суспільних імперативів, готував сильних, самостійних і енергійних особистостей. Із хваленої “автономії” ми маємо у дійсності тільки “авто” (“само”), а не “номію” (“законність”); ми маємо чванливе сам, але не самозаконодавство, як сказав би Кант, моральний імператив у собі. Взагалі тільки за допомогою свідомої орієнтації на суспільні норми людина вчиться підніматися над природним напрямом своєї волі. В іншому випадку остання володіє нею все життя; і вона ніколи не досягає постійного свідомого волевиявлення, мотивованою високими духовними устремліннями. Ми не повинні забувати, що якраз природні Его-потяги (нижчі егоїстичні пристрасті) виявляються великими

перепонами для прояву суспільно значущих якостей особистості. Тому без досвіду самоподолання особистість губиться в хаосі власних нижчих імпульсів. Натомість свідомо дисципліна виступає підготовкою до свободи духовної особистості.

Педагогіка керованого розвитку має на меті допомогу вихованцеві у досягненні дійсного вільного стану стосовно своєї природної негативної індивідуальної структури, і в цьому вбачається істинність здорової культури свободи.

Етичні почуття, переконання і наміри, до яких постійно мусить звертатися педагог, не можна вважати даними, а слід самому вихованцеві працювати над їх породженням і зміцненням.

**Перший.** Виховний процес має ґрунтуватися на засадах демократизму, реалізація якого передбачає згуртованість шкільного колективу як виховного фактору. Демократизм при цьому вимагає формування і функціонування громадської думки. Тут утверджується спонтанійна корпоративна організація, за якої окремий суб'єкт підпорядковується певному колу колективних цілей, і це визначає успішність їх досягнення.

**Другий.** Будемо зважати на те, що часто-густо вихованець, долучаючись до вимог групи, втрачає свою особистісну позицію. Особливо це явище стає небезпечним, коли рівень домагань колективу виявляється непомірно високим і недостатньо обґрунтованим, тож їхня доцільність може бути сумнівною. Наголосимо, що спонтанійна демократична форма розвитку може створювати етичну небезпеку як прояв культу більшості. Без виховання ідейно стійкої моральної індивідуальності демократизм як спосіб групових взаємин може призвести до небажаних виховних наслідків. Особистість у життєвих планах прямуватиме за групою, своїх стійких світоглядних поглядів вона не матиме. Тож завдання педагога у цьому зв'язку полягає у тому, щоб за допомогою власних виховних впливів спрямувати силу групового об'єднання на формування у кожного його члена суспільно значущих цінностей і самовідповідальності за свої вчинки та суспільну поведінку, а також попередити особистісно деструктивні групові дії. У цілому вплив групи має бути педагогічно плідним стосовно окремого вихованця, за допомогою долучення його до реалізації морально важливих цілей.

**Перший.** Лише педагогіка, яка орієнтована на розуміння внутрішнього світу вихованця, його душі може вважатися продуктивною. Загальна вихованість підростаючої особистості мусить органічно вирости з духовно збагачуючих її внутрішнє життя педагогічних дій. Тут заперечуються чисто механічно-формальні впливи, які лише дратують і негативно збуджують вихованця. Тільки те, що пов'язане з цілісним виховним діянням на підростаючу особистість, відіб'ється на всій

особистості. Частковий виховний вплив може спричинити навіть розвивально руйнівний результат. Оскільки емоційно-особистісне Я – це єдність волі і переживань, то й діяти слід комплексно. З огляду на це педагог має використовувати методи (бесіди, виховні розмірковування), які своєю пояснювальною силою так змістовно трансформували б задуми, конфлікти, слабкості вихованців, що у них втрачатиметься можливість робити особистісні помилки.

*Другий.* Видається перебільшенням вважати виховні методи (навіть високоактивні з боку педагога) такими, що несуперечливо конструктивно перетворюють особистісну структуру вихованця. За цих методів ще не гарантовано самоперетворювальної роботи вихованця. Більше того, виховна дія може прямо чи опосередковано зачіпати егоїстичні прагнення вихованця, емоційна сила яких блокує організований зовнішній вплив, якщо він спрямований на їх пригнічення. Тож слід, щоб вихованці навчалися краще розуміти самих себе. Якраз у цьому самодійстві криються розвивально виховні резерви. У цьому зв'язку бажано домогтися, щоб вихованці краще усвідомлювали силу дії зосередженої думки і використовували цю силу для оволодіння певною моральною нормою. Так, вихованцям пропонується на протязі 5–7 хвилин зосередити думку на певному життєвому ідеалі та на засобах наближення до нього. На кожний місяць вибираються певний етичний предмет (цінність, самоволодіння, честь, правдивість, манери і т.д.), а потім здійснюється всебічний аналіз. При цьому має дотримуватись правило, згідно з яким педагог говорить якомога менше, а прагне, щоб діти висловлювали свої переживання і думки. Після цього він пояснює й виправляє їх.

*Перший.* Наше педагогічне кредо – орієнтація на недирективне спілкування, яке заперечує грубе поводження педагога з вихованцем. Ми розуміємо, якої психологічної шкоди завдає йому принизливий тон і образи з боку педагога. Таке авторитарно-командне спілкування не рахується з почуттям гідності вихованця, навпаки, гальмує його прояв і розвиток. Основним показником недирективного спілкування для нас виявляється поважне ставлення до вихованця, який дотримується норм поведінки та діяльності, і не тільки діяльності навчальної, а й інших її видів, зокрема дозвілєвої діяльності та вільного міжособистісного спілкування.

*Другий.* Дотримання педагогом поважного ставлення поза межами провідної для учня навчальної діяльності може скласти для нього певну психологічну проблему. Адже є своя специфіка у кожній із цих діяльностей. Тож, коли педагог не розрізняє їх за структурними компонентами, які можуть бути змістовно відмінними (порівняймо у цьому зв'язку навчальну і дозвілєву діяльність за цілями, способами дій, результатами), ефективність поважного ставлення як з боку педагога, так і з боку вихованців може значною мірою нівелюватися. Так, у своїх

недирективних діях педагог може дещо відступити від дотримання усталених мовленнєвих прийомів, стереотипних звертань, логічної побудови словесних висловлювань. Вихованець у свою чергу буде меншою мірою емоційно реагувати на дії педагога.

Основною ж ціннісною небезпекою недирективного спілкування, яке ґрунтується на діяльній основі, тобто, коли вихованець безпосередньо пов'язується з функцією суб'єкта діяльності, є те, що у такому спілкуванні не виключені ситуації хитрування для досягнення певних цілей. Це стосується рівною мірою і вихователя, і вихованця.

Слід пам'ятати, що за зовнішнім лагідним тоном суб'єктів спілкування може бути відсутня їхня глибинна душевна взаємоналаштованість, безумовне ціннісне прийняття і розуміння один одного. Виявити ступінь реальної людяності учасників спілкування буває досить важко, оскільки залишаються скритими дійсні смисли (мотиви) такої комунікативної взаємодії. Тому кожен з них може по-своєму інтерпретувати смислові наміри, у яких розгортається певний акт недирективного спілкування. Так, педагог з повагою звертається до учня, щоб він біля дошки вирішив певне навчальне завдання, враховуючи, що подібне минулого разу йому давалося важко. Учень же може вважати, що педагог його виставляє на посміховисько перед класом (щоб він продемонстрував свою розумову неумілість). Звідси виникнення образи учня на вчителя.

Для власне гуманістичного спілкування істотною ознакою є те, що вихователь, так би мовити, схиляється перед гідністю вихованця незалежно від того, у якій сукупності соціальних ролей він перебуває на даний час. Якщо педагог не ставиться до почуття гідності вихованця як до чогось священного, то виховні можливості спілкування різко знижуються. І навпаки – при оперті на почуття гідності воно стає підґрунтям духовно-морального вдосконалення підростаючої особистості.

Тож гуманістичне педагогічне спілкування вимагає сформованості на достатньому рівні відповідних комунікативних умінь і здібностей, якими мають володіти вихователь і вихованець. Що стосується останнього, то він мусить володіти операційною технікою процесу спілкування, тобто давати собі відповідь як правильно розмовляти.

Однак цим мовленнєвим аспектом його здібності не обмежуються. Він повинен мати уявлення про мотиваційно-спонукальний компонент гуманістичного діалогу, що означає розуміти за ради чого здійснюється процес спілкування. Враховуючи виховну важливість спонукального компоненту спілкування, педагог зобов'язаний розкривати сутність мотивації кожного свого висловлювання, зверненого до вихованця. Лише за цієї умови у нього не виникне власного негативного тлумачення комунікативних дій педагога.

\*\*\*

У представленій дискусії ми солідаризуємося з науковою позицією представника педагогіки керованого розвитку. Якраз її фундаментальні положення у перетвореному вигляді використані нами при створенні *теорії розвивального виховання в межах особистісно орієнтованого підходу* до нього.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бояринцева А. В. Концепция саморазвития ребенка в детско-взрослой общности / А. В. Бояринцева // Современное состояние и перспективы развития дошкольного образования : Сб. науч. статей. – М.: Институт психолого-педагогических проблем детства РАД, 2010. – С. 45-50.
2. Каган М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 156 с.
3. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей / Б. Т. Лихачев. – Самара : Изд-во СПУ, 1997.
4. Монтессори М. Самовоспитание и самообучение в начальной школе / М. Монтессори. – М. : Московский Центр Монтессори, 1993. – 203 с.
5. Никандров Н. Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М. : Гелиос, 2000.
6. Роджерс К. Нотатки про Ролло Мея / К. Роджерс // Гуманістична психологія: Антологія: В 3-х т. : навч. посіб. для студентів. Т. 2. Психологія і духовність. – К. : Пульсари, 2005. – 279 с.
7. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин. – М.: Академия, 2000. – 217 с.

*В статье раскрывается проблема существенных характеристик двух фундаментальных подходов в контексте особенностей взаимодействия воспитателя и воспитанника. Рассматриваются научные позиции, на которых основывается педагогика поддерживающего и педагогика управляющего воспитания и развития подрастающей личности. Определяется авторская позиция с точки зрения позиции оптимального личностного развития.*

**Ключевые слова:** *личность, развитие, личностное развитие, самоутверждение, межличностное взаимодействие.*

*The article is devoted to the problems of essential characteristic of two basic approaches in the context of peculiarities of interaction between an educator and pupil. The scientific views, which are based on the supporting pedagogic and the control pedagogic of education and development of the rising personality, are considered. The author's opinion is defined from the views of optimal personality development.*

**Key words:** *personality, development, optimal personality development, self-affirmation, interpersonal interaction.*



УДК 37.013.42

**Т.Ф. Алексєєнко, м. Київ**

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ГРУПОВІЙ ДОБРОЧИННІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті зроблено спробу теоретичного узагальнення наукового доробку у галузі гуманітарного знання щодо розуміння соціально-значущих якостей особистості і основних механізмів їх формування, добродійної та групової діяльності; вироблення основних положень для здійснення та обґрунтування соціально-педагогічного дослідження заявленої проблеми.*

**Ключові слова:** соціально-значущі якості особистості; добродійність і добродійна діяльність.

Поширення у суспільстві індивідуалізму, егоїстичних настроїв і девіацій, беззмістовного проведення дітьми і молоддю дозвілля, численні факти ризикованої поведінки малих груп підлітків і молоді, існуюча недооцінка ролі участі дітей у суспільному житті та соціально-ціннісної діяльності у соціальному розвитку особистості, стан загальної соціокультурної ситуації і вразливих категорій населення (дітей-інвалідів і сімей з дітьми-інвалідами, дітей-сиріт і позбавлених батьківського піклування, безпритульних дітей, людей похилого віку та ін.), що потребують захисту та підтримки, втрата добродійних традицій і суспільні потреби їх відновлення як високоморальних вчинків у житті кожної людини, відсутністю у масовій педагогічній практиці цілеспрямованої роботи по вихованню милосердя і альтруїзму як соціальних і духовних цінностей, потреби вивчення існуючого позитивного досвіду включення учнівської молоді у добродійні соціальні проекти, його поширення та розгортання волонтерського руху актуалізують здійснення соціально-педагогічного дослідження щодо формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності.

Організація наукового дослідження потребує визначення його теоретико-методологічних основ – це становить основну мету даної публікації. Наше завдання полягає в тому, щоб здійснити відповідний науковий аналіз різних теоретичних підходів і визначити основні положення.

Теоретичний аналіз праць з філософії, педагогіки, психології, соціальної психології, соціології, антропології та інших наук переконує в тому, що сновоположним у різних наукових підходах є розуміння структури особистості, яка й досі немає чіткого визначення. Цим пояснюється міра конкретності чи більш широкого (абстрактності) її

трактування, а, відповідно, і різні класифікації щодо соціально-значущих якостей особистості та їх кількості, навіть у межах однієї науки.

За методами і результатами побудови психологічної структури особистості в психологічній науці виділяються два основних підходи: індуктивний – охоплює майже увесь масив лінгвістичних даних про особистість та систематизує його шляхом поступового узагальнення від гранично конкретних якостей до гранично абстрактних категорій, що розглядаються як фактори структури особистості (Р. Кеттел, Г. Айзенк, у сучасній російській психології – В. Мельников, Л. Ямпольський) та дедуктивний – сходження від абстрактного до конкретного (З. Фрейд, К. Юнг, Б. Ананьєв, А. Петровський, К. Платонов та ін.). Даний підхід використовується в більшості теорій особистості.

На розвиток сучасної теорії особистості особливий вплив справляє Концепція динамічної структури особистості К.Платонова. Для нашого дослідження важливим є висновок про те, що якості особистості, які входять до підструктури її спрямованості (яка є у структурі домінуючою), не мають безпосередньо вроджених задатків, а відображають індивідуально заломлену групову суспільну свідомість. (Спрямованість – сукупність устійливих мотивів, які орієнтують поведінку і діяльність особистості, незалежно від конкретних умов, в яких вона перебуває).

Дана підструктура формується шляхом виховання і включає в себе переконання, світогляд, інтереси, ідеали, бажання, соціальні домагання. У таких формах спрямованості особистості виявляються її відношення (система відношень), моральні якості і різні види потреб.

Наукове уявлення про структуру особистості доповнюється поглядами таких відомих дослідників, як У. Джеймс, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Виготський, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, Г. Костюк, П. Чамата та ін. про те, що "ядром" особистості є її самосвідомість.

Передумовою створення науково-методичних засад розвитку соціально-значущих якостей особистості може виступити теорія відносин В.Мясіщева, згідно якої завданнями виховання є:

- культивування навкруг особистості таких стосунків, які можуть утворювати суб'єктивне багатство особистості у формі її потреб, інтересів, нахилів, і саме такого змісту, в якому зацікавлено суспільство;
- формування взаємопов'язаних компонентів тріади ставлень до праці, суспільної власності, інших людей, до самого себе, визначених А.Бодальовим, а саме: відповідної системи поглядів, адекватних форм реагування на соціальні цінності, співпрацю і спілкування.

Дослідження І. Беха, С. Рубінштейна, П. Якобсона, В. Запорожця, В. Вилюнаса, Л. Стрелкової, К. Гавриловець, Н. Дементєвої та ін. свідчать, що підґрунтям, на якому формуються соціально-ціннісні якості і вибудовуються позитивні відносини особистості з ровесниками та дорослими є саме емпатійні переживання.

Важливими для розуміння сутності соціально-значущих якостей є концептуальні розробки І. Беха, який пов'язує цей феномен з відповідністю складових морального образу „Я” особистості [2; 3].

Соціальна психологія досліджує взаємини особистості і групи (Г. Андрєєва) та якість виконання соціальних ролей членами різних малих груп (Я. Коломинський, Н. Лукашевич, О. Пригожин). Соціальні психологи погоджуються в тому, що: найбільш високий рівень розвитку особистості характеризується домінуванням суспільно-значимих відносин; будь-яка сумісна діяльність у групі передбачає ситуації спілкування, в яких визначаються якості особистості; залежно від наявності тих чи інших якостей особистість по-різному проявляє себе в групі шляхом порівняння себе з іншими чи через самоствердження серед інших у процесі, який контролюється групою посередництвом оцінки таких якостей за груповими критеріями-смыслами. У соціальній психології наголошується на тому, що соціальні якості формуються в умовах тих реальних соціальних груп, в яких особистість функціонує.

Соціологія більшою мірою орієнтована на дослідження особистості як об'єкта і суб'єкта соціальних відносин, насамперед у малих групах – сім'ї, навчальному класі, трудовому колективі, групі друзів (О. Донченко, А. Маковецький, І. Мартинюк, В. Тихонович, В. Циба, О. Якуба та ін.).

Соціальні якості особистості виявляються в її діях, вчинках, по відношенню до інших людей. По цих зовнішніх проявах можна значною мірою судити і про внутрішній світ особистості, її духовні і моральні якості (К. Абульханова-Славська), що створює можливості не тільки пізнання соціальних якостей особистості, а й формуючого на них впливу. На цій позиції розвивається педагогіка (І. Бех, О. Сухомлинська, К. Чорна). Сутнісний зміст такого підходу розкривається і у сучасній філософії (Філософський словник, 2006).

У педагогіці вивчаються можливості педагогічної організації групової діяльності (А. Макаренко, С. Шацький, В. Сухомлинський, А. Захаренко, Р. Литвак та ін.).

Соціальна педагогіка досліджує особистість, насамперед, у системі соціальних групових відносин (з ровесниками, іншими значимими) та побудованих на пріоритеті соціального як суспільно-значимого явища, що вже саме по собі є соціальною цінністю. (А. Мудрик), захисту прав особистості дитини (Г. Лактіонова, Ж. Петрочко), соціальний розвиток особистості у системі соціальних зв'язків (А. Мардахаєв, М. Галагузова, В. Васильєва та ін.).

В лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України у контексті заявленої проблеми досліджувалися: виховний потенціал малих груп, зокрема, різних типів сімей і школярів, неповнолітніх засуджених та формування в них базових соціальних

цінностей (Т.Ф. Алексєєнко, І.Д. Зверєва, С. Кушнарєв, К. Тараненко та ін.), організація виховної діяльності дітей за місцем проживання і у дозвілєвій діяльності (Ю. Жданович, Р. Малиношевський), соціально-педагогічна робота у територіальній громаді (О. Безпалько, С. Терницька), науково-методичні засади організації волонтерської діяльності серед студентської молоді (З. Бондаренко) та ін.

Доброчинність завжди була невід'ємною частиною української культури та традицій. Її зміст сформульовано у Законі України "Про Товариство Червоного Хреста України" (від 28.11.2002) – «це діяльність, що пов'язана з наданням допомоги та підтримки тим, хто її потребує, виходячи із загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги, яка здійснюється виключно безкорисливо (без мети одержання прибутку чи іншої вигоди) [6].

Проблема добродійної діяльності у сфері освіти України відображається у контексті її історичного розвитку у наукових працях вчених минулих століть (А. Братчикова, П. Батюшкова, М. Грушевського А. Дорошенка, М. Драгоманова, М. Костомарова та ін.) та сучасності (Б. Євтуха, І. Зверєвої, З. Бондаренко, Н. Калениченко, Т. Лях, Т. Журавель, В. Мельникова, С. Поляруш, Н. Сейко, О. Сухомлинської, М. Сухорукова та ін.).

Як система це явище склалося в Україні у другій половині ХІХ століття внаслідок соціокультурних особливостей і розробки нормативно-правового підґрунтя добродійної діяльності, а її популярність формувалася на рівні ментальнісних характеристик слов'ян, зокрема, милосердя до обездолених. У соціально-педагогічній практиці вона розкривається у контексті благодійної та волонтерської діяльності.

Дослідницький інтерес до розуміння добродійної діяльності притаманний багатьом гуманітарним наукам.

У науковому дискурсі проблематика дослідження добродійної діяльності представлена досить широко у роботах С. Булгакова, В. Вілкова, М. Дмитрієнко, О. Донік, Н. Колосової, В. Ніколаєвського, В. Омельченка, О. Салтовського, Н. Сейко, В. Соловійова, О. Стрельникової та ін.

Як засвідчує аналіз опрацьованих літературних джерел з проблеми дослідження, добродійна діяльність як вид умотивованої соціально схвальної діяльності може розглядатися в різних контекстах: у філософському (як добродіяння), у теологічному (як християнська чеснота), у психологічному (як реалізація потреби у визнанні, самоактуалізації), у соціологічному (як окремий соціальний інститут) і т.д.

У філософії та історії вважається, що головними спонукальними чинниками благодійності виступають милосердя, альтруїзм, співчуття, острах покарання Божого (М. Бердяєв, М. Вебер, С. Григор'єв, Т. Шипунова, П. Флоренський та ін.). Природа соціального

самоствердження особистості має суперечливий характер і зумовлена розвитком потребнісно-мотиваційної сфери особистості. Процес соціального самоствердження особистості розглядається як поступове набуття людиною соціального досвіду та самоактуалізації її метапотреб.

Соціологи у якості домінуючих виокремлюють мотиви прагнення до суспільного визнання та покращення іміджевої самооцінки. У соціальній психології наголошується на альтруїстичній мотивації благодійників.

Представники марксистської теорії (К. Маркс, П.А. Гольбах, П. Лафарг, Б. Мандевіль, М. Лорі) вважали, що основний та взагалі єдиний мотив добродійності полягає у прагненні отримати соціальну користь та податкові пільги, що призведуть до покращання соціального стану.

Вчені, які орієнтовані на пошук духовних витоків соціальної активності (М. Бердяєв, П. Флоренський, С. Булгаков, В. Соловйов та ін.), акцентують увагу на релігійних, патріотичних та культурно-естетичних причинах добродійності. Ці представники філософії вважали, що моральність може бути лише у релігійних приписах. С. Булгаков відзначав, що «...моральність притаманна релігії. Витоком Внутрішнього світла, в якому відбувається розпізнання добра та зла в людині, є Джерело світла» [4, с. 80].

У власній моральній філософії добра В.Соловйов стверджував, що моральна людина творить добро незалежно від обставин, воно розглядається у світлі етичного. Мотиви добродійної діяльності він вбачав у жалості, милосерді та альтруїзмі, наголошуючи на взаємопов'язаності цих понять: «Таким же чином, як сором виокремлює Людину серед іншої природи та протиставляє іншим тваринам, так жалість внутрішньо пов'язує її з усім світом тих, що живуть. Внутрішньою основою морального ставлення до інших істот може бути лише жалість чи співчуття, а не співнасолада або співрадість» [8, с. 21].

В основі етики В.Соловйова є положення про існування у світі Добра як деякої ідеальної суті, як норми і належного, його можливого втілення у всьому, включаючи і неживу природу і здійснення у творчому, сумісному і дедалі більше солідарному житті людей. Ця теза відповідає постановці нашої проблеми щодо групової добродійної діяльності і бачення щодо можливих сфер її здійснення.

Соціологи у якості домінуючих виокремлюють мотиви прагнення до суспільного визнання та покращення іміджевої самооцінки (Р. Апрусян, Т. Журавльова, О. Стрельникова, Ю. Газьмін, Т. Трегубова та ін.).

У соціальній психології та педагогіці наголошується на альтруїстичній мотивації благодійників, а також простежується трактування добродійної міжособистісної взаємодії як специфічної "гуманітарної угоди" (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, С. Воронін, Д. Ельконін, Є. Костіна, Я. Коменський, К. Ушинський, Н. Сейко та ін.).

У докторській дисертації з історії педагогіки Н. Сейко акцентує на соціально-педагогічному характері добродійної діяльності та різнорівневому характері мотиваційних чинників її здійснення. Науковець виокремлює загальносоціальну чи макромотивацію, що полягає у прагненні суспільства до збереження власної цілісності у вигляді суспільного миру. «У зв'язку з цим добродійність на користь соціально незахищених верств населення ставала своєрідним «страхуванням від ризиків» для населення з більш високим рівнем добробуту» [7, с. 53].

Іншим різновидом мотиваційних чинників у її класифікації добродійної діяльності виступає групова чи мезомотивація, що ґрунтується на добродійній філософії певної соціальної групи (що планується розвинути та уточнити у нашому дослідженні).

Окремим рівнем мотиваційних чинників Н. А. Сейко виокремлює індивідуальний рівень чи мікромотивацію. (Саме цей рівень прояву мотивації для нашого дослідження є найбільш актуальним). За її переконанням, більшою чи меншою мірою стрижнем індивідуальної мотивації добродійності можна вважати прагнення особистості до реалізації потреби у визнанні та самоактуалізації. У переліку основних мотиваційних чинників індивідуальної добродійності дослідник виокремлює ще й такі: прагнення підтвердити власну статусну позицію; сильне емоційне потрясіння, пов'язане з обставинами особистого життя; прагнення соціальної справедливості, прояв християнського милосердя та ін.

Заслуговує на увагу думка російського філософа Р.Апресяна, який зазначав, що на відміну від милосердя, під час реалізації добродійної діяльності припустимі будь-які мотиви, тим більше, що межа між досконалістю та недосконалістю у практиці людських відносин, між альтруїзмом та егоїзмом досить нечітка та фіксується крайніми поняттями. Окрім того, він наголошував, що зв'язок між індивідуальними мотивами благодійників та успішністю їхньої добродійної діяльності досі не є установленим [1]. Це спостерігається на прикладах благодійників різних історичних часів.

Однак, у зв'язку з вищезазначеним, висловлюємо свою дослідницьку позицію:

1) вважаємо недоцільним протиставлення милосердя і добродійної діяльності;

2) можемо підтвердити, що і серед сучасних благодійників досить часто зустрічаються ті, що зацікавлені як у публічній самопрезентації саме як успішних бізнесменів (мотив самоствердження і корисливості), так і в отриманні у зв'язку з такою діяльністю податкових пільг (мотив корисливості). Така благодійність, за нашим переконанням, суперечить суті добродійності як безкорисливої діяльності і, по можливості, не буде братися нами у ході дослідження до уваги;

3) разом з тим, ми свідомі того, що, як зазначав Т. Веблен, аналізуючи мотиви добродійної діяльності, навіть у тих предметах, які на перший погляд слугують лише показним цілям, завжди можна виявити елемент деякої, у крайньому разі уявної, корисності, принаймні для тих, на кого добродійна діяльність спрямовується [5].

Нам близька позиція філософів (В.Соловйов, М.Бердяєв, П.Флоренський, С.Булгаков) про те, що «допомога» у свідомості людей перш за все асоціюється із підтримкою, піклуванням, співучастю, співчуттям та розумінням, які є необхідними кожній людині, незважаючи на специфіку проблеми, що вирішується.

Отже, на основі здійсненого наукового аналізу в якості теоретико-методологічних основ соціально-педагогічного дослідження ми визначаємо наступні положення:

- під соціально-значимими якостями особистості розуміються ті якості, які сприяють розв'язанню суспільно-значимих задач, її громадянському становленню;

- соціальний зміст соціально-значимих ціннісних якостей розкривається в їх соціальних функціях. Вони не зводяться до індивідуальних якостей;

- соціальні якості особистості відображають її здатність до соціальної діяльності і характеристики її соціальної поведінки, виявляються в діях, вчинках, відносинах між людьми і формуються тільки в умовах активної діяльності, спільної з іншими (групової);

- соціально-значимі якості особистості мають інтегративний характер, визначаються способом життя і формуються у конкретній діяльності

- основою і рушійною силою розвитку соціально-значимих якостей особистості є її власна активність. Вона не ототожнюється з діяльністю, але тісно з нею взаємопов'язана: активність виявляється у відносинах, які вибудовує і в які включається особистість, виконуючи певну діяльність; діяльність має предметний характер і відбувається завдяки спрямованій активності особистості;

- джерелом соціальної активності особистості виступають соціальні потреби;

- діяльність, на відміну від поведінки, не обмежується пристосуванням до наявних природних чи соціальних умов, а перебудовує і змінює їх, в чому виявляється її творчий характер та ресурс самовдосконалення особистості;

- добродійність означає добровільне, безкорисливе надання допомоги тим, хто її потребує, і є методологічним принципом соціально педагогічної роботи, соціокультурним утворенням і феноменом групової діяльності, який розкривається як вид вмотивованої соціально-схвалюваної групової поведінки;

- добротність як вид діяльності, пов'язаний з наданням допомоги та підтримки тим, хто її потребує, виходячи із загальнолюдських принципів гуманності та взаємодопомоги, здійснюється виключно безкорисливо;

- залучення дітей та молоді до добротної діяльності є одним із шляхів формування у них громадянської позиції та розв'язання гострих соціальних питань без участі держави.

Такі визначенні положення слугуватимуть більш чіткому виробленню концептуального підходу у здійсненні дослідження щодо формування соціально-значущих якостей особистості у груповій добротній діяльності як соціально-педагогічної проблеми.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Апресян Р. Дилеммы благотворительности [Текст] / Р. Г. Апресян // Общественные науки и современность. – М.: 1997. – №6. – С. 56–67.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості: – К.: «Україна-Віта», 1995. – 220 с.
3. Бех І. Д. Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології / І.Д.Бех //Педагогіка та психологія. – 1999. – № 3. – С. 5–14.
4. Булгаков С. Християнство і соціальне питання // С.М. Булгаков. Два граду. Дослідження про природу суспільних ідеалів. – СПб.: Вид-во РГХІ, 1997 – С. 80.
5. Веблен Т. Теория праздного класса [Текст] / Т. Веблен. – М.: Прогресс, 1981. – 367 с.
6. Закон України «Про Товариство Червоного Хреста України». – <http://www.redcross.org.ua>.
7. Сейко Н. «Добротність у сфері освіти України (XIX - початок XX століття). – Сейко Н. А. [Текст] / Н. А. Сейко, Київський учбовий округ: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 448 с.
8. Соловйов В. Оправдание добра. Нравственная философия / В.С. Соловйов. – М., 1988. – Т. 1. – С. 21.

*В статье предпринято попытку теоретического обобщения научных соисканий в сфере гуманитарного знания относительно понимания социально-значимых качеств личности и основных механизмов их формирования, добродетельности и добродетельной деятельности; выведения основных положений для осуществления и обоснования социально-педагогического исследования заявленной проблемы.*

**Ключевые слова:** *социально-значимые качества личности; добродетель, добродетельная деятельность.*

*In this article to undertake attempt theories generalize scientific conceptions in comprehension social-important quality's personality and mechanisms their formation, virtue and virtue's active.*

**Key words:** *social-important quality's personality, virtue, virtues active.*



УДК 378:316.3

**Т.В. Бабенко, м. Кіровоград**

## СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВНЗ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*У статті робиться спроба теоретично визначити зміст конкурентоздатності особистості та особливості її формування у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі*

*Ключові слова:* особистість, конкурентоздатність, вищий навчальний заклад, соціокультурне середовище.

Актуальність теми дослідження впливає з соціально-економічних та політичних змін, що відбуваються в нашій країні. У сучасних умовах конкурентоздатність є фактором успішного та стабільного розвитку будь-якої країни, що йде шляхом глобалізації.

В умовах ринкової економіки перед кожною людиною стоїть завдання активно, розумно і грамотно включитися в ринкові сосунки і конкурентну боротьбу, активно в них існувати.

Важлива роль освіти у вирішенні завдань соціально-економічного розвитку держави і підвищення її конкурентоспроможності в цілому міститься у створенні умов для підвищення конкурентоздатності особистості. Національна доктрина розвитку освіти України [1] наголошує на необхідності забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці.

Крім того для країн, що входять до Болонського процесу, характерною є стратегія підвищення вимог до якості навчання та підготовки кадрів. Однією з вимог положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: рівень готовності випускників до виконання професійних функцій, до реалізації професійних можливостей в умовах конкуренції на ринку праці.

У цьому зв'язку актуальною стає задача посилення спрямованості освітнього процесу на формування конкурентоздатності. Однак в документах в області освіти, в державних стандартах, в тому числі з педагогічних спеціальностей поняття «конкурентоздатність» не знайшло свого відображення.

Поняття «конкурентоздатність» відноситься до числа найменш розроблених як у філософській, психологічній, так і в педагогічній літературі. Дослідники пояснюють це складністю, багатогранністю самого поняття.

Слід зазначити, що проблема конкурентоспроможності персоналу розроблялася в теорії менеджменту дослідниками: І. Ансофф, А. Вайсман, Ф. Вудкок, А.А. Меськон, В.А. Дятлов, Е.Б. Попова, В.В. Травін, Р.А. Фатхутдінов, В.І. Шаповалов, та ін.

Її окремі аспекти в системі вищої професійної освіти знайшли віддзеркалення в роботах В.І. Загвязінського, В.П. Кузовльєва, Н.В. Кузьміної, Н.Д. Никандрова, В.М. Монахова, П.Е. Решетникова, А.В. Репрінцева, В.А. Сластеніна, А.І. Щербакова.

Істотне значення для розробки теоретичних основ і практики формування конкурентоздатності майбутнього вчителя мали дослідження концепцій професійного розвитку і саморозвитку конкурентоспроможності студентів – майбутніх фахівців (Ю.В. Андрєєва, Л.М. Мітіна, Ф.Р. Туктарова, Е.Р. Хайрулліна, В.І. Шаповалов, В.Н. Мезінов, С.А. Хазіна, І.А. Бібік та ін.)

Метою статті є спроба теоретично визначити зміст конкурентоздатності особистості та особливості її формування у процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

Слід зазначити, що конкуренція – слово латинського походження. У перекладі з латинської це слово означає «сходитися», «стикатися». У 18 столітті воно зустрічається у німецькій, французькій мові у значенні суперництво, боротьба за досягнення більшої вигоди.

У сучасному значенні слово конкуренція корелює з такими поняттями як змагання, боротьба, престиж, репутація, кар'єра, статус.

Конкуренцію і конкурентоспроможність розглядають з різних точок зору – економічної, соціальної, біологічної, психологічної, педагогічної. Під конкуренцією в економіці розуміється антагоністична боротьба між приватними виробниками за вигідніші умови виробництва і збуту товарів, за отримання найвищого прибутку. Біологічна конкуренція — активне змагання між особами одного або різних видів за засоби існування і умови розмноження. За визначенням І.І. Шмальгаузена, конкуренція — одна з форм боротьби за існування.

На відміну від визначення конкурентоспроможності, прийнятого в економічних дисциплінах (розуміння конкурентоспроможності як суперництва, пріоритету, успішності, заняття лідерської позиції і т. п., пов'язаного в більшості з метою самого бізнесу, — отримання прибутку), сучасні педагоги-дослідники (Л.М. Мітіна, Ю.А. Кореляков, Г.В. Шавиріна та ін.) пропонують під конкурентоспроможністю розуміти «здатність максимального розширення власних можливостей з метою реалізації себе особистісно, професійно, соціально, етично».

Таким чином, формуючи конкурентоспроможність особи, вищеперелічені автори вважають за необхідне формувати:

- систему стійких особистісних якостей, що створюють можливість успішного виконання діяльності;
- професійну спрямованість особи;
- систему целепокладання;
- самосвідомість особистості як представника певної професійної спільності.

Л.М. Мітіна розглядає конкурентоздатність особистості в психологічному плані, звертаючи увагу на таку складову характеристику конкурентоздатності особистості, як компетентність. На думку Л.М. Мітіної, «розвиток конкурентоздатної особистості – це розвиток рефлексивної особистості, здатної організувати свою діяльність та поведінку в динамічних ситуаціях, що володіє новим стилем мислення, нетрадиційними підходами до вирішення проблем, адекватним реагуванням у нестандартних ситуаціях» [6, с. 98].

А.Г. Асмолов визначає психологічні риси конкурентоздатної особистості – сильна особа, готова жити і працювати у світі, що постійно змінюється, здатна сміливо розробляти власні стратегії поведінки, самостійно і нетрадиційно мислити, здійснювати етичний вибір і нести за нього відповідальність перед собою і суспільством, в змозі зробити своє життя і життя тих, хто оточує змістовним, цікавим і щасливим [4, с. 532].

Ю.В. Андреева, характеризуючи конкурентоздатність, акцентує увагу на особистісних та професійних якостях спеціаліста, що відображають найвищу готовність особистості до професійно-творчої діяльності [3, с. 126].

Конкурентоздатна особистість, як показали дослідження Андреева В.І., це не одна якість, а інтегральна характеристика, що включає в себе наступні якості та особливості:

- 1) високий рівень працездатності;
- 2) прагнення до якісного кінцевого результату;
- 3) стресостійкість, здатність переборювати труднощі;
- 4) творче ставлення до праці;
- 5) прагнення до професійного самоудосконалення;
- 6) здатність до прийняття відповідальних рішень;
- 7) комунікабельність, здатність до кооперації, співробітництва, співтворчості;
- 8) здатність до швидкого опанування нової справи;
- 9) здатність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку. [2, с. 326]

Слід зазначити, що єдиного підходу до визначення структури конкурентоспроможності особистості не існує.

Наприклад Мезінов В.М. зазначає, що конкурентоздатність слід розглядати на рівні особистісних якостей (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, ціле покладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, оточуючого середовища і виділяє наступні компоненти

конкурентоздатності: - мотиваційно-ціннісний; - морально-етичний; - когнітивний; - діяльнісно-практичний [5, 65]

Шаймакова Ж. Б. зазначає, що конкурентоспроможність – це динамічна характеристика особистості, тому можливо говорити про її розвиток як результат формування сукупності ключових компетенцій особистості, що складають професійно-особистісну основу діяльності і професійну компетентність викладача. Ключовими компетенціями викладача в дослідженні розглядаються наступні: а) що відносяться до самого викладача як особи, суб'єкта діяльності і спілкування (акмеологічна компетенція, що включає: ціннісно-смыслову, особистого самоудосконалення, психологічну, рефлексію і аутопсихологічну); б) що відносяться до соціальної взаємодії викладача і соціального середовища (соціальна компетенція, що включає: компетенцію у сфері цивільно-суспільної діяльності, соціально-психологічну, комунікативну, соціально-перцептивну); у) що відносяться до професійно-педагогічної діяльності викладача (освітня компетенція, що включає: навчально-пізнавальну, компетенцію у сфері самостійної пізнавальної діяльності, інтелектуальну, професійно-педагогічну). [8]

Проаналізувавши дослідження вищеназваних авторів, ми визначаємо конкурентоздатність як динамічне, системне особистісне утворення, що характеризується сукупністю сформованих особистісних та професійних якостей, що визначають його успішність у професійній та соціальній діяльності, і виділяємо наступні компоненти конкурентоздатності:

- професійну компетентність (більшість дослідників пов'язують проблему компетентності з професійним становленням особистості, розглядають її як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність виконувати завдання, що належать до її компетенції. Це єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення якої-небудь діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях, характеризує його професіоналізм);

- ціннісно-мотиваційний компонент (відображає ціннісні орієнтації особистості, сформовані духовно-етичні якості, позитивну установку на різні види соціально значимій активності; головний акцент зроблений на ціннісному відношенні до професійної діяльності, наявності мотивації до позитивної конкурентоспроможності);

- системно-акмеологічний компонент (передбачає прагнення до самоудосконалення відповідно до ідеальної моделі конкурентоспроможності особистості, виявлення особистісних перспектив конкурентоздатної поведінки, механізми професійного зростання);

- прояв індивідуальності (особистісні якості та здібності) (мобільність, незаангажованість та творчість, наполегливість, відповідальність, високий рівень працездатності, прагнення до якісного кінцевого результату, стресостійкість, здатність переборювати труднощі,

творче ставлення до праці, комунікабельність, здатність до кооперації, співробітництва, співтворчості, здатність до швидкого опанування нової справи).

Слід зазначити, що соціальні підстави конкурентоспроможності особистості тісно пов'язані з моделлю ієрархії потреб А. Маслоу і К. Альдерфера, де чималу роль грають потяг індивіда до визнання, статусу, пошани і самоактуалізації, з наявністю у людини біологічного, психічного і особистісного потенціалу, які найбільш рельєфно виявляються в конкурентоспроможності особи, що має професійний і соціальний рівні.

Ми погоджуємося із Хазовою С.А. яка зазначає, що конкурентоспроможність особистості представлена соціальною і професійною конкурентоспроможністю. Соціальна конкурентоспроможність особистості є родовою по відношенню до професійної конкурентоспроможності: вона забезпечує особистості ефективність поведінки і діяльності в будь-яких ситуаціях конкурентної взаємодії, тоді як професійна конкурентоспроможність – в окремих сферах професійної діяльності. В процесі соціалізації здійснюється розвиток соціальної конкурентоспроможності особистості, причому професіоналізація, орієнтована на вдосконалення соціальної конкурентоспроможності і паралельне становлення професійної конкурентоспроможності. Якщо зміст соціальної конкурентоспроможності є загальним для будь-якої особистості (у певних соціокультурних умовах), то професійна конкурентоспроможність відноситься до категорії особливого і варіює у різних фахівців [ 8].

Оскільки розвиток особистості – процес безперервний, то і розвиток конкурентоспроможності також не повинен здійснюватися епізодично. При цьому на різних етапах розвитку особистості в процесі її соціалізації конкурентоспроможність має різний зміст, обумовлений взаємопов'язаними соціальним досвідом, який повинна засвоїти особистість в різні вікові періоди, і вимогами, що пред'являються до людини суспільством в ці періоди.

З точки зору педагогічно організованої соціалізації особистості, в системі загальної освіти розвиваються основи соціальної конкурентоспроможності особи.

В процесі професійної освіти (як одній з початкових стадій професіоналізації), поряд з вдосконаленням соціальної конкурентоспроможності, відбувається становлення основ професійної конкурентоспроможності. Відповідно до сучасних вимог суспільства, конкурентоздатний випускник вузу характеризується здатністю ефективно взаємодіяти з суб'єктами професійної діяльності і ефективно виконувати цю діяльність, конструктивною поведінкою на ринку праці,

спрямованістю на професійний саморозвиток, досягнення успіху, на вдосконалення сфери професійної діяльності і на підвищення конкурентоспроможності країни в цілому.

Науковці розрізняють не спрямовану і спрямовану форми соціалізації. Ми вважаємо, що у процесі формування конкурентоздатності майбутнього фахівця є потреба у реалізації обох згаданих форм. Процес становлення особистості вимагає виявлення спеціальних умов, тобто особливим чином організованої соціокультурного середовища.

Як зазначає В.В. Столін, «потрібна величезна робота по переводу соціальних інститутів з режиму обслуговування панівних структур влади і виробництва в режим розвитку самої людини, а значить, і соціокультурної сфери в цілому. Головна умова такої трансформації – в перетворенні відомчої системи освіти в культурно-освітню сферу, де освітні процеси співвідносяться з іншими соціокультурними процесами» [6, с. 24].

Як зазначає Мезінов В.М., для того, щоб культурно-освітнє середовище виступало як засіб формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя, воно повинне набути певних властивостей: гнучкість, що позначає здатність освітніх структур до швидкої перебудови у відповідності з мінливими потребами особистості, навколишнього середовища, суспільства, безперервність, що виражається через взаємодію і наступність в діяльності елементів, що до неї входять, варіативність, що передбачає зміну культурно-освітнього середовища відповідно до потреб в освітніх послугах населення, інтегрованість, що забезпечує рішення виховних задач за допомогою посилення взаємодії структур, що входять до неї, відкритість, яка передбачає широку участь усіх суб'єктів освіти в управлінні; демократизацію форм навчання і виховання; саморозвиток і саморегуляцію, засновані на процесах розвитку та саморозвитку особистості; установку на спільне діяльнісне спілкування, діалог всіх суб'єктів освітнього процесу. [5, с.78]

Суть конкуренції як явища виводить змагальність навчальної, навчально-практичної, практичної діяльності в число провідних конкретно-методологічних умов. При цьому прагнення брати участь у конкурентних відносинах, перемагати в змаганні забезпечується високою вмотивованістю учнів, особистісною значимістю для них майбутньої діяльності. Мотиваційне забезпечення ефективного застосування змагальних прийомів у навчально-виховному процесі становлять опора на принципи проблемності та особистісної орієнтованості освіти, а також особлива увага педагогів до виховання в учнів активності і прагнення до успіху.

Таким чином, ми розглядаємо конкурентоздатність як динамічне, системне особистісне утворення, що характеризується сукупністю сформованих особистісних та професійних якостей, що визначають його успішність у професійній діяльності. Формування

конкурентоспроможності особистості на етапі вузівської підготовки буде ефективним за умов створення у вищому навчальному закладі культурно-освітнього і конкурентного середовища, що буде стимулювати професійне становлення і особистісний розвиток студента.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/>.
2. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс: учеб. пособие для вузов / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 567 с.
3. Андреева Ю.В. Ориентация профессионального обучения журналистов на саморазвитие конкурентоспособности [Текст] / Ю.В. Андреева. – Казань: Изд-во «Центр инновационных технологий», 2006. – 246 с.
4. Асмолов А.Г. Деятельность и установка [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1979. – 150 с.
5. Мезинов В.Н. Подготовка конкурентоспособного учителя в вузе. [Текст]: монография / В.Н. Мезинов. – Елец, 2007. – 166 с.
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
7. Столин, В.В. Самосознание личности [Текст] / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 24 с.
8. Фатхутдинов Р. Управление конкурентоспособностью вуза [Текст] / Р. Фатхутдинов // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 37–39.
9. Хазова С.А. Конкурентоспособность специалистов и профессионализм: сопоставление феноменов. – Режим доступу: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-2.html>.
10. Шаймакова Ж.Б. Роль инновационной компетентности в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы: автореферат дисс ... кандидата психологических наук : 19.00.13. – Тамбов, 2009.

*В статье делается попытка теоретически определить содержание конкурентоспособности личности и особенности ее формирования в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении.*

*Ключевые слова: личность, конкурентоспособность, высшее учебное заведение, социокультурная среда.*

*An attempt in theory to define maintenance of competitiveness of personality and feature of its forming in the process of professional preparation in higher educational establishment.*

*Key words: personality, competitiveness, higher educational establishment, sociokul'turnaya environment.*

**В. А. Барабаш, м. Кіровоград**

## СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

*У статті розглядається студентське самоврядування як одна з педагогічних умов формування громадянськості студентів інженерних спеціальностей.*

**Ключові слова:** *категорія активності, громадянська діяльність, громадянська соціалізація, студентське самоврядування, виховний процес.*

Важливою умовою формування громадянськості є реалізація у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів діяльнісного підходу. Реалізація такого підходу ґрунтується на твердженні науковців (Л. Виготський, О. Леонтєв, С. Рубінштейн), що конкретні форми прояву активності пов'язані з різними видами діяльності. Даний підхід дозволяє моделювати виховний процес з урахуванням потреб майбутнього фахівця, активізує його пізнавальну та практичну діяльність громадянського спрямування.

*Метою статті є розкриття ролі студентського самоврядування у формуванні громадянськості майбутніх інженерів.*

Як засвідчує науково-педагогічна література, зокрема праці І. Беха, Я. Болубаша, Т. Буяльської, Б. Левківського, В. Оржеховської, К. Потопи, М. Приходько, М. Сметанського, І. Василенко та інших, без активізації студентського самоврядування не можна вибудувати європейську якість освіти, підготувати конкурентоспроможних фахівців, сформувати у студентів почуття відповідальності, вміння розв'язувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми.

Категорія активності є однією із центральних у психолого-педагогічній науці. Досліджуючи соціальну активність особистості, В. Радул акцентує на тому, що у наукових дослідженнях цієї категорії важливими є поняття, які розкривають сутність – процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність, життєдіяльність тощо. Активність зазвичай зіставляється із близької до неї категорією діяльності. При цьому одні автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності. Поняття активності в цьому разі співвідноситься із самодіяльністю як діяльністю, що не нав'язується зовні, а є внутрішньо необхідною людині. Інші автори обґрунтовано вважають, що активність – ширша категорія, що розповсюджується на процеси та явища органічного світу [7, с. 87]. Так, досліджуючи співвіднесеність активності та діяльності, А. В. Петровський трактував активність як діяльний стан живих істот, як джерело власного руху, що відтворюється в русі. Діяльність як специфічну форму активності, спрямовану на свідоме перетворення навколишнього світу, розглядав С. Рубінштейн, акцентуючи



на прямій залежності зовнішнього від внутрішнього. Учений зазначав, що діяльність завжди предметна і тісно пов'язана із впливом і зміною оточуючого. Активність може бути не завжди доцільною (М. В. Дьомін), виявляючись у певних діях і будучи цими діями, активність не спрямована на ціль і не співвідноситься безпосередньо з нею [7, с. 86–87].

К. А. Абульханова-Славська, ґрунтовно вивчаючи принципovu відмінність між активністю та діяльністю, наголошує на тому, що діяльність зумовлена потребою у предметі, а активність – потребою у діяльності. Для діяльності залежність від предмета потреби має безпосередній характер, а для активності ця залежність опосередкована діяльністю. Активність визначає діяльність, тобто мотиви, цілі, спрямованість, бажання для здійснення діяльності. Активність «передуює» діяльності й «супроводжує» її протягом усього процесу здійснення. Спрямована на діяльність, що має справу з предметом, активність визначається суб'єктом. Основною властивістю активності є її належність суб'єкту, внаслідок чого суб'єкту активності притаманні всі характеристики суб'єкта діяльності (психічні, моральні, соціальні професійні та інші), однак які мають особистісне забарвлення та особистісно спрямовані. Активність виникає як життєве утворення особистості і є вищим стосовно діяльності рівнем. Характер активності визначається й опосередковується вищими життєвими потребами. Координуюча роль активності полягає у посередництві між елементами системи (діяльністю, спілкуванням тощо), у тій необхідній мірі соціальних особистих взаємодій, за допомогою якої вони реалізуються оптимально. Якщо діяльність ще не сформувалася, якщо не склалася сама особистість, її вищі життєві потреби, активність може виступати не як координатор, а як дезінтегратор життя людини [1, с. 110–133].

Цілком справедливою є думка В. Радула відносно того, що категорія активності має більший обсяг порівняно із категорією діяльності. Категорія активності не може бути застосована і до людини як суб'єкта в цілому, і до його окремих підсистем [7, с. 88]. Співвіднесеність між категоріями активності та діяльності, на думку вченого, можливо встановити на основі діалектики одиничного й загального. Якщо діяльність передбачає соціально-нормативні форми, структури, способи і вимоги, що застосовуються для досягнення результату, то активність завжди конкретна й індивідуальна і означає самостійність суб'єкта, який здійснює діяльність. Активність доцільно розглядати і як форму вияву, і як спосіб здійснення діяльності [7, с. 92–93].

Педагогічний підхід до розгляду розвитку соціальної активності особистості пояснює ієрархію видів діяльності, які на послідовно змінних етапах розвитку особистості стають провідними для успішного розв'язання завдань навчання й виховання. Отже, на кожному віковому

етапі необхідно формувати комплексну багатопланову діяльність, динамічну систему діяльностей, кожна з яких розв'язує своє специфічне завдання, що відповідає певним соціальним очікуванням [7, с. 93].

Громадянська активність належить до особливого типу і передбачає свідоме, зацікавлене та раціонально-критичне ставлення суб'єктів до проблем суспільства. У цивілізованому суспільстві громадянська активність особистості не виходить за рамки, встановлені законом. При цьому чим розвиненіше суспільство, тим різнобічніша громадянська активність його членів. Громадянська активність – форма самореалізації і самодіяльності особистості як повноправного члена і суб'єкта громадянського суспільства. Дана форма виражається в усвідомленій та цілеспрямованій участі в суспільних перетвореннях, у захисті та розширенні економічних, політичних, соціальних прав у підтримці цілісності суспільства та його інститутів.

Виховання справжнього громадянина, патріота власної держави можливе тільки за умови високої громадянської активності особистості. Як справедливо зазначає канадський дослідник Майкл Фуллан, громадяни як індивідуально, так і колективно у контексті динамічних багатокультурних, глобальних змін повинні бути здатними впродовж усього життя здійснювати зміни, а не реагувати на них [11, с. 22–23]. Наведена думка потверджує наше переконання, що одним із головних завдань громадянського виховання якраз і є розвиток громадянської активності.

Специфічною суб'єктною формою людської діяльності виступає громадянська діяльність. У науково-педагогічному дослідженні Г. Гревцевої вона трактується як діяльність, що має особистісну і суспільно значущу мету, форму прояву громадянської активності індивіда, спрямовану на виховання в собі громадянина. Дослідниця вважає, що структура громадянської діяльності передбачає: визначення цілей, виявлення мотивів, вибір засобів, форм, методів, виділення етапів, планування та організацію діяльності, оцінку й корекцію результатів. На думку Г. Гревцевої, особливостями громадянської діяльності є системність і цілеспрямованість, наочність і суспільність, плановість, систематичність і врівноваженість, універсальність і динамічність, а також мотиваційно-особистісний характер. Усвідомленість, цілеспрямованість громадянської діяльності виявляється в цілепокладанні й прогнозуванні діяльності і перспективних намагань особистості [4, с. 50].

Особистість існує, виявляється і формується в діяльності та спілкуванні. Звідси і найважливіша характеристика – соціальний стан людини, всіма своїми виявами пов'язаний з життям оточуючих [6, с. 23]. Процес соціальної адаптації (О. Вишневський) передбачає усвідомлення свого «я» як частки суспільного організму. Цей етап становлення молоді людини пов'язаний з її громадською активізацією, з усвідомленням

власної причетності до позитивних перетворень суспільства. Участь майбутніх інженерів у громадських організаціях дає можливість відчувати себе громадянами, здатними не тільки контролювати, а й впливати на соціальні процеси, формують потребу бути корисним державі і суспільству. Цілком природно у такому випадку акцентувати на важливій ролі соціалізації особистості.

Проблему соціалізації особистості та студентської молоді зокрема розробляли Н. Ковальчук, В. Курило, В. Радул, О. Розумовська, О. Розказова, К. Рубчевський, О. Севастьянова, С. Савченко, Ж. Соловьева, М. Удовенко, Ю. Філіппов та інші.

Поняття про соціалізацію як процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в ході якого відбувається її пристосування, склалося в структурно-функціональному напрямку американської соціології (Т. Парсонс, Р. Мертон). У традиціях цієї школи соціалізація розкривається через поняття «адаптація» і трактується як процес входження людини в соціальне середовище і її пристосування до культурних, психологічних і соціологічних чинників. В гуманістичній психології (М. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс) соціалізація представлена як процес самоактуалізації «Я-концепції», самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку і самоствердженню. Тут суб'єкт розглядається як самостійна і саморозвивальна система [8, с. 422]. Таким чином, сутнісне значення соціалізації (В. Радул, Я. Галета) розкривається на перетині таких процесів як адаптація, інтеграція, саморозвиток, і самореалізація. Діалектична їх єдність забезпечує оптимальний розвиток особистості протягом всього життя людини у взаємодії з навколишнім середовищем [8, с. 422].

У контексті нашого дослідження доцільним буде детальніше розглянути поняття «громадянська соціалізація». Даний термін є вивідним від більш загального поняття «соціалізація» і вказує на особливу значимість громадянських якостей у процесі «включення» майбутніх фахівців у суспільні процеси. Дослідженню проблеми громадянської соціалізації молоді присвячені роботи А. Аніщенко, З. Абубакарова, М. Боришевського, О. Бажановської, Т. Денисової, Н. Самохіної, С. Сергійчика, Н. Чернухи та інших. Найпоширенішим є трактування громадянської соціалізації С. Сергійчика. Науковець визначає її як процес засвоєння кожним індивідом певної системи знань, норм, цінностей і традицій у трудовій, політичній і правовій галузях життєдіяльності, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства» [9, с. 108]. Зміст цього процесу, як стверджує автор, визначають три елементи:

1) професійна соціалізація, яка дозволяє молодій людині отримати знання, набути трудових навичок і досвіду в одній чи кількох професіях;

2) правова соціалізація, спрямована на усунення серед молоді правового нігілізму, усвідомлення кожним молодим громадянина своїх прав і обов'язків;

3) політична соціалізація, яка сприяє підвищенню активності кожного індивіда у захист своїх прав і свобод в управлінні державними і суспільними правами. Слушною є думка педагога про те, що громадянська соціалізація передбачає цілеспрямоване патріотичне, а, отже, і громадянське виховання молоді, а також виховання культури міжнародного спілкування [9, с. 109].

Позитивна роль громадянської соціалізації, за твердженням С. І. Сергійчика полягає у формуванні в молодій людини комплексу таких суб'єктивних якостей, як орієнтація на загальноприйняті норми й моральні цінності в усіх сферах життя, усвідомлена законослухняність, патріотична відданість Вітчизні, культура соціальних відносин, прагнення до творчої самореалізації на благо суспільству, співгромадян [9, 110]. Ми також поділяємо думку А. Самохіної, яка трактує громадянську соціалізацію як багатогранний процес включення індивіда в громадянську практику, під час якої відбувається засвоєння та привласнення ним громадянських норм та цінностей, притаманних даному суспільству, а також здійснюється усвідомлене набуття індивідом базової цінності демократичного суспільства – громадянськості [10, с. 10].

Становлення громадянина є невід'ємною складовою діяльності студентського самоврядування, оскільки вимагає від особистості конкретних практичних дій у відстоюванні певних, законодавчо закріплених і морально санкціонованих у суспільстві громадянських прав і свобод. Відповідно, виховання потреби у позитивних вчинках, реалізоване в діяльності студентського самоврядування, є одним із вагомих чинників громадянського виховання. Як справедливо відзначає І. Д. Бех, вчинок як практичне вираження духовної сутності (цінностей особистості) ґрунтується на визнанні гідності будь-якої людини та її права на щастя. У духовно досконалому вчинку відбувається цілковите забезпечення особистісно-руйнівних цілей. Незалежно від конкретної духовно-змістової спрямованості вчинку його результат зумовлює перетворювальний вплив на людину і навколишнє середовище. Тож лише через вчинок відбувається причетність духовного світу окремого суб'єкта до життя людей загалом [2, с. 751].

Студентське самоврядування відіграє важливу роль в удосконаленні навчально-виховного процесу. Адже система роботи студентського самоврядування спрямована на якісне навчання, сприяння діяльності студентських наукових гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами, працевлаштування випускників тощо. Виховання високої

духовності студентів, формування політичної культури, утвердження громадянської позиції, соціальної активності, оволодіння навичками організатора – всі ці важливі завдання перебувають у полі діяльності студентського самоврядування.

Діяльність студентського самоврядування є самостійною, організаторською і творчою. Всі ці ознаки не суперечать, а доповнюють одна одну. Перша свідчить про особистісно-компетентні основи, автономне функціонування, прийняття органами студентського самоврядування рішень із внутрішніх проблем. Друга – про самоорганізацію безпосередньої соціальної практики, а третя – про продуктивну діяльність студентів, здатну породжувати якісно нові матеріальні й духовні цінності суспільного значення. Тому діяльність студентського самоврядування не вичерпується тільки безпосередньою організацією різноманітних культурно-дозвільних заходів, унормуванням відносин і громадських взаємодій у студентській спільноті, налагодженням дієвої управлінської взаємодії з адміністрацією та органами самоуправління в громаді, взаємодією з студентськими самоврядними організаціями різних навчальних закладів [3].

Студентське самоврядування функціонує на всіх рівнях вищого навчального закладу: від академічної групи, факультету, гуртожитку, до університету в цілому, охоплюючи навчально-виховну, науково-дослідну, спортивно-оздоровчу роботу, побут, відпочинок, дозвілля, а також участь у суспільно-громадському житті. Студенти, об'єднані спільними інтересами, завданнями та цілями, проявляючи активність у громадському житті університету, тим самим не тільки формують позитивне ставлення до свого навчального закладу, а й адекватно регулюють відносини молоді з державою та її структурами.

Студентське самоврядування є своєрідною практичною школою для тих, хто бажає спробувати себе у ролі лідера. У сучасній педагогічній літературі особлива увага приділяється проблемі лідерства. Вивчення природи лідерства в соціальних спільнотах показує, що лідери, як правило, мають ряд чітко виявлених ознак: по-перше, спосіб життя лідера передбачає тісне поєднання особистого життя й кар'єри. По-друге, лідер ніколи не зупиняється у своєму розвитку. Здібності, таланти, знання стимулюють лідера до подальшого розвитку й удосконалення. По-третє, лідер знаходить своє справжнє покликання в застосуванні успадкованих здібностей та набутих навичок, розуму, знань. За допомогою цих ознак спрацьовують механізми самоствердження, самовираження, самовизначення, самоповаги, самовдосконалення, самовладання, розкриття оригінальності і особистісного потенціалу особистості в процесі виконання нею управлінських функцій [3].

Студентське самоврядування є надійним способом формування таких якостей громадянськості, як повага до людської гідності, толерантність, почуття солідарності, самодисципліна, що дає нам всі підстави визначати участь у студентському самоврядуванні як важливу умову формування громадянськості майбутніх інженерів.

Сьогодні в Україні хоча і відбувається процес відновлення студентського самоврядування, однією з основних проблем самоорганізації нашого студентства є пасивність. Серед причин такої поведінки – відсутність піару діяльності органів студентського самоврядування. Так, відповідаючи на питання «Що Ви знаєте про діяльність студентського самоврядування у Вашому навчальному закладі?», майбутні інженери КНТУ (Кіровоград), КНУХТ (Київ), ЧДТУ (Черкаси) відповіли, що діяльність членів студентського самоврядування позначена організацією культурно-масових заходів та волонтерських акцій. При цьому одногосно зазначили, що органи студентського самоврядування практично не впливають на актуальні проблеми студентського життя. На думку респондентів, студентське самоврядування розвиває громадянську активність, формує якості лідера, проте краще більше часу приділяти навчанню, ніж соціальній діяльності.

Проблемно-орієнтований аналіз засвідчив по-перше, що методика і технологія діяльності студентів в органах самоврядування потребує чітких ціннісно значущих орієнтирів громадянознавчого спрямування; по-друге, підготовка педагогічних кадрів до активної роботи у сфері громадянського виховання молоді має зайняти пріоритетну позицію.

І. В. Василенко, досліджуючи виховання громадянськості студентів засобами самоврядування, визначила такі основні проблеми студентського самоврядування в сучасній Україні:

- учасники кожного існуючого органу студентського самоврядування визнають сьогодні проблему законодавчого закріплення необхідних прав та повноважень органів студентського самоврядування;

- невмотивованість активної участі студентства в діяльності ОСС пов'язана, насамперед, з невпевненістю у своїх можливостях і спроможності органів ОСС вирішити конкретні проблеми і вплинути на процеси, що відбуваються у внз і суспільстві;

- студентська громада, що долучається до активної роботи, а також студентський загал сьогодні відчувають нагальну потребу в навчанні й професійних тренінгах з інституалізації органів студентського самоврядування, їхнього менеджменту, навчанні написання й реалізації проектів, можливостей фандрайзінгу, співпраці з партнерами та комунікаційних методик [3, с. 116–144].

М. В. Гриньова, аналізуючи форми, структуру та повноваження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США, акцентує на ефективності моделі студентського уряду «студент-викладач»,

яка була започаткована у ХХ столітті, й поширилася на всі вищі навчальні заклади США. Дослідниця обґрунтувала залежність активності студентського уряду від вектору зміщення кількості повноважень та вирішального голосу у прийнятті остаточного рішення, зауваживши при цьому, що реальні повноваження, довіра до студентів та повага до їх рішень сприяла розвитку студентської ініціативи, дорадчі функції викладачів забезпечували розвиток студентського самоврядування та створювали необхідні умови для активної студентської діяльності [5, 157].

Доречним з цього приводу є твердження І. Беха про те, що взаємини педагога і вихованців є одним із найважливіших чинників впливу на ефективність виховного процесу... Взаємна повага і довіра – обов'язкова умова авторитетності в системі «вихователь – вихованець» [2, 137, 139].

Таким чином, цілеспрямована, активна молодь потребує дієвої підтримки вищого навчального закладу. Взаємодіючи з іншими соціальними інститутами, університет покликаний формувати високий рівень громадянськості майбутніх інженерів. При цьому студентське самоврядування як механізм формування громадянськості представляє собою водночас і умову, і складову процесу громадянського виховання.

Усе вищезазначене підтверджує необхідність в активній громадській діяльності, яка не тільки розвиває навички самоорганізації та вміння керувати студентським колективом, а й формує високий рівень громадянськості. Участь в студентському самоврядуванні виховує соціально активного громадянина, здатного відстоювати власні права та захищати інтереси держави.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская. – Психология личности в социалистическом обществе / ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова. – М., 1989. – С. 110–133.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
3. Василенко Ірина Віталіївна. Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади: Дис. к. пед. н.: – Київ, 2009. – 229 с.
4. Гревцева Г. Я. Гражданское воспитание как фактор воспитания школьников: Автореф. дис. доктора пед. наук. – Челябинск, 2006. – 46 с.
5. Гриньова М. В. Специфіка структурної організації та змісту діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США / М. В. Гриньова // Вісник Черкаського університету. – Випуск 145. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси: Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2009. – 164 с., С 156–158.
6. Радул В. В. Простір існування особистості / В. В. Радул // Наукові записки. – Випуск 76. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. – 440 с, С. 19 – 29.

7. Радул В. В. Соціальна активність у структурі соціальної зрілості (теоретико-методологічний аспект): [Монографія] / В. В. Радул. – Кіровоград: «Імекс-ЛТД», 2011. – 256 с.

8. Радул В. В., Галета Я. В. Соціалізація і розвиток особистості в інформаційному просторі / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді / В. В. Радул, Я. В. Галета // Збірник наукових праць. – Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. – Вип.14, кн.І. – 648 с., С. 421–427.

9. Сергейчик С. И. Факторы гражданской социализации учащейся молодежи / С. И. Сергейчик // Социологические исследования. – 2002. – №5. – С. 107–111.

10. Самохіна Н. М. Громадянська соціалізація майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства : Автореф. дис. ... к. пед. наук. – Луганськ, 2005. – 20 с.

11. Фуллан М. Сили змін: Вимірювання глибини освітніх реформ / М. Фуллан. – Л. : Літопис, 2000. – С. 22–23.

*В статье рассматривается студенческое самоуправление как одно из педагогических условий формирования гражданской ответственности студентов инженерных специальностей.*

**Ключевые слова:** категория активности, гражданская деятельность, гражданская социализация, студенческое самоуправление, воспитательный процесс.

*Students' self-government as one of the conditions of the formation of civic consciousness among students of engineering specialties was considered in the article.*

**Key words:** the category of activity, civic activity, civic socialization, students' self-government, the process of upbringing.



УДК 378.091.2:80

**М.С. Вечірко, м. Кіровоград**

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

*У статті розглянуто різні наукові підходи до проблеми професійного самовизначення, основні аспекти вітчизняних і зарубіжних концепцій професійного самовизначення особистості, а також аналізується зміст та структура цієї категорії.*

**Ключові слова:** самовизначення, професійне самовизначення, особистісне самовизначення, самоактуалізація.

Сьогодні все більш актуальними постають проблеми, пов'язані із пошуком шляхів, що підвищують ефективність системи підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті одним із важливих психолого-педагогічних напрямків залишається дослідження категорії професійного самовизначення, ключовою складовою якого є поняття "самовизначення", складне за змістом, воно стало предметом дослідження психологів, педагогів, соціологів, філософів.

В Україні проблема професійного самовизначення стала активно вивчатися вітчизняними науковцями. Основна увага дослідників спрямована на вивчення проблем професійної орієнтації (Г.О.Балл) [1], професіографії (І.Ф.Кравченко) [9], вибору професії (О.І.Вітковська, О.А.Ігнатюк) [3], [5] соціально-професійного становлення особистості (В.В.Радул, В.А.Кушнір) [16], життєвих перспектив в контексті професійного самовизначення (Є.І.Головаха) [4], проблем взаємозв'язку особистісного та професійного самовизначення (М.Г.Чобітько) [21], особистісного і професійно-педагогічного розвитку майбутніх вчителів (Г.О.Балл, І.Д.Бех, А.О.Малихін) [2], [12], психологічних аспектів професійного самовизначення особистості (Г.С.Костюк) [8].

Нині є різні підходи до розуміння суті професійного самовизначення. Значущість діяльності суб'єкта у самовизначенні, його активності, особистої позиції в умовах вибору розкривається в роботах К.О.Абульханової-Славської, Л.І.Божович, М.Р.Гінзбург, С.Л.Рубінштейна та інших науковців, що досліджують психологічний аспект професійного самовизначення. Зв'язок самовизначення із входженням молоді в соціальні інститути та різні сфери життєдіяльності розглядається в роботах Б.Г.Ананьєва, Є.І.Головахи, В.І.Журавльова, В.А.Полякова та ін. Фактори, що впливають на успішність процесу самовизначення в сучасних умовах, описані Є.О.Клімовим, І.С.Коном, М.С.Пряжніковим, С.М.Чистяковою та ін.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок, що термін "самовизначення" використовується для позначення процесу дорослішання людини, формування життєвої перспективи, життєвих планів, вибору професії, своєї думки стосовно факту, події, тобто для характеристик осмисленої та цілеспрямованої діяльності людини, що врешті-решт приводить до досягнення поставленої мети. Дослідники, так чи інакше, пов'язують самовизначення людини з процесом вибору нею власної позиції, свого життєвого шляху. Останнім часом варто відмітити тенденцію розширення у трактуванні самовизначення від розуміння його як первинного вибору професії до розуміння суті професійного самовизначення як вибору себе у професії, як необхідного і важливого аспекту усього процесу професіоналізації особистості (Є.О.Клімов). У зв'язку з цим вказується на те, що вибір професії, на жаль, не може бути достатньо зрілим і остаточним в юнацькому віці, оскільки реалістичні уявлення про складну професійну діяльність можуть виникнути у людини тільки у процесі реального її виконання. Існує ряд показників, що розкривають суть процесу професійного самовизначення, до них відносяться: мотиви професійного вибору, професійно-ціннісні орієнтації і наявність індивідуального життєвого плану. Так, Є.О.Клімов виділяє три групи, відокремлених у часі, показників ефективності професійного самовизначення: а) успішність, реалістичність професійного вибору; б) задоволеність людиною зробленим вибором; в) "психофізіологічна ціна" за успішність вибору [6, с. 87].

У зарубіжній психолого-педагогічній школі поняття професійного самовизначення тісно пов'язане із поняттям кар'єри.

Починаючи з 50-х років, однією з відомих є концепція "професійної зрілості", розроблена Д.Сьюпером. Вибір професії він розглядає як подію, а сам процес професійного самовизначення (побудови кар'єри) – як вибори, що постійно чергуються. В основу всього він ставить "Я-концепцію" особистості як відносно цілісне утворення, що поступово змінюється по мірі дорослішання людини [15, с. 15-16], [13]. Із його точки зору, індивід повинен обирати професію з урахуванням свого образу "Я", інтелекту, спеціальних здібностей, інтересів, цінностей особистості, рис особистості, потреб; відношення до праці, роботи і професії [24].

За кордоном найбільшу популярність набула модель Дж.Голланда [22], де дослідник поєднує особистісні типи і види професійного середовища (співпадання типів з середовищем забезпечує успіх і задоволення діяльністю). Він пропонує шкалу пристосування різних типів особистості до різних професійних середовищ, зобразивши її схематично у вигляді шестикутника, кожен з кутів якого означає один з шести типів особистості і середовища: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, підприємницький і артистичний [7, с. 163-164].

Проблему активності особистості у процесі професійного самовизначення досліджує А.Маслоу, у своїй концепції професійного розвитку він виділяє в якості центрального поняття самоактуалізацію – як прагнення людини удосконалюватися, виражати, проявляти себе в значимій для себе справі [23].

Таким чином, аналіз вітчизняних і закордонних психолого-педагогічних досліджень з проблем професійного самовизначення дозволяє зробити висновок, що вчені розглядають цю категорію як складний динамічний процес пізнання самого себе і пошуку можливостей самоздійснення, а також самостійний особистісний процес розвитку вільної, самоцінної людини, яка визначається активністю самої особистості, її здатністю до цілеспрямованих змін, побудови своєї діяльності, її перетворення і розвитку.

Предметом нашого дослідження стало професійне самовизначення майбутнього педагога, а саме вчителя філолога.

Сьогодні існує десятки тисяч професій. Вони постійно змінюються: одні зникають інші з'являються, однак у сучасному світі, який інтенсивно трансформується, професія вчителя, одна із найдавніших і найскладніших на Землі, залишається незмінною, вона, за своїм змістом соціальна, оскільки визначається конкретними вимогами соціокультурної ситуації та суспільства. Однією із важливих особливостей педагогічної професії є те, що об'єктом і продуктом її діяльності є людина «розпізнати, виявити, випестувати у кожному учні його неповторно-індивідуальний талант – значить підняти особистість на високій рівень розквіту людського достоїнства», – стверджував В.О.Сухомлинський [20, с. 102].

Суб'єктом педагогічної діяльності є вчитель, до основних якостей якого можна віднести соціально значущі особистісні якості: позитивний моральний склад людини, любов до дітей, до людей, здатність до неперервної самоосвіти, емоційну зрілість. «Талановитим вчителям має бути властива любов до дітей і захоплення своєю справою» [11]. Очевидно, що успіх професійного самовизначення майбутнього вчителя багато у чому залежить від наявності у нього схильностей до педагогічної діяльності, покликання до неї.

Одним із важливих етапів професійного самовизначення науковці, зокрема П.А.Шавір, Т.В.Кудрявцев, В.Ф.Сафін, Є.І.Головаха, називають професійний вибір, основними характеристиками якого є усвідомленість і раціональність, однак відомо, що вибір професії, який здійснює молода людина, далеко не завжди є достатньо обґрунтованим. Не завжди учні шкіл адекватно оцінюють свої особистісні особливості і реальні можливості, зміст майбутньої діяльності. Часто їх рішення приймаються під прямим впливом зовнішніх і випадкових обставин або тільки під впливом батьків, товаришів, засобів масової інформації і т. ін., на думку

В.Ф.Сафіна «у цьому випадку не відбувається справжнього самовизначення, так як активність особистості замінюється установками авторитетної особистості (батьків, вчителів, друзів)» [18, с. 45].

То ж, на наш погляд, особливість професійного самовизначення майбутнього вчителя філології полягає у здатності пізнання самого себе і пошуку можливостей реалізації у педагогічній діяльності своїх життєвих, особистісних змістів у єдності, а також у потребі до особистісного і професійного зростання.

З точки зору Ф.В.Повшедної, «метою професійного самовизначення майбутнього педагога є формування внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови моделі власної поведінки і перспектив свого розвитку в рамках обраної професії, готовність розглядати себе особистістю, яка розвивається, самостійно знаходити особистіснозначущі змісти, вибудовувати свою поведінку, формувати професійно-значущі якості» [14, с. 26].

Структура поняття «професійне самовизначення» включає три складові, взаємопов'язані частини – самовизначення, вибору професії та рівня усвідомленості участі особистості у процесі професійного самовизначення.

У соціолого-педагогічному словнику за ред. В.В.Радула професійне самовизначення тлумачиться як «процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. П.С. полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності й передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [19, с. 202].

Компонент «само» – самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини ( як особлива система, якій притаманні, разом із властивостями саморозвитку будь-якої системи, свої специфічні, належні лише їй як системі людській й пов'язані з її реальною самістю властивості) вимагає спеціального аналізу й розуміння цього феномену в його диференційованому й інтегральному осмисленні (не лише на індивідуумному рівні у процесі онтогенезу, але й як явище філогенезу й культурно-історичного розвитку, з урахуванням зміни історичного середовища).

Потреба саморозуміння, самопізнання, самоактуалізації, самоздійснення й інших феноменів само – зростає разом з розширенням знань людини про світ й про себе, разом із зростанням суб'єктивних можливостей й ускладненням завдань, що постають перед людиною, знання про світ, професію.

Самість може бути визначена як унікальна властивість-здатність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-здібностей-потреб у створюваному й

перетворюваному нею світі. Розкриттям сутності даної проблеми займалися такі дослідники: А.Адлер, Б.Г.Ананьєв, Д.О.Леонтьєв, О.Ф.Лосєв, А.Маслоу, К.Роджерс, В.І.Слободчиков.

При визначенні структури професійного самовизначення багато вчених виходять із структури особистості, запропонованої С.Л.Рубінштейном. У структуру особистості він включав якості, які формуються у процесі підготовки до вибору професії:

- професійна направленість («хочу»);
- професійні здібності і можливості («можу»);
- властивості характеру, які виражають ставлення до себе, інших, особистісний досвід («є») [17, с. 619–620].

Характеризуючи зміни особистості у професійному плані В.Ф.Сафін підтверджує вищезазначене і в якості самовизначення особистості розглядає суб'єкта, який усвідомлює:

- що він хоче (мета, життєві плани, ідеали);
- що він є (власні фізичні і особистісні характеристики);
- що він може (можливості, сили, власна обдарованість);
- чого від нього вимагають оточуючи (суспільство, виробничий колектив) [18, с. 51].

Необхідність осмислення поняття «професійне самовизначення» викликано тим, що у науковій літературі немає єдиного трактування цієї категорії. Нами визначені підходи до поняття професійного самовизначення: соціологічний, який характеризує професійне самовизначення як результат входження у соціальні структури і сфери життя, тим самим підкреслюючи його завершеність і ретроспективність; психологічний – розглядає професійне самовизначення як процес прояву механізмів входження індивіда в будь-які структури, що говорить про продовження та перспективність. Останнє дозволяє розглядати самовизначення як процес і результат вибору особистістю власної позиції, мети і засобів самоздійснення у конкретних життєвих обставинах, основний механізм набуття і прояву людиною внутрішньої свободи; соціально-психологічний підхід характеризує професійне самовизначення як знаходження людиною місця у системі соціальних відносин, які складаються в різних видах діяльності, соціально-психологічний підхід розглядає особистість як суб'єкт соціальних відносин і взаємодій; педагогічний підхід дає можливість з'ясувати зміст і методи професійного самовизначення студента. Вивчення поняття «професійне самовизначення студента» з різних позицій дає найбільш повне розуміння професійного самовизначення як здатність до самостійної побудови свого життя.

Враховуючи той факт, що категорія самовизначення особистісна, її потенційним суб'єктом є студент (ВУЗу). Найбільш важливими характеристиками студентського віку є активність та самостійність, які

виявляються у самопізнанні – першій ознаці активності особистості, що розвивається. Не пізнавши себе, не співставивши себе з іншими, не оцінивши себе, людина не здатна до самооцінки. Самопізнання проявляється у бажанні пізнати "хто є я" – на фоні "хто є хто". Оцінка самого себе проходить в основному трьома способами: студент порівнює себе з ідеалом; дається самооцінка на фоні досягнутих результатів і співставляється думка про самого себе з думкою старших людей, товаришів.

**Отже, професійне самовизначення, а ми розглядаємо його на етапі здобуття вищої освіти, на думку С.М.Чистякової, – це період входження у професійну діяльність, поглиблену підготовку до неї, формування досвіду життєдіяльності у трудовому колективі [10, с. 5], ми розуміємо як довготривалий, динамічний, цілісний процес входження у професію, результат вибору і проектування майбутньої професійної діяльності, у нашому випадку педагогічної, який відбувається в особливій соціальній групі – студентстві – значущою рисою якої є усвідомлене і активне ставлення до оволодіння майбутньою професією, до власної життєвої перспективи.**

Професійне самовизначення студентів філологічних спеціальностей в умовах педагогічного вузу ми розглядаємо як цілісну систему, яку складають професійно-ціннісні орієнтації, адже вибір людиною цінностей моралі і культури, які приймають форму мотиву, визначає спрямованість її діяльності. Особлива роль у структурі особистості вчителя належить професійно-педагогічній спрямованості, основними показниками якої виступають: професійний інтерес, покликання, здібності і потреби. Система професійних знань вчителя забезпечує розуміння сутності професійно-педагогічної діяльності. У самовизначенні велика роль належить самовихованню і самоосвіті результатом яких є самовдосконалення майбутнього педагога. Впливає на успішність професійного самовизначення студента-філолога і його Я–концепція, яка визначає не просто те, що собою представляє індивід, але й те, що він про себе думає, як дивиться на своє діяльне начало і можливості розвитку в майбутньому. Для того, щоб реально професійно самовизначитися, студент повинен реально пізнати і оцінити себе, свої можливості, розвивати у себе педагогічну рефлексію, яка сприяє формуванню усвідомленого ставлення до проблеми самовизначення і цілеспрямованості даного процесу, на динаміку якого суттєво впливає і педагогічна креативність майбутнього філолога.

Процес формування механізму професійного самовизначення майбутніх вчителів-філологів має бути керованим, для цього необхідний аналіз змін, що відбуваються протягом навчання у ВУЗі, інструментом оцінки таких змін виступають наступні критерії: спрямованість, самостійність та активність. Кожен із визначених нами критеріїв має свою

систему показників, що відображають якісні та кількісні зміни, а механізм переведення якісних показників у кількісні дозволяє виявити наступні рівні: високий, оптимальний та низький, що дає змогу визначити особливості професійного самовизначення майбутнього вчителя філології і виявити рівень його розвитку.

На основі системного, діяльнісного та особистісно-спрямованого підходів нами була визначена технологія поетапного формування готовності до професійного самовизначення майбутнього вчителя філологічних дисциплін під час навчання у ВНЗ: на першому етапі(1 курс) відбувається входження і орієнтація в професії; другий (2-3 курси) передбачає професійну ідентифікацію, і, нарешті на третьому завершальному відбувається самопректування і самореалізація в подальшій педагогічній діяльності. Така технологія формування готовності до професійного самовизначення передбачає створення механізму самореалізації майбутнього вчителя у професійній діяльності, розвитку його професійно-педагогічної спрямованості на основі активності та самостійності, де готовність до професійного самовизначення ми розглядаємо як складний цілісний стан особистості, що характеризується сукупністю її професійно важливих якостей, і забезпечує їй перехід із системи вузівської підготовки в систему професійної діяльності і успішну самореалізацію в ній на основі ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, єдності життєвих, особистісних і професійних змістів, володіння способами самопізнання, самоаналізу і самооцінки, здійснення самоконтролю та самокорекції, наявність здібностей до самовиховання, самоосвіти та саморозвитку, які забезпечують самоактуалізацію потенційних можливостей, особистісно-професійного зростання майбутнього вчителя-філолога.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів// Професійна діагностика / Упорядник П.Гончаренко. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 120 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн.1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
3. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / О.І.Вітковська; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К.: Науковий світ, 2001. – 92 с.
4. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Головаха Е.И.; АН УССР, Ин-т философии. – К.: Наук. Думка, 1988. – 142 с.
5. Ігнатюк О.А. Проблема професійного самовизначення особистості: теоретичний аспект / Ігнатюк О.А. // Наук. праці. [Сер.: Педагогіка]: наук.-метод. журн. / Миколаїв. держ. гуманіт. ун-т ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилян.акад». – Миколаїв, 2006. –Т.46, вип. 33. – С. 89–93.
6. Климов Е.А. Психология профессионала // Избранные психологические труды / Е.А.Климов. – М.: Образование, 2003. – 345 с.

7. Кондаков И.М., Сухарев А.В. Методологические основания зарубежных теорий профессионального развития // Вопросы психологии. – 1989. – №5. – С. 158–164.
8. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості / Г.С. Костюк // Рад. школа. – 1967. – №3. – С. 17–18.
9. Кравченко І.Ф. Професійне самовизначення старших підлітків у сфері обслуговування засобами професіографії / І.Ф.Кравченко. – Херсон: ХДПУ, 2002. – 76 с.
10. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению: Методическое пособие / Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. – М.: Институт общего среднего образования РАО, 1997. – 80 с.
11. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология: Учебное пособие для пед. институтов – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Учпедгиз, 1960 – 428 с.
12. Малихін А.О. Концептуальні засади професійного становлення особистості майбутнього вчителя / Збірник наукових праць (Педагогічні науки). – №4. БДПУ, 2008. – С. 228–336.
13. Михайлов И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е.Сьюпера // Вопросы психологии. – 1975. – №5. – С. 110-122.
14. Повшедная Ф.В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: монография / Ф.В. Повшедная. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. – 166 с.
15. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 256 с.
16. Радул В.В., Краснощок І.П., Лебедик І.В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: Монографія. – К.: «Імекс-ЛТД», 2009. – 352 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд.2.– М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
18. Сафин В.Ф. Самоопределение личности. Теоретические и эмпирические аспекты исследования: Монография. – Уфа.: «Гилем», 2004. – 258 с.
19. Соціолого-педагогічний словник / За ред.В.В.Радула.–К.: «ЕксОб», 2004. – 304 с.
20. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – М., 1983. – 288 с.
21. Чобітько М.Г. Особистісне і професійне самовизначення майбутнього вчителя / Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – Випуск 3. – 2009.
22. Holland Y.L. Explorations of a theory of vocational choice // J. Appl. Psychol. – 1968. – Vol.52, №1.
23. Maslow A.H. Motivation and personality. – Second Ed. – New York e.a.: Harper&Row, 1970. – 369 p. – Bibliogr.: P. 329–353. – Ind.: P. 355–369.
24. Super D.E. Synthetic: Or is it distillation // The personnel and guidance journal. – 1983. – Vol.61, №8. – P. 508–512.

*В статье рассмотрены разные научные подходы к проблеме профессионального самоопределения, основные аспекты отечественных и зарубежных концепций профессионального самоопределения личности, а также анализируется содержание и структура этой категории.*

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональное самоопределение, личностное самоопределение, самоактуализация.

*Different scientific approaches to a problem of professional self-determination, main aspects of domestic and foreign concepts of professional self-determination of the personality are considered, and the contents and structure of this category are analyzed in the article.*

**Key words:** self-determination, professional self-determination, personal self-determination, self-realization.



---

УДК 37.018.32+37.015.311:173.3

**А.П. Грiтчина, м. Киiв**

## СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИКОНАННЯ РОЛІ СІМ'ЯНИНА

*У статті розглядається специфіка формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина. Розкрито особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів та чинники, що ускладнюють процес засвоєння юнаками ролі сім'янина.*

**Ключові слова:** соціальне сирітство, роль сім'янина, юнаки, школа-інтернат, позаурочна діяльність.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, входження у європейську спільноту, одним із головних завдань педагогічної науки стає підготовки повноцінного члена суспільства – громадянина, професіонала, сім'янина. Окремо в системі інтернатного виховання стоїть питання подальшої долі вихованців, адже принципи колективного виховання, на яких базується інтернатна система, не відповідають новим суспільним реаліям, вимогам індивідуального розвитку кожної особистості.

Однією з ключових проблем соціальної адаптації вихованців інтернатних закладів є корекція сімейних відносин, оскільки, як правило, досвід сімейної та міжособистісної взаємодії у своїй біологічній родині мав негативний характер або взагалі був відсутній. Відсутність нормальних для звичайної дитини контактів (сім'ї, друзів, сусідів та ін.) призводить до того, що образ тієї чи іншої соціальної ролі створюється на основі суперечливої інформації, яку дитина отримує із різноманітних джерел.

Комплекс проблем, пов'язаних із підготовкою до сімейного життя молоді та вихованців інтернатних закладів, знайшов свої відображення у багатьох фундаментальних дослідженнях (В. Бойко, І. Дубровіної, А. Гузьської, З. Зайцевої, О. Зрітневої, Р. Лемехової, Д. Луцик, В. Мухіної, Г. Плясової, А. Прихожан, В. Пушкар, Г. Сатаєвої, О. Смірнова, Н. Толстих, І. Трухіна, Г. Чередниченко та наукових публікаціях І. Горчакової, О. Кікінежді, В. Кравця, В. Шмідта та інших). Водночас проблема формування готовності старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина не знайшла достатнього висвітлення.

Метою даної статті – визначити специфіку формування готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина.

Юнацький вік є сенситивним для формування у юнаків готовності до виконання ролі сім'янина, оскільки у цей період у юнаків відбувається бурхливий розвиток самосвідомості. Для них характерні поглиблений самоаналіз, самооцінка своїх якостей, пошук відповіді на найінтимніші та

складні питання життя: “Для чого я живу?”, “Чи буде у мене своя сім’я? Яким чоловіком і батьком я буду?” [3, с. 54]; особливого значення набувають особистісні характеристики юнаків, можливості їх самореалізації та самоствердження в процесі формування установок на створення повноцінної сім’ї [3, с. 96, 105]; це вік морального самовизначення і формування світоглядних поглядів. Саме у цьому періоді в житті юнака особлива роль належить засвоєнню сексуальної моралі, набутті досвіду маскулінної поведінки, розвитку гендерного Я [3, с. 22, 69, 76]; інтенсивніше формується внутрішня позиція юнаків і дівчат, виникає своє ціннісно-сміслові розуміння тих якостей людини, які характеризують її як представника певної статі, активізується вироблення особистих поглядів на характер взаєностосунків чоловіка та жінки” [8, с. 51].

Відхилення в розвитку особистості дитини, що виховується в умовах школи-інтернату, найбільш помітні в ранньому юнацькому віці.

Юність – певний етап дозрівання та розвитку людини між дитинством та дорослістю. Період юності необхідно розглядати в динаміці, відповідно до інших вікових категорій. Хронологічні межі юності “розмиті” та визначаються в психології по-різному, найчастіше дослідники відокремлюють ранню юність, тобто старший шкільний вік (від 14 до 17 років) та пізню (від 18 до 25 років).

Віковий проміжок між 14-15 та 16-17 роками в останніх випадках визначається як період ранньої юності, у інших - як період отроцтва. Ранню юність вважають третім світом, що існує між дитинством та дорослістю. У цей час дитина опиняється на порозі реального дорослого життя [9, с. 78].

Загальновідомо, що саме юнацький вік є періодом пошуку свого місця в житті, здійснення професійного вибору; статевого дозрівання й пошуку партнера в інтимній сфері; характеризується активним привласненням суспільних норм і функцій, можливістю їхнього якісного усвідомлення, оволодінням соціальними ролями, тобто юнак формується як суспільний суб’єкт.

Однак, особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, специфіка контингенту учнів значно ускладнюють процес формування готовності юнаків до формування ролі сім’янина.

Як свідчать дослідження (В. Вугрича, Л. Канішевської, Л. Кузьменко, А. Наточія, В. Покася, С. Свириденко та інших), сучасний етап функціонування шкіл-інтернатів України характеризується низкою проблем:

1. Школа-інтернат – це заклад закритого (напівзакритого) типу, в якому сфера спілкування й діяльності учнів обмежена. Відсутність

постійних контактів із соціумом породжує труднощі успішної соціалізації вихованців інтернатних закладів.

2. Регламентованість і контрольованість життя, побуту, поведінки, спілкування, діяльності вихованців призводить до “втрати” самостійності і відповідальності.

3. Обмеженість сфери спілкування вихованців інтернатних закладів з іншими людьми, результатом чого є: значні відхилення у соціальному і духовному розвитку дітей; обмеження сфер реалізації засвоєння соціальних норм і досвіду.

4. Вимушена адаптація до великої кількості однолітків, що призводить до емоційного напруження, підвищеної збудливості, тривожності, що підсилює агресію вихованця.

5. Обмеження соціального простору веде до спрощення емоційного тону вихованців у взаємовідносинах із персоналом інтернатного закладу, наслідком якого є брак позитивних емоцій; несформованість стійких емоційних зв'язків; прояв егоцентризму; деформації статевої ідентифікації. Говорячи про специфіку інтернатних закладів, слід відзначити особливості взаємовідносин вихованців із педагогами, що характеризуються наявністю великих владних можливостей педагогів [6, с. 97]. При цьому слід зауважити, що саме ступінь закритості, міра відокремленості виховного закладу від соціального оточення, зовнішніх контактів визначає рівень владного потенціалу педагога [1, с. 20-21].

6. Часта зміна педагогічного колективу.

7. Недостатня психолого-педагогічна підготовка вихователів інтернатних закладів до роботи із специфічним контингентом дітей.

Майже дві третини вихователів шкіл-інтернатів глибоко не вивчають і не знають психофізіологічні, пізнавальні, моральні й інші особливості своїх вихованців, а майже три чверті мають дуже поверхове уявлення про корекційні методики.

8. Превалювання авторитарної педагогіки. “Часто педагог стає суб'єктом, який визначає мету та шлях розвитку вихованця, а вихованець – об'єктом, який слідує цим шляхом, що значно гальмує його самостійність; відсутність індивідуального підходу до учнів; надмірна опіка й покроковий контроль” [6, с. 98].

9. Колективний характер виховання; формалізм у виховній роботі, типовими проявами якого є педагогіка заходів, майже повна відсутність індивідуального підходу до учня, гіперопіка вихованців.

Отже, перераховані вище негативні аспекти впливу інтернатних закладів на психологічний і соціальний розвиток вихованців є вагомою перешкодою на шляху формування готовності юнаків до виконання ролі сім'янина.

Становлення особистості вихованця інтернатного закладу, як правило проходить в умовах соціального сирітства.

Сирітство – соціальне явище, що характеризує стан дитини, яка тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням внаслідок втрати батьків, а також дитини, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишитися в сімейному оточенні, потребує захисту чи допомоги з боку держави. Сирітство буває двох типів: біологічне і соціальне. Біологічні сироти – це діти, які втратили обох батьків. До другого типу (соціальні сироти) належать діти, які є сиротами при живих батьках. Останній тип сирітства в Україні став досить поширеним явищем [5, с. 817].

Сирітство руйнує емоційні зв'язки дитини із соціальним середовищем, із світом дорослих та однолітків, які розвиваються у більш сприятливих умовах, й викликає глибокі порушення фізичного, психічного та соціального розвитку.

Причинами соціального сирітства є: алкоголізм, наркоманія батьків, і як наслідок, жорстке або байдуже ставлення до дітей в сім'ї, зневага до їхніх потреб; недієздатність батьків, як наслідок алкоголізму, наркоманії та психічних захворювань; народження дітей поза шлюбом; розлучення батьків, в результаті якого дитина залишається без одного з них; матеріальні та житлові проблеми батьків, безробіття; соціальна дезорганізація сімей, позбавлення моральної відповідальності батьків за виховання дітей; руйнування морально-етичних норм інституту сім'ї, бездуховність, втрачання загальнолюдських якостей та цінностей; послаблення функцій державних установ, покликаних займатися вихованням, навчанням дітей [6, с. 11].

До шкіл-інтернатів діти потрапляють із різних причин. Частина дітей виховуються від народження в соціальних інституціях, що обумовлює їх сенсорну, емоційну, материнську, когнітивну, соціальну деривації. Більшість вихованців до вступу до школи-інтернату проживали в сім'ях, де створювалася пряма загроза щодо їх життя та здоров'я.

Останнім часом до шкіл-інтернатів потрапляють діти із сімей алкоголіків, наркоманів, правопорушників; діти, які пережили смерть батьків; діти, які стали жертвами сексуального, фізичного насилля.

На підставі досліджень (В. Вінс, Л. Галігузової, Я. Гошовського, І. Дубровіної, Н. Іванюк, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, Й. Лангмейєра, З. Матейчека, А. Маханько, В. Мухіної, А. Наточія, Л. Олиференка, А. Полянничко, В. Прихожан, А. Рузької, В. Слюсаренка, Н. Толстих, Т. Шульги та інших) охарактеризуємо специфіку контингенту вихованців інтернатного закладу.

Для вихованців шкіл-інтернатів характерними є :

1. Наявність деприваційного синдрому.

Депривація вихованців інтернатних закладів – це особливий стан, що виникає внаслідок неможливості задоволення основних психологічних

потреб і буває різних типів: відсутність матері (материнська депривація) ; сенсорна – результат нестатку зорових та слухових стимулів; когнітивна – результат незадовільних умов для навчання та набуття різноманітних знань, умінь і навичок, наявності зовнішнього оточення, яке дає можливість прогнозувати та регулювати події, які відбуваються за межами інтернатного закладу; емоційна як результат неможливості самореалізації у суспільстві за допомогою засвоєння соціальних ролей, прилучення до суспільних цінностей); психічна (стан, що виникає внаслідок неможливості задоволення основних психологічних потреб); [10, с. 4] депривація, обумовлена умовами утримання вихованців у закладах інтернатного типу.

2. Дослідники (І. Арямов, А. Залкінд, З. Макхамова, Г. Сердюковська та інші) доводять, що стан здоров'я дітей в закладах інтернатного типу має низькі показники. Для них характерними є психічні розлади, хвороби ЦНС, органів чуттів та дихання.

3. Втрата інтересу до навчання.

У більшості вихованців інтернатних закладів втрачений інтерес до навчання. На час потрапляння до інтернатного закладу, вони фактично втрачають зв'язок зі школою.

4. Проблеми інтелектуального розвитку вихованців.

Дослідники (Л. Галігузова, І. Дубровіна, В. Мухіна, А. Прихожан, І. Рузька, А. Толстих та інші) зазначають, що інтелектуальний розвиток вихованців в закладах інтернатного типу визначається послабленістю або несформованістю, нерозвиненістю пізнавальних процесів, слабкою пам'яттю, нестійкою увагою, слабо розвиненого мислення (наочно-образного, абстрактно-логічного, вербального та ін.), низькою ерудицією. Незадовільний інтелектуальний розвиток обумовлений, в основному, педагогічною занедбаністю вихованців.

5. Для багатьох вихованців характерним є порушення емоційних контактів з оточуючими, недовіра, емоційна нестриманість та непродуктивна активність, здатність до швидкої зміни настрою (пожвавлення переходить в крик, плач, піднесений настрій – у похмурість та агресію); неадекватні форми реагування на схвалення та зауваження; підвищена схильність до тривожності, неспокою, страхів; надмірна імпульсивність.

6. Незадоволена потреба вихованців інтернатних закладів у спілкуванні виявляється в тому, що їх контакти поверхові, нервозні. Ставлення до дорослих та однолітків ґрунтується на їх практичній корисності для дитини.

7. Орієнтація на пристосування; наявність споживацьких настроїв.

8. У вихованців-підлітків констатуються різноманітні акцентуації характеру на фоні заниженої самоорганізованості; зниження мотивації

досягнення успіху, чуттєвості до життєвих труднощів та особистісної неготовності щодо їх вирішення.

9. Соціальна незахищеність після виходу із інтернатного закладу; високий рівень претензій до оточуючих; відсутність навичок вирішення власних проблем.

10. Порушення статевої ідентифікації у вигляді гіпермаскулінної або гіпєфемінінної поведінки; відсутність зразків для засвоєння соціальних ролей, таких, як подружжя, батьки, партнери.

Соціальна роль – це стереотипна поведінка людини, яка задається її соціальною позицією в системі міжособистісних відносин, ланка, яка пов'язує особистість і групу, спосіб входження особистості в групу. Скільки існує груп (великих і малих, реальних чи умовних), до участі в яких залучається індивід, стільки ж він має соціальних ролей (іноді – більше, якщо в одній групі йому доводиться виконувати не одну, а кілька ролей) [2, с. 325]. Соціальна роль обов'язково передбачає наявність певних функціональних обов'язків, які існують як рольові очікування. Засвоєння рольових очікувань є зовнішнім, суспільно заданим джерелом формування соціальної ролі: "...засвоєння соціальних норм, правил, цінностей (у тому числі й моральних) відбувається не інакше, як у формі рольових (або ширше – соціальних) очікувань, які формують соціальну поведінку людини, важливим компонентом якої є виконання соціальних ролей" [2, с. 326].

Без формування ролей неможливе формування соціальної поведінки (як прояву високого рівня соціалізованості, важливим показником якого є адекватна рольова поведінка).

Соціальні ролі чоловіка, дружини, батьків вимагають пари з певними відносинами: батьки – діти, чоловік – дружина. Характер сімейної рольової структури визначається соціально-історичними умовами, культурою та епохою [3].

Дослідження Н. Гусак [3] свідчать, що у підготовці юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка і батька є ряд суттєвих недоліків: соціальний інфантилізм, незрілість більшості юнаків; нерозуміння соціальної значущості сім'ї у житті чоловіка; незнання сімейних функцій та невідповідності до їх виконання; неадекватна самооцінка, нерозуміння фізіологічних та психологічних особливостей статей; низький рівень статевої поінформованості, необізнаність у питаннях сексуальної культури; спотворене уявлення про особливості статево-рольової поведінки; відсутність психологічної і практичної підготовки усвідомленого батьківства.

Дослідження Л. В. Канішевської свідчить, що лише 31,5 % старшокласників шкіл-інтернатів глибоко розуміють соціальну роль "сім'янин", називають більше трьох ознак вияву цієї соціальної ролі, серед

яких були (любить та поважає членів своєї родини, не кидає своїх дітей на призволяще, не ображає свою жінку, чоловіка, не пиячить, веде здоровий спосіб життя; не влаштовує сварки та бійки; виявляє відповідальне ставлення до своїх обов'язків перед родиною; сумлінно працює для того, щоб забезпечити свою сім'ю; любить і піклується про своїх дітей, уміє планувати сімейний бюджет, заощаджувати гроші, бути господарем у своїй оселі тощо).

Саме такі відповіді, як: “сім'янин любить та поважає членів своєї родини”, “... не кидає своїх дітей напризволяще, “... не ображає свою жінку, (чоловіка), дітей”, “... не пиячить, веде здоровий спосіб життя”; “... не влаштовує сварки та бійки” тощо, свідчать про негативний досвід перебування більшості вихованців у біологічній сім'ї, де частими були образи, сварки та бійки, пияцтво батьків, безвідповідальне ставлення до дітей. Це ще раз підтверджує необхідність посилення уваги щодо підготовки юнаків шкіл-інтернатів до виконання соціальної ролі “сім'янин” [6].

Значна кількість названих чинників, що ускладнюють підготовку юнаків шкіл-інтернатів до виконання соціальної ролі сім'янин, можуть бути усунені педагогічними засобами, а саме:

- методичною підготовкою педагогів шкіл-інтернатів до засвоєння юнаками соціальної ролі сім'янин;
- формуванням мотиваційної готовності до виконання соціальної ролі сім'янина, до комунікативної діяльності;
- використанням потенціалу позаурочної виховної діяльності з підготовки юнаків шкіл-інтернатів до виконання соціальної ролі сім'янина. Орієнтацією педагогічного колективу школи-інтернату на досягнення загальної мети – підготовки юнаків до виконання ролі сім'янина;
- розробкою та впровадженням у позаурочну діяльність шкіл-інтернатів програми “Виховуємо майбутнього сім'янина” для юнаків шкіл-інтернатів.

Отже, проблема формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина має суттєву специфіку, яка у своїй більшості негативно впливає на засвоєння юнаками соціальної ролі сім'янина. Дана проблема потребує подальшого визначення, а саме вивчення стану сформованості готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Галигузова Л. Н. Педагогические аспекты воспитания детей в домах ребенка и в детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева. // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17–25.
2. Горностай П. П. Социализация личности и психологические роли / П. П. Горностай // Теоретические и прикладные вопросы психологии: Материалы

юбилейной конференции “Ананьевские чтения - 97”. – СПб. – 1997. – Вып. 3. – Ч. I. – С. 325–330.

3. Гусак Н. І. Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Гусак Надія Іванівна. – Луганськ, 2005. – 222 с;

4. Дубровіна І.В., Рузька А. Г. Психологічний розвиток вихованців дитячих будинків. – К. :Наукова думка, 1990. – 120 с.;

5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

6. Канішевська Л.В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Канішевська Любов Вікторівна; Інститут проблем виховання НАПН України. – К. : [ХмЦНП], 2011. – 368 с.

7. Кравець В.П., Кікінежді О.М., Кізь О.Б. Збереження репродуктивного здоров'я вихованців шкіл-інтернатів : навч.-метод. посіб. для студ. вузів / В.П. Кравець [и др.]. – Т. : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 179 с.

8. Кон И. С. Психология старшеклассника [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.koob.ru/kon//psychologia-ranney-yunost/>.

9. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия /Ред. сост В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1991. – 25 с.

10. Маханько А.М., Иванюк Н.А. Гостевая и адаптационная семья: ресурсы местного сообщества в социализации воспитанников интернатных учреждений : учеб-метод. пособие. – Мн.: РУМЦ ФВН, 2005. – 111 с.

*В статье рассматривается специфика формирования готовности юношей школ-интернатов к исполнению роли семьянина. Раскрыты особенности организации жизнедеятельности воспитанников школ-интернатов и факторы, которые препятствуют процессу усвоения юношами роли семьянина.*

**Ключевые слова:** социальное сиротство, роль семьянина, юноши, школа-интернат, внеурочная деятельность.

*In this article described problem of formation youth willingness for the role of family man. Disclosed features of activity organization inmates of comprehensive secondary boarding schools and factors, which complicate the process of assimilation of the young men as family man.*

**Key words:** social orphans, the role of family man, young man, a boarding school, after-hour activity.



УДК 373.3.016

**Т.Я. Довга, м.Кіровоград**

## ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ УМІННЯ ЯК ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті проаналізовано стан проблеми загальнонавчальних умінь і навичок школярів у російських та українських дослідженнях другої половини ХХ століття та її сучасне тлумачення у контексті формування ключових компетентностей початкової загальної освіти.*

**Ключові слова:** загальнонавчальні уміння, ключові компетентності, початкова загальна освіта, школярі.

Сучасна освіта активно розвивається на засадах системно-діяльнісного та компетентнісного підходів. Компетентнісний підхід забезпечує спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані компетентності школярів – ключові, загальнопредметні, предметні.

Новою редакцією Державного стандарту початкової загальної освіти передбачено формування ключових компетентностей учнів початкових класів, зокрема, загальнокультурної, громадянської, здоров'язбережувальної, інформаційно-комунікативної, соціальної [2].

Провідне місце серед ключових компетентностей початкової освіти посідає компетентність вміння вчитись (навчальна компетентність, навчально-пізнавальна компетентність, компетентність уміння самостійно вчитись тощо).

Українські вчені розглядають її як цілісне індивідуальне психологічне утворення, що інтегрує індивідуальний досвід успішної навчальної праці учня й характеризується наявністю в нього розвинених способів навчальної діяльності (О.Савченко).

У російських дослідженнях навчальну компетентність розуміють як уміння здобувати інформацію з різноманітних джерел різними способами, виділяти головне, аналізувати, оцінювати, використовувати на практиці; складати алгоритм навчальної діяльності; здійснювати навчальну діяльність у взаємодії; прогнозувати результат такої діяльності, докладати зусиль до його досягнення; формулювати, висловлювати, доводити власну думку; здатність навчатися протягом усього життя, підвищувати свій професійний рівень (А.Хуторський).

*Метою даної статті є аналіз стану розробки проблеми загальнонавчальних умінь і навичок школярів у російських та українських дослідженнях другої половини ХХ століття та її сучасне тлумачення у контексті формування ключових компетентностей початкової загальної освіти.*

Ядром ключової компетентності уміння вчитись у початкових класах є оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними вміннями і навичками, без яких неможливо сформувати повноцінну навчальну діяльність.

На цей важливий компонент навчання школярів звертали увагу відомі представники зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної науки задовго до виокремлення проблеми.

Так, І.Г.Песталоцці, автором теорії елементарної освіти, була висловлена ідея про необхідність формування певних умінь (складних і простих) для здійснення навчання на першому ступені. Але вирішувалась вона з чисто механічних позицій: складні уміння розглядались як сума простих умінь, а не як якісно нове, складне уміння більш високого порядку. Причому, він вважав за можливе формувати такі вміння лише шляхом багаторазових одноманітних вправ, що стомлювали дітей.

К.Д.Ушинський наполягав на тому, щоб дітям під час навчання в школі обов'язково прищеплювались навички самостійності в роботі та звички організованої поведінки.

П.П. Блонський, який досліджував проблему шкільної неуспішності, серед причин, що приводять до низьких навчальних результатів (поганий стан здоров'я, відсутність інтересу до знань, бажання вчитись, слабкий інтелектуальний розвиток) виділяв і «невміння працювати» – організувати свою працю, яке робить учня «поганим працівником», заважає йому добре вчитись.

В.О.Сухомлинський вважав головним завданням початкової школи навчити дитину вчитися, сформувати інструмент, без якого вона стає невстигаючою, нездібною. Під цим умінням педагог розумів п'ять важливих умінь: уміння спостерігати, думати, висловлювати свою думку про те, що думаєш і спостерігаєш, читати і писати.

У 60-і роки ХХ століття було сформульовано ідею про загальні навчальні уміння як підґрунтя вироблення спеціальних і професійних умінь. Це підґрунтя закладається насамперед у початковій школі і сприяє виробленню працелюбності, сумлінності, дисциплінованості, відповідальності, організованості, самостійності та інших цінних якостей особистості. А вже в 70-их роках минулого століття почали розроблятися підходи до системного осмислення загальнонавчальних умінь і навичок. Авторами цих досліджень стали Ю.К.Бабанський, В.М.Коротов, Н.О.Лошкарьова, В.Ф.Паламарчук, Н.Ф.Тализіна, А.В.Усова, Д.І Пеннер, П.Раченко тощо. Їх дослідження переконливо доводять, що низька успішність, перевантаження учнів найчастіше виникають внаслідок несформованості навичок раціональної організації навчальної праці, повільного темпу читання й письма, швидкої втомлюваності та ін

До початку 80-х років ХХ століття в діючих шкільних програмах навіть не було згадки про такі вміння й навички. Питання гігієни навчальної праці, пошук найбільш ефективних способів організації пізнавальної діяльності – все те, що складало поняття наукової організації праці школярів, повністю знаходилося у розпорядженні вчителя чи окремих педагогічних колективів. Не вирішувалось це питання і в проектах навчальних програм, де були відсутні навіть фрагментарні звернення до нього. Більшість умінь і навичок, які формувались у межах окремих навчальних предметів, належали до спеціальних умінь і не могли широко використовуватись у системі інших навчальних предметів. Тому перед педагогічною наукою постала настійна необхідність виділити в окрему групу і ввести до програми такі собі загальні вміння, які можуть формуватись на основі різноманітних предметів, а потім з успіхом використовуватись і переноситись на інші види діяльності.

На замовлення Міністерства освіти СРСР у 1980 році Н.О. Лошкарьовою було розроблено «Програму розвитку загальних навчальних умінь і навичок школярів» [11], яка протягом чверті століття стала для російських освітян найбільш повним і детальним системним представленням складу і структури даних умінь. Під час використання матеріалів відповідних розділів навчальних програм в основу систематизації загальних умінь і навичок було покладено наступний перелік їх різновидів:

а) загальні навчальні вміння, пов'язані з процесами читання, переказу, обробки й систематизації навчального матеріалу;

б) загально логічні (інтелектуальні), орієнтовані на формування таких прийомів розумової діяльності як аналіз, синтез, порівняння, доведення тощо;

в) бібліотечно-бібліографічні як такі, що розширюють розумовий кругозір учнів, пов'язані з самостійним зверненням до книги, періодичної преси;

г) організаційно-пізнавальні, що забезпечують мінімум знань про наукові основи організації своєї навчально-пізнавальної діяльності і вмінь розпоряджатись ними.

Протягом декількох наступних років, удосконалюючи програму, автор виділила наступні групи загальнонавчальних умінь і навичок: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-комунікативні. Для спрощення вони були зведені до трьох груп, обов'язкових для кожного року навчання – від I до X класу: 1) організація навчальної праці; 2) робота з книгою та іншими джерелами інформації; 3) культура усного й писемного мовлення. У 1984 році ці програми були схвалені Міністерством освіти СРСР та Головним управлінням шкіл і рекомендовані для загального використання.

В той же час над розробкою проблеми загальнонавчальних умінь і навичок плідно працювали українські вчені, зокрема, наукові співробітники лабораторії початкової освіти Науково-дослідного інституту педагогіки Академії педагогічних наук України під керівництвом О.Я.Савченко. Завдяки їх зусиллям, з 1984 року в навчальних програмах для початкових шкіл УРСР було започатковано розділ «Формування загальнонавчальних умінь і навичок», до складу яких увійшли: організаційні вміння й навички; загально мовленнєві вміння й навички; загально пізнавальні вміння; контрольні-оцінні вміння [6].

В останні роки в Росії й Україні відроджується інтерес до загально навчальних умінь як до універсальних для багатьох навчальних предметів способів отримання і застосування знань, на відміну від предметних умінь, котрі є специфічними для тої чи іншої навчальної дисципліни, з'явилися нові класифікації загально навчальних умінь.

Російська школа першого ступеня донедавна керувалась класифікацією Н.О.Лошкарєвої [8], яка запропонувала такі види «базисних загально навчальних умінь і навичок»: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні, навчально-комунікативні. Їх зміст подано в наступному авторському тлумаченні.

*Навчально-організаційні уміння й навички* полягають в оволодінні учнем:

а) способами виконання кожного компонента навчальної діяльності (навчальна мотивація, навчальна задача, навчальні дії, навчально-особистісна рефлексія: самоконтроль, самооцінка, саморегуляція, самокорекція); а також способами переходу від одного компонента чи етапу навчальної роботи до наступного;

б) способами зовнішньої організації, планування своєї навчальної роботи (культурою робочого місця, раціональним порядком занять, режимом дня та ін.);

в) способами передачі знань однокласникам, уміння націлювати себе на виконання поставленого завдання, вмінням здійснювати самоконтроль і самоаналіз навчальної діяльності.

*Навчально-інформаційні уміння й навички* полягають у оволодінні учнями способами самостійного здобуття знань, нової додаткової інформації, а також способами переробки, запам'ятання і зберігання інформації.

*Навчально-інтелектуальні вміння, навички* складають оволодіння учнем способами виконання мислительної діяльності, постановки і вирішення проблем, а також прийомами логічного (на основі формальної й діалектичної логіки) та гуманітарного мислення.

*Навчально-комунікативні вміння й навички* становлять оволодіння учнем способами побудови усного й писемного мовлення залежно від

цілей і умов спілкування з іншою людиною (вчителем, однолітком) в ході навчальної роботи.

В сучасній редакції Програм для української початкової школи [5] загальнонавчальні уміння представлені такою класифікацією: навчально-організаційні (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання); загальнопізнавальні (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати й відтворювати матеріал); загальномовленнєві (основні елементи культури слухання і мовлення); контрольні-оцінні (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів). Пропонований зміст загальнонавчальних умінь було розподілено за роками навчання, але вчитель мав змогу уточнювати його залежно від умов і особливостей роботи з певним контингентом учнів.

У класифікації, запропонованій російськими вченими Д.В.Татьянченко і В.Г.Воровщиковим [10;1], загальнонавчальні вміння поділяються на три групи.

1. Навчально-управлінські, до яких належать уміння, що забезпечують планування, організацію, контроль, регулювання й аналіз власної навчальної діяльності учнями.

2. Навчально-інформаційні, під якими розуміють загально навчальні вміння, що забезпечують знаходження, переробку та використання інформації для вирішення навчальних задач.

3. Навчально-логічні, що забезпечують чітку структуру зміст процесу постановки і вирішення навчальних задач.

Динаміка представлених у програмі *навчально-управлінських умінь* відтворює розвиток самостійності учнів у процесі навчання, так як розвиток самостійності полягає в переході від системи зовнішнього управління до самоуправління. Безперечно, що в процесі навчання функція передачі вчителем знань повинна зменшуватись, а доля самостійності учнів відповідно зростати. Ідеальним результатом навчання можна вважати досягнення такого рівня розвитку навчально-пізнавальної діяльності учнів, коли вони можуть самостійно обирати для вирішення пізнавальні проблеми, знаходити адекватні способи їх реалізації, контролювати умови, процес і результати своєї діяльності. До даної групи слід віднести також уміння, пов'язані з самоосвітою. Під самоосвітою розуміють такий вид самостійної навчальної діяльності, коли навчальна задача, обсяг додаткових знань і вмінь, джерела пізнання, час і форми роботи визначаються за ініціативою самого учня.

В основу групування *навчально-інформаційних умінь* покладено провідні джерела інформації, серед яких пріоритетними і найбільш актуальними джерелами інформації в процесі шкільного навчання є тексти і реальні об'єкти. У зв'язку з цим у програмі представлено три групи умінь: «уміння працювати з письмовими текстами», «уміння працювати з

усними текстами», «уміння працювати з реальними об'єктами як джерелами інформації».

*Навчально-логічні* уміння пов'язані, насамперед, з логічним мисленням, вони не є однорідними і умовно поділяються на дві групи. До першої групи входять п'ять перших умінь (аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, і класифікація, визначення понять, доведення і спростування. Другу групу складають уміння, пов'язані з творчим мисленням, вони допомагають визначити і вирішити проблему. На відміну від навчально-управлінських і навчально-інформаційних умінь, згрупованих у два блоки – для початкової та основної школи, навчально-логічні уміння представлені цілісно для всіх ступенів загальноосвітньої школи.

У дисертаційному дослідженні Т.М.Коренякіної [4] уточнено і доповнено комплекс загально навчальних умінь і навичок та розподілено його на два компоненти – пізнавально-діяльнісний і соціально-особистісний. До пізнавально-діялісного компонента дослідниця віднесла інтелектуальні уміння, інформаційні уміння, мовленнєві уміння. Соціально-особистісний компонент охопив комунікативні уміння, організаційні уміння, соціальні уміння. Під останніми автор розуміє вміння дотримуватись правил поведінки на уроці; дотримуватись санітарно-гігієнічних умов навчальної праці; контролювати й регулювати свою поведінку; оцінювати свої та чужі вчинки; самовизначатись у системі цінностей, у тому числі цінностей освіти; відповідати за свій вибір.

Узагальнюючи наукові точки зору різних учених (Ю.К.Бабанського, С.Г.Воровщикова, В.Н.Аксюченко, Н.О.Лошкарьової, О.Я.Савченко, В.Ф.Паламарчук, Я.П.Кодлюк, Д.В.Татьянченко, А.В.Усової, Л.Ф.Фрідман, І.Ю.Кулагіної) на проблему загально навчальних умінь і навичок, слід відзначити, що в психолого-педагогічній науці існують різні підходи до визначення наукового поняття «загально навчальні уміння». Так, деякі вчені розглядають загально навчальні вміння як здатність учня виконувати дії по отриманню і застосуванню знань, що забезпечує можливість засвоєння знань з інших предметів і перенос в інші галузі життєдіяльності. Інші пов'язують їх з володінням способами виконання навчальних дій з отримання і застосування знань (на відміну від предметних умінь, що є специфічними для тої чи тої навчальної дисципліни). До того ж, вважається, що саме поняття «загально навчальні вміння й навички» містить в собі залежність успішності їх формування від організації навчальної діяльності дитини.

У Федеральному компоненті державного стандарту загальної освіти першого покоління (Росія, 2004 рік) і Освітній системі «Школа 2100» [7] пріоритетним напрямом початкової загальної освіти визначено

формування загальнонавчальних умінь і навичок, рівень засвоєння яких значною мірою визначає успішність всього наступного навчання. Ці уміння поділяються на групи: морально-оціночні, організаційні, інтелектуальні, комунікативні.

У новому Федеральному державному освітньому стандарті початкової загальної освіти (2008 рік) і Освітній системі «Школа 2100» [7] мова йде вже не про загальнонавчальні уміння, а про універсальні навчальні дії. Якщо під загальнонавчальними уміннями розуміють уміння, універсальні для всіх шкільних предметів і основних сфер людської діяльності, то універсальні навчальні дії (УНД) – це узагальнені дії, що забезпечують уміння вчитись, тобто здатність суб'єкта до саморозвитку і самовдосконалення шляхом свідомого і активного присвоєння нового соціального досвіду. Для узагальнених дій властивий широкий перенос, тобто узагальнена дія, сформована на конкретному матеріалі будь-якого предмета, може бути використана при вивченні інших предметів.

«Програма особистісного розвитку і формування універсальних навчальних дій у тих, хто навчається на ступені початкової освіти», розроблена колективом російських авторів (А.А.Вахрушев, А.В.Горячев, Д.Д.Данилов та ін.) [7], передбачає наступні групи цих умінь: особистісні, регулятивні, пізнавальні, комунікативні.

**Особистісні універсальні навчальні дії** забезпечують ціннісно-смыслову орієнтацію учнів (уміння співвідносити вчинки і події з прийнятими етичними принципами, знання моральних норм і вміння виділяти моральний аспект поведінки) і орієнтацію в соціальних ролях і міжособистісних стосунках.

**Регулятивні універсальні навчальні дії** забезпечують учням організацію своєї навчальної діяльності. До них належать: ціле покладання, планування, прогнозування, контроль, корекція, оцінка, саморегуляція.

**Пізнавальні універсальні навчальні дії** включають загально навчальні, логічні навчальні дії, а також постановку і вирішення проблеми.

**Загальнонавчальні універсальні дії:** виділення і формулювання пізнавальної мети; пошук і виділення необхідної інформації; структурування знань; побудова мовленнєвого висловлювання; вибір ефективних способів розв'язання завдань; рефлексія способів і умов дії, контроль і оцінка результатів діяльності; постановка і формулювання проблеми.

**Логічні універсальні дії:** аналіз і синтез об'єктів; порівняння, серіація, класифікація об'єктів; підведення під поняття, виведення наслідків; встановлення причинно-наслідкових зв'язків; побудова міркувань; доведення; висунення та обґрунтування гіпотез.

*Постановка і вирішення проблеми:* формулювання проблеми; самостійне створення способів вирішення проблем творчого й пошукового характеру.

*Комунікативні універсальні навчальні дії* забезпечують соціальну компетентність і врахування позиції інших людей, партнерів по спілкуванню або діяльності; уміння слухати і вступати в діалог; брати участь в колективному обговоренні проблеми; інтегруватись у групу однолітків і будувати продуктивну взаємодію з однолітками і дорослими.

Розвиток системи універсальних навчальних дій забезпечує вирішення завдань загальнокультурного, ціннісно-особистісного, пізнавального розвитку учнів, сприяє формуванню в них ключових компетентностей.

Академік О.Я.Савченко [9] розглядає ключову компетентність уміння вчитись як низку загальнонавчальних і пізнавальних умінь. Ці вміння розуміють як здатність учня виконувати навчальні та пізнавальні дії відповідно до мети й умов, у яких виконується навчальне завдання. Те чи інше вміння може бути об'єктом формування і відповідного відбиття у вимогах до навчальних результатів з різних предметів з урахуванням принципів наступності та перспективності, а також необхідної частотності. У розвитку вміння вчитися необхідно узгоджувати зростання обсягу й складності предметного змісту з розвитком загально навчальних умінь, враховувати можливості між предметного впливу. Загалом цей процес слід здійснювати поетапно, щоб у дітей поступово нагромаджувалися знання-розуміння (що означає те чи інше вміння, спосіб дії) і різноманітний досвід індивідуального користування загально навчальними вміннями в різних умовах.

*Висновки.* Проблема загальнонавчальних умінь і навичок школярів набуває нового тлумачення на сучасному етапі розвитку початкової загальної освіти як діяльнісний компонент її змісту і розглядається у тісному зв'язку з ключовими компетентностями.

#### **Література:**

1. Воровщиков С.Г.Общеучебные умения как деятельностный компонент учебно-познавательной компетенции/С.Г.Воровщиков//Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. Затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011р. №462.
3. Ефимов В.Ф. Компетентность как новое качество личности школьника/В.Ф.Ефимов//Начальная школа. – 2012. – №2. – С. 11–18.
4. Коренякина Т.Н.Формирование общеучебных умений у младших школьников «группы риска»: автореф. дис. на соиск. уч. степени канд. пед. наук/Т. Н. Коренякина. – Астрахань, 2010. – 23с.
5. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1 – 4 класи. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с.



6. Программа личностного развития и формирования универсальных учебных действий у обучающихся на ступени начального образования (Образовательная система «Школа 2100») (Проект). – М., 2008.
7. Программа развития общих учебных умений и навыков школьников/ Народное образование. – 1982. – №10. – С. 106-111.
8. Савченко О.Я. Уміння вчитись як ключова компетентність загальної середньої освіти/О.Я.Савченко//Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики/Під заг. Ред. О.В.Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112с.
9. Програми середньої загальноосвітньої школи 1 – 3 (1 – 4 )кл. – К.: Бліц, 1997.
10. Татьяначенко Д.В. Развитие общеучебных умений школьников/Д.В.Татьянченко, С.Г.Воровщиков//Народное образование. – 2003. – №8. – С.115-126.
11. Экспериментальная программа развития умений и навыков учебного труда школьников (1 – X классы): Проект. – М., 1980.

*В статье проанализировано состояние проблемы общеучебных умений и навыков школьников в российских и украинских исследованиях второй половины XX века и ее современное толкование в контексте формирования ключевых компетентностей начального общего образования.*

**Ключевые слова:** общеучебные умения, ключевые компетентности, начальное общее образование, школьники.

*The article analyzes the state of the problem of general educational skills of schoolchildren in Russian and Ukrainian research of the late twentieth century and its modern interpretation in the context of the formation of key competencies primary education.*

**Key words:** general educational skills, key competencies, primary general education students.

УДК 378.091.2

**М.М. Дубінка, м. Кіровоград**

## УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ВИКЛАДАЧА НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТА

*У статті автор розкриває особливості процесу оволодіння особистістю новою соціальною роллю – бути студентом вищого навчального закладу та вказує на важливі аспекти діяльності викладача по спрямуванню ефективності її адаптації у цей період.*

*Ключові слова:* студент, викладач, навчально-виховний процес, вищий навчальний заклад, професійно-пізнавальна діяльність, адаптація.

За сучасних умов удосконалення системи вищої освіти, забезпечуючи організацію та здійснення навчально-виховного процесу у ВНЗ, викладачу необхідно враховувати як характер дії зовнішніх чинників, які впливають на свідомість і поведінку студента, так і внутрішніх регуляторів, які є важливими передумовами ефективного входження молодого людини в обрану професію. Адже досить часто діяльність викладачів здійснюється без знання специфіки групи, курсу; не враховується посилений вплив суспільної думки на мотиваційну сферу свідомості молоді тощо, а це все важливі складові процесу професійного зростання особистості, її становлення, оволодіння новим соціальним статусом в системі діяльності ВНЗ.

Звідси, метою статті є розкриття особливостей процесу оволодіння молодого людиною новою соціальною роллю – бути студентом ВНЗ та визначення пріоритетних завдань діяльності викладача з метою сприяння ефективній її адаптації.

Не випадково ця проблема є актуальною для сьогодення, так як «студентська молодь є значним прошарком нашого суспільства, який визначає його соціально-економічний і духовний потенціал» [1, с. 245]. Вік юності найбільш чутливий до всіх соціальних перетворень, і цей факт слід враховувати у виховному процесі ВНЗ. Основною соціальною детермінантою, яка визначає морально-духовне зростання молодого людини, є її професійно-пізнавальна діяльність. Така діяльність безпосередньо трансформується згодом у власне професійну діяльність (як один із основних способів здійснення життя та особистісної самореалізації), пов'язану з духовними пошуками. Тому, щоб спрямувати цей процес у необхідне русло, вчасно щось підказати, необхідна планомерна діяльність викладачів [4, с. 42].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що різні аспекти проблеми формування особистості студента були предметом розгляду багатьох науковців у галузі педагогіки та психології. Так, психологічні особливості студентського віку досліджували

Б.Г. Ананьєв, І.С. Кон, В.Т. Лисовський; різні аспекти професійного становлення студентської молоді були представлені у працях А.М. Алексюка, В.П. Андрущенко, І.Д. Бега, І.С. Волощук, М.Б. Євтуха, В.І. Лозової, В.І. Лугового, В.Л. Ортинського, В.І. Рябченка, Т.І. Туркот та інших.

У цілому діяльність ВНЗ має бути спрямована на створення умов для розвитку особистості через справедливу вимогливість, тактовність, чуйність. Усе це сприятиме процесу подальшої (після сім'ї і школи) соціалізації молодих людей [2], де протягом навчання у ВНЗ особистість проходить через декілька її етапів. Визначальним серед них є етап адаптації (лат. *adapto* – пристосовую) до нової ситуації – навчання на першому курсі, адже багато першокурсників важко адаптуються до навчання у ВНЗ, так як вони переживають так звані інформаційні стреси [9, с. 415].

Вирішенню вказаної проблеми може допомогти аналіз студентського соціуму (щоб впливати на нього, на процеси, що в ньому відбуваються, треба знати загальні закономірності процесу адаптації молодої людини до нової соціальної ролі – бути студентом ВНЗ). При цьому студентський соціум необхідно розглядати, з однієї сторони, як цілісну систему зі своєю структурою, зв'язками, а з іншої – як частину більш широкого соціального середовища, соціальної спільноти – макросередовища суспільства [3]. У соціумі, як правило, існує своя система взаємин, своя морально-психологічна атмосфера, свої вимоги й еталони поведінки. В одному випадку мікросоціум може ініціювати діяльність студента, в іншому – гальмувати, в третьому – вони будуть взаємно індиферентними [2].

Молоді люди, вступивши до ВНЗ, стикаються з багатьма труднощами: дидактичними (новизна у процесі навчання, нові методи і організація навчання, відсутність навичок самостійної роботи тощо); соціально-психологічними (зумовлені входженням індивіда в нове середовище (умови життя, оточення, норми поведінки, незвичний режим діяльності, неналагодженість стосунків у групі, на курсі, на факультеті, незнайоме місто); особливостями самостійного життя, розподіл кишенькових грошей і подолання можливих матеріальних труднощів тощо; професійними (невміння зорієнтуватися у професійній спрямованості процесу навчання; необхідність вчитися працювати з людьми; складність у формуванні організаторських вмінь і навичок тощо). Ці труднощі студенти долають протягом місяців, поступово пристосовуються до нових умов і спрямовують свої сили на здобуття знань [6, с. 338–339].

Подоланню означених труднощів сприяє спеціально організована робота ВНЗ з адаптації, тобто активного і творчого пристосування студентів нового набору до умов вищої школи, в процесі якого формується тимчасовий колектив, особисті навички і вміння раціональної

організації розумової діяльності, а також покликання до обраної професії, вибудовується система професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості тощо [9, с. 415].

При цьому важливим є врахування того, що процес адаптації до нової ситуації має характерні фази її здійснення: 1) психічна реакція організму на нові умови ВНЗ у студентів має різну тривалість, але переважно закінчується в середині першого семестру; 2) включає перебудову пристосовницьких механізмів, динамічного стереотипу, психічних процесів і завершується приблизно до середини другого семестру; 3) період усталеної адаптації, коли завершується формування динамічного стереотипу і пристосовницьких реакцій. У 70% студентів третій період завершується до кінця першого курсу [6, с. 339].

Отже, зі вступом до освітнього закладу студент проходить соціально-педагогічну адаптацію до процесу в освітньому закладі, під якою слід розуміти засвоєння молодого людиною норм студентського життя, включення в систему міжособистісних стосунків групи. У цілому адаптацію студентів ВНЗ необхідно розглядати як комплексну проблему, виділяючи в ній різні окремі рівні і ланки, кожна з яких має специфічні механізми, зумовлені рівнем розвитку студента, групи і колективу. Процес адаптації студентів проходить на декількох рівнях «пристосування» [3]: до нової системи навчання; до зміни режиму праці і відпочинку; до входження в новий колектив.

Важливим залишається те, що саме на першому курсі відбувається глибока психологічна перебудова особистості студента, де він адаптується до студентського життя. Цей процес пов'язаний з руйнуванням попередніх стереотипів, що може привести до нервових зривів, стресових реакцій, порівняно низької успішності, труднощів у спілкуванні. Ці особливості переорієнтації зі шкільного життя на нові принципи, пов'язані зі зменшенням або відсутністю батьківського і вчительського контролю, необхідністю самостійного вирішення проблем побуту і самообслуговування (особливо при переході з домашніх умов до гуртожитку), життєдіяльності в нових соціальних умовах, засвоєння великих за обсягом блоків інформації у високому темпі тощо, мають різні наслідки для студентів з різним типом нервової системи, темпераменту, характеру, різних здібностей [9, с. 403–404]. Тому для вироблення стратегії і тактики, які б забезпечували оптимальну адаптацію студентів до ВНЗ, важливо знати характерні індивідуальні особливості студента, на основі яких будуватиметься система його залучення до нових видів діяльності, нового кола спілкування, урахувати структуру домінуючих мотивів, рівень самооцінки, здатність до свідомої регуляції поведінки. Ці знання нададуть можливості викладачеві запобігти дезадаптивному

синдрому, психологічному дискомфорту, скоротити процес адаптації молодшої людини у ВНЗ.

На основі проведеного аналізу психолого-педагогічних досліджень проблеми адаптації та враховуючи зазначені вище труднощі цього періоду становлення особистості, можна виокремити основні напрямки здійснення цього процесу: 1) професійна адаптація у ВНЗ – процес залучення особистості до професії, який виражається в надбанні знань, умінь, навичок, необхідних для майбутньої професії, пристосування до структури вищої школи, загального змісту та окремих компонентів навчального процесу; 2) дидактична адаптація – пристосування студентів до нової для них системи навчання. При цьому оперативна адаптація залежить, по-перше, від забезпечення зв'язку методів навчання у загальноосвітній і вищій школах, по-друге, від рівня самостійності та розвитку творчого мислення, які мають бути рисами особистості першокурсника, по-третє, від повної зорієнтованості в професії й стійкого бажання оволодіти програмою вищої школи; 3) соціально-психологічна адаптація – пристосування до групи, стосунків у ній, формування особистого стилю поведінки, стилю взаємодії з ровесниками та викладачами [9, с. 404].

Для нас важливим є врахування результатів дослідження Ю.А. Самарія, який окреслив такі характерні риси, що мають місце у розвитку студентської молоді. Науковець підкреслює, що у цей період людина визначає свій майбутній життєвий шлях, оволодіває професією і починає випробувати себе в різноманітних галузях життя; самостійно планує власну діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. Студент прагне знайти себе, визначити своє місце в житті відповідно до своїх нахилів, здібностей, інтересів [7, с. 181]. На виконання цієї важливої для нього соціальної ролі суттєво впливає система його цінностей, мотиви діяльності, світогляд, життєвий досвід, самостійне переосмислення усього та власні практичні дії. Сам факт вступу до ВНЗ зміцнює віру молодшої людини у власні сили і здібності, народжує надію на нове і цікаве життя. При цьому завданням викладача є допомогти студентам зрозуміти і прийняти нові вимоги, режим роботи, самоутвердитись, повірити у власні можливості; а в подальшому розібратись у специфіці професії, спрямувати діяльність на вирішення питань самовизначення, на формування громадянської спрямованості мотивів навчальної та суспільної діяльності [4, с. 43].

Отже, узагальнюючи сказане та враховуючи матеріали наявних досліджень процесу адаптації першокурсників можна виділити характерні особливості цього періоду: 1) негативні переживання, пов'язані з виходом учорашніх учнів з шкільних колективів з їх моральною допомогою і моральною підтримкою; 2) невизначеність мотивації вибору професії; 3) недостатня психологічна підготовка до неї; 4) невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності; 5) відсутність

повсякденного контролю педагогів; 6) пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; 7) налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході з домашніх умов до умов гуртожитку; 8) відсутність навичок самостійної роботи; 9) невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, каталогами, довідниками, показниками. Усі ці особливості різні за своїм походженням: одні з них – об'єктивні, інші – носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, проблемами виховання в сім'ї та школі.

На жаль, при зарахуванні абітурієнта у ВНЗ в основному враховується лише його успішність – рівень знань [3]. Відсутність іншої інформації у викладача призводить до того, що процес пристосування студентів до вузівського життя затягується. Слід також зазначити, що першокурсники ще не є цілковито самостійними, морально та соціально зрілими суб'єктами. Використовуючи результати дослідження Т.І. Туркот, можна оперувати такими даними: більшість студентів I курсу (96,4%) перебувають у матеріальній залежності від батьків і родичів; 59,2% першокурсників підкреслюють свою психологічну залежність від батьків, сім'ї; 89,5% вказують на психологічну залежність від друзів. Фактично всі приїжджі студенти (98,7%) нудьгують за домівкою, родичами, друзями, у 71% виникають проблеми і складнощі з новим режимом дня, організацією харчування, відпочинку, самостійною підготовкою [9, с. 404–405].

Для ефективного процесу адаптації важливим є те, що на першому та другому курсах досить часто виникає питання про правильність вибору професії, спеціальності, й досить часто це супроводжується розчаруванням. До кінця третього курсу остаточно розв'язується питання про пріоритетне самовизначення. Протягом перших курсів складається студентський колектив, формуються навички й уміння раціональної розумової праці, усвідомлюється покликання до обраної праці, дозвілля, побуту, встановлюється система роботи щодо самоосвіти і самовиховання професійно-значущих якостей. Першокурсники зазвичай вбачають у студентстві можливість «займатися творчістю», «можливістю самовдосконалюватися», «творчо працювати після закінчення навчального закладу». А творчі стимули можуть формуватися тільки у відповідному креативному середовищі, тому при виборі змісту та методів навчання викладач, який працює з першокурсниками, повинен на це обов'язково зважати [9, с. 403].

Комплекс зазначених чинників у тій чи іншій мірі негативно впливає на процес адаптації студента і часто є передумовою таких проблем:

1. Відсутність у першокурсників багатьох спеціальних організаційно-навчальних навичок, необхідних у вузівському навчанні: конспектування лекцій та першоджерел, користування бібліотекою, тощо. Зазвичай подібні вміння й навички дуже швидко набуваються, але зафіксовано

негативний вплив їхньої відсутності на успішність навчання і на показники адаптації студентів. До цієї групи слід також віднести відсутність адекватних комунікативних навичок. Перш за все, це особливості спілкування студентів з викладачами. Відомо, що цей процес дуже відрізняється від взаємодії зі шкільними вчителями, і спроби студентів «перенести» шкільний стиль у вищу школу, як правило, є неефективними і досить конфліктними. На жаль, у ВНЗ не передбачено спеціальних заходів щодо корекції шкільних навичок. Вважається, що студент є досить самостійним, щоб набути нового досвіду. Але спостереження свідчать, що це не завжди так.

2. Недостатність продуктивності функціонування вищих психічних процесів, перш за все – пізнавальних процесів та емоційної сфери. Часто виявляється, що способи зосередження уваги, запам'ятовування, вирішення навчальних завдань, якими володіє студент-першокурсник, і які були цілком адекватними в умовах шкільного навчання, не «працюють» у вузівському навчанні. Психологічно це пояснюється слабкою рефлексивністю усвідомлення: студент не може «увійти» в позицію оцінювання власної активності, її критичного аналізу і пошуку нових, адекватних способів дій. При цьому психологічна підготовленість студентів до пізнавальної активності та інших видів діяльності визначається здатністю до стійкої концентрації уваги, тривалою працездатністю, здатністю працювати в різних умовах, обсягом розумової праці, динамікою «втягування» в роботу. Все це складає соціальну основу адаптації студентів до психологічних навантажень, зокрема, розуміння ситуації з відповідною реакцією на неї, вміле користування інформацією, здатність знаходити неординарні відповіді та рішення. Складна та багатопланова реакція адаптації має прояв у вигляді специфічних відповідей саморегулюючих систем організму на різноманітні ситуації. А психологічна непідготовленість до нових соціальних умов негативно діє на загальний стан здоров'я студентів, послаблює увагу, пам'ять, мислення, волю. Виникає стан емоційного напруження, яке, як відомо, може стати патогенною основою різних захворювань: руйнується гармонія та чіткість поведінки, що призводить до нервових розладів. У цьому випадку виникають протиріччя між внутрішніми можливостями студента та зовнішніми труднощами. Стресові ситуації порушують адаптацію і пристосування молодого людини до нового середовища. Результатом стресових ситуацій є низька успішність на першій зимовій сесії, високий рівень захворюваності.

3. Проблема недостатнього самовизначення, де основними компонентами цієї структури є: життєві плани, як стійкий вияв мотивації особистості відносно визначеного напряму життєвого шляху; розвинута Я-концепція і свідоме управління розвитком власної особистості; інтегрування особистості і поява індивідуальності, як вищого рівня її

розвитку. Численні дослідження у цій галузі показують, що в такому вигляді готовність до вибору життєвого шляху формується, насправді, у дуже незначної частини випускників середніх шкіл. Рішення про вступ до того чи іншого ВНЗ часто є не власним і самостійним, а підказаним батьками чи іншими людьми; очікування – розмитими й невизначеними; інтегрованість індивідуальності – далеко не завершеною [9, с. 405–407].

Важливим чинником успішного розвитку особистості є усвідомлення самим студентом неповторності своєї людської індивідуальності [4]. Відомий психолог Б.Г. Ананьєв відзначає: «Індивідуальність – це і предмет виховання, і його умова, а найбільше його продукт». Саме цей «продукт» має власний внутрішній світ, самосвідомість і саморегуляцією, що є діючим організатором поведінки – «Я». «Індивідуальність – це своєрідність психіки особистості індивіда, її неповторність» [8, с. 24]. Вона має прояв у рисах темпераменту і характеру, в емоційній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях людини; а також у ставленні людини до того, що відбувається з нею і навколо неї. Самій людині це ставлення дане в її емоціях – емоційних реакціях і станах. Емоційна реакція безпомилково вказує на справжнє ставлення людини до того, що відбувається. Саме тому емоційне ставлення суб'єкта до запропонованого завдання, конкретної ситуації, проблеми має бути предметом турботи викладача, його виховним принципом [4, с. 43–44].

Сучасний викладач повинен чітко усвідомлювати нову концепцію щодо розвитку суспільства в цілому і вищої освіти зокрема, за якою головна цінність людини полягає не в знанні, яке вона набуває (хоча цей постулат є і завжди буде важливим), а в тій унікальності, неповторності, яку вона втілює. Тут можна виокремити дві проблемні сфери: а) людська унікальність мусить бути усвідомлена як цінність; б) мають бути сформовані шляхи вираження цієї унікальності, які є культурно виробленими способами [1, с. 250].

Індивідуальну спрямованість необхідно вбачати ще й у тому, що викладач, котрий читає лекцію, майже не має можливості враховувати індивідуальний темп засвоєння, рівень розвитку мислення кожного студента. У нього бракує часу на спілкування зі студентами, звідси – першокурсники дуже часто відчують дискомфорт. Тому важливо з позиції викладача показати студентові, що нові умови діяльності у ВНЗ – це якісно нова, інша система взаємин відповідальної залежності, де на перший план виходить необхідність самостійної регуляції поведінки, співвіднесення міри свободи в організації своїх занять і відпочинку тощо. При цьому не потрібно забувати, що сильний соціалізований і виховний вплив на особистість студента чинить студентська група, до якої входить молода людина. У студентському гурті відбуваються динамічні процеси структурування, формування і зміни міжособистісних (емоційних і



ділових) взаємин, розподілу групових ролей і визначення лідерів тощо [7, с. 181]. Всі ці групові процеси впливають на особистість студента, на успішність його навчальної діяльності, на процес його адаптації і подальше професійне становлення.

А там, де є організація колективу має ставитись, і ми знову на цьому наголошуємо, питання відповідальної залежності. Розв'язання його сприяє: формуванню колективу; створенню соціально-ціннісної єдності шляхом роз'яснення значущості навчання, його мети і завдань; стимулюванню дієвості активу та утвердженню його авторитету; розвитку свідомості, творчості, дружби, розуміння взаємостосунків; забезпеченню дружньої спільної діяльності; вияву турботи про студентів, врахуванню їх запитів тощо. При цьому, як підкреслює Л.С. Виготський, роль педагога зводиться до того, щоб бути організатором соціального виховного середовища, регулятором і контролером його взаємодії з кожним студентом [8]. Тому вся діяльність педагогічних працівників ВНЗ має бути спрямована на те, щоб допомогти студентові в процесі його становлення не тільки як майбутнього спеціаліста, але й як особистості, сприяти створенню атмосфери свободи, самоповаги та творчості. І думаючи про покращення умов навчання і виховання, потрібно цікавитись не тільки навчальними програмами і методами викладання, але й життям студента (ступенем його самостійності, способом проведення вільного часу).

Відомо, що люди відрізняються характером, інтелектом, здатністю до самооцінки, емоційністю. Ці індивідуальні здібності потрібно враховувати у процесі особистісно-середовищної взаємодії. Без цього неможливо ефективно впливати на студентство. Безумовно, якість набутих знань залежить від самого студента. Але не можна, щоб вузівська молодь проявляла себе як соціальна група тільки через цю провідну діяльність.

Важливе місце в системі особистісно-середовищних стосунків студента займають комунікативні зв'язки з професорсько-викладацьким складом. Тому доцільним є формування педагогічно виважених міжособистісних стосунків студентів. Характер стосунків визначається перш за все суспільною думкою, колективною свідомістю молодої людини. Хоч студенти вже й мають певні моральні переконання, певне особистісне ставлення до етичних норм, викладачеві все ж необхідно проводити значну роботу з корекції їх поглядів, моральних установок. При цьому можуть широко використовуватись такі методи виховного впливу, як аналіз роботи групи і окремих студентів, суспільна оцінка вчинків, позитивний приклад, диспути на морально-етичні теми, залучення до суспільно цінної діяльності та ін. [4, с. 44]. Важливо, що який би метод виховного впливу не був використаний викладачем, необхідно, щоб він схвильовував розум та почуття студентів, стимулював їх замислитись над питаннями суспільного життя, моралі, взаємостосунків людей.

Прикро констатувати, але у вузівській практиці сьогодення не є випадковістю суб'єктно-об'єктна парадигма, авторитарний стиль, компанійська поведінка з боку студентів, формалізм педагогічних заходів. Більш доцільною була б суб'єктно-суб'єктна взаємодія, яка має на меті: а) розвиток творчого потенціалу студентів на базі співробітництва; б) прагнення до самореалізації і самовираження обох суб'єктів у навчальному процесі; в) удосконалення техніки спілкування. Адже незаперечним є факт, що людина – істота соціальна; прояв її емоційності зіштовхується з проявом емоційності іншої людини. Виникає проблема сумісності, співвідношення сумісності цих емоційних реакцій. Вирішується ця проблема шляхом взаємодії однієї людини з іншою – в діалозі. Тож діалог має виступити основою навчально-виховного процесу у вищій школі [1, с. 251].

Важливу роль у згуртуванні групи відіграє особистісно зорієнтована взаємодія, де її основою є спілкування-діалог, сутність якого полягає у духовній єдності, взаємній довірі, відвертості, доброзичливості. Для того, щоб взаємодія між членами студентської групи носила особистісно зорієнтований характер, необхідно, і ми це знову підкреслюємо, щоб стосунки між студентами були суб'єкт-суб'єктними, коли постійно береться до уваги їхнє власне ставлення до спільної діяльності та психологічний клімат групи. За таких умов у членів групи виникає відповідальність за себе, за інших та за результати загальної справи [7, с. 182].

Зарадити розв'язанню реальних проблем, що виникають у процесі діяльності та внаслідок міжособистісних стосунків молоді у ВНЗ, як слушно зазначають у своєму посібнику В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук [9], мають бути створені студентські центри соціально-психологічної, психолого-педагогічної допомоги, кураторської підтримки, фасилітуючого (фасилітація – зростання енергії, працездатності) керівництва процесом адаптації першокурсників [9, с. 407]. До важливих напрямків їхньої діяльності належать психолого-педагогічне консультування, діагностика психічного стану та особистісних якостей, коригування із застосуванням комплексних методик самодіагностики, психопрофілактики і психолого-педагогічної освіченості [7, с. 182–183].

Важливим у співпраці викладача і студента є прагнення розвивати самоконтроль у останніх, який би сприяв встановленню характеру пізнавальної діяльності кожного студента протягом семестру: систематичність підготовки і відвідування занять, якість виконання завдань, труднощі у засвоєнні матеріалу. Завдяки такій роботі, викладач своєчасно надає допомогу окремим студентам, ефективними стають засоби впливу викладача та групи на недостатньо сумлінних студентів. При цьому важливим обов'язком викладача є стимулювання студентів до

самовиховання, яке було б спрямоване на свідоме самозмінення особистості. Для його здійснення необхідно викликати у них прагнення до самовдосконалення, навчити їх розуміти свої успіхи й недоліки.

При цьому важливим є допомога і настанови не тільки викладача, а й найближчого студентського оточення, де важливу нішу займає студентське самоврядування. Саме тому виникає необхідність поживлення його діяльності. Студентське самоврядування у ВНЗ функціонує з метою сприяння сумлінному виконанню студентами своїх обов'язків з одночасним захистом їхніх законних прав та інтересів. Система студентського самоврядування стимулює розкриттю хисту, здібностей, творчого потенціалу кожного студента, репрезентує їхні потреби, інтереси у стосунках з адміністрацією, молодіжними організаціями, владними структурами, державними органами [7, с. 183], сприяє гармонійному розвитку особистості студента, формуванню у нього навичок майбутнього організатора, керівника.

Досвід, накопичений вищою школою свідчить, що більш швидкій адаптації першокурсників сприяє така система психолого-педагогічних заходів: комплектування академічних груп з урахуванням особливостей студентів і їх психологічної сумісності, використання традицій (наприклад, «Посвята у студенти», «Вернісаж талантів», «Студентська весна»), систематичні індивідуальні консультації викладачів і кураторів студентських груп, ведення «Екрану успішності», що стимулює першокурсників до систематичної роботи. При вивченні курсу «Вступ до спеціальності» важливо познайомити студентів з історією та структурою навчального закладу; організувати консультації викладачів на кафедрах та в гуртожитках; охарактеризувати особливості модульно-рейтингової системи навчання, що дозволяє систематично контролювати навчально-пізнавальну діяльність першокурсників та вчасно надавати їм допомогу. Важливо також здійснити добір досвідчених викладачів – кураторів та консультантів, проведення ознайомчих занять зі студентами в бібліотеках, читальних залах, комп'ютерних класах. На перших кураторських годинах варто організувати і провести 1-2 ділові гри «Будемо знайомі, будемо співпрацювати», під час яких дати змогу студентам познайомитись між собою, а також з викладачами і навчально-допоміжним персоналом. Доречною буде екскурсія-розповідь про місто, яке є новим і малознайомим для багатьох першокурсників, ознайомлення з його бібліотеками і культурними центрами.

Усе це та багато інших заходів будуть сприяти ефективності процесу адаптації сучасного студента в навчально-виховній діяльності ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн. – Кн. 2. (Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади) / І.Д. Бех. – К.: «Либідь», 2003. – С. 245–251.

2. Балакірова О.М., Яременко О.О. Проблеми соціального розвитку молоді на сучасному етапі // Молодь: стан, проблеми, шляхи розв'язання / О.М. Балакірова, О.О. Яременко. – К.: АЛД, 1996. – Вип. 5. – С. 231–256.
3. Власенко Л.В. Концепція соціально-психологічного супроводу студентів вищих навчальних закладів / Л.В. Власенко // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т. IV. – Ч. 2. – К., 2001. – С. 54–61.
4. Дубінка М.М. Роль куратора академічної групи у становленні особистості студента / М.М. Дубінка // Імідж сучасного педагога. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2006. – №1 (60). – Лютий місяць. – С. 42–45.
5. Кобильченко В.В. Формування особистості як психолого-педагогічна проблема / В.В. Кобильченко // Нові технології навчання. – 2001. – Вип. 31. – С. 3–12.
6. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник (для студ. вищих навч. закл.) / В.Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – С. 337–352.
7. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; За ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенка, В.І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С 181–183.
8. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой. – Ленинград, 1974. – С. 5–98.
9. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – С. 401–427.

*В статтє автор раскрывает особенности процесса овладения личностью новой социальной ролью – быть студентом высшего учебного заведения и указывает на важные аспекты деятельности преподавателя по направлению эффективности ее адаптации в этот период.*

**Ключевые слова:** студент, преподаватель, учебно-воспитательный процесс, высшее учебное заведение, профессионально-познавательная деятельность, адаптация.

*In the article the author exposes the features of process of capturing personality a new social role – to be the student of higher educational establishment. The author singles out the important aspects of activity of a teacher to direction of efficiency of its adaptation in this period.*

**Key words:** student, teacher, education process, higher educational establishment, professional and cognitive activity, adaptation.

УДК 378.015.31:17.022.1

**К.О. Журба, м. Київ**

## ВИВЧЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ

*Стаття присвячена вивченню стану вихованості культури гідності у молодших підлітків. У статті також визначені основні суперечності виховного процесу, виявлено основні тенденції, досліджено роль педагогів у вихованні культури гідності у молодших підлітків.*

**Ключові слова:** вихованість, культура гідності, молодші підлітки, сім'я, школа.

Виховання культури гідності у підростаючого покоління є наріжною проблемою як українського суспільства зорієнтованого на демократичні цінності, так і сучасної школи, яка потребує відповідних до часу нових підходів, розробок і технологій у цій царині. Тривале перебування України у складі тоталітарної держави негативно позначилось на висвітленні цієї проблеми у вітчизняній педагогічній теорії і практиці. Кризові стани українського соціуму, політики, економіки, хоча і до деякої міри можуть негативно позначитись на захисті гідності особистості, однак відмінити таку глибинну пріоритетну цінність не в змозі через невідворотність демократичних процесів. Сучасна людина бажає будувати свої стосунки з оточуючими на основі поваги гідності, тому вивчення проблеми виховання культури гідності у підростаючого покоління є надзвичайно актуальною проблемою.

Потребу у вихованні культури гідності у молодших підлітків поглиблюють також ряд суперечностей, зокрема :

- між вимогами суспільства виховувати молодших підлітків на основі гуманістичної етики, з високим рівнем культури гідності, здатних до реалізації своїх сутнісних сил та домінуванням у педагогічній практиці авторитарної педагогіки;

- між потребою вчителів реалізувати у практиці особистісно зорієнтований підхід та усередненням учнів;

- між потребою виховувати культуру гідності в умовах сім'ї і невідповідністю батьків.

Наша стаття ставить за мету вивчення стану вихованості культури гідності у молодших підлітків.

Різні аспекти виховання культури гідності досліджували І.Д.Бех, Г.В.Кравченко, І.С.Кон, В.О.Сухомлинський, С.В.Удовицька та ін.

Культура гідності є результатом виховання сім'ї і школи і включає правовий аспект (Я-людина), корпоративний (Я – учень), сімейний (Я – нащадок і продовження славного роду), гуманістичний (Я – гуманіст), національний, етнічний (Я – українець), суспільний (Я – творець себе і держави), планетарний (Я – представник людства).

Зміст програми констатувального експерименту передбачав визначення експериментальної бази, добір діагностувальних методик і методів вивчення проблеми і за їх допомогою визначення рівнів вихованості культури гідності молодших підлітків на основі встановлених критеріїв та показників.

У роботі був використаний цілий комплекс взаємодоповнюючих методів та методик дослідження: педагогічне спостереження, анкетування, опитування, інтерв'ювання, створення проблемних ситуацій, тестування, ранжування тощо.

У дослідженні культури гідності у дітей молодшого підліткового віку ми опирались на когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний критерії.

З метою з'ясування рівня розуміння молодшими школярами поняття "гідність" нами було проведено анкетування учнів. Здобуті результати анкетування засвідчили, що більшість молодших підлітків правильно розуміють поняття особистої гідності (45,4%), проте мають поверхові знання про людську (32,8%) і національну гідність (21,8%), нечітко розуміють їх семантику.

Результати відповідей учнів 5–6 класів стосовно того, як вони розуміють поняття „гідність” наводяться у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Розуміння учнями 5-6 класів поняття „ гідності”**

№	Учні 5-х класів	Відповідь у %	Учні 6-х класів	Відповідь у %
1	Гідність проявляється у сукупності з честю і самоповагою	28,5	Найважливіша моральна якість	19,2
2	Як сукупність рис, що визначають людину у суспільстві	17,7	Повага до людей	17,7
3	Усвідомлення своєї значущості	14,6	Усвідомлення власної значущості у суспільстві (визнання)	16,2
4	Усвідомлення власної індивідуальності, унікальності	9,6	Суспільна цінність людини	9,2
5	Повага оточуючими до людини за	8,1	Поєднує повагу, вихованість	6,6

	вчинки, якими можна пишатися			
6	Цінність людини у її духовному і фізичному значенні	6,1	Гордість за Україну, повага до національних традицій	4,8
7	Життя без приниження	3,5	Уміння себе відстоювати і захищати, не відступаючи від моральних норм	4,6
8	Життя без страху	1,9	Вміння дружити	3,1
9	Повага до себе	1,5	Це те, чим людина пишається	3,1
10	Допомога іншим людям	1,5	Чемність і ввічливість	1,5
11	Загальна культура	1,5	Любов	1,5
12	Добро	1,5	Сутність людини	1,5
13	Довіра	1,5	Довіра	1,5
14	Чесність	1,5	Чесність	1,5
15			Відповідальність	1,5
16			Ставлення до себе	1,5
17			Справедливість	1,5
18			Визначає характер людини	1,5
19			Моральні права людини	1,5
20	Не визначились	1,0	Не визначились	0,5
	Всього:	100	Всього:	100

З таблиці 1 видно, що і п'ятикласники, і шестикласники добре усвідомлюють значущість особистісної гідності, шестикласники також мають базові уявлення про національну гідність. Також п'ятикласники розуміють, що гідність не сумісна зі страхом чи приниженням, а шестикласники слушно звертають увагу на те, що гідність потрібно відстоювати лише моральними засобами. В цілому відповіді п'ятикласників і шестикласників схожі, вони відмічають роль самоповаги, самоставлення, прагнення до визнання, однак шестикласники дали більш повні і розширені відповіді, що відповідає їх віковим особливостям.

Розмірковуючи над тим, які закони захищають їх честь і гідність, діти в основному посилались на Конвенцію ООН про права дитини загалом (15,4%), наводили як приклад право на життя (7,7%), на турботу (5,7%), мирне життя (5,7%), на любов (1,9%), на недоторканість (1,9%), на вільний розвиток особистості (1,9%) та Конституцію України (3,8%), та право на життя (9,6%), на освіту (5,7%), згадали 201 статтю (5,7%), відмітили право на вільний розвиток особистості (1,9%), свободу думки (1,9%), заборону катувати людину (1,9%), на сім'ю (1,3%). Попри те, що не всі відповіді

безпосередньо стосувались поставленого запитання, 19,1% учнів 5-6 класів обмежились загальними висловлюваннями і 34,6% не змогли відповісти на запитання, що свідчить про необхідність проведення відповідної роботи з дітьми.

Нас також цікавило те, де на думку дітей найкраще захищається і, навпаки, найбільше попирається людська і особистісна гідність. Результати наводяться у таблиці 2.

Таблиця 2.

**Уявлення молодших підлітків про те, де найкраще захищається і найбільше попирається особистісна і людська гідність**

№	Найкраще захищається гідність	%	Найбільше попирається гідність	%
1	Україна	40,4	Україна	23,1
2	Америка	17,3	Африка	15,4
3	Німеччина	17,3	Ірак	9,6
4	Росія	13,5	Німеччина	9,6
5	Англія	11,5	Росія	9,6
6	Франція	7,7	Афганістан	7,7
7	Японія	7,7	Пакистан	7,7
8	Чехія	7,6	Америка	7,7
9	Китай	3,8	Китай	5,7
10	Іран	3,8	Іран	5,7
11	Болгарія	3,8	Англія	3,8
12	Бразилія	1,9	Нігерія	3,8
13			Лівія	3,8
14			Сербія	3,8
15			Швеція	3,8
16			Франція	3,8
17			Білорусія	3,8
18			Казахстан	3,8
19			Туреччина	3,8
20			Молдова	3,8
21			Японія	3,8
22			Індія	3,8
23			Єгипет	3,8
24	Не відповіли	36,5	Не відповіли	15,4

Відповіді були отримані за допомогою ранжування і показали, що учні 5-6 класів мають досить поверхові уявлення стосовно того, де найкраще захищається чи попирається особистісна і людська гідність. До групи тих і інших країн увійшли країни як з високим рівнем правової культури, де захист гідності гарантується і регулюється законодавством (Англія, Німеччина, Швеція, Франція, Америка) та країни з неусталеною правовою системою (Нігерія, Лівія, Ірак, Єгипет, Афганістан, тощо), а також країни пострадянського простору, де гідність, в основному існує як задекларована цінність.



На думку школярів негативно на їхній культурі гідності позначаються: застосування сили і фізичних покарань (17,3%), знуцання старшокласників над молодшими школярами (13,5%), конфлікти (11,5%), тиск в колективі (9,6%), позбавлення прав чи їх обмеження (9,6%), пліткування (9,6%), неузгодженість вимог батьків і вчителів (7,7%), образливі слова і брутальна лайка (7,7%), примушування (7,7%), більша любов до братиків і сестричок (7,7%), вихваляння одних дітей перед іншими (7,7%), невдалі розіграші та жарти (7,7%), нав'язування ідей чи деструктивної поведінки (5,7%), запопадливість перед сильнішими чи багатшими (3,8%), приниження (1,9%), несправедливі звинувачення (1,9%), намагання здаватись кращим, ніж ти є насправді (1,9%), самозвинувачення (1,9%), на відповіді (25,0%).

Учні 5-6 класів вважають, що запобігти цій ситуації можна через правове виховання (11,5%), формування у них культури поведінки (9,6%), через спілкування з гідними людьми (7,7%), роботу над собою (7,7%), стремління бути добрим (7,7%), дотримання моральних вимог (7,7%), уникання і запобігання конфліктам (7,7%), створення належних умов для життя (7,7%), відповідні виховні заняття (7,7%), виховні заходи (5,7%), профілактичну роботу (5,7%), самоконтроль (3,8%), визнання прав інших людей (3,8%), уміння відстоювати свої права (3,8%), запобігати приниженню (1,9%), бути прикладом для інших (1,9%), не бачать шляхів як можна запобігти поправленню гідності (5,7%), не відповіді (26,9%).

Нас також цікавило чи переживали молодші підлітки неприємні моменти приниження. Результати анонімного опитування наводяться у таблиці 3.

Таблиця 3.

№ п/п	Назва відповіді	%
1	Так	54,2
2	Не захотіли поділитися з різних причин	20,5
3	Ні	15,7
4	Не відповіді	9,6
	Всього	100

Дані наведені у таблиці 3 свідчать про те, що лише незначна кількість дітей (15,7%) не переживали приниження, тоді як більша частина дітей пережила приниження їхньої гідності, що викликає стурбованість процесом виховання як у сім'ї, так і в школі і потребує відповідної колекційної роботи з дітьми і дорослими.

Однак не меншу стурбованість викликає і той факт, що діти (24,1%) зізнались, що принижували своїх товаришів, (6, 0%) роблять це час від часу, (41,0%) не хотіли би нікого принижувати та (8,4%) не відповіді. Ситуації приниження в основному були пов'язані зі зведенням рахунків (13,3%), бажання помститися за власне приниження (9,6%), конфліктною ситуацією (8,4%), несправедливістю (6,0%), тиском (6,0%), бажанням протистояти злу (2,4%), негативному впливу (2,4%), стремлінням

відстояти свою честь (2,4%), несправедливою похвалою з боку дорослих (1,2%), бажанням відвоювати лідерські позиції (1,2%), самоутвердитись (1,2%), не порозумінням (1,2%). В деяких випадках (12,0%) школярі принижували інших без особливих причин та не відповіли (21,6%) школярів, що потребує уваги педагогів до життя дітей у шкільному колективі.

Діти переконані, що зберегти свою гідність навіть за несприятливих умов можливо, якщо бути стриманим (12,0%), виваженим (10,8%), добрим (10,8%), уникати конфліктів (9,6%), бути тактовним (8,4%), поважати людей (8,4%), дотримуватись правил моральної поведінки (8,4%), позбутися шкідливих звичок (6,0%), бути спокійним (6,0%), приймати правильні рішення (6,0%), любити себе (6,0%), не ображати інших (4,8%), не дозволяти себе принижувати (3,6%), завжди демонструвати найкращі свої якості (3,6%), не вживати лайливих чи нецензурних слів (3,6%), бути чесним (3,6%), людяним (3,6%), уміти вибачати (3,6%), бути впевненим в собі (2,4%), не вдаватися до грубої фізичної сили (2,4%), бути дружелюбним (2,4%), гуманістом (2,4%), демонструвати лідерські якості (1,2%), бути привітним (1,2%), не робити зла (1,2%), визнавати права інших людей (1,2%), не відповіли (18,0%) учнів 5-6 класів.

У своїх відповідях діти також навели приклади гідної поведінки у важких життєвих ситуаціях, які наводяться у таблиці 4.

Таблиця 4.

**Приклади людської гідності**

№ п/п	Назва	%
1	Люди, які пережили війну, концтабори	38,4
2	Допомога постраждалим у ситуаціях стихійного лиха, терактів	23,2
3	Шляхетна поведінка у конфліктних ситуаціях	15,7
4	Дотримання свого слова	9,8
5	Вибачення тих, хто був до тебе несправедливим	7,5
6	Вдячність за допомогу	5,4
	Всього	100

Дані таблиці свідчать про те, що приклади гідної поведінки діти намагалися віднайти у надзвичайних життєвих ситуаціях, коли людина поставлена межу виживання чи переживає сильний стрес. Однак такі ситуації допомагаю дітям краще зрозуміти сутність і значущість гідної поведінки.

Таким чином проведене дослідження засвідчило, що проблема культури поведінки є надзвичайно актуальною і важливою саме у молодшому підлітковому віці, коли у дітей активно формується Я-концепція, ставлення до себе та до інших людей. І хоча молодші підлітки мають поверхові і неповні знання про саме поняття гідності, механізми її захисту, однак вони добре усвідомлюють значення гідності у житті

людини, її особистісну і суспільну цінність. Вивчення стану виховання культури гідності у молодших школярів не вичерпало усіх аспектів дослідження цієї проблеми. Подальшого вивчення потребує діагностика виховання культури гідності у сім'ї та розробка відповідних часові методик та технологій.

Надзвичайно важливим аспектом у вихованні культури гідності є ставлення батьків до власних дітей. У тих сім'ях, де є двоє чи більше дітей батьки часто по-різному ставляться до них: одній дитині припадає більше уваги і любові, іншій менше. Одній дитині довіряють, іншій – ні. Це обумовлено різними об'єктивними і суб'єктивними чинниками і життєвими обставинами. Однак таке виділення однієї дитини чи її порівняння не на користь іншої негативно позначається на почутті особистісної гідності тої дитини, яка програє у порівнянні, а також створює напругу і нездорове суперництво у стосунках самих дітей. Саме вплив батьківського фаворитизму на становлення особистісної гідності підлітків і досліджувала Ш.Куперфіш. Зокрема, нею було встановлено, що 49,7% переживали такі ситуації у свої сім'ях, 37,6% – побували у ролі нелюбимих дітей, 12,2% – до сих пір сприймають себе у невігідному світлі [6, с.78].

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навчальний посібник / Віктор Аронович Малахов. – К.: Либідь, 2004. – 384 с.
2. Словарь по этике/ Под ред. А.А.Гусейнова и И.С.Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т./ В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т./ В.О.Сухомлинський.-К.:Рад.школа, 1997. – Т. 4. – 637 с.
5. Удовицька С.В.Виховання гідності молодших підлітків у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи: автореферат дис....канд.пед.наук: спец.13.00.07 – „Теорія і методика виховання” / С.В.Удовицька. – К.,2010. – 18 с.
6. Kuperfish Sh. Parental favoritism, self-esteem and locus of control: Dissertation – „Psychotherapy”/ Sharon Kuperfish. – San Francisco: Alliant International University, 2005. – 73 p.

*Статья посвящена изучению состояния воспитанности культуры достоинства у младших подростков. В статье также определены основные противоречия воспитательного процесса, выявлены основные тенденции, исследована роль педагогов в воспитании культуры достоинства у младших подростков*

**Ключевые слова:** воспитанность, культура достоинства, младшие подростки, семья, школа.

*The article is devoted to the study of breeding culture of dignity in younger adolescents. It also defines the main contradictions of the educational process, the basic trends investigated the role of teachers in the education of cultural esteem in young adolescent*

**Key words:** education, culture, dignity, younger adolescents, family, school.

УДК 37.017.4:165.12

**В.В. Івашковський, м. Київ**

## ФІЗИЧНІ ЗАНЯТТЯ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА

*У статті розкрито та теоретично обґрунтовано значення фізичного виховання школярів на розвиток та удосконалення особистості суб'єкта громадянського суспільства, розглянуто особистість як суб'єкт і об'єкт суспільних стосунків у спорті, визначено вплив громадської думки колективу на розвиток громадянського становлення особистості школяра, наведено ефект суперництва як соціально-психологічне явище, розглянуто вікові особливості зміни вегетативних функцій у процесі тренування та загальні вікові особливості підлітків.*

**Ключові слова:** *фізичне виховання, фізична культура і спорт; суб'єкт громадянського суспільства, суспільні стосунки, суперництво, вегетативні функції, громадська думка, громадянське становлення, вікові особливості.*

У формуванні особистості школяра в процесі занять фізичною культурою і спортом, гармонійному розвитку особистості суб'єкта громадянського суспільства, у підготовці молоді до самостійного життя, праці та захисту Батьківщини зростає значення фізичного виховання та впровадження його у повсякденне життя. Слід налагодити справу так, щоб кожна особистість змолоду піклувалася про власне фізичне удосконалення, володіла знаннями в галузі гігієни і медичній допомозі, вела здоровий спосіб життя.

Головне в роботі вчителя – підвищити якість виховання та навчання, на ділі зміцнити зв'язок школи з життям, покращити підготовку школярів до суспільно корисної праці, – це безпосередньо стосується й фізичного виховання шкільної молоді. Якщо вчитель буде спокійно чекати, коли за наказом змінять ставлення до його предмету керівні працівники освіти, навряд чи будуть успіхи в роботі. Не випадково сьогодні побутує зневажливе ставлення до деяких предметів, у тому числі й до фізичного виховання. Життя вимагає удосконалення всієї роботи з фізичного виховання. Перш за все перед вчителем, тренером стоїть завдання зацікавити, заохотити до щоденних занять фізичною культурою кожного школяра. А це в змозі зробити лише високоідейний, інтелігентний, добре знаючий свій предмет та люблячий свою роботу і поважаючий дітей педагог. Тільки справжній фахівець може досягти такого проведення занять та позакласних заходів, коли кожне з них приносить школярам задоволення. Задоволення оволодіння руховими вміннями та навичками, отримання нових знань про власне тіло та його можливості, впевненість у тому, що кожне заняття приносить користь організму, формує струнку поставу.

Фізичне виховання та спорт є видом громадської діяльності, яка здійснюється в умовах постійної взаємодії з партнерами та

супротивниками, під керівництвом педагогів та тренерів. Тому в фізичному вихованні чітко виявляються і соціально-психологічні закономірності, які віддзеркалюють суспільні стосунки, які повинні враховуватися і використовуватися при формуванні суб'єкта громадянського суспільства, адже фізичне виховання є одним із основних елементів загальної системи громадянського виховання молоді.

Основна мета дослідження – розкрити та теоретично обґрунтувати значення впливу фізичного виховання і здорового способу життя на розвиток та удосконалення особистості справжнього громадянина держави, навести та підтвердити сучасні форми і методи підвищення якості виховання та навчання, покращення підготовки школярів до суспільно-корисної праці та самостійного життя в громадянському суспільстві.

### **Особистість як суб'єкт і об'єкт суспільних стосунків у спорті**

Людина з перших кроків свого життя потрапляє під вплив суспільних стосунків, трансформованих через виховання з боку батьків (у сім'ї), вихователів (у яслах та дитячому садку), вчителів (у школі) і т.і. Суспільство з належними йому виробничими, політичними та ідеологічними відносинами формує погляди, світогляд, ідеологію та мораль людини. Тому людина є **об'єктом суспільних відносин**, сприймає норми й настанови суспільства, соціальної групи, до якої вона належить.

З віком людина взаємодіє зі все зростаючою кількістю соціальних груп. В кожній групі вона сприймає характерні для неї соціальні настанови і норми поведінки. В сім'ї вона отримує, наприклад, уявлення про родинні стосунки, про відносну автономність життя сім'ї. В школі вона засвоює правила суспільного життя, на виробництві – етику виробничих відносин і т. і. Контакти з різними соціальними групами роблять людину духовно багатшою, більш зрілою у соціальному відношенні.

У різних соціальних групах особистість може відігравати різну роль (соціальну функцію особистості). Цей бік життя людини, у якому вона виступає вже як активна ланка, тобто як **суб'єкт**, був зрозумілим ще в Стародавній Греції. Платон висловлювався про трагедію і комедію життя, у якій люди відіграють ролі, накреслені долею чи богами. Звичайно, людина обирає соціальні ролі в більшій мірі самостійно (хоч доля випадку і не виключена) або, кінець кінцем, узгоджує їх з певними умовами життя, при чому протягом життя ці ролі змінюються [1].

Особи, які займаються спортом належать, окрім інших соціальних груп, до специфічної групи – спортсменів. Ця група формується спортом як соціальним явищем, яке є формою суспільних стосунків в певній (спортивній) галузі діяльності. Соціальна група спортсменів також має власні настанови і норми поведінки, власні соціальні цінності. Тому спорт

формує людину як особистість не меншою мірою, ніж навчальна та трудова діяльність. Спортсмен виступає не лише, як об'єкт впливу спорту, а й як суб'єкт, як активний учасник певних соціальних відносин в галузі спорту, сприяючи високими спортивними досягненнями створенню духовних цінностей, розширяючи уявлення людства про його можливості. Беручи на себе роль спортсмена, людина прагне поводити себе так, щоб відповідати узагальненому еталонові особистості, яка займається спортом: виявляти силу, вправність, мужність, чесність та т. і. Припинивши активні заняття спортом, вона може обрати для себе інші спортивні ролі: тренера, судді, спортивного керівника. Звичайно, зі зміною ролі частково змінюється і характеристика особистості.

Між розвитком суспільства і особистості існує органічний зв'язок, взаємообумовленість. Поведінка і спосіб життя особистості залежать від рівня усвідомлення нею об'єктивних закономірностей суспільного розвитку, від розуміння власної ролі в житті суспільства. Це стосується і спортсменів, активність і прагнення яких можуть бути спрямованими на користь суспільству чи лише на себе. Спорт, з його боротьбою, з жагою перемоги при недостатньо організованій виховній роботі, може сформувати егоцентричну особистість.

Особистість характеризується *спрямованістю, соціальною позицією, індивідуальністю*.

*Спрямованість особистості*, яка визначає всю психічну, а часто й практичну діяльність людини, містить в собі мотиви її вчинків та дій. Для спортсмена спрямованість міститься у підкоренні всього його життєвого устрою досягненню висунутої спортивної мети, наприклад, виконанню нормативу майстра спорту. Спрямованість доводить до відповідного емоційного та вольового налаштування, яке підвищує активність людини у одному напрямку і пригальмовує в іншому, відсуваючи на задній рівень інші інтереси та мотиви. Разом з тим поряд з позитивними боками розвитку особистості (концентрація її зусиль у певному напрямку) спрямованість у низці випадків може призводити і до однобокого розвитку особистості. Наприклад, значні тренувальні навантаження через недолік вільного часу можуть гальмувати духовний розвиток спортсмена.

Однак, сама собою спрямованість ще не визначає суспільну позицію спортсмена як зрілої у соціальному відношенні особистості. Важлива *соціальна позиція особистості*, тобто система її ставлення до матеріальних умов життя, до суспільства, до людей, до обов'язків – особистих і суспільних. Позиція особистості характеризує її моральний склад, її соціальні настанови, розвиток почуття пошани, обов'язку. У цьому відношенні вітчизняний спорт дає безліч прикладів соціальної зрілості спортсменів нашої країни: виявлення ними патріотизму, інтернаціональної солідарності, мужності та героїзму при захисті Батьківщини у різних військових бойових ситуаціях. Зараз не завадило б

згадати футбольний матч, влаштований гітлерівцями між німецькою командою та футболістами київського «Динамо». Не зважаючи на попередження з боку німців, що кияни мають будь-що програти, бо вони будуть розстріляні (і зустрічей було кілька), динамівці все ж виграли.

**Індивідуальність** – це ще одна важлива складова особистості. Вона пов'язана з тим особливим, специфічним, що відрізняє одну людину від інших, що містить як природні, так і соціальні, як соматичні, так і психічні властивості. Оригінальність особистості пов'язана з її індивідуальністю. Що – правда, іноді оригінальність намагаються замінити штучним створенням ефекту оригінальності. Якщо перша віддзеркалює специфічність розвитку здібностей людини, стиль її діяльності, ґрунтований на природних показниках, то друга, не маючи внутрішнього підґрунтя, віддзеркалює лише намагання виокремити себе з оточення людей чи з певної соціальної групи манерою поведінки (найчастіше зухвалої), поглядами на явища суспільного життя, одягом та іншим. Створення ефекту оригінальності може мати місце і в спорті (недбалі зачіски, будь-як надягнута спортивна форма і т. і.), тому формування особистості, сприяючи розвитку індивідуальності, має передбачати засоби боротьби зі створенням ефекту оригінальності.

#### **Вікові особливості зміни вегетативних функцій у процесі тренування**

Виявити рівень тренуваності за вегетативними показниками у юних спортсменів значно важче, ніж у дорослих. По-перше, підвищення рівня тренуваності у школярів відбувається паралельно їх віковому розвитку, тому за показниками, зареєстрованими в стані спокою, важко віддеференціювати вплив природного розвитку від цілеспрямованого (у процесі тренування). По-друге, старші школярі внаслідок кращого фізичного розвитку здатні виконувати більше навантаження, ніж молодші школярі. Це перешкоджає порівнянню і оцінюванню вегетативних зрушень при виконанні максимального навантаження.

У юних спортсменів частіше, ніж у дорослих, зазначаються так звані атипові реакції на стандартне м'язове навантаження. За допомогою цих проб у молодших школярів та підлітків не завжди вдається виявити пристосовництво до фізичного навантаження. В той же час у нетренованих підлітків можливо зустріти **нормотонічну** реакцію з коротким відновлювальним періодом, характерну для дорослих тренуваних спортсменів.

Пристосовництво до навантаження у дітей молодшого та середнього шкільного віку відбувається за рахунок більш вираженого прискорення серцевої діяльності і меншого збільшення ударного об'єму. Пому зниження частоти серцевих скорочень, яке є суттєвим показником росту

тренуваності, у юних спортсменів виражене менше, ніж у дорослих спортсменів.

Більш надійними характеристиками зростання тренуваності у юних спортсменів є показники зовнішнього дихання. У них у всіх вікових групах значніша сила і витривалість дихальних м'язів, розмах дихальних рухів, життєва ємність легень, легенева вентиляція.

Таким чином, вихідні характеристики ставлення до спортивної діяльності – від ініціативності, самостійності, ретельності до неучасті в ній і навіть створення перешкод для залучення інших – різні у всіх підлітків, процес становлення спортивної активності у більшості підлітків плине стрибкоподібно, що пояснюється не лише психологічними особливостями віку та індивідуальними можливостями, а й вибіркоким ставленням до спортивної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Платон. Собрание сочинений: в 4 т. / Платон. – Т. 3. – М.: Мысль, 1993. – С. 412.
2. Ильин Е.П. Психофизиология физического воспитания (Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности) / Е.П. Ильин. – М.: Просвещение, 1983. – С. 117.
3. Ческин М.С. Внимание: шум! / М.С. Ческин. – М.: Просвещение, 1978. – 46 с.
4. Макаренко А.С. Соч. в 7-ми т. / А.С. Макаренко. – М., 1958. – Т. 5. – С. 398.
5. Сухомлинський В.О. З чого починається громадянин. / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 5. – С. 359-365. – К.: Радянська школа, 1977. – 639 с.
6. Маркс К. Капитал. – Т. 1., Маркс К., Энгельс Ф. / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Соч., Т. 23. – С. 337.
7. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
8. Платонов К.К. О системе психологии. / К.К. Платонов. – М., 1972. – С. 153.

*В статье раскрыто и теоретически обосновано значение физического воспитания школьников на развитие и усовершенствование личности школьника, рассмотрено личность как субъект и объект общественных отношений в процессе занятий физической культурой во внеклассной работе, приведено влияние общественного мнения коллектива на развитие гражданского становления личности школьника, приведен эффект соперничества как социально-психологическое явление, рассмотрены возрастные особенности изменений вегетативных функций в процессе тренировок и обобщены возрастные особенности школьников.*

**Ключевые слова:** физическое воспитание, культура и спорт, субъект гражданского общества, общественные отношения, соперничество, вегетативные функции, гражданское мнение, гражданское становление, возрастные особенности.

*In the given article it is exposed and in grounding importance physical education and manner healthy life on development and improvement individuality the real citizen of state, adducing and to corroborate contemporary of form and method increase of good quality education and learning, improvement training schoolboys before public-beneficial working and on one's own hook life in conversion page states.*

**Key words:** physical education, culture and sport, subject of citizen civil society, social intercourse, rivalry, function of vegetative, social idea, citizen civil formation, lifetime peculiarity.



УДК 373.5.035.461:37.018.3

**Л. В. Канішевська м. Київ**

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ФУНКЦІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАНЦІВ ДО САМОСТІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглядається зміст та реалізація педагогічних функцій загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті підготовки вихованців до самостійної життєдіяльності.*

*Ключові слова: педагогічні функції, загальноосвітні школи-інтернати, підготовка до самостійної життєдіяльності, позаурочна виховна діяльність.*

Проблема розвитку та функціонування шкіл-інтернатів в Україні знайшла відображення в працях (В. Вугрича, Б. Кобзаря, А. Наточія, В. Покася, Г. Покиданова, Є. Постовойтова, С. Свириденко, В. Слюсаренка).

На сучасному етапі широко розвивається мережа інтернатних закладів освіти різних типів. Це зумовлено економічними (матеріальні труднощі сімей, поширення безробіття, послаблення функцій державних установ, покликаних займатися вихованням, навчанням дітей) та соціальними (позбавлення моральної відповідальності батьків за виховання дітей, збільшення кількості кризових сімей тощо) чинниками.

Головними завданнями загальноосвітніх шкіл-інтернатів різних типів на сучасному етапі є: забезпечення утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей із багатодітних та малозабезпечених родин; створення умов для розвитку, фізичного, соціального та психічного здоров'я вихованців; засвоєння освітніх програм, навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства і держави; соціальний захист, медико-психолого-педагогічна реабілітація та соціальна адаптація вихованців; охорона прав та інтересів школярів; підготовка вихованців до самостійного життя.

Провідним вектором розвитку загальноосвітніх шкіл-інтернатів на сучасному етапі є: підготовка вихованців до самостійного життя, до виконання основних соціальних ролей, необхідних для повноцінного і змістовного життя в суспільстві (громадянина, сім'янина, фахівця), що дозволить їм у майбутньому успішно залучатися до соціальних відносин.

Результати аналізу практики з питань підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до самостійної життєдіяльності підтверджують, що цьому питанню в школах-інтернатах не приділяється належної уваги.

Мета статті – розкрити зміст педагогічних функцій інтернатних закладів у контексті підготовки вихованців до самостійної життєдіяльності.

Підготовка до самостійної життєдіяльності – це цілеспрямований виховний процес, моделюючий умови, які сприяють формуванню у старшокласників шкіл-інтернатів свідомого ставлення до своїх базових прав і обов'язків; розвиток різноманітних здібностей вихованців, їх професійне самовизначення; виховання сім'янина, формування необхідних здібностей до побудови власної сім'ї у якій реалізується зріле подружжя, на основі материнської та батьківської позиції; формування у молоді ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Загальноосвітні школи-інтернати мають певний потенціал щодо підготовки вихованців до самостійної життєдіяльності: за умови використання позаурочного часу стає можливим залучення вихованців до соціально-культурної діяльності різноманітних напрямів (навчально-пізнавальної, трудової, ціннісно-орієнтаційної, художньо-естетичної, екологічної, комунікативної, спортивної, туристсько-краєзнавчої, громадсько-суспільної), що сприяє формуванню соціального досвіду школярів; завдяки тривалому спілкуванню учнів з педагогами з'являється можливість для спостережень за дітьми у різноманітній діяльності.

Сучасні школи-інтернати реалізують такі основні педагогічні функції: охоронно-захисну, компенсаторну, реабілітаційну, попереджувально-профілактичну, залучення вихованців до мистецтва; праці та допомога їм у професійному самовизначенні тощо. Проаналізуємо кожну із цих функцій у контексті підготовки вихованців до самостійної життєдіяльності.

Охоронно-захисна функція шкіл-інтернатів спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей і молоді на основі державного та міжнародного законодавства з метою забезпечення гарантованих їм прав та умов життєдіяльності.

Соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, має комплексний характер: соціальний, правовий, економічний, медичний, психологічний, педагогічний.

Соціальний захист – цілеспрямована, свідомо регульована на всіх рівнях суспільства система соціальних, політичних, правових, психолого-педагогічних, медичних заходів, що здійснюються практично і забезпечують нормальні умови й ресурси для фізичного, розумового й духовно-морального функціонування людей, запобігаючи обмеженню їх прав і свобод. У вузькому значенні – діяльність, що спрямована на захист певних категорій населення, які опинились у складній життєвій ситуації. Метою соціального захисту є забезпечення гарантованих, максимально достатніх умов життєзабезпечення і діяльнісного існування людини, окремих груп населення [1, с. 45].

Реалізація охоронно-захисної функції у школах-інтернатах сприяє підготовці вихованців до самостійної життєдіяльності, оскільки базується

на основі знань особливостей розвитку дітей, їх життєвих потреб і умов, які забезпечують їх фізичну, психологічну й соціальну безпеку.

У діяльності педагогічного колективу школи-інтернату соціальний захист розглядається як комплекс психолого-педагогічних заходів, які забезпечують оптимальний соціальний розвиток дитини, адаптацію до існуючих умов, дотримання її прав і свобод [2, с. 86–87].

Педагоги шкіл-інтернатів мають підготувати вихованців до життя в таких сферах, як соціальна, трудова, правова, економічна, моральна, сімейна, культурна. Сформувати особистість, яка володіє певним соціальним досвідом, що дозволить їй свідомо орієнтуватися у світі, який швидко змінюється.

Наступною педагогічною функцією шкіл-інтернатів є компенсаторна.

Ситуація перебування вихованця у школі-інтернаті традиційно розглядається як стресова. Це пояснюється, перш за все, відсутністю батьківської сім'ї, яка повинна бути джерелом емоційного тепла й комфорту.

Компенсаторна функція шкіл-інтернатів полягає у створенні умов, максимально наближених до життя дитини в сім'ї; комфортної атмосфери, відносин, які ґрунтуються на довірі, прийнятті, визнанні, підтримці, відповідальності, любові до дитини. Проте повністю замінити дитині сім'ю неможливо.

Отже, реалізація компенсаторної функції шкіл-інтернатів залежить від позиції педагогів. Як свідчить досвід, педагоги шкіл-інтернатів, як правило, допомагають дітям оцінити й зрозуміти їх батьків, причини, за яких діти потрапили до інтернатного закладу.

Педагоги шкіл-інтернатів не беруть на себе функції відтворення сім'ї, але намагаються притягнути батьків до школи-інтернату, змінити погляд батьків на власну дитину. Під час вирішення цієї проблеми педагоги виходять з інтересів та потреб дитини – мати рідних людей. Розвиток відносин дитини, яка має батьків та родичів – важливий напрям діяльності педагогів шкіл-інтернатів. Ця робота організовується соціальним педагогом, психологом, заступником директора з виховної роботи, старшим вихователем, вихователями школи-інтернату.

Як свідчить досвід, залучення родичів до виховної роботи школи-інтернату – дуже складний і довгий процес. Їх запрошують на заходи, що проходять у школі-інтернаті, у якості спостерігачів, а також для надання посильної допомоги з облаштування закладу. Проте, часто біологічні сім'ї вихованців шкіл-інтернатів є деструктивними. У такому випадку використовуються можливості гостевих сімей.

Реалізація компенсаторної функції школи-інтернату створює умови, максимально наближені до умов життя дитини в сім'ї, що передбачає поступову відмову від умов проживання, загальних для більшості шкіл-

інтернатів (загальна їдальня, загальні спальні, загальні туалети і ванні кімнати).

Головною умовою реалізації компенсаторної функції школи-інтернату, на нашу думку, є любов до вихованця. Любов до вихованця є однією з пріоритетних цінностей педагога, важливим мотивом його педагогічної діяльності. Саме міцна підтримка у вихованні, яка виступає його основою, любов надає сенсу виховній діяльності як служінню підростаючій людині і суспільству, яке очікує її виходу в самостійне життя.

Наступною педагогічною функцією шкіл-інтернатів є реабілітаційна.

Значущим щодо визначення реабілітаційної функції закладів інтернатного типу є визначення реабілітації у соціально-педагогічному контексті (В. Вугрич, Л. Єременко, О. Ігнатова, Л. Канішевська, Л. Кузьменко, С. Свириденко). Дослідники визначають соціально-педагогічну реабілітацію як систему педагогічних, психологічних, соціальних, медичних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію, компенсацію психічного, соціального, фізичного станів, прав і свобод дітей, які постраждали внаслідок негативних змін соціальних обставин і умов, різного роду насилля тощо [5, с. 6–7].

Для характеристики реабілітаційної функції закладів інтернатного типу значущими, на нашу думку, є позиції М. Іскріна [2], А. Мудрика [4], які розглядають не тільки несприятливі чинники розвитку і соціалізації, але й характеризують соціальні середовища, які володіють реабілітаційним потенціалом. Називаючи важливі характеристики гуманістичних виховних систем, що створюються в навчальних закладах, М. Іскрін [2] виділяє ряд важливих характеристик, що сприяють реалізації реабілітаційної функції: широке використання реабілітаційного потенціалу навчально-виховного процесу; сприятливий соціально-психологічний клімат, умови для розвитку кожної дитини відповідно до її особливостей і здібностей; цілеспрямоване формування навичок здорового способу життя; інтеграція діяльності педагогів, психологів, медичних працівників.

Таким чином, реабілітаційна функція шкіл-інтернатів передбачає стабілізацію й поліпшення стану здоров'я вихованця; заповнення прогалін у навчанні; формування впевненості та мотивації щодо подолання почуття тривоги, страху чи провини, психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах, зміцнення активної, діяльної особистісної позиції дитини.

Однією з найважливіших педагогічних функцій шкіл-інтернатів є попереджувально-профілактична.

Попереджувально-профілактична функція шкіл-інтернатів має на меті виявлення, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин

соціальної дезадаптації вихованців; формування позитивної спрямованості особистості.

Для реалізації даної функції педагогам шкіл-інтернатів необхідно знати: причини і форми прояву девіантної поведінки вихованців інтернатних закладів; зміст та форми соціально-профілактичної роботи; способи та прийоми навіювання й переконання; наслідки впливу шкідливих звичок та асоціальних форм поведінки на здоров'я і життєдіяльність особистості; основи здорового способу життя .

Слід зазначити, що перехід вихованця школи-інтернату до самостійного життя в сучасному нестабільному суспільстві пов'язаний з рядом труднощів. Дослідження (А. Аксьонова, Т. Аксьоненко, М. Іванюка, А. Маханько , Ю. Хармаєва) свідчать, що у вихованців інтернатних закладів нерозвинені навички соціального контролю, що в подальшому може стати причиною залучення їх до кримінальних груп.

З метою забезпечення попереджувально-профілактичної функції педагогічні колективи шкіл-інтернатів здійснюють такі напрямки профілактичної роботи: превентивну освіту вихованців; педагогічну роботу з юнаками і дівчатами групи соціального ризику. Діяльність педагогів шкіл-інтернатів спрямована на профілактику шкідливих звичок вихованців.

Слід зазначити, що реалізація попереджувально-профілактичної функції ускладнюється в зв'язку з тим, що контингент вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів складають діти, батьки яких, як правило, обтяжені алкогольною та наркотичною залежністю. Такі сім'ї втратили здатність виконувати свої основні функції. Вивчення рухових механізмів патологічного розвитку особистості вихованця, який до вступу до школи-інтернату перебував у сім'ї, яка обтяжена проблемами вживання алкогольних, наркотичних речовин, дозволяє говорити про негативний вплив на його соціальний розвиток, оскільки психогенні чинники продовжують впливати на особистість. Тому робота з вихованцями "групи соціального ризику" спрямована на корекцію та можливе нівелювання негативних особистісних характеристик, які здатні провокувати захоплення алкоголем, тютюном, психоактивними речовинами. Вона передбачає роботу з вихованцями, які відчувають труднощі соціальної адаптації, – розвиток у них комунікативних умінь, прийомів протидії негативному соціальному тиску, а також організації умов для успішної адаптації в колективі. Цей напрям реалізується за рахунок роботи психолога, соціального педагога школи-інтернату, лікаря-нарколога.

Однією з найважливіших напрямів проведення профілактичної роботи є попередження злочинності у вихованців шкіл-інтернатів.

До протиправної поведінки найбільш схильні діти "групи соціального ризику". До даної категорії відносяться вихованці шкіл-інтернатів,

оскільки інтернатні заклади відрізняються специфічним контингентом дітей. Як правило, вихованці інтернатних закладів – педагогічно занедбані “важкі” діти, схильні до правопорушень.

Дослідження Ю. Хармаєва свідчать, що вихованці інтернатних закладів в основному схильні до здійснення майнових злочинів. Матеріали карних справ свідчать, що вихованці інтернатних закладів, які здійснюють втечі, для того щоб вижити, здійснюють крадіжки, бо не мають іншого засобу заробити гроші. В основному, об’єктами домагань цих правопорушників є продукти харчування, речі, апаратура [6, с. 131–132].

Характеризуючи особливості злочинності учнів шкіл-інтернатів, Ю. Хармаєв зазначає, що в основному превалує групова злочинність. Значна більшість членів груп неповнолітніх правопорушників із числа вихованців шкіл-інтернатів – рядові виконавці (80,0 %), які сліпо йдуть за багаточисленними організаторами й підбурювачами. Опинившись під їхнім впливом, неповнолітні все більше наближують свої інтереси, потреби, позиції, стереотипи поведінки до вимог групи, солідаризуються з ними і немов би “розчиняються” в їхньому середовищі [6, с. 94].

Причинами, що обумовлюють злочинність вихованців інтернатних закладів, є: низький рівень правової підготовленості, слабка соціальна захищеність; слабка ефективність ранньої профілактики злочинності; несприятливі умови сімейного виховання, негативний вплив батьків і оточуючих на дитину ще до вступу до школи-інтернату, а саме: протиправна поведінка батьків, аморальний спосіб життя, жорстокість, алкоголізм тощо;

соціальна ізоляція вихованців інтернатних закладів, соціально-психологічна відчуженість, що обумовлена комплексом соціальних, психологічних причин [3, с. 220–227]; причини, що обумовлені особливістю організації життєдіяльності в закладах інтернатного типу, а саме: регламентація життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, що призводить до того, що вони не можуть організувати вільний час; нерозвиненість інтересів у сфері дозвілля; патерналізм, комунікативна безпорадність тощо; відсутність у вихованців шкіл-інтернатів міцних соціальних зв’язків із родичами, які б були спроможні здійснювати соціальний контроль, що, у кінцевому рахунку, робить їх незахищеними, оскільки їхні права нема кому виборювати.

Реалізація попереджувально-профілактичної функції загальноосвітніх шкіл-інтернатів сприяє вихованню в учнів соціальної зрілості за умов проведення профілактичних заходів на ранній стадії, а саме:

– своєчасне діагностування девіантної поведінки вихованця, проведення заходів з її корекції;

– посилення виховних дій до правопорушників, а також до вихованців, які схильні до втеч. Вивчення джерел негативного впливу на них, постановка їх на профілактичний облік;

– створення умов життєдіяльності, максимально наближених до сімейних, що перешкоджає їхній морально-психічній ізольованості [6, с. 108];

– сприяння вихованню в дітей розумних потреб, залучення їх у трудову діяльність;

– широке застосування різноманітних форм правового виховання (факультативи, лекції, бесіди, круглі столи, усні журнали, що присвячені правовій тематиці; проведення правових вікторин, тренінгів, організація дискусійного клубу, диспутів із правових питань тощо);

– використання позадержавних організацій у профілактичній діяльності (антикримінальний потенціал релігії), національних традицій і обрядів;

– систематична перевірка результатів профілактичної роботи.

Однією з найважливіших педагогічних функцій шкіл-інтернатів є залучення вихованців до праці та допомога їм у професійному самовизначенні.

Основними напрямками роботи шкіл-інтернатів щодо реалізації функції залучення вихованців до праці та допомоги їм у професійному самовизначенні є: залучення вихованців у різні види трудової діяльності (самообслуговування, суспільно корисну, продуктивну працю); цілеспрямовані бесіди, професійно зорієнтовані заняття; профінформація, профконсультація; здійснення допрофесійної та початкової професійної підготовки за умови договору з професійними ліцеями; створення обласних комплексів соціально-трудової адаптації системи суспільного виховання; створення в школах-інтернатах професійних класів, у яких здійснюється поступовий перехід від трудового навчання до професійного; формування у вихованців шкіл-інтернатів уявлень щодо ринку праці й професій, професійно важливих якостей щодо обраної професії.

Реалізація школою-інтернатом даної педагогічної функції сприяє підготовці вихованців до самостійної життєдіяльності, оскільки не тільки безмежно розвиває школярів, але й сприяє вихованню їхніх моральних якостей – працьовитості, старанності, відповідальності; сприяє формуванню готовності вихованців до свідомого вибору професійної діяльності на основі самооцінки власних якостей і можливостей.

Наступною педагогічною функцією є залучення вихованців шкіл-інтернатів до мистецтва, яка передбачає систематичну роботу педагогів, спрямовану на вивчення інтересів та здібностей школярів в різних видах мистецтва, охоплення гуртковою роботою художньо-естетичного спрямування, що сприяє розвитку в них відчуття прекрасного.

Отже, кожна з проаналізованих педагогічних функцій загальноосвітніх шкіл-інтернатів має свою спрямованість, мету і завдання;

разом із тим вони доповнюють і збагачують одна одну, створюючи єдиний комплекс. Реалізація даних педагогічних функцій шкіл-інтернатів сприяє підготовці вихованців до самостійної життєдіяльності. У той же час ці педагогічні функції шкіл-інтернатів є динамічними, оскільки в залежності від етапів розвитку суспільства вони наповнюються новим змістом, удосконалюються.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Перспективним вважаємо вивчення: взаємозв'язку навчально-виховної та позаурочної діяльності у підготовці старшокласників інтернатних закладів до самостійної життєдіяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. – 2004. – 20 січня (№ 5). – С. 1–13.
2. Искрин Н. С. Управление развитием воспитательной системы образовательного интернатного учреждения: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Искрин Никита Сергеевич. – Казань, 2004. – 264 с.
3. Маханько А. И. Особенности социализации воспитанников интернатных учреждений / А. И. Маханько, Н. А. Иванюк. – МОО : Понимание, 2004. – 473 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: [учебник для студентов пед. вузов] / Анатолий Викторович Мудрик; (под ред. В. А. Слостенина). – М. : Академия, 1993. – 184 с.
5. Науково-педагогічні основи соціально-педагогічної реабілітації вихованців інтернатних закладів: [науково-методичний посібник] / (кер. автор. колективу Л.В. Канішевська). – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2004. – 102 с.
6. Хармаев Ю. В. Криминалистические проблемы социализации воспитанников детских домов и школ-интернатов: дисс. ... канд. юридич. наук: 12.00.08 / Хармаев Юрий Владимирович. – М., 1998. – 179 с.

*В статье рассматривается содержание и реализация педагогических функций общеобразовательных школ-интернатов в контексте подготовки воспитанников к самостоятельной жизнедеятельности.*

**Ключевые слова:** педагогические функции, общеобразовательная школа-интернат, подготовка к самостоятельной жизнедеятельности, внеурочная воспитательная деятельность.

*The article presents the realization of boarding school's functions in context of pupils' preparation for real life.*

**Key words:** pedagogical functions, boarding school, preparation for real life, off-hour activities.



УДК 37.015.3

**В. М. Квас, м. Кіровоград**

## ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*В статті розглянуто проблему педагогічної фасилітації в контексті психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу, проаналізовано підходи до розуміння сутності поняття фасилітація, визначено особливості фасилітативної взаємодії суб'єктів навчання в порівнянні з традиційною.*

*Ключові слова:* психолого-педагогічний супровід, фасилітація, педагогічна фасилітація, навчально-виховний процес.

До вищої професійної освіти в Україні сьогодні висувають вимоги, в яких підкреслюється необхідність гуманістичної спрямованості, яка покликана перебороти технократичні тенденції в навчально-виховному процесі і забезпечити підготовку висококваліфікованих фахівців здатних до цілісного та системного аналізу складних проблем сучасного життя суспільства та навколишнього середовища. В центрі уваги гуманістичної педагогіки перебуває цілісна особистість, котра прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, є відкритою для сприйняття нового досвіду, здатна до свідомого і відповідального вибору в різноманітних професійних і життєвих ситуаціях. Формування такої особистості у вищому навчальному закладі можливе шляхом впровадження основних ідей синергетичного підходу до організації навчально-виховного процесу [5].

Незважаючи на декларовану провідну роль особистості в освіті реформування вищої школи в останні роки відбувалося, перш за все, шляхом внесення змін до державних освітніх стандартів та впровадженням нових інформаційних технологій. Разом з тим, до уваги майже не приймався той факт, що головне цільове призначення системи освіти – збереження, трансляція і трансформування культури – реалізується, перш за все, носіями цієї культури, якими у ВНЗ є викладачі. Вихідним моментом навчально-виховного процесу має бути утвердження активності педагога та його вплив на розвиток студента. Особливу увагу при цьому слід приділити взаємодії викладачів та студентів, а саме їх психолого-педагогічному взаємовпливу.

Студентський вік є заключним етапом поступального вікового розвитку психофізіологічних можливостей організму. Молоді люди в цей період мають значні можливості для напруженої навчальної діяльності, але навчаль досягнення досить часто виявляються нижчими за навчальні можливості студентів. Труднощі навчання у вищому навчальному закладі пов'язані не тільки з необхідністю творчого засвоєння великого обсягу знань, формуванням відповідних умінь і навичок та їх практичним

застосуванням. Існують ще й приховані труднощі, які досить суттєво можуть позначатися на навчанні та психоемоційному стані студентів, які здаються малозначними, коли їх розглядати окремо, але в сукупності, вони мають негативний ефект – зниження успішності навчання. Наприклад, залучення студентів до нової системи життєдіяльності може супроводжуватися нервовою напругою, зайвою дратівливістю, млявістю, зниженням вольової активності, занепокоєнням тощо.

На психофізичному стані студентів відображаються також суб'єктивні (мотивація навчання, рівень знань, здатність адаптуватися до нових умов навчання у ВНЗ, психофізичні можливості, нервово-психічна стійкість, особистісні якості) та об'єктивні (вік, стать, стан здоров'я, величина навчального навантаження, характер і тривалість відпочинку тощо) фактори. Серйозним випробуванням організму є інформаційне перевантаження студентів, що виникає при вивченні численних навчальних дисциплін, науковий рівень та інформаційний обсяг яких постійно зростає. Критичним і складним фактором перенапруги студентів є й екзаменаційний період. Це один з варіантів стресовій ситуації, що протікає в більшості випадків в умовах дефіциту часу і характеризується підвищеною відповідальністю з елементом напруженості.

Оскільки всі ці труднощі спричиняє “дидактичний бар'єр”, можна зробити висновок про неузгодженість в педагогічній взаємодії між викладачем і студентом. Взаємодія викладача і студента в навчально-виховному процесі довгий час розглядалася як система, в якій провідні управлінські функції належать викладачеві, що затримувало формування активної позиції студента в навчальному процесі. Соціальні функції і освітні завдання сучасної вищої школи повинні втілитися в новому ставленні педагогів і студентів до цілей спільної діяльності. Однак в умовах традиційної педагогічної системи, де наявність об'єктивної опозиції у відносинах між викладачами та студентами, домінування особистості педагога і придушення індивідуальності студента, прагнення досягти більшої академічної активності кожного окремо і усереднення загального рівня підготовленості групи в цілому, не зупиняючись при цьому на ймовірності психологічного травмування студента, практично дуже важко домогтися оптимальної педагогічної взаємодії.

Отже, необхідно оптимізувати навчальний процес на основі гуманістичної, суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії з урахуванням психофізіологічного стану студента. Успішне досягнення сучасної мети навчання можливе шляхом створення умов психолого-педагогічного супроводу навчання і виховання студентів.

Найважливішим аспектом супроводу психологи вважають взаємовідносини. Позитивна взаємодія педагога та студента сприяє реалізації інтелектуальних можливостей останнього, тому необхідно сформулювати особливий тип взаємин, які гарантують доброзичливе

сприйняття, підтримку та допомогу студенту.

Необхідність використання у навчальному процесі вищих навчальних закладах моделі супроводу ґрунтується на його перевагах, а саме:

- відповідність вимогам часу;
- універсальність застосування в різних сферах і в різних формах втілення;
- націленість на нейтралізацію труднощів шляхом створення умов у навчальному середовищі для прояву і розвитку необхідних позитивних рис особистості;
- ефективність використання кадрових і матеріальних ресурсів;
- рівноправну участь та активність усіх суб'єктів супроводу [5].

Психолого-педагогічний супровід розглядається нами як система професійної діяльності викладача, спрямована на створення психолого-педагогічних умов для успішного навчання, виховання і професійно-особистісного розвитку студента в умовах навчального середовища вищого навчального закладу. Побудова такої системи враховує, з одного боку, педагогічні та психологічні закономірності навчального процесу, а з іншого – весь досвід практичної роботи зі студентами, напрацьовані прийоми та технології. Психолого-педагогічні закономірності стають відправною точкою у формулюванні цілей і завдань психолого-педагогічного супроводу, у визначенні основних напрямків педагогічної і психологічної допомоги студенту.

На сучасному етапі розвитку науки реалізація психолого-педагогічного у вищому навчальному закладі можлива, на нашу думку, за умови застосування педагогічної фасилітації.

“Педагогічна фасилітація” є відносно новим поняттям, що не належить до традиційних категорій педагогіки та психології. Але сучасна психолого-педагогічна наука містить сукупність ґрунтовних теоретичних положень, які можна використовувати, досліджуючи запропоноване поняття.

Термін “фасилітація” в перекладі з англійського слова “facilitate” означає полегшувати, сприяти, допомагати, просувати. У педагогії “фасилітація” використовується у значенні, близькому до значення терміна “педагогічний менеджмент”, тобто управління навчальною діяльністю учнів, при якому вчитель займає позицію помічника і допомагає учневі самостійно знаходити відповіді на питання і (або) формувати будь-які навички. Педагогічна фасилітація (від лат. Facilitati – легкість, сприятливість умов) – це умова продуктивності навчання або виховання і розвитку суб'єктів педагогічного процесу за рахунок особливого стилю спілкування та власне особистості педагога. У психології фасилітацію визначають як посилення домінантних реакцій або

дій особистості у присутності інших, як правило, значимих людей – спостерігачів, партнерів [4].

Розробку концепції педагогічної фасилітації розпочав у 50-х рр.. ХХ ст. К. Роджерс разом з іншими представниками гуманістичної психології. Вивчаючи цей феномен вітчизняні психологи встановлюють його особливості та психотехнології розвитку і розглядають його здебільшого в аспекті екофасилітативного підходу (П. Лушин) та у зв'язку зі здатністю психолога здійснювати фасилітаційний вплив на людину (Г. Балл, О. Кондрашихіна).

У дослідженні О.Кондрашихіної зазначено, що вплив і дії, спрямовані на актуалізацію життєвих ресурсів особистості, трактуються в сучасній психології за допомогою таких понять, як “ненасильницькі дії” (Ю. Орлов), “розвивальні дії” (В. Сітаров, Р. Старовойтенко) [3]. У зв'язку з тим, що в межах гуманістичної психології поняття “вплив” означає насамперед допомагати, полегшувати, стимулювати, актуалізувати потребу у розвитку, особистісному зростанні, – він може називатись “фасилітаційним”. На основі аналізу праць багатьох дослідників (Г. Балла, Ю. Гіппенрейтер, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова) автор визначила, що фасилітаційний вплив – це основний вид впливу в гуманістичній парадигмі, механізм якого заснований на діалогічній взаємодії та певних особистісних характеристиках фасилітатора [3].

Більшість досліджень фасилітації виконано в контексті педагогіки (Р. С. Дімухаметов, Е. Ю. Борисенко, Л. М. Кулікова, О. Г. Врублевська). Наприклад, Є. Г. Врублевська фасилітуючий тип спілкування трактує як вид педагогічної взаємодії, в результаті якого за певних умов здійснюється усвідомлений, інтенсивний і продуктивний саморозвиток його суб'єктів а також виділено основні педагогічні умови, що забезпечують розвиток здатності вчителя до такої взаємодії [1].

У праці Р. С. Дімухаметова на основі андрагогічного, синергетичного, ціннісно-акмеологічного підходів розроблено концепцію фасилітації, що створює теоретичний фундамент для системи підвищення кваліфікації. Сутність запропонованої технології фасилітації полягає в ініціюванні самоактуалізації педагога за допомогою забезпечення провідної ролі діяльності, розвитку свідомості, незалежності, свободи вибору у відтворенні нових знань, особистісно-професійному зростанні.

Заслугує на увагу наукова позиція І.Жижиніної, яка в своєму дисертаційному дослідженні обґрунтувала педагогічну фасилітацію як необхідну якість сучасного вчителя [1].

Отже, у сучасних трактуваннях учених наявні наступні підходи до зазначеної педагогічної категорії: тип педагогічної взаємодії, що забезпечує створення сприятливих умов для саморозвитку дитини (О. Димова, С. Смірнов); професійно значуща якість вчителя, яка забезпечує таку взаємодію (О. Димова); здатність педагога до

фасилітуючого спілкування як іманентна якість особистості вчителя (О. Врублевська, Л. Куликова, В. Суміна); особливий вид впливу вчителя на учнів, який має основне завдання – допомагати, полегшувати, стимулювати, актуалізувати потребу у розвитку, особистісному зростанні – фасилітаційний вплив (Г. Балл, О. Кондрашихіна); процес полегшення, посилення продуктивності навчання як спільної діяльності педагога і учня (О. Шахматова, І. Шуніна); професійно значуща якість особистості педагога, від якої залежить успішність педагогічної діяльності (І. Жижина, Е. Зеєр); уміння вчителя налагоджувати стосунки з учнем з метою фасилітації учіння (К. Роджерс, Дж. Фрейберг).

Таким чином, педагогічну фасилітацію ми розуміємо як взаємодію між учителем та учнем, яка базується на засадах гуманізму, полісуб'єктності, толерантності, дозволяє встановити зв'язок між загальноціннісними ідеалами української, зарубіжної педагогічної думки і сучасним станом педагогічної науки і практики, передбачає нагальний пошук способів і засобів гуманізації навчально-виховного процесу, а отже і створення оптимального психолого-педагогічного клімату в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Аналіз досліджень трактування поняття дозволяє зробити висновок про те, що педагогічна фасилітація висуває певні вимоги як до процесу навчання, так і до особистості викладача, особливо до його вміння будувати взаємини зі студентами. Сутність педагогічної фасилітації у навчально-виховному процесі полягає у подоланні традиційного підходу до студента як до виконавця, та у формуванні натомість активного, здатного до самостійного аналізу та прийняття нестандартних рішень випускника. Таке навчання сприяє й розвитку мотиваційної сфери студентів, оскільки відомо, що потреби і мотиви активної поведінки формуються не під час виконавчої, а під час спрямовуючої взаємодії. У зв'язку з цим завдання викладача – залучити студентів у спільне орієнтування, розділити з ними ряд управлінських функцій з метою створення умов для пробудження глибокого інтересу до предмета і виникнення реальних змістовних мотивів навчання. Під час фасилітації навчання викладач має можливість використовувати не догматичні методи і прийоми, а ті з них, які сприяють творчому засвоєнню необхідної інформації, формують уміння міркувати, шукати нові грані проблем у вже відомому матеріалі. Все це створює умови для підвищення інтересу та пізнавальної активності студентів, оптимізує процес розвитку їх професійної самосвідомості.

Варто зазначити, що фасилітація передбачає надання можливості студентам взяти на себе контроль і відповідальність за власні зусилля та досягнення. Крім того, особливістю фасилітаційної взаємодії є підтримка

процесу, а не змісту діяльності, щодо якого той, хто підтримує, займає нейтральну позицію [6].

Отже, на нашу думку, педагогічна фасилітація – це якісно більш високий рівень навчання професіоналів, яка сприяє:

- зростанню аутопсихологічної компетентності;
- подоланню труднощів під час навчання;
- розвитку готовності студента до саморозвитку і самореалізації в навчальній та професійній діяльності;
- зміні ціннісних орієнтацій та мотиваційних установок;
- усвідомленню власної оптимістичної навчально-професійної перспективи;
- підвищенню культури самоврядування.

Навчання в співробітництві розглядається в світовій педагогіці як найбільш успішна альтернатива традиційним методам. Воно відображає також особистісно орієнтований підхід [2]. Провідна ідея навчання в співробітництві – вчитися разом, а не просто щось виконувати разом. Головним завданням викладача (менеджера) за таких умов стає фасилітація учіння і, в першу чергу, фасилітація значущого учіння, заснована на позиційних особливостях особистісних взаємин, які встановлюються між фасилітатором і студентом. Отже, фасилітатор, який турбується, цінує, довіряє, розуміє, відчуває, підтримує, допомагає, спонукає студента, створює сприятливий психологічний клімат, відмінний від традиційних відносин.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень фасилітації, зокрема педагогічної фасилітації навчально-виховного процесу, дав змогу визначити особливості фасилітативної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та порівняти їх з традиційною взаємодією (табл. 1).

На підставі здійсненого аналізу психолого-педагогічних досліджень, в яких відображено сучасний стан розроблення проблематики фасилітації, зокрема педагогічної фасилітації, зауважуємо, що питання необхідності і доцільності педагогічної фасилітації у навчально-виховному процесі у вчених не викликає сумнівів.

**Таблиця 1**

**Порівняння фасилітативної та традиційної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу**

<b>Фасилітативна взаємодія</b>	<b>Традиційна взаємодія</b>
Акцент на позитивних змінах особистості під час розв'язання проблем	Акцент на негативних наслідках проблеми
Розвиток здібностей та нахилів студента	Цілеспрямоване формування необхідних якостей
Спільна відповідальність з студентом	Покладання відповідальності або на викладача, або на студента
Методичне майстерність на основі	Методичне майстерність на основі

фасилітативних технологій.	предметних технологій.
Використання поряд з регламентованою науковою інформацією особистого суб'єктивного досвіду учнів як джерела знань	Врахування лише регламентованої системи знань, умінь і навичок.
Орієнтація на інтерактивну взаємодію.	Орієнтація на пасивно-активна взаємодія
Вихідна установка на здатність кожного студента до творчості, самоактуалізації; пріоритет розвитку і задоволення особистісних потреб.	Установка на індивідуалізацію і диференціацію освіти на основі наявних здібностей і схильностей; пріоритет задоволення потреб суспільства.

Розглянуті у статті аспекти не вичерпують усіх питань цієї теми і потребують подальшої науково-педагогічної розробки. Певний внесок у вирішення цього завдання повинна внести більш ретельна розробка і впровадження в навчально-виховний процес рекомендацій психолого-педагогічного змісту з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів при формуванні викладачем навчального матеріалу; розробка форм і методів роботи з фасилітації під час підготовки майбутніх фахівців.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Галіцян О.А. Сутність і структура педагогічної фасилітації вчителя [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/9/statti/galican.htm>
2. Галіцина Л.В. Керівник: мистецтво взаєморозуміння / Людмила Галіцина. – К.: Шк. Світ, 2010. – 128 с.
3. Кондрашихіна О.О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.О. Кондрашихіна. – К., 2004. – 20 с.
4. Смирнов В.М. Педагогические теории, системы и технологии. – М., 1997.
5. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць./Ін-т проблем виховання АПН України. – Кіровоград: ТОВ №Імекс-ЛТД», 2010. – Вип.. 14, кн..1. – С. 125–133
6. Dignen B. Facilitation: Bringing out the best / B. Dignen // Business Spotlight. – 2008. – № 1. – Р. 50–56.

*В статье рассмотрена проблема педагогической фасилитации в контексте психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса, проанализированы подходы к пониманию сущности понятия фасилитация, определены особенности фасилитативного взаимодействия субъектов обучения в сравнении с традиционным.*

**Ключевые слова:** психолого-педагогическое сопровождение, фасилитация, педагогическая фасилитация, учебно-воспитательный процесс.

*In this article, the problem of teacher facilitation in the context of psycho-pedagogical support of the educational process is considered. There are analyzed the approaches to understanding the essence of the concept of facilitation, defined features facilitativnogo interaction study subjects in comparison with the traditional.*

**Key words:** psychological and pedagogical support, facilitation, teaching, facilitation, teaching and educational process.

УДК: 371.72.– 057.874: 371.59

**В.І. Кириченко, м. Київ**

## УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК СПРИЯТЛИВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті аналізуються основні характеристики учнівського самоврядування, які визначають сприятливість його середовища для профілактики девіантної поведінки старшокласників. Описуються принципи і передумови організації профілактичної діяльності учнівського самоврядування.*

**Ключові слова:** учнівське самоврядування, середовище, профілактика девіантної поведінки старшокласників у діяльності учнівського самоврядування.

Девіантна поведінка школярів – це проблема, яку вирішують представники різних галузей знань, тому питання профілактики проявів девіацій поведінки є предметом професійного інтересу широкого кола науковців. Здійснення профілактики девіантної поведінки визначено також одним із завдань, на розв'язання яких спрямовуються спільні зусилля суб'єктів навчально-виховного процесу ЗНЗ: адміністрації, педагогів, органів учнівського самоврядування, учнів та їхніх батьків, а її результативність залежить від багатьох взаємообумовлених чинників, що комплексно впливають на діяльність і поведінку особистості.

Ми поділяємо думку І. Беха, що стратегічними орієнтирами у сучасному вихованні мають бути: по-перше, істотна нейтралізація результатів негативних виховних впливів; по-друге, пошук і використання ефективних психолого-педагогічних засобів і технологій, які забезпечували б виховання у дітей та молоді суспільно значущих соціальних та морально-духовних цінностей. Таке розуміння, на думку вченого, містить багатий потенціал, оскільки «усвідомлення старшокласниками своєї дорослості й ролі, яку вони покликані зіграти у суспільному житті, таїть у собі великі можливості для самовиховання..., тому слід створити їм умови для прояву ініціативи, творчості, корисних починань як у шкільному житті, так і поза ним» [1, с. 81].

Акцентуючи увагу педагогів на діяльнісний складовій профілактичних впливів на особистість, В. Бочарова наголошує, що залучення учнів, зокрема педагогічно занедбаних підлітків, до системи позитивних суспільних відносин, педагогічно цілеспрямована організація їхньої різносторонньої діяльності позитивно впливає на їхнє ставлення до навчальної, трудової, культурно-творчої активності, на характер їхньої діяльності та поведінки, систему вчинків у школі та поза нею [2].

Дослідники М. Ковальчук і М. Рожков також одним із головних завдань виховання старшокласників, які демонструють прояви девіантної поведінки, визначають формування і розвиток їхньої суб'єктності,



активної життєвої позиції, участі у соціально значимій діяльності й визнання їхніх досягнень. На думку вчених, цього можна досягти, реалізуючи дві взаємозалежні умови:

– *забезпечення включеності юнацтва у реальні соціальні відносини*, тобто вироблення у них особистісного ставлення до діяльності, що містить у собі об'єктивний і суб'єктивний компоненти. Об'єктивним компонентом є власне діяльність особистості, а суб'єктивним – ставлення особистості до цієї діяльності;

– *самореалізація юнацтва у процесі соціальної взаємодії*. Ця умова передбачає надання можливості старшокласникам більш повно розкрити себе у відносинах з оточуючими. У цьому випадку дуже важливим є усвідомлення мети і значимості діяльності для особистісного саморозвитку, врахування усвідомлення кожним свого „Я”, наявність чітких і ясних перспектив (ближніх і дальніх) тієї діяльності, до якої залучається юнацтво [3, с. 47].

Педагогічна рефлексія вищезазначених поглядів і включені спостереження виховної практики засвідчують, що органічне впровадження цих умов можливе в середовищі учнівського самоврядування (далі – УС).

Встановлено, що дослідники вважають УС особливим освітнім простором, спроектованим як середовище педагогічно організованих актів розвитку дитини. Мета і цінності такого середовища обумовлені завданнями вікового розвитку (Л. Уманський [4]).

У розумінні поняття *середовище* ми пристаємо до поглядів В. Ясвіна, який визначає його як сукупність елементів, що у співвідношенні між собою становлять „простір і умови життя людини”, а також можливостей для її розвитку, що є в соціальному і просторово-предметному оточенні [5].

Як одна з категорій педагогіки і вид педагогічної діяльності УС містить цільові, змістові та організаційні аспекти, а завдяки охопленню всіх сторін шкільного життя учня, неформальному й нерегламентованому характеру, відповідності інтересам і запитам школярів, комплексному впливу на розвиток особистості, виступає невід'ємною частиною виховного середовища ЗНЗ.

Категорія „учнівське самоврядування” має значну кількість інтерпретацій, джерелом яких є багатогранність цього психолого-педагогічного явища. На підставі систематизації результатів контент-аналізу змісту поняття встановлено, що, *по-перше*, усі ознаки більшості визначень, можна звести до п'яти найбільш поширених і загальних *одиноць-ознак*, а саме:

- невід'ємна частина самоврядування і демократизації ЗНЗ;
- компонент і суб'єкт виховної системи навчального закладу;

– здійснювана самими дітьми діяльність, що охоплює цілепокладання, планування, способи реалізації плану, організацію обліку і контролю;

– форма організації життєдіяльності колективу учнів для досягнення суспільно значимих цілей;

– засіб розвитку і саморозвитку суб'єктної сфери школярів у діяльності, спільності та свідомості.

По-друге, усі трактування поняття „учнівське самоврядування” взаємопов'язані, і, незалежно від того які компоненти автори висувають на перший план (колективотворення, діяльність, управління, розвиток суб'єктності), вони розглядають їх як системоутворюючі центри.

По-третє, усі дослідники УС вказують на те, що його середовище має потужний профілактично-виховний потенціал, на який упродовж багатьох років спиралися педагогічна наука і виховна практика при вирішенні різноманітних соціально-педагогічних завдань.

У результаті контент-аналізу дефініцій ми здійснили уточнення поняття і розуміємо учнівське самоврядування як діяльність учнів з аналізу, планування й організації життя учнівського колективу ЗНЗ, створення сприятливого середовища для взаємодії та розвитку однолітків і вирішення інших соціально значимих завдань, що реалізуються самостійно чи спільно з дорослими членами шкільної спільноти.

Отже, наявність УС створює умови для спільного визначення правил шкільного співжиття та формування у старшокласників відносин співпраці, колективізму, рівноправ'я, прийняття норм справедливості, взаєморозуміння, турботи усіх про кожного й кожного про усіх.

Аналіз наукових джерел і спеціальної літератури дав змогу виявити основні характеристики УС, що визначають сприятливість його середовища для профілактики девіантної поведінки старшокласників. Такими є:

– добровільність залучення учнів до варіативних видів соціально значимої діяльності (О. Прутченков);

– наявність оптимістичної стратегії до визначенні соціально значимих і особистісно орієнтованих задач (А. Макаренко);

– можливість опанування навичками конструктивної взаємодії, запобігання девіантній поведінці у процесі спільної діяльності учнів, педагогів, батьків (Д. Рогаткін);

– формування готовності учнів до самозахисту своїх інтересів за усвідомлення власної соціальної захищеності (З. Пойманова);

– урахування дитячих інтересів, індивідуальних потреб, переваг за мотивації до самостійної соціальної практики (М. Рожков);

– набуття досвіду діяльнісного патріотизму, відповідальності (П. Вербицька);

– моделювання життєвих ситуацій, у яких виявляються, виробляються і формуються позитивні, соціально значимі якості особистості (А. Костюченко).

Саме сполученість цих характеристик, їх взаємодоповнення і взаємопосилення створюють синергетичний ефект сприятливості середовища УС. Завдяки йому УС здатне забезпечити участь старшокласників у вирішенні значимих для них життєвих проблем і є дієвою формою організації колективу учнів, яка повною мірою забезпечує використання виховного потенціалу середовища, вплив виховую чого колективу, силу громадської думки у профілактиці девіантної поведінки старшокласників.

Таке розуміння ролі УС змінює підхід до організації профілактики девіантної поведінки старшокласників: вона має здійснюватися як формування стратегій „... залучення учнівської та студентської молоді до активної участі у просвітницькій та волонтерській роботі з пропаганди здорового способу життя в середовищі однолітків” [6, с. 8] і моделей просоціальної поведінки „... на основі власної активної діяльності дитини і її власного активного ставлення до середовища” [7, с. 42].

Обрання такого підходу зумовлено також врахуванням поглядів Б. Братуся, який підкреслював, що специфіка профілактики конкретних проявів девіацій „розчиняється в загальних проблемах і завданнях виховання особистості та профілактики будь-яких видів аномалій розвитку, а справжній імунітет ... дають вихована в людині активна соціальна позиція, громадська спрямованість, захопленість справою, наявність смислових перспектив та ідеалів життя” [8], і А. Петровського, який зазначав, що формування особистості відбувається „у просторі зв'язків індивіда з іншими людьми” і що не тільки „без значущого іншого,, але й без „значущості себе для іншого” розвиток особистості неможливий [9].

Урахування вищенаведених положень зумовило наше розуміння *профілактики девіантної поведінки у діяльності учнівського самоврядування* як партнерської взаємодії педагогів і старшокласників у соціально значимій діяльності учнівського самоврядування, під час якої відбувається інтеріоризація соціально-позитивної системи цінностей, набувається досвід конструктивної взаємодії, виробляються просоціальні моделі поведінки.

Опрацювання теоретико-методологічних джерел з проблеми виявило, що врахування загальних закономірностей і опертя на загальні принципи виховання, дало науковцям (М. Ковальчук, М. Рожков) змогу визначити чотири принципи, що сприяють реалізації профілактично-виховного потенціалу учнівського самоврядування у профілактиці девіантної поведінки.

*Принцип соціально значимої домінанти* передбачає мобілізацію дитячого колективу навколо єдиної мети, що згуртовує учасників спільної діяльності. При цьому інші цілі стають супутніми і ставляться в залежність від реалізації основної мети, що постає перед колективом на даному етапі його розвитку. Домінуючі цілі виступають як „особливі ланки” в організації діяльності дітей.

*Принцип єдності та оптимального поєднання колективних і особистих інтересів дітей* передбачає забезпечення несуперечності цілей усіх актуальним цілям кожного. Особливо важливо, щоб висунуті перед учнями цілі спільної діяльності не були б одразу відкинуті ними як неприйнятні, такі, що не відповідають їхнім інтересам. Забезпечити залученість дітей до вирішення визначених завдань можна лише за умови їхнього позитивного ставлення до діяльності.

*Принцип динамічності та варіативності структури органів самоврядування* передбачає, що структура органів учнівського самоврядування має бути опосередкована цілями діяльності дітей, зміст яких постійно змінюється залежно від стратегічних і тактичних завдань, що стоять перед учнівським колективом. Цей принцип визначає необхідність систематичного пошуку такої організаційної структури, яка поєднує в собі постійні органи самоврядування, визначені положеннями і статутами, та тимчасові органи УС, створювані колективом для вирішення поточних завдань.

*Принцип інтеграції й диференціації педагогічного управління та дитячого самоврядування* передбачає, що відносини педагогів і дітей у процесі розвитку УС будуються на партнерській взаємодії. Така співпраця забезпечується наявністю прийнятих як педагогами, так і дитячими колективами певних правил (норм) відносин, делегованих дітям реальних управлінських повноважень, створенням обстановки взаємної відповідальності та довіри [3; 10].

На наш погляд, виховне середовище УС інтегрує гуманістичні цілі й цінності як особистісно зорієнтованого, так і соціального виховання, оскільки пов'язане з регулюванням соціальних відносин за допомогою самокорекції поведінки й діяльності особистості та колективу і спрямоване на соціалізацію та самореалізацію особистості, її інтеграцію у сучасне суспільство.

Аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми свідчить, що *мета і завдання*, які традиційно визначали педагоги, розвиваючи учнівське самоврядування, були найрізноманітнішими. У Педагогічному енциклопедичному словнику (за ред. Б. Бім-Бада) йдеться, що одним із найважливіших завдань УС є розвиток відповідальності людини, яка досягається за допомогою самоактивізації, організованого саморегулювання [11]. Ми поділяємо твердження М. Рожкова про те, що

авторитарна педагогіка основними завданнями вважала залучення учнів до вирішення педагогічних ситуацій, зміцнення дисципліни та зменшення числа прогулів уроків шляхом організації контролю силами учнів, звільнення педагогів від ряду управлінських функцій тощо. Підставою для цього було виконання школою соціального замовлення на формування конформістської особистості [10].

Новий підхід до розуміння профілактично-виховних можливостей середовища УС передбачає, насамперед, створення умов для розвитку суб'єктності учнів; задоволення потреб у самовизначенні й самореалізації; сприяння виробленню позитивної стратегії життєздійснення старшокласників.

Науковці зазначають, що старшокласники розвиваються і формуються у різних за своїми виховними можливостями і розвивальними функціями дитячо-дорослих спільнотах, що характеризуються різними ціннісно-смысловими полями, цілями, формами й видами діяльності, структурою та тривалістю функціонування. Розвиток і виховання особистості у спільноті відбувається у двох аспектах: через входження до різних спільнот і через зміну базових для розвитку спільнот на кожному віковому етапі, в кожній з яких для неї складається унікальна соціально-психологічна ситуація міжособистісної взаємодії, особливі умови для її виховання та розвитку. Педагогічне сприяння вихованню й розвитку юнацтва включає індивідуальну взаємодію зі старшокласниками й відкриту міжпозиційну взаємодію дорослих і юнаків у дитячо-дорослій спільноті. Важливо щоб у них з'явився досвід взаємодії в багатьох спільнотах, однак найбільш сприятливими для виховання і розвитку суб'єктності, за результатами дослідження І. Шустової, виявили себе *відкриті дитячо-дорослі спільноти* (такі, що формуються на добровільній основі, через самостійний вибір суб'єкта, який визначає участь у справах спільноти): *учнівське самоврядування*, молодіжні громадські об'єднання, юнацькі клуби тощо [12, с. 23].

Поділяючи ці думки, ми зробили припущення про те, що можливість утворення у середовищі УС дитячо-дорослих спільнот, в яких у різноманітних формах реалізується провідна діяльність, є однією з ключових передумов його профілактичної діяльності. Створення таких спільнот як бази для ефективної профілактичної роботи, за твердженням М. Ковальчук, є „однією з особливостей будь-якого соціально-освітнього проекту. Важливість цього пов'язана з тим, що педагогічний вплив на старшого підлітка напряду є малоефективним і має бути опосередкований впливом референтної для учня групи” [13].

Вирішенню цієї важливої задачі сприяє наступна передумова здійснення профілактичної діяльності УС – наявність мотивованого до участі у вирішенні проблем дитячо-дорослої спільноти *учнівського активу*. Працездатний і діяльнісний актив виступає істотним фактором

організації УС. До складу активу, як правило, зараховуються учні, які виконують ті чи інші громадські доручення. До них, зокрема, відносяться: члени учнівського комітету (ради) школи, редколегій стіннівок, старости (лідери) класів, члени рад предметних гуртків і колективних творчих справ, а також класів та дитячих громадських організацій. Ключовими характеристиками учнівського активу є розширення складу активу, його динамічна структура (змінюваність) і спадкоємність (наступність).

Команда учнівського активу цілеспрямовано формується на основі виборів, які проводяться у відповідності до положень нормативно-правової бази й моделі учнівського самоврядування, визначених шкільною спільнотою. Оптимальною для організації діяльності УС є ситуація, коли до числа активістів обираються найбільш ініціативні, діяльні учні, що користуються повагою у середовищі школярів і педагогів. Тому при доборі кандидатів для обрання до учнівського активу надзвичайно важливим є вивчення ділових і особистісних якостей старшокласників, наявність у них організаторських і комунікативних навичок та їх становища у системі міжособистісних відносин.

Актив необхідно випереджально готувати до виконання різноманітних можливих ролей, бо інакше ситуація (в разі невдалого, негативного варіанту) може призвести до психічно-моральної травми учня, зневіри у власні сили й можливості чи профанації діяльності УС, виродження її діяльності у бутафорно-показові акції та звіти активу замість реальної роботи. Отже, особливого значення набуває оволодіння учнівським активом менеджерськими навичками в організації командної взаємодії органів УС, мотивації класних колективів до соціально значимої діяльності, здійсненні профілактичної діяльності УС (пропагуванні цінностей і переваг здорового способу життя у шкільних ЗМІ; проведенні соціологічних опитувань і моніторингів громадської думки, волонтерської і тренінгової діяльності за методом „рівний – рівному”; реалізації програм примирення чи превентивних вистав форум-театру тощо) [14, с. 54].

Іншою, не менш важливою передумовою є соціальне замовлення держави і суспільства органам УС, що проявляється у наявності нормативно-правового забезпечення профілактичної діяльності в системі УС.

У розпорядчих документах Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України (далі – МОНМСУ) щодо організації діяльності УС у ЗНЗ, поряд з іншими завданнями, простежується акцентування уваги на завданнях профілактики поширення негативних явищ у середовищі учнівської молоді, пропагуванні переваг ведення здорового способу життя, активної участі органів учнівського самоврядування у запровадженні різноманітних програм і проектів профілактичної спрямованості („Рівний – рівному”, „Діалог”, „Школа проти СНІДу”,

„Корисні звички” тощо). Зокрема, про це йдеться у наказі „Про розвиток органів учнівського врядування” №1/9-850 від 07.12.09р., у наказі „Про перспективи розвитку органів учнівського самоврядування в умовах динамічних суспільних змін” №1/9-892 від 08.12.2010р., у листі „Про методичні рекомендації щодо висвітлення питань з організації виховної роботи на серпневих конференціях педагогічних працівників у 2010/2011н.р.” №1/9-577 від 20.08.10р. [15].

Аналіз досліджень щодо ролі УС у профілактиці девіантної поведінки старшокласників засвідчує, що в цілому вивчення багатьох питань у цій сфері все ще перебуває на стадії пошуку адекватних підходів до переосмислення минулого досвіду й усвідомлення новітніх реалій. Паралельно він констатує зростання зацікавленості сучасних науковців і практиків до УС як дієвого засобу впливу на спосіб життя учнів.

Оскільки результатом виховних впливів УС є створення поля самореалізації особистості, яке забезпечує інтеріоризацію позитивних соціальних цінностей, набуття досвіду конструктивної взаємодії, вироблення просоціальних моделей поведінки, це може призвести до значного звуження меж проявів девіацій у поведінці старшокласників.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод.пос.] // Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 207 с.
3. Воспитание трудного ребенка: Дети с девиантным поведением : [учеб.-метод. пособие] / под ред. М. И. Рожкова. – М. : Гуманис. изд. центр „ВЛАДОС”. – 2003. – 240 с.
4. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : [Учеб. пособие для пед. институтов] / Лев Ильич Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
5. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2000. – 217 с.
6. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді / Авт. кол. у складі: І. Бех, Н. Березіна, С. Кириленко, В. Оржеховська. – Київ, 2004. – 15 с.
7. Божович Л. И. Избранные психологические труды / Лидия Ильинична Божович. – М. : Просвещение, 1995. – 464 с.
8. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии / Борис Сергеевич Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – №5. – С. 3–19.
9. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / Петровский А.В. – М., 1981. – 272 с.
10. Рожков М. И. Развитие самоуправления в детских коллективах / Михаил Иосифович Рожков. – М. : Гуманит. изд. центр „ВЛАДОС”, 2002. – 160 с.
11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 928 с.
12. Шустова И. Ю. Фактор детско-взрослой общности в воспитании и развитии субъектности юношества : автореф. дис. на соиск. уч. степ. канд. пед. наук : спец.

13.00.01 „Общая педагогика, история педагогики и образования” / Инна Юрьевна Шустова. – Москва, 2009. – 27 с.

13. Ковальчук М. А. Профилактика девиантного поведения старшеклассников : дис. ... док пед. наук : 13.00.01 / Марина Александровна Ковальчук. – Ярославль, 2002. – 349 с.

14. Кириченко В. І. Учнівське самоврядування у сучасному навчальному закладі / В. І. Кириченко, Г. Г. Ковганич // Бібліотечка превентивного виховання : [практико-зорієнтований посібник]. – Харків : Точка, 2008. – 184 с.

15. Накази МОН України: 1) „Про розвиток органів учнівського врядування” №1/9-850 від 07.12.09. / [liderorg.at.ua /index/pro\\_rozvitok.../0-998](http://liderorg.at.ua/index/pro_rozvitok.../0-998); 2) „Про перспективи розвитку органів учнівського самоврядування в умовах динамічних суспільних змін” №1/9-892 від 08.12.2010. / [dokument.ua /pro – perspektivi – rozvitku – organiv uchnivskogo – samovrjaduvannj – dok 45942. html](http://dokument.ua/pro-perspektivi-rozvitku-organiv-uchnivskogo-samovrjaduvannj-dok-45942.html); 3) „Про затвердження плану заходів щодо реалізації Національної кампанії „Стоп насильству!” на період до 2015 р.” № 1312 від 30.12.2010. / - [dvorec.donbass.name /.../ 252 – nakaz – 1312 – vid – 3012 – 2010 – pro – zatverdzhennja – planu – zahodiv – shhodo – realizacij – naci...](http://dvorec.donbass.name/.../252-nakaz-1312-vid-3012-2010-pro-zatverdzhennja-planu-zahodiv-shhodo-realizacij-naci...)

*В статье анализируются основные характеристики ученического самоуправления, которые определяют благоприятность его среды для профилактики девиантного поведения старшеклассников. Описываются принципы и предумысли организации профилактической деятельности ученического самоуправления.*

**Ключевые слова:** ученическое самоуправление, среда, профилактика девиантного поведения старшеклассников в деятельности ученического самоуправления.

*This article analyzed the main features of pupils' self-determining opportuneness its environment to prevent deviant behavior of pupils. It described the principles and conditions of preventive activities of student government.*

**Key words:** students' self-government, environment, prevention of deviant behavior of high school students in student government.



УДК: 373.5.033.041

**О.О. Колонькова, м. Київ**

## КУЛЬТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ

*З'ясовано, що найбільш ефективними у формуванні культури екологічної поведінки підлітків будуть особистісно розвивальні технології. Визначено алгоритм застосування особистісно розвивальних технологій, який спрямований на: усвідомлення власного «Я», формування комунікаційних здібностей, налагодження взаємодії підлітків з іншими у вирішенні екологічних проблем.*

*Ключові слова:* культура екологічної поведінки, особистісно розвивальні технології.

Культура екологічної поведінки, з огляду на аналіз наукових джерел, – це спосіб організації життєдіяльності людини, представлений сукупністю знань, норм та правил поведінки, ціннісних орієнтацій особистості, що відповідають вимогам стійкого розвитку та виявляються в безпосередній і опосередкованій взаємодії з природою.

Культура екологічної поведінки відслідковується в:

- системі цінностей, спільних для людей уявлень про спосіб життя, що сприяють збереженню та відтворенню природи;
- колективній пам'яті народу щодо бережливого ставлення до об'єктів природи;
- сукупності досягнень людського суспільства у виробничій, суспільній, духовній сфері, що забезпечують гармонійне співіснування людини і природи;
- організації повсякденної життєдіяльності з позиції екологічної доцільності.

Найвищий рівень культури екологічної поведінки підпорядкований принципу екологічного імперативу, який регулює ставлення людини до природи, її поведінку, діяльність в природі і вимагає виключення будь-якої можливості руйнації природи [11].

Метою статті є з'ясування особливостей процесу формування культури екологічної поведінки підлітків та спрямованості технологій формування зазначеної якості.

Найбільш виразним показником культури екологічної поведінки школяра є побутова діяльність, оскільки вона є звичною і практично неусвідомлюваною.

«Побут» розглядається як сфера позавиробничого економічного і соціального життя особистості, що включає:

- задоволення потреб в їжі, одязі, житлі, підтримці здоров'я;
- діяльність з освоєння духовних благ, культури;
- спілкування, відпочинок, розваги [10].

Як стверджує Асєєв В.Г. людина часто не усвідомлює (або усвідомлює частково) дві сфери мотивації: 1) автоматизовані, в готовому вигляді засвоєні та закріплені тривалою практикою елементи поведінки; 2) загальну спрямованість своєї особистості, основні потреби, інтереси, над якими людина недостатньо замислюється.

Отже, з метою формування культури екологічної поведінки школярів необхідно, по-перше, звернути увагу на побутові звички учнів, їх безпосередній та опосередкований вплив на природу. Адже, побутова поведінка здебільшого відбувається автоматично на рівні звичних дій.

По-друге, важливо зорієнтувати школярів на усвідомлення та оцінку своєї поведінки стосовно природи. Таке спрямування виховного процесу найбільш ефективно у підлітковому віці, коли розвивається самосвідомість, висуваються нові вимоги до своєї особистості, норм та правил поведінки, принципів життя. Підлітки намагаються формувати себе, порівнюючи чужі та свої дії, вчинки. Однак саморозвиток починається тоді, коли більш менш усвідомлено ставляться цілі щодо власного самовдосконалення.

Педагогу варто враховувати, що в поведінці підлітків переважає емоційність, яка може мати як позитивну так і негативну спрямованість. Дуже важливо емоційну сприйнятливість спрямувати на виховання чуйності, емпатії, поваги до інших.

Для підлітків характерне прагнення наслідувати дорослих. Вони намагаються у всьому бути схожими на дорослих: манери поведінки, розмова, звички тощо. Варто звертати на це увагу педагогам та спрямувати таке прагнення на набуття нових навичок та звичок культурної поведінки. Часто підлітки недовірливо відносяться до загальноприйнятих норм та правил поведінки. В такому випадку вчителю варто довести моральну сутність правил поведінки і переконати у необхідності їх дотримання [2].

Пустовіт Г.П. зазначає, що формуванню здатності учнів до саморозвитку і самовдосконалення в екологічній діяльності сприяє навчально-пізнавальна, дослідницька діяльність екологічного змісту, участь у розв'язанні місцевих екологічних проблем, проведення масових природоохоронних заходів і конкретна природоохоронна робота учнів. Діяльнісний компонент змісту екологічної освіти він вважає провідним [7].

Визначальну роль у спонуках самовдосконалення вчені надають набутому досвіду. Скребець В.О. зауважує, що в процесі взаємодії з навколишнім світом особистість набуває певного досвіду, спираючись на який починає самостійно вибирати цілі та засоби діяльності, керувати собою, змінюючи та виховуючи себе. Кисельов М.М. зазначає, що від власного досвіду, переконань, культурного рівня, моральності та інтуїції залежать переживання особистості у взаємодії з довкіллям.

Ухтомський О.О. також переконаний, що тільки набутий в процесі життєдіяльності досвід та якості допомагають особистості вільно та самостійно обирати цілі та засоби діяльності, одночасно удосконалюючи свої здібності та змінюючи себе.

Стосовно сфери екологічного виховання такий досвід особистість набуває під час діяльності, що безпосередньо або опосередковано впливає на довкілля. Однак важливим залишається – навчити особистість усвідомлювати наслідки своєї діяльності та поведінки для природи.

Виховуючи особистість ми намагаємось прищепити певні цінності, сформувані бажані ставлення, поведінку і кінцевим результатом будь-якого виховного процесу бачимо бажання та прагнення особистості до подальшого розвитку у заданому напрямку.

У науковій літературі виділяються три групи чинників, що впливають на процес формування особистості: природні, соціальні, духовні. Але найважливішим чинником формування особистості є вона сама [4].

Отже, не можна випускати таку важливу складову виховного процесу як спрямування дитини на подальше самовдосконалення, і загалом, – на самовиховання. З цього приводу Л.С. Виготський, робить висновок, що будь-яке виховання в кінцевому результаті є самовиховання. Розглядаючи процес виховання особистості, вчений стверджує, що людину виховувати не можна, вона виховує сама себе. Оточуючі надають їй лише необхідний матеріал для побудови своєї особистості.

В.О. Сухомлинський стверджував, що будь-які методи виховання залишаться пустими, якщо не приведуть до того, щоб людина подивилась на себе саму.

Вчені зазначають про наявний конфлікт мети виховання і самовиховання особистості. В результаті, часто, виховні вимоги дорослих спричинюють супротив вихованця, або тільки зовнішнє підкорення, при цьому глибоко приховуючи негативне ставлення до цих вимог. Таким чином самовиховання може набути ознак, що руйнують особистість та спричинюють девіації у поведінці. Щоб запобігти такому результату необхідний розумний виховний вплив педагога у спрямуванні учня на самовиховання, що базується на здатності та бажанні учня самовдосконалюватися [5].

Додонов Б.І. стверджує, що особистість – це цілеспрямована та самоорганізуюча система. Об'єктом її уваги в діяльності слугує не тільки її зовнішній світ, а й вона сама, що виявляється у відчутті „Я” та включає уявлення про себе, самооцінку та саморегуляцію [3].

Маралов В.Г. зауважує, що самовиховання властиве усім, особливо починаючи з підліткового віку, коли робота над собою набуває усвідомленості. Однак, в результаті різного рівня розвитку особистісних якостей, одні постійно займаються самопізнанням та самовдосконаленням,

вони знають себе та вміють використовувати ці знання в житті. Інші – епізодично: їхні знання фрагментарні, а уява про себе неадекватна, тобто не відповідає дійсності. Таким чином формується завищена або занижена самооцінка особистості [5].

Організація самовиховання школярів як складової екологічного виховання необхідна для самообмеження потреб, які можуть завдати шкоду природі, подолання споживацького ставлення до природи, створення екологічно безпечного простору власної життєдіяльності та вміння приймати екологічно виважені рішення.

Найважче спрямувати учнів на екологічну діяльність. Оскільки різні напрямки виховного процесу передбачають швидкий результат діяльності, що стимулює учнів до подальших дій: отримання певного виробу (трудова виховання), фізичні досягнення (фізичне виховання), зробив добро людині – хочеться робити далі (морально-етичне виховання) тощо. Природа не подякує. Наслідки екологічної діяльності здебільшого віддалені у часі або непомітні взагалі.

Тому в екологічному вихованні важливо впливати на вольові зусилля та свідому цілеспрямованість учнів. Синельников В.М. зазначає, що ефективність самовиховання залежить, багато в чому, від рівня розвитку моральних, вольових, інтелектуальних та інших якостей особистості. Саме рівень розвитку цих якостей обумовлює суперечності між бажанням та можливостями особистості та є головною спонукою самовиховання [9].

**На даний момент розвитку людства гостро постала необхідність переглянути загальноприйняті, звичні норми та правила поведінки людини у довкіллі.**

Зараз вже не може бути нормою – піти нарвати квіти на галявині, наламати гілок, щоб підкинути в багаття, скидання усе під ряд сміття в один сміттєвий бак, неконтрольовано використовувати водопровідну воду, купувати первоцвіти тощо. Норми і правила якими ми керуємося мають бути екологічно доцільними. Саме на ці речі має бути спрямований процес виховання і самовиховання.

Важливою умовою виникнення мотивів самовиховання є актуалізація самовиховання як цілеспрямованої самостійної діяльності. Це можливе тільки за наявності свідомо поставлених цілей та певних вольових зусиль. Засобами самовиховання можуть бути змагання із собою, самозобов'язання, самонаказ та інші. Коли у людини формується звичка займатися самовихованням, то рівень волі знижується і поступово формується справжня потреба у самовихованні. Тому в організації власного виховання завжди найбільш складним є початковий період.

**Мотиви самовиховання різноманітні і виникають на основі різних потреб. Виокремлюються такі потреби:**

- у саморозвитку (самовдосконаленні);
- у змаганні з іншими (бути кращим за іншого);

- у маніпулюванні іншими [5].

Саме потреба у самовдосконаленні з метою збереження природи є фундаментом екологічного самовиховання особистості. Ціль самовдосконалення при цьому виглядатиме так: «Бути кращим, ніж я був, намагатися щодня економити природні ресурси, сортувати сміття, якомога менше забруднювати довкілля, залучати до такої діяльності друзів».

Враховуючи те, що сферами самовдосконалення можуть бути всі види життєдіяльності, які мають для людини особистісну значущість, в процесі екологічного виховання педагогу варто зацікавити учнів саме екологічною діяльністю.

Про прагнення підлітків до самовдосконалення засвідчують результати опитування, проведеного з метою діагностики рівня культури екологічної поведінки. Виявлено, що 44,2% старших підлітків мають бажання працювати над собою. Утім, при доборі виховних технологій необхідно враховувати сенситивність підліткового віку, будувати їх на механізмах позитивного самосприйняття, щоб самовдосконалення не перетворювалось на боротьбу із собою. Адже в цьому віці дуже незначний відсоток (14,7%) сприймають критику інших. Щодо екологічної діяльності, то 36,9 % учнів не знають що від них особисто залежить і як можна самовдосконалюватися в цій сфері, а 19,1% вважають, що від них особисто нічого не залежить у справі збереження природи.

Зясовано наявність проблеми, що перешкоджає самовдосконаленню підлітків у сфері екологічної діяльності. Це проблема обмеженої комунікації підлітків стосовно екологічних проблем. Тільки 8,3% учнів говорять з друзями про необхідність берегти природу. А 5,9% – обговорюють в сім'ї питання зменшення побутових відходів. 46,4% учнів взагалі не спілкуються з друзями з цього приводу і 54,8% – ніколи не обговорюють з батьками питання зменшення побутових відходів.

За результатами опитування майже третина підлітків, 31%, не хочуть займатися природоохоронною діяльністю. Досить великий відсоток учнів 44,4% готові до екологічної діяльності тільки разом з іншими (друзями, батьками), самі – не хочуть. Тобто – це та категорія учнів, які готові до змін, утім з певних причин, стереотипів поведінки, звичок тощо не можуть наважитися на них. І лише 24,6% у будь-якому випадку будуть робити все для збереження природи.

Ці дані засвідчують по-перше, про готовність підлітків до роботи із самовдосконалення у сфері екологічної діяльності, утім недостатню обізнаність щодо своєї ролі у вирішенні екологічних проблем, по-друге, про низький рівень спілкування про екологічні проблеми в сім'ї та серед однолітків, по-третє, готовність значної кількості підлітків до екологічної діяльності та наявність бар'єрів екологічної поведінки: певних стереотипів, звичок, перепон, створених іншими.

В результаті проведеного дослідження поведінку старшокласників було ідентифіковано за такими типами: екологічно доцільний (5,7%), екологічно виправданий (38,9%), споживацький (39,4%), байдужий (15,6%).

**Ці типи поведінки обумовлені наявними суперечностями між:**

1). Спрямуванням учнів на норми та правила екологічної поведінки та сформованими стереотипами і звичками екологічно не виправданої поведінки.

2). Наявністю внутрішньої позиції учнів щодо необхідності зменшення тиску на природу та недостатньо розвинутою волею для саморегуляції поведінки;

3). Постановкою учнями цілей екологічного характеру в організації власної діяльності та

- перепонами, спричиненими іншими (батьками, однолітками, вчителями тощо);

- залежністю реалізації поставлених цілей від відповідних установ та організацій.

Отже, опитування підтвердило актуальність формування культури екологічної поведінки підлітків, оскільки культура характеризується перш за все способом організації життєдіяльності. Необхідність спрямування виховного процесу на усвідомлення учнями повсякденних впливів кожного на довкілля, ролі однієї людини у покращанні сучасної екологічної ситуації; на компетентне вирішення протиріч взаємодії з природою, корекцію звичок і стереотипів поведінки.

Науковці зазначають, що на сьогодні головний стратегічний напрям розвитку світової і вітчизняної системи освіти лежить в площині вирішення проблем розвитку особистості учня, технологізації цього процесу [6].

Педагогічну технологію розглядають як систему функціонування усіх компонентів педагогічного процесу, побудовану на науковій основі, запрограмованій у часі й просторі, що призводить до намічених результатів [11].

Основою системи особистісно розвивальних технологій є розвиток дитини як суб'єкта особистої діяльності. Головне бачити в дитині не об'єкт, що потребує впливу, а особистість, що інтенсивно розвивається [1].

Найголовнішою характеристикою таких технологій є їх розвивальна функція. Необхідною умовою ефективності особистісно розвивальних технологій є включення особистості у спільну діяльність з іншими людьми. Утім не всяка діяльність має особистісно розвивальний вектор.

Діяльність, що має ціннісно-сміслову орієнтацію сприяє розвитку особистості, а та, що має споживацьку орієнтацію, навпаки йому перешкоджає [6].

**Виходячи із результатів теоретичного дослідження, з'ясування сутності особистісно розвивальних технологій процес формування культури екологічної поведінки підлітків має підпорядковуватися наступним принципам:**

1) Відкритості – забезпечення адекватного сприйняття особистістю себе та інших, готовності до інноваційної діяльності у світі природи.

2) Синергії – узгодженість взаємодії суб'єктів середовища, спрямована на самовизначення, самореалізацію особистості у сфері взаємодії з природою.

3) Результативності – залучення до такої конкретної екологічної діяльності, яку реально можна здійснити.

Вказаним принципам задовольняє алгоритм застосування особистісно розвивальних технологій, який передбачає наступну послідовність розвивальних впливів на особистість учня:

1) Усвідомлення власного «Я», своїх дій, вчинків стосовно природи, порівняння їх з діями та вчинками інших. Оцінка своїх внутрішніх якостей. Формування власної думки, переконань щодо певних проблемних та суперечливих ситуацій безпосередньої та опосередкованої взаємодії з природою.

2) Формування комунікаційних здібностей, налагодження контакту з однолітками та іншими соціальними групами, обговорення проблемних питань, поширення власної думки стосовно екологічних проблем, інформації екологічного змісту, з метою спонукання інших до екологічної діяльності.

3) Налагодження взаємодії з однолітками, батьками тощо у вирішенні екологічних проблем.

Враховуючи сутність культури екологічної поведінки, вікові особливості школярів, ґрунтуючись на результатах констатувального експерименту подальше дослідження спрямовуємо на розробку та впровадження відповідних педагогічних технологій.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. Посібник / І.Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Воспитание культуры поведения школьников (Метод. рекомендации). Мн., «Нар. Асвета», 1975. – 56 с.
3. Додонов Б.И. В мире эмоций / Б.И. Додонов. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
4. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості: Науково-методичний посібник / С.Г. Карпенчук. – К.: ІЗМН, 1998. – 216 с.
5. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.

6. Освітні технології: Навч.-метод. Посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Пустовіт Г.П. Поетапне формування здатності учнів до самостійного осмислення екологічних проблем / Г.П. Пустовіт // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 35. «Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства» – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С. 157–163.
8. Селевко Г.К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.
9. Синельников В.М. Самовиховання як діяльність і його психологічні особливості / В.М. Синельников // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – № 3 (48). – 2005. – 160 с.
10. Соціолого-педагогічний словник (С.У.Гончаренко та ін. (уклад.); В.В. Радул (ред.)). – К.: Ексоб, 2004. – С. 217. – 304 с.
11. [www.philsci.univ.kiev.ua](http://www.philsci.univ.kiev.ua).

*Выявлено, что наиболее эффективными для формирования культуры экологического поведения подростков будут личностно развивающие технологии. Определен алгоритм внедрения личностно развивающих технологий. Он направлен на осознание своего «Я», формирование коммуникативных качеств, взаимодействие подростков с другими для решения экологических проблем.*

**Ключевые слова:** культура экологического поведения, личностно развивающие технологии.

*It is exposed, that most effective for forming of culture of ecological conduct of teenagers will be personality developing technologies. The algorithm of introduction of personality developing technologies is certain. He is directed on an awareness itself, forming of communicative qualities, co-operating of teenagers with other for the decision of ecological problems.*

**Key words:** culture of ecological conduct, personality developing technologies.



УДК 379.8.015.311: 111.852:7+379.821:7

**О.А. Комаровська, м. Київ**

## РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ УЧНЯ В ХУДОЖНЬО- ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО МИСТЕЦЬКОГО ЗАКЛАДУ

*Стаття розглядає особливості освітнього простору, який в умовах початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання) трансформується в художньо-освітній. Аналізується специфіка художньо-освітнього простору, обґрунтовуються провідні принципи, педагогічні умови розвитку обдарованості учнів, вибудовується ієрархія компонентів структури простору, який складається з різнофункціональних мікропросторів. Це дозволяє прогнозувати динаміку впливу художньо-освітнього простору на розвиток обдарованості учнів - суб'єктів у взаємодії з іншими суб'єктами.*

**Ключові слова:** художня обдарованість, художньо-освітній простір, суб'єкт художньо-освітнього простору, мікропростір.

У нинішньому суспільстві актуалізується коло проблем, пов'язаних з виявленням і розвитком обдарованих особистостей в різних сферах життя. Серед них саме мистецька творчість потужно впливає на емоційну культуру, цінності і загалом духовний світ людини-митця. Питання природи мистецьких (музичних, акторських, хореографічних, образотворчих, ін.) здібностей завжди викликало значний інтерес, однак сучасною мистецькою педагогікою (переважно, музичною – О.Грисюк, М.Дьяченко, Ю.Полянський, О.Лагутін, Б.Міліч, О.Мурзіна, І.Рябов, К.Стецюк, Т.Турчин та ін.) вивчаються її хоча і дуже важливі, але окремі або вузькі аспекти, зокрема по відношенню до учнів початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання); йдеться про методику викладання, формування виконавських вмінь, сценічної культури, загальної естетичної культури випускника тощо. В ряді досліджень (Ю.Богуцький, С.Волков) такі заклади розглядаються як основа вертикалі мистецької освіти [1], досить детально вивчаються соціальні аспекти їх функціонування (Вковтун, Т.Колос та ін.). Доведено: у розвитку особистості суттєву роль відіграє освітній простір, суб'єктом якого особистість виступає, що розглядається численними дослідженнями, від Я.А.Коменського, Ж.-Ж.Руссо, І.Г.Песталоцці – до сучасних (Г.Авдієнко, Г.Беляєв, В.Биков, С.Дерябо, Ю.Мануйлов, В.Панов, Н.Рибка, В.Рубцов, В.Слободчиков, Н.Фролов, А.Цимбалару, В.Ясвін та ін.). Специфіка ж освітнього простору дитячих мистецьких шкіл, який здатен цілісно впливати на комплекс художньої обдарованості учня, практично не вивчалась, що підтверджує **актуальність** звернення до освітнього простору в мистецьких закладах як до художньо-освітнього. **Мета** статті – визначення механізмів впливу художньо-освітнього простору на розвиток обдарованості учнів.

Художньо-освітній простір (ХОП) твориться засобами мистецтва у процесі саме мистецької творчості його суб'єктів. ХОП мистецького навчального закладу автор розуміє як діяльність і результат діяльності з втілення в його освітньому просторі образу дійсності, утвореного творчою уявою всіх суб'єктів у діалогічній взаємодії, як інтерпретацію цієї дійсності художніми (мистецькими) засобами у процесі навчання мистецтву, як вираження ціннісного ставлення і до мистецтва загалом, і до власної творчості зокрема, що спонукає суб'єктів до саморефлексії, саморозвитку. Правомірно говорити, що специфіка ХОП полягає саме в його образній природі, що ототожнює ХОП із твором мистецтва. Дійсно, ХОП притаманні усі ознаки художнього образу і творчого процесу, – такі як діалогічність, спрямованість на розвиток у суб'єктів-митців здатності емпатії та рефлексії, динамічність, гнучкість, варіативність інтерпретацій тощо. Оскільки ХОП народжується у колективній творчості і розгортається в часі, він складається з безлічі художніх образів, які виступають як його змістові компоненти (детальніше розглянуто [2]). У ХОП такими творцями – авторами художніх образів виступають різні суб'єкти – індивідуальності (учні, викладачі, батьки, ін.), колективні суб'єкти – на рівні класів, творчих колективів, які діють постійно або утворюються для виконання певного проекту, суб'єкти – відділи і відділення тощо. Для виявлення механізмів впливу на розвиток комплексу обдарованості учнів – суб'єктів ХОП необхідно вибудувати ієрархію компонентів та динаміку взаємозв'язків його структури з точки зору їх функціонального призначення, місця та ролі в загальній ієрархії, що дозволить окреслити алгоритм педагогічних дій, виявляти динаміку його творення і прогнозувати результативність впливу [5].

Тобто, визначення шляхів розвитку обдарованості особистості ХОП закладу орієнтується на багатовимірну модель-образ реального процесу, в котрому в кінцевому рахунку визначаються *вектори діяльності учня – суб'єкта* зі створення ХОП. Для цього необхідно окреслити *принципи організації та функціонування ХОП*, який логічно позиціонується в навчально-виховному процесі закладу як *стрижень розвитку обдарованості учнів*, визначити основні *педагогічні умови* такого розвитку; вибудувати *структуру ХОП* з урахуванням специфіки мистецьких навчальних закладів, пам'ятаючи про мету – розкриття в кожному суб'єкті здатності саморозвитку власної обдарованості.

Оптимізації розвитку художньо обдарованої особистості учня, зокрема дії ХОП як основи такого розвитку, має сприяти впровадження у навчально-виховний процес таких принципів:

- *стимулювання індивідуальних проявів комплексу обдарованості кожної дитини*, дотримання якого забезпечує динамічність переходу від потенційної до актуальної обдарованості на основі активізації різноманітної мистецької діяльності, в якій актуалізується креативність,

розвивається духовно-емоційна, мотиваційна, психомоторна сфери, спеціальні здібності;

- *центрації на особистості як унікальному суб'єкті ХОП*, дотримання якого означає а)орієнтованість на індивідуальні програми розвитку, гнучкість оцінювання індивідуальної динаміки розвитку, з іншого – орієнтованість на персоналізацію ХОП учнем, що забезпечує поступове розширення уявлень про простір у ціннісній системі особистості, яка його творить, введення його елементів до життєвого простору учнів;

- *спрямованості особистості на саморефлексію*, результатом дотримання якого має стати виникнення в учня установки на самопізнання й саморозвиток комплексу власних здібностей;

- *діалогічності*, дотримання якого має пронизувати не лише співробітництво учня з педагогом, а й усі змістові і структурні одиниці ХОП; орієнтованість педагогічних дій на зв'язок усіх компонентів є визначальною для організації взаємин суб'єктів з цим простором;

- *поліхудожнього занурення*, завдяки дії якого створюються додаткові можливості для перманентної ідентифікації та самоідентифікації обдарованості особистості, актуалізації її полімодальності.

Відповідно, педагогічними умовами розвитку обдарованості учнів у ХОП логічно визначаються такі, як:

- орієнтація діяльності закладу на гармонізацію усіх чинників *ХОП як провідної педагогічної умови* розвитку художньо-обдарованої особистості при тому, що ця гармонізація чинників базується на діалогічних засадах і діяльність суб'єктів прогнозованого простору також базується на діалогічних засадах. Педагогічні дії спрямовуються на єдність і взаємодію розвитку обдарованості особистості учня та багатоаспектного розвивального освітнього простору закладу, при якій учень виступає активним суб'єктом простору, котрий в свою чергу, має художньо-образну природу, функціонує одночасно як мета і спосіб мистецької діяльності суб'єктів і як засіб розвитку їх обдарованості. Внаслідок дії цієї умови, спрямування діяльності учнів як суб'єктів ХОП на його створення, персоналізацію, удосконалення неминуче виступає як спонука особистості до *самопізнання* (саморефлексії) і *саморозвитку* комплексу своєї обдарованості;

- спрямованість змісту навчально-виховного процесу на цілісний розвиток обдарованості особистості – в єдності її ядра, спільного для всіх різновидів художньої обдарованості (мотивації, духовно-емоційної та психомоторної сфер) та комплексу здібностей у конкретному мистецькому напрямі. Відповідно до цієї умови добираються адекватні природі художньої обдарованості способи її ідентифікації як розпізнання різновиду та діагностики як встановлення динаміки розвитку учнів, котрі

передбачають лонгітюдне спостереження і своєчасне індивідуальне коригування діяльності кожної дитини, врахування особистісних особливостей її обдарованості, орієнтування на індивідуальний темп розвитку з позитивною оцінкою можливостей і досягнень;

- застосування відповідних меті освітнього процесу і природі художньої обдарованості та властивостям ХОП педагогічних технологій, серед яких стрижневими (як найбільш адекватними зазначеним орієнтирам) вбачаються технології інтерактивні та інтегративні, а також пов'язані з ними евристично-пошукові, ігрові, технології персоналізації простору та ін., які реалізуються у також доцільних методах, формах, творчих завданнях тощо.

Основними складовими структури ХОП є: участь суб'єктів простору у мистецькому житті та відображення ними ключових моментів мистецького життя в предметному полі закладу. Обидві складові функціонують у взаємопов'язаних *блоках – мікропросторах* – організаційно-функціональному та психолого-педагогічному, спираючись на дію сформульованих вище принципів та враховуючи окреслені педагогічні умови, а саме:

### **Організаційно-функціональний мікропростір (блок):**

1. *Формально-освітній мікропростір* (компонент), який охоплює:

- функціонування таких структурних одиниць як відділи та відділення, класні колективи закладу, діяльність творчих колективів, які утворюються в руслі діяльності відділів;

- форми навчально-виховного процесу (індивідуальні та групові уроки, індивідуальні та групові репетиції, репетиції колективів, демонстрація академічних здобутків – сценічні виступи, вистави, виставки тощо);

2. *Функціонально-методичний мікропростір* (компонент), який охоплює:

- інформаційно-методичне забезпечення навчально-виховного процесу (типові навчальні плани, програми, підручники й посібники, методичні розробки);

- планування організаційно-змістового наповнення позаурочної діяльності закладу (класів, колективів, окремих учнів);

- педагогічні технології, спрямовані на розвиток обдарованості учнів; форми і методи розвитку;

- кадрове (суб'єктне) забезпечення навчально-виховного процесу: крім викладацького складу це й інші працівники школи, представники закладів, які причетні до навчально-виховного процесу; органи самоуправління тощо, які також виступають як суб'єкти простору;

3. *Творчо-дозвілєвий мікропростір* (компонент), який охоплює:

- діяльність учнів як учасників творення художньої образності простору (концерти, лекторії, вистави, конкурси, фестивалі, мистецькі дискусії і т.ін.);

- діяльність споглядання мистецтва - відвідування концертів, вистав, екскурсій тощо, пошукова діяльність із здобуття інформації тощо.

**Психолого-педагогічний мікропростір (блок):**

1. *Ідентифікаційно-діагностичний* мікропростір (компонент), який забезпечує адекватні методи, форми, прийоми виявлення обдарованості, пролонгованого спостереження за розвитком кожної дитини;

2. *Діяльнісно-змістовий* мікропростір (компонент), який передбачає визначення змісту всіх аспектів творчості учнів-суб'єктів ХОП, яка спрямована на творення його художнього образу через розвиток здатності творити ці образи в конкретному мистецтві, активізацію мотиваційної, духовно-емоційної, психомоторної сфер, спеціальних здібностей;

3. *Результуючо-коригуючий* мікропростір (компонент), який передбачає виявлення і фіксацію динаміки розвитку як самого простору, так і кожної особистості як його суб'єкта, тобто визначення ступеня включеності учня в творення простору, а також своєчасне коригування комплексу педагогічних дій щодо індивідуального розвитку кожного учня;

Як інтегральний результат взаємодії всіх означених мікропросторів обох блоків виступає *розвивально-результуючий* мікропростір (компонент), котрий відображає особливості саморефлексії і розвиненість здатності особистості до саморозвитку комплексу своєї обдарованості. Розвивально-результуючий мікропростір забезпечує так званий вихід за межі ХОП закладу, відображає спроможність ціннісного орієнтування особистості в об'єктах широкого зовнішнього мистецького простору, її здатність обирати з нього необхідні для саморозвитку об'єкти і вводити їх у власний життєвий простір, користуватись ними у своїй творчості зі створення художніх образів. Отже, структура ХОП включає і *зовнішній вектор* його дії; в такому випадку суб'єкти ХОП закладу слід розглядати як суб'єкти широкого мистецького макропростору.

Центром ХОП, смислом функціонування закладу є *мікропростір особистості* кожного учня-суб'єкта, навколо якого центруються компоненти.

Процес організації розвитку обдарованості учнів, який має безкінечний й циклічний характер, обмежується лише терміном перебування особистості в ролі учня закладу, і в межах цього терміну також розподіляється на *етани*:

1) *прогностичний*. З одного боку, ХОП володіє чіткими параметрами, які зумовлюють організацію діяльності своїх суб'єктів (вектори такої діяльності), наприклад, відповідність змісту й організаційних засад навчально-виховного процесу офіційно

затвердженими типовими планами і програмами [3] тощо. Однак з іншого, він невід'ємний від конкретних суб'єктивних умов кожної школи (традиції закладу, педагогічний склад, структура (відділи й відділення, класи викладачів, колективи, які працюють в школі), можливості для створення спільних проектів між суб'єктами; авторські програми й методики, спецкурсів, розроблені в закладі, можливість проведення майстер-класів, творчих майстерність, вже утворені творчо гнучкі структури, певні мистецькі ритуали, участь родинних династій у діяльності школи, визначні особистості – колишні учні школи і т.п.) На прогностичному етапі вивчається і реальний предметний простір (наприклад, образ будівлі, її архітектура), інфраструктурне оточення школи, його історико-культурна й мистецька складові. Маючи до того ж образну, отже неповторну і багатоваріантну природу, ХОП володіє високим ступенем невизначеності, варіативності; він апріорі не може бути уніфікованим і описаним однозначно [4]. Отже, прогностичний етап є обов'язковим, охоплює аналіз співвідношення об'єктивних і суб'єктивних передумов у конкретному навчальному закладі, які можуть визначати успішність створення і функціонування ХОП, причому як в межах школи, так і в зовнішньому вимірі;

2) *ідентифікаційно-діагностичний*. На цьому етапі здійснюється первинна ідентифікація типу художньої обдарованості дітей на перед навчальному рівні (розпізнання музичного, артистичного, хореографічного, образотворчого таланту), а також орієнтовна діагностика як виявлення міри обдарованості. Результат ідентифікації приймається за точку відліку в подальшому відстеженні динаміки індивідуального розвитку обдарованості кожної дитини впродовж навчання, визначаються якісні характеристики спеціальних здібностей до конкретних напрямів мистецької творчості;

3) *організаційно-процесуальний*. Даний етап охоплює:

- планування педагогічних дій із залучення учнів до створення ХОП, який стимулюватиме розвиток їх обдарованості;

- організацію взаємозв'язків мікропросторів, серед яких:

а) *константні*, які присутні в кожній школі і наявність яких детермінована об'єктивними чинниками, зокрема нормативними документами (мікропростори відділень, які об'єднують декілька відділів; мікропростори відділів, мікропростори класів одного педагога, мікропростори, котрі об'єднують класні колективи різних педагогів, мікропростори творчих колективів та між колективами, в тому числі на одному відділі чи між відділами, мікропростори індивідуальних або групових уроків, між індивідуальними та груповими уроками, мікропростори «учні-викладачі», «учні-батьки» і т.п.); б) *варіативні*, які зумовлюється суб'єктивними чинниками, специфічними для кожної конкретної школи;

- пролонговане спостереження за функціонуванням самого простору та фіксацію динаміки розвитку учнів на коротких проміжках часу, наприклад, після проведення певних заходів;

- коригування індивідуальних програм розвитку дітей на підставі аналізу проміжних результатів пролонгованого спостереження, яке відбувається як одним викладачем, наприклад, в процесі індивідуальних занять з учнем, з доцільною періодичністю, котра визначається індивідуально, так і комісією, яка оцінює результати учнівської творчості на академічних представленнях тощо;

4) *резюмуючий*, на якому проводяться діагностичні «зрізи» щодо змін в особливостях розвитку обдарованості учнів по завершенню більш тривалих періодів – чвертей, семестрів, при оцінюванні результатів академічних здобутків у сценічних виступах, наприкінці навчальних років, випуску зі школи тощо.

Визнання ХОП основою розвитку обдарованості кожного учня - суб'єкта викликає нагальну потребу з'ясування способів оцінки результативності процесу такого розвитку, яка, на думку автора статті, повинна синтезувати як виявлення динаміки у проявах обдарованості кожного учня в процесі навчання мистецтву, так і динаміку змін у самому просторі.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Волков С.М. Мистецька освіта в культурі України 90-хроків ХХстоліття / С.М. Волков. – К., 2006. – 207 с.
2. Комаровська О.А. Художній образ як вектор створення художньо-освітнього простору мистецького навчального закладу/ О.А.Комаровська // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць. – вип. 9. – Кам'янець-Подільський: Видавець П.П, Зволейко Д.Г., 2011. – С. 210–215.
3. Положення про Початковий спеціалізований мистецький навчальний заклад (школу естетичного виховання) [Електронний ресурс] / Міністерство культури і мистецтв України. – Наказ 06.08.2001 N 523. – Режим доступу: <http://ukraine.uapravo.net/data2008/base54/ukr54697.htm>
4. Щиголева Н.В. Структура культурно-образовательного пространства/ Н.В. Щиголева // Образование: исследовано в мире [Электрон. ресурс]. – М.: oim.ru, 2003-04-10.- Режим доступа: <http://www.oim.ru/reader@nomer=319.asp>
5. Яблочников С.Л. Иерархия моделей педагогических систем / С.Л.Яблочников //Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна / [редкол.: П.С.Атаманчук (голова, наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – Вип. 15: Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. – С. 138-140.

*Статья рассматривает специфику образовательного пространства, которое в условиях начального специализированного учебного заведения искусств (школы эстетического воспитания) трансформируется в художественно-образовательное. Анализируется специфика художественно-образовательного пространства,*

---

*обосновываются ведущие принципы, педагогические условия развития одаренности учащихся, выстраивается иерархия компонентов структуры пространства, которое состоит из разнофункциональных микропространств. Это позволяет прогнозировать динамику воздействия художественно-образовательного пространства на развитие одаренности учащихся – субъектов во взаимодействии с другими субъектами.*

**Ключевые слова:** *художественная одаренность, художественно-образовательное пространство, субъект художественно-образовательного пространства, микропространство.*

*This article deals with the specific of educational space in esthetic educational school as artistic-educational. Guiding principles and pedagogical conditions of the development of students' talent are being justified; hierarchical components structure of such space is being developed, which consists of diverse micro-spaces allowing us to predict the dynamics of the impact of art and educational space on the development of talented students – actors interacting with other actors.*

**Key words:** *artistic talent, artistic-educational space, actor in artistic-educational space, micro-space.*



УДК 37.035.6:374

**А.В. Корнієнко, м. Київ****ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*У статті розкрито сутність етнокультурного виховання учнів, специфічні можливості та особливості його реалізації в умовах позашкільних навчальних закладів. Розглядається декоративно-ужиткове мистецтво як засіб підвищення ефективності етнокультурного виховання гуртківців.*

**Ключові слова:** етнокультура, етнокультурне виховання, позашкільні навчальні заклади, декоративно-ужиткове мистецтво.

Політика у сфері етнокультурного виховання є одним із основних напрямів діяльності держави, що набуває особливо важливого значення в контексті становлення громадянського суспільства, процесів глобалізації, визначення Україною курсу на європейську інтеграцію. Вихід нашої країни на світовий інформаційно-культурний простір об'єктивно спонукає до переймання духовних цінностей Заходу. У той же час процес транснаціоналізації культур викликає протидію глобалізації як потребу ствердити унікальність своєї культури, спираючись на національні традиції і цінності. Саме тому виникла необхідність пошуку ефективних технологій виховання особистості у динамічних умовах сьогодення, експериментального відпрацювання шляхів його здійснення етнокультурними засобами.

Теоретичні аспекти етнокультурного виховання розглядалися у наукових доробках Г. Лозко, Л. Маєвської, Т. Мацейківа, О. Мурзина, М. Степико, Е. Сміта, В. Сорока-Росинського, Я. Чепіги.

Останніми роками в українському суспільстві зросло прагнення до вивчення національних духовно-матеріальних цінностей, тому перед педагогічною наукою постало завдання розробки змісту, засобів, методів, технологій, організаційних форм виховання школярів засобами народного декоративно-ужиткового мистецтва. На його особливу роль у вихованні учнівської молоді наголошують у своїх працях Є. Антонович, А. Аронов, В. Бойчук, М. Каган, Н. Кардаш, Н. Кузан, Л. Масол, Г. Мельник, В. Мусієнко, Л. Оршанський, З. Резніченко, О. Сидоренко, В. Тименко та ін.

Основні принципи позашкільної освіти і виховання закладені у працях І. Бега, О. Биковської, В. Вербицького, О.Литовченко, В. Мачуського, Г. Пустовіта, Т.Сущенко.

Метою нашої статті є визначення особливостей етнокультурного виховання учнів та особливостей його реалізації в умовах позашкільних навчальних закладів засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

З соціокультурної точки зору феномен виховання є об'єктивним соціальним механізмом передачі-засвоєння життєво необхідного досвіду,

традицій, ціннісних установок. Досягнути мети становлення духовного потенціалу вихованця можна лише шляхом занурення його у світ культури власного етносу та у світ кращих зразків світової культури.

Етнокультурне виховання відбувається через засвоєння особистістю культурних цінностей. Поняття „особистість”, з точки зору психологічної антропології, частково збігається з поняттям „культура”. В усякому разі, говорячи про особистість, частково мають на увазі культуру, відображену в індивідуальній поведінці. Сучасна психологічна антропологія трактує культуру як артефакти (вид матеріальної культури, щось виготовлене людиною, матеріальне, наприклад: книга, молоток чи будинок), що оточують нас [2, с. 59–60].

Аналіз літератури свідчить, що проблема етнокультурного виховання тісно пов’язана з усіма сферами народного життя, вона має синтетичний характер. Для людини має значення спільна культура багатьох століть, поколінь, рас, національностей, етнічних груп, класів, станів.

Саме національна культура, як поєднання культури титульного етносу з культурами національних меншин, у першу чергу визначає унікальний образ будь-якої країни та її народу в багатоманітній мозаїці людської цивілізації. Етнокультура базується на світогляді та системі цінностей, тобто духовно-моральному фундаменті, на якому виростає особистість з унікальними властивостями душі та непорушною національною ідентичністю.

Нерозривна лінія збереження й передачі традицій з покоління у покоління спостерігається саме в етнічній культурі. Це свідчить про те, що етнічна культура – успадкований від предків комплекс господарського і соціального життя, матеріальної та духовної культури, які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість виділити й протиставити себе іншим етносам.

Зазначимо, що етнокультура виявляється в усіх галузях життя етносу: у мові, вихованні дітей, одязі, будівництві житла, облаштуванні робочого місця, домашньому господарстві, фольклорі тощо (що підтверджується у роботах В. Агеєва, Є. Богданова, В. Кукушина, О. Садохіна та інших учених-етнологів).

За даними вітчизняних дослідників (Г. Григоренко, П. Ігнатенко, В. Інжестойкова, В. Поплужний та інші) вже у перші роки життя дитини закладаються основи таких відчуттів і якостей характеру, які пов’язують її зі своїм історичним корінням, національним іменем та походженням і впливають на формування пам’яті родоvodu, любові до своїх батьків, отчого дому, народу тощо.

Дитина, зростаючи, має поступово, з раннього віку засвоювати особливості способу буття власної спільноти, тобто навчитися розуміти власну етнокультуру, вільно рухатися у її просторах, усвідомлюючи знаки,

символи, коди, специфіку їх виявлення у рідній мові, аби пізніше вступити у діалог з іншими культурами, порівнюючи їх зі своєю не на шкоду іншим, а щоб зрозуміти їх. У цьому і виявляється сутність етнокультурного виховання: пізнавши себе – пізнаєш іншого; не збагнувши себе – не збагнеш іншого; вивчаючи животоки буття свого роду-народу – ти пізнаєш закутки власної душі; не знаючи глибин культури, представником якої ти є, годі сподіватися на те, що пізнаєш і зрозумієш носія іншої культури [4, с. 6–7].

Такі українські вчені, як В. Заслуженюк, В. Присакар, Г. Філіпчук та інші, етнокультуру відносять до пріоритетів, які допоможуть згуртувати усіх людей різних національностей, що населяють єдину країну, і виховати освічене, толерантне, компетентне у цій галузі покоління.

Педагогічні позиції формування підростаючої особистості оптимально реалізуються тоді, коли вихованці зростають і розвиваються, засвоюючи духовні надбання народу; у виховному процесі широко застосовуються споконвічні засоби впливу, завдяки яким кожне наступне покоління практично продовжує національні традиції та звичаї, сімейно-побутову й суспільну культуру. Такий підхід спрямовує позашкільну науку і практику на відновлення принципів гуманізму, народності, природовідповідності, на які вказує українська етнопедагогіка й етнокультура [1].

Беручи до уваги вищевикладене, етнокультурне виховання ми розглядаємо з точки зору формування національної ідентичності, світогляду, соціальних і моральних позицій на основі національних і культурно-історичних цінностей. Розгляд етнокультурного виховання як способу забезпечення специфічних освітніх потреб та інтересів соціуму в галузі освіти і культури дозволило нам конкретизувати дане визначення.

*У нашому дослідженні під **етнокультурним вихованням** ми розуміємо цілеспрямований навчально-виховний процес, орієнтований на збереження та відродження національних і культурно-історичних особливостей конкретного регіону, країни; формування художньо-творчих здібностей учнів та інтересу до творчої діяльності, ціннісного ставлення до національної культури та історії, мотивацію на самостійне заповнення знань.*

Етнокультурне виховання ми розглядаємо в сукупності основних принципів: історико-культурна спрямованість виховання та освіти, що передбачає організацію навчально-виховного процесу на основі історії та культури народів, що проживають в даному регіоні, країні; інтеграція навчальних дисциплін (освоєння декоративно-ужиткового мистецтва в єдності з вивченням пісень, музики, традицій, обрядів тощо); ідентифікація і самоактуалізація особистості, заснована на включенні в зміст етнокультурного виховання знань про людину і суспільство; гармонізація міжетнічних відносин.

Зауважимо, що етнокультурне виховання здатне не тільки враховувати інтереси національних культур та регіональних культурних традицій, але також і потреби особистості в національно – культурній самоідентифікації. Тому на сучасному етапі етнокультурне виховання розглядається нами як спосіб повернення втрачених духовних цінностей, морально – естетичних норм поведінки, міжлюдських відносин, укладу сімейного і побутового життя.

На наш погляд, саме етнокультурне виховання може допомогти учням оволодіти культурою свого народу (культурою споживання, культурою спілкування, культурою знання, культурою праці), дозволяє організувати художньо-творчі заняття, орієнтуючись на національну своєрідність регіону. При визначенні місця і ролі етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах ми розглядаємо його як спосіб, що підсилює ефективність виховання за рахунок введення засобів національної культури, які допоможуть направити сучасний навчально - виховний процес на формування етнічної самосвідомості, розвиток розуміння ролі свого народу у світовій культурі.

Аналізуючи засоби національної культури, що використовуються нашими предками в народній педагогіці, ми встановили, що виховний потенціал національної культури був спрямований на формування у дітей етичних, естетичних і моральних якостей особистості, почуття національної самосвідомості, патріотизму, розвитку творчих здібностей. Отже, засоби національної культури можуть бути використані в якості основи змісту етнокультурного виховання.

Відтворення культури, духовності починається з поглибленого вивчення її стародавніх традиційних і кращих сучасних надбань. Національна культура, національна символіка та народне мистецтво, яке належить до багатоетнічної загальнолюдської культури є органічними складовими цілісної системи української етнопедагогіки. Саме етнічний момент, що присутній в художніх промислах (гончарстві, художній обробці металу і дерева тощо) допомагає вирізнити такі риси своєрідності народного мистецтва, завдяки яким новим поколінням передаються у спадок традиції, практичний досвід виконання виробів.

Народне мистецтво є невичерпним джерелом для виховання підростаючого покоління. Завдяки символічній, образній мові декоративно-ужиткового мистецтва, як одного з різновидів народного мистецтва, ми пізнаємо історію, світогляд, моральні вартості наших предків. Таким чином, воно має унікальні можливості впливу на особистість та формування у неї етнокультурної компетентності. У народному мистецтві суспільні ідеї зливаються з естетичними у нероздільну єдність, котра має унікальні можливості впливу на особистість вихованця та формування у нього заданої якості.

Завдяки символічній мові мистецтва, ми маємо можливість пізнавати історію, світогляд, моральні цінності наших предків. Якщо дитина не виховується на основі етнокультури, це ускладнює можливість її пізнішого входження в світ народного мистецтва. Внаслідок цього людина не встановлює глибинного зв'язку зі своєю культурою, не розуміє її, не вважає рідною.

З метою визначення рівня спрямованості змісту навчання на етнокulturне виховання учнів, нами було проведено порівняльний аналіз програм для середніх загальноосвітніх шкіл з народознавства, історії України, образотворчого мистецтва, який показав надмірну теоретизацію курсів, відірваність від практики. Наприклад, у програмі образотворчого мистецтва для 5–7 класів рівномірно представлено теоретичну і практичну частини, але при цьому дуже мало виділено часу на вивчення національного мистецтва.

Програма з українознавства для перших-одинадцятих класів включає в восьмому-дев'ятому класі вивчення української культури, що є одним із засобів етнокulturного виховання. Але, дана програма, як і інші, розрахована тільки на теоретичне вивчення, без підкріплення практикою, що не може забезпечити повною мірою виховання етнокulturне виховання учнів. Більший потенціал мають програми гуртків позашкільних навчальних закладів з декоративно-ужиткового мистецтва, традиційних художніх ремесел.

Одним із ефективних засобів етнокulturного виховання, яке сприяє всебічному розвитку особистості учнів, є діяльність позашкільних навчальних закладів по залученню їх до занять декоративно-ужитковим мистецтвом, що ґрунтується на вивченні, засвоєнні і трансляції української традиційної народної культури як суспільно-історичного явища, в якому відбився світогляд, морально-етичні і естетичні цінності українського народу.

Аналіз досвіду роботи у позашкільних навчальних закладах показує, що для етнокulturного виховання учнів важливе значення має правильна організація навчально-виховної роботи. Відомо, що зміст навчальних курсів історії України, декоративно-ужиткового мистецтва тощо несе велику навчальну, освітню та виховну інформацію про український народ. При правильному науково-методичному спрямуванні навчального матеріалу названі навчальні курси стають активними засобами етнокulturного виховання учнів.

Навчально-виховний процес у гуртках відбувається згідно з типовими програмами, в які педагогом вносяться зміни у відбір тем, порядок їх вивчення, розподіл годин тощо. Право на зміни у тематичному плануванні та кількості годин передбачені в структурі кожної програми. Таким чином, за рахунок варіативної частини, закладеної у структуру типової програми,

модифікована (адаптована) програма враховує місцеві умови, можливості та вікові особливості гуртківців.

Нині все частіше сукупність освітніх програм, які реалізуються у навчальному закладі, називають його ведучою характеристикою, що відповідає на питання наскільки різноманітний, широкий спектр освітніх послуг пропонує заклад, як він задовольняє попит дітей, їх батьків і засновників. Подальше дослідження з метою з'ясування аналізу стану програмного забезпечення у позашкільних закладах дає можливість виділити декілька суттєвих проблем у цьому питанні: по-перше, нема чіткого розуміння сутності типових і відмінних характеристик різних програм, їх типології і науково обґрунтованих підходів до розробки програм в позашкільній освіті. У практиці існує велика кількість програм різного змісту, негативним є те, що в багатьох регіонах і окремих закладах існують свої підходи до програмування, що приводить не завжди до якісно високого рівня.

По-друге, програма – показник професійної майстерності педагога. Чим вище професійний рівень, тим більш якісною і багатоплановою повинна бути програма. Але специфікою позашкільної освіти є те, що програми розробляють спеціалісти всіх сфер життєдіяльності людини. Звідси різний ступінь готовності педагога до розробки програм, розуміння програми як документа.

Звідси ще одна проблема. Педагоги-практики не володіють в необхідній мірі прийомми теоретичного аналізу, оцінки, структурування, подачі інформації, перш за все тому, що раніше їх практична діяльність цього не вимагала. Включаючись в процес програмування, педагог стає учасником експериментальної діяльності.

Четверта, але на наш погляд, одна з найважливіших проблем – невміння педагогом правильно визначити цілі етнокультурного виховання учнів. Ціль – категорія проти вагомості якої не заперечує не один педагог, але чіткого розуміння цілей, а тим більше постійної регуляції своєї діяльності відповідно до цілі, у багатьох педагогів не відбувається. Педагогу важко визначити ціль, і особливо важко її дотримуватися.

Аналіз діяльності позашкільних навчальних закладів свідчить про не завжди активний пошук їх педагогічними колективами перспективних виховних впливів на особистість; створення гуманістичних виховних систем; посилення гуманітарної спрямованості всіх програм навчання і виховання; орієнтацію дітей і молоді на загальнолюдські цінності; формування в учнів почуття національної гідності, культури, що забезпечує у змісті навчально-виховного процесу органічний зв'язок і духовну єдність української національної культури з культурами інших народів.

Для об'єктивності висновків було проаналізовано гурткових ряд

занять, що проводились у наших експериментальних позашкільних навчальних закладах – Станції юних техніків – центрі науково-технічної творчості молоді Дніпровського району м.Києва та комунальному позашкільному навчальному закладі «Центр дитячої та юнацької творчості» Дніпропетровської міської ради Дніпропетровської області. Проаналізовані заняття також характеризувалися не завжди раціональною структурою та відповідними педагогічними методами і прийомами етнокультурного виховання учнів.

Відповідно до виявлених проблем, ми припустили, що ефективність етнокультурного виховання учнів у позашкільних навчальних закладах ефективно здійснюватиметься за умов використання у навчально-виховній роботі гуртків: впровадження у навчально-виховний процес інтегрованої навчально-виховної програми, зміст якої охоплює різні напрями гурткової роботи та спрямований на усвідомлення й збереження духовної, культурної й художньої спадщини українського народу та етносів національних меншин, що проживають на території України; спрямування змісту практичної діяльності вихованців на розширення їхніх уявлень про поліетнічність української нації, історичну єдність і спадкоємність традицій; поєднання у навчально-виховному процесі традиційних та інноваційних форм, методів і засобів розвитку особистості, зміст яких пов'язаний із етнокультурним вихованням учнів.

Заняття декоративно-ужитковим мистецтвом сприяють вихованню в дітях культури сприйняття матеріального світу, формування естетичного ставлення до дійсності, допомагають краще пізнати інші види мистецтва, вчать цінувати і поважати працю.

Використання засобів декоративно-прикладного мистецтва у виховному і освітньому процесі, дозволяє певною мірою вирішити проблему естетичного виховання та багато інших проблем, пов'язаних з вихованням підростаючого покоління. Саме в процесі занять у педагога є можливість встановити з дитиною емоційний контакт, емоційне спілкування. Цікавий зміст, багатство фантазії, яскраві художні образи привертають увагу дитини, доставляють йому радість і в той же час роблять на нього свій виховний вплив.

Вирішуючи задачу, спрямовану на виявлення особливостей етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах, ми з'ясували такі їх виховні можливості: виявлення і розвиток потенційних загальних і спеціальних здібностей навчаються; формування в учнів прагнення до постійного саморозвитку і впевненості у своїх силах; вирішення питань, пов'язаних із задоволенням потреби в самоствердженні і визнанні, створення кожному учневі "ситуації успіху"; виховання психологічної впевненості перед публічними показами (виставками, виступами, презентаціями та ін.); формування адекватності в оцінках і самооцінці, прагнення до отримання професійного аналізу результатів

своїєї роботи; створення умов для взаємодії батьків, учнів і педагогів.

Безперечна перевага позашкільних навчальних закладів полягає ще і в тому, що вони можуть відвести на вивчення культурно-історичних особливостей регіону та національної культури достатню кількість навчальних годин на відміну від загальноосвітніх шкіл, так як самі обирають напрямок діяльності та навчально-виховні програми, а також можуть взяти на себе ту частину змісту, в якому відображено національну і регіональну своєрідність культури краю.

Отже, позашкільні навчальні заклади через реалізацію етнокультурного виховання можуть вирішити завдання формування етнокультурної вихованості учнів, дозволяють засвоювати зміст освіти, пов'язаний з вивченням соціокультурних особливостей регіону, рідної мови і національної культури. Враховуючи це, етнокультурне виховання, реалізоване в позашкільних навчальних закладах, розглядається нами як важливий фактор створення підґрунтя для формування художньо-творчих здібностей, ціннісного ставлення до національної культури та історії, мотивації на самостійне поповнення знань через організацію художньо-творчих занять, орієнтуючись на національно-культурну своєрідність регіону. При визначенні місця і ролі етнокультурного виховання в організації навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладах ми розглядаємо його засіб задоволення потреб батьків і дітей в заняттях художньою творчістю на національній основі, розвиток творчих здібностей, підвищення навчальної мотивації і як спосіб протиставлення негативним явищам в суспільній свідомості.

На жаль, у підростаючого покоління зростає прояв таких негативних якостей, як байдужість, нетерпимість, егоїзм, агресивність, цинізм. Етнокультурне виховання має можливість протиставити виховний потенціал національної культури захопленню комп'ютерними іграми, розповсюдженню в дитячому середовищі наркоманії і алкоголізму, які стають певною цінністю сучасної масової культури, перетворюючись у атрибут життя. Тому останнім часом зріс інтерес з боку батьківської громадськості у вихованні дітей на основі національної культури, національних традицій та історії тому, що зміст етнокультурного виховання в своїй основі має національну складову, засновану на пріоритеті загальнолюдських цінностей, що базуються на цінностях традиційної культури і народної педагогіки (збереження сімейних традицій, повага до старших).

У результаті дослідження проблеми етнокультурного виховання, ми прийшли до висновку, що особливості етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах полягають: у необхідності вивчення культурно-історичних особливостей регіону; різновіковому складі дитячих колективів; поєднанні масових, індивідуальних і групових форм



занять; різноманітності напрямків виховної та освітньої діяльності; технологій освітньої діяльності; задоволення освітніх та виховних потреб; реалізації нових освітніх програм; творчій співпраці і взаємодії дітей, батьків і педагогів.

Ці особливості етнокультурного виховання в позашкільних навчальних закладах дозволяють збільшити число виховних факторів, дають можливість учням проявити себе і задовольнити освітні потреби в різних видах творчої діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Авторські методичні системи керівників творчих учнівських об'єднань: Навч. посіб. / За ред. В.В.Вербицького. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2007. – 391 с.
2. Белик А.А. Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / А.А.Белик. – М.: Смысл, 2001. – 555 с.
3. Волков Г.Н. Этнопедагогика / Г.Н. Волков. – Чебоксары, 1972. – 162 с.
4. Маєвська Л.М. Етнокультурне виховання. Нормативно-правове забезпечення: Міжнародний та вітчизняний рівень / Л.М. Маєвська // Метод. реком. до курсу “Основи етнокультурного виховання” – Житомир: ЖДУ, 2007. – 302 с.
5. Філіпчук Г.Г. Проблеми етнокультури в змісті шкільної освіти / Г.Г.Філіпчук // Педагогіка і психологія. – 1999. – №4. – С. 52–58.

*В статтє раскрыто суцность этнокультурного воспитания учащихся, специфические возможности и особенности его реализации в условиях внешкольных учебных заведений. Рассматривается декоративно-прикладное искусство как средство повышения эффективности этнокультурного воспитания кружковцев.*

**Ключевые слова:** *етнокультура, етнокультурное воспитание, внешкольные учебные заведения, декоративно-прикладное искусство.*

*The paper disclosed the nature of ethno-cultural education to children, the specific features and peculiarities of its realization in after-school educational institutions. We consider the decorative arts as a means to improve the efficiency of ethno-cultural upbringing Members of the circle.*

**Key words:** *Ethnic culture, ethnic and cultural education, after-school educational institutions, decorative and applied arts.*

УДК 378.1

**В.О. Кравцов, м. Кіровоград**

## ВИХОВНА РОБОТА У ВНЗ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

*У статті обґрунтовуються зміст та умови формування методологічної культури майбутнього вчителя. Автор акцентує увагу на дослідженні впливу виховного процесу у педагогічному виші на процес становлення методологічної культури майбутніх учителів.*

**Ключові слова:** методологічна культура, майбутній учитель, культура, педагогічні цінності, процес виховання.

В умовах зміни в Україні філософії освіти та виховання, розбудови плюралістичного, полікультурного суспільства, підготовка вчителя до організації навчально-виховного процесу виключно в контексті опанування існуючими методиками й технологіями видається недостатньою. Безумовно, розбудова національної системи виховання та освіти буде ефективною у разі, якщо завдання забезпечення сприятливого соціально-культурного середовища виховання дітей і молоді, розвитку їхніх творчих здібностей та особистісного потенціалу буде здійснюватися вчителями, здатними до наукового аналізу виховного процесу, креативного опанування новими технологіями та інформаційними системами, узагальнення й творчого упровадження передового педагогічного й методичного досвіду, рефлексії власної виховної діяльності, створення та реалізації педагогічних інновацій у виховному процесі.

Як свідчить аналіз сучасної наукової літератури відповідність сукупності означених вимог може бути забезпечена за умови сформованості у майбутнього вчителя розвинутої методологічної культури, що робить актуальним дослідження теоретичних засад та практики її формування.

Організація виховного процесу у вищій школі – особливе і складне завдання, розв'язання якого вимагає, з одного боку, обґрунтування й реалізації нових форм та методик виховного впливу на студентів, а з іншого – активізації традиційних видів діяльності, збереження досягнень та традицій вітчизняної освіти. Виховання у вищій школі має носити творчий, особистісно орієнтований характер, враховувати сучасні надбання методології педагогіки, специфіку майбутньої педагогічної діяльності.

Слід відзначити, що одним із новітніх методологічних підходів до організації педагогічної освіти є культурологічний підхід, що ґрунтується на врахуванні виховних можливостей соціокультурного простору,

формуванні особистості майбутнього вчителя як носія професійної та методологічної культури, професіонала високого гатунку. Основні положення культурологічного підходу у професійній освіті були обґрунтовані у працях відомих методологів педагогіки Є. Бондаревської, В. Краєвського, В. Сластеніна та ін.

Слід зауважити, що в межах культурологічного підходу науковцями досліджуються насамперед різні аспекти теорії і практики формування професійної та педагогічної культури майбутнього вчителя, як інтегрованої характеристики, що зумовлює особливості професійного становлення та професійно-педагогічної діяльності фахівця. Ця проблематика висвітлена у наукових працях відомих учених: О.Барабанщикова, Є.Бондаревської, О. Гармаша, І.Зязюна, Т.Іванової, І.Ісаєва, В. Краєвського, Н.Ничкало, В.Радула, С.Сисоєвої, В.Сластьоніна та ін.

Зміст і функції культури, як базової категорії досліджуваного феномену розкрито у працях відомих філософів: В.Біблера, П.Гуревича, Е.Ільєнкова, В.Межуєва.

Останнім часом активізувалися дослідження методологічної культури, яку окремі дослідники (Є.Бондаревська, Г.Валєєв, П.Кабанов, В.Краєвський, С.Кульневич та ін.) розглядають як важливу складову професійної культури вчителя, що з одного боку характеризує його професіоналізм, рівень професійного розвитку, з іншого – є інтегративним утворенням у професійній структурі особистості педагога, що спрямовує його особистісний і культурний розвиток у сфері професії, виявляється у здатності до рефлексії педагогічного процесу та власної професійної діяльності, ґрунтується на знанні педагогічної методології. Теоретико-методологічні засади формування методологічної культури майбутнього вчителя обґрунтовані у працях відомих науковців: С.Гончаренка, В.Загвязінського, В.Краєвського, А.Піскунова, Г.Щедровицького та ін. Різні аспекти формування методологічної культури майбутнього вчителя стали предметом наукового пошуку закордонних науковців М.О'Коннора, Ф.Вудфорта, К.Інгекампа, Л.Мейніона, Е.Стоунса, Б.Холмса та ін.

Проте, аспект формування методологічної культури вчителя у процесі виховної роботи у ВНЗ ще залишається малодослідженим, що й зумовило вибір проблеми дослідження цієї статті.

Отже мета статті – обґрунтувати зміст, теоретичні та методичні засади формування методологічної культури майбутнього вчителя у процесі виховної роботи у вищому навчальному закладі.

На нашу думку, педагогічні аспекти вивчення методологічної культури майбутнього вчителя, на наш погляд, найбільш ґрунтовно висвітлені в роботах Г.Валєєва, В.Краєвського, А.Кусжанової, В.Сластеніна та ін. На протигагу традиційному уявленню про методологічну культуру, яка пов'язувалася виключно з науковою

діяльністю, вони стверджують, що ця культура необхідна в практичній діяльності. Її особливість полягає в тому, що вона спрямована на перетворення конкретної ситуації, тоді як теоретична діяльність виявляє специфіку цього перетворення на основі тих або інших закономірностей.

Зокрема В.Краєвський до змісту методологічної культури відносить „знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення” [6, с. 121]. На його думку, педагог, який володіє методологічною культурою, має знати методологію педагогіки й вміти застосовувати її у процесі вирішення педагогічних ситуацій. Складовими методологічної культури при цьому визначаються: методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового і технологічного рівня; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія.

Є.Бондаревська під методологічною культурою вчителя розуміє особливу форму діяльності педагогічної свідомості, побудови самим педагогом методології особистісно-професійного саморозвитку [1, с. 112]. В її розумінні особливістю методологічної культури є здатність вчителя до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук тобто оволодіння ним діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих в контексті професійного саморозвитку і здійснення педагогічної діяльності.

Узагальнюючи результати власних досліджень, методологічну культуру майбутнього вчителя ми розглядаємо як цілісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення у структурі його особистості, що містить знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність в режимі методологічної рефлексії, розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих педагогічних та загальнолюдських цінностей, котрі визначають професійну свідомість, філософію педагогічної діяльності і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Категорія “методологічна культура” має складну структуру, яку утворюють такі родові поняття, як “методологія” і “культура”. Ми враховуємо думку відомого дослідника П.Гуревича, який вважає, що поняття культура належить до переліку фундаментальних у сучасному суспільствознавстві і має багато визначень. Не дивно, що існує значна кількість досліджень цієї проблеми, зокрема це праці С.Аверинцева, Л.Кертмана, М. Кагана, Ю.Лотмана, Е.Маркаряна, В.Межуєва та ін. Узагальнюючи їхні підходи, ми можемо констатувати, що феномен культури в цілому визначається як історично обумовлений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах організації життя, світогляді й діяльності людей. Загалом у

вітчизняній науці домінують два підходи до інтерпретації культури: аксіологічний і діяльнісний. Аксіологічний підхід заснований на тлумаченні змісту культури через категорію цінностей. Зокрема С.Франк вважає, що культура є сукупністю здійснених в суспільно-історичному житті об'єктивних цінностей. У цьому сенсі культура виступає як вищий вимір одухотвореності й олюдненості природних і соціальних умов життя і людських стосунків, практичної реалізації загальнолюдських і духовних цінностей у людській діяльності та стосунках.

Ми враховуємо думку М.Романенка, що у найзагальнішому вигляді реалізація культурологічного підходу як методологічної основи організації вищої школи означає, що культура повинна стати змістом освіти у цій школі [8]. Слід відзначити, що в сучасній західній філософії також розповсюдженим є аксіологічний підхід до тлумачення сутності культури. Зокрема, його дотримуються представники герменевтики (В.Дільтей, М.Хайдеггер, Х.-Г.Гадамер та ін), які роблять наголос на розумінні, сприйнятті і інтеріоризації особистістю культурних цінностей, пошуку універсальних смислових критеріїв в оцінці і інтерпретації наукового знання. Представники герменевтики вважають, що в процесі вивчення педагогічних концепцій, теорій і систем слід прагнути до багатомірного і цілісного осмислення. Аналіз концепцій минулого, що складають основу методологічного культурного простору, передбачає врахування історичних соціокультурних ситуацій і реалій сьогодення, співвіднесення загально філософських, культурних і педагогічних позицій, котрих дотримувались автори тієї чи іншої концепції, і тих позицій, на яких стоять сучасні педагоги [2, с.10–11]. На нашу думку, герменевтика як теоретичний підхід до визначення змісту методологічної культури вчителя дозволяє осмислити весь напрацьований педагогічний досвід, усвідомити сенс педагогічних інновацій, побудувати виховний процес у ВНЗ на засадах педагогічних цінностей.

Студентство сьогодні перебуває в епіцентрі перехрещення багатьох культур, а окрема молода людина формується і виступає носієм декількох культур та субкультур – етнічної, масової чи елітарної, соціальної, політичної, правової, молодіжної, професійної тощо. Саме тому виховання у ВНЗ є визначальним чинником і необхідною складовою полікультурної освіти, бо абстрактне виховання, не пов'язане з традиціями, менталітетом, нагальними та майбутніми потребами українського соціуму, не може бути реалізовано повноцінно; воно не може сприяти формуванню цілісної особистості. Культурна й освічена особистість – це мисляча вільно, толерантна, відкрита людина, здатна до усвідомленого етичного вибору в широкому світі культурних цінностей, духовно-етичного та творчого саморозвитку; саме така особистість має стати «метою» виховної діяльності у вищій школі.

Проте, відомі дослідники, зокрема П.Гуревич [3], дійшли висновку, що розуміння культури лише як сукупності надбань людства (аксіологічний підхід) є обмеженим, оскільки дозволяє розглядати цей феномен лише у контексті цінностей. У свою чергу, діяльнісний підхід до інтерпретації культури дозволяє з одного боку враховувати контекст особистісного становлення (Л.Коган, В.Межуєв та ін.), а з іншого – розглядати культуру як універсальну властивість і прояв суспільного життя (Ю.Жданов, Е.Маркарян).

Враховуючи положення діяльнісного підходу, як основоположного у теорії професійного становлення особистості, доречно розглядати професійну діяльність сутністю буття людини (як суб'єкта) у сфері педагогічної професії. У цьому контексті, безумовно, процес становлення методологічної культури слід інтерпретувати як важливу складову процесу професійного становлення особистості майбутнього вчителя й погодитись із методологами педагогіки О.Анісімовим, В.Загвязінським, В.Краєвським, В.Полонським, котрі пов'язують формування методологічної культури майбутнього вчителя з діялісно-конструктивним підходом до його навчання, виховання й розвитку.

Разом з тим, у "Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти" вказано, що вищі навчальні заклади мають здійснювати підготовку національної інтелігенції, сприяти оновленню і збагаченню інтелектуального генофонду нації, вихованню її духовної еліти, примножувати культурний потенціал, який забезпечить високу ефективність діяльності майбутніх спеціалістів. Досягнення накресленого у документі може здійснюватись шляхом залучення студентської молоді до різноманітних видів творчої діяльності (науково-дослідної, технічної, культурно-просвітницької, громадської, оздоровчо-спортивної, правоохоронної та ін.); через збагачення естетичного досвіду молоді; у процесі формування людини-творця на основі самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, моральної самозавершеності.

Отже, період професійного становлення визначається фактом сформованості професійної Я-концепції, для якої характерні вибір професійної філософії, прагнення до самостійної професійної поведінки, індивідуального світосприйняття, прагнення до розвитку певних професійних здібностей, внаслідок чого вчитель набуває своєї професійної ідентичності. З цієї миті вчитель сприймає професійну діяльність як складову власного способу життя, виробляє до неї власне відношення через індивідуальний досвід, збагачений інноваційною педагогікою.

Формування методологічної культури майбутнього вчителя вимагає змінити характер, зміст і технологію педагогічної освіти. Йдеться про виховання нового світогляду, включаючи образ мислення, для якого характерні розуміння причинно-наслідкових зв'язків, спостережливість,

уміння і навички аналізу і синтезу складних взаємозв'язків; уміння знайомитися з критичними поглядами, які можуть допомогти мислити повному.

Отже, основу методики формування методологічної культури вчителя у процесі виховання має утворювати стратегія побудови розвиваючого способу життя, різних навчальних і виховуючих середовищ, які мали б характеристики цілісного розвиваючого соціокультурного середовища.

Модель процесу формування методологічної культури має включати:

- структуру педагогічного процесу і культурні форми моделювання професійної діяльності. Мета – демонстрація закономірностей розвитку методологічної культури, а також обґрунтування причин і можливостей подолання її нерозвиненості у вчителя;

- формування методологічної культури у взаємозв'язку з розвитком особистісних орієнтацій вчителя. Мета – формування і збагачення „Я-концепції” педагога;

- реалізацію методологічної культури в різних проблемних соціально-педагогічних ситуаціях. Тенденція посилення ролі методологічної культури полягає в активізації педагогічного досвіду. Мета – представлення ідеалів професійної діяльності і норм професійної поведінки (вимог професійної культури);

- прийоми оволодіння методологічною культурою від логіко-композиційного аналізу професійної діяльності та її моделювання до тренінгу у формуванні педагогічного досвіду. Мета – обґрунтування можливостей професійної самореалізації вчителя з максимальним використанням потенціалу методологічної культури вчителя.

У основу процесу виховання у ВНЗ має бути покладена така діяльність, яка заснована на засвоєнні наукової картини світу і педагогічної дійсності, на культурному аналізі і синтезі, на усвідомленні освітніх цінностей і цілей. Це стане основою для формування і розвитку творчого мислення, яке пов'язане з інтуїтивним, цілісним пізнанням світу. Таке можливе за умови моделювання і формування нових ідеалів, цілей, цінностей існування і розвитку людини в соціокультурному середовищі вищого педагогічного навчального закладу, педагогізації та розвитку середовища існування особистості.

Випускник ВНЗ повинен бути творчою особистістю, з відчуттям потреб часу, прагненням самопізнання і самовдосконалення, високим рівнем духовності. Йому мають стати підвладними найсучасніші технічні засоби для здобуття необхідної інформації. Уся культурна діяльність за своєю суттю – діяльність творча, оскільки, вона пов'язана з процесом реалізації, самовдосконалення, саморозвитку особистості. Ми розглядаємо творчість як складовий елемент самореалізації майбутнього вчителя, розкриття його здібностей та обдаровань, таланту й думки, критичного розуму.

Дослідження культуротворчої діяльності в контексті загальних суспільних зв'язків дає змогу розкрити рівень її соціального розвитку. За своєю природою культурна діяльність – комунікативна діяльність, як обмін сутнісними силами між людьми, як діалог двох культур (внутрішньої та зовнішньої).

Професійна діяльність вчителя має свою специфіку. З одного боку це обумовлено специфікою об'єкта і засобів педагогічної діяльності, з іншого – закріпленими у професійній культурі ціннісними установками, нормами, мотивами та традиціями, що визначають діяльність. Наприклад – переконаністю у суспільній значущості своєї професії, що стоїть вище у ієрархії особистісних мотивів, аніж матеріальні блага, тощо.

Узагальнюючи ідеї М.Кагана та В.Тугаринова [9], слід констатувати, що формування будь-якої професійної культури ґрунтується на встановленні об'єктивних зв'язків людини з культурою як системою цінностей. Саме у вигляді цінностей людина містить у собі частину сприйнятої культури, формує на їхній основі власну світоглядну (загальну) культуру і здійснює вплив на соціальну культуру (субкультуру). Оскільки головним способом сприйняття і відтворення цінностей є професійна діяльність, аксіологічний зміст методологічної культури майбутнього вчителя слід пов'язувати насамперед із цінностями професійної діяльності, розглядати їх як значення, мету і як принципи поведінки, представлені у процесі виховної роботи.

Цінності педагогічної діяльності дозволяють майбутньому учителю задовольнити власні матеріальні, духовні та суспільні потреби, слугують орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення гуманістичної мети освітньої діяльності. Співставивши потреби особистості з вимогам професійної діяльності вчителя, слід, на нашу думку, виокремити такі групи педагогічних цінностей, що мають стати змістовною основою виховної роботи у ВНЗ:

- загальнолюдські гуманістичні цінності (добро, любов, справедливість тощо);
- цінності, що пов'язані із самоствердженням у суспільстві, професійній субкультурі (значущість і престиж праці);
- цінності задоволення потреби у спілкуванні;
- цінності самовдосконалення (розвиток творчих здібностей, залучення до багатств духовної культури);
- цінності, пов'язані з самореалізацією (творчий характер праці, романтика педагогічної професії тощо);
- цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами (самоствердження, кар'єра, довготривала відпустка);
- цінності інструментального типу.



Безумовно процес формування методологічної культури слід розглядати з позицій цілісного професійного становлення особистості майбутнього вчителя. У філософській літературі цілісність людини трактується як єдність проявів її буття: природного, індивідуального, колективного, соціального, культурного, суб'єктивного, свідомого. Слід зауважити, що саме суспільне життя людини обумовило виникнення особистості як інтегральної характеристики людини, яка виражає спосіб життя і дій, здатна вільно визначати своє місце у суспільстві, контролювати вчинки і нести відповідальність перед суспільством. У цьому контексті мета виховного процесу – формувати культурну, освічену людину у відповідності до її природних особливостей, вищих цінностей та ідеалів культури.

Крім того, методологічна культура включає не тільки вузько професійні але й соціальні характеристики особистості вчителя, його соціальні функції та поведінку. З одного боку вона забезпечує передумови ефективної соціалізації у професійній субкультурі (педагогічному колективі як соціально-професійній групі), з іншого – у процесі соціалізації вчитель інтериоризує цінності і традиції, характерні для вчителів, стає професійно і соціально компетентним і зрілим.

Отже, до провідних механізмів формування методологічної культури майбутнього вчителя у процесі виховної роботи, на нашу думку, слід віднести:

- адаптацію у професійному середовищі з компенсаторним ефектом;
- ідентифікацію сенсу й стратегії життя з професійним ідеалом;
- спонукання внутрішньої активності майбутнього педагога в його взаємодії з соціокультурним середовищем ВНЗ.

Таким чином, не претендуючи на повноту й вичерпність висвітлення даної проблеми в межах цієї статті, слід констатувати, що методологічна культура є важливим елементом професіоналізму вчителя, визначає адекватність сприйняття майбутнім педагогом професійної дійсності, спроможність до організації творчої професійної діяльності на наукових засадах, здатність до самоаналізу й самоактуалізації, активно формується у процесі навчальної та виховної роботи у ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е.В.Бондаревська // Педагогика. – 1999. – №3. – С. 37–43.
2. Валеев Г. Х. Формирование методологической культуры педагога-исследователя / Г.Х.Валеев. – Челябинск: «Факел», 2000. – 192 с.
3. Гуревич П.С. Философия культуры / П.С.Гуревич. – М.: Аспект Прес, 1995. – 288 с.
4. Давыдов В. В. Вклад Э.В. Ильенкова в теоретическую психологию / В.В.Давыдов // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 131–135.

5. Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога / П.Г.Кабанов. – Томск: Изд-во ТГУ, 1999. – 140 с.
6. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В. В.Краевський. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
7. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С.В.Кульневич // Педагогика. – 1997. – №5. – С. 108–115.
8. Романенко М.І. Освіта як об'єкт соціально-філософського аналізу / М.І.Романенко. – Дніпропетровськ, 1998.
9. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В.П.Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 180 с.

*В статье обосновываются содержание и условия формирования методологической культуры будущего учителя. Автор акцентирует внимание на исследовании влияния воспитательного процесса в педагогическом вузе на процесс становления методологической культуры будущих учителей.*

**Ключевые слова:** методологическая культура, будущий учитель, культура, педагогические ценности, процесс воспитания.

*It is grounded the content and conditions of formation of methodological culture of the future teacher in this paper. The author focuses on the study of the impact of the educational process in pedagogical universities on the process of methodological culture of future teachers.*

**Key words:** methodological culture, the future teacher, culture, pedagogical values, the process of education.

УДК 37.047.373

**Т.В. Кравченко, м. Київ**

## ВПЛИВ БАТЬКІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*Розкривається роль батьків у професійному самовизначенні дітей старшого шкільного віку. Наводяться зміст і результати констатувального етапу експерименту, спрямованого на визначення сформованості у батьків готовності до підтримки професійного самовизначення своєї дитини. Показана залежність між виховними настановленнями батьків та професійними орієнтаціями старшокласників.*

*Ключові слова:* батьки, дитина старшого шкільного віку, педагогічна готовність, професійне самовизначення, сімейне виховання.

Соціально-економічні трансформації, характерні для сучасного українського суспільства, зумовлюють суттєві зміни умов „соціальної ситуації”, відповідним чином позначаючись на образі професійного майбутнього старшокласників. Йдеться, зокрема, про зміни, що мають місце у сфері трудової діяльності, виробничих відносин, коли ринок праці вносить свої корективи у затребуваність робітничої сили, чітко регламентує так звану „моду” на професії, які користуються попитом у різних галузях соціального буття. Як наслідок, діти старшого шкільного віку доволі часто не опиняються в тій соціальній ситуації розвитку, яка адекватно сприяла б формуванню у них особистісно спрямованої на професійний вибір мотивації. Причина цього полягає в тому, що сучасні учні не встигають за стрімкими змінами в соціумі й доволі часто виявляються не підготовленими до самостійної професійної життєдіяльності.

За своєю сутністю професійне самовизначення характеризується активною позицією особистості, тобто прагненням до творчої діяльності, самопрояву і самоствердження в професійній діяльності; спрямованістю, тобто стійкою домінуючою системою мотивів, переконань, інтересів, ставлень до знань і вмінь, якими людина оволодіває, соціальних норм і цінностей; розвитком самосвідомості; уявленнями про себе, свої здібності, особливості характеру [1; 4].

Важливим фактором успішності професійного самовизначення дітей старшого шкільного віку є сімейні ідеали, інтереси, настановлення, цінності, які втілюються у виховному потенціалі батьків і набувають прояву в батьківсько-дитячих взаєминах, стилях сімейного виховання. Сім'я має забезпечити умови, які стимулювали б зростання дитини, внаслідок якого вона могла б самостійно взяти на себе відповідальність за той чи інший професійний вибір (М. Бикова, Т. Глухова, В. Дружинін, І. Зверева, О. Смирнова, Н. Уманець та ін.).

Дослідники, які займаються вивченням ролі сім'ї у професійному самовизначенні старшокласників, відзначають, що на цей процес вагомий

вплив справляють: відносини з батьками загалом і ті, що пов'язані з професійним майбутнім дитини (Є. Климов); соціальний статус, матеріальне забезпечення родини, рівень освіченості батьків (Л. Мітіна); прихильність батьків до дитини, що зумовлює активізацію її ініціативи, автономності, сприяє опануванню навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності (М. Бикова, О. Смирнова); стиль виховання, ціннісні пріоритети батьків (О. Волкова, В. Носков, О. Сухова); стереотипи виховних настановлень батьків, серед яких провідне місце посідають вимоги послуху і підпорядкування, вивищення власного індивідуального досвіду без урахування його прийнятності для дитини (Л. Пономаренко).

Вагомі напрацювання щодо впливу сімейного виховання на професійне самовизначення школярів містяться в науковому доробку зарубіжних науковців). В узагальненому вигляді висловлені ними ідеї полягають у тому, що:

– батьки, з одного боку, мають оберігати дитину, а з іншого – надавати їй певну свободу в професійному самовизначенні; дитина, своєю чергою, встановлює необхідний баланс між вимогами батьків і власною ініціативою (Е. Еріксон);

– материнська любов безумовна і непідвладна контролю; любов батька зумовлена – батько любить дитину за те, що вона виправдовує його очікування, в т. ч. й ті, що стосуються її професійного самовизначення (Е. Фромм, К. Роджерс);

– для успішного професійного самовизначення дитини батьки мають створити умови, які сприяли б виявленню її потреб, інтересів, нахилів, надавали б свободу вибору (А. Маслоу).

Мета статті – визначити особливості впливу батьків на професійне самовизначення дітей старшого шкільного віку.

Для узагальненої характеристики цього впливу обрали поняття „педагогічна готовність батьків до професійного самовизначення старшокласників”, під яким розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке охоплює сукупність знань про сучасний світ професій, інтереси, нахили, індивідуальні особливості дитини, пов'язані з її професійним майбутнім, прагнення до підтримки усвідомленого формування нею свого професійного „Я”, вміння здійснювати таку підтримку.

Сформованість основних параметрів цієї готовності визначалася в процесі констатувального етапу експерименту, який проводився в старших класах шкіл Києва, Переяслав-Хмельницького та Прилук.

Схема проведення експериментальної роботи передбачала поетапну реалізацію серії дослідницьких процедур, об'єднаних єдиною логікою,

зумовленою дослідницькими завданнями. Кожен етап дослідження був підготовкою до наступного і певною мірою продовженням попереднього.

Дослідно-експериментальна робота спиралася на педагогічну діагностику як систему специфічної діяльності, покликану виявити певні якості для оцінювання (виміру) сформованості у батьків досліджуваного особистісного утворення; засіб встановлення і вивчення ознак, які характеризують стан різних елементів педагогічної підготовленості батьків та умов її реалізації для прогнозування, коригування можливих порушень нормальних тенденцій в її функціонуванні та розвитку [3, 46].

Основними методами, які застосовувалися нами для досягнення поставленої мети, обрали: анкетування („Ставлення до дитини”, „Чи знаєте Ви свою дитину?”, „Ви і Ваші діти”, „Професійне майбутнє Вашої дитини”, „Майбутня професія моєї дитини”), тестову методику „Аналіз сімейних взаємовідносин” Е. Ейдеміллера та В. Юстицькіса [2], орієнтовану на виявлення особливостей стилю виховання (рівень протекції, задоволення потреб дитини, вимогливість і надання самостійності, використання санкцій) і можливих порушень у взаєминах дитини з батьками, а також зміщення структурно-рольового аспекту життєдіяльності сім'ї (нерозвиненість батьківських почуттів, виховна невпевненість, фобія втрати, зсунення у настановленнях батьків стосовно дитини залежно від статі).

Результати анкетування показали, що (за даними самооцінки) добре знання інтересів, нахилів, професійних намірів своєї дитини, її індивідуальних особливостей характерне для 25,4% батьків. Фрагментарні знання з цього приводу зафіксовані у 43,8% батьків. 30,8% батьків не знають і не цікавляться інтересами дитини, нахилами, професійними намірами, її індивідуальні особливості розглядаються ними крізь призму формули „вони всі такі в цьому віці”.

Відповіді батьків на запитання щодо сфери діяльності, які вони рекомендують обрати своїм дітям для майбутньої професії, розподілилися таким чином: виробництво (5,1% батьків), сфера обслуговування (15,3% батьків), наука (4,2% батьків), медицина (18,7% батьків), педагогіка (21,5% батьків), адміністративна діяльність (26,9% батьків), мистецтво (3,7% батьків), спорт (4,6% батьків).

Вибір батьками тієї чи іншої сфери професійної діяльності для своєї дитини зумовлюється тим, що: передбачає творчий вид трудової діяльності (8,1% батьків), надає можливості для подальшого професійного зростання (17,4% батьків), потрібна в регіоні, де проживає сім'я, а отже, забезпечує від виникнення проблем з улаштуванням на роботу (26,3% батьків), відповідає традиціям сім'ї (14,4% батьків), передбачає високу заробітну плату (46,8% батьків), характеризується простою трудовою діяльністю й надає можливість не працювати повний день (16,5% батьків). Такий варіант відповіді, як „відповідає індивідуальним особливостям

дитини” обрало лише 10,5% батьків, але тільки половина з них змогла назвати, яким саме.

Отже, переважна більшість батьків у своєму ставленні до майбутньої професії дитини керується прагматичними настановами (найбільший відсоток позитивних відповідей припав на варіант „високий зарібок”).

Назвати улюблені навчальні предмети своєї дитини змогло 62,5% батьків. Водночас близько третини цих відповідей входили у суперечність з тими, які дали їхні діти на аналогічне запитання. Отже, можна передбачити, що ці батьки або погано знають свою дитину, що збігається з попередніми даними, або намагаються нав’язати їй власні уподобання.

Ця думка набула підтвердження в процесі подальшого опитування. Так, 17,6% батьків відзначили, що, хоча їхня дитина недостатньо встигає з математики (історії, біології, інформатики, хімії, іноземної мови), їй подобаються ці навчальні предмети, тому дорослі постійно докладають зусилля для виправлення наявних недоліків. Якщо взяти до уваги той факт, що в цих сім’ях виявлені різні порушення батьківсько-дитячих відносин, можна зробити висновок про те, що вибір дітьми свого професійного майбутнього зумовлюється не їхнім власним професійним самовизначенням, а батьківським. На користь цього свідчать і відповіді батьків, які належали до цієї групи, щодо допомоги дитини в розвитку її здібностей як підготовки до професійного вибору. Найбільш типовими з-поміж них були: „син постійно відвідує репетиторів і я стежу за тим, щоб він виконував усі завдання і не пропускав заняття”, „я сама знаний математик, тому постійно займаюся з донькою математикою”, „систематично перевіряю знання сина з тих предметів, якими, я вважаю, він має володіти”, „даю дочці додаткові завдання з хімії і контролюю їх виконання, адже добре знати хімію слід обов’язково”.

Решта батьків, які дали відповідь на запитання щодо улюблених навчальних предметів своєї дитини та її успіхів в оволодіння відповідними знаннями, дотримуються більш демократичних позицій у відносинах з нею. Вони добре знають сильні і слабкі сторони своєї дитини (це підтвердили результати паралельного анкетування батьків і дітей), намагаються підтримати в її прагненнях (відверті розмови, поради, а не вимоги, спільні пошуки способів подолання можливих труднощів). Батьки цієї групи визнають, що хоча професійний вибір дитини лише частково відповідає їхнім бажанням, вони визнають її право на власну думку і бачать своє завдання в тому, щоб допомогти синові або дочці більше дізнатися про вибрану професію, можливості її отримання, співвіднести наявні в них здібності з вимогами, що висуває та чи інша професія чи сфера професійної діяльності.

37,5% батьків не змогли дати відповіді на запитання щодо улюблених навчальних предметів своїх дітей. При цьому половина з них переконані,

що навчальні предмети ніяким чином не впливають на вибір дитиною майбутньої професії („куди влаштую, там і буде працювати/навчатися”); інші загалом не цікавляться ані шкільним життям дитини, ані її захопленнями та інтересами.

Якщо порівняти за наведеними параметрами батьків різних міст, можна відзначити, що батькам київських старшокласників більшою мірою характерне знання навчальних уподобань своєї дитини, але водночас вони характеризуються і більшою схильністю до авторитарного нав’язування їй своїх інтересів. Серед батьків, чії діти навчаються в старших класах шкіл Переяслав-Хмельницького та Прилук, з одного боку, виразніше помітні тенденції до демократизації відносин з дитиною, а з іншого – вони частіше виявляються безпорадними у підтримці її професійних домагань.

Ці дані корелюються з результатами, отриманими на запитання щодо обізнаності батьків зі світом професій. Хорошу обізнаність із сучасним світом професій показало 24,3% батьків київських старшокласників, 17,8% і 18,1% батьків учнів відповідно шкіл Переяслав-Хмельницького та Прилук. Ще менша кількість (21,1% київських батьків, 16,6% батьків старшокласників шкіл Переяслав-Хмельницького та 16,2% батьків старшокласників шкіл Прилук) володіє знаннями щодо вимог, які висувають відомі їм професії до фахівця.

Глибоке, усвідомлене розуміння важливості виховання у дитини професійних інтересів, формування у неї свідомого ставлення до професійного майбутнього виявлене у 64,3% батьків. Проте, близько третини з них спираються у такому вихованні на власні амбіції або нездійсненні мрії, які вони намагаються втілити в дитині шляхом застосування диктату і примусу. 35,7% батьків не надають уваги вихованню в дитини професійних інтересів, вважаючи, що цими питаннями має опікуватися школа.

Важливим чинником, що безпосередньо впливає на успішність професійного самовизначення дитини, є характер сімейного виховання. Практично у всіх підходах до визначення його сутності й особливостей прояву простежується ідея про природну амбівалентність, суперечливість батьківського виховання, яке включає два протилежні моменти: безумовний – особистісний початок, який містить такі елементи, як прийняття, любов, співпереживання тощо, й умовний – предметний початок (об’єктивна оцінка, контроль, спрямованість на виховання певних якостей), що передбачає реалізацію більш чи менш жорсткої виховної стратегії, котра детермінує спрямованість батьківських впливів на майбутнє дитини, формування в неї цінних, з погляду батьків, якостей, об’єктивну (а іноді й необ’єктивну) оцінку дій і станів дитини тощо.

Друга орієнтація полягає в повному запереченні тиску на дитину як методі сімейного виховання. Загалом така орієнтація заслуговує позитивної оцінки. Але в процесі констатації серед тих, хто дотримується

цієї стратегії, було виявлено групу батьків (21,4%), в яких подібні настановлення перетворюються на безоглядне потурання дитині, відмову від власної позиції через побоювання спричинити непорозуміння, викликати конфлікт, відштовхнути дитину від себе. Така вседозволеність є шкідливою не тільки для професійного самовизначення дитини, а й для сімейного виховання загалом. Звикнувши ігнорувати батьківські поради дитина на перше місце висуває задоволення власних потреб. За умов, коли ці потреби перевищують наявні моральні й матеріальні ресурси, юнак або дівчина вдаються до пошуку можливостей їх задоволення за межами сім'ї, не завжди обираючи для цього прийнятні з соціального погляду способи.

Вивчення особливостей батьківсько-дитячих взаємин показало, що для 38,4% сімей характерна закритість від дитини, встановлення між нею і дорослими психологічної дистанції. У цих сім'ях авторитет батьків вважається непорушним і незаперечним. Як наслідок, батьки або деспотично виносять свій „вердикт” щодо бажаної професії дитини, незважаючи на її наміри, інтереси, врешті-решт, можливості, або повністю відсторонюються від обговорення цих питань, фактично знімаючи з себе відповідальність за власну поведінку, за можливі рекомендації щодо професійного майбутнього дитини.

Норм і правил діалогічного спілкування як передумови підтримки професійного самовизначення дитини батьківсько-дитячі взаємини вибудовуються у 23,3% сімей. Несистематичність таких взаємин зафіксована в 46,5% сімей. Порушення норм і правил діалогічного спілкування притаманна 30,2% сімей.

Стійка мотивація на пізнання інтересів, нахилів, професійних намірів дитини у поєднанні з прагненням дізнатися якомога більше про сучасний світ професій виявлена у 21,5% батьків. Фрагментарна мотивація за означеними параметрами зафіксована у 43,7% батьків, відсутність такої мотивації – у 34,8% батьків.

Єдності батьківських вимог щодо професійного самовизначення дитини дотримуються в 19,6% сімей, нестійкість такої єдності характерна для 37,8% сімей, відсутність єдності – у 20,6% сімей. (Серед загальної кількості сімей 20% є неповними).

Згідно з отриманими нами в процесі педагогічної діагностики даними, майже кожен четвертий з батьків займає позицію надання дитині повної самостійності у виборі майбутнього шляху через усвідомлену ними неспроможність надати їй будь-яку допомогу в цьому плані. У своєму захопленні „вільним вибором” сина або дочки такі батьки доходять до приниження власного авторитету, беззаперечно схилиючись перед своєю „дорослою” дитиною. У порівняльному плані найбільша кількість таких батьків виявлена в школах Прилук (27,6% батьків). Трохи менша їх



кількість виявлена в школах Києва (26,3% батьків) та Прилук (26,1% батьків).

Наведені дані повною мірою корелюються як з наведеними вище результатами анкетування, так і з результатами тестування, спрямованого на виявлення орієнтацій у сімейному вихованні. Відповідно до першої орієнтації, головним методом виховання визначається тиск на дитину (30,8% батьків). Ці батьки прагнуть регламентувати всі вчинки дитини, підмінюючи в такий спосіб її життєвий досвід своїм. При цьому виявлена група батьків (6,3%), які не тільки придушують будь-яку ініціативу дитини, а й, караючи сина чи доньку, намагаються самоствердитися за їхній рахунок. Зрозуміло, що в цьому разі підготовленість батьків до підтримки професійного самовизначення дитини набуває деструктивного характеру.

Повним прийняттям дитини, ціннісним ставленням до її професійного майбутнього характеризується 22,7% батьків, фрагментарним прийняттям і ціннісним ставленням – 41,2% батьків; відсутність цих показників виявлена у 36,1% батьків.

Високий соціальний стан батьків також неоднозначно впливає на становлення особистості дитини, формування в неї професійних домагань. Матеріальне благополуччя часом супроводжується тим, що батьки основну увагу надають роботі, а не дітям. Хоча формально виховання й освіта починаються дуже рано, реально увагу батьків діти не відчують. Як наслідок, особистісними властивостями дітей, які зростають у таких умовах, стає егоцентризм, емоційна холодність, істеричність, а їхні життєві й професійні домагання завищеними. Причому здатність докладати зусилля для досягнення цілей залишаються нерозвиненими.

Отже, результати педагогічної діагностики засвідчили наявність у батьків суперечливих настановлень щодо підтримки професійного самовизначення дитини старшого шкільного віку. Виявлена певна категорія сімей, де дітей виховують надто суворо, орієнтуючись на непохитний батьківський авторитет, не враховуючи при цьому індивідуальні особливості дитини, темпи її розвитку, здібності, переживання і почуття. Зовсім інша картина спостерігається в „тривожних сім'ях”: постійне напруження батьків, страх перед неприємностями, що загрожують їхній дитині, надмірне оберігання її від уявних небезпек (фобія втрати, гіперопіка) зумовлюють розвиток у дитини залежності, невпевненості в собі, безвідповідальності, інфантильності, егоцентричності.

Як наслідок, більшості старшокласників професійне самовизначення позначене амбівалентністю мотивів, яка зумовлюється наявністю різних поглядів на оцінку тієї чи іншої професії (близькість до місця проживання, можливість працювати у престижній організації і користуватися додатковими соціальними благами, можливість досягнення високої

матеріальної забезпеченості, привабливість зовнішніх атрибутів тощо), що не дає змоги дійти згоди. У багатьох випадках зроблений вибір спирається лише на загальні міркування і може в майбутньому стати причиною життєвих невдач та великих розчарувань.

Не можна не зважати й на те, що через значну соціальну, матеріальну і територіальну нерівність можливостей одержання освіти та самореалізації, перспективи в плані професійного самовизначення мають далеко не всі юнаки і дівчата старшого шкільного віку. Тому при виборі професії вони на перше місце часто ставлять не ті професії, які хотіли б одержати, а ті, які можна одержати за критерієм „доступності”, особливо, якщо ця „доступність підтримується батьками. Часом професійний вибір, зроблений під впливом якихось соціальних факторів, не відповідає уявленням школярів про майбутню професію, їхнім психофізіологічним особливостям, що спричинює необхідність зміни зробленого вибору.

Для подолання означених суперечностей перспективним бачиться проведення загальноосвітніми навчальними закладами спеціальної роботи з педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення дітей старшого шкільного віку. Запровадження такої підготовки дасть змогу не тільки збагатити батьків необхідними знаннями та орієнтирами, а й створить підґрунтя для використання інтеріоризованих педагогічних знань і вмінь в умовах власної сім'ї, зміни неадекватних ціннісних настановлень щодо професійного майбутнього дитини, вироблення доцільної стратегії сімейного виховання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Котик І. О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії / Котик І. О. // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 3. – С. 6–71.
2. Михайлычев Е. А. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы / Михайлычев Е. А. // Педагогическая диагностика. – 2002. – № 1. – С. 45–48.
3. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.
4. Середа Л. Досвід спілкування старшокласників і вибір ними майбутньої професії / Олена Середа // Соціальна психологія. – 2007. – № 6. – С. 155–162.

*Раскрывается роль родителей в профессиональном самоопределении детей старшего школьного возраста. Приводится содержание и результаты констатирующего этапа эксперимента, направленного на определение сформированности у родителей готовности к поддержке профессионального самоопределения своего ребенка. Показана зависимость между воспитательными установками родителей и профессиональными ориентациями старшеклассников.*

**Ключевые слова:** родители, ребенок старшего школьного возраста, педагогическая готовность, профессиональное самоопределение, семейное воспитание.

*Importance of parents' role in professional self-determination of children of senior school age opens up. Maintenance and results of the diagnostic stage of experiment, directed on determination the parents' readiness to support the professional self-determination of the child is pointed. Dependence between educate options of parents and professional orientations of senior pupils is shown.*

**Key words:** parents, child of senior school age, pedagogical readiness, professional self-determination, domestic education.

УДК 371.124

***І.П.Краснощок, м.Кіровоград***

## ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

*У статті обґрунтовано принципи та етапи становлення, розвитку й ефективного функціонування студентського самоврядування як фактора демократизації сучасного навчального закладу, що сприяє формуванню вільної ініціативної, самостійної, соціально активної особистості майбутнього фахівця.*

*Ключові слова:* самоврядування, студентське самоврядування, студентська ініціатива, самоорганізація студентів.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства спостерігається відродження на новій демократичній основі студентських організацій, які будують свою діяльність, виходячи з освітніх, професійних і соціальних потреб молоді. У цьому зв'язку надзвичайно актуальним є формування у вищій школі нового осітньо-виховного середовища, орієнтованого на розвиток студентського самоврядування, актуалізацію його педагогічного потенціалу, активне включення студентства в соціальні процеси і підтримку на всіх рівнях студентських ініціатив по самоорганізації.

**Актуальність дослідження.** Для процесу становлення студентського самоврядування, як важливого фактору розвитку демократичних форм управління в системі вищої освіти України, характерні певні спільні для вищих навчальних закладів тенденції його розвитку і, що не менш важливо, спільні недоліки, які потребують детального дослідження, а головне – напрацювання шляхів їх подолання на різних рівнях.

**Аналіз стану дослідження проблеми.** З кінця 90-х років ХХ ст. і до теперішнього часу можна говорити про посилення інтересу і в теорії, і на практиці до проблем організації самоврядування молоді, що навчається.

Досліджуючи різні аспекти виховання студентської молоді українські педагоги та психологи (В. Астахова, В. Базелевич, А. Барбарига, І. Бех, Т. Буяльська, О. Дубасенюк, С. Вітницька, В. Даниленко, К. Левківський, М. Приходько, М. Сметанський, В. Шинкарук та ін.) наголошують на тому, що без максимального використання ресурсів студентського самоврядування не можна вибудувати європейську якість освіти, підготувати конкурентоспроможних фахівців, сформувані у студентів почуття відповідальності, уміння розв'язувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми.

Уточнення нових концептуальних передумов, визначення загальних напрямів, рекомендацій, технології формування соціально активної особистості в контексті студентського самоврядування запропоновані

Департаментом вищої освіти МОН України (М. Степко, Я. Болубаш, В. Шинкарук, К. Левківський, В. Даниленко) [7].

Особливий інтерес викликають дисертаційні дослідження останніх років українських науковців Т. Бондар і К. Потопи та російських Н. Бугаєнка, Г. Гарбузової, І. Василенко, А. Воробйової, О. Ісаєва, О. Колмогорової, Р. Муртазіна, В. Овчинникова, В. Певзнер, Р. Сопівник, М. Шікова, В. Яхно, які у своїх роботах розглядають історію студентського самоврядування, тенденції його розвитку у країнах ближнього та дальнього зарубіжжя; визначають самоврядування студентів як соціальний феномен, фіксують значення студентського самоврядування у вихованні професійно значущих якостей майбутніх фахівців, обґрунтовують організаційні аспекти ефективного самоврядування студентів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що до найбільш актуальних і складних проблем розвитку студентського самоврядування у вищому навчальному закладі можна віднести: теоретико-методологічні засади впровадження студентського самоврядування у вищій школі з врахуванням сучасних вимог студентів й суспільства; визначення принципів організації та розвитку самоврядування студентів в освітньо-виховному середовищі; обґрунтування організаційно-педагогічних умов ефективного функціонування студентського самоврядування у вищій школі; оновлення змісту педагогічної діяльності спрямованої на залучення якомога більше студентів до самоорганізації, свідомої реалізації ідей самоврядування на рівні груп, факультетів, навчального закладу. Саме на цих аспектах ми й сконцентрували увагу своїх наукових пошуків.

**Метою статті** як складника наукового дослідження є аналіз основних підходів та визначення механізмів ефективного розвитку студентського самоврядування як каталізатора перебудови системи управління вищим навчальним закладом відповідно до пріоритетів Болонського процесу, де студентське самоврядування розглядається як невіддільний елемент освітньо-виховного середовища вищої школи.

**Основними завданнями даної роботи** є уточнення сутнісних характеристик студентського самоврядування; визначення шляхів його розвитку в умовах освітньо-виховного середовища ВНЗ; розкриття найбільш важливих принципів його впровадження.

**Виклад основного матеріалу.** Одним із принципів Болонського процесу є активна участь студентів в управлінні та у визначенні змісту і якості освіти. Зокрема у Декларації міністрів вищої освіти «На шляху до європейського простору вищої освіти» (2001) зазначено, що «залучення студентів як компетентних, активних і конструктивних партнерів у створенні і формуванні Європейського простору вищої освіти потрібне і бажане» [1, с. 22], а в Декларації міністрів вищої освіти «Утворення європейського простору вищої освіти» (2003) наголошується, що

«...студентство – повноправний партнер в управлінні вищою освітою. Міністри закликають студентство до активнішої участі в управлінні вищою освітою...» [1, с. 29]. Значимість розвитку студентської ініціативи й активності в управлінні навчальним закладом зазначено й у Законі України «Про вищу освіту» [4] та в «Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» [5].

Низка напрямів студентського самоврядування вже втілюється в практику управління вищими навчальними закладами України. Відбулися вибори студентів до вчених рад факультетів та університетів. Елементи самоврядування виявляються в різних сферах життєдіяльності студентів: в організації навчального та виховного процесу ВНЗ, в організації студентської науково-дослідної роботи, в організації побуту та дозвілля студентів. Водночас за позитивного ставлення до можливості та права впливати на діяльність адміністрації ВНЗ, факультету студенти часто залишаються пасивними, а нерідко взагалі скептично ставляться до впровадження студентського самоврядування й вважають, що самоврядування – лише модна тенденція, що воно нічого не вирішує в їхньому житті. Це засвідчує те, що реалізація ідей студентського самоврядування в освітньо-виховному просторі ВНЗ знаходиться на початковому етапі свого становлення й нерідко є декларативною.

Поняття самоврядування – це переклад грецького слова *autonomia* (*autos* – сам; *nomos* – закон), що означає право самостійного здійснення певних функцій. У найзагальнішому розумінні – автономне функціонування будь-якої організаційної системи (підсистеми), прийняття нею рішень з внутрішніх проблем [6, с. 223].

В «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя студентське самоврядування розглядається як «форма організації управління студентами різноманітною життєдіяльністю свого колективу на принципах свободи, рівноправності, безпосередньої участі в керівництві його справами» [3, с. 880].

«Студентське самоврядування є важливим чинником розвитку і модернізації суспільства, виявлення потенційних лідерів, вироблення у них навичок управлінської та організаторської роботи з колективом, формування майбутньої еліти нації», наголошується в рекомендаціях Міністерства освіти і науки України вищим навчальним закладам [7, с. 4].

У «Положенні про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах» зазначено, що самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) та здійснюється студентами відповідно до мети і завдань, що стоять перед студентськими колективами [5].

Дослідник І. Янищук розглядає студентське самоврядування як системно-цілісне утворення з притаманними йому якісно новими характеристиками. Метою створення такої системи є передусім соціалізація особистості майбутнього фахівця, визначення моральних орієнтирів. Досягнення цієї мети можливе на основі реалізації принципів неперервності та наступності усіх виховних напрямків. Для системного підходу до організації студентського самоврядування характерне те, що воно охоплює всі сфери життєдіяльності вищого навчального закладу: навчально-виховну, науково-дослідну, спортивно-оздоровчу, побут, дозвілля, участь у суспільно-громадському житті й поширюється на всі рівні академічної громади: групи, факультету, університету [8, с. 215].

Значущість студентського самоврядування полягає в тому, що воно:

- сприяє соціалізації особистості, допомагає студентам відчувати складність соціальних відносин, сформувати соціальну позицію, виявити свої можливості в реалізації лідерських функцій;
- забезпечує виховання якостей, потрібних для подолання складностей соціального життя;
- розвиває організаторські здібності студентів, збільшуючи кількість умілих організаторів конкретних справ;
- формує почуття відповідальності;
- виховує самостійність як рису людини, її ініціативність;
- розвиває відносини взаємної відповідальності;
- сприяє самоактуалізації, здійсненню саморегулювання, самоконтролю [2, с. 250].

Таким чином, студентське самоврядування можна визначити як процес реальної участі студентів в управлінні життєдіяльністю свого колективу, у взаємодії з усіма органами управління навчальним закладом; провідний фактор соціалізації, самоствердження, самореалізації студентської молоді, формування ініціативності, соціально-особистісної активності, лідерських якостей, організаторських умінь і соціальної відповідальності майбутніх фахівців; основу розвитку та поглиблення демократичних засад вузівського життя та підвищення ролі вищої школи як соціальної системи.

Також ми враховуємо, що студентське самоврядування це – особлива форма ініціативної, самостійної громадсько-корисної діяльності студентів по плануванню, організації і аналізу життєдіяльності у ВНЗ спрямованої на вирішення важливих різноманітних питань соціального захисту студентської молоді, підтримку соціальних ініціатив студентів, створення сприятливих умов для спілкування, розвитку їх здібностей та реалізації особистісних, громадсько-корисних, культурно-освітніх цілей.

Відповідно, ми систему студентського самоврядування у навчальному закладі розглядаємо як цілісний механізм, що дозволяє студентам брати

участь в управлінні навчальним закладом і своєю життєдіяльністю в ньому через колегіальні взаємодіючі органи самоврядування – на всіх рівнях управління (група, факультет, навчальний заклад) в тому числі самоврядування в гуртожитках, а також громадських студентських організаціях за інтересами тощо.

Успішність студентського самоврядування визначається: а) умовами діяльності студентського самоврядування, традиціями, накопиченим досвідом, інтересами студентів; б) діяльнісним підходом в організації і проведенні конкретної роботи; в) формування у студентів потреби в самоуправлінні, позитивного ставлення до нього [3, с. 881].

Аналізуючи розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України, фахівці в цій сфері виокремлюють низку умов, необхідних для ефективного розвитку студентського самоврядування:

- подолання формалізму в діяльності студентського самоврядування й педагогічному управлінні процесом його розвитку;
- надання студентському самоврядуванню реальних прав і обов'язків;
- залучення до органів самоврядування найавторитетніших лідерів громадської думки студентської спільноти;
- надання кваліфікованої, педагогічної допомоги органам самоврядування, навчання їх складної справи управління;
- розширення сфери діяльності студентського самоврядування і його органів з пошуком найдоцільнішої структури;
- систематичне звітування членів органів самоврядування перед колективом, що дає змогу здійснювати контроль за їхньою діяльністю, сприяє її поліпшенню, а також запобігає зловживанням становищем у колективі.

Аналізуючи минулий і сучасний досвід організації студентського самоврядування, спробуємо визначити систему принципів, опора на які дозволяє ефективно управляти цим процесом, сприяє активізації студентів у громадсько-корисній діяльності, підвищує ступінь їх участі в управлінні ВНЗ, рівень суб'єктивного задоволення від спільної діяльності, спілкування, взаємодії. Принципи в лаконічній формі визначають загальну стратегію й тактику підтримки студентського самоврядування у ВНЗ, його цілі, зміст та організаційні форми.

У дослідженні ми окреслюємо сукупність наступних принципів розвитку студентського самоврядування, якими, на нашу думку, доцільно керуватися в умовах сучасного вищого навчального закладу.

– *Принцип співпраці (партнерство)* є основоположним для організації студентського самоврядування. Його реалізація передбачає дієву, добровільну участь студентів у розробці цілей і завдань оновлення

та вдосконалення змісту різних сторін життєдіяльності навчального закладу (навчально-виховного процесу, науково-дослідної діяльності студентів, організації побуту та дозвілля) в тісній взаємодії з адміністрацією ВНЗ, викладачами як наставниками і партнерами в їх реалізації. За такого підходу визначальною вимогою до організації студентського самоврядування є створення умов співпраці й взаємодії викладачів та студентів у процесі спільної діяльності щодо досягнення всіх визначених перспектив. Вийти на рівень партнерства в спілкуванні і діяльності можна передусім через підготовку педагогів, студентів, представників адміністрації до відповідної взаємодії, оскільки це вимагає від партнерів високої рефлексії, усвідомлення цінності спільної діяльності та важливості спільних цілей.

– *Принцип особистісно-орієнтованого підходу* реалізує гуманістично орієнтовану концепцію виховання особистості студента й відзеркалюється відповідним чином у програмах розвитку студентського самоврядування. Керуючись згаданим принципом, необхідно надавати великого значення процедурам постійного вивчення думок, бажань, прагнень, інтересів студентів, з урахуванням яких потрібно проектувати відповідні форми діяльності, що відповідають потребам та індивідуальним особливостям саме даного контингенту студентів навчального закладу. Це зумовлює необхідність включення інформаційно-діагностичного компонента в систему управління розвитку студентського самоврядування у ВНЗ.

– *Принцип програмно-цільового підходу* до розвитку студентського самоврядування визначає вимоги до формування змістового компонента діяльності, яка ґрунтується на студентській ініціативі. Реалізація даного принципу передбачає прийняття кількох самостійних програм громадсько-корисної діяльності, за виконання яких беруть на себе відповідальність самі студенти. Кожна із програм відноситься до відповідної сфери життєдіяльності ВНЗ (культурно-масова діяльність, спортивно-оздоровча діяльність, організаційна діяльність, професійне навчання тощо). Програми що розробляються, зумовлені цілями всебічного особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця та сучасними суспільними вимогами до фахівця відповідної галузі. Особливістю програмно-цільового підходу до розроблення змісту діяльності студентського самоврядування є орієнтація на постійне оновлення відповідних програм та пошук нових сфер реалізації студентської ініціативи в житті навчального закладу й за його межами.

– *Принцип мотиваційного забезпечення* розвитку студентського самоврядування відбиває обумовленість його ефективності сформованістю у студентів дієвих мотивів участі в різноманітних видах громадської діяльності, усвідомленням користі її реалізації для



оточуючих, свого навчального закладу та власного особистісного самоствердження.

– *Принцип професіоналізації* студентського самоврядування вказує на важливість включення до цілей, змісту, форм його реалізації професійно спрямованого компонента. Саме активність студента в громадській діяльності, спрямовану на оволодіння соціальним досвідом, пов'язаним із сферою майбутньої професійної діяльності, можна розглядати важливим засобом виховання інтересу до обраного фаху, формування професійно значимих якостей та властивостей.

– *Принцип системності та взаємозв'язку рівнів реалізації студентського самоврядування у ВНЗ* сприяє визначенню структури та можливості послідовного розвитку соціальної активності студентів на різних рівнях: у межах академічної групи, факультетському та загальноуніверситетському рівні, коли активна позиція студента в житті спільноти ВНЗ стає нормою його життя й постійно діючим фактором особистісно-професійного розвитку.

Реалізація принципу передбачає також взаємозв'язок у розвитку повноважень студентського активу через взаємодію його органів: загальноуніверситетського (студрада, студкомітет), факультетського (студдеканат), студентського активу академічної групи.

– *Принцип диференціації* в розвитку студентського самоврядування розглядається нами як організаційно-педагогічна основа для розкриття самого процесу становлення та розвитку студентської ініціативи від початкового етапу до досягнення високого рівня її розвитку. Керуючись цим принципом, необхідно розуміти різні етапи розвитку студентської ініціативи у ВНЗ (початковий, основний, заключний) і відповідно до них диференційовано підходити до використання організаційних форм функціонування студентського самоврядування в навчальному закладі.

При впровадженні та розвитку студентського самоврядування в умовах освітньо-виховного середовища навчального закладу необхідно враховувати, що цей процес є багатоступеневим, відповідно зумовлює потребу послідовної зміни цілей, змісту, форм педагогічної діяльності по управлінню даним процесом.

Проведене нами дослідження дозволило визначити наступні етапи становлення, розвитку та функціонування студентського самоврядування в умовах сучасного ВНЗ:

**I етап** – *цільовий*, полягає в розробці загальної цільової програми (визначення перспектив) розвитку студентського самоврядування (на рівні групи, факультету, навчального закладу) за активної консультативної допомоги педагогів і з урахуванням пропозицій, ініціатив студентів.

Розпочинати необхідно із створення умов для прояву здібностей, інтересів кожного студента, що передбачає обов'язкове цілеспрямоване

включення студентів (через педагогічну вимогу) до різних видів діяльності (спортивної, культурно-масової, волонтерської, самообслуговування, комунікативної тощо). На цьому етапі важливе значення мають діагностичні процедури, які дозволяють вивчити індивідуальні та загальні особливості студентського контингенту (інтереси, проблеми, потреби, здібності, пріоритети, досвід участі в діяльності по самоврядуванню тощо). Також важливо ознайомити студентів з традиціями, які склалися у ВНЗ; програмою перспективного розвитку закладу; з ресурсом, який можуть використовувати студенти для задоволення своїх потреб, інтересів, здібностей. І саме головне, не залишити поза увагою жодну студентську ініціативу.

Результатом даного етапу є визначення системи різних цільових програм розвитку студентського самоврядування відповідно до ініціатив, потреб, інтересів студентів та цілей, можливостей навчального закладу. Також на цьому етапі визначаються студенти-активісти, які володіють лідерськими здібностями та проявили себе в навчальній чи позааудиторній діяльності.

На **II етапі** – *мотиваційно-стимулюючому* з урахуванням здібностей, інтересів, потреб студентів через підтримку та стимулювання творчої ініціативи майбутніх фахівців здійснюється формування мотивації участі студентів у громадсько-корисній, організаційній та управлінській діяльності.

В результаті у значної частини студентів має бути сформований інтерес до організації дозвілля, покращення побуту, вирішення питань соціального захисту на ініціативному рівні, а також виділитися та частина студентів, яка з готовністю поставиться до прийняття тих чи інших повноважень у самостійній організації позааудиторних заходів по реалізації визначених на першому етапі цільових програм.

**III етап** – *формування структури органів студентського самоврядування та розподіл повноважень* – полягає в організації демократичних процедур вибору реальних студентських лідерів. Лідерство в системі студентського самоврядування вирізняється багатством рольових позицій, зумовлених різноманітністю програм його реалізації та характеру повноважень.

Найважливіший результат даного етапу полягає в тому, що до органів студентського самоврядування демократичним шляхом обираються соціально активні студенти, які користуються повагою у своєму середовищі та мають відповідні здібності, уміння і почуття відповідальності за реалізацію конкретного напрямку громадсько-корисної діяльності та усвідомлюють цінність цієї діяльності для колективу та особистісної самореалізації.

**IV етап** – *діяльнісний* – можна назвати основним, оскільки тут починається справжня «проба сил» у реалізації студентської ініціативи

при виконанні визначених цільових програм. Діяльність студентів полягає в аналізі життєдіяльності навчального закладу взагалі і студентського колективу зокрема, конкретизації завдань, плануванні, проектуванні та використанні найбільш ефективних форм реалізації програм, в організації й проведенні колективних студентських справ.

Результатом етапу є зміцнення співпраці та взаємодії студентів й викладачів, студентів й адміністрації ВНЗ у реалізації особистих, громадсько-корисних, культурно-освітніх цілей; досягнення в особистісно-професійному розвитку кожного студента; розкриття здібностей студентів, підвищення їх соціальної активності, формування організаційних та управлінських умінь; підвищення рівня згуртованості студентського колективу.

**V етап** – *оціночно-результативний* – передбачає підведення підсумків відповідного періоду розвитку студентського самоврядування. На цьому етапі важливо скласти діагностичну карту, згідно з якою має бути оцінено вплив цільових програм, що реалізуються, на згуртування колективу, задоволення потреб й інтересів студентів а також особистісно-індивідуальні досягнення кожного студента. Також важливо встановити моменти недосконалості, недоліки, які на новому етапі необхідно подолати. Колективно визначаються перспективи подальшого розвитку студентського самоврядування в навчальному закладі.

**Висновки з даного дослідження.** Студентське самоврядування – потужний фактор демократизації сучасної вищої школи, що сприяє розвитку, вільної, творчої, самоцінної особистості майбутнього фахівця. Дослідження теоретичних основ розвитку студентського самоврядування дозволило визначити, що при управлінні цим процесом потрібно дотримуватися системи принципів, реалізація яких зумовлює розвиток самоорганізації студентів, їх ініціативи, самостійності, активності та відповідальності в прийнятті і реалізації рішень для досягнення визначених цілей. Також нами визначено, що процес розвитку студентського самоврядування є багатоступеневим, що зумовлює потребу послідовної зміни цілей, змісту, форм педагогічної діяльності по управлінню даним процесом.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Болонський процес. Хрестоматія / укладачі Ю.Беляєв, О. Мішуков. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2005. – 276 с.
2. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч.посібник / За заг. ред. Т. Ю. Осипової. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2002. – № 20.

5. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах // Інформаційний вісник. – К.: Вища освіта, – 2002. – № 7
6. Соціально-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула. – К.: «Екс об», 2004. – 304 с.
7. Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи. Укладачі: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, К. М. Левківський, В. І. Даніленко; відп. ред. М. Ф. Степко. – К.: Освіта України, 2005. – 49 с.
8. Ящук І. П. Оптимізація діяльності органів студентського самоврядування у вищих навчальних закладах у контексті реалізації ідей А.С. Макаренка / І. П. Ящук // Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. пр. – Полтава: Полт. держ. пед. ун-т ім. В.Г. Короленка; АСМІ, 2008. – Вип. 4. – С. 214-221.

*В статтє обоснованы принципы и этапы становления, развития и эффективного функционирования студенческого самоуправления как фактора демократизации современного учебного заведения, что способствует формированию свободной инициативной, самостоятельной, социально активной личности будущего специалиста.*

**Ключевые слова:** *самоуправление, студенческое самоуправление, студенческая инициатива, самоорганизация студентов.*

*In the article the principles and stages of formation, development and effective functioning of student selfgovernment as a factor of democratization of the institution that promotes the formation of free initiative, independent, and socially active personality of the future specialist are grounded.*

**Key words:** *selfgovernment, student selfgovernment, student initiative, selforganisation of students).*

УДК 316.61:374

**О.В. Литовченко, м. Київ**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ  
У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ:  
ПОНЯТТЄВО-КАТЕГОРІАЛЬНИЙ  
АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ**

*У статті представлено сутність провідних категорій соціально-педагогічного дослідження, деякі теоретичні аспекти дослідження соціального становлення особистості, соціально-педагогічного потенціалу позашкільних навчальних закладів у такому контексті. Представлено теоретичне осмислення соціального виховання як соціальної функції позашкільної освіти. Розглядається сутність категорії „соціальне становлення особистості”, визначено критерії результату соціального становлення особистості учня у позашкільних навчальних закладах.*

**Ключові слова:** *соціальне становлення особистості, позашкільний навчальний заклад, соціальне виховання, соціально-педагогічна діяльність, соціальна профілактика, соціальна реабілітація.*

Загострення соціально-економічних, соціокультурних проблем у сучасному суспільстві вимагає підвищення уваги до питань соціального становлення дітей та молоді, створення можливостей для навчання, виховання, соціалізації особистості.

Зміст державної соціальної політики у такому контексті знайшов відображення у основних положеннях Законів України “Про освіту”, “Про позашкільну освіту”, Державної національної програми “Освіта” (Україна ХХІ століття), а також положеннях нормативних документів, що мають значення для організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю: Законів України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, „Про охорону дитинства”, „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, Декларації „Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні” та ін.

Зокрема, відповідно Закону України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, серед основних напрямів державної політики цій у сфері розглядається „розроблення та реалізація державних, галузевих, регіональних програм соціального становлення і соціальної підтримки дітей та молоді; створення сприятливих умов для гармонійного розвитку дітей та молоді, задоволення потреб у добровільному виборі виду діяльності, не забороненому законодавством, активної участі в творчій, культурологічній, спортивній і оздоровчій діяльності”.

Науково-практичний аналіз виховного потенціалу суспільства, напрямів його актуалізації, визначення різних форм інтеграції суспільно-виховних зусиль, спрямованих на соціалізацію особистості, становить сферу науково-педагогічних досліджень у галузі *соціальної педагогіки* [8].

На сучасному етапі соціальна педагогіка як окрема галузь педагогічного знання перебуває на етапі активного розвитку теоретичних положень та аналізу й систематизації досягнень соціально-педагогічної практики; утверджується в Україні як наука про закономірності й механізми становлення й розвитку особистості в процесі освіти та виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтована діяльність освітніх, наукових, культурних та ін. закладів і установ, соціальних служб, які здійснюють формування соціальної активності дітей, молоді та дорослих у вирішенні політичних, економічних, соціальних та інших проблем суспільства [8].

У такому контексті необхідно говорити про виховний та соціально-педагогічний потенціал позашкільних навчальних закладів, діяльність яких охоплює вільний час дітей та молоді, заснована на добровільності, особистісно орієнтованому підході до інтересів і здібностей кожного вихованця, є різноспрямованою й поліваріативною [5].

В Україні діє широка мережа позашкільних навчальних закладів різних типів та форм власності. За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України станом на 1 січня 2011 р. у системі освіти діяли 1496 державних та комунальних позашкільних навчальних закладів та 638 дитячо-юнацьких спортивних шкіл. Ці заклади відвідують понад 1,5 млн. дітей, що складає близько 37,5% від загальної кількості дітей шкільного віку.

Специфіка позашкільної освіти зумовила сучасну її інтерпретацію з позицій соціально-педагогічного знання, розуміння вітчизняними й російськими фахівцями відповідної сфери діяльності позашкільних навчальних закладів як соціально-педагогічної (О.В. Безпалько, А.В. Золотарьова, Б.В. Купріянов, О.В. Миновська, Г.П. Пустовіт та ін.).

У контексті проблеми дослідження важливе значення мають наукові праці, у яких представлено психологічні основи становлення особистості (К.А. Альбуханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, П.Я. Гальперін, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, А.Н. Леонтьєв, А.В. Петровський, а також І.Д. Бех, О.Л. Кононко, С.Д. Максименко, Д.І. Фельдштейн та ін.); особливості власне соціального розвитку особистості розкрито у працях Л.С. Виготського, сутність якого у широкому сенсі психолог розумів як процес становлення людини як соціальної істоти під впливом суспільства [3, с. 145–146]; індивідуальні особливості особистості, питання психології особистості, колективу та психології спілкування представлено у працях І.Д. Беха, М.Й. Боришевського, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка та ін.

Соціально-педагогічні основи навчально-виховного процесу як чинника соціального становлення особистості представлено у психолого-педагогічних працях А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького та ін. З позицій соціально педагогічної науки суттєві

аспекти проблеми соціального становлення особистості у різних середовищах розглядаються у працях Т.Ф. Алексеєнко, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, І.Д. Зверєвої, А.Й. Капської, Л.Г. Коваль, Г.М. Лактіонової, М.П. Лукашевича, Ж.В. Петрочко, С.Я. Харченка та ін. Соціально-педагогічний потенціал освітніх інститутів, зокрема позашкільних навчальних закладів у цьому контексті представлено у дослідженнях А.В. Золотарьової, Б.В. Купріянова, Г.П. Пустовіта та ін.

Суттєвим для подальшого дослідження є закономірний на основі попереднього аналізу висновок, ідея про доцільність аналізу суб'єктивного (інтраіндивідуального) та об'єктивного (інтерідивідуального) аспектів соціального становлення особистості учнів у позашкільних навчальних закладах.

Таким чином, *метою* статті є короткий аналіз основних категорій у межах інтраіндивідуального (соціальне становлення особистості) та інтерідивідуального (соціальне виховання, соціально-педагогічна діяльність, соціально-педагогічна підтримка, соціальна профілактика, соціальна реабілітація та ін.) аспектів проблеми.

Попередній теоретичний аналіз дозволив визначити основні підходи до розуміння сутності *соціального становлення особистості* у філософії, психології, соціальній педагогіці, що сприяло узагальненню основних теоретичних положень, визначенню теоретичних основ цього феномену.

Необхідно зазначити, що послуговуючись у загальному плані психологічними теоріями соціального становлення особистості, представники соціально-педагогічної науки зосереджують увагу на певних їхніх положеннях, головним чином тих, що пояснюють роль і можливості соціальних чинників у соціальному становленні особистості. Водночас, суттєвими є наступні положення представників соціально-педагогічної науки, які дають можливість трактувати соціальне становлення особистості як:

– становлення особистості як суб'єкта соціальних відносин і соціальної діяльності, який утілює найсуттєвіші соціально значущі властивості, займає певне місце в суспільстві та виконує певну роль [8, с. 159–161];

– процес розвитку особистості, набуття нею соціального статусу, соціального функціонування, що за певних (несприятливих) умов потребує підтримки досягнутих та відновлення втрачених соціальних характеристик [1];

– об'єктивний і водночас керований процес взаємодії кількісних і якісних змін соціальних характеристик молодого покоління в ході його становлення як суб'єкта суспільного виробництва й суспільного життя [7] та ін.

Значущим є внесок до розробки соціально-педагогічних характеристик процесу соціального становлення особистості російських учених (Л.В. Байбородова, А.А. Бодалев, І.С. Кон, Л.В. Мардахаєв, О.В. Мудрик, Т.О. Ромм та ін.). Вважаємо суттєвими в межах проблеми основні положення концепції Л.В. Мардахаєва, його висновки про те, що соціальне становлення особистості, з одного боку, є *результатом реалізації соціальної потреби* формування соціально-визначених якостей, з іншого – *необхідності суб'єктивного переживання* себе в соціальному світі й даного світу у собі [6, с. 291].

Відповідно будемо розглядати процеси соціалізації та індивідуалізації людини як основу соціального становлення особистості; вважаємо доцільним розуміти *соціальне становлення особистості* як розвиток та становлення особистості як суб'єкта соціального життя; процес формування сутності особистості, розвитку її індивідуальності й соціальності в рамках соціальної групи, з метою більш ефективної інтеграції до системи соціальних відносин, що виражається у здатності до самореалізації індивідуального „Я” в межах визначених суспільством норм.

На основі попереднього теоретичного аналізу можемо зробити припущення про доцільність розглядати *результат соціального становлення особистості* учня *позашкільного навчального закладу* як становлення адекватної *соціальності* (інтеріоризація соціальних цінностей, засвоєння системи соціальних ролей, набуття соціального досвіду (за А.В. Золотарьовою), самоствердження й самореалізації у реальних соціально значущих діях – соціальна активність (за М.Р. Мирошкіною)); розвиток *індивідуальності* (реалістичний образ-Я, актуалізація особистісного соціального потенціалу (за О.Л. Кононко), наявність власної системи цінностей, наявність власної життєвої перспективи), *міру збалансованості* цих аспектів соціального становлення особистості (як інтегральний критерій).

Відповідно такого розуміння критеріїв результату соціального становлення особистості у позашкільних навчальних закладах актуальними в межах інтраіндивідуального аспекту проблеми є наступні поняття: соціальні цінності, соціальні ролі, соціальний досвід, соціальна активність (що є показниками *соціальності* особистості); образ-Я, особистісний соціальний потенціал, життєва перспектива (що характеризують розвиток *індивідуальності*).

Зважаючи на обмежений обсяг статті, розглянемо деякі категорії, актуальні в межах інтраіндивідуального аспекту проблеми.

У соціально-педагогічних дослідженнях наголошується на тому, що соціальна педагогіка ставить у центр уваги розвиток і становлення особистості як суб'єкта соціального життя, забезпечення педагогічно доцільного впливу різних факторів соціального середовища на цей процес



[2]. На основі аналізу соціально-педагогічних праць [4, с. 34–36] сутність *соціально-педагогічного забезпечення соціального становлення особистості учня у позашкільному навчальному закладі* необхідно розглядати як спосіб дій, сутність якого полягає в оптимальному використанні соціальних та інституційних можливостей позашкільного навчального закладу щодо створення умов для соціального становлення особистості. Соціально-педагогічне забезпечення соціального становлення особистості учня у позашкільному навчальному закладі, насамперед, передбачає здійснення соціально-педагогічної діяльності, реалізацію провідних соціально-педагогічних функцій позашкільної освіти (соціального виховання, соціально-педагогічної підтримки, соціальної профілактики, соціальної реабілітації та ін.).

Однією з найбільш актуальних у контексті соціально-педагогічного потенціалу позашкільних навчальних закладів є категорія „*соціальне виховання*”, сутність якої розуміють як процес, спрямований на досягнення цілей забезпечення у державі сприятливих умов для соціалізації підростаючого покоління та саморозвитку людини як особистості та суб'єкта діяльності [1].

У історичному контексті позашкільні заклади відігравали функції державного інституту соціального виховання, починаючи з 20-х років ХХ століття, коли вкрай складна соціально-економічна ситуація зумовила такі негативні явища, як дитяча безпритульність, соціальна занедбаність дітей. На сучасному етапі ці установи у співпраці із центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді виконують соціально-педагогічні функції щодо сприяння соціальному становленню особистості шляхом самореалізації у соціально та особистісно значущій діяльності, соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими потребами, профілактики девіантної поведінки учнівської молоді тощо.

У контексті дослідження важливим є розуміння сутності *соціально-педагогічної діяльності* як різновиду професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини. Серед пріоритетних завдань соціально-педагогічної діяльності виокремлюють наступні: зміцнення та активізацію адаптаційного потенціалу особистості; збереження та покращення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості, створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; надання соціальної, психологічної, педагогічної підтримки та допомоги особистості тощо [8, с. 265].

У контексті дослідження актуальними є визначені у соціально-педагогічних працях (О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, Г.М. Лактіонова та ін.)

*напрями соціально-педагогічної діяльності.* Зокрема, О.В. Безпалько розглядає наступні: соціальна профілактика, соціальна реабілітація, соціально-культурна анімація, соціальне обслуговування та ін. [1, с. 26–27].

*Соціальна профілактика* у теорії і практиці соціальної педагогіки і соціальної роботи розглядається як робота, спрямована на попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки дітей та молоді, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та молоді та запобігання такому впливу (Закон України „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”).

Спираючись на визначення у сучасних соціально-педагогічних дослідженнях трьох рівнів профілактики (первинної, вторинної і третинної), у контексті соціально-педагогічного потенціалу позашкільного навчального закладу доцільно розглядати саме *первинну профілактику*, яка значною мірою носить інформативний характер і спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричну відмову від негативних звичок [1, с. 27].

У контексті аналізу такої соціально-педагогічної функції позашкільної освіти необхідно говорити про потенціал психологічної служби закладу, який можна розглянути на прикладі роботи кабінету психолого-педагогічного супроводу Київського Палацу дітей та юнацтва. Зокрема, однією з актуальних форм роботи є діяльність клубу „Психологічний проєктор”, яка передбачає психологічний аналіз кінофільмів, аналіз соціальних проблем (після групового перегляду старшокласники мають проаналізувати головну ідею та поведінку героїв) та ін.

*Соціальна реабілітація* розглядається у практиці соціальної роботи як комплекс заходів, спрямованих на відновлення порушених чи втрачених індивідом суспільних зв'язків та відносин внаслідок стану здоров'я зі стійкими розладами функцій організму (інвалідність); зміни соціального статусу (безпритульні діти, біженці) [1, с. 27].

У контексті соціально-педагогічних можливостей позашкільних навчальних закладів правомірно розглядати:

– *психологічну реабілітацію*, що спрямована на подолання в свідомості дитини уявлення про безвихідь її становища, відновлення захисних сил організму, формування впевненості та мотивації щодо подолання відчуття тривоги, страху чи провини, психологічних комплексів, невпевненості у своїх силах, зміцнення активної, діяльної особистісної позиції дитини [1, с. 28];

– *педагогічну реабілітацію*, що передбачає навчання, виховання та всебічний розвиток, в першу чергу, дітей з психофізичними обмеженнями, створення умов для розвитку їх потенційних можливостей; полягає у реалізації заходів виховного і навчального характеру, спрямованих на те, щоб дезадаптована дитина опанувала, по можливості,

знаннями, уміннями і навичками самоконтролю й усвідомленої поведінки, отримала необхідний рівень загальної чи додаткової шкільної освіти; опанувала досвід людських взаємин і життя в суспільстві, основи побутових, комунікативних ділових, правових норм поведінки [1, с. 28].

У такому контексті необхідно, насамперед, підкреслити значення *соціально-реабілітаційного напрямку* позашкільної освіти; можливо розглядати приклади успішної діяльності позашкільних навчальних закладів щодо соціальної реабілітації та сприяння інтеграції в суспільство дітей та молоді з особливими потребами<sup>1</sup>. Наприклад, відомий в Україні досвід Дитячого оздоровчо-екологічного центру Оболонського району м. Києва, у якому створено і апробовано комплексну програму „Шляхи соціалізації дітей та молоді з особливими потребами”. Відповідну програму розраховано на учнів віком від 14 років, які потребують соціально-реабілітаційної допомоги, передбачено інтеграцію учнівської молоді з особливими потребами в звичайні гуртки позашкільного закладу, таким чином, в основі програми покладено принципи інклюзивного навчання.

У Центрі дитячої та юнацької творчості Солом'янського району м. Києва реалізується соціально-творчий проект „Соціалізація дітей з особливими потребами”, одним з актуальних завдань якого є створення умов для творчого розвитку кожної дитини з особливими потребами – вихованців гуртка „Подолання”, надати можливість реалізувати свої творчі досягнення на сцені інтегрованого театру „Світлячок”.

„Соціально-реабілітаційна діяльність як один з провідних напрямів здійснення соціально-педагогічної діяльності” – таким чином сформульовано провідну ідею виховної системи, створеної на базі Міського палацу дитячої та юнацької творчості „Горицвіт” м. Кривий ріг, Дніпропетровська обл. У закладі створено методичну розробку „100 незвичайних діб”, де розкриваються методичні особливості соціальної реабілітації підлітків (з досвіду роботи з дітьми, які зазнали насильства та жорстокого поводження). Можливо наводити й інші приклади.

Таким чином, поняттєво-категоріальний апарат дослідження соціально-педагогічного забезпечення соціального становлення особистості у позашкільних навчальних закладах доцільно розглядати у двох аспектах: інтраіндивідуальному (провідна категорія „соціальне становлення особистості”) та інтерєдивідуальному (категорії: „соціальне виховання”, „соціально-педагогічна діяльність”, „соціальна профілактика”, „соціальна реабілітація” та ін.), розподіл на які є дещо умовним.

---

<sup>1</sup> Термін „діти з особливими потребами”, який відповідає міжнародному терміну „children with special needs”, використовується для позначення дітей з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі дітей з інвалідністю; акцентує увагу на необхідності забезпечення додаткової підтримки у навчанні дітей цієї категорії (на відміну від терміну „інвалід”).

Матеріали статті не представляють проблему повною мірою. Актуальними є дослідження соціально-педагогічних функцій позашкільної освіти, специфіки реалізації соціально-педагогічного потенціалу позашкільних навчальних закладів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія / О.В. Безпалько. – К.: Наук світ, 2006. – 363 с.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка та соціальна робота у сучасному освітологічному просторі [Електронний ресурс] / О.В. Безпалько // Освітологічний дискурс. – 2011. – Випуск 3. – Режим доступу: [http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011\\_1/main.html](http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_1/main.html).
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. – Собр. соч. – Т. 3.
4. Петрович Ж.В. Дитина в складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав : монографія / Ж.В. Петрович. – Рівне: видавець О. Зень, 2010. – 368 с.
5. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта і виховання: теоретико-дидактичний аспект : монографія. Книга 1. – Миколаїв: Видавництво МДУ ім. В.О. Сухомлинського, 2010. – 379 с.
6. Ромм Т.А. Социальное воспитание : эволюция теоретических образов / Т.А. Ромм. – Новосибирск: Наука; изд-во НГТУ. – 2007. – 380 с.
7. Соціальна педагогіка: Навч. посіб. / А.Й. Капська, Л.І. Міщик, З.І. Зайцева, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, І.М. Ковчина, О.А. Кузьменко, І.М. Пінчук, Н.П. Пихтіна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Укр. держ. центр соц. служб для молоді. – К., 2000. – 264 с.
8. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [за ред. І.Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

*В статтє представлена суцність вєдуцих категорій соціально-педагогіческого ісследованія, некотєре теоретические аспекты ісследованія соціального становленія лїчности, соціально-педагогіческого потенціала вєнєшкольных учебных учреждений в этом контексте. Представлено теоретическое осмысленіє соціального вєспитанія как соціальной функции вєнєшкольного образованія. Рассматривается суцність категорії „соціальное становленіє лїчности”, определяются критерии результата соціального становленія лїчности ученика во вєнєшкольных учебных учреждениях.*

**Ключевые слова:** *соціальное становленіє лїчности, вєнєшкольное учебное учреждение, соціальное вєспитаніє, соціально-педагогіческая деятельность, соціальная профилактика, соціальная реабилитация.*

*The article presents the the essence of the major categories of social and pedagogical research, some theoretical aspects of the research process of social formation of personality, social and pedagogical potential of out-of-school educational institutions in this context. Presents a theoretical understanding of the social educations as a social function of out-of-school educational institutions. The essence of the concept „social formation of personality”, defined outcom criteria of social formation of personality student's of out-of-school educational institutions.*

**Key words:** *social formation of personality, out-of-school educational institution, social education, social and educational activities, social prevention, social rehabilitation.*

УДК 17.035.1 : 37

**Р.В. Малиношевський, м. Київ****ФЕНОМЕН АЛЬТРУЇЗМУ  
У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ**

*У статті актуалізується питання необхідності дослідження у соціально-педагогічній площині феномену альтруїзму. Альтруїзм розглядається і аналізується як соціально-значуща якість особистості і як один з атрибутів гуманізму.*

**Ключові слова:** альтруїзм, соціально-значуща якість особистості, гуманізм.

Невпинний науково-технічний поступ людства спричинив якісні зміни у соціальному бутті людини. Відкриття й опанування людиною законів об'єктивної дійсності забезпечило матеріальний прогрес та розширення меж індивідуальної свободи. Але, науково-технічний розвиток супроводжується і кардинальними змінами в системі ціннісно-нормативних орієнтацій, що безпосередньо відображається у суспільстві на рівні фундаментальних соціальних зв'язків. Аксіологічний вимір суспільного буття, перебуваючи у процесі постійних трансформацій, стає дедалі більше фрагментарним та еkleктичним. На домінуючі позиції виходять цінності інструментального характеру: володіння матеріальними та нематеріальними благами; гедонізм, крайній прагматизм, що перетворюється у егоїзм і себелюбство. Як результат відбувається трансформація уявлень про людину, мету та сенс її життя, що закономірно веде до нівеляції унікальності особистості і ставить її у ситуацію екзистенційного вибору.

Таким чином, в умовах аксіологічного декадансу актуалізується значення виховання особистості орієнтованої не лише на перетворення соціальних умов відповідно до своїх власних потреб, а й спрямованої на потреби соціуму та інших суб'єктів соціального буття. Відповідно, характеристикою такої особистісної спрямованості може бути здатність суб'єкта трансцендентуватися за межі власних егоїстичних інтересів і діяти на благо інших, що є свідченням домінування, у системі ціннісно-світоглядних орієнтацій, цінностей та ідеалів вищого порядку. Такі цінності та ідеали не лише спрямовують, унормовують та регламентують існування людини, а й надають буттю певний сенс, що кардинальним чином позначається на її становленні як соціального, творчо-інтелектуального та духовного суб'єкта. Зокрема, Ф. Василюк акцентує увагу на тому, що вищим типом розвитку особистості у аксіологічній площині є її здатність пожертвувати будь-яким зі своїх мотивів, випадковими інтересами, що дає змогу для об'єктивації інтелектуальних, духовних та фізичних сил орієнтованих на реалізацію соціально-значущої мети [5].

Відтак, нагальна потреба появи особистості, яка здатна до цілеспрямованого виходу за межі власних вітальних потреб та егоїстичних

інтересів, закономірно обумовлює необхідність дослідження в рамках соціальної педагогіки альтруїзму як соціально-значущої якості особистості. Оскільки наявність даної якості у людини обумовлює виникнення специфічного ставлення особистості до оточуючого світу, соціуму та до самої себе протягом всього життя, а отже, веде до якісних змін в системі інтерсуб'єктивних відносин як на рівні міжособистісної, так і на рівні міжгрупової взаємодії.

Необхідно підкреслити, що дослідження альтруїзму не є абсолютно новою науковою проблемою. Суттєво, що об'єктивація феномену альтруїзму в якості світоглядної та наукової проблеми відбулася в результаті переходу до антропоцентричних філософських систем, в яких з'ясування його природи пов'язане із розробками таких категорій як добро, благо та добродесність (дані категорії осмислювались Платоном, Аристотелем). Таким чином, можна стверджувати, що починаючи з антропоцентричного повороту сутність альтруїзму і природа його виникнення стали об'єктом філософських систем, в яких осмислюється і розкривається як його соціальна детермінованість, так і специфіка функціонування даної категорії у структурі моралі в межах бінарної опозиції “добро – зло”.

Відповідно, частково або безпосередньо феномен альтруїзму, мотив безкорисливості осмислювався в межах філософських систем та побудов І. Канта, А. Сміта, Ж. Руссо, А. Шопенгауера та інших. Хоча, незаперечний той факт, що виникнення самого поняття “альтруїзм” нерозривно пов'язане з філософськими розробками О. Конта, який, у своїх розвідках, вживав його в якості антитези по відношенню до егоїзму. Так принцип альтруїзму у розумінні О. Конта висував настанову – “Живи для інших”. Дана настанова набула подальшого розвитку у тих світоглядних системах, предметне поле яких дотичне або включає в себе проблеми суспільної моралі, її генеалогії та природи духовного вчинку. Зокрема, навіть у рамках суто утилітаристських концепцій, згідно яких фундаментальним підґрунтям моралі є спільне благо як щастя більшості або ж спільна користь, альтруїзм інтерпретувався як обмеження приватного інтересу на користь спільного, а в окремих інтерпретаціях – суспільного інтересу. Відповідно, в концептуальних рамках філософських систем альтруїзм переважно редукувався до моральних чеснот людини, а отже, і осмислювався в такій площині. А оскільки, філософія є світоглядною основою по відношенню до гуманітарного знання, то відбулася трансляція морально-етичного тлумачення альтруїзму в предметне поле інших гуманітарних наук.

У ХХ столітті альтруїзм як специфічне явище свідомості та поведінки став предметом соціально-психологічних досліджень. У них альтруїзм аналізувався у контексті практичних відносин між суб'єктами соціального

буття на емпіричному матеріалі, що демонстрував різноманітні форми солідарності, добродійності, благодійництва, взаємодопомоги.

Зокрема, частково або безпосередньо феномен альтруїстичної поведінки аналізувався в межах психоаналітичних досліджень А. Фрейд, З. Фрейда, Е. Фрома, К. Хорні та ін. Для представників психоаналітичного напрямку спільним є ставлення до альтруїзму як до певного компенсаторного явища, провідною функцією якого є захист і збереження слабкого Его від невротичної особистості.

Наприклад, З. Фрейд розглядав альтруїстичні спонукання в якості невротичної компенсації витіснених потягів протилежної, егоїстичної спрямованості. У свою чергу А. Фрейд під альтруїстичною мотивацією розуміла спонукання, які відцензуровані та викривлені дією цілої системи захисних механізмів. Характерно, що вихідними спонуканнями альтруїзму вона вважала:

- а) можливість задоволення табуованих інстинктивних бажань, шляхом проекції цих бажань на соціального Іншого;
- б) можливість розрядки агресивних імпульсів, які супроводжують потяги [2].

У свою чергу, К. Хорні та Е. Фромм вбачали в основі альтруїзму один із механізмів опанування невротичною тривожністю, яка виникає в результаті принципової роз'єднаності і віддаленості людей один від одного. У даному разі альтруїзм забезпечує отримання суспільного схвалення і є соціально безпечним способом поведінки, яка шляхом емпатії та ідентифікації об'єднує людей. Але, попри безсумнівне евристичне значення висновків психоаналітичних досліджень, в межах психоаналізу, в першу чергу, досліджуються крайні прояви психічних процесів, відповідно і феномен альтруїзму досліджувався у площині гіпертрофованих та патологічних форм його виявлення.

У методологічних рамках соціально-психологічних досліджень західноєвропейської та американської наукової традиції Д. Майерс виокремлює низку теорій, що намагаються описати альтруїзм. Зокрема, це:

- теорії соціального обміну;
- концепції, що трактують альтруїзм як латентний егоїзм;
- теорії, в яких альтруїзм редукується виключно до емпатії;
- соціальні теорії, що ґрунтуються на нормах взаємності та відповідальності [4].

У радянській та вітчизняній психолого-педагогічній науці феномен альтруїзму та альтруїстичної поведінки розглядався у таких площинах: кооперації та колективізму (Г. Андрєєва, Б. Ломов); групових норм поведінки (М. Бобнева, М. Обозов); особистісної спрямованості (Л. Божович); в контексті аксіологічного підходу до особистості (З. Карпенко); загальної емоційної спрямованості особистості

(Б. Додонов); як моральна якість особистості (Р. Апресян, К. Абульханова-Славська, Ш. Амонашвілі, Н. Лейтес, В. Мухіна, Е. Субботський та ін.) [2; 5]. Загальна ж тенденція в радянській та вітчизняній психолого-педагогічній науці полягає у редукції альтруїзму до про-соціальної поведінки, яка орієнтована на примат потреб та інтересів суспільства, потім групи і лише після цього конкретної особистості.

Поряд із більш традиційними філософськими, соціально-психологічними, психолого-педагогічними підходами щодо осмислення сутності та природи феномену альтруїзму існують концептуально протилежні підходи. Зокрема, до такого можна віднести концепції походження альтруїзму представників еволюційної етики. Так представники еволюційної етики, досліджуючи патерни генеалогії моралі, інтерпретуючи явище альтруїзму логічно виводили його із біологічної природи людини і відмічали, що воно є потужним чинником, що впливає на становлення людини. При цьому достатні підстави для підтвердження достовірності умовиводів щодо біологічних передумов виникнення альтруїзму представники даного напрямку логічно виводили з досягнень і висновків генетики. Зокрема, В. Ефроїмсон відмічав, що “еволюційно-генетичний аналіз засвідчує, що альтруїзм має міцні біологічні основи, створені довгим та невинним, спрямованим індивідуальним та груповим природним відбором” [1]. Таким чином, згідно з концептуальними положеннями еволюційних теорій моралі (П. Кропоткін, К. Кесслер, В. Ефроїмсон), становлення і розвиток людства як біологічного та соціального виду закономірно передбачав груповий відбір на моральність в цілому та на альтруїстичність зокрема. Так у процесі філогенезу виживали ті соціальні групи, у членів яких на генетичному рівні з’явилося та закріпилося структурне утворення, що обумовлює альтруїстичну поведінку, а саме: допомагаючу, самовіддану, жертвну поведінку. При цьому розуміння альтруїзму представниками еволюційної етики зводиться до генетичної структури, що обумовлює групу емоцій, яка відображаючись на поведінковому рівні особистості, спонукає її робити вчинки, які “безпосередньо не вигідні і навіть загрозливі, але приносять користь іншим людям”. Відповідно, альтруїзм постає як біологічний механізм, що унормовуючи інтерсуб’єктивну взаємодію, сприяв пристосуванню, виживанню та розвитку людства як виду. А внаслідок дії закону Менделя у процесі еволюції дане явище закріпилося на генетичному рівні в якості невід’ємного атрибуту людини. Тобто альтруїзм постає не як соціально обумовлена, а як вроджена якість людини. Однак, при цьому залишається не з’ясованим, чому альтруїзм, якщо він генетично закріплений, тотально не проявляється і не розвивається без виховного та соціалізуючого впливу.



Отже, дослідження та інтерпретації феномену альтруїзму характеризуються не лише принциповими методологічними розбіжностями, а й суперечностями. Зокрема, аналіз засвідчує обмеженість наукових підходів, які у своїх наукових інтенціях розглядають природу та сутність альтруїзму не як соціально обумовлену, а як вроджену якість особистості, що є структурною одиницею генетичного коду. В інших акцент робиться лише на семантичному значенні поняття, тому альтруїзм розкривається через емпатію, турботу та ін. Але попри методологічні розбіжності наукових підходів спільною рисою всіх теорій є акцентування на сутнісних характеристиках феномену альтруїзму, що зафіксовано на рівні поняттєвого визначення. А саме:

1. Альтруїзм (від лат. *alter* – інший) – моральний принцип, що полягає у безкорисливому прагненні до діяльності на благо інших, у готовності заради цього зректися власних інтересів [8, с. 19].

2. Альтруїзм – система ціннісних орієнтацій людини, в яких основним мотивом і критерієм моральної оцінки є інтереси іншої людини чи соціальної спільноти [7, с. 24].

Тобто як стає очевидно із посилань, спільним є акцент на положення про те, що альтруїзм функціонально виявляється у поведінці, центральним мотивом якої є непрагматично орієнтована діяльність, що здійснюється в інтересах інших суб'єктів соціальної взаємодії. А отже, така діяльність включає в себе здатність жертвувати своїми інтересами та надання домінантного значення суспільно значущому, а не індивідуальному.

Однак, на сьогодні, саме такі сутнісні характеристики феномену альтруїзму і викликають сумнів, щодо доцільності існування такої якості у особистості, в сучасних культурно-історичних та економічних умовах, коли кожен гостро відчуває проблемність власного буття. Відповідно, постає закономірне питання чи має право на існування феномен альтруїзму у сучасному глобалізованому та прагматично орієнтованому світі? Зокрема, чи не суперечить, сама по собі, сутність альтруїзму сутності принципу гуманізму? Оскільки, якщо сутність гуманізму полягає в тому, що людина, її життя та свобода є найвищою цінністю, то аналогічною цінністю є її потреби та інтереси, обмежувати та спрямовувати які ніхто не має морального права. Водночас, як видно із наведених вище визначень, існує певна пастка для розуму. Сенс якої полягає в тому, що зосередившись на понятті альтруїзм розум миттєво фіксує увагу не просто на мотиві безкорисливості й обмеженні власних інтересів, на домінуванні суспільного над індивідуальним, а на елементі жертвності, що імпліцитно тут міститься. Більш того елемент жертвності витлумачується, можна навіть сказати, у есхатологічній формі, що логічно пов'язана зі смертю суб'єкта. Відповідно акцентування на необхідності формування альтруїзму як соціально-значущої якості особистості є не лише морально не легітимним, а є формою насилля над

природою людиною. Позаяк сформованість даної якості веде не лише до чіткого обмеження певних потреб та інтересів, а отже, і обмеження індивідуальної свободи, а й обумовлює устремління суб'єкта до тотальної жертвовності, що, в принципі, є патологією. Але чи є це дійсно так?

Свого часу у статті “Екзистенціалізм – це гуманізм”, в якій викладені концептуальні положення філософської системи, Ж. Сартр відмічав, що індивідуальна свобода залежить від свободи інших, так само як свобода інших залежить від нашої свободи. Відповідно, і цінність власного індивідуального буття залежить від того чи є буття Іншого для мене цінністю і ціллю, і, навпаки, знецінення буття Іншого призводить до знецінення власного буття. У даному разі не може бути іншої системи координат, адже якщо цінність власного буття і буття Іншого не ототожнюються, а заперечується і абсолютизується цінність виключно індивідуального буття, то гуманізм втрачає свій вищий сенс і трансформується в типовий егоїзм. Отже, коли особистість, яка приречена на постійний вибір, «очищується» від не потрібних атрибутів (безкорисливість, здатність ставити інтереси ближнього вище власних і т.д.), вона тим самим не лише закриває та заперечує для себе цінність буття Іншого, а і знецінивши його, знецінює себе.

Таким чином, вибудовувати дихотомічний ряд “альтруїзм – гуманізм” є більш ніж не правомірним. Позаяк, як слушно акцентує В. Лекторський “реалістичний аналіз людини, її культурного і соціального світу засвідчує непереборну роль ідеалів, ціннісних систем морально-світоглядних орієнтирів, поза якими і без яких вся людська діяльність втрачає сенс і критерії оцінки, і тому стає неможливою” [3, с. 24]. З огляду на це, можна стверджувати, що наявність такої якості як альтруїзм, що виражається в домінуванні мотиву безкорисливості як непрагматично орієнтованої діяльності, що задає напрямок для індивідуальної поведінки, домінуванні діалогічного способу комунікації є свідченням вищого типу соціального розвитку людини. При цьому варто наголосити, що елемент сакральної жертвовності, який імпліцитно присутній в альтруїзмі, є крайньою формою його виявлення. Хоча, беззаперечно і те, що в умовах екзистенційного вибору може бути закономірним рішенням суб'єкта, яке він, для себе самого, легітимізує необхідністю вищого порядку. Хоча і в першому і в другому випадку, альтруїзм виступає як одна із можливих форм прояву людяності, а отже, гуманізму.

Однак, якщо у філософських, психологічних і соціально-психологічних розвідках аналіз проблеми не виходить за межі осмислення природи та сутності даного явища, то у педагогічних розробках увага акцентується як на теоретичному обґрунтуванні, так і на виявленні механізмів формування, на цілеспрямованому та педагогічно доцільному їх використанні підчас здійснення виховного впливу на суб'єкта. Таким

чином, у межах предметного поля педагогічних наук дилемою виступає не лише сутнісний вимір альтруїзму, а й інструментально-функціональний. А саме проблема полягає в тому: яким чином необхідно здійснювати виховний вплив на підростаючу особистість, щоб повноцінно сприяти як її соціальному становленню так і формуванню у неї альтруїзму як моральної чесноти і як соціально-значущої якості.

З огляду на це, у соціально-педагогічній площині, проблема вивчення альтруїзму є недостатньо дослідженою, як на сутнісному, так і на функціональному рівнях. Зокрема, відкритим залишається питання щодо ролі альтруїзму в особистісному становленні людини. Разом з тим, за межами наукових інтенцій залишаються і емпіричний аспект дослідження альтруїзму. А саме: малодослідженими залишаються механізми формування альтруїзму, не розкрита специфіка педагогічних засобів та умов, що сприяють появі даної якості в структурі ціннісно-нормативних орієнтацій особистості.

З огляду на це ґрунтовного дослідження потребує питання формування альтруїзму у школярів молодшого підліткового віку. Даний етап онтогенезу будучи періодом загострення суперечностей розвитку, в той же час характеризується становленням структури ціннісно-нормативних орієнтацій. А оскільки, ціннісно-нормативні орієнтації ще структурно не оформились і внаслідок недостатнього соціального досвіду у даному віці існує можливість ефективно здійснювати педагогічний вплив на дитину, що сприяє формуванню нових особистісних якостей і виробленню на їх основі основних параметрів моделі поведінки. Відповідно, актуалізується значення наявності у системі інституалізованих норм суспільства зразків поведінки, що дають змогу досягнення соціокультурних цілей.

Згідно концептуальних положень теорії Л. Виготського психіка має соціальну природу і розвиток психічних процесів культурно детерміновано, а оволодіння специфічними формами людської діяльності формує вищі психічні функції, в тому числі сприяє дозріванню тим із них, які ґрунтуються на архаїчних програмах поведінки. Відповідно, альтруїзм як соціально-значуща якість особистості є соціально детермінованим та діяльнісно опосередкованим, а отже формується, розвивається і видозмінюється в процесі інтерсуб'єктивної взаємодії та спільної діяльності. Таким чином, включення молодшого підлітка у систему діяльності орієнтованої на добротність в інтерсуб'єктивному світі буде сприяти формуванню альтруїзму як соціально-ціннісної якості особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Эфроимсон В. Родословная альтруизма / В. Эфроимсон // Новый мир. – № 10. – 1971. – С. 193–213.

2. Кейсельман В.Р. Альтруизм: так называемое добро / В.Р. Кейсельман. – Симферополь: «Таврия», 2010. – 348 с.
3. Лекторский В.А. Идеалы и реальность гуманизма / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – № 6. – 1994. – С. 22–28.
4. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб: Питер, 1998. – 688 с.
5. Моисеева А.А. Альтруистическая направленность личности и ее формирование в семье: автореф. дис... на соискание науч. степени канд. псих. наук: 19.00.05 / А.А. Моисеева. – С-Пб, 2007. – 15 с.
6. Сартр Ж. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж. Сартр // Сумерки богов / [сост. и общ. ред. А.А. Яковлева]. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319–345.
7. Соціальна педагогіка: словник-довідник / [За заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко]. – Вінниця : Планер – 2009. – 542 с.
8. Філософський словник / [За ред. В.І. Шинкарука]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

*В статье поднимается вопрос необходимости исследования в социально-педагогической плоскости феномена альтруизма. Альтруизм рассматривается и анализируется как социально-значимое качество личности и как один из атрибутов гуманизма.*

**Ключевые слова:** альтруизм, социально-значимое качество личности, гуманизм.

*This paper raises the question of necessity to study phenomenon of altruism in the social and pedagogical field. Altruism is considered and analyzed as socially significant quality of a person and as one of the attributes of humanism.*

**Key words:** altruism, socially significant quality of a person, humanism.

УДК 37.048.4:373.5:374

**В.В. Мачуський, м. Київ****ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ В  
ТЕХНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті викладено інформацію про формування первинного професійного досвіду в технічній діяльності у вихованців позашкільних навчальних закладів. Розглянуті основні його напрямки та етапи. Визначено основні принципи профорієнтаційної роботи з вихованцями гуртків і творчих об'єднань.*

*Ключові слова: виховання, навчання, особистість, первинний професійний досвід, позашкільний навчальний заклад.*

Тенденції розвитку педагогіки і психології як наукової галузі обумовлюють необхідність звернення до питання про співвіднесення традиційної проблематики наукових досліджень із новими завданнями, які ставить перед наукою життя. Відзначається, що певні соціально-економічні умови сприяють збільшенню актуальності дослідження проблем розвитку людини як суб'єкта праці. Особливо це актуально для проектування майбутньої професійної кар'єри нинішніх учнів.

Будучи одним із фундаментальних понять у науці, проблема формування досвіду в цілому й професійного досвіду зокрема була й залишається в центрі уваги як вітчизняних, так і закордонних учених. Це пояснюється тим, що нагромадження досвіду розглядається як важливий фактор життєдіяльності суспільства, як необхідна частина інтелектуального й емоційного розвитку особистості. Тому дослідження проблеми формування професійного досвіду в теоретичному й експериментальному планах не втрачає своєї актуальності. Це потребує суттєвої зміни навчально-виховного процесу в різних типах освітніх закладів, у тому числі позашкільних.

Дослідження професійного досвіду набувають значимість у зв'язку з переглядом норм багатьох видів діяльності, зміною світу професій. Варто зупинитися на розгляді теоретичних передумов дослідження професійного досвіду: по-перше, цей розвиток усього комплексу наук про людину, реалізація системного й комплексного підходів у психології (Б. Ананьєв, Б. Ломов); по-друге, дослідження зарубіжних і вітчизняних учених із проблем професійного розвитку (В. Бодров, Н. Глуханюк, А. Деркач, В. Зазикін, Ф. Ісмагілова, Е. Клімов, Т. Кудрявцев, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Г. Нікіфоров, К. Платонов, А. Фонарьов, В. Шадриков, В. Шепель і ін.), із проблем становлення особистості (А. Брушлінський, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн); по-третє, розгляд професійного розвитку в єдності з особистісним (Л. Мітіна). Аналіз досліджень професійного досвіду дозволяє зробити висновок про те, що вчені по-різному розуміють цей складний психологічний феномен і

розглядають його як сукупність знань, умінь і навичок (К. Платонов), як розподілену у свідомості людини його діяльність (А. Турчинов), як складну систему, що включає в себе способи, прийоми й правила розв'язання трудових завдань (Ю. Стрелков), як сукупність подій або «технік життя» людини, актуалізуємих у різних професійних ситуаціях (Л. Анциферова), як упорядковані у свідомості образи пережитих подій (Л. Бурлачук, Е. Коржова, А. Кроник), як результуючу психічних процесів, у якій закріплені всі професійні знання, уміння, навички, способи й технології діяльності, з якими зустрічається у своєму житті людина (Э. Зеєр) і т.д.

Важливо те, що увага дослідників більшою мірою акцентувалася на проблемі освоєння досвіду особистістю, що розвивається, а питання про набування досвіду фактично не ставилося. Тому актуальним, на нашу думку, є дослідження проблеми формування первинного професійного досвіду учнів засобами позашкільної освіти у сучасній парадигмі.

Метою статті є висвітлення експериментальної роботи з формування первинного професійного досвіду технічної діяльності у вихованців позашкільних навчальних закладів.

У сучасних наукових дослідженнях виокремлюється декілька підходів до визначення сутності досвіду. Одні дослідники, по суті, ототожнюють досвід з практикою. Дійсно, досвід формується в процесі практичної діяльності, але ототожнення самого процесу (практики) з одним із його результатів (досвідом) було б помилковим. До того ж досвід відрізняють засвоєння його соціальними суб'єктами (у практиці суб'єкт може діяти не самостійно й не збагачуватися досвідом); закінченість та переривчастість у накопиченні всіх видів досвіду (у практиці процес взаємодії суб'єкта та об'єкта не завжди відбувається безперервно). Безперервно накопичується лише сукупний досвід, тобто життєвий.

Інший погляд відображено в гносеологічному трактуванні досвіду, що становить собою результат людського сприйняття навколишнього світу та ступінь пізнання об'єктивних законів. Представники цього підходу майже об'єднують досвід та знання воєдино й розуміють під „досвідом” накопичення знань [6, с. 18].

У розумінні процесу формування досвіду сучасні науковці виокремили етапи перебігу цього процесу, пов'язані передусім зі способами набуття досвіду, досвідченості людини. До таких етапів належать умоглядний, який починається зі спостереження за навколишнім світом. Поступово в результаті першої самостійної діяльності відбувається формування **первинного досвіду**, що характеризується самостійними, інколи помилковими спробами знайти вихід із ситуації, що склалася, з опорою на отримані знання. За умови постійної самостійної діяльності й осмислення способів дії та результатів починає формуватися вторинний

досвід людини, для якого характерним є здатність орієнтуватися в певній галузі [1, с. 171].

На нашу думку, було б логічніше розглядати досвід суб'єкта як сукупність досвіду попередніх поколінь, що освоюється людиною під час життєдіяльності, та власного досвіду, що накопичується суб'єктом під час його власної діяльності.

*Узагальнюючи аналіз трактувань поняття “професійний досвід”, ми сформулювали власне розуміння поняття первинного професійного досвіду учнів. Первинний професійний досвід учнів ми визначаємо як елементарну форму відбиття професійної діяльності, що, з одного боку, є сукупністю отриманих раніше знань про сутність професійних стосунків та понять, сформованих елементарних професійних вмій і навичок, з іншого – виступає необхідною умовою для подальшого їх збагачення.*

Наша експериментальна робота по формуванню первинного професійного досвіду у вихованців позашкільних навчальних закладів в технічній діяльності проводиться у Творчо-виробничому центрі Нахімовського району м. Севастополя, створеного на базі Будинку технічної творчості і міжшкільних учбово-виробничих майстерень району і який можна характеризувати як інноваційний тип позашкільного навчального закладу.

Робота в центрі проводиться по двох основних напрямках:

1. Організація роботи гуртків, клубів та секцій з технічної творчості і дозвілля школярів у вільний від навчання час, де учні набувають технічні знання і вміння: практичні навички по оволодінню основами моделювання, обробки металу, деревини, паперу, тканин і природних матеріалів; навчаються конструюванню моделей літальних апаратів і судів, ремонту та виготовлення радіоапаратури. Вихованці беруть участь у змаганнях з мотокросу, авіамоделізму, радіоспорту, швидкісної радіотелеграфії. Діти залучаються до мистецтва на заняттях в гуртках декоративно-ужиткової творчості.

2. Допрофесійна, трудова і профільна підготовка учнів 9-11 класів по найбільш затребуваним в регіоні спеціальностям: слюсар з ремонту автомобілів; столярна справа; основи інформатики та обчислювальної техніки; радіоелектроніка; радіооператор.

Освітній процес у центрі проводиться диференційовано. Навчально-виховна робота будується структурно за трьома ступенями: основи технічної творчості; основна ступінь; допрофесійної і початкової професійної підготовки.

Перша ланка – основи технічної творчості, яка охоплює 100% гуртківців першого року навчання. Учні 1-6 класів знайомляться і опановують прийомами роботи з інструментами та матеріалами, створюють макети і моделі найпростіших технічних об'єктів. Відбувається

процес формування початкових політехнічних знань, умінь, розвиток художнього смаку. Закріплюються знання, отримані на уроках праці, математики, малювання, природознавства. Триває формування образного технічного мислення та вміння висловити свій задум за допомогою ескізу, малюнка, найпростішого креслення. По завершенню навчання на першому ступені учні проходять тестування і вибір гуртка за інтересами та здібностями.

Друга ланка – основна. Охоплює вихованців гуртків 2-3 років навчання. На першому етапі навчально-виховний процес здійснюється за індивідуальним підходом до навчання. Це дозволяє запропонувати кожній дитині різноманітні освітні послуги для різнобічного і гармонійного розвитку її особистості.

Для реалізації індивідуального підходу ми диференціюємо навчально-виховну роботу щодо кожного учня. Так індивідуальна профконсультаційна робота проводиться на основі вивчення особистості учня і співставлення його потенціальних можливостей з вимогами професій (це професії технічного профілю в наших експериментальних гуртках).

У кожному конкретному випадку керівник гуртка схвалює чи коригує професійну спрямованість учня або ж переорієнтовує його згідно з його індивідуальними особливостями, здібностями і т.п. А тому навіть у процесі проведення групових форм профорієнтації ми прагнемо доручати учням індивідуальні, пошуково-інформаційні завдання, які б відповідали їх пізнавальним, професійним уподобанням.

Активізації пізнавальної діяльності ми досягаємо за рахунок залучення учнів до виконання дослідницьких, пошуково-інформаційних завдань. Дослідження показало, що особливо сприятливими у цьому відношенні є професіографічні дослідження, ділові ігри, пошукова робота профорієнтаційного змісту, екскурсії, захисти професій. Виявлено, що профінформаційна робота з опорою на активізацію пізнавальних потреб стимулює учнів до активної діяльності, спонукає їх до самостійного здобуття знань. У свою чергу активна самостійна робота учнів сприяє виникненню пізнавальних інтересів і переходу їх у професійні.

Ознайомлення із змістом професій в процесі гурткових занять проходить завдяки розкриттю загальних і специфічних відомостей про умови і характер технічної праці, вимог, які пред'являє професія до людини, системи безперервної теоретичної і практичної підготовки тощо. У процесі гурткових занять проводиться робота з поглиблення профорієнтаційних знань про зміст праці спеціалістів технічних професій з урахуванням отриманої раніше інформації про ці професії. Учні надаються рекомендації по читанню інформаційної і професіографічної літератури.



Гуртківці працюють за тематичним планом, складеним керівником гуртка, з урахуванням матеріально-технічної бази, складу гуртка і практичного досвіду, накопиченого вихованцями за попередні роки занять на рівні першого ступеня. Гуртківці самі, з урахуванням особистих захоплень і потреб, визначають конструкцію, над якою вони будуть працювати протягом навчального року. Перевага віддається груповій формі роботи, коли знання одних доповнюються технічною кмітливістю інших, досвідом третіх. За таких умов керівник гуртка виконує роль технічного консультанта, старшого колеги.

При підведенні підсумків роботи гуртка проводиться виставка робіт гуртка, захищаються реферати з окремих розділів навчальної програми, проводяться відкриті заняття із запрошенням батьків гуртківців. Підсумкове заняття також проходить у формі конференції, виставки, творчого звіту, в ході якого представляються роботи вихованців, що виконуються в гуртку. Заслуховуються доповіді та коментарі фахівців, морально заохочуються автори найцікавіших робіт.

Третя ланка – допрофесійна, профільна і трудова підготовка. Ця ступінь навчання призначена для старшокласників, які мають достатньо виражений інтерес до якоїсь професії. Основний зміст роботи становить добре організована праця, кінцевим результатом якої стають конкретні технічні об'єкти, виготовлені руками вихованця при безпосередній участі педагога. У процесі навчання здобуваються технічні знання, вміння, навички, відбувається професійне самовизначення старшокласника. Завдання педагога – закріпити початковий інтерес і розвинути його в подальшому до стадії майстерності й самостійної творчості.

На етапі третьої ланки навчання на перший план виступає допрофесійна підготовка учнів. У результаті навчання і місячної навчально-виробничої практики в обсязі 120 годин та здачі випускних кваліфікаційних іспитів вихованці отримують свідоцтво про оволодіння професією.

Одним із важливих завдань навчання є відродження народної української творчості. У навчальні програми включені розділи по вивченню традицій і культури народів України. У гуртках декоративно-ужиткового мистецтва вивчається історія українського костюма, української писанки, орнаменти вишивки, народна глиняна іграшка; в гуртку початкового-технічного моделювання дітям пропонується техніка виготовлення квітів з тканини, мистецтво української витинанки, аплікація. При проведенні культурно-масових заходів діти беруть участь в традиційних народних іграх, виставках народної творчості, всеукраїнських конкурсах та оглядах народної творчості.

У гуртку різьби по дереву дітям прищеплюється любов до орнаменту, сюжетів народних казок, скобчатій різьбі. На заняттях діти осягають тонкощі цього непростого мистецтва, ними виконуються роботи за

мотивами українських народних казок з використанням елементів флористики. Яскраві народні костюми виготовляються в гуртку крою та шиття і використовуються для проведення свят, вивчається історія українського костюма. Вишиваються рушники, вишиванки.

Ключове місце у роботі займає кабінет професійної орієнтації. Його діяльність дозволяє створити належні умови для професійної орієнтації і професійного самовизначення особистості від формування стійких професійних мотивів до самореалізації у професійній діяльності та ефективно сприяє виявленню на ранніх етапах навчання здібностей дитини до того чи іншого виду творчої та професійної діяльності; забезпеченню реалізації інтересів та потреб дитини, можливості подальшої професійної освіти; формуванню системи ціннісних уявлень, професійних знань, умінь та навичок, пошукових та дослідницьких умінь.

Високу результативність профорієнтаційної роботи з вихованцями гуртків, творчих об'єднань забезпечують основні принципи організації навчально-виховного процесу (практична спрямованість педагогічного процесу, активність вихованців, синтез їх інтелектуальної та практичної діяльності, позитивна мотивація, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, виховання у колективі тощо), що якісно формують готовність особистості до професійного самовизначення. Зокрема, принцип активності відображає активну роль вихованця гуртка, творчого об'єднання під час засвоєння знань, умінь та навичок, їх повноцінну та ефективну реалізацію на практиці; принцип синтезу інтелектуальної і практичної праці в навчальному процесі гарантує трансформацію теоретичних знання, здобутих вихованцями, у внутрішні стимули, підґрунтя для нових можливостей пізнання найрізноманітніших сторін людської праці як свідомої творчої діяльності, яка вимагала б великих інтелектуальних зусиль і відкривала б широкі перспективи для пізнання і творчості.

Важливу роль у поетапному формуванні первинного професійного досвіду та ефективному професійному самовизначенню вихованців відіграє також трирівнева класифікація гуртків, творчих об'єднань: гуртки, творчі об'єднання початкового рівня забезпечують загальний розвиток вихованця, теоретичне та практичне оволодіння ним певними основами творчої та трудової діяльності; гуртки, творчі об'єднання основного рівня створюють психолого-педагогічні умови для розвитку творчої особистості, надають їй глибоку теоретичну та практичну підготовку, формують професійні уміння та навички; гуртки, творчі об'єднання вищого рівня – для здібних і обдарованих вихованців – забезпечують поглиблене вивчення основ професії, розвиток професійно важливих якостей особистості у обраному виді діяльності, індивідуальні форми профорієнтаційної роботи, залучення до пошукової та дослідницької діяльності за обраним напрямом.

У ході навчально-виховного процесу забезпечується реалізація основних завдань профорієнтаційної роботи з вихованцями: ознайомити дітей та учнівську молодь з професіями та правилами свідомого їх вибору; забезпечити формування та розвиток професійної спрямованості особистості на самопізнання і власну активність як основу майбутнього професійного самовизначення; навчити співставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі власний проект професійного плану та оволодіння обраною професією; забезпечити розвитку професійно важливих якостей особистості.

Професійна орієнтація вихованців гуртків, творчих об'єднань забезпечує реалізацію наступних функцій: психолого-педагогічної – виявлення і розвиток професійних інтересів, нахилів та здібностей дітей, надання їм психолого-педагогічної підтримки в пошуку життєвого покликання, засвоєння системи знань, що дозволяють вибрати і здійснювати професійну діяльність, визначення дієвих шляхів і способів управління професійним самовизначенням; соціально-економічної – підготовка майбутнього конкурентоспроможного працівника, здатного професійно самовдосконалюватися та вести активний пошук виду трудової діяльності; медико-фізіологічної – корекція професійних планів вихованців з урахуванням стану здоров'я та окремих фізіологічних можливостей, необхідних для якісного виконання професійної діяльності.

В основу профорієнтаційної роботи з вихованцями гуртків, творчих об'єднань покладено наступні принципи: особистісно орієнтований підхід у здійсненні професійної орієнтації дітей та учнівської молоді; комплексний характер профорієнтаційних послуг; діяльнісний підхід до визначення професійної придатності особистості; узгодження виробничих інтересів особистості та потреб суспільства через ринок праці.

Вивчення питання професійного самовизначення дітей та учнівської молоді, подальшої професійної освіти та працевлаштування випускників позашкільних навчальних закладів здійснюється спільно з батьками вихованців та педагогами основної школи.

На батьківських зборах, та під час проведення підсумкових виставок робіт гуртківців, з батьками проводяться бесіди з питань професійного самовизначення їх дітей, даються поради і рекомендації на основі спостережень та коригуючої профконсультації з учнями. При цьому батьків знайомлять з результатами тестування учнів та результатами їх діяльності у гуртку.

З учнями регулярно проводиться тестування й анкетування. Тестування здійснюється на комп'ютерах і приладах системи "Альфа-тест", призначених для оперативного одержання кількісних показників, що об'єктивно характеризують рівень розвитку, психологічних властивостей дитини, що необхідні для правильного вибору професії в

будь-якій галузі господарства, профорієнтації учнів. В основному тестування проводиться за "Картою інтересів-174", що також обробляється на комп'ютері. Щорічно проходять тестування 400-500 учнів шкіл району. Дані доводяться до педагогічних колективів шкіл і батьків.

Уся робота Творчо-виробничого центру по профорієнтації ґрунтується на чіткому зв'язку з Центром зайнятості міста. Учні 9-11 класів знайомляться з його функціями, одержують інформацію про світ професій, стан ринку праці в місті, про можливість одержання професії за рахунок Центру зайнятості, знайомляться із соціальними правами випускників.

Для учнів випускних класів організуються профорієнтаційні екскурсії в середньо-спеціальні і вищі навчальні заклади: Севастопольська філія Академії праці і соціальних відносин; Севастопольський національний технічний університет; Севастопольська філія Європейського університету фінансів, інформаційних систем, менеджменту, бізнесу; Севастопольський національний інститут ядерної енергії і промисловості, а також на підприємства міста: ВАТ "Севморзавод", АТП, правові установи (митниця, суд, податкова інспекція, управління юстиції), швейну ф-ку ім. Н.Онїлової, полк зв'язку і штаб тилу ВМС України, СВМІ ім. П.С.Нахімова; профтехучилища.

З метою надання допомоги випускникам, їхньому соціальному захисту, адаптації в реаліях сьогоденного життя, центр уклав договори з такими навчальними закладами міста, як комерційний технікум, СВМІ ім. П.С.Нахімова, медичне училище, вище професійне училище №3, художнє професійно-технічне училище №13. Узгоджено з райвійськкоматом, що учні, які пройшли навчання в центрі, мають служити в Збройних Силах України за тією спеціальністю, за якою навчалися.

Результат застосування комплексу методик дає об'єктивну оцінку і підтверджує формування первинного професійного досвіду в технічній діяльності у вихованців позашкільних навчальних закладів, а також дає можливість визначити кількісні і якісні критерії сформованості цієї якості особистості.

Подальших наукових пошуків потребують проблеми: наступності у змісті діяльності позашкільних навчальних закладів, загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів у здійсненні допрофесійної підготовки та формуванні первинного професійного досвіду в учнів; впровадження зарубіжного досвіду.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Белкин А.С. Витягеное образование. Голографический поход / А.С. Белкин, Н.К.Жукова. – Екатеринбург, 1999. – 135 с.
2. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І.Д. Бех // Виховання і культура. – №1-2 (17-18). – С. 5–7.

3. Мачуський В.В. Особливості застосування особистісного підходу в допрофесійній підготовці вихованців позашкільних навчальних закладів / В.В.Мачуський // Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали наук.-практ. конф. (за результатами науково-дослідної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у 2010 році) / За ред. І.Д.Беха, О.В.Мельника. – Івано-Франківськ: Вид-во «Тіповіт», 2011. Вип. 1. – С. 51–53.

4. Мачуський В.В. Теоретичний аналіз поняття первинного професійного досвіду учнів / В.В. Мачуський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць. – Кіровоград, 2010. – Вип. 14. кн. 1. – С. 251–259.

5. Попов В. Чувственное, рациональное, опыт / В. Попов – М.: МГУ, 1976. – 120 с.

6. Уваров А.И. Техническое знание: социальный опыт и новаторство / А.И. Уваров, В.И. Фигуровская // Опыт и его место в социальном познании: Сб. науч. тр. – Калинин: Калинин. ун-т, 1984. – 155 с.

*В статье представлена информация о формировании первичного профессионального опыта в технической деятельности у воспитанников внешкольных учебных заведений. Рассмотрены основные его направления и этапы. Определены основные принципы профориентационной работы с воспитанниками кружков и творческих объединений.*

**Ключевые слова:** воспитание, обучение, личность, первичный профессиональный опыт, внешкольное учебное заведение.

*This article contains information about the formation of the primary professional experience in technical students after-school activity in schools. The main directions and stages of his. The basic principles of vocational guidance work with students clubs and art groups.*

**Key words:** education, training, personality, the primary professional experience, extracurricular school.

УДК 373.5.017.4: 331

**О.В. Мельник, м. Київ**

## ЕФЕКТ САМОДОСТАТНОСТІ: ВІД ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ ДО ВЛАСНОГО УСПІХУ

*У статті розкрито сутність особистісно професійної самодостатності особистості та окреслено контури її формування у процесі професійної орієнтації.*

*Ключові слова:* особистісно професійна самодостатність, професійна орієнтація.

Темп науково-технічного прогресу та творена ним динаміка суспільного життя задає систему професійних вимог до людини, які невпинно зростають. В той же час кваліфіковане й оперативне вирішення професійних задач її виконавцем має забезпечувати, щонайменше, найважливіші потреби його життєдіяльності. І тут професія виступає одночасно і як джерело суспільного розвитку і як найважливіший засіб отримання спеціалістом винагороди, кількість і якість якої залежить від його здібностей, знань, умінь і досвіду досконалого виконання професійних обов'язків у чітко визначеній сфері розподілу праці та на конкретному робочому місці.

Згадане нами вище об'єктивно задане протиріччя між невпинно зростаючими вимогами професії та прагненням людини досягнути відповідних результатів праці має суттєві ознаки функціонального взаємозв'язку між ними, не статичного, тобто такого, що даний їй один раз і в незмінній формі впродовж всього професійного життя. Такий функціональний зв'язок мінливо нелінійний, динамічно стрибкоподібний, хаотичний і одночасно структурований, спрямований до впорядкування і змістовного збагачення, в ньому одночасно змінюються соціально-професійні стандарти професії (зазвичай структура професійної діяльності технологічно ускладнюються, інформаційно насичуються, автоматизуються тощо) й особистість, яка розвивається, оскільки прагне підтримати рівновагу між зростаючими вимогами професії, рівнем своєї фахової майстерності та ділової вихованості. Це зовнішньо детерміноване прагнення людини досягнути рівноваги з професією (на етапі вибору професії, оволодіння нею, продуктивної праці та досягнення професіоналізму) виступає рушійною силою її професійного саморозвитку, джерелом активності (пізнавальної, предметно-перетворювальної, соціально значущої, проектної, дослідницької, виробничої тощо), об'єктивно заданим і незалежно діючим від суб'єкта, формує через її привласнення особистісну значущість професійного самовизначення, встановлює межі актуального, найближчого та потенційного особистісного і професійного розвитку.

Традиційно в рамках цього положення й розроблялася теорія та вибудовувалася практика професійної орієнтації зростаючої особистості, метою якої виступала її готовність до професійного самовизначення, вміння співставляти вимоги професії й індивідуальні особливості, рівень знань, сформованих умінь та навичок. При цьому в рамковій системі досягнення рівноваги людини і професії (“хочу”, “можу” та “потрібно”) в різні часи розвитку нашої держави перевага надавалася, насамперед, задоволенню потреби виробництва товарів і послуг (“потрібно”) у відповідних фахівцях. До 30-х років минулого століття цей попит визначався спеціалістами, здатними обслуговувати складну конвеєрну систему виготовлення продукції, у 30–50-ті роки ними були фахівці зі створення засобів виробництва (інженери, конструктори, технологи, оператори та ін.), у період 60–80-тих років серійне виробництво вимагало робітничих професій, зазвичай масових і невисокої кваліфікації, з 90-х років ними виявилися спеціалісти з обслуговування, накопичення і руху капіталу, а на початку нового тисячоліття і по даний час стійко тримається попит на фахівців з просування продукції від виробника до споживача.

Досягалася згадана вище мета за допомогою державної системи професійної орієнтації, яка мала забезпечити готовність особистості до усвідомленого вибору професії на основі, насамперед, потреб суспільства, а лише згодом її бажання і можливостей у конкретній і заданій цією потребою галузі праці. Такі потреби й задавали відповідний зміст і психолого-педагогічні засоби професійної орієнтації, які мали на меті трансформувати суспільний запит на чітко визначені потребою держави професії в їхню особистісну значущість для людини. У такий спосіб встановлювалися межі актуального та найближчого розвитку учнівської молоді, в яких відбувався процес їхнього професійного самовизначення. Головним джерелом активності зростаючої особистості тут виступало протиріччя між попитом на чітко визначені професії та прагненням людини досягнути відповідних результатів праці саме в них. При цьому рівень професійних досягнень визначався значущістю для особистості об’єктивних стандартів професії (“потрібно”), їх усвідомленням, прийняттям та оволодінням. Важливість інших, особистісних факторів взаємодії людини і професії (“хочу”, “можу”), традиційно в цій рамковій системі применшувалася або ж згадані особистісні конструкти не приймалася до уваги в теорії та практиці підготовки особистості до життя та майбутньої праці взагалі. А це, на нашу думку, й складає сутність іншого, більш потужного й емоційно насиченого, афективного протиріччя між прагненням людини досягнути професійної майстерності та вийти за межі об’єктивно заданих соціально-професійних стандартів, вимог ринку праці щодо швидкості, точності та якості досягнення результату (“хочу”) і її можливостями (“можу”), які адекватно, реалістично та гнучко

оцінюються і після знаходження “сродної праці” (за Г. Сковородою) реалізуються (“дію”).

Розкриття сутності вирішення цього протиріччя та результату, яким є особистісна і професійна самодостатність людини, окреслення контурів її становлення і розвитку на основі активізації не лише процесів свідомості, а й самосвідомості особистості, виступає метою цієї статті.

Наголосимо, згадана нами дослідницька позиція не є новою у вітчизняній психолого-педагогічній науці, яка схематично окреслена в працях С. Рубінштейна (“циркулярна реакція”), Л. Божович, Л. Славіної (“афект неадекватності”), Н. Білкіної-Михеєвої, Б. Братуся, Л. Бороздіної (“тріада ризику”), В. Магуна (“самоповага, успіх, домагання”), Є. Ільїна (“мотивація дефіциту та мотивація зростання”) та ін. Головними конструктами, які розглядаються вченими в якості внутрішнього, особистісного джерела розвитку індивіда, визначено ними взаємозв’язок сформованого на основі самооцінки особистості (“можу”) рівня її домагань (“хочу”), реалістичність, гнучкість і значущість яких задають напрям, швидкість і потужність його активності (“дію”). При цьому рівень домагань як співвідношення між ідеальною, загальною та актуальною ціллю, розходження між якими задане, усвідомлене й особистісно прийняте індивідом, виступає детермінантою цілепокладання, основою її пристрасного бажання досягнути професійного результату, а протиріччя між ними необхідною умовою, рушійною силою, джерелом становлення професіонала.

Ці положення були зафіксовані в фундаментальних працях Б. Ананьєва, який до внутрішніх протиріч розвитку особистості, за умови їх нерівномірного розвитку, відносить домагання особистості та її об’єктивні можливості. Вчений наголошує, що для того щоб підійти до проблеми індивідуальності з точки зору цілого (на молярному рівні), потрібно уявити людину не лише як відкриту систему, але і як систему “закриту”, замкнуту внаслідок внутрішнього взаємозв’язку її властивостей (особистості, індивіда, суб’єкта). Саме в цих явищах замикається контур регулювання всіх властивостей індивіда, особистості з великою кількістю суперечних ролей і суб’єкта різноманітних діяльностей. В цій відносно замкнутій системі, “вбудованій” у відкриту систему взаємодії зі світом, утворюється взаємна відповідність тенденцій і потенцій людини, самосвідомість і “Я” – ядро людської особистості [1, с. 117].

Висновки вченого щодо взаємодії особистості як відносно замкнутої системи “вбудованій” у відкриту систему світу розкривають сутність її особистісно професійної самодостатності. При цьому особистісна самодостатність як глобальний конструкт свідчить про здатність індивіда оволодіти соціальною ситуацією розвитку, а професійна (часткова або ж парціальна) розкриває суб’єктивну значущість для нього відповідних



етапів (періодів, стадій) професійного самовизначення: в процесі допрофільної підготовки потреба вибору профілю навчання в старшій школі або ж професії у системі професійно-технічної освіти, на етапі оволодіння начальним профілем необхідність конкретизації майбутньої сфери професійної діяльності, в умовах вищого начального закладу оволодіння професією і т. д. Тут зовнішнє середовище (відкрита система) формує через створення чітко заданих умов навчально-виховного процесу (нормативних, організаційних, управлінських та ін.) значущість для особистості відповідної соціальної ситуації розвитку, задає провідну діяльність і спрямованість її активності.

Наприклад, такою актуальною й об'єктивно значущою вимогою у вік ранньої юності є закінчення загальноосвітнього навчального закладу і пов'язана з цим потреба після закінчення школи вирішувати питання власного професійного майбутнього. Процес навчання і виховання, як відкрита система, актуалізує цю потребу в юнаків і дівчат, задає рамки, стандарти їхньої активності, окреслює контури особистісно професійного розвитку й, зокрема, значущість професійного самовизначення. Особистість як відносно замкнута система з відповідним рівнем розвитку, сформованими можливостями та професійними вподобаннями ("хочу", "можу"), має відповідати вимогам цієї соціальної ситуації ("потрібно"), що спонукає їх до відповідної діяльності. У вік ранньої юності провідною, зважаючи на специфіку профільного навчання в сучасній старшій школі, виступає навчальна діяльність професійної спрямованості, оволодіння якою забезпечує формування відповідних новоутворень і якостей особистості, які дають змогу їх оволодіти заданими процесом навчання і виховання вимогами.

Наголосимо, зовнішні умови і пов'язані з ними вимоги трансформуються у внутрішні, особистісні не відразу і не безболісно. Вона лише активізують афективну (приймаю, відхиляю) й інтелектуальну (усвідомлюю, не усвідомлюю) сферу особистості і відповідні внутрішні процеси. Згодом після операціоналізації, емоційного відпрацювання та інтеріоризації ці вимоги свідомо приймаються (не приймаються) й у такий спосіб привласнюються (відкидаються цілком), стають внутрішніми потребами, особистісно значущими. Наголосимо, не вимогами, усвідомленими і прийнятими особистістю, а саме внутрішніми потребами. Інтеорізація зовнішніх вимог у внутрішні потреби особистості, яка домінувала у теорії та практиці професійної орієнтації, складає суть вирішення протиріччя між попитом на чітко визначені професії та прагненням людини досягнути відповідних результатів праці саме в них, визначених і актуалізованих "відкритою системою". Рівновага між ними досягалася через появу новоутворень особистості, необхідних якостей і її властивостей, які формуються завдяки включенню індивіда в різноманітні

форми активності (пізнавальної, предметно-перетворювальної, профорієнтаційної, соціально значущої, проектної тощо).

І це лише перший крок, передумова становлення особистісно професійної самодостатності людини. Наступник кроком, на нашу думку, має стати вирішення протиріччя між прагненням людини вийти за межі об'єктивно заданих соціально-професійних стандартів, її реальними можливостями в межах визначеного часу та простору досягнути ідеального професійного майбутнього, яке повною мірою зреалізує за допомогою професії її матеріальні, соціальні та духовні потреби. Тут об'єктом активності особистості стає її власне "Я" як носій певної системи цінностей, знань, професійних умінь і досвіду діяльності, рівень яких диференціюється залежно від сфери професійної праці. Така обов'язково визначена конкретна професійна сфера є для індивіда особистісно значущою, цінною, оскільки в ній проявляються і розвиваються його здібності, зростає самооцінка й на її основі особистісна і професійна самоповага. А різниця між реальним "Я" та "Я" ідеальним визначає рівень домагань особистості, тобто рівень тих цілей, їх складність, яких прагне досягнути особистість у майбутній професії. Цей рівень домагань має одночасно активізувати самостійність, самовимогливість і самовідповідальність для підтримки цінності досягнутого "Я" індивіда й окреслення перспективи власного розвитку (актуального і потенційного), уявно складену програму якого репрезентує поняття "Я у майбутній професії". Складність його змісту та ієрархічно вибудована структура (визначені пріоритети, послідовність тощо) обмежується рівнем, який унеможливить порушення сформованої самоповаги і самоцінності. Тут обрана професія, як стала цінністю для суб'єкта і яка повною мірою вирішує протиріччя між "хочу", "можу" та "потрібно", реалістичний рівень домагань особистості, її адекватна самооцінка і сформована на їх основі самоповага утворюють особистісно професійну самодостатність – "професія в мені" (за І. Бехом [2]).

Не професії взагалі, а в тій чітко визначеній, до якої виявилися здібності і в якій індивід за найменших зусиль швидше та продуктивніше досягає результату. Пошук свого "Я" і самоусвідомлення цієї невідповідності ("можу" і "хочу") виступає результатом процесів самосвідомості, які активізується, організуються і спрямовуються за допомогою специфічних психолого-педагогічних засобів (самопізнання, самооцінювання, професійні випробування тощо) педагогом. Це внутрішнє протиріччя й складає сутність і специфіку формування особистісно професійної самодостатності, оскільки суб'єкт як потенційний носій особистісних якостей і професійних функцій, визначає самостійно стратегію і тактику професійного самовизначення та

самовдосконалення в ній: рівень домагань через самооцінку і досвід попереднього виконання діяльності задає параметри майбутніх досягнень – досягнуті результати формують відповідну їхню оцінку і самооцінку – адекватна та реалістична оцінка і самооцінка визначають прагнення до успіху або ж уникнення невдач – виконання діяльності конструює наступний рівень домагань. У такий спосіб створюється своєрідна, як стверджував С. Рубінштейн, “циркулярна реакція” яка особливо яскраво виявляється у впливі емоційних чинників на перебіг дій. Ці питання набувають особливого значення в педагогічному процесі [8, с. 412 – 413].

Відзначимо, що не в будь-якій професії виявляється й досягається особистісно професійна самодостатність індивіда. З поміж об’єктивно заданого масиву професій ця властивість особистості реалізується в конкретній праці, яка обирається на основі суб’єктивної значущості, представлені домаганнями та самооцінкою, і досягнутих в ній результатів. Останні складають суть її ставлення до професії і самоставлення до себе як майбутнього професіонала.

Це положення достатньо ґрунтовно визначене у концепції психології ставлень В. М’ясищева, який стверджує, що саме в значущій діяльності повною мірою розкривається вплив суб’єктивних факторів та об’єктивних умов становлення самооцінки й рівня домагань. Вчений, аналізуючи ставлення хворих з нервово-психічними розладами до праці, приходять до висновку про тісний взаємозв’язок такого ставлення з самооцінкою, впевненістю та рівнем домагань. Останні він визначає як якісно-кількісні показники, яким, на думку хворого, має відповідати продуктивність його праці. І тут, наголошує В. М’ясищев, обов’язково потрібно враховувати відповідність суб’єктивно-особистісним та об’єктивно-принциповим характером ставлення до роботи. Суб’єктивно-особистісна складова домагань тісно пов’язана із самооцінкою особистості, почуттям неповноцінності, тенденцією самоствердження і бажанням бачити в показниках праці підвищення або ж зниження її престижу. Об’єктивно-принципова складова пов’язана із усвідомленням значущості роботи, почуттям соціальної відповідальності, вимогливістю до себе, основу якої складає почуття обов’язку [8, с. 26].

Розкрита нами вище специфіка значущості для особистості конкретної діяльності професійної спрямованості, в якій виявилися і формуються її здібності і в якій успішно вирішується протиріччя між “хочу” та “можу”, дає нам підстави прийти до висновку про її особистісну цінність, оскільки в ній швидше та продуктивніше досягається бажаний результат за найменших власних зусиль. Тому вдосконалення системи професійної орієнтації, яка традиційної обмежувалася лише вирішенням протиріччя між попитом на чітко визначені професії та прагненням людини досягнути відповідних результатів праці саме в них, й має відбуватися в напрямі допомоги людині віднайти цінну для неї професію.

Не професії взагалі, а в тій, до якої в неї виявилися здібності і в якій вона стане самодостатньою, відносно незалежною, особистісно і професійно досконалою.

Підтвердження цього теоретичного положення ми знаходимо також у дискусії між В. Магуном [6] та Є. Ільїним [5] щодо модифікації першим математичної формули У. Джеймса (“самооцінка = успіх/домагання”), в якій у якості потреб людини В. Магун обирає життєво важливі цінності особистості (цілі діяльності, принципи життя або ж провідні людські якості, необхідні для їх досягнення), які визначають її самоповагу (“самоповага = успіх/домагання”). Удосконалення цієї формули ґрунтувалося на положенні про те, що результатом співвідношення досягнень людини та її домагань має бути не самооцінка, а її самоповага. Підставою для цього стала позиція В. Магуна щодо правомірності обернено пропорційної залежності між потужністю потреби та задоволенням від її досягнення. Адже, на його думку, рівень домагань у знаменнику можна як підвищувати так і знижувати. За умови незначного рівня домагань й досягнення успіху в нескладній задачі досягнуте значення самооцінки не повною мірою буде розкривати її значущість в структурі мотивації досягнень. Отримана в такий спосіб самооцінка буде розкривати через вибір певного рівня складності домагань самоповагу людини, а не її самооцінку [6, с. 89].

Але розміщення таких цінностей за рівнем їх значущості для людини, наголошує Є. Ільїним, не є тотожним по розміщенню їх за силою потреби. Далі Є. Ільїн наводить такий приклад: “Я можу грошову винагороду поставити на перше місце, але при цьому не хвилюватися із-за того, що на даний час в мене їх немає, оскільки не відчуваю в них потреби” [5, с. 15]. Таким чином активність особистості не лише задається співвідношенням самооцінки (самоповаги за В. Магуном), рівня домагань і рівня досягнень, а й їх особистісною значущістю для індивіда, її цінністю (за Є. Ільїним). Професія, як засіб задоволення повною мірою в межах визначеного часу та простору матеріальних, соціальних і духовних потреб виступає цінністю самодостатньої особистості, оскільки в ній вона творить поле саморозвитку як відносно автономна система і творить соціально-професійні стандарти професії.

Означені вище положення дають нам підстави прийти до висновку про те, що традиційна теорія і практика професійної орієнтації зростаючої особистості в сучасних умовах має набути, передусім, спрямованості на підтримку пошуку юнаками та дівчатами своєї професії, в якій вони найбільш повно зможуть зреалізувати свої здібності, стати в майбутньому професіоналом своєї справи і досягнути майстерності. Згодом засоби і технології професійної орієнтації мають задавати вектор розвитку особистості в

цій професії, значущій і цінній для неї, в якій вона досягає особистісної і професійної самодостатності.

Для підтвердження згаданого вище положення наведемо приклад фіксації Л. Божович і Л. Славіною стійкого негативного емоційного стану особистості в підлітковому віці, який було визначено ними як “афект неадекватності”. Отримані експериментальні результати засвідчили, що згаданий афект виникає внаслідок невміння дитини правильно співвіднести свої можливості з дійсністю, свої домагання з реальними результатами діяльності. Наслідком такого стану виступало сформоване неадекватне ставлення особистості до себе та до оточуючого середовища, що, врешті решт, накопичувалося й детермінувало зростання домагань аж до рівня їх ідеалістичності. При цьому бажання підтримувати високий рівень самооцінки реалізовувалося в умовах невдачі через вибір і пояснення зовнішніх перешкод під час досягнення цілі або ж виконання завдань. Згодом вчені приходять до висновку про те, що в усіх випадках афективної поведінки (спочатку дослідження проводилося на групі підлітків, а згодом в групах учнів 10-х класів) лежить подібний механізм, а саме, конфлікт двох однаково потужних, але несумісних афективних тенденцій: домагання дітей зберегти звичну для них, але неадекватно завищену самооцінку і бажання виконати пред’явлені для них занадто складні вимоги, зберігши при цьому сформовану самооцінку [3, с. 255].

Згодом цей напрям досліджень був розширений у дослідженнях Л. Бороздіної та Н. Білкіної-Михеєвої. Ними було уведено поняття “тріада ризику”, яке використовується й до цього часу для пояснення взаємозв’язку самооцінки, рівня домагань та особистісної тривожності [4]. Результати цих досліджень засвідчили про те, що неузгодженість рівня самооцінки та домагань корелює зі зростанням особистісної тривоги. Ця тривога в “тріаді ризику”, з переважанням високої самооцінки та домагань, є патогенним фактором виникнення різноманітних захворювань в юнацькому віці, зниження продуктивності навчальної діяльності, порушення об’єктивно-заданих норм і правил поведінки тощо.

Експериментальні висновки вчених (Л. Божович, Л. Бороздіна, Н. Білкіна-Михеєва, Л. Славіна та ін.) також підтверджують сформульовані нами положення щодо ефекту самодостатності. Адже за умови порушення взаємозв’язку між людиною професією, яка не стала для неї цінністю і яка не вирішує протиріччя між “хочу”, “можу”, рівнем домагань, самооцінкою та сформованою на їхній основі самоповаги, у неї розвивається емоційне неприйняття себе як професіонала і професії як основного засобу задоволення різноманітних потреб. Це призводить до відчуження людини від професії, а виконання професійних обов’язків гальмує особистісний і професійний розвиток. Тут професія і “Я” людини існують ніби дві окремі й ізольовані сфери її активності, емоційно пригнічені й інтелектуально неприйняті.

Отже, традиційна теорія та практика професійної орієнтації вибудовувалася залежно, передусім, від попиту держави у відповідних спеціалістах, а її метою виступала готовність зростаючої особистості до професійного самовизначення у конкретній і заданій цим попитом галузі праці. Головним джерелом активності зростаючої особистості тут виступало протиріччя між попитом на чітко визначені професії та прагненням людини досягнути відповідних результатів праці саме в них. При цьому особистісні, більш потужні й емоційно насичені фактори, які дають змогу людині вийти за межі об'єктивно заданих соціально-професійних стандартів, вимог ринку праці щодо швидкості, точності та якості досягнення результату й забезпечити власну особистісну і професійну автономність, традиційно в цій рамковій системі применшувалася. Тому, на нашу думку, в сучасних умовах невпинного зростання вимог професій і кон'юнктури на ринку праці завершальним етапом і якісною характеристикою професійного самовизначення особистості виступає її особистісна і професійна самодостатність у чітко визначеній сфері професійної праці, яка обирається на основі її суб'єктивної значущості та цінності, представленої домаганнями, самооцінкою і досягнутими в ній результатами. В такій професії проявляються і розвиваються здібності людини, формується самоповага, зростає її самоцінність й на цій основі особистісна і професійна самодостатність. Останні складають суть її ставлення до професії і самоставлення до себе як майбутнього професіонала.

Тому вдосконалення системи професійної орієнтації, яка традиційно обмежувалася лише вирішенням протиріччя між попитом на чітко визначені професії та прагненням людини досягнути відповідних результатів праці саме в них, й має відбуватися в напрямі допомоги людині віднайти цінну для неї професію. Не професії взагалі, а в тій, до якої в неї виявилися здібності і в якій вона стане самодостатньою, відносно незалежною, особистісно і професійно досконалою.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. – 280 с.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избр. психолог. труды (узд. 2-е) / [Л. И. Божович; под ред. Д. И. Фельдштейна]. – Москва-Воронеж, 1997 – 351 с.+
4. Бороздина Л. В. “Триада риска” у пациентов с дуоденальной язвой / Л. В. Бороздина, Н. Д. Былкина-Михеева // Психологический журнал. – 2002. – Том 23, № 2. – С. 65 – 79.

5. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения / Е. П. Ильин. – К.: Вища школа, 1998. – 293 с.
6. Магун В. Динамика притязаний и изменение ресурсных стратегий молодежи (1985-2005 годы) / В. Магун, М. Энгватов // Отечественные записки. – 2006. – №3. – С. 198 – 219.
7. Мясищев В.Н. Психология отношений [избр. психол. труды] / В. Я. Мясищев – М.: НПО МОДЭК, 1995. – 356 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Питер, 2000 – 594 с.

*В статье раскрывается сущность личностно профессиональной самодостаточности личности и определены пути ее формирования в процессе профессиональной ориентации.*

**Ключевые слова:** личностно профессиональная самодостаточность, профессиональная ориентация.

*The article reveals the essence of personal professional self identity and the ways of its formation in the process of vocational guidance.*

**Key words:** personal professional self-sufficiency, career guidance.

УДК 378.147

**Н.Є. Миропольська, м. Київ**

## ЕСТЕТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ

*Стаття присвячена шляхам ефективного процесу естетизації навчально – виховного процесу основної і старшої школи. Перший передбачає наповнення мистецько – естетичним виміром навчальних предметів природничого циклу в основній школі, другий – акцент на гуманістичному осмисленні фактів мистецтва в базовому навчальному предметі «Художня культура» в старшій школі.*

*Ключові слова: естетизація, мистецтво, навчально-виховний процес, предмети природничого циклу, художня культура, основна школа, старша школа.*

Успіх сучасного навчально-виховного процесу залежить від уміння та здатності учителів і учнів застосовувати стратегії, що відкривають нові педагогічні перспективи. Адже останні 15-20 років у культурному житті України, й не лише України, були позначені настільки кардинальними зрушеннями, що статус і зміст педагогічної науки і практики принципово й суттєво змінився.

Подана стаття може розглядатися як поглиблення і конкретизація нещодавно опублікованого матеріалу, присвяченого цій проблемі [3]. Серед іншого там йшлося про те, що, беручи до уваги розробки зарубіжних дослідників (Дж. Елліот, Е.Старр, Де Саусмері), які пов'язують феномен естетизації з усіма економічними і політичними процесами, що відбуваються в суспільстві; Р. Артура, М. Джеймса, М. Ковіна про концепцію естетизації як «шкільного щастя», що передбачає вироблення в учнів стійкого комфортного самопочуття в межах навчального закладу; вітчизняних вчених (Л. Масол, Є. Зеленова, Г. Шевченко та ін.), які представляють естетизацію як принцип життєдіяльності учнів у школі, ми визначаємо феномен естетизації як спосіб життя школи та особливості її середовища, в якому активно взаємодіють особистість і зовнішні фактори, що виступають одночасно як джерело її збагачення й розвитку та об'єкт впливу стосовно до означеної системи.

За останній рік автор додатково ознайомила з працею С. Безклубенка «Всезагальна теорія та історія мистецтва», окрема глава якої має назву «Процес естетизації». В ній подано дещо інший погляд на це поняття. Підкреслюючи його надмірне вживання в сучасному побуті людини, як то «естетизація насильства», «естетизація злиднів», «естетизація смерті»... явищ, які, як підкреслює автор, на це не заслуговують, С. Безклубенко дає власне наукове тлумачення естетизації як «освоєння людей у доквітлі, в ході і в результаті якого те, що було (насправді лише здавалось людям!) естетично індиферентним чи навіть



неприйнятим, зрештою набуває (в «очах людей – в їхніх смаках, уподобаннях, уявленнях, думках тощо») набуває певних естетичних якостей або змінює «знак» цих якостей на протилежний (+) (-) чи (-) (+). Тобто огидне «стає» прекрасним або – навпаки» [2, с. 46].

Погоджуючись із цією тезою, особливо з другою її частиною, яка враховує позитивні і негативні колізії будь-якого явища, вважаємо, що феномен **естетизація**, завдяки емоційному фундаменту, (адже *aicOḥikoG* (естетика) означає *обдарований почуттям, той, хто відчуває*), збалансовує і може нейтралізувати такі часто опозитивні одиниці, як *учень* – навколишнє, *гармонія* – дисонанс та ін. Вважаємо, що врахування та конструювання комфортних форм для учня в школі залежить від знаходження ним своїх власних творчих форм перебування в школі завдяки багатьом шляхам, зокрема уведенню мистецьких методів пізнання, експансії образності в традиційно закріплені як неестетичні за колом тем, що вивчаються, і завдань, запропонованих для закріплення, навчальні предмети.

Зупинимося на двох шляхах естетизації навчально-виховного процесу в школі із багаточисельних можливих. Перший – наповнення мистецько-естетичним виміром **навчальні предмети природничого циклу в 5-8 класах**: уроки географії, ботаніки, біології; другий – **посилення гуманістичного осмислення фактів мистецтва в новому навчальному базовому предметі «Художня культура» в 9-11 класах**.

Передбачаємо, що симультанність (одночасність) сприйняття певного природного явища, що *учень* знає або за вимогами навчальних програм має знати, і того, що бачить, слухає в творах мистецтва, пов'язаних з цим явищем, посилює його розуміння, якщо цей синтез заснований не на формалізованому процесі навчання, а на відчутті єдності цінностей у всьому їх різноманітті.

Конструювання ліній, що пов'язують природничі шкільні предмети з естетичним контекстом, закладаємо у процес викладання цих предметів, надаючи підліткам метазнання, спрямовані на емоційне ставлення учнів. Емоційні відтінки почуттів, що виникають при сприйнятті творів мистецтва, які підсилюють тему, що вивчається, допомагають досягти «об'ємного» сприйняття. Наприклад, пов'язаного з видатними постатями (самобутній російський композитор О. Бородін, твори якого є взірцем музичного героїчного епосу: опера «Князь Ігор», «Богатирська симфонія», автор романсів і пісень, — є автором понад 40 праць з хімії, розробником оригінального способу отримання фтористого бензоїлу); героями улюблених літературних творів (пам'ятник американським хлопчикам Тому Соєру та Гекельбері Фінну, який можна «побачити» на уроці географії, мандруючи на річці Міссісіпі); з досягненнями електронної музики, тісно пов'язаної з галузями математики і фізики; акварелі

М. Волошина, за якими геологи вивчали тектоніку східного Криму... .  
Список можна продовжувати.

Подібні та інші «вкраплення» значно розширяють методичний контекст уроків, а завдання, пов'язані із емоційним сприйняттям, можуть розвинути «щастя пізнання... тієї невловної форми цих предметів, назва якої – природна краса» [1, с. 91].

Доведено, що занурення в культурологічний контекст полегшує усвідомлення теми, що вивчається, а часто саме там знаходимо ключ до розуміння певного факту. І тоді це править за джерело не тільки знаннєвої (гностичної), а й естетичної насолоди.

Теоретик неklasичної естетики Теодор Адорно присвятив таким зв'язкам не одну сторінку своїх досліджень. Він підкреслював необхідність «жесту... виходу із кімнати», звертання людини «до краси природи, щоб знайти там насолоду для свого духу серед плину думок, які доти вона ще ніколи не могла сформулювати остаточно... до такого її вибору ми поставимося з найвищою повагою й виснуємо, що в неї прекрасна душа, на яку не може претендувати жоден знавець чи аматор мистецтва з огляду на зацікавленість, яку вони виявляють до своїх об'єктів» [1, с. 92] і підкреслює, що мистецтво – не наслідуванні природі, а наслідування природної краси [1, с. 101].

Вважаємо, що певні мистецькі рефлексії з приводу природничих явищ, фактів і феноменів можуть становити конструктивний елемент уроку природничих дисциплін і принести величезну користь, звичайно, якщо цей процес буде забарвлений особистісною причетністю і людським виміром.. Співробітники лабораторії естетичного виховання розробили систему мистецьких ремінісценції та парафраз, що сприяють повноцінному відчуттю природи, вмінню розрізнити шуми моря і вітру, симфонію грози, музику птахів, те, що додає завдяки тотожним звуком мистецтва яскравий тон життя. Ці завдання поглиблюють представлення про красу як глибинну сутність світу, те, що належить до основ світобудови в естетичних категоріях (краса – огидне, гармонія – хаос тощо). «Відчувати природу, надто її тишу, стало рідкісним привілеєм», – писав Т. Адорно. Він вважав, що навіть сумісно організовані екскурсії в природу здебільшого є марними, їх можна тільки «комерційно експлуатувати» [1, с. 98]. тому благодотворний зв'язок мистецтва і природничих дисциплін може сприяти «живому» сприйняттю явищ природи, географічних маршрутів тощо шляхом логіко – емоційних форм, методів та засобів естетизації навчально – виховного процесу підлітків.

**Другий шлях** пов'язаний з предметом мистецтва, метою викладання якого є формування зростаючої особистості не споживачем, а творцем культури, яка активно розвиває усталені традиції та бере участь у створенні художнього простору України.

Охарактеризуємо методичний супровід нового навчального предмета «Художня культура», що враховує позначену вище мету.

Навчальні програми з художньої культури (9-11 класи) призначені для академічного та профільного рівнів, а також рівня стандарту; підручники дають знання культурно-історичних епох України та культурних регіонів світу; робочі зошити містять вправи на закріплення матеріалу в клас та домашні завдання на вибір; розробки уроків для вчителів пропонують різні форми проведення уроків художньої культури: традиційні, що передбачають виклад навчальної інформації здебільшого методом лекції; комбіновані, на яких виклад матеріалу поєднується зі спілкуванням та створенням відповідних ситуацій; нетрадиційні, а саме уроки – мандрівки; уроки – роздуми; уроки – вистави, що розвивають творче мислення учнів, спонукаючи їх до активного пошуку нестандартних рішень мистецьких проблем. Певні теми мають декілька варіантів подачі. Учитель може обрати найбільш підходящий для нього, або поєднати фрагменти різних уроків, створивши свій особистий. Головне в курсі – пробудити в учнів відчуття єдності світових цінностей в усьому їхньому різноманітті.

Розширять світогляд юних читачів із загальних і певних окремих проблем, що були стисло викладено в підручнику, норми якого встановлено доволі тісними рамками, матеріали, зібрані в **хрестоматії**, створення якої завершується.

Головна мета хрестоматії – дати молодому читачеві найцікавіший матеріал, донести думку в простій і зрозумілій формі, передати словами фахівців основний смисл і головний зміст певних явищ. При цьому не перекрутити думку автора і не змінювати зміст матеріалу. Критерій відбору – відповідність концепції підручників з художньої культури (рівень стандарту, академічний і профільний рівні). Більшість з розміщених джерел пройшли повторну обробку укладача (найчастіше маються на увазі скорочення, яким підлягали подробиці, доречні в академічних виданнях).

Хотілось би, щоб звертання до хрестоматії відбувалось абсолютно добровільно. Тому вважаємо, що архітектоніку хрестоматії має створювати: текстовий та підпорядкований йому позатекстовий компоненти; логіка розгортання матеріалу; зумовлена нею зовнішня структура (візуальний ряд).

Основними функціями хрестоматії є:

*1. Розвивально-культурологічна*, пов'язана з оволодінням новим твором не просто як певною одиницею, а й як соціальним і культурним надбанням у більш широкому сенсі – твір як система втілення культурних цінностей. Враховуємо, що старший шкільний вік особливо чутливий до психологічних проблем, це – відкриття свого внутрішнього світу, здатність емоційно сприймати природу, мистецтво, коло спілкування.

Культурний досвід старшокласників – результат багатьох, часто суперечливих культурних нашарувань. Отже, розвивально-культурологічна функція має бути спрямована на акцентування духовних цінностей народу, втілених в певному творі: культурне середовище творів, що вивчаються; історичні та географічні реалії в їх культурно-естетичному аспекті; лексика, що відбиває національно-культурний колорит семантики тощо. Так, розділ “Візуальне мистецтво” містить в хрестоматії матеріали, взяті з книги “Архітектура: дитяча енциклопедія”. Це: “Реймський собор”, “Японська архітектура”, “Класицизм в архітектурі”, “Споруди інженера Ейфеля”, “Архітектура мусульманського світу”.

Окремо подаємо рубрику «Собор Паризької богоматері» – головний герой однойменного твору В. Гюго.

Завершується розділ завданням “Перевірте себе та запам’ятайте”:

1. Що нового Ви дізнались про давньогрецьке містобудування?
2. Чим знаменитий Реймський собор?
3. Що покладено за основу стилю класицизму в архітектурі?
4. В якій споруді втілено естетику «опір, що співають»?
5. Хто був першим архітектором хмарочосів?
6. Що таке «стиль прерій»?
7. Чому мечеті – прямокутні в плані?
8. Що символізують пагоди Далекосхідного культурного регіону?

Також подано список використаної літератури, який можна рекомендувати і для подальшого поглибленого самостійного читання.

*II. Творча* функція полягає у формуванні неординарного підходу до особистості, розкритті художньо-естетичного мислення школярів, їх спонуканні до активної роботи, завдяки чому учень розуміє, пізнає і сприймає феномен мистецтва в його певному значенні; включається в діалогічний контекст, будучи готовим до того, що в будь-який момент розвитку діалогу існують забуті або нові смисли цього явища. Враховуємо як вплив сучасних проблем, так і часової дистанції, що відокремлює нас від минувшини. Тому хрестоматія включає коментар і тлумачення конотативної лексики (слів, які відрізняються культурно-історичними асоціаціями).

Зміст хрестоматії концентрується на текстах і завданнях до них, що спрямовують і дослідницько-конструктивну діяльність учнів зі створення нового (не тільки і не стільки артефакту, скільки цікавої ідеї, думки тощо).

Сучасна школа має готувати і до винаходів, і до відкриттів, активізуючи творчий потенціал людини. Знайти ті форми і методи навчання, що сприятимуть розвитку творчої самостійності індивіда, власне, головна мета нового навчального предмета “Художня культура”, а отже частково і майбутньої хрестоматії. Від осмислення і розуміння – до

активної діяльності, до здійснення тих чи інших творчих бажань чи вчинків. Адже ми виховуємо людину культури, тобто вільного громадянина, здатного до самовизначення у світі культури, який має і почуття власної гідності, і критичне мислення, що допомагає йому орієнтуватись у світі духовних цінностей і в ситуаціях, що потребують прийняття рішень. Саме творчо налаштована особистість буде здатна на більш широке і глибоке розуміння людей не тільки своєї, а й інших культур, зберігаючи і примножуючи культурні цінності. Розділ «Театральне мистецтво» поглибить знання учнів матеріалом, з яким вони певною мірою знайомились на уроках світової літератури, представляючи “епізодій п’ятий” з комедії Аристофана “Жаби”, присвячений проблемам моралі, поетичної майстерності і політичної цінності творів Есхіла і Еврипіда. А тема “Театральне мистецтво Японії” введе старшокласників у його грані та запропонує поставити п’єсу Сянеяцу Мусянокодзі “У персикув гаю” у шкільному театрі.

*III. Особистісно-орієнтована функція* звернена на розвинення здатності “не потерять мира своего”, знайти “сродну працю” (Г. Сковорода), йти за своїм покликанням. У хрестоматії ця функція виявляється у подоланні гомологічного рівня її структури, який потребує, як відомо, інтерпретації фактів у лінійній площині, шляхом доповнення цього рівня *діалогічним*, пов’язаним вже не стільки з художнім, а естетичним началом, тобто таким, що виникає у процесі руху душі учня. Для реалізації цієї функції передбачаємо обов’язково виокремлювати в творах шляхом коментарів та завдань, елементи, що демонструють поведінковий, особистісно-психологічний та культурно-філософський рівні. Звичайно, тут мають спрацювати багато методів. В основному їх різноманітність представлена в підручнику та робочому зошиті, але й хрестоматія надає можливість використати і метод біографічної рефлексії, який допоможе одержати пояснення власній культурній приналежності, ідентифікувати особистісні культурні стандарти; і метод рольових ігор, основою якого є ігрове переживання в ситуаціях “нібито”, завдяки яким розвиваються здібності до сприймання норм і цінностей іншої культури; метод проектної роботи, який має плануватися і здійснюватися школяром самостійно. Ці методи розширюють “вузьку” територію свого Я за межі, допомагають вийти у реальне життя, продемонструвавши власну фантазію, креативність і активність мислення. У такий спосіб проектна робота надає процесу навчання особистісно-орієнтований і діяльнісний характер.

Дотичним до цього методу є метод дослідницької роботи, який сприяє оволодінню учнями активним пізнанням і набуттю особистісного досвіду творчої діяльності. Пропонуємо виконання таких мистецьких проектів, як створення відео-ролика “Українські міста, засновані греками”, інтернет – вернісаж “Абстрактне мистецтво США”, інсценування перлини арабської літератури – “Тисячі і однієї ночі” із зробленими самостійно декораціями, костюмами, підбором музики, організація святкового ранку

для молодших школярів “Свято китайських ліхтарів” тощо.

*IV. Естетична актуалізація мовних одиниць:* слово відбиває не лише конкретні об’єкти життя, які можна побачити, почути, а й переживання, прагнення, почуття, настрої. У людини має бути вибір слів, думок, аби великий віртуальний переворот, відкривши нові обрії, не поставив під сумнів чистоту мови, підмінивши її сурогатом, завдяки якому прояв художнього стає розмитим. Слово вимовлене характеризує не тільки людину, а й суспільство, в якому вона живе, воно є праобразом естетично організованого вчинку.

Збалансованість емоційного та інтелектуального, гармонізація особистості учня допоможуть йому відчувати, переживати слово, а за ним і долю або твір митця, а не просто фіксувати його як зовнішню інформацію, що залишається нейтральною для учня.

Тексти хрестоматії мають сформувані у старшокласників бажання знайти власне слово, не запозичувати його в інших. Завдання щодо реалізації цієї функції включають: висловлення власних думок про твір мистецтва; добір слів для опису своїх відчуттів про твір мистецтва; знання художньо-естетичних термінів (офорт, сюрреалізм, сфумато, рель’єф...); знаходження літературних творів, що могли б стати основою для створення мюзиклу; добір анекдотів, що характеризують специфіку певної країни (нації) та ін.

Передбачаємо, що хрестоматія для старшокласників стане ефективним доповненням до методичного супроводу базового навчального предмета “Художня культура”, допоможе у навчанні та самоосвіті дослідити національний культурний простір у діалозі з іншим, через який можливе холистичне пізнання здобутків різних цивілізацій у взаємодії, єдності у різноманітті, що сформує енергію культури учнів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Адорно Теодор. Теорія естетики / Теодор Адорно. – К.: Основи, 2002. – 518 с.
2. Безклубенко С. Всезагальна теорія та історія мистецтва / С.Д. Безклубенко. – К., 2003. – 126 с.
3. Миропольська Н. Є. До проблеми естетизації навчально – виховного процесу школи // Н. Є. Миропольська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – К.: Імекс ЛТД, 2010. – С. 280–288.

*Статья посвящена путем эффективного процесса эстетизации учебно-воспитательного процесса основной и старшей школы. Первый предполагает наполнение художественно-эстетическим измерением учебных предметов естественно-научного цикла в основной школе; второй – акцент на гуманистическом осмыслении фактов искусства в базовом учебном предмете «Художественная культура» в старшей школе.*

**Ключевые слова:** эстетизация, искусство, учебно – воспитательный процесс, предметы естественно – научного цикла, художественная культура, основная школа, старшая школа.

*The article is devoted to the ways of the effectiveness of the process of aesthetization of educational process in the main and senior school. The first proposes the inflation by artistic-aesthetical measuring of the lessons of natural-scientific cycle in the main school; the second – the accent on the humanistic understanding facts of the basic subject “Artistic culture” at the senior school.*

**Key words:** aesthetization, art, educational process, the subject of natural – scientific cycle, artistic culture, main school, senior school.

УДК 37.091.33:373.5

**О.Л. Морін, м. Київ**

**ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ФОРМУАННЯ ГОТОВНОСТІ  
УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ  
ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ  
В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

*Розкриваються отримані попередні результати констатувального етапу дослідження проведеного лабораторією трудового виховання і профорієнтації. На основі отриманих даних автор визначає зміст процесу формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.*

*Ключові слова:* Констатувальний експеримент, професійне самовизначення учнів старших класів.

Соціально-економічні процеси, які відбуваються в країні, актуалізують проблему професійного становлення особистості, здатної відігравати активну роль на сучасному ринку праці. Тому соціальним замовленням суспільства перед освітою постає завдання забезпечення своєчасного виявлення і максимального розвитку потенціалу учнівської молоді як суб'єктів майбутнього соціального та професійного становлення. Це обумовлює необхідність проведення науково обґрунтованих змін у змісті навчально-виховної діяльності загальноосвітньої школи, які за своєю суттю і спрямованістю мають сприяти розвитку здатності особистості до самопізнання, самооцінки та актуалізації потреби у самовдосконаленні. Такі зміни дозволять створити сприятливі умови для здійснення учнями старших класів розгорнутого в часі й відносно самостійного пошуку професійного шляху з урахуванням, передусім, власних інтересів і можливостей, а лише згодом кон'юнктури ринку праці.

Аналіз стану досліджуваної проблеми професійного самовизначення учнів старших класів в умовах профільного навчання у педагогічній теорії та практиці засвідчив, що до цього часу не існує цілісного науково-методичного забезпечення цього процесу.

У 2011 р. співробітники лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інститут проблем виховання НАПН України розпочали науково-дослідну роботу по обґрунтуванню та експериментальній перевірці змісту та педагогічних засобів підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Метою запропонованої статті є здійснення аналізу результатів констатувального етапу означеного дослідження.

Теоретико-методологічну основу науково-дослідної діяльності лабораторії складають дослідження, які присвячено організаційним аспектам профілізації навчального процесу у старшій школі (Г. Балл, О. Бугайова, М. Гузик, Т. Захарова, О. Кабардін, О. Корсакова, І. Лікарчук,

В. Мадзігон, Н. Ничкало, Ю. Пархоμεць, Л. Покроєва, П. Сікорський Н. Шиян та ін.), науково-методичному забезпеченню профільного навчання (Н. Аніскіна Н. Бібік, М. Бурда, Р. Вдовиченко, Т. Козлова, В. Максимова, Є. Полат та ін.); психолого-педагогічним аспектам профорієнтації (В. Журавльова, Є. Клімов, Є. Павлютенков, К. Платонов, М. Тименко, С. Чистякова, П. Шавір та ін.); підвищенню ефективності трудової підготовки учнів старших класів за окремими професіями (Д. Закатнов, В. Зільберберг, В. Мачуський, О. Мельник, О. Мороз, О. Окунева та ін.); особливості психодіагностики, профконсультації та профвідбору учнів старших класів ( В. Жуковська, Б. Федоришин, В. Янцур та ін.); формуванню життєвих намірів і цілей (Г. Гватуа, Л. Голомшток, Т. Буянова, К. Вербова, Н. Захаров та ін.); особистісно-орієнтованому підходу у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи (І. Бех, О. Киричук, О. Коберник, Г. Костюк, К. Платонов, В. Сухомлинський, М. Ярмаченко).

Завданнями констатувального експерименту були: аналіз стану досліджуваної проблеми у педагогічній теорії і практиці; констатація рівня забезпечення професійного орієнтування учнів старших класів у загальноосвітніх навчальних закладах; уточнення сутності та структури поняття готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання, розроблення критеріїв, показників та рівнів її сформованості, добір діагностичного інструментарію дослідження; визначення рівнів сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

Застосовуючи метод вивчення документів було проаналізовано директивні документи про освіту: нову редакцію Державного стандарту базової і повної середньої освіти, нову редакцію Концепції профільного навчання в старшій школі; Програму “Основні орієнтири виховання учнів 1-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України” (затверджена Наказом №1243 Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, від 31.10.2011 р.), інші нормативні документи видані за останній період Національною академією педагогічних наук України і Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України у яких закладено нові підходи до форм організації профільного навчання в старшій школі та регламентуються діяльність суб’єктів навчально-виховного процесу в системі профільних загальноосвітніх навчальних закладів.

Здійснено аналіз матеріалів психолого-педагогічних досліджень вчених гуманістичного напрямку в становленні та розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Божович, І. Бех, Б. Ломов, Є. Клімов, Г. Костюк, О. Леонтєв, В. М’ясищев, К. Платонов, Б. Теплов та ін.), в яких узагальнено розкривається цілісність всіх якостей людини (природних, індивідуальних, соціальних тощо), які забезпечують їй не



лише свідоме ставлення до об'єктивного світу, а й свідоме ставлення до самої себе.

В результаті було з'ясовано, що сутність і особливості проблеми підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення, полягає у активізації процесу саморозвитку особистості. У проаналізованих нами матеріалах психолого-педагогічних досліджень переконливо доведено, що у межах понять “ставлення” і “самоставлення” розкривається у всій значущості професіоналізм особистості як домінуючий фактор детермінації професійного саморозвитку, який забезпечує не лише проходження процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення та самовдосконалення, а й саморозуміння та самоприйняття власної неповторності, яке перебуває в межах динамічних вимог ринку праці [4].

На нашу думку, завдання активізації процесу саморозвитку особистості може бути реалізоване завдяки системі професійної орієнтації, яка покликана забезпечити умови для усвідомлення учнем ставлення до себе як майбутнього суб'єкта професійної праці. Це зумовить виникнення в нього потреби у здійсненні розгорнутого у часі й порівняно самостійного пошуку професій з урахуванням власних інтересів і можливостей. Як зазначає О. Мельник, людина в сучасних умовах ринку праці має стати активним суб'єктом професійного самовизначення та саморозвитку, яка прагне досягнути вершин професійної майстерності, стати професіоналом своєї справи й забезпечити в такий спосіб безпеку власної життєдіяльності та професійної праці [5].

Проведений аналіз накопиченого науково-теоретичного досвіду розв'язання проблеми дав змогу уточнити формулювання поняття “готовність учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання” і визначити його як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення, що формується у процесі цілеспрямованого педагогічного впливу й забезпечує узгодження учнем знань про зміст і структуру професій, їхніх вимог до суб'єкта зі сформованими в процесі розвитку пріоритетними можливостями та потребами, а результатом постає вибір напрямку майбутнього професійного шляху. На нашу думку, це поняття можна визначати як змістовно-синтетичне особистісне новоутворення тому, що воно об'єднує численні властивості об'єкта в їхньому взаємозв'язку одним з одним, що виникає на конкретному етапі розвитку особистості, визначаючи її свідомість, ставлення до себе і до навколишнього світу.

Процес професійного самовизначення особистості є динамічним і усвідомленим. У ньому всі компоненти взаємопов'язані і взаємозалежні. Структуру означеного новоутворення особистості становлять пізнавально-рефлексивний, мотиваційний і процесуально-результативний компоненти.

Пізнавально-рефлексивний є провідним чинником у створенні підґрунтя для формування адекватного ставлення учня до себе як до суб'єкта професійного самовизначення. Критеріями цього компонента є глибина і міцність знань учня про себе, світ праці та майбутню професію.

Мотиваційний компонент визначається необхідністю і потребою учня у прийнятті рішення щодо вибору майбутнього професійного шляху. Критеріями цього компонента є дієвість інтересів, сформованість мотивів і змістовність його ціннісних орієнтацій.

Процесуально-результативний визначається перетворювальною діяльністю учня, проектною діяльністю, характеризується набуттям ним практичного досвіду. Критеріями цього компонента є точність умінь і навичок, сформованість професійно важливих якостей, необхідних для обраної професії.

Спираючись на визначену структуру поняття, критерії і показники, були виявлені рівні сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання і виконано добір сукупності діагностичних методик для якісної оцінки цього особистісного новоутворення.

Для показників сформованості пізнавально-рефлексивного компонента (рівень знань учня про світ праці, про майбутню професію; рівень знань власних фізіологічних, функціональних і психологічних особливостей, їх адекватна самооцінка; розуміння мети, специфіки профільного навчання і його зв'язок з майбутньою сферою професійної діяльності, знання про перебіг процесу професійного самовизначення) було застосовано опитувальник "Професійні наміри" Е. Зеєра, адаптований молодшим науковим співробітником лабораторії трудового виховання і профорієнтації З. Охріменко [6].

Для показників сформованості мотиваційного компонента: рівень розвитку навчальних (профільних), пізнавальних і професійних інтересів учня, була застосована методика "ОДАНІ – 2" [7]; наявність мотивації на профільне навчання як передумову майбутнього професійного успіху, методика Т. Дубовицької: "Діагностика навчальної мотивації" [3]; ставлення учня до побудови професійної кар'єри, а також ставлення до навчання і праці загалом, методика К. Замфір у модифікації А. Реана: "Мотивація професійної діяльності" [1].

Для показників сформованості процесуально-результативного компонента (навички визначення учнем відповідності професійних вимог обраної професії власним особливостями; прагнення учня до самовдосконалення, самореалізації, розвитку у себе професійно-важливих якостей відповідно до характеру майбутньої професії, прагнення до проби сил в процесі проектної діяльності і професійних проб; рівень навчальних досягнень, який характеризує ступінь прояву творчого потенціалу, активності і наполегливості під час досягнення найкращого результату в

процесі опанування профільними предметами) застосовувалися експертні оцінки, розроблені науковим співробітником лабораторії трудового виховання і профорієнтації І. Ткачук.

Під час констатувального експерименту за допомогою означених вище методик були визначені рівні сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання. При цьому кількісна характеристика рівня сформованості визначалася як сума виражених у балах оцінок окремих її складових. Для методик, що визначили рівні розвитку певних показників, які диференціювалися більш ніж за трьома інтервалами, було здійснено укрупнення інтервалів оцінки до трьох рівнів. Кожному з інтервалів надавалося відповідна кількісна оцінка: низькому рівню 0 балів, середньому 1 бал, високому 2 бали. Інтегральний показник рівня сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання визначався шляхом поділу суми балів оцінок показників відповідних методик на три інтервали, які відповідали нормальному розподілу частоти показників.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать, що у контрольних і експериментальних групах практично однаково були розподілені рівні сформованості готовності учнів старших класів до професійного самовизначення: високий 26,1% експериментальна і 25,3% контрольна, середній 35,1% експериментальна і 34,2% контрольна, низький 38,8% експериментальна і 40,5% контрольна. В середньому, відмінність між групами, по кожному рівню, складала приблизно трохи більше одного відсотка, тобто була незначною.

Отримані результати констатувального зрізу дозволили прийти до висновку про їх схожість та сталість у різних типах навчальних закладів.

Спільним в отриманих результатах є те, що вибір учнями старших класів майбутньої професії детермінується переважно впливом з боку педагогічно неконтрольованих факторів. Отримані дані дозволяють стверджувати – внаслідок відсутності систематизованої профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах в учнів формуються поверхневі знання про світ професій сучасного ринку праці. Більшість учнів старших класів не володіє об'єктивними знаннями про власні індивідуально-психологічні особливості, рівень фізичного розвитку та стану здоров'я, тому вони не в змозі адекватно оцінити свої можливості. Для більшості учнів старших класів притаманним є низький та середній рівні готовності до професійного самовизначення, а вибір майбутньої професії значною мірою визначається її престижністю.

Застосовуючи метод узагальнення результатів вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних досліджень із зазначеної проблеми, результатів констатувального експерименту, накопиченого досвіду

педагогічної практики, нами було визначено зміст процесу формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання.

При цьому ми спиралися на дослідження вітчизняних вчених Л. Гуцан, Д. Закатного, О. Мельника, М. Піддячого, які стверджують, що означений зміст має:

- сформуванню установку на розвиток здатності особистості до самопізнання, самооцінки та актуалізації потреби у самовдосконаленні, що надасть можливість сформуванню в учня “образ-Я” як суб’єкта професійної діяльності, розвивати вміння співвідносити цей образ з вимогами професій до особистості;
- ознайомити зі світом професій, сучасним ринком праці;
- створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;
- забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості;
- сформуванню мотивацію і психологічну готовність до зміни професії та переорієнтації, у разі необхідності, на нову діяльність;
- навчити технології вибору професії і формулювання на цій основі основних і резервних професійних планів [2, с. 354].

Таким чином, зміст формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання має бути спрямовано, передусім, на оволодіння ними знаннями про світ професій, що поєднує у собі уявлення про види професійної праці людини та напрям профільного навчання, який вони опановують; образ “Я”, який поєднує у собі знання про індивідуальні особливості учня, його можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог бажаної професії; технологія вибору професії, яка поєднує у собі знання правил вибору професії, вміння складати та корегувати основний, резервний професійний план та індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності і уникати усталених помилок тощо.

Під час констатувального експерименту встановлено, що провідними педагогічними засобами формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення в умовах профільного навчання є курс профорієнтаційного спрямування “Побудова кар’єри, комплекс професіографічно-дослідницьких завдань, професійні випробування у формі проектних робіт. З’ясовано, що поряд з означеними варто також використовувати наступні практично-спрямовані форми роботи: проведення диспутів, вечорів, круглих столів (наприклад, на теми “Моя життєва програма”, “Як досягти професійного успіху?”, “Мої освітні і професійні перспективи” тощо); зустрічі з випускниками навчального закладу, які б знайомили з обраними ними професіями; екскурсії на підприємства виробничої і не виробничої сфери, до Державної служби зайнятості населення та ін. [2].

Отримані результати констатувального експерименту підтверджують гіпотезу щодо необхідності введення у навчально-виховний процес курсу профорієнтаційного спрямування, зміст якого слугує системоутворювальною основою для реалізації сукупності організаційно-педагогічних умов спільної діяльності суб'єктів профорієнтаційної роботи у середній загальноосвітній школі. Зміст та педагогічні засоби підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення мають спрямовуватися на активізацію та індивідуалізацію профорієнтаційної роботи у напрямі розвитку здатності особистості до самопізнання, самооцінки та актуалізації потреби у самовдосконаленні.

Крім того, в результаті проведення констатувального експерименту було визначено рівень підготовленості педагогічних працівників до проведення профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах, які беруть участь у експерименті. Встановлено, що педагогічні працівники, які мають брати участь під час формувального експерименту у впровадженні у загальноосвітніх навчальних закладах визначених змісту і педагогічних засобів формування готовності учнів старших класів до професійного самовизначення, володіють знаннями нормативної бази профільного навчання, мають науковий рівень знань з відповідних профільюючих навчальних предметів, позитивно ставляться до процесу профілізації і прагнуть його здійснювати. Вони володіють уміннями добирати методи і форми педагогічного впливу, створювати атмосферу довіри, співпраці та ситуацію успіху на уроках.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Нина Валентиновна Бордовская, Артур Александрович Реан. – СПб : Питер, 2000. – 235 с.
2. Гуцан Л.А. Особливості професійного самовизначення учнівської молоді в умовах профільного навчання / Леся Андріївна Гуцан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Вип. 15, кн. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С. 354–359.
3. Дзюбко Л. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик / Людмила Дзюбко, Людмила Гриценюк. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с.
4. Мельник О.В. Проблеми професійної орієнтації учнівської молоді та перспективні напрями їх вирішення / Олександр Васильович Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Вип. 15, кн. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С. 283–293.
5. Мельник О.В. Принцип активного професійного орієнтування учнів / Олександр Васильович Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : Зб. наук. праць. – Вип. 13, кн. 2. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2009. – С. 299–307.
6. Практикум по психологии профессиональной школы / Под ред. Э. Ф. Зеера. – Свердловск, 1990. – С. 26–33.
7. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: дис. ...

*Результаты констатирующего этапа исследования научно-методического обеспечения профессионального самоопределения учащихся старших классов в условиях профильного обучения. Раскрываются полученные предварительные результаты констатирующего этапа исследования проведенного лабораторией трудового воспитания и профориентации. На основе полученных данных автор определяет содержание процесса формирования готовности учащихся старших классов к профессиональному самоопределению в условиях профильного обучения.*

**Ключевые слова:** *Констатирующий эксперимент, профессиональное самоопределение учеников старших классов.*

*The Results stage of the study scientifically-methodical ensuring the professional self-determination учащихся senior classes in condition specialized education. Open the got preliminary results stage of the study called on laboratory of the labor education and профориентации. On base got data author defines the contents of the process of the shaping to readiness учащихся senior classes to professional self-determination in condition specialized education.*

**Key words:** *Constantan experiment, professional self-determination pupil senior classes.*

УДК 37.035.6.037 (477"10')

**О.М. Москаленко, м. Кіровоград**

## РОЗВИТОК ІДЕЙ ГАРМОНІЙНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ.

*У статті автор розглядає розвиток підходів до гармонійного виховання дитини в історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки. Автор звертає увагу на принципові новації щодо проблеми вивчення гармонійного виховання дитини.*

*Ключові слова:* гармонійне виховання, традиційне виховання, шкільна освіта, схоластична традиція.

Сьогодні у центрі уваги педагогічних і суспільних кіл світу перебуває проблема гармонійного виховання особистості, оскільки передбачає безкінечне вдосконалення сутнісних сил людини й на цій основі – всього суспільства. Вона увійшла до золотого фонду наукової думки, дозволила усвідомити гуманістичну сутність феномену виховання, стала базовою в його теорії і практиці, метою й кінцевим результатом.

Соціальні, економічні, культурні та освітні трансформації сьогодення зумовили суттєві зміни шляхів розв'язання актуальних завдань навчання та виховання дітей та молоді, вирішення яких здебільшого залежить від поєднання досвіду і традицій з інноваційними підходами як у вітчизняній, так і зарубіжній історико – педагогічній науці і практиці.

Дослідженням питання гармонійного виховання особистості займалися вітчизняні науковці. Серед них О. Александрова, В. Литвинова, Д. Наливайко, В. Нічик. Значний інтерес до вивчення історії розвитку поглядів на гармонійне виховання становили дослідження зарубіжних науковців. Аналіз розвитку ідей гармонійного виховання в зарубіжній педагогіці подано у роботах німецьких вчених – педагогів другої половини XIX – початку XX століття (W. Asmus, G. Hartenstein, H. Nohl, V. Schwenk, H. Seiler) Проблема розвитку ідей гармонійного виховання в зарубіжній педагогіці також розглядалась італійським дослідником Е. Гареном, який аналізував генезис поглядів на шляхи гармонійного виховання особистості.

Враховуючи актуальність проблеми, метою даної статті є аналіз розвитку ідей гармонійного виховання особистості в вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

В різні історичні періоди розвитку людства підкреслювалась необхідність гармонійного виховання. На ранній стадії становлення виховання, як особливого виду людської діяльності (в епоху первісного суспільства) головною метою вихователів було якнайкраще пристосувати дітей до тяжких і небезпечних умов життя. Як свідчать археологічні дані, етнографічні дослідження та наукові праці з історії та культурології в умовах родової общини, раннє включення підростаючих поколінь до

господарської діяльності обумовлювало коротку тривалість періоду дитинства, приділення основної уваги у вихованні фізичному розвитку дітей та формуванню у них елементарних трудових навичок. Зрозуміло, що в цих умовах були відсутніми навіть елементарні підходи до вивчення гармонійного виховання дитини. Як свідчать наукові дослідження, основними способами пояснення поведінки людини і, в той же час, основою її світогляду, були форми первісних релігій, згодом – міфологічні вірування, що розглядали людину як невід'ємну частину великої і могутньої природи, а особливості характеру, нахилів, здібностей дитини розглядалися як прояв сил тотему, магії, згодом – божества – покровителя.

Перехід від традиційного виховання у первісному суспільстві до шкільної освіти, що започатковується у перших державах Стародавнього Сходу (Шумері, Аккаді, Вавілонії, Асирії, Стародавньому Єгипті, Мідії, Персії тощо) протягом 3-го – 1-го тисячоліття до нашої ери не вніс принципових новацій у проблему вивчення гармонійного виховання дитини. Філософія тодішньої освіти ґрунтувалася на ідеях повної покори учня вчителю, непохитного авторитету батька і вчителя й необхідності досягнення дидактичних завдань (головним чином – навчити дитину читати, писати, рахувати) за допомогою усіх доступних засобів, зокрема – примусу і фізичних покарань.

Дещо інше ставлення до розвитку гармонійного виховання дитини ми можемо спостерігати в Стародавній Індії [4, с. 278]. Згідно уявлень про кастовий устрій суспільства, що утворився в Індії у арійсько-дравідійський період і був закріплений у «Законах Ману», вважалося, що кожна людина має розвивати власні моральні, розумові та фізичні якості у відповідності до вимог певної варни (касти). При цьому слід враховувати, що стародавні індійці були переконані у наявності у кожної дитини наданих при народженні особливих природних властивостей у залежності від кастової приналежності. Ще більше пов'язував виховання з вивченням і самовдосконаленням духовної природи (душі) кожної дитини буддизм, який відкинув принцип нерівності каст, проголосив рівність людей при народженні [6, с. 180].

Подальшого розвитку ідея гармонійного виховання дитини набула у стародавньому Китаї, в конфуціанстві. Конфуцій розглядав гармонійне виховання як важливий фактор людського буття, основу суспільного добробуту. Він вперше на Сході пов'язував природне і суспільне виховання і вважав саме природу людини визначальною передумовою для формування ідеальної особистості (головної мети виховання): «Здатність людини до навчання пояснюється тим, що за своєю природою людина добра» [2, с. 230]. Розвиваючи цю ідею, китайський філософ відзначав неоднаковість природних здібностей у різних людей і наголошував на необхідності гармонійного виховання учнів з високим рівнем природжених здібностей. Звичайно, це обмежувало роль виховних



впливів, проте, у Стародавньому Китаї і Стародавній Індії вперше були зроблені спроби гармонійного виховання дитини, хоча і на засадах релігійного тлумачення, в процесі виховання та освіти.

Наступним етапом розвитку підходів до вивчення гармонійного виховання дитини слід, на нашу думку, вважати античність. Давньогрецькі та давньоримські мислителі багато уваги приділяли вивченню гармонійного виховання дитини та її впливу на освітній процес, вперше використовуючи при цьому методи філософського аналізу.

Вже перші відомі філософи Стародавньої Греції Фалес, Анаксимандр, Анаксагор прагнули пізнати першооснову всього сущого, існування якої об'єднує всі явища реального світу, відшукати основний закон, за яким розвивається світ. Носієм такого закону вони вважали природу, яка виступає вершиною краси і доцільності, мірилом мудрості. Загалом, на думку античних філософів, організація індивідуального і суспільного життя у відповідності до законів природи є найбільш доцільною, істинною і бажаною. Звідси – збільшення ролі природних начал у самій людині, культ тіла, фізичної сили, які були провідними не тільки в освіті, а й у повсякденному житті. Разом з тим, вивчення гармонійного виховання на основі натурфілософських підходів дозволило античним філософам генерувати гуманістичні ідеї про здатність усіх дітей до навчання, пізнання істини і вдосконалення (Геракліт), про необхідність співвідносити виховання з природою дитини (Демокрит). Крім того, Піфагор вперше проголосив ідею добровільного навчання й проводив перед заняттями прогулянки на природі, щоб «упорядкувати і гармонізувати свідомість» [1, с. 193].

Поворотом філософської думки до вивчення людської індивідуальності була творчість Сократа, який вважав, що світ природи людина пізнати не може, тому повинна досліджувати власну природу. Проголосивши, що людина має розумну свідомість, спрямовану до добра та істини, Сократ став одним із основоположників вчення про добру природу дитини, обґрунтувавши необхідність реалізувати її природні здібності в освіті. Сократ першим наголосив, що освіта має обґрунтовуватися і будуватися на пізнанні людини і її душі. На його думку, істинна освіта, що може удосконалювати людину, має виходити із самої людини й мати у своїй основі само опрацювання існуючих у душі уявлень і знань [2, с. 35].

Отже, Сократ вважав, що прагнення до мудрості можна реалізувати лише способом проникнення людини у внутрішній духовний світ, а завдання вихователя – допомогти дитині це зробити.

Учень Сократа Платон, автор ідеалістичної теорії світового устрою, вважав за необхідне враховувати внутрішні протиріччя природи людини,

яка складається з ідеальної душі і матеріального тіла, що в свою чергу обмежує освіту – шлях сходження до світу ідей.

Платон одним з перших осмислив мету і зміст шкільної освіти, зробив спробу побудувати ідеальну модель освіти, спираючись як на вимоги суспільства, так і на особливості вікового розвитку дітей. У своєму трактаті «Закони», виходячи з соціальних функцій виховання, він обґрунтував «свободу покликання» (ідею розвитку індивідуальних здібностей учнів) та визначив освіту як процес, що веде людину з дитинства до добродетності, примушує її бажати і намагатися стати досконалим громадянином [3, с. 50].

Платон вперше обумовлює залежність між формальними рівнями освіти, які може здобувати дитина і рівнем розвитку її нахилів і здібностей до навчання, хоча механізму вивчення цих якостей і характеристик звичайно не пропонується. Загалом можна вважати, що Платон чи не вперше в педагогічній теорії виокремив дитинство як певний період в житті людини, пропонуючи варіант дошкільної освіти для дітей 3–6 років на майданчиках при храмах.

Ідеї гармонійного виховання здобули у творчості Аристотеля, який на відмінну від Платона, в основу пізнання поклав чуттєвий досвід. Людину Аристотель розглядав як єдність природного та соціального, і вважав, що виховання розвиває душу людини, котра має наступні частини (види), що виконують різні функції: рослинну, тваринну і розумну і визначають необхідність відповідно фізичного, морального і розумового виховання. А оскільки природа тісно пов'язала ці види душі, то у вихованні треба діяти поєднуючи фізичне, моральне і розумове виховання.

Найбільш характерним у теорії Аристотеля є твердження про цілеспрямованість виховних начал у дитини: «Природа створює все заради чого-небудь... Природне не дає нічого зайвого» [1, с. 400]. Слід відзначити, що відправною точкою виховання у Аристотеля було положення про те, що людина народжується, маючи лише зародкові здібності від природи, котрі у процесі виховання можуть розвиватися. Загалом, у праці Аристотеля «Політика» ми знаходимо гнучку позицію по відношенню до природи людини. З одного боку – твердження, що від гарних батьків може бути тільки гарне потомство, з іншого – визнання того, що природа часто цього досягти не може. Отже природа наділила здібностями дітей у різній мірі. Відтак – виховувати треба лише дітей, у яких фізична і психологічна природа знаходяться в найкращому стані. З особливостями дитячих здібностей Аристотель пов'язував і соціальний устрій сучасного йому суспільства (поділ на рабів, вільних і політиків) та неприпустимість виховання дітей рабів, оскільки від природи їм належить лише працювати.

Аристотель створив першу в світі вікову періодизацію виховного процесу (від народження людини до досягнення нею 21-річного віку) з

чіткими вказівками коли і що треба робити. Не дивлячись на абстрактність доведень особливостей розвитку дитини, теоретичні висновки Аристотеля мали важливе значення для подальшого розвитку поглядів на вивчення гармонійного виховання дитини. Насамперед він вперше висловив думку про доцільність розвитку здібностей дитини.

Як свідчить аналіз першоджерел, погляди Аристотеля про способи розвитку дитини були основою для ідей мислителів – педагогів епохи еллінізму і Стародавнього Риму. Слід відзначити, що давньоримські філософи – стоїки (Сенека, Епікет, Марк Аврелій) значну увагу приділяли вивченню духовного розвитку людини, розуміючи її як справжню сутність людини, те, що єднає її зі світом божественного. Тому мету людського буття вони вбачали в житті, відповідному до законів природи. На їхню думку, саме духовний розвиток викликає у дитини потяг до корисного й прекрасного. Але природа людської духовності далека від гармонії з абсолютним божеством, тому мета виховання – вдосконалювати гармонійний розвиток дитини. «Від пут тілесних природа звільняє смертю, як від бідності – багатством, але від пут духовних однією добродієністю – знанням, умінням і працею», – писав Епікет [29, с. 40], у інших його словах: «дух людини за своєю потребою має потребу у вдосконаленні та розвитку, які досягаються наполегливою працею над самим собою» [4, с. 150], ми – знаходимо обґрунтування необхідності самовдосконалення і самовиховання як необхідної потреби дитини.

Ці ідеї знайшли свого прояву в творчості найбільш відомого давньоримського педагога Квінтіліана, який у своєму творі «Про виховання оратора» серед вимог до вчителя найбільш пріоритетними називає необхідність враховувати у процесі навчання індивідуальні та вікові властивості учнів, постійно досліджувати їхні розумові здібності. Квінтіліан одним з перших у світовій педагогіці визначає критерії дослідження дитячих здібностей : «Особливою ознакою розуму у малолітніх є пам'ять ; її дія подвійна: скоріше розуміти і не забувати, що зрозуміли. До цього слід додати здатність до наслідування... Дитя має бути разом з тим добрим, а інакше нехай залишається краще з повільним, аніж із злим розумом... Той, кого я в даному випадку представляю собі, має без труднощів розуміти учіння, звертатися іноді з питаннями, проте частіше слідувати за вчителем, аніж випереджати його... Після таких спостережень за здібностями учнів вчитель відзначає, як краще всього поводитися з учнем» [3, с. 950].

Слід зауважити, що в епоху раннього і класичного середньовіччя гуманістичні ідеї античності були практично забуті, що насамперед пов'язано з посиленням ролі релігії як у суспільному житті, у масовій свідомості та в освіті й вихованні. Особливо це стосується Західної Європи, де схоластична традиція, заснована на догматах католицизму у

трактуванні Августина Квінтіліана та Фоми Аквінського, розглядала дитину як поєднання «чистої» душі, що має божественне походження і «гріховного» тіла, що є причиною всіх негараздів. Звідси – заборона всіх спроб дослідити гармонійне виховання дитини, оскільки це є спробою втрутитися у «божественний промисел» та широке розповсюдження тілесних покарань, як форми боротьби за спасіння душі. Але навіть у цей час були думки про необхідність враховувати у вихованні індивідуальні особливості, специфічні риси характеру учнів, як наприклад, у вихователя дітей французького короля, педагога XIII століття Вінсента де Бове. Проте такі ідеї були поодинокими й суттєвого впливу на освіту не мали.

У середньовічній Візантії хоча й існувала розгалужена система освіти, що була продовженням античних шкіл, проте в культурі цієї цивілізації дитинство не розглядалося як особливий період в житті людини.

Дещо іншою була ситуація в Київській Русі, де поєднання слов'янських традицій виховання з православним християнством і запозиченою у Візантії античною педагогічною спадщиною дозволили генерувати ідеї про необхідність створення умов для пізнання гармонійного виховання дитини та розвитку її сутнісних сил дитини. Найбільш повно такі погляди були представлені у творах К. Туровського, зокрема – його «Притчі про людські тіло і душу», де давньоруський мислитель стверджує: «людина народжується ні доброю, ні злою; тією чи іншою вона стає завдяки наявності в її душі добрих чи злих начал, які переважають в її певних життєвих періодах; людині властива сила волі, і за допомогою християнської моралі вона може робити добрі вчинки; моральна поведінка залежить від розуму особистості, важливим засобом розвитку якого є книжне вчення» [3, с. 20].

Гуманістичні вимоги вивчати дитячі здібності і розвивати їх у процесі навчання можна зустріти у творах арабських середньовічних мислителів: Абу Юсуфа ібн Кінді, Аль Фарабі, Ібн Сінні (Авіценни), Аль Газалі, Мухамеа ібн Сухнуна та ін. Особливо цікавими, на наш погляд є ідеї Аль Фарабі про виховання в учнів здібностей до самостереження і самопізнання та погляди Ібн Сухнуна, який незалежно від Я.А. Коменського вперше обґрунтував зміст гармонійного виховання як певний спосіб системного вивчення дитини.

Наступний етап в генезі поглядів про вивчення гармонійного виховання дитини починається в епоху європейського Відродження. Не виключаючи ролі Бога у створенні людини і всесвіту, діячі Відродження надавали людині функції активної дієвої істоти, здатної перетворювати світ, намагалися науково пояснити поведінку. Теоретичним підґрунтям нового світогляду стали натурфілософські пантеїстичні погляди Галілея, Джордано Бруно, Леонардо да Вінчі, Ніколи Кузанського, Коперніка, в

яких людина постає як центр світу, головний предмет уваги і наукового пізнання.

Вже в творчості одного з засновників Відродження великого поета і мислителя Данте Аліг'єрі ми заходимо трактування гармонійного виховання, як поєднання божественних і людських начал, а також протест проти аскетичного заперечення земного життя. Свого продовження ці погляди знайшли у творчості Франческо Петрарки, який сформулював одну з головних гуманістичних ідей – необхідність пізнання гармонійного виховання. Людина, на думку Петрарки, посідає найвище місце серед інших створінь, оскільки перевищує їх завдяки розуму, який надається їй не за походженням, а шляхом освіти. Значним внеском у розвиток розуміння гармонійного виховання стала творчість італійського гуманіста Лоренцо Валли. Розвиваючи погляди римських філософів – епікурейців, Валла в основу своєї етики покладав принцип насолоди. Насолода – це мета, до якої прагне кожна людина відповідно до своєї природи. А оскільки природа не може бути причиною пороку, все, що вона створила – святе і гідне похвали. Саме виховання надає людині почуття і здатність до насолоди, тому людина не повинна діяти всупереч.

Особливої уваги в контексті проблеми нашого дослідження заслуговують ідеї Еразма Роттердамського. Еразм відкриває внутрішній, особистісний світ дитини й обґрунтовує нові підходи до його вивчення. При цьому найважливішим принципом нового розуміння процесу виховання є те, що виховання розглядається не як засіб зовнішнього ставлення до неї, а як спосіб її формування. Голландський гуманіст відкрив світ дитинства та протиріччя між існуючою системою виховання і природою дитини. Він вважав, що запорукою ефективності освіти є виховання дітей вчителями у відповідності з їхньою природою, віковими та індивідуальними властивостями [5, с. 26].

Погляди представників епохи Відродження здобули свого узагальнення і подальшого розвитку у творчості Я.А.Коменського, що знаменувало новий якісний етап у розв'язанні досліджуваної проблеми.

Продовжуючи традиції натурфілософії, він розглядав людину як «мікрокосм» - частину безмежної і вічної природи. Такий погляд призвів до визнання особливих закономірностей розвитку особистості дитини, тісно пов'язаних із законами гармонійного виховання, дозволило педагогу виділити шість типів особистості дитини. Природне в людині, вважав Я.А.Коменський, має характер самодіяльної та саморухомої сили. Виходячи з цього, він сформував принцип самостійності виховання в осмисленні і освоєнні навколишнього світу. Тому, не заперечуючи наявності в учнів індивідуальних задатків, чеський педагог наголошував, що всі діти, наділені однаковою природою, однаково потребують розумового та морального розвитку [4, с. 330].

На нашу думку, значним кроком у розвитку підходів щодо вивчення гармонійного виховання дитини є праці Я.А.Коменського «Світ чуттєвих речей у картинках», в якій видатний педагог визнав, що дитина є істотою, яка має власні специфічні інтереси, реалізував ідеї про визнання зовнішніх органів відчуття дитини в якості основних засобів пізнання навколишнього світу; та «Аналітична дидактика», в якій викладено основи дитячої психології. Таким чином, чеський педагог з одного боку закріпив у педагогічній теорії вимогу вивчати властивості гармонійного виховання дітей з метою ефективної організації навчально – виховного процесу як одне з пріоритетних завдань педагогів, з іншого – інтуїтивно, будучи тонким психологом, що занурився у світ дитячих інтересів, виходячи з своєї сенсуалістичної гносеології, він вперше звернув увагу на необхідність дослідження пізнавальних можливостей дитини.

Теоретичні погляди Я.Коменського на способи пізнання дитини були розвинуті представниками філософії Нового часу, яку уособлювали Ф.Бекон, Р.Декарт, Б.Спіноза, Т.Гоббс. Найсуттєвішою особливістю їхнього підходу до вивчення гармонійного виховання дитини стала принципова орієнтація на науку, її тісний зв'язок з проблемами наукового пізнання [4, с. 292].

Найбільш повно традиція гармонійного підходу до виховання проявилася у творчості російського педагога К. Ушинського. У праці «Людина як предмет виховання: Досвід педагогічної антропології» він виступив переконаним прихильником гармонійного виховання дитини. Своє кредо К. Ушинський сформулював так: «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх відношеннях, то вона повинна, передусім, пізнати людину в усіх відношеннях» [2, с. 15]. Головним джерелом педагогічного знання для нього були психологія, фізіологія й логіка, але загалом до кола антропологічних наук він включав усе, що стосувалося тих або інших обставин людського життя: географію, статистику, історію тощо. Усе це, на думку К. Ушинського, повинно слугувати гармонійному вихованню дитини – вихованню душі й тіла. Педагог у своїй праці неодноразово підкреслював взаємозв'язок фізичного, розумового, вольового, емоційного та соціального розвитку.

Особливого значення К. Ушинський надавав психології і сприяв становленню її спеціальної галузі – психології педагогічної. Він обґрунтував залежність духовної діяльності від фізичної і навпаки. Власне фізичну сторону особистості мислитель розглядав як рівноцінну поряд із інтелектуальною й моральною. Педагоги за кордоном, писав К. Ушинський, уже зрозуміли «важливість підтримання рівноваги розвитку всіх душевних і тілесних сил». Вітчизняна наука поки що відстає, а діти займаються лише навчанням [2, с. 391]. Розумове навчання повинно гармоніювати з фізичним і вольовим. Таким чином, К. Ушинського цілком справедливо вважають одним із теоретиків гармонійного виховання

особистості. При цьому він був глибоко переконаним у тому, що лише особистістю можна виховати особистість.

Отже, як бачимо, що в різні історичні періоди по-різному усвідомлювалася необхідність і цінність гармонійного виховання дитини, змінювалися акценти й пріоритети, діапазон і весь спектр напрямків – у залежності від соціально-економічних, культурних, національних і багатьох інших чинників. Проте, багатовікова історія педагогіки свідчить про невмирущість і життєздатність цієї великої педагогічної ідеї.

#### ЛІТЕРАТУРА:

- 1 Гадамер Х.Г. Истина й метод. Основи філософської герменевтики / Х.Г. Гадамер. – М. : Просвещение, 1988. – 340 с.
- 2 Кравець В. Зарубіжна школа і педагогіка ХХ ст./ В. Кравець. – Т.: Рідне слово, 1996. – 240 с.
- 3 Мамонтов Я. Хрестоматія педагогічних течень / Я. Мамонтов. – Х: Госиздат України, 1924. – 640 с.
- 4 Оуен Р. Новий погляд на суспільство, або досліди із створення людського характеру.// Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки / Р. Оуен. – М. : Просвещение, 1981. – 280 с.
- 5 Педагогические изыскания в Европе и Америке. – М.: Работник просвещения, 1930. – 450 с.
- 6 Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1988. – 240 с.

*В статье автор рассматривает развитие подходов к гармоническому воспитанию ребенка в истории отечественной и зарубежной педагогики. Автор обращает внимание на принципиальные новации к проблеме изучения гармонического воспитания ребенка.*

**Ключевые слова:** гармоническое воспитание, традиционное воспитание, школьное образование, схоластическая традиция.

*In this article author looks ways of harmonic treatment of child in the history of sivilе and foreign pedagogic. Author pays attention at principle innovations of harmonic treatment of child.*

**Key words:** harmonic treatment, traditional treatment, school education, scholastic tradition.

УДК 373.091

**Б.С. Набока, м. Кіровоград**

## РОЛЬ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*У статті розкривається проблема організації учнівського самоврядування як соціально-педагогічного явища. Успішне її вирішення передбачає визначення оптимальних варіантів взаємодії школи з її соціальним оточенням, сприяє розвитку самостійності і формуванню готовності учнів до виконання громадянських функцій обов'язків.*

**Ключові слова:** учнівське самоврядування, громадянське виховання, форми і методи виховної роботи.

**Постановка проблеми.** За нинішніх умов соціально-економічного реформування суспільства загальноосвітні навчальні заклади перебувають у стані пошуку оптимальних форм і методів управління школою та здійснення демократизації навчання.

Демократизація виховної діяльності школи передбачає широкий спектр напрямків формування активної особистості: пробудження національної самосвідомості учнів, розвиток самостійності, готовності займати активну позицію в колективній діяльності й брати на себе відповідальність, вміння відстоювати власні та колективні інтереси, розвиток здатності до розв'язання нестандартних проблем [1].

Проблемою учнівського самоврядування на сучасному етапі розвитку освіти активно займаються І. Єрмаков, Г. Кириченко, М. Приходько та інші.

Формуванням громадянськості цікавилися В. Сухомлинський, В. Оржехівська, О. Пометун та інші. Питаннями підготовки вчителя до управлінської діяльності працювали І. Стешенко, В. Радул.

**Мета статті:** на основі практичного досвіду розглянути та проаналізувати учнівське самоврядування в контексті здійснення громадянського виховання учнівської молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Під організаційною структурою учнівського самоврядування ми розуміємо чіткий взаємозв'язок органів самоврядування, за допомогою якого досягається функціонування і розвиток системи учнівського самоврядування.

Структура учнівського самоврядування – багаторівневе утворення, що є одночасно і формою процесу управління, і засобом реалізації управлінських функцій суб'єктом і об'єктом управління, способом взаємозв'язку та взаємодії колективних та робочих органів самоврядування.

Учнівське самоврядування – багатогранне і багатоякісне соціально-но різноманітне і неповторне. Однак,



досліджуючи це явище, ми незмінно виявляємо в ньому те очевидне, без чого неможливе його функціонування.

Перше – це суб'єкт управління, той, хто виробляє і приймає рішення, організовує їхнє виховання, згуртовує, коригує, аналізує. Цілком зрозуміло, що без нього процесу самоврядування не існує.

Друге – це об'єкт, те, на що спрямовується управлінська дія. Знов-таки зрозуміло, що без об'єкта управління процес неможливий, а, отже, і не можлива структура.

Третє – засіб управління, тобто те, за допомогою чого здійснюється управління. Сюди належать функції суб'єкта й об'єкта, форми і методи управління. І в цьому випадку зрозуміло, що без сукупності засобів санкціонування учнівське самоврядування неможливе.

Нарешті, четверте – це наявність певних умов для нормального функціонування самоврядування.

Отже, чотири елементи – суб'єкт, об'єкт, засіб і умова у своїй єдності утворюють структуру діяльності учнівського самоврядування. Сама ж діяльність має мету – мотив – дії та операції [9, с. 72].

Теоретичним обґрунтуванням структури учнівського самоврядування визнано: комунікативно-діяльнісний підхід, що передбачає організацію діяльності на основі домінування у навчально-виховному процесі мотивованих завдань, форм і методів; компаративний підхід, що сприяє розвиткові умінь аналітичного мислення, порівняння конкретних справ і явищ, бачення спільного й особливого в діях своїх товаришів, толерантне сприймання їх; особистісно орієнтований підхід, що є основою самовиховання, саморозвитку й активності учнів; системно-діяльнісний підхід як методологічний принцип єдності самосвідомості й діяльності [9, с.73].

Ефективність організації управління в школі значною мірою залежить від рівня підготовки керівництва школи до управлінської діяльності та її інформаційного забезпечення. «Якщо ви хочете, щоб у школі панувала атмосфера багатогранного духовного життя, щоб кожний учитель був вихователем, знаходьте, відкривайте в учителі їхні захоплення, нахили: інтелектуальні, трудові, естетичні, творчі інтереси, створюйте матеріальні умови для діяльності багатьох колективів» [6].

Досвід роботи педагогічного колективу Кіровоградської загальноосвітньої школи I-III ступенів №22 свідчить про те, що передумовою демократизації управління школою є:

- 1) підвищення ролі колегіальних органів управління школи і громадських організацій;
- 2) створення учнівського самоврядування як складової частини системи внутрішкільного управління;
- 3) поглиблення демократичних засад в управлінні школою і в

організації та здійсненні навчально-виховного процесу;

4) залучення до управління батьків та громадськості.

Питання демократизації управління школою знайшли практичну реалізацію через розвиток і вдосконалення різних форм самоврядування. Учнівське самоврядування в школі має двоступеневу структуру: загальношкільну і класну, з визначеними зв'язками і керівництвом.

Завдання сучасної школи – організувати діяльність учнівського самоврядування таким чином, щоб цілі його функціонування відповідали цілям становленню суспільного самоврядування. А це з неминучістю висуває вимогу виховання школяра, який володіє конкретними знаннями, вміннями і навичками, високою управлінською культурою [9, с. 83].

Аналіз сучасної педагогічної практики переконливо свідчить про те, що ефективною формою діяльності, однією найбільш продуктивних педагогічних технологій у системі учнівського самоврядування, є проектна діяльність.

Проектна діяльність відіграє значну роль у процесі становлення особистості, засвоєння нею соціальних нормативів поведінки. Вона сприяє тому, що абстрактна можливість набуття певного соціального статусу, функцій, якостей переходить у реальну суспільно-корисну діяльність в умовах педагогічного організованого середовища.

Участь у реалізації соціальних проектів є основоположною ланкою соціалізації учнівської молоді, яка набуває практичного досвіду громадської діяльності. У процесі соціального проектування учні у першу чергу отримують навички партнерства та взаєморозуміння, лідерства та поваги до інших, ініціативності у прийнятті рішень, висловленні думок, практики відповідальності та реалізації індивідуальних і колективних справ.

Соціальне проектування сприяє створенню таких умов, у яких виникає природна необхідність приймати самостійні рішення самими дітьми. Звичка приймати самостійні рішення розвиває внутрішню потребу моральної поведінки без примушування ззовні. Оцінювання поведінки на основі аналізу мотивів, що вплинули на рішення діяти так чи інакше, стимулює дитину до обміркованих дій. Здатність розмірковувати, перш ніж діяти, спонукає дитину до самоаналізу і, зрозуміло, до самовиховання та є тією необхідною роботою особистості над собою, яка створює міцне підґрунтя для усвідомленої моральної поведінки за будь-яких життєвих обставин.

Проектна діяльність активізує закономірний процес зростання ініціативи у дітей, який виявляється у висуненні та постановці завдань самими вихованцями, розширюючи межі їхнього особистісного цілепокладання, змінюючи властиві їм ціннісні орієнтири. За таких умов соціальна активність і соціальна відповідальність виступають домінуючими життєвими орієнтирами.

Робота над соціальним проектом стає для учнів практикою регулювання міжособистісних відносин, становлення навичок ділового спілкування, оволодіння основами перспективного планування, прийняття рішень та усвідомлення відповідальності за їх виконання [2, с. 25].

Проектна діяльність відкриває великі можливості для широкого використання такої форми роботи, як робота в команді. Для здійснення такого виду діяльності в команді розподіляються ролі, встановлюються спільні правила поведінки та соціальної взаємодії.

Соціальне проектування сприяє формуванню передумов поступового входження учнівської молоді у множину громадянських, юридично-правових, адміністративно-управлінських та громадських відносин. Із цієї точки зору соціальне проектування є досконалим простором, в якому розгортаються правові контакти учнів, набувається досвід соціальної взаємодії, утверджуються, апробуються і розвиваються відповідні ідеї, цінності та принципи. Це передбачає оволодіння методами діяльності, знаннями та вміннями, необхідними для виконання відповідних ролей і взаємодії з відповідними органами і установами, громадськими структурами різного рівня та призначення.

Все це сприяє створенню в учнівській молоді таких базисних підвалин майбутньої діяльності у політико-правовій сфері, як демократизм, толерантність, гуманізм, громадянськість, повага до прав і свобод інших, як і до своїх власних, і така сама вимогливість до виконання обов'язків.

Демократичне самоврядування як спосіб організації життя учнівського колективу сприяє виробленню в учнів почуття господаря школи, вміння співпрацювати на принципах рівності, гласності, демократизму [7].

Учнівське самоврядування в школі має на меті:

- 1) включити учнів у різноманітну, змістовну, цікаву діяльність колективу;
- 2) створити умови масового прилучення учнів до організаторської роботи;
- 3) забезпечити реалізацію прав і обов'язків учнів.

Розвиток форм самоврядування учнів перебуває у прямій залежності від розвитку різних видів позакласної роботи, від змісту діяльності й завдань колективу.

На основі проведеного аналізу стану учнівського самоврядування виявлено ряд важливих закономірностей. Так, встановлено, що соціальна активність учителя обумовлює розвиток творчої особистості учнів. Формування соціальної зрілості учня та вчителя має багатоаспектний характер, але ці аспекти, в свою чергу, обумовлені особливостями

оволодіння учнями та їхніми педагогами соціальним досвідом у процесі становлення їх соціальної зрілості [4].

Досвід роботи переконав нас, що класний учнівський колектив досягає вищих рівнів соціальної зрілості якщо кожен учень відзначається суспільною спрямованістю діяльності. Це значить:

1) у будь-якій діяльності, що здійснюється в шкільному колективі, учень безпосередньо бере участь, ця участь є активною, коли більшість з цього об'єднання є ініціаторами та організаторами такої діяльності;

2) учні з вищим рівнем соціальної зрілості прагнуть надати будь-якій діяльності суспільно корисного значення.

Актуальність розвитку учнівського самоврядування великою мірою зумовлюється потребою становлення соціально активної особистості, яка визнає цінності демократії, вміє робити відповідальний вибір, здійснювати свої плани, налагоджувати співпрацю.

Досвід та ідеї А. Макаренка в галузі самоврядування розпочали широко і творчо використовуватись у школах особливо після прийняття законів України: «Про освіту», «Про загальну середню освіту» та «Про молодіжні та дитячі громадські організації».

Особиста участь автора полягає в розробці системно-діяльнісної структури учнівського самоврядування в школі, дієвою основою якої є принципи управління і методики організації.

Але структура самоврядування повинна бути такою, щоб воно не тільки вирішувало поточні завдання, а й працювало на перспективу майбутньої участі молодого покоління в органах державного та громадського управління й самоврядування. Органи самоврядування потрібні для того, щоб розширити уявлення молоді про демократичні норми життя суспільства; виховання почуття господаря, організатора, управлінця; формування особистої відповідальності за кожну спільну справу; розвиток активної позиції в колективі кожного його члена; формування суспільної думки; розвиток ініціативи, самостійності, активності й творчості [2].

Найбільш ефективні методи організації діяльності такі: регулювання, стимулювання, самостійність прийняття рішень. А інтегрованою якістю функціонування моделі є управлінський цикл. Аналіз діяльності учнівського самоврядування по циклах свідчить, що існує залежність між якістю інформації про діяльність суб'єкта самоврядування та результативністю його діяльності.

Дані анкетування 108 адміністраторів шкіл і 326 класних керівників Кіровоградського регіону показали, що більшість з них (70,7%) не приділяють значення функції згуртування колективу на основі чіткого інформування про хід виконання рішень органів учнівського самоврядування будь-якого рівня. Теж саме показали 2,5 тис. опитуваних старшокласників (81,8%). Подальші дослідження показали наступне: 62%

адміністраторів відповіли, що в їх школах відсутня система інформування про діяльність учнівського самоврядування, 26% вказали на наявність у школах інформаційних бюлетенів, а 12% повністю заперечили необхідність якого-небудь інформування. Це дало підстави розробити інформаційну інфраструктуру системно-діяльній моделі учнівського самоврядування у школі [3].

Нами встановлено, що найбільш стійкими мотивами участі школярів у діяльності учнівського самоврядування є: цілісно-орієнтовані, функціонально-змістовні, морально-естетичні та індивідуально-особистісні.

У процесі дослідження встановлено, що сформувати у педагогів готовність до співпраці з учнівським колективом – справа більш складна, ніж розвинути у них загальнопедагогічні уміння. Отримані факти підтверджують, що процес змін у ставленні педагогів до учнівського самоврядування надзвичайно складний і тривалий [8].

Проблема учнівського самоврядування потребує подальшого спеціального дослідження, яке б з урахуванням сучасної постановки завдань розвитку демократичних засад школи та значного фонду ще маловідомих архівних матеріалів дало б цілісну характеристику розвитку самоврядування.

**Висновки.** Набутий досвід дає можливість зробити висновок, що учнівське самоврядування представляє собою соціально-педагогічне явище і одночасно є способом управлінської діяльності школярів зі складною структурою зв'язків і відносин, засобом прилучення учнів до реального самоврядування громадян країни.

Діяльність учнівського самоврядування повинна базуватися на чіткій педагогічній основі таким чином, щоб органи самоврядування мали реальні права і свободи, визначення цілей, перспектив розвитку, прийняття та виконання рішень. Саме такий підхід диктується сьогодні умовами становлення правової держави, демократизацією української школи.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К.: Райдуга, 1994.
2. Єрмаков І.Г. Учнівське самоврядування: структура, зміст і концепція розвитку. / Єрмаков І.Г., Кириченко В.І. – Х.: Вид. група «Основа»: 2008. – 112 с.
3. Набока Б.С. Нові інформаційні технології в навчально-виховному процесі // Азбука управлінської діяльності. інформаційно-методичний посібник. Випуск 4. – Кіровоград: ОІУВ, 1998. – С. 84–85.
4. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя. / В. В. Радул – К.: Вища шк., 1997. – 269 с.
5. Стешенко І.М. ЦДАВО України. – Ф. 2581. – Оп. І., спр. 197, арк. 18.
6. Сухомлинський В.О. Вибр. твори в 5 томах. – К., 1977, т. 4. – С. 438.

7. Гордин Л.Ю. Коллективное самообслуживание школьников / Л. Ю. Гордин. – М.: Просвещение, 1985. – 110 с.
8. Приходько Н.И. Педагогические основы ученического самоуправления: [Кн. для учителя.] / Приходько Н.И. – М.: Просвещение, 1990. – 126 с.
9. Приходько М.І. Учнівське самоврядування в сучасному вимірі / М.І. Приходько – Х.: Вид. група «Основа»: 2008. – 176 с.

*В статье раскрывается проблема организации ученического самоуправления как социального явления. Успешное ее решение предусматривает определение оптимальных вариантов взаимодействия школы с ее социальным окружением.*

**Ключевые слова:** ученическое самоуправление, гражданское воспитание, формы и методы воспитательной работы.

*The problem of pupils self-government as a socio-pedagogical phenomenon is being developed. Its successful solving foresees the definition of optimums concerning the interaction of school with social encirclement; it helps to develop independence and prepares pupils for performing civic duties.*

**Key words:** pupil's self-government, civic education, forms and methods of upbringing.

УДК 37.018.1:173:165.742.

**Л.В. Повалій, м. Київ**

## СПЕЦИФІКА БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У СУЧАСНІЙ СІМ'І

*У статті аналізуються особливості батьківсько-дитячих міжособистісних взаємин, розкриваються причини їх дисгармонії та окреслюються шляхи гуманізації; розглядаються різні типи сімей стосовно їх виховного впливу на дітей.*

*Ключові слова:* сім'я, батьківсько-дитячі взаємини, типи сімей.

Демократизація й гуманізація у нашій країні відбуваються на тлі негативного стану суспільства, зростання дитячої злочинності, наркоманії, алкоголізації, збільшення числа «соціальних сиріт», кризи в духовній сфері, що пов'язано із втратою традиційних моральних цінностей, порушенням моральних норм і правил. Усі ці умови ускладнюють процес виховання молодого покоління, різко розширюючи сферу негативних впливів. Виховання моральної особистості, що вмє встановлювати гуманні взаємини з дорослими й однолітками, оточуючими людьми, здобуває в сучасному суспільстві особливу актуальність. Провідна роль у цьому процесі надається сім'ї, оскільки вона є головним каналом культурно-освітнього зв'язку між поколіннями, який визначає моральні домінанти особистісного становлення дитини і є найважливішим фактором розвитку її моральних якостей і ціннісних орієнтацій.

У психолого-педагогічній науці накопичений значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин. Їх вплив на формування дитячої особистості розглядався в працях Ю.Аркіна, О.Вишневського, О.Духновича, Н.Лубенець, А.Макаренка, Я.Мамонтова, С.Русової, К.Ушинського, Я.Чепіги. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих взаємин проведений у дослідженнях А.Варги, Ю.Гіппенрейтер, В.Гарбузова, О.Захарова, Е.Ейдеміллера, О.Сидоренко, Е.Юстицкіса та ін.

Означена стаття присвячена з'ясуванню особливостей міжособистісних батьківсько-дитячих взаємин у руслі гуманізації виховного процесу та розкриттю окремих причин їх дисгармонії.

Порушення системи сімейного виховання, дисгармонія сімейних взаємовідносин, за даними досліджень, є патогенетичним фактором, що може зумовити виникнення неврозів у дітей (А.Співаковська, А.Захаров). І, навпаки, гармонійні міжособистісні взаємини батьків і дітей, в основі яких лежить гуманне ставлення до дитини і її вчинків, позитивно впливають на: соціально-психологічну адаптацію особистості підлітка (І.Рахманіна); формування суб'єктних позицій у дітей (О.Трифоновна); формування пізнавального інтересу у дітей (О.Булатова) тощо.

Сім'ї з порушеними міжособистісними взаєминами не можуть самостійно вирішувати виникаючі в їхньому виховному обшарі протиріччя й конфлікти. У результаті довготривалого існуючого конфлікту у членів сім'ї спостерігається зниження соціальної й психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема, нездатність батьків до погодженості в питаннях виховання дітей). Рівень психологічної напруги в сім'ї має тенденцію до наростання, призводячи до емоційних порушень, невротичних реакцій її членів, виникнення почуття постійного занепокоєння в дітей. Таким чином, дисгармонія сімейних взаємин створює несприятливе тло для емоційного розвитку дитини. На думку Л. Петровської, однією з основних причин конфліктів, тобто дисгармонійної взаємодії, є неадекватність сприйняття членами сім'ї один одного [8].

Причиною дисгармонії в батьківсько-дитячих взаєминах може бути недостатність духовного спілкування між батьками й дітьми. На це звертав увагу В. Сухомлинський, який писав: «Виховання, позбавлене постійного, повсякденного духовного спілкування дітей з батьками, – ненормальне, потворне виховання, яким є ненормальне, потворне життя батьків без постійної турботи про дітей» [9, с.60].

Практичний досвід роботи із сім'єю показує, що в основі батьківсько-дитячого конфлікту нерідко лежить неправильне батьківське відношення до дитини. Найчастіше батьківсько-дитячий конфлікт спровокований протиріччями в ціннісних орієнтаціях самих батьків. Діти, як правило, розвиваються в руслі ціннісної орієнтації своїх батьків. Таким чином, якщо батьки живуть у стані внутрішнього конфлікту, якщо їх ціннісні орієнтації суперечливі, діти схильні «приміряти» на себе атрибути однієї зі сторін внутрішнього конфлікту батьків і розбудовувати відповідну їм модель поведінки. Якщо батьки говорять одне, а роблять інше: призивають до чесності, але обманюють один одного, вимагають від дитини стриманості, а самі запальні, агресивні й розпущені, то майже неминучим є виникнення в дитини образи й протесту, коли очікувана від неї поведінка відповідає більш високим стандартам, ніж та, що притаманна батькам. При цьому дитина може настільки розширити модель поведінки, яку їй задали батьки, що її власна поведінка виявиться для них неприйнятною [7].

А. Венгер виділяє чотири типи сім'ї, де мають місце порушення спілкування батьків і дітей. До першого відносяться сім'ї «із травматизацією дітей». Люди, що зазнали насильства в дитячому віці, можуть потім ідентифікувати себе або з агресором, або з жертвою. У тому й іншому випадку почуття болі, сорому, жаху, безпорадності після насильства, особливо з боку батьків можуть стати причинами негативних проявів у підлітковому й дорослому віці. Другий різновид сім'ї – «нав'язлива». У ній батьки нав'язують себе дитині, вони постійно контролюють її поведінку, що викликає у дитини сором і злість. У батьків у такій сім'ї часто зустрічаються грандіозні, нереалістичні очікування



стосовно до дітей. У подібних умовах можуть виникнути маски фальшивої ідентичності, лицемірні ролі, які діти використовують для захисту. Третій різновид сім'ї – «брехлива». У результаті постійної неправди, що культивується у такій сім'ї, домінуючою емоцією в дитини стає сором, відбувається деперсоналізація, втрачається почуття реальності. Четвертий різновид сім'ї – «непослідовна, ненадійна». У ній те, що сьогодні схвалюється, завтра засуджується, що вихваляє батько, те критикує мати. У результаті порушується стабільність супер-его дитини, що може стати однією із причин порушення її соціалізації [4].

У будь-якому сучасному суспільстві існують гласні й негласні норми, що регулюють взаємини між батьками й дітьми. Гласні, або ж привселюдні норми регламентуються законом, дотримання їх є обов'язковим, порушення юридично караються законом. Відхід же від негласних норм області права не стосується і регулюється лише мораллю [2].

Аналіз різних досліджень у сфері вивчення взаємин між батьками й дітьми показав, що батьки часто вимагають від дітей тих норм поведінки, які самі не завжди виконують. Цікаво, що до своєї поведінки дорослі, як правило, ставляться більш лояльно, ніж до аналогічної поведінки дитини. Таким чином, формується нерозуміння, недовіра в процесі внутрішньосімейного спілкування. Основна проблема впливу батьків на дитину полягає в тому, що вони не сприймають ні себе, ні дитину такими, якими вони є насправді. Часто оцінки своїх дій і вчинків дітей оцінюються батьками за різними шкалами цінностей. У результаті такого виховання психологічна дистанція між батьками й дітьми зростає з кожним роком. Розуміння проблеми часто усвідомлюється самими батьками тоді, коли вже надто пізно ефективно коригувати вже зруйновані взаємини. Тому батькам необхідна психологічна допомога на тому етапі, коли проблема, що назріває і призводить до значного погіршення як психологічного, так і соматичного здоров'я всіх членів родини, батьками ще не досить усвідомлюється. Їм потрібно допомогти опанувати навичками, які сприяли б розвитку позитивних батьківсько-дитячих взаємин [6].

Аналізуючи внутрішньосімейне спілкування, можна стверджувати, що більшості батьків важко дозволити дітям реагувати на якісь життєві проблеми по-іншому, самостійно, не з позиції самих батьків. При цьому вони абсолютизують свій досвід і вимагають такої ж поведінки від дітей. У результаті покірливої слухняності дітей батьки так ніколи й не зможуть довідатися, на що здатна їхня дитина. У найкращому разі вона навчиться робити те, що вміють батьки, повторюючи їх помилки. Однак у кожній людини є право реалізувати свій внутрішній потенціал по-своєму й знайти в ньому свій зміст. Для цього необхідно, насамперед, довіряти дитині й підтримувати будь-які її позитивні починання. У першу чергу, дорослим

необхідно відмовитися від штампів у спілкуванні, що випливають із невірною принципу: «Вона повинна думати, відчувати й бажати так само, як я».

Нам видається цікавим той факт, що батьки часто репродукують негативний стиль поведінки, щиро бажаючи добра своїй дитині. Розбіжності між бажаною й реальною батьківською поведінкою можна розглядати як одну із причин дисгармонії батьківсько-дитячих взаємин. Найчастіше трапляються наступні негативні типи батьківської поведінки батьків, які не сприяють гуманізації батьківсько-дитячих взаємин, а саме:

1) «надмірне очікування»: батьки прагнуть, щоб дитина зуміла здійснити те, що не вдалося їм або добитися того, чого вони самі не змогли добитися. Наприклад, якщо мати мала музичні здібності, але за певних життєвих обставин їй не вдалося вивчитися музиці, вона прагне віддати в музичну школу свою дитину й чекає від неї успіхів незалежно від її здібностей.

2) «критицизм»: батьки, не маючи іншого досвіду, вважають, що дитину варто виховувати лише в строгості, «тримати її під контролем» і «її потрібно критикувати, і ні в якому разі не хвалити».

3) «перенесення неприязні»: якщо син зовні й внутрішньо схожий на свого батька, з яким у матері не склалися стосунки, то мати свідомо прагне, щоб він «не став таким, яким був його батько», і прикладає всі зусилля для того, щоб цього не відбулося, поступаючи при цьому не завжди раціонально.

4) «невмотивована дратівливість»: якщо один з батьків і дитина мають різні темпераменти, наприклад, батько швидкий, рухливий, а дочка чи син у нього – повільний і загальмований, то при взаємодії з дитиною батько часто не може стримати роздратування: «Ну, давай же швидше!», «Завжди ти копаєшся, через тебе я нічого не встигаю». Батько (мати) намагається переробити темперамент дитини, постійно підганяючи її, тому що вважає, що в житті вона нічого не буде встигати.

5) «неусвідомлене пригнічення»: досить часто мати (батько) кричить на дитину й лає її через хронічну втому, нервову виснаженість, причиною яких є сімейні негаразди або ж дисонанс у взаєминах з чоловіком (дружиною). У цьому випадку батько чи мати неусвідомлено може пригнічувати дитину, мимоволі віддзеркалюючи у взаємодії з нею свій тяжкий внутрішній стан.

Дослідження в царині батьківсько-дитячих взаємин показують, що лише окремі батьки, взаємодіючи з дітьми, не заважають вільному розвитку особистості дитини, приймаючи дитину такою, як вона є і поважаючи її власні якості. За такого підходу можна чекати прориву в розвитку інтелектуальних здатностей і досягненні успіхів дітей [5].

Головною умовою гуманізації взаємин учителів і учнів, батьків і дітей є відмова вчителя, батька чи матері від тиску, насильства в педагогічному чи виховному процесі. Категоричну відмову від насильства дорослих над дітьми проголошує гуманістична психологія й педагогіка ненасильства.

Формування гуманної поведінки припускає глибоке осмислення багатьох компонентів соціального пізнання особистості. Одним із таких складових є прагнення особистості до свободи, яка досить тісно пов'язана з відповідальністю за свої вчинки. Для прикладу, підліткам властиве прагнення до свободи. Але ці прагнення нерідко виявляються небезпечними, оскільки діти цього віку часто не усвідомлюють, що відповідальність – це здатність і бажання відповідати самим за свої вчинки, за свою поведінку, а також приймати похвалу й справедливу критику. Як справедливо зазначає І.Бех, «почуття відповідальності виступає, з одного боку, дійовим підґрунтям формування і розвитку свободи волі як духовного стрижня людини, а з іншого – заслоном для перетворення її на свавілля» [3], тому дитину важливо поступово підводити до розуміння свободи, підвищуючи в неї рівень відповідальності за свої вчинки і поведінку, тобто рівень її зрілості. Розуміння свободи пов'язане з визнанням прав іншої людини, оскільки свобода однієї людини закінчується там, де починаються права іншої на те ж саме. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії й практики свобода розглядається в якості визнаної багатьма педагогами особливої цінності й служить орієнтиром для ненасильницької, гуманної організації освітнього і виховного процесу.

Оскільки взаємини, які складаються між батьками й дітьми, значною мірою визначаються внутрішнім станом батька чи матері, то змінити їх неможливо без особистісного росту останніх. Поліпшуючи власний стан, батьки позитивно зможуть впливати й на дитину, її стан і розвиток. Вважаємо, що винятково важливим для батьків є вміння зрозуміти й, по можливості, задовольнити свої потреби, тоді й бажання дитини матір'ю і батьком відчуються краще. Дорослі з повагою повинні ставитися не лише до своїх обов'язків, але й до свого відпочинку, смаку, хобі. Досвід роботи з батьками переконує, що батьки не приділяють значну увагу цій частині життя. У результаті цього у них з'являється хронічна втома, яка супроводжується роздратуванням і агресією, що негативно позначається на взаєминах з дитиною [5]. Тому батьки повинні почати з себе, адже лише у радісних, задоволених життям батьків зростають позитивно налаштовані на соціум діти.

Дослідники особливо відзначають таку складову батьківсько-дитячих взаємин, як довіра. Батьки часто не довіряють дітям через те, що мають сумнів у тому, що дитина щось зробить не так, як їм потрібно, через це часто виражають сумнів або недовіру власній дитині. Якщо батьки навчаться довіряти своїй дитині й щиро проявляти позитивні почуття, - це буде серйозним їхнім досягненням.

Досвід роботи показує, що, як правило, з виховною метою батьки часто використовують оцінні висловлення на адресу дитини. Це

виражається вербально або невербально, при цьому оцінки можуть бути різними: «Це правильно» або «Це нерозумно», «Це добре» або «Це погано» і т.і. Дуже рідко дорослі намагаються зрозуміти, який зміст має конкретне твердження для дитини. Швидше за все, такого роду реакції відбуваються через те, що батьки побоюються наблизитися до розуміння, що відбувається, тому що тоді їм самим треба змінюватися й щось робити для того, щоб дитина усвідомила власну поведінку. А на це в батьків часто немає часу, сил, бажання, і, головне, усвідомлення важливості аналізу виникаючих ситуацій у взаєминах з дітьми. Таким чином, батьки раціоналізують свою спонтанну й зручну для них поведінку, практикуючи примітивні і неефективні способи спілкування з дитиною. Діти ж дуже легко почувають загрозу негативної зовнішньої оцінки на фізіологічному рівні, і це певною мірою розхитує нервову систему, викликає тривогу, а іноді навіть страх. Проблема ускладнюється ще й тим, що у дитини з'являється постійна залежність від зовнішніх суджень майже всюди, де перебуває дитина, – у будинку, в школі, на вулиці. Оцінки поведінки, звичайно, приносять певну соціальну користь, але, значною мірою, гальмують розвиток особистості. Потрібно домагатися, щоб зміст і цінність життєвого досвіду дитина могла оцінити сама. Саме це робить її самодостатньою людиною, здатною відповідати за саму себе [1].

Успіху в розв'язанні специфічних завдань формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин можна досягти, якщо виховання у школі й сім'ї розглядати як єдиний процес. В умовах зміни системи освіти, становлення й розвитку нової парадигми освіти й виховання, усвідомлення педагогічним колективом необхідності внесення істотних змін у практику виховання учнів і прагненням досягти максимальної ефективності впливу навчально-виховного процесу на розвиток особистості дитини виникає необхідність у спільній діяльності педагогів з батьками. У цей час адміністрацією, педагогами, шкільними соціальними педагогами та психологами мають бути визнані актуальними й доцільними пошук нових способів взаємодії з батьками, метою яких є розвиток активної педагогічної позиції батьків у процесі формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин, а також нейтралізація негативних моментів, що існують у цих взаєминах.

При цьому доцільно враховувати наступні фактори, що розкривають особливості міжособистісних взаємин у сім'ї: спосіб життя й поведінку в сім'ї; моральний і культурний рівень батька й матері; взаємини їх один з одним; відношення батька й матері до своєї дитини; усвідомлення й розуміння ними цілей, завдань сімейного виховання й засобів, способів їх досягнення.

Названі фактори лягли в основу класифікації сімей за мірою їх виховного впливу на дітей, які виокремила В.Даринська [5]. За її класифікацією, *сприятливими* для формування особистості є ті сім'ї, де є

обоє батьків й не менше двох дітей, де вміють доцільно й змістовно організувати життя й діяльність її членів, а у внутрішньосімейних взаєминах панують повне взаєморозуміння, демократичний стиль спілкування й поведінки. Такій сім'ї властива позитивна трудова й моральна атмосфера, культурне й раціональне дозвілля; у батьків досить високий рівень освіти, загальної культури й педагогічної підготовленості. Матеріальне становище такої сім'ї задовільне або гарне.

*Сприятливо-нестійкими* вважаються сім'ї, які виявляють в основному позитивний вплив на виховання дітей. Як правило, у сім'ї 1-2 дитини, батьки люблять дітей, прагнуть створити всі умови для їхнього сприятливого розвитку. Моральна й трудова атмосфера тут позитивна. Однак немає повного взаєморозуміння між дорослими, тому між ними часто виникають конфлікти. У батьків, як правило, невисокий рівень загальної культури, недостатня освіта і педагогічні уміння. Ці сім'ї можуть бути як повними, так і з дезорганізованою структурою. Матеріальне становище посереднє.

*Несприятливими* для формування особистості дитини є сім'ї, для яких духовні потреби другорядні; натомість переважають матеріальні, що й робить малоефективним розвиток дітей. Нерідко один з батьків веде аморальний спосіб життя. Для сім'ї характерні споживацтво як життєвий ідеал, низький рівень освіти, культури. Ці батьки, хоча й відвідують школу, вислуховують учителів, однак не завжди спроможні впливати на дітей педагогічними виховними засобами, що призводить до авторитарного стилю спілкування, взаємного нерозуміння. Звідси – невміння розумно організовувати життєдіяльність сім'ї, небажання проводити спільне дозвілля через відсутність культурних запитів з боку дорослих і занадто різних інтересів дітей і батьків. Матеріальне становище полярне – іноді це сім'ї з значним достатком, іноді характеризується бідністю.

*До край* *несприятливого* типу відносяться сім'ї з аморальним мікрокліматом і негативним впливом на розвиток дитини. Для них характерні ослаблена морально-трудова атмосфера, постійна конфліктність, антипедагогічне ставлення до дітей, нервозність у взаєминах між іншими членами сім'ї, відсутність загальної культури й духовних запитів. Матеріальне становище, як правило, важке.

Виокремлення типів сімей за їхнім виховним впливом на дитину передбачає проведення цілеспрямованої роботи з батьками з урахуванням діагностики сім'ї й досягається шляхом впровадження інформаційно-методичного комплексу з проблеми формування гуманних міжособистісних взаємин у сім'ї.

Отже, все викладене вище засвідчує, що розвиток гуманістичних тенденцій у практиці сімейного виховання пов'язане з розумінням дитини

як рівного дорослому співрозмовника, що так само, як і дорослий, перебуває в стані особистісного розвитку. Найважливішою умовою особистісного розвитку як дорослого, так і дитини є їхній рівноправний діалог, а головним показником наявності позитивної динаміки взаємин дорослих і дітей у напрямку їхньої гуманізації є відмова від авторитарної позиції дорослих стосовно дітей.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Азаров Ю. Семейная педагогика /Юрий Азаров. – М.: Аргументы и факты, 1993. – 608 с.
2. Арутюнян М., Земнов М. Легко ли быть родителями? /М. Арутюнян, М. Земнов. – М., 1991. – 200 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: [наук. видання] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
4. Венгер А.Л. На что жалуетесь? Выявление и коррекция неблагоприятных вариантов развития личности детей и подростков /А.Л.Венгер. – М. – Рига: Эксперимент, 2000. – 184 с.
5. Даринская В.М. Радость семейного общения / Валентина Михайловна Даринская. – Воронеж, 2000. – 128 с.
6. Коваленко Л.А. Педагогика родителям /Л.А.Коваленко. – М: Педагогика, 1991. – 208 с.
7. Макаренко А.С. Сочинения: в 7 т. /Антон Семенович Макаренко. – М.: АПН РСФСР, 1957. – Т. 1. – 783 с.
8. Петровская Л.А. Самоутверждение: пути истинные и ложные /Л.А. Петровская. – М.: Знание, 1987. – 61 с.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании /Василий Александрович Сухомлинский. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с., с.60.
10. //http://www.ukrinform.ua/rus/order/

*В статье анализируются особенности родительско-детских межличностных отношений, раскрываются причины их дисгармонии.*

**Ключевые слова:** семья, родительско-детские взаимоотношения, типы семей.

*The peculiarities of interpersonal relationship between parents and children are analyzed in the article. The reasons for their disharmony are disclosed.*

**Key words:** family, parent-child relationship, types of families.

УДК 37(09)(477.65)“1850/1920”:5

**О.С. Притюпа, м. Кіровоград**

## ОСОБЛИВОСТІ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

*У статті розкрито особливості природничої освіти в початкових навчальних закладах Єлисаветградщини другої половини ХІХ – початку ХХ століття. Окреслено передумови та схарактеризовано методичні аспекти даного процесу.*

*Ключові слова: природнича освіта, початкова школа, наочний метод викладання, практична робота, екскурсія.*

На сучасному етапі розвитку природничої освіти в Україні особливої актуальності набувають історико-педагогічні дослідження, адже розкривають багатовікову українську самобутність і формують основу патріотичного й національного виховання нинішньої молоді. Особливе місце при цьому відводиться педагогам природничого профілю загальноосвітньої школи та вищих навчальних закладів, в основі роботи яких все більше утверджується принцип краєзнавчого історизму. Але, використовуючи у своїй педагогічній праці певні методичні елементи загальновідомих педагогів минулих часів, професійна майстерність наших земляків чомусь залишається поза увагою. Одночасно з цим, зостається в тіні й сам процес розвитку школи в окремому регіоні держави, а здійснення освіти певного профілю, у тому числі й природничого, взагалі є маловідомим. Отже, донесення до свідомості молодого покоління інформації щодо розвитку початкової природничої освіти в рідному краї, дозволить не тільки досягнути одну зі сторін його історії, а й дасть змогу зрозуміти складність тогочасного навчального процесу, підсилить мотиваційний компонент освіти, довершить свідоме осмислення власної історії.

Тож, актуалізація питань такого роду (у контексті загальнонаціонального відродження та новітніх освітніх реформ) є досить важливою, адже, створюючи на конкретному прикладі широкий ретроспективний аналіз змісту початкової природничої освіти в певному регіоні, одночасно окреслюються передумови її розвитку та вимальовується чітке уявлення про використовувані на той час принципи, засоби, форми й методи.

Проаналізувавши літературні джерела останніх десятиліть, ми можемо зазначити, що проблема розвитку освіти на Єлисаветградщині другої половини ХІХ – початку ХХ століття розкривається в багатьох історико-педагогічних дослідженнях кіровоградських науковців (О. Іващенко, О. Паніотов, П. Бульдович, В. Кудіна, В. Постолатій, І. Добрянський, С. Шевченко та ін.), а також краєзнавчих працях наших

земляків (С. Бонфельд, О. Цегельник, В. Кузьменко, Н. Завалій та ін.). Однак, питання розвитку саме природничої освіти в початкових закладах освіти залишається відкритим.

Саме тому, ми поставили перед собою завдання дослідити особливості розвитку природничої освіти в початкових школах Єлисаветградщини другої половини ХІХ – початку ХХ століття, окресливши наступні напрями дослідження: передумови запровадження природничої освіти в початкових школах; особливості здійснення її в різних типах початкових навчальних закладів; використовувані принципи, методи, форми роботи.

Реформа 1861 року була значним кроком поневоленого населення до покращення умов свого життя, новим свідомим поступом на шляху до розуміння важливості отримання хоча б початкової освіти. Саме тоді царський уряд зробив перші суттєві, хоч і вимушені кроки задля навчання населення грамоти. Перш за все, було розпочато процес розширення мережі початкових навчальних закладів. Окрім того, на початку 70-х років ХІХ століття було прописано зміст початкової освіти в Російській імперії – створено “Орієнтовні програми предметів викладання в початкових училищах”, але їх зміст більшою мірою складався з церковних предметів. Такими програми користувалися аж до Жовтневої революції. Загалом, вони передбачали примітивну ціль – навчити учнів правильно читати, писати й рахувати, а також дати коротке поняття про Бога й навчити молитися. Передбачалося також і вивчення природознавства, але знання, отримувані згідно цієї програми, були фрагментарними, повідомлялися без певної системи. Зазвичай, тема заняття прив’язувалась до пори року, погоди в даний момент тощо. Почерпнути деякі природничі відомості можна було також із хрестоматії, що використовувалася під час уроків читання, де зустрічалися описи природи, тварин, рослин та інших природних об’єктів, які містили певну пізнавальну інформацію.

Означення саме такої мети початкової освіти (у тому числі й природничої) можна пояснити тим, що в середині ХІХ століття досить рідко можна було зустріти грамотну людину, а особливо в сільській місцевості: населення не знало ні газети, ні книги, до того ж мало цікавилось природничою наукою. Тому й були розроблені саме такі програми. Тим самим, царський уряд забезпечував “стримуванням освіти” й те, що народ залишався “темним і покірним”. Проте, за сорокарічний період (з моменту визволення селян із кріпосної залежності в 1861 році) “народ вырос в сознании своем” [6, с. 42]. До кінця ХІХ століття в Єлисаветградському повіті відсоток грамотного населення значно зріс, оскільки, під тиском революційного громадсько-педагогічного руху, розширювалася мережа шкіл, особливо початкових, на зміну вчителям-дякам або вчителям-відставним солдатам – приходили вчителі, котрі мали певну педагогічну освіту, здобуту в учительських семінаріях, гімназіях, на



педагогічних курсах. Селяни почали визнавати школу необхідною та вбачати в ній не лише джерело грамотності, а й місце здобуття чітких природничих знань, необхідних для покращення ведення сільського господарства. Окрім того, багато хто висловлював бажання продовжувати здобувати освіту в навчальних закладах вищого типу [6, с. 42–45].

Отже, починаючи з 60-х років XIX століття на території Єлисаветградського повіту було вжито ряд заходів по розширенню мережі початкових навчальних закладів, що забезпечило підвищення загального показника освіченості жителів регіону. Аграрна розбудова краю посприяла зростанню інтересу населення до природничої освіти. Оскільки саме початкова школа була найбільш доступною для більшості населення повіту, актуальність здійснення в ній природничої освіти з кожним роком зростала.

Загалом, у другій половині XIX – на початку XX століття мережу початкових навчальних закладів Єлисаветградщини утворювали: земські школи, міністерські школи, міські й повітові училища, міські початкові училища, церковні (церковно-приходські й школи грамоти), інші (приватні, німецькі тощо). У різний час досліджуваного періоду кількісно переважали ті чи інші, згідно пріоритетів освітньої політики царського уряду Росії. Крім того, важливим чинником їх розподілу виступав адміністративно-територіальний устрій (міська чи сільська місцевість). Так, у сільській місцевості була сконцентрована більша частина церковних і земських шкіл, у містечках таких шкіл було менше, натомість переважали міські початкові училища.

Розглянемо більш детально впровадження природничої освіти в навчальний процес початкових шкіл, що існували на Єлисаветградщині у другій половині XIX – на початку XX століття.

Так, церковно-приходські школи в своїй діяльності керувалися „Правилами про церковнопарафіяльні школи”. Навчальний план був розрахований на п'ятирічний термін (3 роки – в однокласній, 2 – у двокласній). Процес навчання обмежувався читанням по-слов'янськи, потім по-російськи, вивченням молитов і деяких подій церковної історії, початками арифметики. Географія з короткими відомостями про явища природи вивчалася лише в двокласній школі, тобто в четвертому й п'ятому класах по 3 години на тиждень. Для її викладання використовувались переважно ті ж самі церковні книжки, які містили деяку інформацію природничого характеру [8, с. 141, 308–309]. Тож, рівень навчання в них був досить низьким, належної природничої освіти церковно-приходські школи забезпечити не могли.

Школи грамоти практично не давали природничих знань. Першочерговою ознакою низького освітнього рівня була відсутність наочних посібників, книжок та зошитів. Викладання велось за різними

програмами, панувала зубрячка. Утримувалися вони у вкрай скрутних умовах, адже розміщувалися здебільшого у невеликих селянських хатах із маленькими віконцями, відповідно – поганим освітленням. Школа та вчителі суворо контролювалися церквою і попами. Вичерпною є згадка старожилів, котрі навчалися в одній з таких шкіл у перші роки ХХ століття: “...Заходиш у клас, і кидається у вічі довгий ряд ікон на стінах, під стінами – дерев’яні лавки на 10–12 учнів, приміщення напівтемне. Перед уроком обов’язково читалися молитви. Вчили ми буквар, часослов, Євангеліє, граматику та арифметику. Закону Божого вчив нас піп – людина владна і люта; мало чим відрізнявся від попа і наш учитель, який завжди ходив з лінійкою. Різку та лінійку на все життя запам’ятав кожний: за провину і без провини учитель бив нас, ставив на коліна у куток на кукурудзу або сіль; щоб завдати покараному ще більшого страждання – вчитель давав у руки важке Євангеліє, яке ми повинні були тримати, стоячи на колінах 2–3 години...” [9]. Тож, школи грамоти прищеплювали учням віру в Бога та давали примітивні елементарні вміння: читати, писати, рахувати. Вірогідність отримання у них навіть елементарних природних знань була мізерною.

У земських і міністерських школах давали кращі знання. Земство приділяло їм велику увагу (особливо підтримувало фінансово), вважаючи найбільш перспективними у підвищенні освітнього рівня жителів Єлисаветградщини. Учні вивчали Закон Божий, читання, письмо, арифметику. На уроках пояснювального читання із книг отримували деяку інформацію природничої тематики. Вивчення такого теоретичного матеріалу, як правило, підкріплювалось тематичними екскурсіями. Тож, навчальні заклади названих типів забезпечували більш високий рівень природничої освіти учнів, порівняно з церковними.

Окрім того, в Єлисаветградському повіті в досліджуваний період існували міські початкові училища (по Положенню 1872 року). Вони поступово засновувались із 70-х років ХІХ століття і станом на 1904 рік їх налічувалось п’ять: Єлисаветградське шестикласне, Ольвіопольське і Бобринецьке чотирьохкласні, Вознесенське й Новомиргородське трьохкласні.

Два перших відділення в кожному з них давали знання початкової школи. Навчаючи грамоти, письму й рахунку, даючи початкові відомості по граматиці вітчизняної мови, повідомляючи уривчасті знання по вітчизнознавству з класної книги для читання, ці нижчі відділення виконували роль початкових училищ. Їх справедливо можна вважати підготовчими ступенями до вищих відділень, починаючи з третього. Навчальний матеріал їх постійно ускладнювався, наближуючи ці відділення до середньої школи. Більше того, крім обов’язкових предметів із доволі широкими програмами по Закону Божому, російській мові, арифметиці, геометрії, природознавству, фізиці, історії, географії,

малюванню, чистописанню, співам та гімнастиці, їх навчальні плани містили іноземні мови, гігієну, сільськогосподарські дисципліни [5, с. 48–57]. Тож, ці навчальні заклади давали найкращі природничі знання, які доволі часто поєднувались із практичними роботами учнів під керівництвом учителів на приучилищних сільськогосподарських ділянках.

Поява у другій половині ХІХ століття у земських і міністерських школах, початкових училищах так званих необов'язкових предметів (садівництво, городництво, бджільництво, шовківництво, виноградарство) само по собі вимагало закріплення теорії на практиці. У багатьох населених пунктах повіту з 70-х років ХІХ століття при таких початкових школах почали засновувати невеличкі сади та городи, на яких учні під керівництвом учителя практично закріплювали теоретичні знання, отримані під час уроків [6, с. 23]. Станом на 1898 рік сад або город був при 56 населених пунктах повіту. Догляд за ними здійснювали самі вчителі. Пізніше при земських школах почали організовувати теплиці для підрощення невеликих чи слабких саджанців, а також створювати пасіки та шовківні.

Головною метою таких заходів було пробудження народного інтересу до якісного та продуктивного ведення сільського господарства й, відповідно, породжувало бажання мати ґрунтовні природничі знання. Але, у кінці ХІХ століття на території Єлисаветградського повіту початкових закладів освіти, які мали земельні ділянки, налічувалось 61, а сільськогосподарські заняття проводились лише в 50 з причини відсутності підготовлених учителів. Тому в подальші роки Земство поступово збільшувало асигнування на догляд та облаштування садів, городів, пасік, шовківень та ін., практично кожного року направляло вчителів на короткострокові сільськогосподарські чи методичні курси [4, с. 74].

До викладання названих природничих предметів ставилися з особливою увагою. Підтвердженням цьому є слова помічника лісничого гр. Черняєва: “Садоводство при земських школах Єлисаветградского уезда, за малыми исключениями, ведется удовлетворительно. У всех заведующих школами видна любовь к делу, а большинство, пройдя курсы садоводства, устраиваемые периодически, обладают и достаточными познаниями. При большинстве школ, осмотренных мною в течении лета и осени 1898 года, замечено, что позднейшие посадки деревьев произведены согласно указаниям и приемам, приобретенным на курсах; имеют лучший вид и в самом производстве работы видны и более опытная рука, и знание дела...” [4, с. 21–23]. Згідно звітів за 1897, 1901–1902, 1913 роки на Єлисаветградщині викладання вищезгаданих предметів у початкових закладах освіти здійснювалось значно краще, ніж в інших повітах Херсонської губернії [1, с. 35; 2, с. 53-54; 3, с. 54].

Окрім того, велика увага учителів Єлисаветградського повіту приділялася природничо-історичним екскурсіям. Вони були як місцевими, так і виїзними. Земство навіть пропонувало влаштувати практичні уроки по природознавству (у вигляді місцевих екскурсій учителів із учнями) й у літній канікулярний час, обґрунтовуючи тим, що таким чином буде встановлений безперервний зв'язок учителя зі своїми учнями, заради посилення морального впливу перших на останніх. Але такі природничі екскурсії влаштовувались більшою мірою під час навчального року в святкові чи вихідні дні. На початку літніх канікул здійснювались виїзні екскурсії. Слід відмітити, що й самим учителям було до снаги закріплювати з учнями навчальний матеріал природничого змісту на прогулянках та екскурсіях.

Таким чином, у досліджуваній період природнича початкова освіта в краї поступово покращувалась, але ще зберігала ряд недоліків. Вичерпно характеризують її стан першоджерела. Спробу зібрати відзиви населення про якість народної освіти зробила в 1909 році Олександрійська повітова Земська управа [7]. Ми можемо сповна використати їх для довершення уявлення про рівень народної освіти сільського населення Єлисаветградщини, оскільки названий повіт є сусіднім (згодом також став частиною Кіровоградської області), де були подібними регіональна економічна та освітня політика. Тож, у 1909 році Олександрійською управою було розіслано питальні листки (анкети) волосним правлінням, сільським старостам, земським гласним, земським керівникам, членам училищних рад, законовчителям, учителям земських шкіл, попечителям шкіл, земським лікарям і деяким приватним особам у кількості 1 000 екземплярів. Повернуто з відповідями – 766. Головним питанням було: “Замечаются ли какие-либо недостатки в программе народной школы и в постановке преподавания в ней?” Отримані відповіді не тільки доповнюють загальне розуміння рівня освіченості сільського населення, а й дозволяють підкреслити їх свідоме осмислення важливості природничих знань. Серед головних недоліків у програмі тогочасної народної школи, частина селян (більш заможних) виділяли занадто вузький її зміст, що не дозволяє отримати навіть елементарного загального розвитку: “краткость предметов преподаваемых в школе”; “бедность в количестве предметов”; “...она (школа) не приучает ребенка самостоятельно черпать из книги знания” і т. п. [7, с. 45]. Рекомендували включити в програму предмети, що давали би знання природничо-історичні, науково-популярні, а відповідно й розширити курс навчання до чотирьох років, у викладанні використовувати наочність і т.ін.: “...отечественную историю, географию и физические явления следовало бы ввести в курс хотя-бы и в форме тех-же бесед учителя”; “...необходимо ввести изучение естественной истории (по возможности наглядно)”; “...многие крестьяне хотели бы, чтобы их

детей ознакомили с географией России и хоть наглядно с другими частями света, а также чтобы преподавалась история и естествознание” [7, с. 46].

Група інших опитаних селян, котрі мали менші статки й їх життя залежало від успішної роботи в полі, пред’являли до народної школи суто практичні вимоги та вказували на ряд таких недоліків: “...нужно давать деревне то, в чем она нуждается: побольше сведений о почве, о скотоводстве, об огородничестве, о садоводстве, о пчеловодстве и пр.”; “...в деле преподавания, кажется, надо бы побольше считаться с наклонностями детей и с теми условиями, при каких дети будут потом, по выходе из школы, жить”; “...окончивший школу знает, какие водопады есть в Швейцарии, а когда начать у себя дома сеять рожь и на какой земле – он не знает, чем надо землю удобрять – он не знает”; “в школе учат стихи и решают задачи, это все нужно знать тем, которые могут учиться далее, а нам больше всего требуется то, что необходимо в хозяйстве”; “ученики, окончив народное училище, не могут обмерить куска земли, чтобы узнать сколько в нем квадратов; не знают по садоводству, по огородничеству, по хлебоводству, – никакого ремесла, а для народа это нужно” [7, с. 47–48].

Відповідно до зазначених обґрунтувань, селяни вбачали розвиток початкової школи в її наближенні до своїх практичних потреб, зокрема ввести в програму деякі спеціальні предмети й ремесла: “к существующей программе грамотности необходимо добавить преподавание по сельскому хозяйству, как жизненному крестьянскому средству, которое ведется неумело и невнимательно, от чего население беднеет... как же ему вести его, когда он о нем не слыхал; каждому ученику нужно показать, как ведется сельское хозяйство, чтобы он убедился воочию... желательно наглядно (так как детям тяжело читать соответствующую литературу) в специально отведенных участках под сады, поля, огороды”. Важливим зауваженням була констатація повної відсутності в програмі народної школи таких предметів як хімія та ботаніка, “которые необходимы как крестьянину-земледельцу, так и ремесленнику, от коих зависит их благосостояние” [7, с. 48]. Вагомою негативною ознакою початкової школи називали низьку професійну підготовленість самих учителів, у тому числі низький рівень або повну відсутність природничих знань: “учительский персонал имеет мало знаний, многие из учителей не знают ни географии, ни естественной истории... училища и постановка преподавания отчасти страдают от учителей, которые сами мало получают познаний, как например, сельскохозяйственных... поэтому крайне желательно, чтобы знания учителей какими либо путями освежались, дабы метод их преподавания не шел в разрез с наукой и переживаемым жизненным моментом... для пополнения знаний нужны курсы, экскурсии и обогащение учительских библиотек руководствами и пособиями” [7,

с. 54–55]. Певну частину анкет заповнювали самі вчителі, які головним недоліком початкової школи називали відсутність наочних посібників: “мы даем ученикам самые элементарные знания и вся цель народной школы (развить ученика и возбудить жажду знаний) достигаться должна только объяснительным чтением, но оно без наглядных пособий теряет свой интерес... нужно оживить преподавание наглядным обучением, которое уничтожит сухость и отвлеченность... кроме того, в наши учебники входит слишком мало статей по ботанике, а между тем ученикам, как будущим земледельцам, это крайне необходимо” [7, с. 55].

Загалом, аналіз анкет дозволив виділити такі напрямки реформування початкової школи: народну школу в тому вигляді, в якому вона існувала до 1909 року, залишити як підготовчий клас (школу грамоти), а в подальші три роки, поряд із довершенням засвоєння рідної мови і повного курсу арифметики, вивчати історію, географію, природознавство (людина, її походження і розвиток; ботаніка; зоологія; загальні відомості з хімії, фізики, астрономії), сільське господарство [7, с. 57]. Крім того, на початку ХХ століття гостро постало питання охорони природи, тому в анкетах можна простежити загострення уваги на цій проблемі, винесення певних виховних пропозицій: “...для того, чтобы занятия сельским хозяйством велись с большой охотой, необходимо воспитать в учениках школы любовь к природе, чего пока еще незаметно у наших крестьян... у большинства совсем нет любви к природе, ее красоте, совсем нет эстетического вкуса... крестьянин на все смотрит с практической точки зрения...редко кто садит у себя деревья, а если и садит, то для защиты хозяйственных потребностей; если заметит крестьянину, что не хорошо ведь уничтожать деревья, засорять русла речушек (а когда-то больших рек) навозом, то услышишь обычный ответ: “хіба з его хліб їсти, яка тут красота...”. Для спасения оставшейся скудной растительности в селах нужно было бы ввести праздники древонасаждения... они бы породили во многих любовь к деревьям и природе”. Словом, таке анкетування показало, що селяни свідомо почали визнавати природничу освіту важливим елементом свого життя, вбачали необхідність її розширення – головного фактора раціонального природокористування та вирішального чинника якісного сільськогосподарського виробництва. Особливо цінною лептою даного опитування є виокремлення думки народу щодо виховуючої ролі школи (екологічне, моральне виховання), особливо через природничі дисципліни. Красномовним підтвердженням цьому є вираз із анкети: “лучший воспитатель нравственности – знание природы” [7, с. 69].

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що впровадження природничої освіти у навчальний процес початкових навчальних закладів другої половини ХІХ – початку ХХ століття для Єлисаветградщини стало чи не єдиним найбільш швидким способом навчання місцевих жителів основам природничих знань, що було запорукою покращення ведення

сільського господарства в регіоні. Однак, відголоски довготривалого поневолення переважної частини населення краю, ще доволі довго стримували розвиток освітньої сфери Єлисаветградщини, адже початкова школа зазвичай трималася завдяки діяльності місцевих громад, самовідданих учителів і т.і. З огляду на цілеспрямовану аграрну розбудову краю з 70-х років XIX століття, природнича освіта хоч і зводилась до набуття елементарних природничих знань сільськогосподарського характеру, однак мала елементи загальної природничої освіти, означувалась застосуванням принципу наочності, а також використанням таких методів, як практична робота, дослід, екскурсія.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1897 год. – Херсон: Тип. О.Д. Ходушной, 1899. – 55 с.
2. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии за 1901–1902 годы. – Херсон: Тип. О.Д. Ходушной, 1905. – 76 с.
3. Краткий обзор начального народного образования в Херсонской губернии в 1913 году. – Херсон: Тип. О.Д. Ходушной, 1914. – 70 с.
4. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1898 году. – Елисаветград: Тип. Гольденберга, 1899. – 171 с.
5. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1904 году / [Из общего отчета Елисаветградской уездной земской управы]. – Елисаветград: Тип. Гольденберга, 1905. – 101 с.
6. Народное образование в Елисаветградском уезде Херсонской губернии в 1905 году / [Из общего отчета Елисаветградской уездной земской управы]. – Елисаветград: Тип. Гольденберга, 1906. – 94 с.
7. Народная школа по отзывам населения Александрийского уезда Херсонской губернии: [сост. И.В. Булгаков]. – Александрия: Тип. Ф.Х. Райхельсона, 1910. – 87 с.
8. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні (X – поч. XX ст.): Нариси / [ред. колег.: М.Д. Ярмаченко, Н.П. Калениченко, С.У. Гончаренко та ін.]. – К.: Рад. шк., 1991. – 381 с.
9. Сухаревська Н. Здобутки народної освіти / Н. Сухаревська // Кіровоградська правда. – 1957. – 24 серпня. – С. 3–4.

*В статье раскрыты особенности естественного образования в начальных учебных заведениях Елисаветградщины второй половины XIX – начала XX века. Очерчены предпосылки и охарактеризованы методические аспекты данного процесса.*

**Ключевые слова:** *естественное образование, начальная школа, наглядный метод преподавания, практическая работа, экскурсия.*

*In the article the features of natural education are exposed in initial educational establishments of Elysavetgrad district of the second half of XIX – XX of century began. Preconditions are outlined and the methodical aspects of this process are described.*

**Key words:** *natural education, initial school, evident method of teaching, practical work, excursion.*

УДК 373.5.015.311:502/504

**О.Л. Пруцакова, м.Київ**

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ

*Визначено зміст поняття «культура екологічної поведінки», чинники формування поведінки у довкіллі та рівні сформованості цієї характеристики у школярів. Екологічна поведінка розглядається у контексті вимог збалансованого розвитку суспільства. Визначено чинники її формування – зовнішні і внутрішні, спонукальні і обмежувальні; представлено характеристики рівнів сформованості культури екологічної поведінки у учнів основної школи.*

**Ключові слова:** культура екологічної поведінки, рівні культури, збалансований розвиток суспільства.

Запити збалансованого (сталого) розвитку суспільства, виражені у відповідних нормативних документах, визначають поведінкові аспекти особистості суттєвим чинником впливу на довкілля, і, тим самим, індикатором рівня життя і особистісного розвитку [5]. Суспільний рівень культури екологічної поведінки, що загалом може оцінюватись як доволі низький, виступає своєрідним „гальмом” і негативним орієнтиром для формування відповідних рис у наступних поколіннях.

Представити зміст поняття «культура екологічної поведінки», визначити рівні сформованості цієї особистісної характеристики у школярів виступає **метою** цієї статті.

Крім загальних середовищних чинників формування поведінки особистості [4], визначальними у шкільному віці є насамперед освітні впливи. Однак аналіз змісту екологічної освіти демонструє невідповідність пропонованої екологічної проблематики відповідним можливостям школярів у її застосуванні, обмеженими насамперед соціальним статусом і роллю. Попередні напрацювання обумовлюють висновок про ефективність змісту, форм й методів екологічного виховання, що спрямовують учнів на вирішення проблем найближчого довкілля, тобто у „зону відповідальності” школярів [6; 7]. Їх впровадження дозволяє формувати у школярів вміння екобезпечно діяти у тій частині довкілля, на стан якої вони можуть безпосередньо впливати. Адже саме у найближчому довкіллі і виявляється поведінка особистості, рівень її культури.

Розглядаємо «поведінку» як притаманну живим істотам взаємодію з навколишнім середовищем. Оскільки поведінка особистості опосередковується її зовнішньою (руховою) і внутрішньою (психічною) активністю, логічним виявляється розгляд процесу формування екологічної поведінки як результату взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників, що коригуються педагогічними впливами.

Визнання необхідності свідомого регулювання взаємодії з природою, в першу чергу — рівня споживання її ресурсів знайшло відображення у



розробці й запровадженні Освіти в інтересах збалансованого розвитку (ОЗР), що регулює як зовнішні вияви екологічної культури – поведінку і діяльність, сумісні зі сталим розвитком, так і питання етики, моралі, формування цінностей і ідеалів. Загалом під культурою поведінки розуміють сукупність форм повсякденної діяльності людини, в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та етичні норми поведінки. Це сукупність сформованих, соціально значущих якостей особистості, повсякденних вчинків людини в суспільстві. У культурі поведінки виявляються єдність зовнішніх, середовищних факторів, і внутрішніх - індивідуальних можливостей особистості. Засвоєні людиною правила культури поведінки перетворюються на цінну якість особистості – вихованість [8].

Моральні норми визначають зміст вчинків, вказують, що саме люди повинні (чи не повинні) робити, й розкривають, яким конкретно чином виявляються у поведінці вимоги моральності, як зовні виглядає поведінка людини, якою мірою органічно, природно і невимушено ці норми злилися з її способом життя, стали повсякденними життєвими правилами. Культура поведінки тієї чи іншої людини певною мірою характеризує її духовний і морально-естетичний стан, демонструє, наскільки глибоко й органічно вона засвоїла культурні надбання людства, зробила їх своїм власним надбанням.

У культурі поведінки відображаються моральні вимоги суспільства, закріплені в нормах, принципах і ідеалах, і способи регуляції і контролю дій та вчинків. Велике значення мають національні особливості культури поведінки, що склалися в результаті морального розвитку багатьох поколінь і є неодмінним атрибутом загальнолюдської культури.

Означені закономірності стосуються й проявів культури поведінки у навколишньому середовищі. Адже саме ставлення до природи і її об'єктів, прояви гуманності, і, нарешті, екологічна доцільність вчинків і життєвих та ситуативних виборів визначає рівень культури екологічної поведінки особистості..

«Екологічною поведінкою» вважаємо систему соціально обумовлених свідомо керованих вчинків і дій у довкіллі й стосовно довкілля, яка віддзеркалює рівень екологічної культури і екологічної компетентності особистості. Зазвичай екологічна поведінка виявляється як у сфері безпосередньої взаємодії з природою і її об'єктами, так і через опосередковане споживання природних ресурсів під час щоденної побутової діяльності.

Взаємодія з природним довкіллям у діяльності і поведінці таким чином, щоб наносити йому найменшої шкоди, враховуючи у життєвих виборах критерії збереження природного середовища і відновлення екологічних систем демонструє е к о л о г і ч н і с т ь дій та вчинків.

Виходячи з того, що доцільним є результат, якого можна досягти, витрачаючи мінімум ресурсів і задовольняючи при цьому життєво необхідні потреби, найекологічнішим і *екологічно доцільним* є збалансований розвиток суспільства, який передбачає використання природних ресурсів із врахуванням можливостей природи до самовідновлення і обмеження з цією метою надмірних потреб і споживання, визначає шляхи і засоби співіснування техносфери і біосфери (Г.Білявський, Л.Бутченко, В.Навроцький).

У національній науці представлено серію досліджень, присвячених окремим аспектам, дотичним до екологічної поведінки. Так, мотиви природоохоронної діяльності вивчала Н.Жук, вчинковий потенціал учня – Я.Кальба, прийняття рішень у побутовій діяльності – В.Редько. Екологічні різновиди поведінки досліджували О.Крюкова (екологічно-доцільна поведінка) та І.Трубнік (екологічно-мотивована поведінка). На думку М.Дробнохода наявність навичок природобезпечної поведінки, володіння екологічно доцільними технологіями освоєння довкілля, сформованість потреби особистого внеску у розв'язання екологічних проблемодним є одним з основних критеріїв сформованості екологічної культури школярів [2].

Під «культурою екологічної поведінки» розуміємо тип або форму організації життя і діяльності школярів, в яких знаходять зовнішнє вираження моральні та етичні норми взаємодії з природою, характер ставлення до неї, що виявляються у соціально та особистісно обумовлених вчинках і діях під час безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям у повсякденній діяльності.

Культура будь-якої поведінки формується під дією зовнішніх і внутрішніх, спонукальних та обмежувальних чинників. Формування культури поведінки у довкіллі здійснюється під впливом середовищних чинників: характеру природного, технологічного й урбанізованого оточення, особливостей соціальної структури суспільства, рівня розвитку демократії, специфікою влади та управління, суспільною мораллю, а особливо – культурних традицій і історично сформованих стереотипів використання природних ресурсів. У культурі екологічної поведінки до внутрішніх спонукальних відносяться ті, що стосуються потреби спілкування з природою, інтересу до неї, зростання потреб і їх задоволення, певна пасіонарність особистості, її внутрішні спонуки до освоєння довкілля. Однак, без обмежувальних чинників такий стиль освоєння довкілля призводить до надмірного і неконтрольованого споживання і виснаження ресурсів, деградації екосистем. Тому саме усвідомлення обмежень як обов'язкових імперативів діяльності і поведінки виступає умовою к у л ь т у р н о с т і екологічної поведінки. Внутрішніми обмежувальними чинниками культури екологічної поведінки виступатимуть усвідомлення необхідності збереження здатності

екосистем до відновлення; права інших громадян на збережене і чисте довкілля; права наступних поколінь на ресурси, відповідальність за стан навколишнього середовища. Зовнішнім – дотримання норм природоохоронного законодавства та інших адміністративних нормативів, зовнішня оцінка дій та вчинків. Тож, ці чинники базуються як на внутрішніх, особистісних обмеженнях, так і є суспільно-правових регуляторах. Однак, рівень культури екологічної поведінки виявляється насамперед у самообмеженні потреб, екологічності виборів, врахуванні наслідків дій і вчинків як на довкілля, так і соціальне оточення.

Усвідомлення чинників детермінації поведінки у довкіллі окремих особистостей і груп, за твердженням А. Дренгсона, сприяє формуванню іншої світоглядно-культурно-діяльній системи – «екософії» (екологічної мудрості), заснованої на визнанні цінності всього живого. Таке визнання передбачає трансформацію мислення і діяльності, формування відчуття причетності до екологічних проблем і його реалізацію через повсякденних виборах екологічних аспектів у щоденній поведінці [1].

Формування поведінки базується на екологічних знаннях. Однак, наявність екологічних знань не гарантує високого рівня сформованості культури екологічної поведінки особистості. Визначальним в цьому випадку є ставлення до природи. Характер цілей і мотивів взаємодії з природою, готовність обирати ті чи інші стратегії поведінки визначається ставленням. Саме ставлення визначає характер цілей і мотивів взаємодії з природою, готовність обирати ті чи інші стратегії поведінки, стимулює екологічно доцільні вчинки (С.Дерябо, В.Ясвін). Суб'єктивне ставлення до певних природних об'єктів поряд з екологічними уявленнями складає основу вибору особистістю тих чи інших стратегій взаємодії з природними об'єктами [9]. До діяльності, що зовнішньо виглядає як екологічна чи природоохоронна, можуть спонукати різні мотиви: прагнення до збереження природи і покращення стану навколишнього середовища; інтерес до змісту та процесу діяльності; самореалізація; кон'юнктурні чи економічні інтереси; спілкування тощо. Однак, висококультурною у екологічному аспекті може вважатись лише поведінка, що викликана альтруїстичним бажанням збереження довкілля.

Зазначимо, що рівні сформованості культури екологічної поведінки відрізняються різним ступенем екологічності («екологічності» – Т.Гардашук) [3], тобто усвідомленням і врахуванням суб'єктом віддалених наслідків власної діяльності і поведінки для навколишнього середовища. Визначаємо три рівні культури екологічної поведінки школярів:

- Високий;
- Середній;
- Низький.

Для учнів з *високим рівнем* культури екологічної поведінки турбота про навколишнє середовище стала звичкою доволі давно. Природні катастрофи спонукають їх усе частіше замислюватись над майбутнім нашої планети, а екологічно доцільна поведінка у побуті стала їх способом життя. Вони вже засвоїли принципи збалансованого розвитку суспільства, і звикли щоденно здійснювати ряд «екологічних дій», оскільки тісний зв'язок між людиною і природою для них очевидний. Також очевидним є і усвідомлення школярами власної причетності до екологічних проблем, власної ролі і впливу на довкілля. Такі школярі часто є членами екологічних організацій, однак у будь-якому випадку вони дотримуються розумного і виваженого споживання природних ресурсів і намагаються обмежувати свої потреби, вміють грамотно поводитись у побуті і природі, популяризуючи власний досвід.

У школярів часто виникає потреба у спілкуванні з природою, для них характерне переважання когнітивно-естетичних, непрагматичних мотивів поведінки. Вони вважають, що вдосконалення окремої особистості може змінити світ на краще. Екологічні цінності у школярів належать до топ-цінностей, вони визнають самоцінність природних об'єктів і вважають себе відповідальними за стан довкілля. Розуміючи і усвідомлюючи загальноєкологічні проблеми та роль людського чинника, уміють приймати природобезпечні рішення і мають(або намагаються отримати) досвід вирішення проблем «зони відповідальності».

Обмежувальними чинниками формування культури поведінки у довкіллі для них виступають насамперед турбота про відновлення екосистем, врахування прав наступних поколінь на ресурси та інших громадян на збережене і чисте довкілля. Формування культури відбувається через самообмеження потреб та усвідомлення наслідків власного впливу на природне та соціальне оточення, відповідальність за живе.

Учні із *середнім рівнем* сформованості культури екологічної поведінки усвідомлюють, що екологічні проблеми і охорона довкілля стосуються їх напряду. Вони не проти змінити свої побутові звички і традиції на екологічніші, і у побуті вміють поводитись екологічно грамотно, однак мотивують це радше економічною вигодою та турботою про здоров'я, а не турботою про довкілля. Учні усвідомлюють, що з планетою відбувається щось недобре, і це їх хвилює, однак менше, ніж економічні і особисті проблеми. Вони вже почали засвоювати принципи і необхідність збалансованого розвитку суспільства, відповідального ставлення до природи у різних життєвих сферах і готові особисто докладати зусиль до участі у врятуванні нашої планети, однак переважно прагматично-практично ставляться до довкілля і у прийнятті рішень щодо природи радше керуються не екологічними міркуваннями і мотивами.

Поведінка у природному оточенні може бути далекою від ідеальної, адже школяр керується правилом «якщо ми платимо, значить можемо робити що завгодно». До вирішення екологічних проблем „зони відповідальності” школярі ставляться ситуативно, а досвід їх вирішення може бути ними популяризований, але з практичною мотивацією економії та здоров’язбереження. Школярі не відчують себе частинкою людства і екологічні цінності до топ-цінностей у них не належать. Відповідальність за стан довкілля учні покладають на комунальні служби, уряд тощо. На різноманітні природоохоронні акції учні відгукуються із властивою їм великодушністю, однак вони цікавлять їх тому, що надають можливість відчувати себе вільніше і жити краще.

Загалом середній рівень культури екологічної поведінки – це активні дії, сприятливі для збереження або покращення стану довкілля і здоров’я. Проте, мотивація цих дій і мета мають не екологічний, а будь-який інший характер. Обмежувальними чинниками у даному випадку можуть виступати визнання прав інших громадян на безбечне довкілля. Усвідомлення наслідків дій і вчинків як на довкілля, так і соціальне оточення виступають чинниками формування культури лише ситуативно. Самообмеження потреб, екологічність виборів може мати місце, якщо диктуються радше не екологічними, а економічними чи соціальними вимогами. Ефективним є побоювання адміністративних санкцій за невиконання норм природоохоронного законодавства та зовнішня оцінка діяльності.

*Низький рівень* культури екологічної поведінки може виявлятися як байдужий та агресивний типи.

Байдужих школярів не цікавлять екологічні проблеми і те, що вони до них причетні.і загалом природа і її стан їх не цікавить. Вони не розуміють, яким чином дрібні екологічні дії у повсякденному житті можуть покращити стан довкілля. Школярі відкрито не виступають проти колективних природоохоронних акцій, але намагаються їх уникнути, мотивуючи відсутністю цікавості і розуміння сенсу. Цей тип поведінки притаманний школярам, що сповідують принцип «природа має підкоритись». Вони дотримуються традицій у ресурсоспоживанні, сімейних цінностей та ієрархічних систем, не вбачаючи у змінах навколо приводу змінювати власну діяльність і поведінку. Виправдовуючи власні дії соціальними традиціями у ресурсоспоживанні, за мету вони вбачають задоволення насамперед вітальних і матеріальних потреб, ігноруючи їх наслідки для довкілля. Визнання універсальної цінності природи і самоцінності її об’єктів теж не характеризує цей тип. Загалом учні ставляться до природи прагматично, насамперед оцінюючи її користь. У екологічних проблемах звинувачують зовнішні сторони – уряд, науковців, промисловість тощо, не відчуючи власної причетності і впливу на

довкілля. Тож, на думку школярів, й вирішувати глобальні проблеми життя на Землі мають не окремі люди, а наука чи уряд. Тому вони не бачать сенсу поводитись екологічно грамотно у побутовій діяльності, обирати природобезпечний стиль діяльності у довіллі, а тим більше – популяризувати досвід вирішення проблем. Школярі теоретично обізнані з екологічними проблемами, і, можливо чули про збалансований розвиток суспільства, але вважаючи, що їх це не стосується, природобезпечні рішення свідомо не приймають. Досвіду вирішення проблем не мають і не прагнуть мати.

Поведінка учнів з низьким рівнем культури, що характеризується агресивністю, суперечить моральним і екологічним нормам і правилам. Без дорослих, у своєму колі школярі руйнують природні об'єкти, часто не маючи змоги пояснити навіщо, агресивно сприймаючи зауваження. Здійснюючи природонебезпечні дії, байдужо ставляться до аналогічної поведінки інших. Демонструючи ігнорування суспільних норм, школярі невмотивовано або спрямовано агресивно руйнують довіллі. Емоційні реакції щодо природи неадекватні: виявляються у грубості, жорстокості, байдужості.

Учні не вміють мінімізувати власний вплив на довіллі на побутовому рівні, не переймаються питаннями раціонального ресурсоспоживання, оскільки не усвідомлюють процес використання ресурсів як вплив на природу. Відсутнє бажання милуватися природою, цікавість до неї. Учні не мають чітких моральних орієнтирів стосовно як об'єктів природи, так і використання ресурсів. Ставлення до природи нестійке, переважно прагматичного характеру. Рейтинг екологічних цінностей у ієрархії особистісних низький. Потреба у спілкуванні з природою не виражена.

Як правило такі школярі мають фрагментарний характер екологічних знань, практично не обізнані з екологічного права та проблем сталого розвитку суспільства, екологічних проблем місцевого рангу. Учні не вміють критично оцінювати факти, не розуміють взаємозалежність природи та людини, природи та суспільства. Правил поведінки у природі дотримуються ситуативно, лише під контролем. Вони не усвідомлюють побутову діяльність як чинник впливу на довіллі, тож мають не виражену готовність до вирішення екологічних проблем та не вважають себе відповідальними за наслідки власної діяльності у довіллі.

Оскільки учні не усвідомлюють необхідності збереження здатності екосистем до відновлення і не враховують наслідки дій і вчинків як на довіллі, так і соціальне оточення, то обмежувальними чинниками низького рівня культури екологічної поведінки можуть виступати лише зовнішні, суспільно-регулятивні міри, адміністративні та інші зовнішні регулятори. Хоч байдужі школярі можуть визнавати права інших

громадян на збережене і чисте довкілля, однак це не виступає причиною діяльності.

Поведінка має соціальну обумовленість. Її екологічні різновиди теж мають історичні і соціальні передумови, а рівень культури у багатьох випадках відображає стереотипи взаємодії з природою, що склались за тривалий час. Тож, педагогічні впливи мають змінювати стереотипи негативного ставлення і взаємодії з природою, формувати непрагматичну мотивацію і навички ощадливого ресурсоспоживання. Спрямований на „зону відповідальності” зміст формування поведінки сприятиме відчуттю причетності до проблем довкілля, зростанню відповідальності за його стан.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дренгсон А. Р. Преодоление экологического кризиса. От технократа к планетарной личности / А.Р.Дренгсон. – М.: Мир, 1991. – 120 с.
2. Дробноход, М.І. Про реформування освітньої галузі України в контексті проблем і тенденцій розвитку глобалізованого світу / М. І.Дробноход // Освіта і управління. – 2010. – № 4. – С. 7–17.
3. Кисельов М. М., Гардащук Т. В., Зарубицький К. Є. Екологічні виміри глобалізації / М.М. Кисельов, Т.В. Гардащук, К.Є.Зарубицький. – К.: Парапан, 2008. – 260 с.
4. Медведев В.А, Алдашева А.А. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд. второе, доп. / В.А.Медведев, А.А.Алдашева. – М.: Логос, 2001. –384 с.
5. Програма дій „Порядок денний на ХХІ століття”(Самміт „Планета Земля”, 1992). – К.: Інтелсфера, 2000. – 359 с.
6. Пруцакова О.Л. Світоглядні орієнтири формування культури екологічної поведінки школярів / О.Л.Пруцакова /Актуальні проблеми психології:Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Том VII.Екологічна психологія. Випуск 27. – Житомир:Вид-во ЖДУ ім. І Франка, 2011. –550 с. – С. 324–331.
7. Пустовіт Н.А. Теоретичні засади формування екологічно доцільної поведінки школярів / Н.А.Пустовіт // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць. – Вип. 13. книга 1. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволенко Д.Г., 2009. – С. 353–361.
8. Российская педагогическая энциклопедия //Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1993. – 862 с.
9. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

*Определено содержание понятия «культура экологического поведения», факторы формирования поведения в окружающей среде, уровни сформированности этой характеристики у школьников. Экологическое поведение рассматривается в контексте требований устойчивого развития общества. Определены факторы ее формирования внешние и внутренние, стимулирующие и ограничивающие; представлены характеристики уровней сформированности культуры экологического поведения учащихся основной школы.*

**Ключевые слова:** культура экологического поведения, уровни культуры, устойчивое развитие общества.

*The content of the concept of a "culture of environmental behavior," factors of behavior in the environment, the levels of formation of this characteristic in schoolchildren. Contents environmental behavior in the context of the requirements of sustainable development. The factors of formation of the external and internal incentives and constraints, are characteristics of the levels of formed ecologically cultural behavior of the basic school pupils.*

**Key words:** culture of environmental behavior, levels of culture, sustainable development of society.

УДК 371.124

**В.В. Радул, м. Кіровоград**

## САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК КРИТЕРІАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ

*У статті пропонується аналіз проблеми “само” - самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини. Самореалізація досліджується як критеріальна характеристика соціальної зрілості.*

*Ключові слова:* самовизначення, самоактуалізація, самовираження, самореалізація, особистість, соціальна зрілість.

Як зазначається у наукових джерелах: “Критерій — це ознака, за якою класифікуються, оцінюються (та одержують оцінки) відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема при їхній формалізації” [16, с. 122].

Поняття “само” – самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини (як особливої системи, якій притаманні свої, специфічні, належні лише їй як системі людській й пов'язані з її реальною самістю властивості – вимагає спеціального аналізу та розуміння.

Потреба саморозуміння, самопізнання, самоактуалізації, самоздійснення й інших феноменів само – розвивається разом із розширенням знань людини про світ й про себе, із зростанням суб'єктних можливостей й ускладненням завдань, що постають перед людиною.

У цій статті, на основі результатів своїх досліджень, будемо розглядати соціальну зрілість як логічний взаємозв'язок соціальної самореалізації та соціальної відповідальності і вважати самореалізацію інтеграцією соціального самовизначення та активності особистості. Ми пропонуємо таке визначення соціальної зрілості особистості вчителя: «Поняття соціальної зрілості вчителя розуміється як певний ступінь розвитку його особистості, який сприяє творчому освоєнню різних видів культури, а також створює можливість найефективніше приносити користь оточуючим своєю участю у різних видах діяльності” [11, с. 23]. В цій концепції, самореалізація розглядається як структурне утворення соціального самовизначення та соціальної активності. „У науковій літературі відповідно до певних рівнів соціальної сутності особистості, правомірно відокремлювати загальнолюдський, культурно-цивілізаційний, національний, соціально-груповий, індивідуальний та інші аспекти самореалізації” [10, с. 25].

Формування акмеологічної теорії зрілості започатковане дослідженнями Б.Г. Ананьєва та його наукової школи. Вивчаючи закономірність гетерохронного розвитку властивостей людини, яка формується, він зазначав: “Не менш важким, ніж об'єктивне визначення



„початку” індивіда, особистості, суб’єкта та гетерохронності всіх цих станів формування людини, є визначення об’єктивних критеріїв зрілості людини” [1, с. 271]. На його думку, саме вони спричинили у сучасній психологічній літературі заміну поняття „зрілість” поняттям „дорослість” для того, щоб уникнути багатьох ускладнень, які є часто нездоланими”.

Б. Г. Ананьєв підсумовує, що настання зрілості людини як індивіда (фізичної), особистості (суспільної), суб’єкта пізнання (розумової зрілості), праці (працездатності) у часі не збігається і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях [1, с. 272].

Учений увів поняття глобальної зрілості, яке у тварин збігається із фізичною зрілістю усього організму, його життєдіяльністю й механізмами поведінки. Стосовно розвитку людини зрілість (глобальна) постає як інтегральна характеристика розвитку всіх життєвих сил людини на відповідному етапі його дорослості як гармонійне поєднання природних, особистісних і суб’єктних показників цілісного розвитку людини.

Характеристики зрілої особистості (або особистісної зрілості) подані у диспозиційній теорії особистості Г. Оллпорта, з позиції якого зріла людина має широкі межі “Я” і може подивитися на себе “з боку”; вона здатна до теплих, сердечних соціальних стосунків, виявляє співчуття і терпимість; демонструє емоційну саморегуляцію й самосприйняття, не озлоблюється внутрішньо і не стає жорстокою; реалістично сприймає світ, має досвід і свої уподобання, не перекручує факти й прагне досягнення особисто значущих і реалістичних цілей; здатна до самопізнання, володіє почуттям гумору, має чітке уявлення про власні сильні сторони й слабкості; володіє цільною життєвою філософією; системою цінностей, які надають значущості і смисл практично усьому, що робить людина [9, с. 289–290].

Зрілість – це суб’єктно-об’єктивна категорія, що відбиває особистий життєвий досвід і природні ресурси людини, що зростає, об’єктивні закономірності її дорослішання, а також результати освіти відповідно до державних стандартів. Зрілість – це й соціально-педагогічний результат, що досягається у процесі взаємодії соціального і педагогічного середовища, розвитку і дорослішання людини, що зростає. Зрілість – це вершина, яка утворюється з двох гетерогенних процесів: вікового психофізіологічного дозрівання, за умови домінування онтогенетичних закономірностей, і освітньо-виховного, коли пріоритет надається закономірностям соціокультурного розвитку. Отже, зрілість – це інтегральна якість і показник розвитку людини, що зростає в освітньому середовищі (соціальному і педагогічному).

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

Зрілість є акмеологічним критерієм розвитку людини, зокрема й професійного розвитку. Поняття “акмеологічний” ототожнюється з двома якісними характеристиками: цілісним та вищим рівнями досягнень.

Акмеологічна концепція професійної освіти як мета освіти передбачає й цілісний розвиток фахівця. Такий розвиток повинен забезпечувати формування відповідного рівня і виду зрілості на певному етапі навчання і вікового розвитку особистості.

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

Кожний вид зрілості показує новий стан у духовному опануванні світу, у світогляді, ціннісно-сміслових домінантах й способах життєдіяльності у цілісному розвитку людини, у взаємодії індивідних, особистісних та суб'єктно-діяльнісних факторів дорослішання й дозрівання.

Кожен вид зрілості є передумовою досягнень на новому віковому й освітньому етапі життєдіяльності людини, яка зростає, її рівневого, ступеневого сходження до вершини життєвого макроакме, до життєвої й професійної зрілості.

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

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

Особистість – соціальна якість (властивість) індивіда, що визначається його “залученістю” у суспільні стосунки. Спосіб життя індивіда, соціальні ролі, які він виконує, забезпечують формування, трансформацію і закріплення властивостей, які утворюють зміст його соціально-професійного спрямування. Саме в системі соціально-професійних стосунків відбувається перетворення внутрішніх, психічних процесів індивіда на якісні властивості його особистості.

Саме залежність засвоєння і відтворення соціального досвіду і є підґрунтям, на якому може розкриватися стан розвитку особистості. Прикладом якісної характеристики цілісного розвитку особистості ми й пропонуємо розглядати соціальну зрілість.

Отже, з погляду на сучасну теорію систем і системний аналіз, поняття “зрілість” може бути застосоване до будь-якої складної соціальної системи як для характеристики стану її окремих елементів та всієї системи загалом. Виокремлення змісту соціальної зрілості характеризується тим, що

кожний її елемент може здійснювати свої функції, реалізувати у практичній діяльності особистості свої якісні характеристики.

Стосовно розвитку людини “зрілість” здебільшого трактується у фізіологічному або психологічному аспектах, що пов’язані з процесом завершення соціалізації та становлення системи ролей. Соціальна зрілість у цьому разі виявляється через вищий рівень процесу соціалізації.

Ми дотримуємося думки, що соціальна зрілість особистості обов’язково містить активну життєву позицію особистості й досягається неперервною єдністю виховання та самовиховання, активним, постійним прагненням особистості до більш швидкого досягнення вищих рівнів соціальної зрілості, потребою саморозвитку.

Залежно від сфери виявлення соціальна зрілість є певною здатністю особистості до взаємодії із середовищем, що дозволяє їй ефективно посідати відповідне місце в структурі первинних утворень. Тому оцінка рівня розвитку особистості як суб’єкта діяльності соціуму в кожному із напрямків діяльності дає можливість одержувати комплексну характеристику соціальної зрілості. На підставі цього будується алгоритм інтегрування показника соціальної зрілості особистості – її індекс.

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

Досягнення вищого рівня розвитку соціальної зрілості особистості обов’язково зумовлює зростання її еволюційної складності. Розширення меж управління та збільшення кількості рівнів ієрархії створюють нові можливості для інтенсивнішого соціально-професійного розвитку особистості вчителя, що спричиняє формування нової цілісності і нової системи якості особистості – соціальної зрілості.

З погляду системного підходу розвиток соціальної зрілості – це процес, що відбувається на різних рівнях і містить макро- і мікросоціальні зміни, диференціацію та інтеграцію якісних показників. У цьому контексті особливо цінним є принцип антицінності розвитку, згідно з яким соціальна зрілість одного рівня є підґрунтям для розвитку наступного рівня.

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

До ряду найбільш актуальних понять сучасності увійшли поняття “самоактуалізація” та “самореалізація”. Самоактуалізація багатьма дослідниками розглядається як вроджена властивість (Г.Гольдштейн, Є.Є.Вахромов, А.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фромм та інші). Вона трактується і як мета, і як засіб, і як результат. Часто самоактуалізація пов’язується з потребою самовираження в діяльності. “Самоактуалізація – це свідомо

здійснювана суб'єктом практична діяльність, спрямована на розв'язання наявних проблем власної життєвої ситуації, наслідком якої є самозмінна...ї зміна життєвої ситуації” [2, с. 111].

В інших роботах зазначається, що професійна самоактуалізація передбачає високу суспільну значущість діяльності індивіда: “Самоактуалізація пов'язана із людською потребою самоактуалізації, вона означає, що люди відчують потребу й прагнуть до реалізації всього того, що вони, ймовірно, можуть здійснити... Для самоактуалізованих людей характерне велике бажання принести користь суспільству, вони поводять себе більш доброзичливо й дружньо, вони менш стурбовані власними проблемами” [12, с. 772–773].

Розглядаючи проблему самореалізації в психоісторичному контексті, Е.В.Галажинський зазначає: “... у прагненні до самореалізації відбивається діалектика людства, його поступальний розвиток, що досягає такого рівня за умови, коли зовсім не стихійні, але до цього часу нечіткі, тенденції розвитку, які стоять за спиною суспільної свідомості, починають усвідомлюватися не лише вузьким колом учених. Це масове первинне усвідомлення можливості включення сутнісних сил людини в еволюцію як на рівні окремої особистості (онтогенез), так і на рівні людства (філогенез) і виявляє себе у феноменах прагнення людей до самореалізації, самоактуалізації, саморозвитку як ознак виокремленої активної участі свідомості людей у здійсненні еволюційного процесу” [3, с. 36].

Л.А.Коростильова зазначає: “Багато філософів указують, що самореалізація особистості – проблема не тільки міждисциплінарна, але й міжпарадигмальна, в силу того, що нині не існує єдиної парадигми уявлення про самореалізацію особистості. Ця проблема також відрізняється маргинальним характером, оскільки охоплює теми, які належать до проблемного поля різних наук [5, с. 10].

Узагальнюючи різні погляди науковців на зазначену проблему спостерігаємо, що більшість із учених вважає питання самореалізації сьогодні особливо важливим, оскільки воно пов'язується із самоздійсненням людини; причому на разі виокремлюється необхідність розгляду особливостей поєднання внутрішніх стимулів і зовнішніх умов саморозвитку.

Проблема самореалізації розглядається з різних позицій, В науці спостерігаються різні аспекти і напрямки її дослідження. Так, Д.О. Леонтьєв [7, с. 156–175] виділяє три рівні аналізу проблеми самореалізації особистості. Загальний, або філософський рівень – це той, на якому розв'язуються питання про сутність людини, процесу самореалізації. Об'єктом дослідження виступає людина, що мислиться як родова істота, і людство в цілому. На соціологічному рівні вирішуються питання про шляхи й способи самореалізації особистості в конкретних

соціокультурних умовах її існування. Об'єктом дослідження тут виступає соціум, конкретна суспільна структура. На психологічному рівні аналізуються особистісні якості й конкретні зовнішні умови, що дозволяють особистості продуктивно самореалізуватися. Тут вивчається мотиваційна основа самореалізації, зворотній вплив об'єктивної й суб'єктивної ефективності самореалізації на особистість і діяльність суб'єкта.

Л.А. Коростильова [6] на основі аналізу робіт, присвячених окремим аспектам самореалізації, відмічає, що в зазначеній проблемі виділяються такі аспекти вивчення: самореалізація як мета (вивчаються досягнення як метацінності), як стан (розглядається у зв'язку з питаннями задоволення самореалізацією), як результат (певний рівень особистісного розвитку за критерієм успіху – неуспіху, а також за наявністю властивостей, що сприяють самоздійсненню особистості), як підсумок (у дослідженнях, спрямованих на осмислення цілісних часових відрізків життєвого шляху).

Е.В. Галажинський [3] також виділяє в загальній проблемі самореалізації різні аспекти: продуктивний; особистісний, що дозволяє бачити потенціал самореалізації й рівень креативності особистості, спрямованої на світ, на себе; процесуальний аспект, в якому виявляють себе проблеми процесу самореалізації в суб'єктивному часі й просторі життєвого світу особистості; діяльнісний аспект, який дозволяє виокремити проблеми спрямованості, вибірковості, мотивації, детермінації, регуляції діяльності, за допомогою якої особистість реалізує себе.

Питання про сутність людини, її сутнісні сили й про реалізацію власної місії є визначальним у розв'язанні проблеми самореалізації, самоактуалізації.

Одними з перших цими питаннями займалися західні психологи гуманістичного напрямку (К.Гольдштейн, А.Маслоу, К.Роджерс, Е. Фромм), які розглядали прагнення до самоактуалізації.

К.Гольдштейн називав потребу в самоактуалізації основною, провідною, оскільки реалізацію будь-якої іншої потреби він розглядав як необхідну передумову для самоактуалізації. Відмінності у напрямках і меті самоактуалізації пов'язані з різними внутрішніми потенціями людей і з різницею у перешкодах, які виникають на шляху особистості, що самоактуалізується із зовнішнім оточенням. Подолання цих перешкод веде або до пристосування до середовища, або ж до оволодіння ним, здобуття більш ефективних способів поведінки. При цьому К.Гольдштейном самоактуалізація подавалася, як жорстко соціально детермінована: як здатність людини "використовувати усі свої можливості настільки, наскільки це дозволяє оточуючий світ" [8, с. 157].

Метою самореалізації, за К.Роджерсом, є бажання особи стати "самою собою", причому це прагнення закладене в кожній людині від

народження, і в кожного є сили, необхідні для розвитку власних можливостей. Практично всі актуальні потреби людини підпорядковані меті – розвивати всі свої здібності, щоб зберігати й розвивати власну особистість [13, с. 3]. При цьому саморозвиткові й самоудосконаленню сприяє розбіжність уявлень особистості між „Я ідеальним” та „Я реальним”. Звичайно, норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, змушуючи людину прийняти нав’язані іншими цінності.

Уявлення про самореалізацію, за Е.Фроммом [17], передбачає наявність продуктивної активності, пов’язаної із задоволенням ряду потреб: у встановленні зв’язків, захоплення, єднання зі світом; у трансцендентності, що пов’язана із відчуттям свободи й власної значущості; у коренях, як здатності відчутти себе частиною світу; в ідентичності з самою собою й іншими; у системі орієнтації, необхідній для здійснення можливості діяти цілеспрямовано.

Найглибше проблема самореалізації репрезентована у працях А.Маслоу. Вчений визначав самоактуалізацію як безперервну реалізацію “потенційних можливостей, здібностей і талантів, як більш повне пізнання своєї місії, чи покликання, долі тощо, як більш повне пізнання й ... прийняття своєї власної початкової природи, як наполегливе прагнення до єдності, інтеграції, чи внутрішньої синергії особистості” [8, с. 49]. А. Маслоу розглядав людину як “істоту бажуючу”, що мотивована на пошук особистої мети. При характеристиці самоактуалізуючої особистості він надавав перевагу прагненню до досягнення метапотреб, які роблять життя людини осмисленим, наповненим, ведуть до вершинних хвилювань. Але шлях до самореалізації відкривається тільки після того, як людина задовольняє дефіцитарні потреби (базові, сутнісні). При задоволенні однієї потреби актуалізується інша тощо. Задоволення потреб нижчого й середнього рівнів: фізіологічних, безпеки й захисту, належності й почуттів – створює основи для виникнення в подальшому вищих потреб: у самоповазі, самоактуалізації. Людина отримує можливість більш уважно ставитися до себе, прислуховуватися до власних відчуттів; брати на себе відповідальність за обраний шлях і, таким чином, зрештою досягати стадій самореалізації.

А. Маслоу [8] значущими характеристиками особистості називає ефективне сприйняття реальності й комфортні взаємини з нею; прийняття себе, інших, природи; спонтанність, простоту, безпосередність; слугування; відреченість, потребу в єднанні; автономність, незалежність від культури й середовища, волю й активність; свіжий погляд на речі; містичні й вищі хвилювання; відчуття спільності; глибокі міжособистісні відносини; демократичність; уміння відрізнити засіб від мети, добро від зла; філософське почуття гумору; креативність; керівництво у житті побутовими цінностями.

К.Роджерс [13] виділяє такі особистісні характеристики: відкритість до хвилювання (що виявляється в повноті вміння відчувати себе, свої хвилювання, почуття й думки), екзистенційний спосіб життя (тенденція жити повно й насичено в кожному момент існування), організмична довіра (здібність приймати свої внутрішні відчуття й орієнтуватися у виборі поведінки на них, а не на зовнішні обставини), емпіричну свободу (здатність робити вільний і відповідальний вибір), креативність.

У працях Е. Шострома [18] також є опис характеристик особистості, яка самореалізується, особистості-„актуалізатора”: чесність (прозорість, відвертість, аутентичність) – здатність бути чесними в будь-яких почуттях; усвідомленість (відгук, життєнасичуваність, інтерес) – здатність бачити й чути себе та інших, вміння самої людини сформуванню власну думку про щось у житті; воля (спонтанність, відкритість) – здатність вільно виявляти потенціал, бути господарем свого життя; довіра (віра, переконання) – віра в інших й у себе, прагнення встановлювати глибокі контакти з людьми, зв'язок із життям, життя „зараз”, здатність долати труднощі „тут і тепер”.

Як зазначають автори праці „Теории личности” Л.Хьелл та Д.Зіглер, Г.Оллпорт [19] виокремлює такі риси психологічно зрілої людини: функціональну автономію й усвідомленість мотивів поведінки; широкі межі Я; здатність до теплих, сердечних соціальних стосунків без власницьких почуттів, до співчуття (терпимість до різноманітності у цінностях, установках, спільність з усіма людьми); емоційну нестурбованість і самоприйняття (позитивний образ себе, терпимість до фрустрацій і власних недоліків, вміння висловлювати свої думки й почуття, (враховуючи думки й почуття інших); реалістичність сприйняття, досвіду, мети; здатність до самопізнання й почуття гумору (чіткі уявлення про свої сильні сторони й слабкості); цілісну життєву філософію.

Неможливість зведення до одного інтегративного показника характеристик особистості, яка самореалізується, пояснюється багатозначністю та протиріччями цього поняття. Так, С.Мадді узагальнив характеристики ряду авторів й виокремив такі: відкритість досвіду, що містить емоційність й рефлексію; буття „тут і тепер”, що містить рухомість, адаптивність, спонтанність, індуктивне мислення; віру у організаційний процес; волю в житті (почуття вільної волі й контролю над життям; творчість [6]. Р.Нельсон – Джоунс [14; 8] на основі праць К.Роджерса та А.Маслоу виділяє шість характеристик людей, що повноцінно функціонують й самоактуалізуються: відкритість для досвіду, раціональність, особиста відповідальність, самоповага, здатність до встановлення й підтримання добрих особистих стосунків, ведення морального способу життя.

Більшість наукових праць дослідників радянського та пострадянського періоду базуються на аналізові даних характеристик,

адаптованих до нашої дійсності, які виявляються за допомогою різноманітних діагностичних інструментаріїв у різних груп людей, що мають статево-вікові, професійні та інші відмінності порівняно з іншими психологічними типами.

Праця Е.В.Галажинського є спробою розгляду самореалізації людини з погляду теорії психологічних систем, в основі якої лежить синергетична парадигма. Дослідник зазначає, що самореалізація є „тим інтегруючим фактором, з яким пов'язане розв'язання проблем життєвого самовизначення, вибору життєвих середовищ, найбільш адекватних для самоздійснення й формування життєвих стратегій” [3,с.7], а „прагнення до творчої самореалізації є виявом справжньої природи людини, яка не залишає їй вибору” [3, с. 25].

У феномені „нададаптивність” міститься універсальна властивість самоорганізуючих систем будь-якої природи – самодетермінація як вияв системної детермінації: „Саморух, саморозвиток властиві будь-яким відкритим самоорганізованим системам. Розуміючи самореалізацію особистості як спосіб саморозвитку, адекватний для людини, яка наділена свідомістю, ми вважаємо її іманентною, інваріантною ознакою, властивою всій природі, а не лише природі людини. Але вважаємо при цьому, що існує культурно-історичний діапазон, всередині якого здійснюється перехід від самореалізації як супутнього явища, як обов'язкового компонента будь-якої взаємодії системи з оточенням до самореалізації як усвідомленого способу існування особистості. Лише тоді самореалізація починає визначати спосіб життя особистості, а багатовимірний світ людини виступає у своїх ціннісних координатах – як простір для самореалізації, самоздійснення й самотворення” [3, с. 41].

Л.А.Коростильова [5; 6], вважаючи самореалізацію необхідним атрибутом розвитку дорослої людини, визначає цей феномен як „здійснення можливостей розвитку „Я” за допомогою власних зусиль, співтворчості, співдіяльності з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом і світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних й особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті й буденній діяльності, пошук й ствердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і смислу свого існування у будь-який момент часу. Самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний збуджувальний мотив для особистісного зростання” [6, с. 52].

На основі виділення критеріїв (задоволеність і корисність – продуктивність) Л.А. Коростильова вибудовує структурно-функціональну



модель самореалізації, що робить можливим визначити умови для ефективної самореалізації.

Становлення сутнісних сил людини – процес їх „вирощування” із предметних форм культури шляхом розпредмечування останньої (Г.С.Батищев). При цьому розпредмечування можна розглядати лише в нерозривній єдності зі зворотнім процесом – опредмечуванням сутнісних сил, їх переходом із діяльнісних у предметні форми існування. Самореалізація й розуміється як процес опредмечування сутнісних сил особистості у багатоманітності соціальної діяльності.

Розглядаючи самореалізацію з погляду форм, в яких може протікати цей процес, Д.О.Леонтьєв використовує поняття „культуризація” (опредмечування людини в об’єкті; при цьому опредмечування не зводиться до вияву речей: у ролі „предмета” можуть виступати традиції, звичаї, фольклорні твори тощо) і „персоналізація” як дві взаємопов’язані форми реалізації людиною своєї родової сутності у вільній, творчій діяльності.

Але ні внесок особистості в конкретних інших людей, ні внесок в культуру не може бути самоціллю, кінцевою, глибинною мотиваційною основою сутнісної самореалізації особистості. Цією основою є внесок особистості в людство в цілому, якому вона й адресує себе, адже тільки таким шляхом людина здатна здобути особисте безсмертя. На думку Д.О. Леонтьєва, в основі прагнення людини до самореалізації лежить не завжди зрозуміле прагнення до безсмертя, „яке може усвідомлюватися в різних формах: як прагнення поліпшити знання, покращити умови життя людей, передати іншим знання й досвід, розкрити людям смисл тощо” [7, с. 157]. „Саме усвідомлення обмеженості свого індивідуального існування у вимірах вічності породжує у людини прагнення вийти за межі цієї скінченності, з найбільшою повнотою реалізувати себе у процесі свого історичного життя” [15, с. 60].

Розробляючи проблему самореалізації в межах теорії психологічних систем, Е.В.Галажинський зазначає необхідність виокремлення такого „кульмінаційного періоду” в онтогенетичному розвитку людини, який виявляється як порушення „нормального” функціонування поведінки, тим самим об’єктивуючи структуру його механізму. Він указує, що це повинен бути не будь-який „кульмінаційний період”, а саме такий, в якому (чи після якого) відбувається зміна структури поведінки, причому таким чином, що вона починає функціонувати за типом самореалізації (самоактуалізації, саморозвитку тощо) особистості (як суб’єкта поведінки).

„Самоактуалізація” і „самореалізація”, дещо рідше „саморозвиток” у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених використовуються як синоніми (А.Маслоу, К.Роджерс та інші). Проте, згідно з поглядом Д.О.Леонтьєва, змішування самореалізації з процесами самовираження, самоствердження й саморозвитку має принципове значення, оскільки

поняття „самоактуалізація” містить у собі усі ці процеси, ігноруючи суттєві відмінності між ними. „Така теоретична аморфність поняття самоактуалізації стала одним із найсуттєвіших недоліків теорії Маслоу, спричинивши ускладнення можливості операціоналізації цього терміну” [7, с. 171].

На більш загальний характер терміну „самореалізація” відносно понять „самоактуалізація”, „самоствердження”, „саморозвиток” указує й Л.А.Коростильова, зазначаючи, що деяка відмінність у термінах „самореалізація” та „самоактуалізація” пов’язана з різними акцентами у плані існування особистості – суб’єктивному, внутрішньому (самоактуалізація) і об’єктивному, зовнішньому (самореалізація). Дослідниця доповнює: „Але як самоактуалізація – це завжди актуалізація, тобто вираження, себе, своєї істинної природи зовні, так й самореалізація – це завжди реалізація свого справжнього Я” [6, с. 36].

Основою для розмежування цих понять у Д.О.Леонтьєва [7] є специфіка потреб, які провакують ту чи іншу діяльність.

При розгляді самореалізації в структурі потреб Д.О.Леонтьєв пропонує варіант зняття протиріччя між двома позиціями: з одного боку, самореалізація не аналогічна іншим потребам; з іншого – не завжди потреби пов’язані із самореалізацією. Вчений вважає, що існуючого протиріччя між ними можна уникнути, якщо визнати зв’язок самореалізації із відповідним класом потреб. У такому випадку він спирається на власну „трирівневу типологію потреб”. Перший рівень – це потреби у володінні предметом, його фізичному вживанні. Другий рівень – це потреби у розпредмечуванні „світу людини”, в освоєнні форм діяльності, кристалізованих у предметах матеріальної й духовної культури. Третій рівень – це потреби в опредмечуванні, у втіленні своїх сутнісних сил, своєї живої діяльності у предметних внесках. Д.О.Леонтьєв вважає, що потребу в самореалізації можна ототожнити із третім рівнем потребнісної структури (потреба творчості, в особистісному спілкуванні, у соціально-перетворювальній діяльності, у материнстві тощо). Цей підхід дозволяє здійснити розмежування самореалізації з такими родовими поняттями, як „самовираження”, „самоствердження”, „саморозвиток” і „самоактуалізація”.

Самовираження розглядається Д.О. Леонтьєвим як активність суб’єкта, спрямована на самореалізацію, але яка не досягла бажаного ефекту особистісного внеску (опредмечування), тобто не виявилась у діянні. Самовираження виникає тоді, коли потреба у трансляції себе виявляється недостатньо підкріпленою відповідною здібністю.

Самоствердження має іншу мотиваційну основу: прагнення здобути суспільне визнання з боку інших, обов’язково реалізуватися обов’язково так, щоб скористатися ефектом цієї самореалізації.

Саморозвиток має тісний зв'язок із самореалізацією, але ґрунтується на дещо іншій мотиваційній основі: розвиватися, збагачувати власні сутнісні сили для кращої самореалізації у майбутньому. Тут діяльність людини спрямована на саму себе.

Виходячи із аналізованих концепцій та підходів, у своєму дослідженні ми під самореалізацією розуміємо спеціально організовану суб'єктом діяльність, метою якої є втілення ним власного призначення, а також результат цієї діяльності, тісно пов'язаний із саморозвитком та самоствердженням особистості.

Як засвідчують проаналізовані вище дослідження, самореалізація – це прерогатива дорослої людини, на чому зокрема наголошує К.А.Абульханова-Славська, стверджуючи, що самореалізація можлива лише тоді, коли самопізнання власних здібностей уже закінчене, повністю сформований „образ Я” і вироблена готовність особистості забезпечити сукупність зовнішніх умов самореалізації.

Отже, самореалізація яскраво виявляється в юнацькому віці та в період переходу до дорослості, а її становлення за віковими характеристиками у цілому збігається з процесом професійного становлення особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г.Ананьев. – М., 1977.
2. Вахромов Е.Е. Психологические концепции развития человека. Теория самоактуализации: Учеб. пособие/ Е.Е. Вахромов. – М.: Междунар.пед.акад., 2008.
3. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности: Дисс. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2002.
4. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека/Л.Н.Коган. – М.: Мысль, 1984.
5. Коростылева Л.А. Проблема самореализации личности в системе наук о человеке // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. – СПб., 1997.
6. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения/Л.А.Коростылева. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000.
7. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур. – М., 1997.
8. Маслоу А. Психология бытия: Пер. с англ./А.Маслоу. – М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.
9. Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности. – М., 1996.
10. Радул В.В. Соціальна зрілість особистості вчителя: фактори формування / В.В.Радул. – К.: Вища школа, 2008. – 240 с.
11. Радул В.В. Соціально-педагогічна зрілість: [спеціальний курс] навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.В.Радул. – К. 2001. – 202 с.
12. Психологическая энциклопедия/ Под ред. Р.Корсини, А.А.Ауэрбаха; науч. ред.пер. на русс. яз. А.А.Алексеев. – М., 2003.

13. Rogers C.R. A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework // *Psychology: a study of science* / Ed. By S. Koch. – N. Y., 1959.
14. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека/К.Роджерс. – М., 1994.
15. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество /И.И. Резвицкий. – М.: Политиздат, 1984.
16. Соціолого-педагогічний словник/ За ред.В.В.Радула. – К.:”ЕксОб”, 2004. – 304 с.
17. Фромм Э. Иметь или быть/Э.Фромм. – М., 1986.
18. Шостром Э. Анти-Карнеги, или Человек – манипулятор/Э.Шостром. – Мн., 1992.
19. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности/Л.Хьелл. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.

*В статье предложен анализ проблемы «само» – самоопределение, самопознание, самоактуализация, самовыражение, самооценка, самореализация человека. Самореализация исследуется как критериальная характеристика социальной зрелости.*

**Ключевые слова:** самоопределение, самоактуализация, самовыражение, самореализация, личность, социальная зрелость.

*The article highlights the analysis of the problem of “selfness”: self-determination, self-cognition, self-actualization, self-expression, self-evaluation, self-realization of a person. Self-realization has been researched as a criterion characteristic of social maturity.*

**Key words:** self-determination, self-actualization, self-expression, self-realization, person, social maturity.

УДК 37 (09)

**О.С. Радул, м. Кіровоград****ОБРЯДОВІ ДІЇ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДАВНІХ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН**

*У статті на підставі етнографічних матеріалів ХІХ ст. аналізуються обрядові дії східних слов'ян, що супроводжували життя дитини, та які мають давнє, спільнослов'янське походження.*

**Ключові слова:** виховання, східні слов'яни, обряди, язичництво.

На ранніх стадіях розвитку цивілізації, яким притаманна перевага сакрального над світським, перехід від одного етапу життя до іншого супроводжувався певними обрядами. Обрядові дії, певні ритуали супроводжували, насамперед, життя дитини, оскільки дитяча смертність у давні часи була високою. Повністю реконструювати давні обряди неможливо, однак частково відновити їх можна завдяки етнографічним дослідженням ХІХ ст.

Запис і вивчення народних обрядів розпочинається у першій половині ХІХ ст. І. М. Снегирьовим, І. П. Сахаровим, О. В. Терещенком, М. О. Максимовичем. Вітчизняні дослідники другої половини ХІХ ст. (О. Малинка, А. Котляревський, І. Бенківський, П. Чубинський, М. Сумцов П. В. Шейн та багато інших) зібрали вагомий етнографічний матеріал стосовно світу дитини. На початку ХХ ст. чеський учений Л. Нідерле опублікував фундаментальну працю «Славянские древности» (1916), яка охоплювала різноманітні сфери життя давніх слов'ян Європи і до сьогодні є одним із джерел слов'янських старожитностей. Більшість сучасних вітчизняних народознавчих досліджень ґрунтується на етнографічних записах ХІХ ст. Серед них вирізняється узагальнювальне дослідження Н. К. Гаврилюк (1981) із родильної обрядовості українців.

З-поміж розмаїття записів дослідників родильної обрядовості, фольклору та поглядів на виховання дитини ми прагнули вибрати ті, які, на нашу думку, мають більш давнє походження і побутували у всіх східнослов'янських народів.

Усі записи засвідчують, що народження дитини було важливою і радісною подією в житті родини. «Сын да дочь – день да ночь, и сутки полны», «Счастлив отец в сыновьях, а мать в дочерях», – говорять народні прислів'я, записані в ХІХ ст. [16, с. 543].

Л. Нідерле зазначає, що у давніх слов'ян, як і у всіх інших народів, що перебували на певному ступені культурного розвитку, народження дитини супроводжувалося особливими обрядами, які мали або суто гігієнічний характер, або ж пов'язувалися з віруваннями [17, с. 162]. Л. Нідерле, посилаючись на дослідження польського дослідника Яна Бистроня (*Slowiaskie obrzedy rodzinne*, Krakow, 1916), присвячене

переважно слов'янським звичаям, що супроводжували народження дитини і шеститижневий післяпологовий період, акцентує увагу на тому, що більшість цих обрядів мали давнє коріння, незважаючи на те, чи були вони гігієнічними, соціальними чи демонологічними. Виникли вони не за часів християнства і не запозичені від сусідів. Поширення цих обрядів у Давній Європі та їх соціально-релігійна сутність засвідчують, що вони були властиві також давнім слов'янам.

В українських селах ХІХ ст. обрядові дії баби-повитухи символізували бажання передбачити характер майбутніх занять дитини: пуповину хлопчику відрізали на сокирі, поліні, щоб був майстром, господарем, а дівчинці – на гребінці, щоб була пряхою [6, с. 69; 15, с. 262; 24, с. 86; 26, кн. 2, с. 63]. У Корочанському повіті Курської губернії новонароджену дівчинку передавали хрещеній матері через прялку, а хлопчика – через поріг, щоб він став «охоронцем дому» [10, с. 324]. Після таких дій дитину замотували у кожух і клали на «покуті», щоб була багатою [26, кн.2, с. 63; 16, с. 546]. У Ніжинському повіті, як описує О. Малинка, «дитяче місце» обмивалося, загорталося в чисту тканину. Під помостом із дошок, коло лівої стіни біля входу в хату, або під піччю викопувалася ямка, в яку виливалася вода і клалося місце, обгорнуте пуповиною та житніми зернами [15, с. 263].

Акцентування саме на житніх зернах говорить про давність цього обряду, оскільки слово «жито» виникло у загальнослов'янській період і означало загальне поняття про засоби до життя й водночас стало вживатися у значенні землеробських рослин як основного джерела існування людей. У кожного народу слово «жито», зауважує дослідник давньоруського землеробства В. Й. Довженок, означає той вид хліба, який був основним продуктом його харчування [8, с. 16–17]. Так, у східних і західних слов'ян – це жито, у південних – пшениця. Жито у східних слов'ян разом із просом, ячменем, пшеницею-двозернянкою та вівсом було найпоширенішою зерновою рослиною у VI–X ст.

За традицією в українців та росіян (зокрема Курської губернії) ХІХ ст. першою пелюшкою для хлопчика була сорочка батька, а для дівчинки – матирина [15, с. 266; 23, с. 30].

У всіх слов'янських народів, зазначає Л. Нідерле, існував ще один важливий обряд невдовзі після народження дитини – залучення її до сім'ї, общини як рівноправного члена, який також супроводжувався виконанням відповідного ритуалу. Дитину брали на руки, клали на землю чи на поріг або підносили до вогню, потім піднімали, обносили навколо хати і тощо [17, с. 182–183].

Аналогічні обряди, відомі як свято родини, збереглися й у східнослов'янських народів у ХІХ ст. Сакральними місцями у житлі вважалися піч та поріг, де перебували духи пращурів, що оберігали сім'ю.

Найдавніші обряди із залучення дитини до домашньої оселі пов'язувалися з ними. Н. Гаврилюк описує один із непоширених обрядів, зауважуючи, що саме його незначна розповсюдженість засвідчує його архаїчність [6, с. 138–139]: до порогу клалося вугілля (жар) із печі або підпалена солома («перевесло»). Кума з дитиною, переступаючи поріг, наступала ногою на ці предмети, «щоб дитина не боялася вогню», однак, вірогідніше, для того, щоб любила і шанувала домашнє вогнище. Зазвичай, на жар клали ще й сокиру, серп або ніж, як казали на Поділлі у ХІХ ст., проти зурочень. Проте в цих діях передусім втілено сакральне ставлення до предметів трудової діяльності, виготовлених з металу, та надії, що хлопчик чи дівчинка стануть вправними у чоловічих чи жіночих справах. Це підтверджує звичай, описаний П. Чубинським: кум, виходячи з хати з дитиною перед охрещенням, правою ногою наступав на сокиру чи гребінь [26, ч. 2, с. 67].

Обряди, що супроводжували народження дитини, часто пов'язувалися з піччю і були поширені в ХІХ ст. в українців, білорусів і росіян, що засвідчує їх давність та тривалість існування. Так, П. Чубинський підмітив, що баба, даючи куму печину (глину з печі) і вуголь, зав'язаний особливим вузлом, наказує: «Як дійдеш до розпуття, да й кинь через плече і скажи: «на тобі, чорте, плату» [26, ч. І, с. 66–67]. На чернігівському Поліссі мати приймала охрещену дитину, сидячи на печі [6, с. 139]. У Кобринському повіті Гродненської губернії хрещена мати на кілька секунд клала свого хрещеника під піч, а потім тричі обносила його навколо столу, що символізувало залучення дитини до домашньої оселі, до даного роду [10, с. 324]. Інший обряд існував у Володимирській та Костромській губерніях. Тут після народження дитини спеціально запалювали піч, дитину клали на лопату, загорнувши у що-небудь або (як у Костромській губ.) обгортали тістом і наближували до печі [4, с. 164–165]. У цьому разі, піч символізувала, з одного боку, родинне вогнище, зв'язок із пращурами (бо вони «жили» під піччю), а з іншого, очисну силу вогню.

До обрядовості, пов'язаної з народженням дитини, у білорусів і литовців Віленської губернії залучався поріг хати. Після хрещення кума передавала дитину батькові, який клав його на кілька хвилин на поріг. Це називалося «освятити дитя через поріг» [23, с. 30]. На думку М. Сумцова, у цих діях поєдналися дві ідеї: з одного боку, ідея юридичного визнання дитини членом родини, а з іншого – ідея освячення дитини покладанням на поріг, як місцем найбільш близьким і приємним домовику.

До давніх обрядів із залучення дитини до родини, в яких відчутні язичницькі вірування, належать і дії з кожухом. Кожух був традиційним символом родючості й достатку у східнослов'янських народів. А. Котляревський описує такий обряд: новонароджену дитину замотували у вивернутий вовною назовні кожух, обносили навколо хати і так залучали

до домашнього вогнища. Після цього біля хлопчика клали який-небудь інструмент, щоб дитина виросла вмільцем, а біля дівчинки – пучки льону, які символізували жіноче заняття [1, с. 63]. Про подібний обряд повідомляє і К. Д. Зеленін [10, с. 324].

У таких обрядах язичницькі забобони перепліталися з надією на щасливу долю дитини. Рідні раділи народженню нової людини. І ці почуття виявляли життєстверджувальний оптимізм, пов'язаний із збільшенням сім'ї і продовженням роду.

На свято родини [11, с. 60] жінки приносили горщик каші з молоком або цю кашу готувала баба-повитуха як основну страву ритуальної їжі на честь духів-заступників жінки і новонародженого. Приготування ритуальної страви пов'язувалося з повір'ям, яке існувало у багатьох народів, за яким міфічна істота (у східних слов'ян – Рожаниця) приходять під час народження і визначає долю дитини. Відповідно, її треба задобрити, щоб допомогла дитині стати здоровою і щасливою [19, с. 56]. Горщик прикрашали букетиком з пшеничних колосків та калини, наприкінці свята горщик розбивали, оскільки ця жертвна страва у часи язичництва призначалася Роду та Рожаницям і з такого посуду людям їсти вже не можна. Звичай розбивати горщик існував ще й у ХІХ ст., на що вказує К. Д. Зеленін [10, с. 324].

Обрядовими діями супроводжувалося і перше купання дитини, яке відбувалося на другий або третій день і, передусім, мало медико-профілактичне призначення. У воду для купання кидали ароматні квіти і трави, зокрема, хлопчику – гілочку дуба (щоб був міцним), барвінок (щоб довго жив), дівчинці – ромашку (щоб рум'яна була), калину (щоб красна була), гілочку вишні (щоб гарна була) і под. Могли класти хліб, наприклад, хлопчику – яре жито, дівчинці – яру пшеницю [2, с. 2], а також мед, яблуко тощо [6, с. 74]. П. Чубинський звернув увагу на те, що під час першого купання дитину зв'язували «матками», тобто коноплею з насінням, бо якщо зав'яжуть «полоскунами» (коноплею без насіння), то вона буде безплідною [26, кн. 2, с. 63]. Коли дитину після купання (не тільки першого) обливали водою, то промовляли короткі замовляння, що засвідчує давність такого звичаю. Прикладом може бути замовляння, записане П. В. Шейном у ХІХ ст.: «Вода текучая, Дитя растучее. С гуся вода, С тебя худоба! Вода книзу, А дитя кверху!» [5, с. 24].

Зазвичай, після народження пару днів дитина була біля матері, а на третій відбувалося ритуальне вкладання в колиску [15, с. 277; 14, с. 317]. Типовими для всіх східнослов'янських народів були підвісні колиски, які у росіян називалися «люлька», «зыбка» (від давньоруського «зыбатися» – колебать, дрожать [20, с. 430]), «колыбель», у білорусів – «колыбка» [3, с. 434].



За давнім звичаєм було прийнято першим укладати в колиску kota. Вважалося, що кіт може наділити дитину спокійною вдачею, приносити солодкий сон. З іншого боку, за язичницькими уявленнями, кіт був своєрідним оберегом, жертвою-замінником, який мусив прийняти на себе усе можливе лихо. Це давнє вірування підтверджено змістом однієї з колискових, записаних М. Максимовичем у першій половині XIX ст.: «А, а, котино! Засни, мала, дитино! Ой, на kota воркота, На дитину дрімота! Ой, на kota все лихо, Ти, дитино, спи тихо!...» [26, ч. 2, с. 75; 7, с. 135]. Покачавши, kota випускали, а дитину клали в колиску, наспівуючи, як говорили в давні часи, «kota» [15, с. 278; 14, с. 317], тобто колискову пісню.

У колиску, щоб дитина спала спокійно клали різні речі – обереги: гребінець, веретено [10, с. 328], хліб (як знак життя і добробуту), ніж (як охорона від злих сил) [2, с. 1; 6, с. 70; 11, с. 61]. М. Сумцов наголошував, що у старі часи навіть у дворянських родинах дотримувалися давніх звичаїв та клали в колиску хлопчика маленький лук і стрілу, а в колиску дівчинки – пряслице [22, с. 406]. Аналогічні дії були властиві багатьом народам світу.

У той момент, коли маля починало ходити, хто-небудь повинен був узяти ніж і зробити ним такий рух, який імітував розрізання чогось на підлозі, між ніжками дитини. К. Зеленін називає цей обряд розрізанням «пута», після якого дитина повинна швидко навчитися ходити. Якщо дитина довго не починала ходити, її брали за руки і вели полем, причому на кожному кроці сипали конопляне сім'я [10, с. 330].

Наступні обряди у житті дитини пов'язувалися з її переходом до нового етапу життя. До них відносять обряди постригів (постриження), посадження на коня, зав'язування пояса, заплітання коси, перше боронування у хлопчиків і прядіння у дівчаток тощо.

Найдавнішими обрядами є постриги або пострижини, які існували у всіх слов'янських народів, що говорить про їх існування у загальнослов'янський період. Суть обряду полягала в тому, що батько, кум, родич чи почесний гість на сімейному святі зістригав у хлопчика трохи волосся. За етнографічними матеріалами XIX ст. та й сьогодні в обряді пострижин відчутно виявляється пріоритет чоловіка, зокрема батька чи кума [6, с. 190], в усіх попередніх основними діючими особами були жінки.

І. П. Сахаров та І. І. Срезневський зібрали всі повідомлення давньоруських літописів про постриги князівських дітей у східних слов'ян. Уперше це сталося у 1191 р. над Ярославом (у літописах – Георгієм або Юрієм), сином великого князя Всеволода, онуком Володимира Мономаха, який народився у 1189 р. (у два роки). Тоді ж його і на коня посадили. Обряд пострижин синів Костянтина Всеволодовича – Василя і Михайла, що народилися відповідно у 1209 та 1210 рр. – відбувся

у 1213 р., тобто на четвертому і третьому роках життя. У три роки відбувся обряд постригу сина князя Михайла Дмитра [21, ст.1266–1267; 18, с. 305].

Л. Нідерле зауважує, що у давні часи у поляків пострижини здійснювалися на сьомому році, у чехів, за легендою, ще пізніше, а у сербів могли відбуватися на третьому, п'ятому, сьомому роках життя [17, с. 184].

Через таку розбіжність у роках початкове значення постригів повністю не зрозуміле. Якби постриги здійснювалися у більш пізні роки життя дитини, то, як зауважує Л. Нідерле, можна було б стверджувати, що цей обряд символізував перехід дитини до старшого віку. Однак у слов'ян найдавніша інформація відносить цей обряд до дитячих років. Це, а також провідна роль чоловіків в обряді уможливорює припущення, що він символізував перехід дитини з-під опіки матері під опіку батька, «что подразумевало также, что ребенок – мальчик является в потенции зрелым мужчиной» і подальше виховання дитини передбачало її підготовку до тих занять, що були прерогативою чоловіків [17, с. 184].

Хоча в язичницький період слов'янства звичай постригів не зафіксований, однак до прийняття християнства він існував повсюди. Це підтверджує інформація, яка стосується першого періоду християнства (X–XII ст.), зокрема названі повідомлення руських літописів про постриги князівських дітей, постриження чеського князя Вацлава у X ст., засвідчене «Житієм св. Вацлава», польські джерела XII ст. чітко визначили постриги звичаєм, що побутував у язичницькі часи [17, с. 184].

У подальші століття, поєднавшись із церковними обрядами, звичай пострижин дітей зберігся у багатьох слов'янських народів. Вірогідно, обряди давні й обряди, записані у XIX ст., різнилися між собою, однак певні елементи давнини збереглися, хоча, ймовірно, відбувалися передусім за звичкою, без вкладання особливого, давнього, сакрального змісту.

Дослідники XIX – початку XX ст. І. П. Сахаров [18, с. 305–306], М. Ф. Сумцов [24, с. 87], П. П. Чубинський [26, ч. II, с. 75], І. Беньківський [2, с.1], П. В. Шейн [27, с. 78], В. М. Ястребов [28, с. 2], Д. К. Зеленін [10, с. 332] та інші зазначали, що до першого року життя обряд постригів не здійснювався, а у білорусів було прийнято стригти волосся трирічній дитині [27, с. 78].

У XIX ст. вважали, що раніше зістригати не можна було, бо волосся буде погано рости (так думали у Катеринославській губ.) або голова буде боліти (Єлисаветградський повіт) [28, с. 2], або ж буде нерозвиненим, тупоумним, як говорили у Заславському повіті на Волині [2, с. 1].

Пострижини могли відбуватися в день іменин або 1 вересня (Семенів день) [18, с. 305; 10, с. 331].

Перше постриження дитини відбувалося на кожусі, вивернутим вовною назовні [24, с. 87; 28, с. 2]. Потім дії з волоссям були різними. Так, І. П. Сахаров зазначає, що волосся зашивали в ладонку і зберігали до смерті [18, с. 306]. В Україні, наприклад, у Звенигородському повіті зістрижене волосся спускали на воду, в Олександрівці заліплювали в тісто і запікали, потім давали дитині розломити і пускали на воду. Такий же обряд був і в росіян Курської губернії [28, с. 2]. Волосся дівчинки могли класти під вербу, а хлопчика – зачиняли у комору [26, ч. 2, с. 75], могли ховати у тину, щоб кучерявий був, або в коров'ячий кізак, щоб чорнявий був. Ці звичаї підпорядковувалися переважно тому, щоб «яка зла личина не знайшла волосся на шкоду дитині» [24, с. 87], а також бажанню забезпечити ріст дитячого волосся і здоров'я дитини через магію подібності і контакту з предметами реального світу [6, с. 197].

Спалення зістриженого волосся, викидання його на воду, закопування під плодовим деревом були більш давніми діями, вони пов'язувалися із культами вогню, води, дерев [25, с. 60–77]. В язичницькі часи зістрижене волосся приносилося в жертву богам – Роду і Рожаницям [11, с. 62–63; 6, с. 198].

Детальне описання обряду пострижин подає І. П. Сахаров. Він зазначає, що постриги здійснювалися в одних родинах на кожному синові, а в інших – тільки на першому. Участь у постригу першого сина брали кум і кума, усіх інших синів постригали батько і мати після трьох років без усяких обрядів. Після пострижин кума і кум виводили свого хресника у двір, де батько чекав на них із конем. Батько, приймаючи дитину від кума, садив дитину на коня. Кум водив коня по двору, а батько підтримував дитину. Біля ганку батько знімав дитину з коня й передавав його куму, той – кумі, а кума – матері. Після всіх цих дій батьки дитини дарували щось кумам, а куми – дитині: «...кума дарила подпоясью і галицями» [18, с. 306]. К. Д. Зеленін додає, що навіть і без залучення коня до батьків дитини зверталися з привітанням: «Вспоить, вскормить да на коня посадить» [10, с. 332], чим підкреслювалося поступове зростання дитини, перехід до наступних етапів життя, а також обов'язки батьків з догляду й вихованню дітей.

В обряді пострижин, описаному І. П. Сахаровим, окрім дій безпосередньо пов'язаних із волоссям, є ще дві, що мали давнє походження – посадження на коня і підперізування (опоясування).

На звичай підперізування вказують також дослідники ХХ ст. І. О. Кремльова [12] та А. А. Лебедева [13]. Він міг відбуватися, коли дитині минав рік або під час хрещення і здійснювався хрещеною матір'ю. Зокрема, у Московській губернії, однорічну дитину ставили до пічного стовпа і, підперезавши, говорили: «Будь здоров и толстой, как печной столб» [12, с. 255].

Ритуальне застосування поясу є звичаєм багатьох народів. Сакральне значення пояса, ймовірно, має тісний зв'язок з вірою в магічну силу кола, що замикає простір. Тому, вірогідно, на початковій стадії пояс сам по собі був магічним об'єктом і вважався оберегом, який сприяв щастю й удачі того, хто його носив. Давні вірування були настільки міцними, що навіть у XIX ст. пояс визнавався оберегом, з яким і пов'язано підперізування дитини під час хрещення. Так дитина отримувала талісман, з яким проходило все її життя. Віру народу у могутню силу поясу засвідчують рукописні книги народної медицини, в яких пояс вважався оберегом: «А от всех колдунов и от всякой порчи носят на голом теле пояс вязаный. И при этом талисмане не может действовать никакое колдовство» [13, с. 230].

Разом з тим, значення поясу не зводилося тільки до оберегу. З ним пов'язували і життя власника, і його здоров'я, і його володіння надприродними силами. В архаїчних віруваннях східних слов'ян пояс означав більше, ніж оберіг [12, с. 257]. Чоловіку бути без поясу при народі, у суспільстві вважалось дуже непристойним. За народним висловом, «распоясаться» означало втратити пристойну поведінку. Розперезати людину означало зганьбити її. Зняттям пояса був ображений під час пиру Онук Дмитра Донського князь Василь Косий (середина XV ст.), що спричинило війну [13, с. 229].

Обряди посадки на коня і підперізування у давні часи, наймовірніше відбувалися у більш старшому віці, мали ініціаційний характер, тобто характер посвяти, які фіксували перехід дитини у статеву вікову групу підлітків.

До ініціаційних обрядів, які відомі в різних районах розселення східних слов'ян і в різних формах, належать також перше боронування для хлопчиків, після чого вони називалися бороноволоками, для дівчаток – заплітання коси, яке здійснювалося вперше у 3–5 років, перше прядіння. Такі обряди виходили за межі сім'ї, мали публічний характер [9, с. 400; 11, с. 62–63] і пов'язувалися із поступовим залученням дитини до праці.

Отже, життя дитини давніх східних слов'ян супроводжували різноманітні обрядові дії і ритуали, зумовлені віруваннями та традиціями, відгомони яких були досить відчутними ще й у XIX ст.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв. / Сост. С. Д. Бабишин, Б. Н. Митюрков – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
2. Беньковский И. Поверья и обрядности родин и крестин / И. Беньковский // Киевская старина. – 1904. – Т. 87. – № 10. – Отд. 2. – С. 1–3.
3. Бломквист Е. Э. Крестьянские постройки русских, украинцев и белорусов (поселения, жилища и хозяйственные строения) / Е. Э. Бломквист //

Восточнославянский этнографический сборник. Очерки народной материальной культуры русских, украинцев и белорусов в XIX – начале XX в. – М.: АН СССР, 1956. – С. 3–458.

4. Болтарович З. Є. Народна медицина українців / Болтарович З.Є. – К.: Наукова думка, 1990. – 231 с.

5. Великорусс в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т.п. Материалы собранные и приведенные в порядок П. В. Шейном. (Т. 1. – СПб: Изд. Императорской академии наук, 1898.) – М.: Советская Россия, 1989. – 160 с.

6. Гаврилюк Н. К. Картографирование явлений духовной культуры (По материалам родильной обрядности украинцев) / Гаврилюк Н. К. – К.: Наукова думка, 1981. – 280 с.

7. Дитячий фольклор. Колискові пісні та забавлянки / Упор. Г. В. Довженок. – К.: 1984.

8. Довженок В. Й. Землеробство Древньої Русі. До середини XIII ст. / Довженок В. Й. – К.: АН УРСР, 1961. – 265 с.

9. Этнография восточных славян. Очерки традиционной культуры / [Отв. ред. член-кор. АН СССР К. В. Чистов]. – М.: Наука, 1987. – 560 с.

10. Зеленин Д. К. Восточнославянская этнография / Зеленин Д. К. / [пер. с нем. К. Д. Цивиной]. – М.: Наука, 1991. – 511 с. (перше видання: 1927 р., Німеччина).

11. Ковальчук О. В. Українське народознавство. Книга для вчителя / Ковальчук О. В. – К.: Освіта, 1992. – 176 с.

12. Кремлева И. А. Об эволюции некоторых архаичных обычаев у русских / И. А. Кремлева // Русские: семейный и общественный быт: [сб.ст.]. – М.: Наука, 1989. – С. 248–264.

13. Лебедева А. А. Значение пояса и полотенца в русских семейно-бытовых обычаях и обрядах XIX–XX вв. / А. А. Лебедева // Русские: семейный и общественный быт: [сб. ст.]. – М.: Наука, 1989. – С. 229–248.

14. Лозко Г. С. Українське народознавство / Лозко Г. С. – К.: Зодіак-ЕКО, 1995. – 368 с.

15. Малынка А. Родыны и хрестыны (Материал собран в м. Мрине, Нежинского уезда) – А. Малынка // Киевская Старина, 1898. – № 5. – С. 254–286.

16. Народная Русь. – М.: Белый город, 2007. – 592 с. (печат. по изд.: Аполлон Коринфский. Народная Русь. Сказания, поверия, обычаи и пословицы русского народа. – М., 1901).

17. Нидерле Л. Славянские древности / Нидерле Л. / [пер. с чешского Т. Ковалевой и М. Хазанова. Предисл. П. Н. Третьякова. Ред. А. Л. Монгайт]. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1956. – 450 с.

18. Сказания русского народа, собранные И. П. Сахаровым: Сборник / [вступ.статья, подгот. текста В. Аникина]. – М.: Художественная литература, 1989. – 398 с.

19. Славянский фольклор. Тексты / Составители Н. И. Кравцов, А. В. Кулагина. – М.: Издательство МГУ, 1987. – 376 с.

20. Словарь древнерусского языка XI–XIV вв.: в 10 т. / АН СССР. Ин-т рус.яз. [Гл. ред. Р. И. Аванесов]. – Т. III. – М.: Русский язык, 1990. – 511 с.

21. Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. / Срезневский И.И. – Репринтное издание. – М.: «Книга», 1989.

22. Сумцов Н. Ф. Культурные переживания / Н. Ф. Сумцов // Киевская Старина, 1889. – Т. 26. – № 8. – С. 402–427.

23. Сумцов Н. Ф. Культурные переживания / Н. Ф. Сумцов // Киевская Старина, 1889. – Т. 27. – № 10. – С. 18–51.

- 
24. Сумцов Н. Ф. Слобожане. Исторично-этнографична розвідка / Сумцов Н. Ф. – Харків: «Союз», 1918. – 240 с.
25. Токарев С. А. Религиозные верования восточнославянских народов XIX – начала XX века / Токарев С. А. – М.–Л.: АН СССР, 1957. – 164 с.
26. Чубинський П. П. Мудрість віків (Українське народознавство у творчій спадщині Павла Чубинського): у 2 кн. / Чубинський П. П. – К.: Мистецтво, 1995. – Кн. 1. – 224 с.; Кн. 2.– 224 с.
27. Шейн П. В. Материалы для изучения быта и языка русского населения северо-западного края / Шейн П. В. – Т. III. (Белорусский сборник). – СПб: Тип. Императорской Академии Наук, 1902. – 538 с.
28. Ястребов В. Обрядовое пострижение детей / В. Ястребов // Киевская Старина. – 1895. – Т. 51. – № 10. – Отд. 2. – С. 1–2.

*В статье на основе этнографических материалов XIX в. анализируются обрядовые действия восточных славян, сопровождавшие жизнь ребенка, и имеющие древнее, общеславянское происхождение.*

**Ключевые слова:** *воспитание, восточные славяне, обряды, язычество.*

*Ritual deeds of the Eastern Slavs that accompanied the child's life are analysed in the article on the basis of the ethnographical materials of the XIX th century. These deeds have an ancient, a joint Slavonic descent.*

**Key words:** *upbringing, the Eastern Slavs, rituals, paganism.*

УДК 378,091,12-054:811,11

**С.Г. Радул, м. Кіровоград**

## ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

*У статті розкрито пріоритетні завдання сучасної освіти з формування міжкультурної компетентності студентів. Описується система виховних заходів спрямованих на її формування у студентів факультету іноземної мови. Визначені показники сформованості міжкультурної компетентності студентів.*

**Ключові слова:** міжкультурна компетентність, формування, виховання, виховна робота, виховні заходи.

Актуальність дослідження формування міжкультурної компетентності студентів іноземної мови вищих навчальних закладів у процесі виховної роботи зумовлена необхідністю підготовки висококваліфікованого конкурентоздатного фахівця, налаштованого на міжкультурне спілкування та здатного працювати в умовах культурного різноманіття. Формування міжкультурної компетентності передбачає якісні зміни у ставленні студента до світоглядних доміант життя і процесу навчання в університеті на підставі становлення адекватної ціннісної картини світу, усвідомлення пріоритетної ролі міжкультурного спілкування в полікультурному освітньому просторі.

Міжкультурна компетентність є предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних вчених. В педагогічній науці вона досліджується з різних аспектів, таких як: виховання культури міжнаціонального спілкування (Н. Воскресенська, Н. Ганнусенко, З. Гасанов, В. Заслуженюк, М. Тайчинов, Г. Філіпчук та ін.); формування соціокультурної компетентності (О. Бирюк, І. Закірянова, Д. Іщенко, С. Шукліна та ін.); формування окремих аспектів професійної іншомовної компетентності (Л. Апатова, В. Баркасі, О. Волченко, Н. Гез, А. Гордєєва, В. Калінін, О. Оварчук, та ін.); полікультурного виховання (В. Бойченко, Л. Волік, В. Єршов, В. Компанієць, Т. Левченко, І. Лощенова, Г. Розлуцька, Л. Узунова, О. Шевнюк та ін.).

Сьогодні міжкультурна компетентність стає якісним атрибутом сучасного фахівця, а її формування-пріоритетним завданням освіти, що дозволяє позбавити майбутніх фахівців від застарілих етноцентричних поглядів і замінити їх на нові, більш відповідні реаліям того єдиного світу, в якому ми живемо.

**Мета статті:** розкрити особливості виховної роботи спрямованої на формування міжкультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі їх професійної підготовки. Взагалі метою формування міжкультурної компетентності є досягнення такої якості

мовної особистості, яка дасть їй можливість вийти за межі власної культури і набути якості медіатора культур, не втрачаючи власної культурної ідентичності [3]. Очевидно, що досягнення даної мети стає можливим, якщо створено мотиви й умови, за яких студенти можуть виявляти пізнавальну активність і мати бажання реально користуватися набутими знаннями та сформованими мовними навичками й уміннями.

Формування міжкультурної компетентності можливе шляхом пояснення особливостей світосприйняття світу іншими націями. Міжкультурна компетентність сприяє виробленню практичних навичок спілкування із представниками інших культур та завжди виявляється в діяльності.

Тому, ми розглядаємо міжкультурну компетентність як здатність студента до ефективного вирішення завдань під час міжкультурного спілкування, яке передбачає діалог взаєморозуміння, а не зіткнення різних культур. Формування міжкультурної компетентності слід розглядати у зв'язку з розвитком особистості студента, його здібностей та готовності приймати участь у діалозі культур на основі принципів кооперації, взаємної поваги, терпимості, до культурних відмінностей та подолання культурних бар'єрів. Міжкультурна компетентність студентів формується шляхом формування толерантності до представників інших груп і одночасного збереження власної ідентичності.

Таким чином, міжкультурна компетентність студента вищого навчального закладу являє собою інтегральне особистісне утворення, яке проявляється в стійкій мотивації до вивчення та порівняння культур, знань, уміннях, навичках, які необхідні для культурної взаємодії, в наявній у індивіда системи цінностей та в готовності до поступового оновлення міжкультурного досвіду.

Взагалі виховна мета студентів у вищих навчальних закладах передбачає виховання в них культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, ціннісних орієнтацій, почуттів та емоцій, розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користування нею як засобом спілкування, таких рис характеру, як доброзичливість, колективізм, активність, працьовитість.

Слід зазначити, що виховна робота зі студентами щодо формування в них міжкультурної компетентності в процесі вивчення іноземної мови повинна бути спрямована не лише на знання конкретних правил поведінки та її відтворення із представниками іншої мови та культури, а здатності правильно дати оцінку ситуації, яка відтворює міжкультурний контекст іншомовної країни, спроектувати свої дії та поведінку в цій ситуації для подальшого взаємопорозуміння із співрозмовниками, при цьому використовуючи міжкультурний та соціокультурний особистий досвід.



Так, майбутні вчителі іноземної мови повинні бути готовими до міжкультурного спілкування із представниками інших країн, до вибору відповідного стилю міжкультурної поведінки та бути здатним до підтримки діалогу, при цьому вміти використовувати та знаходити нестандартні рішення у незнайомих міжкультурних ситуаціях. Використання та реалізація таких ситуацій у виховній діяльності із студентами буде визначати рівень їхньої міжкультурної компетентності та рівень адаптації в іншомовному середовищі [6].

Спираючись на теоретичні положення досліджуваної нами проблеми та враховуючи власний досвід ми виділили низку аспектів на які варто зважати у виховній роботі зі студентами при формуванні міжкультурної компетентності. По-перше в процесі виховної роботи слід приділяти увагу країнознавчій, лінгвокраїнознавчій та соціолінгвістичній компетентності; спонукати студентів до творчої діяльності, яка стимулює їхній пізнавальний інтерес і забезпечує цілісність знань під час вивчення іноземної мови; по-друге використовувати колективну комунікативну діяльність майбутніх учителів іноземних мов та створювати комунікативні ситуації як пріоритетні засоби формування міжкультурної компетентності у різних формах спілкування; по-третє з метою ефективного формування міжкультурної компетентності використовувати спеціально розроблені виховні заходи, до змісту яких будуть входити завдання на реальне спілкування з носіями мови у типових сферах діяльності та комунікативних ситуаціях.

Як вважає С. Гармаєва, в процесі виховної роботи з формування міжкультурної компетентності необхідно здійснювати знайомство студентів з умовами життя в зарубіжних країнах, засвоювати знання повсякденної культури та культури проведення свят; знайомити з молодіжною, студентською субкультурою; під час виховних заходів створювати ситуації для критичного осмислення соціальних проблем і тенденцій; емоційне зіткнення та інтелектуальної праці з взірцями культури. Все це дає можливість студенту осмислити картину світу іншої соціокультури, бачити подібне та відмінне між культурами і застосовувати їх в контексті міжкультурного спілкування [2].

Крім того, Т.Осадча, виділила та описала підходи формування міжкультурної компетентності студентів на основі яких треба будувати заняття з іноземної мови та використовувати в процесі виховної роботи [5].

*Функціоналізм* – один з підходів до рішення проблем формування міжкультурної компетентності студентів – розглядає культури як цілісні системи, а «культурні знання» набувають найважливіше значення. В рамках цього підходу викладач повинен виділити такі універсалії, які є загальними для усіх культур і порівнювати дві або декілька культур на основі системи ціннісних орієнтацій, стилів комунікації, поведінки.

*Когнітивна антропологія* надає уявлення про те, що культури мають зовнішній та внутрішній вимір: ментальним критеріям підпорядковуються артефакти і вчинки членів суспільства. Завдання викладача – ознайомити учнів із так званими «культурними правилами» по аналогії з граматичними правилами у викладанні мови.

*Символічний інтеракціонізм* говорить про те, що особистість не тільки сприймає свою культуру, але й створює її. Даний підхід розкрив значення культури як особистісної системи, а також активної ролі індивідуума в її створенні. Викладач в рамках цього підходу має приділяти увагу мікрорівню конкретних міжкультурних взаємодій.

*Культурний релятивізм* виходить з рівноправності культур. На думку прихильників даного підходу, єдиною можливістю розуміння поведінки людей іншої культури є вивчення культурних контекстів, які існують в свідомості носіїв мови, тобто активна емпатія. Отже, для зрозуміння поведінки представника іншої культури необхідно знати, наскільки традиційною його поведінка є для власної культури [5].

Таким чином, перед сучасною педагогічною наукою постає відповідальна задача – виховати фахівців, здатних активно включатися в якісно новий етап розвитку суспільства, здатних на високому професійному рівні здійснювати діяльність, які володіють новими інформаційними технологіями та користуються попитом на ринку праці і є конкурентно спроможними. А це все – вимагає від сучасної вищої школи спеціально організованої виховної роботи у навчальний та позанавчальний час за допомогою системи виховних заходів, спрямованих на формування міжкультурної компетентності студентів.

Одним із ефективних способів формування міжкультурної компетентності у студентів є навчально-ігрова діяльність, яка дає можливість навчити іноземній мові та здобути досвід міжкультурної взаємодії. Педагогічний механізм формування міжкультурної компетентності представлений ігровою ситуацією, яка імітує модель реальної дійсності, що дозволяє створити предметні і соціальні контексти діяльності та інтеграції особистості в культуру і адекватного уявлення про власну культуру. Ігрова ситуація ставить студента в суб'єктивну позицію і вимагає від нього нової моделі поведінки: входження в світ іншомовної культури, необхідність сприйняття цієї культури, виконання певної соціальної ролі та знаходження свого місця в цьому світі. Окрім, формування міжкультурної компетентності ігрова діяльність сприяє підвищенню мотивації навчання, стимулює ініціативу й творче мислення, сприяє формування комунікативних й соціокультурних умінь.

Робота зі студентами повинна проводитися з використанням прийому ігрового моделювання, яка реалізується в рольових іграх, уявних ситуаціях, сценаріях, в різноманітних навчальних іграх. Вони викликають

фізичну і емоційну активність тих, хто навчається, стимулюють їх уяву та імпровізацію. Участь студентів в мовленнєвому спілкуванні, прийоми ігрового моделювання покращують психологічний клімат в групі, посилюють спонтанність, мотивованість, співпереживання, позитивну самооцінку, методичні прийоми ігрового моделювання виробляють у студентів уміння варіювати формою свого висловлювання, обирати певні вербальні-невербальні засоби комунікації, модель поведінки згідно ситуації міжкультурного спілкування.

Показником сформованості міжкультурної компетентості студентів буде уміння мобілізувати міжкультурні здібності під час певної професійної діяльності; уміння адекватно розпізнавати, осмислювати та оцінювати іншу лінгвокультуру, розуміти особливості представників іншомовної культурної спільноти в професійних ситуаціях; уміння прогнозувати можливі культурологічні перешкоди в умовах міжкультурного професійного спілкування і знаходити шляхи їх усунення; уміння мислити в порівняльному аспекті, розглядати свою країну в аспекті перетину культур та демонструвати культурну толерантність.

Крім того, провідні педагоги рекомендують використовувати на заняттях з іноземної мови матеріали та дидактичні підходи, що здатні «відкрити» студентам культури світу, а саме: використання вебквестів, за допомогою яких здійснюється пошукова діяльність в ресурсах Інтернету; електронні щоденники, користування якими робить можливим спілкування і співпрацю в режимі онлайн; аудіо або відеозаписи лексичного та граматичного матеріалу, які студент може завантажити на свій комп'ютер для самосійного опрацювання; проведення з представниками різних культур конференцій, тренінгів, фестивалів, зустрічей, літніх таборів, під час яких студенти мають можливість пізнати не тільки один одного краще, а й розвинути навички міжкультурного спілкування [4]. Ми вважаємо, що доречним також було б осучаснення навчальної літератури для студентів відповідно до тенденцій розвитку суспільства країни, мова якої вивчається, з урахуванням основних принципів міжкультурного спілкування.

В процесі викладання навчальних дисциплін з іноземної мови на лекціях і практичних заняттях у студентів повинні формуватися уявлення про те, наскільки важливий вплив мають культурні чинники на ділові відносини і управління організацією. Порівняльний аналіз допомагає майбутнім вчителям іноземної мови виявити особливості національних культур і, відповідно, – моделей управління в тій або іншій країні або регіоні світу.

Особливості соціалізації студентської молоді вимагають розробки відповідних ефективних педагогічних технологій навчання, виважених педагогічних форм, методів, засобів формування міжкультурної компетентості майбутніх фахівців. Так, однією із важливих педагогічних

умов формування міжкультурної компетентності майбутнього фахівця являється використання нових інформаційних технологій навчання на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки – реалізовується через залучення комп'ютерного навчання і системи Інтернет до процесу підготовки компетентних спеціалістів. Це сприяє формуванню інформаційної культури майбутніх учителів іноземних мов, їхнього творчого потенціалу, комунікативних умінь, пізнавальної активності: студенти не пасивно сприймали інформацію, а активно взаємодіяли з машиною як джерелом інформації та генератором завдань [1].

Н. Гальскова пропонує змінити підготовку майбутніх учителів іноземних мов, тобто вони повинні оволодіти методикою: а) організації міжкультурного обміну як складової частини навчально-виховного процесу й позанавчальної роботи в тому числі; б) проведення міжкультурних проектів різного рівня та характеру; в) використання у цих цілях усіх можливостей міжкультурної взаємодії; г) виявлення у кожного мотивації до вивчення лінгвокультури та пошук виходу на реальне спілкування [6]. По суті, оволодіння всіма вищезазначеними методиками має відбуватися у позанавчальній діяльності, тому що у процесі навчання не вистачає часу на таку громіздку роботу як проведення міжкультурного обміну, організацію міжкультурних проектів та ін.

Безумовно, що ефективність навчального процесу визначається переважно методикою викладання, яка і є саме тим інструментом, котрий дозволяє сформуванню міжкультурну компетентність у студентів в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Тому, обов'язковою складовою формування міжкультурної компетентності студентів повинна бути методика з її формування, форми організації навчання студентів (аудиторна, поза-аудиторна, індивідуальна робота), методи (бесіди, групова дискусія, коментування міжкультурних ситуацій, аналіз професійних інцидентів, ділові ігри, майстер-класи та ін.) та засоби навчання.

Міжкультурна компетентність дозволяє людині, яка говорить на іноземній мові відчувати себе на рівних з носієм мови (відносно культури), що є кроком до адекватного володіння іноземною мовою. Отже, комунікація та культура нерозривно пов'язані між собою, тому професійна підготовка вчителів іноземної мови повинна включати ознайомлення студентів з багатьма культурами та аналіз їх взаємозв'язків та взаємовпливів. Знання міжкультурних особливостей дозволяє фахівцю побудувати можливу тактику та стратегію введення переговорів в залежності від національно культурних особливостей і стилів поведінки представників тієї чи іншої країни.

Серед ефективних засобів формування міжкультурної компетентності у процесі виховної роботи у вишах В. Баркасі, виокремлює такі: постійне залучення студентів до самостійної пошукової, індивідуальної, групової і колективної пізнавальної діяльності, включення до навчального процесу проблемних ситуацій, використання самостійних робіт творчого характеру, інтерактивні та кооперативні форми роботи. На практичних заняттях використовувати: рольові та ділові ігри, розв'язувати різні педагогічних завдань, психолого-педагогічні тренінги, відео спостереження [1].

Формуванню міжкультурної компетентності студентів допомагає використання активних методів навчання: тренінгів, рольових ігор, дискусій, круглих столів, кейс-стаді, які дозволяють студентам удосконалювати свої комунікативні уміння і навички, а також сприяють прояву і розвитку комунікативних здібностей та особистісних якостей, необхідних для попередження труднощів у спілкуванні та поведінці з представниками інших культур. Сучасний спеціаліст повинен навчитися долати психологічні проблеми у спілкуванні, розвивати в собі уміння слухати свого співрозмовника, тримати себе впевнено з іншими людьми, будувати ефективну модель взаємостосунків з партнерами по комунікації. Майбутні фахівці в ході активних форм навчання набувають не лише теоретичні знання, а й практичні навички щодо визначення причин можливих конфліктів між партнерами-носіями різних культур і шукають шляхи нейтралізації цих конфліктів; вчаться встановленню ефективних міжособистісних стосунків з урахуванням культурно-етнічної приналежності. Досвід свідчить, що велика частина проблем під час спілкування з представниками інших культур виникає через нерозуміння причин поведінки одне одного, коли люди в певній ситуації очікують на конкретну поведінку, а не дочекавшись її, доходять помилкових висновків щодо культури, з представником якої вони спілкуються. Тому дуже важливо донести до студентів стереотипи поведінки, характерні для тієї або іншої культури.

Такий формат навчання дозволяє послідовно вирішувати наступні задачі: познайомити студентів із характерними особливостями чужої культури; виробити вміння помічати міжкультурні відмінності; виховувати готовність визнавати свої помилки в порушенні формальних або неформальних норм поведінки тощо. В процесі навчання майбутній фахівець засвоює головне: немає культур хороших або поганих. Їх важко вивчати, іноді дуже складно зрозуміти, але якщо справжній фахівець хоче добитися успіху в умовах єдиного загальноосвітнього простору, він повинен володіти міжкультурною компетентністю.

Важливим для студентів, які навчаються вдосконалювати своє мовленнєве середовище, мову, знайомитися з інтелектуальним та культурним життям за кордоном та отримувати унікальний досвід

спілкування в міжнаціональному середовищі. Тому, важливою умовою формування міжкультурної компетентності студента – це участь в різних міжнародних програмах Work and Travel, Daad, Au-pair, Study and Work, котрі тривають в різний період від одного тижня до декількох місяців в США та Великобританії. В таких програмах студенти збагачуються міжкультурною взаємодією: стосунки в сім'ї, поведінка і відносини між людьми, міміка, вираз емоцій, запізнення на зустрічі, правила поведінки в побутових ситуаціях, самоаналіз, проведення порівнянь із загальноприйнятим способом життя у рідній країні. Тобто, навчання студентів потрібно здійснювати в дусі діалогу культур, розвивати здібність, розуміти представників різних культур.

В процесі виховної роботи радимо розглянути тематичний модуль «Сучасний рівень та шляхи розвитку загальної культури різних груп вчителів іноземної мови». В рамках цього загального модулю можуть бути розроблені більш вузькі теми, наприклад: «Норми поведінки в цивілізованому суспільстві», «Етика людських відношень», «Культура та релігія», «Психологія та культура», «Соціокультурна роль школи», «Гуманітарна культура педагога», «Культура та внутрішній світ людини іншої національності». З метою більш ефективного впливу на рівень розвитку і досконалості особистості кожного студента лекторам та методистам необхідно установити можливі лінії взаємозв'язку різних циклів курсових занять для підвищення загальної культури майбутніх вчителів іноземної мови. Для організації подібного роду занять необхідно по можливості залучати іноземців або вчителів, котрі відвідали ті країни мова яких вивчається та проводити по окремому плану аналіз вказаних аспектів культури.

**Висновок.** Виховний процес у вищих навчальних закладах є визначальним фактором сучасної освіти. Підсумовуючи, слід сказати, що міжкультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови відображається на взаємодії і взаєморозумінні з представниками іншомовної культури, на характері спілкування та їх взаєминах. Ефективна міжособистісна взаємодія, яка ґрунтується на розумінні партнерів, залежить від ступеня сформованості міжкультурної компетентності. Фахівцями в галузі педагогіки розроблена низка виховних заходів та активних методів навчання, які сприяють формуванню міжкультурної компетентності студентів, а також які розвивають соціально-психологічну і комунікативну компетентність особистості.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов [Електронний ресурс] / В. В. Баркасі – Режим доступу: [dissert.com.ua/contents/6612.htm](http://dissert.com.ua/contents/6612.htm).

2. Гармаева С. И. Формирование межкультурной компетенции студентов неязыковых вузов средствами современных инфокоммуникационных технологий [Электронный ресурс] / С. И. Гармаева – Режим доступа: <http://www.e-culture.ru/Speakers 07.htm>.

3. Гончарова О. А. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови [Електронний ресурс] / О. А. Гончарова, А. В. Маслова – Режим доступу: [www.nbu.gov.ua/portal/Soc.../2\\_05.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc.../2_05.pdf).

4. Гринкевич Т. Педагогічна взаємодія у специфіці полікультурного середовища / Т. Гринкевич // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. – Випуск 19. Ч. 1. – Серія педагогіка, 2005. – С. 156–165.

5. Осадча Т. Ю. Засоби формування міжкультурної компетенції студентів на заняттях з іноземної мови та культури / Т. Ю. Осадча // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – №18 (205). – С. 133–138.

6. Шехавцова С. О. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічна умова формування соціокультурної толерантності в майбутніх учителів іноземної мов [Електронний ресурс] / С. О. Шехавцова – Режим доступу: [eprints.zu.edu.ua/1799/1/2.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/1799/1/2.pdf).

*В статье раскрыты приоритетные задачи современного образования с формирования межкультурной компетентности студентов. Описывается система воспитательных мероприятий направленных на её формирования у студентов факультета иностранных языков. Определены показатели сформированной межкультурной компетентности студентов.*

**Ключові слова:** межкультурная компетентность, формирование, воспитание, воспитательная работа, воспитательные мероприятия.

*The priority tasks of the modern education in forming of the cross-cultural competence are exposed in this article. There are the next topics that are described in here: the system of the educator measures which is directed on its forming within the students of the foreign languages department, the indexes of the formed cross-cultural competence of the students are determined.*

**Key words:** cross-cultural competence, forming, education (upbringing), educator work, educator measures.

УДК 37.011. 33

**А.М. Растригіна, м. Кіровоград**

## ВИХОВАННЯ СВОБОДОЮ В УКРАЇНСЬКІЙ МЕНТАЛЬНОСТІ

*У статті здійснено спробу представити особливості української ментальності в контексті можливостей використання її складових як духовної основи сучасного виховання, розглянути категорію свободи як незмінну характеристику духовності українця, а також визначити принципи організації виховного простору вільного прояву особистості.*

*Ключові слова:* менталітет, українська ментальність, виховання, особистісна свобода вихованця, виховний простір вільного самовизначення особистості, принципи організації виховання свободою.

Проблема ментальності у всі часи була в центрі уваги українських науковців, проте, особливу гостроту набула в останні десятиріччя. Про це свідчить чимала кількість досліджень присвячених даній проблематиці. На думку психологів, поняття "менталітет" – це своєрідні установки свідомості, не чіткі, не вербалізовані його структури. Це поняття включає базові уявлення про людину, його місце в природі, в суспільстві, його розуміння природи і Бога як творця всього сущого. Разом з тим, всі ці уявлення пов'язані не стільки зі свідомістю, скільки із підсвідомістю, яка регулює поведінку, а не мислення людини. За допомогою мислення й свідомості людина пізнає світ, в той час як менталітет – це сприйняття, тлумачення світу. Пізнаючи світ, людина створює систему логічних категорій і понять, а створюючи "модель світу", пояснюючи її, сприймаючи її сутність, вона використовує "невідрефлексовані" вираження, уявлення, образи. Це й є менталітет.

Наряду з вищезгаданим поняттям, широко використовується прикметник "ментальний" й утворений від нього термін «ментальність», який розглядається в західній науці як своєрідна особистісна й соціальна пам'ять людини або колективу, що властива тільки йому й характеризує тільки його круг, прошарок, страту, народ [1, с.196]. У вітчизняній філософській і культурологічній літературі частіше всього ментальність розуміється як сукупність уявлень, поглядів, відчуттів співтовариства людей певної епохи, географічній області й соціального середовища, певний психологічний устрій суспільства, що впливає на історичні і соціальні процеси [2, с. 28–33].

Звертаючись до феномену менталітету, ми виходимо їх того, що це поняття, будучи явищем розумового порядку, характеризує специфіку суспільної свідомості таких груп людей як етнос, нація, соціальна страта. Усвідомлені елементи менталітету тісно переплітаються зі сферою підсвідомого (а можливо й ґрунтуються на ній), яка розуміється відносно вказаних об'єднань як "колективне підсвідоме". В найбільш загальному



вигляді ментальність може розглядатись як певна, характерна для конкретної культури, специфіка психічного життя репрезентуючих дану культуру людей, яка детермінована економічними, політичними, соціальними, в тому числі й виховними, процесами.

Тобто, в нашому випадку мова йде про особливості менталітету української нації; можливості використання його специфічних характеристик у вихованні нового покоління, вектор свободи як духовної константи менталітету українця у виховному процесі, завдяки якому й на основі якого має відбуватися процес особистісного становлення вихованця та окреслення принципів організації виховного простору, що забезпечує вільне самовизначення особистості, що й складає *мету* даної статті.

Як цілісне духовне утворення, що формується впродовж століть, менталітет є своєрідним кодом нації. Становлення української ментальності обумовлено, передусім, образом доброї "матінки природи", роздумами над її таємницями, а також таємницями людського життя. Саме на такій основі формувалася щира натура українця, його естетичне сприйняття життя, гостинність і доброзичливість. Соціальний гуманізм (загальнолюдська симпатія) українця забезпечує шанобливе й толерантне ставлення його до інших народів. Йому властива здатність відчувати душу іншого, ставити себе на його "місце". Поняття універсальної симпатії, що охоплює все, – від кола сім'ї до царства усього живого – перекликається з ідеями індійської філософії, яка вважає такі почуття ознакою "великої душі".

Не зупиняючись детально на характеристиці процесу становлення українського менталітету, відмітимо, що лейтмотивом практично усіх вітчизняних досліджень в цьому напрямі (Г.Ващенко, Е.Вишневський, С. Смаль-Стоцький, Д.Чижевський та ін.) є визнання в якості домінуючої його першооснови чуттєво-емоційний компонент, що виражається в релігійності, сентименталізмі, ліризмі, своєрідності гумору, артистизмі, потребі виражати себе за допомогою віршів і пісень.

На думку І. Гончаренко, чуттєвість українця часто переважає над волею і тому цілком виправданим є прагнення до гармонізації розвитку усіх трьох складових особистості: емоцій, волі і інтелекту, а, відповідно, і підпорядкуванні наших почуттів волі і розуму [3, с. 24]. З іншого боку, в українській філософії (Г.Сковорода, П.Юркевич, Н.Гоголь, Т.Шевченко) існує думка про те, що високий рівень емоційності українця є проявом його великої душі ("серця").

Дещо по-іншому оцінює український менталітет А.Ярема, припускаючи, що одним з головних чинників його становлення є історія народу. [4, с. 62]. Нескінченне "лихоліття", підневільне життя українця, що стали результатом пасивного відношення до реальної дійсності, провокували його інтроверсивність, з якої витікає ряд інших рис. Передусім, це асоціальний егоцентризм – перевага власного "Я", своїх

інтересів над громадськими. Ще однією істотною рисою української ментальності є індивідуалізм, спрямований на створення свого індивідуального світу, де людина відчуває себе індивідуальністю й утверджується в такій якості. М.Костомаров підкреслює, що наприклад, в ментальності росіян загальне (Бог і цар) переважає над особистісним, українець же більше цінує людину, ніж спільноту [5, с. 47]. Українець приєднується до тих громадських організацій, які не обмежують особистісну свободу, не пов'язані з примусом і владою. Саме тому йому властиве неприйняття абсолютизму і природна схильність до демократії.

Ще однією глибинною рисою менталітету українського народу і його культури є те, що його життя підпорядковане одній головній ідеї – ідеї Воли. Слово " воля" в українській мові має два значення: воля як здатність, як "сила волі" і воля як вільність, свобода. З'єднавши в одному слові два значення, українська мова відобразила глибокий зв'язок між волею як силою волі і волею як свободою. Свобода не є свавілля, тому що вона починається там, де людина долає в собі фізичний початок, свобода – це сила духу. Свобода розуміється українцем як максимальна самореалізація на основі продуктивної діяльності і відповідальність за її результати. Прагнення до свободи втілює в собі рівність, значущість і цінність кожної особи, ґрунтується на самоповазі і повазі до будь-якої людини, й воно невід'ємне від української нації.

Особливий статус свободи в українській ментальності, сутнісними характеристиками якого є: самостійне цілепокладання особистості, особистісна рефлексія, свідомий вибір і довільність поведінки, здатність до внутрішньої самодетермінація і регульованої поведінки, а також побудові адекватних взаємовідносин в довір'ї вимагає належної уваги і переоцінки ментальних характеристик українця в контексті сучасних освітніх тенденцій, що і обумовлює її розгляд в площині педагогіки свободи.

Таким чином, виділені характеристики: кордоцентричність, перевага емоцій і почуттів над волею й інтелектом, інтроверсивність вищих психічних функцій в сприйнятті навколишньої дійсності, індивідуалізм, прагнення, до особистісної свободи є не лише системоутворювальними ознаками менталітету українського народу, але й ціннісною основою духовного становлення кожного індивіда, а отже, вимагають належної уваги й переоцінки в контексті сучасних освітніх тенденцій і, відповідно виступають як проблеми виховні.

Підтвердженням правомірності такої постановки питання може бути думка Б. Цимбалістого про те, що не стільки генами, скільки через культуру й виховання людині передається спосіб мислення, вираз обличчя, руху, хода тощо [6, с. 77–78]. Привертає увагу й той факт, що структура особистості, її відношення до світу, життєвий оптимізм або

песимізм, довіра до себе і до життя, самовпевненість або закомплексованість, рівень емоційності формуються у людини за допомогою виховання і є основою для зародження характеру, а відповідно, й ментальності. Отже у зверненні до проблеми виховання свободою та його впливі на ментальність сучасного українця, маємо говорити про назрілу для нас необхідність навчитися відстоювати свою свободу й уміти користуватися цією свободою, бути відповідальним за все й, зокрема, за свої дії й уміння приймати самостійні рішення.

Нові умови життя в опорі на принципи свободи, передбачають таке виховання, яке забезпечувало б розвиток в людині механізмів саморозвитку, самоконтролю, самокорекції, само актуалізації, самотворення на основі власних поглядів на життя, особистої волі і розуму. Сучасне українське виховання має забезпечувати становлення людини вільної й відповідальної, а можливим це може бути тільки в умовах свободи.

У світовій науці і практиці існує безліч підходів до проблем світовідчуття, за допомогою яких ефективно вирішують питання, що цікавлять нас. Гуманітарна думка, що має місце в таких підходах в той чи іншій мірі знаходить відображення в освітньому процесі хоча філософсько-освітні, культурологічні та власне педагогічні ідеї розділити досить складно. Усі вони зорієнтовані на людину, визнають його цінність як особистості, його право на свободу, розкриття власної індивідуальності й крапкою перетину таких підходів є проблема свободи як цінності і мети виховання.

Йдеться про назрілу для нас необхідність створення такого виховного простору, що стимулювати становлення особистості, дати можливість учневі в процесі соціалізації відстоювати свою свободу й уміти користуватися цією свободою. У педагогічному процесі така соціалізація пов'язана з набуттям знань, форм діяльності, моделей культури поведінки і виявленням тих *сенси*, завдяки яким відбувається становлення особистісної свободи вихованця.

Ефективність запропонованої нами концепції виховання вільної людини [7] хоча поступово й підтверджується в вітчизняному освітньому просторі, все ж колишня тоталітарна система настільки ввійшла в педагогічну свідомість, що навіть сьогодні, в умовах демократії, духовне відродження нації, затвердження демократичних цінностей і свобод в масовій вітчизняній школі часто залишається на рівні декларації, а авторитарний стиль виховання на жаль превалує. Саме тому, говорячи про виховання свободою, перш за все, маємо проектувати й створювати спеціальний виховний простір, що забезпечує можливість вільного саморозвитку і самовизначення особистості.

Розуміючи виховний простір як педагогічну систему вільного розвитку особистості, що включає три базові компоненти: просторово-

предметний, соціально-психологічний і організаційно-педагогічний, має сенс розглянути принципи організації такого простору.

Просторово-предметний компонент включає гетерогенність і складність середовища, взаємозв'язок функціональних зон, гнучкість і керованість середовища, індивідуалізацію середовища, автентичність середовища. Соціально-психологічний – стимулює суб'єктну активність і вільне самовизначення особи і будується на взаєморозумінні, задоволеності взаємовідносинами усіх суб'єктів виховного процесу.

Провідна роль в організації "зони розвиваючих можливостей" належить організаційно-педагогічному компоненту, який адекватно опосередкує і доцільно організовує взаємодію суб'єктів виховного процесу з просторово-предметним і соціально-психологічним компонентами виховного простору.

Основними принципами організації виховного простору, який сприяє самовизначенню і розвитку внутрішньої свободи особистості є діалогізація педагогічного простору, персоналізація педагогічного процесу, проблематизація виховного простору, індивідуалізація виховної взаємодії, забезпечення свободи і права вибору у виховному процесі.

Діалогізація педагогічного простору пов'язана в першу чергу з перетворенням суперпозиції учителя і підпорядкованої позиції учня на особистісно рівноправні позиції партнерів спільної діяльності.

Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає відмови від ролевих масок і фасадів, адекватного включення в цю взаємодію тих елементів особового досвіду(почуттів, переживань, емоцій і дій, що відповідають їм, і вчинків), які не відповідають ролевим очікуванням і нормативам.

Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій учителя і учня в процесі навчання і виховання. Педагог в цьому випадку не виховує, не викладає, а стимулює прагнення дитини до особистісного розвитку, спонукає його дослідницьку активність учнів, створює умови для самостійного виявлення і постановки пізнавальних проблем і способів самовираження.

Індивідуалізація педагогічної взаємодії вимагає виявлення і культивування в кожному учневі (студентові) індивідуально специфічних елементів загальної і спеціальної обдарованості, вибору такого змісту і методів навчання й виховання, які були б адекватні віковим і індивідуальним особливостям, здібностям і схильностям учнів.

Що стосується забезпечення свободи і права вибору, вони мають принципове значення в проектуванні виховного простору, оскільки в демократичному суспільстві особове становлення неможливе без права на високий соціальний статус, на вільний обмін думками і висловлюваннями, на захист від свавілля, на таємницю, на самостійне управління власним життям, на власність, на повагу сьогоднішнього дня. Особові права

людини пов'язані з її внутрішнім суб'єктивним життям, тому одним з найважливіших його прав є її право бути собою.

В процесі формування виховного простору вільного самовизначення особистості закономірно з'являється питання про педагогічно доцільне співвідношення між свободою і необхідністю. Розрізнення цих категорій приводить сучасну педагогіку до відповіді на питання: що є метою, а що умовою розвитку людини, тобто, що первинно в житті а, отже, і у вихованні. Впродовж довгих років свобода особи в педагогіці трактувалася лише як необхідність, тобто вважалося, що для досягнення внутрішньої свободи людина повинна направляти свою активність не на саморозвиток, а на перетворення довкілля(ця ідея Гегеля була узята за основу марксистської педагогіки).

У сучасних дослідженнях гуманістичне уявлення про людину передбачає бачення його як суб'єкта природного(біологічного), соціального(культурного) і екзистенціального(незалежного, вільного) світів. Ключовою характеристикою третього – екзистенціального виміру являється здатність до свободи, яка розуміється як здатність до автономного існування, здатність самостійно будувати свої стосунки зі світом на основі особових духовних цінностей, творчо самореалізуватись, слідуючи при цьому індивідуальній траєкторії особистісного зростання.

На наш погляд, важливою умовою особистісного зростання, розкриття неповторності і своєрідності особистості, розвитку її здатності до самовизначення і саморегуляції являється атмосфера свободи. Істотне значення має розуміння того, що свобода особистості є умовою реалізації її потреб і інтересів, у тому числі потреби в, самовираженні, випробуванні своїх сил, творчих здібностей; що саме почуття свободи дозволяє людині задовольнити свої потреби; що саме свобода дає йому можливість творчої активності і самореалізації. Йдеться про те, що тільки свобода допомагає людині співвіднести себе як з життєвими реаліями, так і з духовними цінностями.

Варто відмітити, що оволодіння внутрішньою свободою істотно відстає у сучасному світі від досягнень в забезпеченні свободи зовнішньої. Така розбіжність все ще гостро відчувається в країнах, які не так давно звільнилися від тоталітарних режимів і в Україні у тому числі. Глибина системної кризи, яка охопила пострадянський простір, багато в чому визначається тим, що не весь обсяг несподівано отриманої зовнішньої свободи людина може особисто освоїти. Тому сьогодні потрібне перенесення у виховному просторі акцентів з розширення меж зовнішньої свободи як передумови становлення індивідуальності на створення умов для розвитку внутрішньої свободи, як передумови становлення духовності особи. Якщо раніше здатність до свободи розумілася здебільшого як виховання особи в умовах зовнішньої свободи, то сьогодні на перший план виходить проблема підготовки особи до життя

в умовах свободи, тобто розвиток у неї якостей, необхідних для творчого самовираження і самоздійснення у власному життєвому просторі суспільства стала можливістю, але поки що не дійсністю.

Таким чином, розглянуті нами принципи організації виховного простору, зорієнтованого на розвиток внутрішньої свободи особистості спрямовані на актуалізацію творчого потенціалу суб'єктів виховного процесу, стимулювання їх особової духовності, створення умов для прояву духовності в освітньому просторі.

На наш погляд це допомагає вибудовувати процес виховання і соціалізації учнів на основі розвитку його особової свободи, вільного вибору способів свого самовираження і самореалізації з позицій цінностей і середовищних орієнтирів, що є проявом духовності особистості і, тим самим, сутнісним розкриттям духовності як соціально-природного феномену в менталітеті нації.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Человек в сфере гуманитарного познания. – К.: Украинский центр духовной культуры, 1998. – 408 с.
2. Маникин Р В, Контент-анализ как метод исследования истории мысли //Клио. – 1991. – № 1. – С. 28–33.
3. Гончаренко І. Уваги до українського національного характеру. – Новий Ульм, 1961. – С. 24.
4. Вишневський О. Сучасне українське виховання. Педагогічні нариси. – Львів, 1995. – 238 с.
5. Костомаров М. Две русские народности. – Киев-Харьков, 1991. – С. 47.
6. Украинская душа. – К., 1991. – С. 77–78.
7. Педагогіка свободи: методологічні та соціально-педагогічні основи. – Кіровоград: ПВЦ ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 260 с.

*В статтє предпринята попытка представити особенности украинской ментальности в контексте возможностей использования ее составляющих как духовной основы современного воспитания, рассмотреть категорию свободы как неизменяющую характеристику духовности украинца, а также выявить принципы организации воспитательного пространства свободного проявления личности.*

**Ключевые слова:** менталітет, українська ментальність, виховання, личностна свобода вихованників, вихователське пространство свободного самоопределения личности, принципи організації виховання свободою.

*An attempt to present features of the Ukrainian mentality in the context of possibilities of use of its constituents as spiritual basis of modern education is carried out in the article. It is also an attempt to consider the category of freedom as unchanging description of spirituality of the Ukrainian, and to define principles of organization of educator space for free display of a personality.*

**Key words:** mentality, ukrainian mentality, education, personality freedom of the pupils, space of free self-determination of the person, principles of organization of education by freedom.

УДК 37.018.1

**А.Б. Рацул, А.Л. Турчак, м. Кіровоград****ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СІМ'Ї ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

*В статті зроблено спробу проаналізувати поняття виховного потенціалу сім'ї як педагогічне явище, визначено фактори, що впливають на нього та досліджено окремі аспекти шляхів взаємодії педагогів та сім'ї.*

**Ключові слова:** сім'я, виховний потенціал сім'ї, взаємодія.

В останні роки в суспільстві зростає інтерес до сім'ї і сімейного виховання. Сім'я в нових соціально-економічних умовах продовжує залишатися основним інститутом соціалізації дітей, але у виконанні цієї функції зустрічається з серйозними проблемами. Для науки вивчення сім'ї завжди мало амбівалентний характер, так як сім'я є відносно закритою, а сьогодні ще й автономною системою. Втручання держави у справи сім'ї відбувалося тільки в тому випадку, якщо сім'я ставала деструктивною. Це означає, що багато проблем могли бути вирішені ще на етапі їх зародження, до моменту вимушеного інтересу держави і не мали б такого руйнівного впливу як на сім'ю, так і на її окремих членів. Для вирішення поставленої проблеми нами була зроблена спроба дослідження виховного потенціалу як педагогічного явища.

Дослідженням суті виховного (педагогічного) потенціалу родини, його складових та факторів, що впливають на нього, присвячені роботи Т. Алексеєнко, І. Гребеннікова, А. Конончук, В. Постового, М. Стельмаховича тощо. Разом з тим становлення понятійного апарату педагогіки сімейного виховання як молодій педагогічній галузі супроводжується певними суперечностями. Серед них виділимо неузгодженість між власне педагогічними термінами й поняттями інших наук. Одним із таких понять є поняття «виховного потенціалу родини», яке застосовують як в соціологічних, так і в педагогічних дослідженнях.

Таким чином зміст поняття залишається не повністю розкритим у педагогічній літературі, недостатньо чітко визначені його зв'язки з іншими педагогічними термінами.

Базовим для поняття «потенціал» служить термін «потенція». Потенція – (potential – сила) – прихована можливість, здатність, сила, яка може виявитися при відомих умовах [6, с. 485]. Відповідно, потенціал як поняття означає «внутрішнє притаманне тому чи іншому явищу, процесу, суспільному або природно-біологічному організму можливості подальшого росту, розвитку і саморозвитку в ролі певної цілісності, системи» [4].

У тлумачному словнику С. І. Ожегова і Н. Ю. Шведової потенціал визначається як: «... ступінь потужності в певному відношенні, сукупність засобів, можливостей ... » [3, с. 571]. У радянському енциклопедичному

© Рацул А.Б., Турчак А.Л., 2012

словнику наводиться наступне визначення: «Потенціал це джерела, можливості, засоби, запаси, які можуть бути використані для вирішення будь-якого завдання або досягнення певної мети; можливості окремої особи, суспільства, держави в певній галузі » [5, с. 1046]. Спільним у тлумаченні терміна «потенціал» є те, що його визначають як сукупність будь-яких можливостей в будь-якій сфері.

Стосовно сім'ї говорять як про її потенціал в цілому, так і окремо про її економічний, культурний, моральний, креативний, репродуктивний та виховний потенціал.

У довідковій літературі зазначено, що термін «виховний» – це прикметник від слова виховувати, що означає здійснення систематичного впливу на духовний і фізичний розвиток з метою формування необхідних якостей; або навички поведінки, прищеплені сім'єю, школою, середовищем як у суспільному, так і в особистому житті [8]. Термін «виховний (педагогічний) потенціал родини» запозичений педагогікою сімейного виховання з соціологічних досліджень і означає «внутрішні, об'єктивні і суб'єктивні можливості сім'ї у формуванні особистості, які здатні реалізовуватись як свідомо, так і стихійно» [4].

Отже виховний потенціал сім'ї, на нашу думку, можна визначити як обумовлений суспільними відносинами і соціальним середовищем ступінь розвитку можливостей сім'ї у формуванні особистості.

Необхідно чітко розмежовувати складові виховного потенціалу й фактори, що впливають на нього (підсилюють або послаблюють виховні можливості родини) [7]. Наприклад, С. Ковальов, П. Щербань обґрунтовуючи фактори, що впливають на процес виховання в родині, фактично описують складові її виховного потенціалу:

– соціальне мікросередовище сім'ї, де здійснюється залучення дітей до соціальних цінностей і ролей, знайомство їх зі складнощами й суперечностями сучасного світу;

– внутрішньосімейна і позасімейна діяльність, переважно побутова праця, що є могутнім знаряддям соціалізації людини та її підготовки до майбутньої життєдіяльності;

– власне сімейне виховання, певний комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів [7].

Ми поділяємо думку Т. М. Демиденко й вважаємо, що виховний потенціал як внутрішній ресурс, резерв педагогічної системи родини містить такі компоненти:

- 1) виховна діяльність батьків;
- 2) виховне середовище родини, яке створюється способом її життєдіяльності;
- 3) різні види діяльності родини, переважно побутова праця, до якої залучаються дітей.



Частина кожного із виділених компонентів у виховному потенціалі змінюється. Ці зміни можна простежити на трьох рівнях:

1) історичному, який пов'язаний із соціально-економічними й культурними змінами в суспільстві та їх впливом на структуру, функції родини, особливості стосунків між родичами, через них – на процес родинного виховання;

2) національному, що відображає трансляцію родинних традицій, звичаїв (зокрема й виховних) через призму національних і релігійних цінностей і надає національно-самобутнього характеру виховному процесу в сім'ї;

3) індивідуальному, що враховує вікові особливості дітей і накопичений батьками досвід виховання, відбиває своєрідність, неповторність виховного процесу в конкретній родині на різних етапах її розвитку [7].

В залежності від стану, рівня розвитку розглянутих та інших компонентів виховного потенціалу виділяються різні в соціально-педагогічному відношенні типи сімей: 1) виховно-сильна сім'я, 2) виховно-стійка, 3) виховно-нестійка, 4) виховно-слабка з втратою контакту з дітьми та контролю над ними; 5) виховно-слабка з постійною конфліктною атмосферою; 6) виховно-слабка з агресивно-негативною атмосферою, 7) маргінальна; з алкогольною, сексуальною деморалізацією і т.д.; 8) правопорушницька; 9) злочинна; 10) психологічно обтяжена. Найбільш оптимальними, зрозуміло, є виховні можливості в сім'ях першого типу. Другий тип забезпечує в цілому сприятливі можливості для виховання, незважаючи на певні труднощі і конфлікти в сімейній взаємодії, складнощі у виборі засобів спілкування, в збереженні психологічної близькості, які долаються за допомогою інших соціальних інститутів, і, перш за все школи. Третій тип визначений за ознакою наявності неправильної педагогічної позиції батьків (гіперопіка, авторитарність, потурання тощо), але здатної до коригування. Четвертий тип став виділятися порівняно недавно. Мова йде про сім'ї, в яких батьки з різних причин (погане здоров'я, надмірна завантаженість на роботі, брак освіти, педагогічної культури) не в змозі правильно виховувати дітей. І хоча конфлікти в таких сім'ях зазвичай не спостерігаються, постійно відбувається фактична втрата впливу сім'ї на дитину (особливо в підлітковому віці), контролю за його інтересами, планами, дозвіллям, контактами. Решта типів сімей, характеристики яких, як і рівень виховного потенціалу, виразно прослідковуються в їхніх назвах, також нерідко зустрічаються в соціально-педагогічній дійсності [9].

Виховний потенціал сім'ї, визначаючи її педагогічні можливості, реалізується за допомогою низки психологічних механізмів, а саме:

– імпрінтінг – фіксування людиною на рецепторному і підсвідомому рівнях особливостей впливають на нього життєво важливих об'єктів. Імпрінтінг відбувається переважно в дитячому віці;

– екзистенційний натиск – оволодіння мовою і неусвідомлюване засвоєння норм соціальної поведінки, обов'язкових у процесі взаємодії зі значущими особами;

– наслідування – проходження будь-якому наприклад, зразком. У даному випадку – один із шляхів довільного і найчастіше мимовільного засвоєння людиною соціального досвіду;

– рефлексія – внутрішній діалог, в якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті чи інші цінності, властиві різним інститутам суспільства, сім'ї, суспільства однолітків, значущим особам і тощо [2].

Зрозуміло, що зазначені механізми діють з різним ступенем інтенсивності в різні періоди життя виховання дитини у сім'ї. Разом з тим, всі ці механізми об'єднує те, що вони реалізуються в процесі міжособистісної взаємодії батьків і дітей – в їх спілкуванні та співпраці в різних видах побутової, ігрової, пізнавальної, трудової, культурно-дозвільної та іншої спільної діяльності, як в родині, так і за її межами. Результатом цієї діяльності виступає формування певного стилю взаємодії, що визначає виховний ефект родини у вигляді взаємного впливу батьків і дітей один на одного. Провідним методом виховання в сім'ї, як відомо, є метод наслідування.

На виховний потенціал загалом і його складові впливають різні соціальні фактори, які можна поділити на об'єктивні та суб'єктивні. Серед останніх – ті, що викликані змінами в самій родині: її структурі, соціальному становищі, господарчо-побутовій, дозвільній діяльності. Ці фактори визначають насамперед особливості виховного середовища родини. Об'єктивні фактори спричинені політичними, економічними та демографічними змінами у суспільстві. До зовнішніх факторів зараховуємо: взаємодію сім'ї з навчально-виховними й культурно-освітніми закладами, допомогу родині з боку держави у вирішенні матеріальних проблем, питань освіти й виховання дітей.

У науковій літературі пропонують й інші класифікації факторів, що впливають на виховний потенціал. Так, А. Мудрик виділяє чотири групи таких чинників: соціально-економічні, соціально-культурні, техніко-гігієнічні та демографічні [2].

Окрім соціальних факторів на виховний потенціал сім'ї, на нашу думку, безпосередній вплив мають і педагогічні. Тому ми виділяємо шість груп соціально-педагогічних факторів (Рис 1).



**Рис. 1. Фактори впливу на виховний потенціал сім'ї**

Соціально-антропологічні. Зміна соціально-економічної ситуації, зародження і розвиток ідей персоналізму, індивідуалізму, демократії, гуманізму породило нові форми спільного життя людей. Сьогодні поняття сім'ї, на нашу думку, неможливо визначити однозначно ні з точки зору її кількісного або гендерного складу, ні в контексті родинних зв'язків, ні з урахуванням місця проживання її членів. Основна специфіка сучасної сім'ї полягає в тому, що вона втратила свої традиційні риси, а це означає, що попередні уявлення про неї не можуть бути використані відповідно до сучасних умов. Якщо держава зацікавлена в збереженні традиційної сім'ї, то виникає необхідність розробки науково-обґрунтованої стратегії її формування та супроводу на всіх етапах функціонування і розвитку.

Соціально-політичні. Міграційні процеси, викликані політичними подіями останніх десятиліть, загострили національну проблему, яка сьогодні істотно впливає як на характер внутрішньосімейних зв'язків, так і на геополітичну обстановку в світі. Отже, для вирішення низки політичних питань, профілактики національного екстремізму і ксенофобії, виховання патріотизму держава повинна мати чітке уявлення про політичні, релігійні та національні погляди громадян.

Соціально-економічні. На сучасному етапі сім'я є своєрідною економічною системою, з якою держава може встановити різні види економічних зв'язків, а саме: різноманітні види соціальної допомоги, кредитування сімейного бізнесу, пенсійне забезпечення літніх громадян

тощо. Проте не завжди наші громадяни готові взяти на себе тягар відповідальності за себе і своїх близьких. Дослідники і батьки відзначають низьку мотивацію у частини молоді до продуктивної праці, що власне і може призводити до девіантної (кримінальної) поведінки.

Соціально-демографічні. До числа найбільш негативних тенденцій, що загрожують національній безпеці України в найближчі роки, можна віднести демографічна кризу. Отже, величезний дослідний пласт, пов'язаний з вивченням репродуктивних установок дітей і батьків, а також формуванням культу сім'ї сьогодні потребує якнайшвидшої розробки. Структура і склад сім'ї визначають певні особливості виховного потенціалу родини. Досить різноманітні виховні можливості мають сім'ї з різною кількістю дітей. А. Макаренко підкреслював переваги сім'ї з кількома дітьми, наголошуючи на необхідності створення сімейного колективу, у якому вихователями постають не лише батьки, але й діти щодо один одного. Будь-яка деформація у структурі сім'ї та родинних стосунках призводить до негативних наслідків у розвитку особистості дитини. Виділяють два типи деформації сім'ї: структурну і психологічну (А. Реан).

Соціально-педагогічні. Фахівці визнають, що однією з причин невисокої ефективності профілактики соціального сирітства є пізнє виявлення сімейного та дитячого неблагополуччя, відсутність комплексної роботи з сім'єю на ранній стадії кризи, включаючи роботу з вагітними матерями групи «ризик». Практично не приділяється увага професійній перепідготовці кадрів, що працюють з сім'ями в різних сферах, побудованої на науково-обґрунтованому і актуальному змісті. Психолого-педагогічний. Даний фактор безпосередньо пов'язаний з двома попередніми і передбачає підвищення психолого-педагогічної та соціально-юридичної компетентності не тільки фахівців, що працюють з сім'єю (медиків, юристів, працівників правоохоронних органів та судової системи, працівників культури та представників ЗМІ), але і навчання самих батьків.

Отже, обґрунтовані фактори впливу на виховний потенціал сім'ї доводять необхідність у науково-методологічної та науково-дослідницької діяльності, яка сприяла б відновленню одного з важливих принципів педагогічної системи – єдності взаємодії сім'ї та школи. Ми поділяємо точку зору дослідників, які розглядають взаємодію як процес відображення впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємну обумовленість, зміну стану, взаємоперехід [1]. Система взаємодії школи і сім'ї видозмінилася в процесі розвитку системи освіти, але протягом всього часу існування цієї взаємодії основним ініціатором побудови системи була і залишається школа.

Вихідною умовою забезпечення ефективної педагогічної взаємодії на сім'ю школяра, підвищення її виховного потенціалу є вивчення особливостей сучасної української сім'ї. Наступним напрямком діяльності школи у вирішенні зазначених проблем є підвищення педагогічної культури батьків, яке може здійснюватись наступними шляхами:

1. Психолого-педагогічна освіта батьків.
2. Звернення до національних особливостей виховання дітей у сім'ї.
3. Самоосвіта батьків.

У психолого-педагогічній літературі розрізняють колективні (лекції, бесіди, зустрічі за круглим столом, практикуми, дискусії, батьківські збори, відкриті уроки, усні журнали, конференції, демонстрація фільмів на педагогічні теми, дні відкритих дверей тощо) та індивідуальні (вивчення виховного потенціалу кожної сім'ї, здійснення індивідуального підходу до батьків, вивчення умов сімейного виховання тощо) форми роботи педагогів з підвищення педагогічної культури батьків.

Третім напрямком у забезпеченні ефективної взаємодії школи і сім'ї є управлінська діяльність керівників, яка включає: діагностику сім'ї, планування та організацію роботи з батьками, контроль і аналіз, своєчасне внесення коректив. Основними напрямками управлінської діяльності є: оновлення форм і методів роботи з батьками в підвищенні їхньої педагогічної культури та підготовка вчителів до їх впровадження; керівництво самоосвітою батьків; вивчення, узагальнення та впровадження позитивного досвіду сімейного виховання; залучення батьків до справи школи.

Отже, педагогічна наука повинна оцінювати питання, пов'язані з родиною та сімейним вихованням як пріоритетні наукові проблеми. Усвідомлюючи багатогранність проблеми ми зосередили увагу тільки на деяких аспектах досліджуваної проблеми, адже сімейна педагогіка потребує створення своєї методології, формуванні понятійно-термінологічного апарату, розробки методів дослідження сучасної сім'ї, в тому числі дистанційних; систематизації наукового знання про сім'ю на міждисциплінарній і міжетнічній основі; розробці діагностичного інструментарію, який би надавав змогу вивчати сім'ю і в цілому і її окремих членів зокрема.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Айрапетова В.В. Актуальні проблеми виховання / В. В. Айрапетова // Педагогика. – 2008. – № 5.
2. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учебное пособие для вузов] / А.В. Мудрик ; под ред. В. А. Сластенина. – [3-е изд., испр. и доп.] – М. : Издательский центр „Академия”, 2000. – 200 с.
3. Ожегов С.И., Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская академия

---

наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова / Изд. 4-е, доп. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.

4. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.: Знание, 1981.
5. Советский энциклопедический словарь. Гл. ред. А.М. Прохоров / Изд. 4-е. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.
6. Современный словарь иностранных слов. Около 20000 слов. – М.: Рус. яз., 1993. – 740 с.
7. Демиденко Т. М. Соціально-педагогічна робота з сім'єю [електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Sptp/2011\\_1/9.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Sptp/2011_1/9.pdf)
8. Т. Ф. Ефремова "Новый словарь русского языка" [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.slovar.plib.ru/dictionary/d1/12084.html>
9. Ким Т.К. Воспитательный потенциал семьи [електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/PPMB/texts/2008-11/08ktkepf.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/PPMB/texts/2008-11/08ktkepf.pdf)

*В статье сделана попытка проанализировать понятие воспитательного потенциала семьи как педагогическое явление, определены факторы, влияющие на него и исследованы отдельные аспекты путей взаимодействия педагогов и семьи.*

**Ключевые слова:** семья, воспитательный потенциал семьи, взаимодействие.

*The article attempts to analyze the educational potential of the concept of family as a pedagogical phenomenon. The factors that contribute to it and investigate some aspects of how the interaction of teachers and families.*

**Key words:** family, educational potential of the family interaction.

УДК 374.4 (438)(09)

**Н.С. Савченко, м. Кіровоград**

## «СВІТЛИЦІ» ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ НА МОЛОДЬ

*У статті розглянуто зміст, функції і завдання діяльності світлиць як одного з основних опікунсько-виховних закладів у Польщі в першій половині ХХ ст.*

**Ключові слова:** опікунсько-виховна робота, світлиця, світличний рух, молодіжні товариства.

**Постановка проблеми.** У польській системі виховання світлиця є закладом, змістом роботи якого є організована діяльності з метою раціонального використання вільного часу дітей і молоді.

У першій половині ХХ ст. світлиці для дітей шкільного віку, організовані Товариством приятелів дітей, виконували важливі завдання, збагачуючи зміст, форми і методи опікунсько-виховної роботи новими елементами.

Досвід польського громадсько-педагогічного «світличного» руху в опікунсько-виховній роботі заслуговує на увагу і визнання сучасних педагогів-вихователів, котрі займаються організацією вільного часу дітей.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Термін «світлиця» в українській і польській мовах вживався і вживається в різному значенні і налічує, очевидно, кількисот років. У давні часи світлиця була головною кімнатою сільської хати, де відбувалися сімейні урочистості, приймали гостей, зберігали одяг і майно. «Це була світла кімната, не закіптюжена, в ній не працювали, не готували їжі» [5, s. 16].

У польській педагогічній літературі першої половини ХХ ст. під світлицею розуміють:

а) спеціальне приміщення, відповідно обладнане меблями, приладдям для ігор, книгами і журналами, в якому можна приємно провести вільний час.

б) заклад, змістом роботи якого є організована діяльність з метою раціонального використання вільного часу дітей і молоді [5].

**Постановка завдання.** Метою статті є розгляд змісту, функцій і завдань діяльності світлиць як одного з основних опікунсько-виховних закладів у Польщі в першій половині ХХ ст.

**Виклад основного матеріалу.** Традиції світличної роботи сягають у Польщі віддалених часів. Вони виростили на основі діяльності передових суспільних рухів, спрямованих на забезпечення належного виховання молоді. Виявом такої діяльності стали Закони (Статути) Комісії національної освіти (Ustawy Komisji Edukacji Narodowej), які були опубліковані 1783 року. Важливість «Законів» першої у світі центральної державної установи, діяльність якої охоплювала справи, пов'язані з навчанням і вихованням, неможливо переоцінити. Вони заклали основи

для виховання здорової і культурної людини, громадянина. Польський дослідник С. Волошин пише: «Традиції свідомо організованої позашкільної роботи з дітьми і молоддю у Польщі сягають щонайменше епохи Комісії Національної Освіти. Знайомство зі Статутами Комісії (1783 р.) переконує, наскільки творці і діячі Комісії були зацікавлені у вихованні повноцінної людини: здорової, добродесної і культурної, щасливої в особистому житті, корисного члена громади і справжнього громадянина» [8, s. 529].

До згаданих традицій слід віднести діяльність молодіжних товариств «філоматів» («filomatów»), «філаретів» («filaretów»), «ілюмінатів» («промєністєх», «promienistych»), які пропагували культурне і приємне проведення вільного часу, поєднане із самоосвітньою, ідейною і громадською роботою.

Вже тоді добре розуміли цінність позашкільної і позакласної роботи, всіляко сприяючи поширенню так званої «рекреації» у вигляді фізичних вправ, ігор, розваг і аматорських художніх (артистичних) занять. У Статутах рекомендувалося, «щоб кожного дня впродовж шкільних занять дітям виділявся час для розваг, особливо після обіду і увечері; щоб, наскільки це можливо, діти розважилися поза приміщенням, на свіжому повітрі. А коли погода не дозволяє, нехай різні вправи і розваги відбуваються у приміщеннях і вчитель повинен це забезпечити і довести до відома учнів» [8, s. 530].

Впродовж тривалого часу доцільною організацією вільного часу дітей і молоді займалися окремі особи як добродійною справою. Добровільність цієї діяльності обмежувала її обсяг і давала незначні результати. У другій половині ХІХ ст. спостерігається зростання зацікавленості позашкільним вихованням. У цьому напрямі діяло багато причин. Найважливіші з них – розвиток педагогічних наук а також особливості соціально-політичної ситуації. У цей час передові тенденції у вихованні репрезентовані, зокрема, постатями Яна Вл. Давида (Jan Wł. Dawid) і Станіслава Карповича (Stanisław Karłowicz). Нова концепція виховання постулювала всебічний розвиток молодого покоління, його активності, задоволення індивідуальних інтересів і потреб.

В цей час у Польщі бурхливо розвивалася промисловість, розбудовувалися міста і селища. Нова суспільна ситуація змушувала переважну більшість чоловіків і жінок працювати за наймом, не маючи можливості належним чином піклуватися про дітей. Брак належного виховного впливу на дітей широких мас робітництва почав набувати рис суспільної проблеми. У цій ситуації нагальною стала потреба забезпечення виховного догляду за дітьми шкільного віку під час їх перебування поза школою і заповнення їх вільного часу корисними заняттями.



Політична ситуація у Польщі не сприяла створенню форм такого догляду, організованих державою. Польща втратила державність в кінці XVIII ст. і впродовж 123 років її землі були поділені між трьома окупантами – Росією, Прусією та Австро-Угорщиною. В цей час опікунсько-виховна діяльність виявлялася у двох принципових течіях. Перша течія – філантропійна, була репрезентована як окремими особами, так і добродійними (філантропійними) товариствами [1, с. 23–49]. У рамках цієї течії 1889 року у Кракові виник парк (сад) розваг, заснований доктором Генриком Йорданом (Henryk Jordan). У цьому парку практикувалися різні форми відпочинку і розваг для дітей і молоді, позбавлених належного догляду, у вільний від шкільного навчання час. Незабаром схожі парки (сади) почали виникати в інших польських містах, поступово розширюючи форми роботи і сферу своїх завдань [1, с. 50–78].

Друга течія опікунсько-виховної діяльності пов'язана з роботою громадських організацій і була наслідком їх програми боротьби за національне визволення і суспільний прогрес. Так, засноване у Кракові 1914 року Товариство приятелів (друзів) дітей (Towarzystwo Przyjaciół Dzieci) мало на меті організацію суспільного виховання дітей в тих царинах, які школа не охоплює і охопити не може [2]. Товариство ставило перед собою завдання з опіки та виховання дітей з робітничого середовища – і головним чином саме за рахунок відповідного догляду за дітьми працюючих матерів, який забезпечувався у світлицях.

Перші світлиці як особливі виховні заклади виникають в кінці Першої світової війни при позашкільних курсах у Варшаві і були доповненням освітньої діяльності.

Їх виникненню і прискореному розвитку сприяла соціально-політична ситуація: великі імперіалістичні держави – основні «гравці» на тогочасному геополітичному полі – виявилися зацікавленими у відтворенні Польщі як самостійної держави. В руслі відродження польської державності виникає необхідність створення таких форм виховання підростаючого покоління, які б сприяли найкращим чином формуванню нової національної держави.

Негативний вплив війни на суспільство змушував шукати ефективні засоби виховного впливу. Організатори світлиць передбачали на щоденні (особливо ж – у вечірню пору) розваги та ігри, дбаючи про відповідну (дружню) «атмосферу» у світлиці. Вони турбувалися насамперед про те, щоб надати «внутрішньому життю» світлиць домашнього характеру в найкращому значенні цього слова, щоб діти, які не мають належного догляду вдома, могли почуватися у світлиці як у колі сердечних друзів.

Програма світличних занять охоплювала інтелектуальні ігри, давала учасникам можливість участі у різноманітних артистичних заняттях, екскурсіях. Реалізація програмних засад спиралася на господарську самодіяльність молоді. Впродовж кільканадцяти років світличний рух

розвинувся по всій країні і охопив усі суспільні середовища. Після Першої світової війни потужна міжнародна організація «Християнське об'єднання молодих чоловіків» (YMCA)<sup>2</sup> за посередництва американських діячів, почала організовувати у Польщі виховні заклади, звані «осередками», збагачуючи світличну роботу апробованими нею у багатьох країнах методами. Паралельно з польським відділенням YMCA на користь молоді діяло також Товариство «Світлиця», засноване вчителями та діячами освітніх громадських рухів. Вершини популярності світлиці досягли у 1931–1939 роках. В той період вони вважалися найпривабливішими і навіть універсальними центрами опікунсько-виховної роботи з молоддю. Хоча закладів цього типу існувало тоді в Польщі кільканадцять тисяч, однак була відсутня цілісна концепція їх діяльності і продумана організація.

Період гітлерівської окупації загальмував розвиток освіти і виховання у Польщі. Але і в тих винятково важких умовах в численних підпільних осередках проводилася світлична (опікунсько-виховна) робота для дітей.

Після Другої світової війни по всій країні почали виникати шкільні і міжшкільні світлиці та інші заклади позашкільного виховання, які організовували світличні заняття. Наприкінці 1951 року в Міністерстві освіти було утворено Департамент позашкільного виховання, який координував сукупність справ в сфері позашкілля і перебрав від громадських і молодіжних організацій всі заклади позашкільного виховання. Однак в цій сфері не уникли помилок, які у результаті завдали багато шкоди світличній роботі. У дітей не формувалася активність і самостійність. Форми роботи втратили свою привабливість. Світличні заняття уподібнилися до навчальної роботи. Значно знизився також статус працівника світлиці. Після 1956 року спостерігається зростання рівня виховної роботи, однак місце і значення світлиць і надалі залишалися неузгодженими із загальними педагогічними засадами, викладеними в офіційних документах. У 1961 році виховне піклування про дітей і молодь було закріплене на законодавчому рівні. Сейм ПНР накреслив рамкові напрями роботи в цій сфері. Стаття 21 закону про розвиток системи освіти і виховання покладала на школу обов'язок проведення позакласних занять, позашкільне ж виховання мало організовуватись «у Молодіжних будинках культури і Будинках культури дітей і молоді, спортивних центрах і шкільних спортивних клубах, в дитячих і молодіжних світлицях, йорданівських парках, у постійних і сезонних закладах відпочинку та в інших формах» (Цит. за: [4, s. 25]). Таким чином світлична робота була включена до загальної освітньо-виховної системи.

<sup>2</sup> Міжнародна благодійна організація, яка заснувала клуби для молоді, організувала літні табори, влаштувала курси і лекції, молодіжні розваги і завдяки тому згурпувала у своїх клубних будинках досить велику кількість молоді.

Дослідники польського «світличного руху» зосереджують увагу насамперед на видах та функціях світлиць [7].

На середину 1950-х рр. існувало багато видів світлиць. З огляду на призначення та різноманітність організаційних форм можна виокремити три основні види світлиць:

- світлиці для дітей,
- світлиці для молоді,
- світлиці для дорослих.

Світлиці для дорослих організовувалися на деяких підприємствах у рамках так званої соціальної акції, а також профспілковими і громадськими організаціями, будинками відпочинку, будинками культури.

Світлиці для молоді найчастіше набували форми клубів. Вони функціонували як у школах (особливо професійних), так і поза школами. Організаторами їх були також місцеві громади, молодіжні і громадські організації. Схожу форму діяльності проводили також військові підрозділи, «добровільні загони праці» (*ochotnicze hufce pracy*), інтернати та інші освітньо-виховні заклади.

Для молоді, під'їжджаючої до шкіл з віддалених місцевостей, великі користь від світлиць на залізничних вокзалах. Очікуючи на потяг, в них можна виконувати домашні завдання, читати періодику і книги, користуватися настільними іграми.

Серед світлиць для дітей можна виокремити: шкільні (були призначені головним чином для учнів молодших класів початкових шкіл) та міжшкільні світлиці, напівінтернати, що залишалися під наглядом освітніх властей, «середовищні» світлиці та напівсвітлиці (квартильні, дворові), котрі організовувалися різними громадськими організаціями.

За А. Богданською (A. Bogdańska) світлиці для дітей поділялися на такі види:

- «планована» і тематична світлиця;
- клубна світлиця;
- світлиця при магазині (*światlica kramikowa*);
- світлиця інструкторського типу;
- зелена світлиця [3].

«Планована» світлиця – це світлиця з певною програмою і визначеним перебігом занять, в яких беруть участь діти під керівництвом вихователя.

Якщо програма занять поєднана однією темою чи проблемою, що проходить через усі заняття певної методичної одиниці, тоді йдеться про тематичну світлицю. Тематика визначається головним чином важливими державними і суспільними подіями (наприклад, «День Конституції», «День гірника») річницями тощо. Тематика занять у світлиці змінюється переважно раз на тиждень. Така робота вимагає від вихователя підготовки різноманітного матеріалу, – навчальних та аудіовізуальних засобів,

фільмів, звукозаписів, ілюстрацій. Тематичні світлиці надають дітям багато емоційної наснаги, переживання їх повніші й інтенсивніші.

Клубні світлиці – для старших дітей, обладнуються принаймні у двох приміщеннях. У одному залі – призначеному для індивідуальних занять збираються різноманітні журнали, книжки, приладдя для витинанок, малювання, склеювання тощо, в другому залі – для групових занять – настільні ігри, лото, відповідні інструкції та реквізит для театралізованих постановок, музичні інструменти тощо. Діти можуть вибрати собі улюблену книжку, журнал, виконати улюблену роботу, послухати музику, потанцювати.

Світлиця при магазині (*światlica kramikowa*) призначається для найменших дітей. Для цього виду світличної діяльності вистачає одного залу. На спеціальних столиках або полицках збираються книжечки, журнали, альбоми, приладдя для малювання, зберігаються малюнки тощо.

Світлиця як опікунсько-виховний заклад має такі функції: опікунську і виховну, навчальну, суспільну і компенсаційну. Ці функції диктуються потребами дітей і молоді, рівнем їх соціо-психологічного розвитку; вони є інтегральною цілістю, що виявляється у змісті, формах і методах діяльності. Відповідний догляд, що реалізується у світлиці, дає можливість дитині задовольнити потреби, які стають чинником розвитку її індивідуальності. Головною метою роботи світлиці є виховання людини доброзичливої, активної, толерантної щодо інших і вимогливої до себе.

Опікунська функція полягає в а) забезпеченні догляду, відчуття безпеки дитині також доброго самопочуття; б) наданні допомоги і порад в кожній складній для дітей ситуації (це може стосуватися, наприклад, допомоги в навчанні); в) організації харчування дітей, а також пасивного і активного відпочинку на свіжому повітрі; г) пробудження і розвитку інтересів та здібностей дітей.

Виховна функція полягає у впливі, що має на меті формування індивідуальності дитини, її поведінки, необхідних у громадському житті рис: ініціативності, творчого підходу, навичок раціонального використання вільного часу, дотримання культури поведінки у щоденному житті (зокрема, толерантності і взаємної поваги). Виховна функція світлиці реалізовується через задоволення потреб дитини в творчості, рекреації, а також шляхом виконання завдань різного характеру.

Суспільна функція полягає у формуванні в дітей навичок колективної діяльності, залученні їх до групових дій, співпраці, активності для спільного блага. Як зазначають дослідники, для повної реалізації цієї функції бажаним є співробітництво з культурно-освітніми закладами та іншими світлицями (наприклад, спільні огляди художньої творчості шкільних і середовищних світлиць; вони можуть мати характер розваг або обміну досвідом і показу власного доробку). Виховними і суспільно-

корисними можуть бути заняття, котрі пропагують екологічні і гуманітарні цінності.

Для реалізації навчальної функції світлиці мають виконувати такі завдання:

а) організація самонавчання і товариської допомоги під опікою вихователя;

б) організація ігор і розваг, конкурсів;

в) розвиток навичок читання книг, тематичні екскурсії. Важливо, щоб практичні методи переважали над вербальними. Навчальна функція світлиці принципово відрізняється від навчальної функції школи і набуває форми допомоги дитині у виконанні домашніх завдань та привчання до систематичного і раціонально організованого навчання.

Компенсаційна функція є дуже істотною функцією світлиці: її змістом є вирівнювання культурних відмінностей, усунення або мінімізація виховної і навчальної занедбаності дитини. Робота у світлиці вільна від затісних рамок навчального процесу, тому дає можливість творчості у педагогічній роботі вихователів, але вимагає чіткої організації.

**Висновки.** Термін «світлиця» означає не тільки приміщення, хоча етимологічно це поняття походить від «світлої», святкової кімнати сільської хати. У педагогічному сенсі світлиця є також комплексом змісту, форм і методів впливу на вихованців.

У першій половині ХХ ст. світлиця була (власне, і залишається донині) важливою ланкою польської системи виховання і догляду за дитиною. Вона є місцем, котре сприяє правильному розвитку особистості дитини і підлітка.

Під час відсутності батьків світлиці замінюють дітям дім; вихователі світлиці мають залагоджувати справи, на котрі батьки не мають часу, або не вміють дати собі з ними ради. Важливими завданнями світлиці є допомога дитині в різноманітних життєвих ситуаціях; подолання труднощів, пов'язаних з виконанням ролі учня; прагнення до інтеграції опікунсько-виховних впливів дому і школи; задоволення різноманітних потреб дитини та створити по можливості оптимальних умов для її всебічного розвитку. Для реалізації цих завдань світлиця повинна мати свободу діяльності. Теоретично згадані форми допомоги дитині є в сфері компетенції світлиці. Однак на практиці буває по-різному, хоча б з огляду на те, що для реалізації цих завдань окрім згаданої свободи діяльності, світлиця повинна мати відповідні умови, насамперед матеріальні, а також добре підготовлені кадри.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Савченко Н.С. Становлення і розвиток позашкільної освіти і виховання у Польщі (XVIII – ХХ ст.). Частина I. Громадсько-педагогічні рухи: [Монографія]. – Кіровоград: «Код», 2010. – 316 с.

2. Савченко Н.С. Генеза закладів позашкільної освіти у Польщі // Витоки педагогічної майстерності. Збірник наукових праць Полтавського Національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка. – Випуск 8. Частина II. – Палтава, 2011. – Серія «Педагогічні науки». – 348 с. – С. 230–235.
3. A. Bogdańska. Placówki wychowania pozaszkolnego (typy, ilość, zadania). Nowa Szkoła nr 3. 1959.
4. Denek K. Edukacja pozalekcyjna i pozaszkolna, Poznań 2009.
5. J. Korpala. Świetlice. PZWS. Warszawa 1946.
6. B. Suchodolski. Wychowanie dla przyszłości. PWN. Warszawa 1959.
7. S. Tułodziecki. Z działalności Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. ZGTPD. Warszawa 1962.
8. Stefan Wołoszyn. Zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne, w pracy zbiorowej pt. Zarys pedagogiki pod red. B. Suchodolskiego. T. II. PWN. Warszawa 1957.

*В статье рассмотрено содержание, функции и задания деятельности «светлиц» как одного из основных опекуноско-воспитательных заведений в Польше в первой половине XX ст.*

**Ключевые слова:** опекуноско-воспитательная работа, светлица, светличное движение, молодежные товарищества.

*In the article maintenance, functions and tasks to activity of «światlica», is considered as one of basic guardian-educator establishments in Poland in the first half of the XX century.*

**Key words:** tutorial and educational work, front room, svetlichny movement, youth associations.

---

УДК 37.037 – 057.874: 372

**О.Д. Сидельникова, м. Київ**

## ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО «Я» ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Статтю присвячено актуальній проблемі формування у дітей дошкільного віку ціннісного ставлення до власного Я як базової особистісної якості сучасної людини. На основі аналізу наукових джерел уточнено зміст поняття «ціннісне ставлення» як базової якості особистості дошкільника, розкрито структурні компоненти досліджуваного феномену.*

**Ключові слова:** ціннісне ставлення до власного Я у дітей дошкільного віку, адекватна самооцінка.

Реформування системи освіти, її концептуальних, структурних та організаційних основ у контексті суспільно-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не мислиться без виховання і розвитку творчої особистості, яка здатна спрямувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства і саморозвитку, на підґрунті засвоєння загальнолюдських цінностей. У свою чергу, це актуалізує пошук ціннісних механізмів розвитку підростаючого покоління, формування цілеспрямованого цінування життя як найвищої цінності, уміння визначати життєві перспективи, набувати віри у власні сили.

Окрім того, у нормативних документах, які регламентують освітню діяльність дошкільних навчальних закладів, а саме: Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI ст., законах України «Про Освіту», «Про дошкільну освіту», у Базовому компоненті дошкільної освіти України, визначено основні принципи освіти в нашій державі, які передбачають орієнтацію на особистість, формування в неї свідомого, ціннісного ставлення до навколишньої дійсності і самої себе, забезпечення орієнтації на особистість як на представника певної статі.

Значущість вивчення даної проблеми ґрунтується на орієнтації педагогічного процесу на особистість. У філософських, психологічних, педагогічних дослідженнях представлені різні аспекти проблеми: розкриті загальні основи формування ставлення особистості до інших і до себе (Р. Декарт, І. Кант, А. Камю, Е. Муньє, І. Фіхте та ін.); досліджені питання становлення самосвідомості особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, В. Столін, П. Чамата, Н. Чеснокова, О. Шорохова та ін.); вивчені побудова, структура й динаміка ставлення особистості до себе (Р. Бернс, У. Джемс, Х. Каплан, І. Кон, С. Пантелєєв, К. Роджерс, М. Розенберг, В. Столін, Р. Уайлі та ін.); досліджені особливості самооцінки та її взаємозв'язок із оцінками оточення (Н. Анкудінова, М. Боришевський, І. Кон, Г. Липкіна, Г. Прихожан, Є. Савонько, В. Сафін та ін.); науково обґрунтовані

психологічні основи формування й розвитку особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, В. Давидов, О. Дусавицький, О. Кононко, Г. Костюк, Б. Ломов, О. Леонтєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, Г. Цукерман, Д. Ельконін та ін.); розроблені нові парадигми освіти (Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, О. Дусавицький, С. Максименко, С. Подмазін, В. Рєпкін, О. Савченко, Г. Цукерман, Д. Ельконін, І. Якименська та ін.).

Отже, наукові дослідження, що розкривають теоретико-психологічну проблему ставлень особистості (Б. Ананьєв, І. Бех, О. Леонтєв, В. Мясищев, Ю. Приходько, В. Столін та ін.) та відповідні пошуки у педагогіці (О. Степанов, М. Фіцула, І. Харламов та ін.) характеризують це утворення як систему зв'язків людини із значущими для неї сторонами дійсності, що реалізується в поведінці, закріплюється у способі життя, стає складовою свідомості й самосвідомості особистості, характеристикою самоцінності.

У психолого-педагогічній літературі ціннісне ставлення до себе розглядається як важлива компонента самосвідомості, що засвідчує зрілість особистості. Воно має відповідні компоненти, форми та показники прояву (І. Бех, О. Кононко, В. Мясищев, В. Сластенін, В. Столін, В. Сухомлинський, Л. Рувинський та ін.).

Аналіз наукових джерел дає підстави для твердження про важливість виховання ціннісного ставлення до себе у розвитку дитини дошкільного віку за допомогою різноманітних засобів педагогічного впливу (І. Бех, О. Кононко, М. Корєпанова, І. Мезеря, В. Непомнящая, С. Тищенко та ін.).

Досвід психолого-педагогічних досліджень останніх десятиріч дозволяє переглянути існуючі уявлення про вікові можливості дітей дошкільного віку (В. Давидов, О. Дусавицький, Л. Занков, С. Максименко, В. Рєпкін, Д. Ельконін) і зробити висновок про те, що їхні пізнавальні можливості практично невичерпні, що відбуваються кардинальні зміни в мотиваційній структурі особистості дітей дошкільного віку, а процес побудови різноманітних міжособистісних зв'язків у спілкуванні дітей сприяє розвитку самосвідомості.

Окрім того, аналіз наукових джерел дає підстави для твердження про важливість виховання ціннісного ставлення до себе у розвитку дитини дошкільного віку за допомогою різноманітних засобів педагогічного впливу (І. Бех, О. Кононко, М. Корєпанова, І. Мезеря, В. Непомнящая, С. Тищенко та ін.).

Однак, у педагогічній науці не розкритий цілісний процес формування ціннісного ставлення до власного Я у дошкільників різних віково-статевих груп.

Проблема ціннісного ставлення людини до самої себе, свого Я привертала й привертає увагу багатьох науковців філософів (І. Кант, Е. Роттердамський, Г. Сковорода та ін.), психологів (І. Бех, О. Кононко,



В. М'ясищев, В. Столін та ін.), педагогів (В. Сухомлинський, І. Харламов, З. Шилкунова та ін.). Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розвиток особистості, її самосвідомості пов'язаний зі змінами ставлення людини до оточуючого світу й самої себе.

Розуміння природи ставлення до себе неможливе без обґрунтування методологічних аспектів даного феномена, чим визначена доцільність проведення аналізу літератури з питань розвитку філософської думки в контексті теми нашого дослідження.

Окремі питання виховання ставлення до себе розглядалися у межах морального виховання й самовиховання (Р. Буре, В. Логінова, В. Нечаєва, В. Ядешко та ін.). Між тим, слід відзначити, що питання формування задатків до самовиховання у дошкільному віці як важливого підґрунтя процесу самовиховання у підлітковому віці, спеціально не розглядалося.

Представники «педагогіки співробітництва» Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн та ін. бачили основу виховного процесу у співробітництві всіх його учасників та особистісному підході, при якому дитина відчуває себе особистістю, яку поважають, розуміють, підтримують і люблять, що сприяє становленню почуття власної гідності, самоповаги, самоприйняття. Ш. Амонашвілі серед основних принципів виховання виділяє любов до дитини, увагу до всіх сфер її діяльності, надання права на власний вибір; співпрацю й співтворчість; вивчення життя дитини, рухів й прагнень її душі через пізнання дитини в собі; сприяння розвитку позитивної самооцінки, самоповаги тощо [1, с. 166–167]. І. Бех, Є. Ільїн та ін. пов'язують виховання й навчання з діяльністю дітей, у процесі якої дитина пізнає й знаходить себе [2, с. 39–45; 3 с. 52–57].

Отже, ретроспективний аналіз педагогічних поглядів на проблему ставлення до себе дозволяє зробити наступні висновки: питання виховання ціннісного ставлення до себе найбільшого висвітлення отримало у працях представників гуманістичної парадигми; формування ціннісного ставлення до себе можливе лише за умови спрямування дитини до самопізнання; формами прояву ціннісного ставлення до себе вченими визначаються власна та людська гідність, самоповага, гордість, безумовне прийняття дитиною самої себе, любов до себе та інших людей, відповідальність, моральність; серед умов та шляхів виховання ціннісного ставлення до себе виділяють організацію виховного простору, діяльності та спілкування дітей, спрямовану на пізнання дитиною самої себе, своїх фізичних, моральних, інтелектуальних та інших характеристик і можливостей; гуманне ставлення до дитини як до значущої й гідної, повага прав дитини; створення емоційно-забарвленого позитивного мікроклімату співпраці між усіма учасниками виховного процесу; особливого значення серед засобів виховання у дітей ціннісного ставлення

до самих себе педагогами надається народним традиціям, національній культурі, рідному слову, фольклору, грі.

Концепція дослідження нашого дослідження полягала у сприйнятті ціннісного ставлення до власного Я як особистісного інтегралу, наданні процесу його формування в ранньому онтогенезі системного за змістом та гуманного за спрямованістю підходу.

Вихідними в розробці моделі оптимізації процесу формування у дошкільників різної статі ціннісного ставлення до власного Я слугували такі положення: 1) дошкільник кваліфікується як активний суб'єкт життєдіяльності, здатний виробляти більш-менш адекватний й інтелектуально складний за змістом Я-образ, виявляти самоповагу, поводитися впевнено в різних видах та умовах організації діяльності; 2) у ціннісному ставленні до власного Я як особистісному інтегралі мають гармонійно поєднуватися позитивне само прийняття дитиною своєї статевої належності, доступна віку міра орієнтації у своєму душевному світі та гуманна поведінка; 3) ціннісне ставлення до власного Я – об'єктивується у Я-концепцією як цілісна установка, що виступає регулятором поведінки, умотивує адекватну поведінку, здійснення власних виборів, прийняття самостійних рішень, здатність відповідати за їх наслідки перед іншими; 4) ціннісне самоставлення дошкільників різної статі своєю модифікацією позначається на характері статево-рольової поведінки, результативності діяльності і взаєминах із дорослими та однолітками.

В основу розробки системи ефективного формування у хлопчиків і дівчат дошкільного віку ціннісного ставлення покладено ідею цілісного підходу в організації їхньої життєдіяльності в дошкільному навчальному закладі, оновлення змісту, форм та методів навчально-виховної діяльності, створенню розвивального середовища сприятиме використання авторської технології виховання в ранньому онтогенезі соціально схвалених, прийнятних, конструктивних форм ціннісного само ставлення як життєвої опори.

Реалізація концепції спрямовується на збагачення уявлень дітей дошкільного віку різної статі про власні чесноти і вади; виховання в них самоповаги, здатності довіряти власним можливостям; формування уміння поводитися самостійно, діяти конструктивно, відстоювати власну гідність у своїх діях та вчинках, обґрунтовувати власну думку, орієнтуватися на базові моральні цінності.

Важливим напрямом наукової роботи є забезпечення доступного дошкільникам балансу Я-фізичного, Я-духовного та Я-соціального, оптимізація моделі взаємодії у системах «дорослий – дитина» та «дитина – дитина»; створення для цього відповідного теоретико-методологічного та програмно-методичного забезпечення.

Організуючі дослідно-експериментальну роботу припустили, що показниками адекватної самооцінки слугувало вміння досліджуваних об'єктивно оцінювати свої досягнення, виявляти незалежність від оцінки дорослого, здатність покладатися на власний досвід, висловлювати неупереджені, правдиві судження щодо процесу і результату діяльності.

Одержанню різнобічної інформації щодо проявів ціннісного ставлення до власного Я в дошкільному віці сприяло вивчення базової якості особистості на різних вікових етапах, у відмінних видах діяльності, за варіативних умов їх організації, з урахуванням статевої належності досліджуваних та застосування таких методів: бесіда, педагогічне спостереження, моделювання експериментальних ситуацій, анкетування.

Було створено авторську комплексну методику діагностування рівня сформованості у дітей старшого дошкільного віку ціннісного ставлення до власного Я, яка здійснювалася у трьох напрямках: робота з дітьми, батьками та педагогами. Рівень сформованості вказаної якості в дітей старшого дошкільного віку виявлявся за допомогою діагностичних методів. Бралися до уваги когнітивний (система знань дітей про ціннісне ставлення до власного Я як складову особистості), емоційно-ціннісний (ставлення до себе, емоційні реакції на оцінні судження, ставлення до успіху і поразки, якісно-кількісних показників кінцевого практичного продукту), діяльнісний (вміння поводитися впевнено у незвичних ситуаціях) компоненти. Одиницею вимірювання ціннісного ставлення до власного Я ми розглядали впевнену поведінку. Тенденція до впевненої поведінки засвідчувала високий рівень сформованості якості, ситуативність прояву – недостатній, а відсутність ціннісного ставлення до власного Я.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав можливість виділити групи дітей з різним рівнем сформованості впевненості в собі залежно від типу поведінки: впевнений, ситуативно впевнений, самовпевнений, парадоксальний, невпевнений. Результати обробки експериментальних даних дозволили визначити відмінностей у рівнях сформованості впевненості в собі залежно від віку та статі досліджуваних. З'ясовано, що вік визначає діапазон можливостей, якісні характеристики, а індивідуальний життєвий досвід – стабільність та інтенсивність проявів упевненої поведінки. У молодшому дошкільному віці ціннісне ставлення до власного Я наївніша за своєю формою, неусвідомлювана, більшою мірою залежить від оцінок авторитетних дорослих. У старшому дошкільному віці вказана якість стає предметом внутрішнього аналізу, інтелектуалізується, набуває довільності. Разом з тим у переважній більшості досліджуваних старшого дошкільного віку вона забарвлюється тривожністю. Незалежно від віку та статі діти прагнуть зберегти позитивний образ-Я, домагаються визнання своїх чеснот авторитетними іншими, проявляють різноманітні способи самовираження, мотивують власний вибір бажанням досягти успіху або уникнути неуспіху.

Стать позначається на виборі досліджуваними міри складності завдань, способах домагання визнання. Дівчатка вирізняються більшою практичністю, орієнтацією на соціальне схвалення, чіткістю в дотриманні вимог дорослих. Для хлопчиків здебільшого характерні самостійність, рішучість, незалежність і, водночас, вища, ніж у дівчаток тривожність.

Результати другого та третього напрямів констатувального етапу дослідження, у яких було використано анкетування дорослих та спостереження за характером їхньої взаємодії з дітьми, дали можливість визначити чотири основні типи ціннісних орієнтацій авторитетних інших. З'ясовано, що ціннісні орієнтації дорослих продукують впевнені та ситуативно впевнені прояви поведінки дітей. Або сповільнюють формування в них упевненості в собі та, навіть, сприяє проявам сором'язливості та невпевненості. Однак, наявність дітей з упевненими та ситуативними проявами поведінки в різних типів ціннісних орієнтацій до них дорослих дає можливість стверджувати, що зовнішні умови однозначно не визначають процес виховання ціннісного ставлення до власного Я. Всупереч щоденній деструктивній поведінці педагогів та батьків такі діти здатні до певної міри протистояти негативним впливам, залучати власні внутрішні резерви. Можливість діяти незалежно передбачає сформованість у досліджуваних вольової сфери як запоруки впевненості в собі.

Аналіз даних констатувального етапу експерименту дав можливість зафіксувати недостатню обізнаність батьків і педагогів щодо змісту поняття «ціннісне ставлення до власного Я» та методів його ефективного виховання. Встановлено існування дисгармонії між висловлюваннями дорослих незадоволень і схваленень на адресу дітей щодо їхніх досягнень і виявлених якостей. Домінування критичних оцінних суджень над оптимістичними, емоційна нестійкість, невизначеність критеріїв оцінки кінцевих продуктів діяльності, звичка дорослих порівнювати між собою різних дітей, надмірна опіка гальмують процес особистісного становлення дітей вказаного віку, деформують розвиток ціннісного ставлення до власного Я як чинника розвитку особистості.

Отримані данні дозволяють зробити наступні висновки. З'ясовано стан розроблення проблеми у педагогічній теорії й практиці. Констатовано відсутність єдиної думки щодо природи та механізмів формування ціннісного ставлення до власного Я як інтегрованої характеристики особистості; чіткої диференціації вікової специфіки; чинників формування ціннісного ставлення до власного Я дітей дошкільного віку; педагогічних умов виховання цієї якості особистості; статевих характеристик ціннісного ставлення до власного Я.

На основі теоретичного аналізу наукових праць з теми дослідження та узагальнення педагогічного досвіду визначено сутність поняття «ціннісне

ставлення до власного Я» дітей дошкільного віку. Під нею розуміється якість особистості, яка проявляється у здатності дитини усвідомлювати власну спроможність розв'язувати доступні для певного віку завдання; адекватно оцінювати свої можливості; довіряти власному досвіду, розраховувати на нього в ускладнених ситуаціях; бути переконаною у досягненні успіху.

Визначено структурні компоненти ціннісного ставлення до власного Я: когнітивний (система знань дітей про впевненість у собі), емоційно-ціннісний (емоційні реакції на оцінні судження, ставлення до себе, успіху і поразки, якісно-кількісних показників кінцевого практичного продукту), діяльнісний (вміння поводитися впевнено в ускладнених ситуаціях).

У подальшому дослідженні даної проблеми буде впроваджено та експериментально перевірено методику формування ціннісного ставлення до власного Я у дітей дошкільного віку

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Амонашвили Ш.А. Создал человека / Ш. А. Амонашвили. – М. : Знание, 1982. – 95 с.
2. Бех І. Інваріанти особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини / І.Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – № 2. – С. 3–7.
3. Бех І.Д. Виховання особистості. – У 2-х кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1. – 278 с.; Кн. 2. – 342 с.
4. Леонт'єв Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
5. Маслоу А.Г. Дальние пределы человеческой психики / Пер. с англ. – СПб.: Изд. гр. Евразия, 1997. – 430 с.
6. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

*Статью посвящено изучению проблемы формирования у детей дошкольного возраста ценностного отношения к собственному Я себе как личностного качества. В статье уточнена сущность понятия «ценностное отношения» как базового качества личности дошкольника, раскрыты структурные компоненты изучаемого феномена.*

**Ключевые слова:** *ценностное отношение к собственному Я, адекватная самооценка.*

*The article deals with the actual problem of training of self-confidence in 4 - 6 years old children as the basic characteristic of a modern person. The content of the notion "self-confidence" was verified, The effectiveness of suggested system of self-confidence training of children of these age groups were statistically confirmed.*

**Key words:** *self-confidence in senior preschool children, adequate self-esteem.*

УДК 373.2.034:17.022.1:7

**О.П. Терещенко, м. Київ**

## ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДОБРОЗИЧЛИВИХ ВЗАЄМИН

*У статті запропоновано поетапне застосування методів, прийомів, коректного педагогічного впливу на виховання доброзичливих взаємин старших дошкільників засобами мистецтва.*

*Ключові слова:* моральне виховання, доброзичливі взаємини, мистецтво, старші дошкільники.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства відбуваються об'єктивні зміни в соціальній, економічній, політичній сферах. Суттєві зміни відбуваються і у сфері духовного життя. Розповсюдження збайдужіння, жорстокості, апатії, деформування моральних основ, розповсюдження негативних явищ спостерігаються як у дорослих так і у дітей. Невиправдано часто популяризується превалювання матеріального над духовним, що призводить до деформації морально-ціннісних орієнтирів у суспільстві, чому сприяє недостатня реалізація особистісно орієнтованого виховання.

Педагогічна наука сьогодення розглядає різні аспекти виховання, морального зростання особистості, національної освіти та відродження духовності. У центрі уваги знаходиться проблема духовного виховання молоді, і морального виховання дошкільників зокрема. Швидкі зміни в різних сферах життя, для дошкільників, на жаль, іноді не залишають часу і місця у морально-виховному процесі як дошкільного закладу, так і сім'ї. Це позначається на характері взаємин представників різних вікових груп, системі цінностей, вимогах, правилах, поведінці, взаєминах.

Виховання у дошкільників доброзичливих взаємин є нагальною проблемою суспільного характеру. Основним простором вияву моральних якостей виступають доброзичливі взаємовідносини. Доброзичливість – фундаментальне моральне поняття, що характеризується готовністю і здатністю особистості свідомо слідувати добру. Ознаки доброзичливості завжди співвіднесені з вищою, самодостатньою ціллю і співпадають з людською довершеністю. Добро, в першу чергу, пов'язане з умінням радіти і жаліти, відгукуватись на почуття інших і тримати свою душу відкритою. Вони проявляються в особистісних взаєминах, які набувають дедалі більшої значущості. Дитина навчається поважати свої думки та думки інших, співрадіти та співчувати, домовлятися і поступатися, співпереживати і ставити себе на місце однолітка [1]. В.О. Сухомлинський писав, що мистецтво облагороднення дитини найвищими почуттями і переживаннями є мистецтвом співпереживання. Він добивався того, щоб

саме з дитячих років людина розуміла і відчувала серцем найтонші рухи іншої людини [3].

Психолого-педагогічний і соціально-культурний аспекти проблеми морального виховання особистості розробляли Л.С. Виготський, Я.Г. Корчак, О.І. Кульчицька, В.О. Сухомлинський, О.В. Сухомлинська. Науковці відводять важливе місце формуванню морально-духовних цінностей підростаючого покоління: набуття знань; суспільного та особистого досвіду; осягнення і розуміння суті явищ, фактів об'єктивної дійсності; усвідомлення сенсу людського життя-буття. Наукові праці І.Д. Бега, В.А. Киричок, В.У. Кузьменко, Т.І. Поніманської, К.І. Чорної розкривають питання формування моральних почуттів, моральних цінностей, проблему морального розвитку особистості визначають як одну із базових засад загальнолюдських цінностей.

Дане дослідження проводилося поетапно. На констатувальному етапі дослідження було отримано інформацію стосовно змісту, широти та глибини знань старших дошкільників про доброзичливі взаємини. Одержані емпіричні дані переконуюче свідчать про:

- недостатній рівень професійної готовності педагогів з моральної проблематики, бо самі дорослі не завжди дотримуються в стосунках адекватних моральних настанов;

- недостатній рівень належного розвивального середовища тому, що дорослі переймаються проблемою дитини час від часу;

- недостатню ефективність технологій у навчально-виховній роботі зі старшими дошкільниками означеного напрямку, так як вони гальмують гармонійне поєднання зовнішніх та внутрішніх ознак взаємин.

Отже, вибудувана цілісна картина виховання у старших дошкільників доброзичливих взаємин дозволила побудувати адекватну методику формування етапу дослідження. Ефективне вирішення наукової проблеми потребує спільних зусиль дорослих, як батьків так і педагогів, задля забезпечення наступних *педагогічних умов*: створення і *постійне підтримання* в ДНЗ та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату; побудова освітнього процесу на основі *переконання, заохочення* особистості до подальших позитивних зусиль; формування *звичок, навичок* доброзичливих взаємин через засвоєння моральних, естетичних, традицій духовної культури народу; виховання у дитини *потреби* в доброзичливих взаєминах.

Реалізація педагогічних умов і основних завдань відбувалася поетапно за *трьома напрямками*. Визначимо їх: перший напрям – робота з дошкільниками, другий напрям – робота з педагогічним колективом, третій напрям – робота з батьками.

*Робота з педагогічним колективом* базувалася на особистісно орієнтованому вихованні. Продуктивність і ефективність виховання доброзичливих взаємин старших дошкільників полягала у забезпеченні

таких педагогічних методів і прийомів, які демонстрували турботу до кожного вихованця та відсутність негативних відтінків у ставленні.

Об'єктом уваги педагога виступала узгодженість прагнень, можливостей дитини та оптимістичного оточення, яке авансувало їй успіх чи спробу. Відмінність від традиційних форм роботи, які панували в ДНЗ полягала у двосторонній активності педагогів і дітей, чіткій періодичності та поглибленому обговоренні проведених спостережень, отриманих вражень та відчуттів, забезпечення такої атмосфери доброзичливих взаємин, якої потребував формувальний етап дослідження. Даний напрям був підґрунтям, фоном всього освітнього процесу.

Для досягнення поставленої мети використовували шляхи опосередкованого та прямого впливу виховання на вихованців: врахування вікових потреб, індивідуальних особливостей та інтересів дитини; створення атмосфери доброзичливості та взаєморозуміння; формування у дітей понять, суджень, переконань та адекватної самооцінки; забезпечення не формальної емоційної насиченості в індивідуальній та колективній діяльності: організація спільних зусиль до співпереживання; підбір творів з чітким сюжетом, композицією, темою, яка розкривалася в яскравій образній моральній формі та колориті; організація виставок робіт дітей, вихователів, батьків, проведення театральних вистав; підвищення естетичної та художньої культури вихователів; надання методичної допомоги батькам.

Значною мірою, якість виховання у старших дошкільників доброзичливих взаємин, залежить і від предметно-просторового середовища. У створенні атмосфери доброзичливості, поваги, уваги до кожної дитини вбачали основний прояв забезпечення побудови виховного процесу на основі прийняття індивідуальності особистості. Зміст семінарів-практикумів та індивідуальних бесід з педагогами окреслював широке коло прийомів, за допомогою яких не тільки акцентували увагу на проблемах визначення моральних якостей художніх персонажів, а і добирали способи допомоги дитині в оволодінні навиками їх розрізнення, прийомами виконання творчих завдань з елементами інтеграції видів мистецтва яку надавали їй однолітки.

Потім ми переходили від загальних теоретичних питань до бесід про конкретну дитину та конкретну ситуацію, переважна тематика яких стосувалася особливостей доброзичливих взаємин дошкільників, тактовного педагогічного впливу з метою їх корекції, добору найефективніших методів, прийомів, а також забезпечення атмосфери терпимості. Допоміжні засоби у процесі ознайомлення з моральними рисами, якостями справляли значний вплив на художню активність дітей: з позиції сприймання – розширення словникового запасу, ключових понять при описі свого враження від твору та з позиції чинника, який пробуджував асоціативний потенціал уяви.



Виховання у старших дошкільників доброзичливих взаємин здійснювалося різними засобами та за різними напрямками. Одним із засобів морального виховання особистості визначено мистецтво (Н.А. Ветлугіна, А.В. Запорожець, О.І. Кульчицька, В.О. Сухомлинський, Б.М. Теплов та ін.) з використанням мистецьких творів та художньої діяльності дошкільників. Переконалися, що не випадково мистецтво називають „школою почуттів”. Твори мистецтва відображають відносини людей, їх вчинки в різних ситуаціях, ще не знайомих дошкільнику, і не тільки зацікавлюють, а й змушують разом з героями радіти, сумувати, обурюватися [4].

У проявах почуттів виявляється те, що дитині дороге, що її хвилює, що притягує і відштовхує, чого вона боїться і чому радіє, сумує, а що залишає її байдужою. Загально відомо, що дошкільний вік відіграє провідну роль у сенситивному періоді розвитку дитини, він фактично є віком становлення особистості, формуванням її моральної свідомості, суб'єктивних уявлень про *добро і зло, правду і неправду, красу поведінки, взаємовідносин між однолітками*. У повсякденній практичній діяльності педагог здійснює на основі своїх моральних поглядів, бачень, переконань правильний підхід до аналізу власних вчинків та своїх вихованців. Збалансованість на рівні понять добра і зла надає нерівне підґрунтя для оцінки відповідних дій. Відображаючи й естетично оцінюючи явища дійсності, мистецтво формує відношення людини до цих явищ, виховує її в дусі своїх ідеалів. Таке виховання має моральне значення. Проте моральний вплив мистецтва можливий лише за умови нерозривного переплетення його з естетичною та художньою дійсністю.

Ефективне вирішення проблеми потребувало спільних зусиль батьків та педагогів задля організації відповідних педагогічних умов: створення і постійне підтримання в дошкільному навчальному закладі та сім'ї сприятливого доброзичливого клімату; створення розвивального середовища; збагачення вражень, розвиток чуттєвої сфери, моральних якостей дітей від сприймання мистецьких творів та реалій життя; варіювання педагогічних впливів, видів і форм роботи відповідно до індивідуальності дитини; побудова освітнього процесу на основі *переконання, заохочення особистості до подальших позитивних зусиль*; виховання потреб дитини до добровільного морального вибору.

*Робота з дошкільниками* у системі виховних впливів передбачала посилення уваги, турботи дорослого про такі набутки: поглиблення, розширення знань про моральні якісні взаємини персонажів літературних творів, героїв ігор-драматизацій та людей в реальному житті; розвиток емоційно-чуттєвої сфери (переживання, ціннісні ставлення, орієнтація дитини на чесноти героїв художніх творів та соціально схвалювані норми поведінки, позитивна емоційна налаштованість на однолітка та доброзичливу взаємодію з ним); оволодіння дитиною моделлю моральної

поведінки, дійове сприяння створенню конструктивної спільності з ровесниками.

Організацію мистецької діяльності та виховання у старших дошкільників уявлення про доброзичливість проводили за принципами інтеграції – гармонійного поєднання у різних життєвих моральних ситуаціях фрагментів музики, живопису, поезії, літературних уривків, театралізованої дії з виходом на образотворення у різних видах художньої діяльності. Роботу здійснювали послідовно, її сутність полягала у поступовому накопиченні старшими дошкільниками досвіду спостереження, обстеження, дослідження, що допомагало виявляти зовнішні та внутрішні характерні моральні ознаки доброзичливих взаємин [2].

Моральний вчинок – це вже наявний у дітей дошкільного віку елементарний власний досвід, що продукує виникнення в їхній уяві нових зв'язків, уточнює те, що раніше було незрозумілим, тому і не помічалось ними. Завдяки йому явища виступають не окремими оголеними фактами, а вказують на існування причинно-наслідкових зв'язків. Взаємодія персонажів доходять до конкретного результату, а низка подій, аналіз фактів, що до того призвели, дитині може бути і незрозуміла.

Дошкільники здатні зрозуміти сутність моралі, яку несе в собі казка, стати над героями, критично розглядати їхні вчинки з авторської позиції. Та це не відбувається миттєво і спонтанно. Така здатність у дітей може бути вироблена тільки системно, послідовно, при планомірному педагогічному втручанні. Основою його є емоційні враження, які запам'ятовуються і накладають свій відбиток. Як правило, дитячі емоції при слуханні казки яскраві, відверті, супроводжували рухами, оплесками, сміхом, схвальними чи з осудом поглядами, вигуками.

У роботі з літературним твором застосували модель роботи з казкою, перевага якої, порівняно з традиційними, виявилася у активізації індивідуальних сприймань, уявлень дітей та вільній інтерпретації ними пережитого без попереднього обговорення чи коментування дорослим. Окрім того, вдалими виявилися створення оповідань, методи, які відображали повсякденне життя дітей в умовах дошкільного навчального закладу. Мистецька діяльність захоплює і приваблює дітей, викликає жваві емоції, зачаровує образністю, та саме слухання казки не здатне сформулювати у дошкільників розуміння переваги, необхідності доброзичливих взаємин.

Наступні методи реалізують завдання, які полягають у розвитку емоційно-чуттєвої сфери дитини через активну участь у різних видах театралізації. Театралізована діяльність є тим середовищем, де дитина на короткий час перевертілюється в хорошого чи поганого персонажа. По закінченню виконання ролі дошкільник діятиме так, як вважатиме за

потрібне. Якщо роль і власна моральна позиція дитини не співпадають, то вона змушена буде докладати зусиль на час її виконання. Але навіть короткочасні вольові зусилля залишають помітний слід у пам'яті дитини і через деякий час при певній повторюваності здатні вплинути на внутрішні потреби і регулювати її поведінку у відповідності з ідеальною моделлю моральних взаємин.

Динаміка при виборі ролей сприяла емоційній активності дитини в залежності від характеру героя. Виділяючи тих дошкільників, які в реальному спілкуванні частіше обирали позицію розпорядника, арбітра, головного, ведучого, пропонували їм другорядну роль, менш виразну, епізодичну. Така незвичність допомагала дитині відчувати стан свій та однолітка (персонажа) в подібних ситуаціях.

Ефективним методом позбавлення дитини байдужості до своїх однолітків була організація театралізованої діяльності, яка дозволила при виконанні позитивної ролі дитині „увібрати” в себе моральні риси притаманні героєві. Чим більше подібних емоційних слідів залишається в пам'яті дитини, тим реальніше формуються потреби і вчинки. Такі методи мали на меті забезпечити дітям можливість „приміряти” певну роль на себе, виступити від імені різних героїв, що змушує відчувати і стан героя, і стан свого партнера. Результат взаємодії персонажів є логічним завершенням їхніх намірів і вчинків.

Перехід від теоретичного розуміння необхідності та переваги морального вчинку до аналізу реальної ситуації найбільш тривалий і складний. Тому наступна робота передбачає трансформацію дітьми моральних якостей образу у практичні зразки моральної поведінки та вправлення у їх вияві. Вирішення в реальній взаємодії проблемних ситуацій вимагає від старших дошкільників максимально задіяти вже набутий на попередніх етапах досвід. Передбачалася активна участь у спеціально створених побутових ситуаціях реальної взаємодії, де від дитини очікувалися моральні прояви. Така діяльність активізувала самостійні міркування, вправляла в умінні робити вибір та оволодівати моральними нормами поведінки.

Одночасно здійснювали *роботу з батьками*, яка мала на меті розкриття значення контакту старшого дошкільника з творами мистецтва. Методика роботи з батьками передбачала педагогічну просвіту та її реалізацію у різних формах, які мали свою системність та послідовність. Тематика батьківських зборів завбачала організацію діалогу та театралізовану діяльність де ілюстрували типові ситуації взаємодії в індивідуальній та груповій художній діяльності дошкільників в умовах ДНЗ, у них глядачі впізнавали своїх дітей та аналізували способи і результати образотворення.

Таким чином, застосування запропонованих методів, прийомів педагогічного впливу з метою корекції, доборі різноманітних за формою і

змістом, цікавих дошкільникам видів художньої діяльності, забезпечення атмосфери терпимості виховувало у старших дошкільників адекватне сприйняття доброзичливих взаємин. Завдяки цьому діти експериментальної групи сприймали однолітка з *урахуванням його індивідуальності*, неповторності; були чуйними, уважними до благополуччя іншої людини і *відчували емоційний комфорт* при цьому. Вони стали здатні *поєднувати фізичну досконалість і моральні чесноти*, набули вмінь усвідомлювати *потребу в добровільності* творити добро, не очікуючи винагороди. Отже, мистецтво виявилось ефективним засобом виховання у старших дошкільників доброзичливих взаємин.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 3-тє вид., випр. – К.: Світич, 2009. – 430 с.
2. Кульчицька О.І. Моральне виховання дошкільників.– К.: Знання, 1967. – 32 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям.– К.: Радянська школа, 1969. – 244 с.
4. Якобсон П. М. Чувства, их развитие и воспитание. – М.: Знание, 1976. – 62 с.

*В статъе предложено поэтапное применение методов, приемов, корректного педагогического влияния на воспитание у старших дошкольников доброжелательных взаимоотношений средствами искусства.*

**Ключевые слова:** моральне воспитание, доброжелательные взаимоотношения, искусство, старшие дошкольники

*The paper proposes a gradual application of the methods, techniques, tactfully pedagogical influence on the formation of the older preschoolers understanding of goodwill by means of art.*

**Key words:** moral education, benevolence, art, old preschooler.

УДК 378.014.6: 005.6

**Н.В. Уйсімбаєва, м. Кіровоград****ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ**

*У статті розглядаються підходи до змісту та умов формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця, визначається їх значення в підготовці висококваліфікованих фахівців.*

**Ключові слова:** *якості, професійні якості, формування професійно важливих якостей, професійне становлення особистості, індивідуальні якості, професійна спрямованість.*

В економічних умовах, що змінюються, зростає роль професійно-особистісних якостей, які забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, успішність у професійній самореалізації, кар'єрі, загальній компетентності, мобільності, ініціативі, творчого підходу, високої працездатності, успіхів у пошуку роботи.

Безумовно цікавим є дослідження І. Д. Бега, щодо становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. На його думку “умовою і засобом реалізації професії виступає людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий даним видом праці, з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожний конкретний акт, кожний аспект професійної діяльності” [1, с. 157].

У сучасному науковому уявленні вироблено новий підхід до визначення професіоналізму. Він розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, утворенні та творчому перетворенні власної діяльності. Основними особливостями діяльності фахівця на сучасному етапі є комплексність та цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості.

Метою статті є визначення основних підходів до змісту та умов формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

Властивість (якість) особистості, формується і розвивається як результат складної взаємодії його внутрішнього світу, взаємодії його внутрішнього світу і зовнішніх умов та зовнішніх впливів, як результат цілісного розвитку особистості і зовнішніх умов. “Щоб зрозуміти основи, на яких формуються ті чи інші властивості особистості, – стверджує Б. Ф. Ломов, – потрібно розглянути її життя у суспільстві, її рух у системі суспільних стосунків” [6, с. 298]. Саме належність індивіда до певних соціальних, культурних, національних, професійних груп визначають процес формування тих чи інших властивостей особистості, у тому числі моральних.

Для успішного виконання професійної діяльності людина повинна володіти низкою характеристик. У науці вони одержали назву –

професійні якості особистості. Важливим підсумком сучасних досліджень з'явилося встановлення того, що будь-яка професійна діяльність реалізується на базі системи професійних якостей.

Проблема формування професійно важливих якостей нині привертає все більшу увагу у дослідників, адже треба створити таку модель навчання, завдяки якій можна було б забезпечити практичну підготовку майбутнього спеціаліста. Формування цілісної системи професійно важливих якостей є визначальним моментом професійного становлення особистості, оскільки визначаються можливості людини в професійній діяльності та придатність до неї [2, с. 162].

В. Д. Шадриков [10] надає два тлумачення професійних якостей. По-перше, під професійними якостями він розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності». Розвиток професійних якостей і їх систем виступає вузловим моментом психологічної системи діяльності.

Професійні якості – це окремі динамічні риси особистості, окремі психічні і психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних психічних і психомоторних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню цією професією.

А. В. Карпов [5] тлумачить професійні якості як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно заданому рівні і які значущо й позитивно корелюють хоч би з одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю.

Натомість А. К. Маркова [7] вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з іншого – вони самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням.

Термін «професійно важливі якості» трактується у науковій літературі неоднозначно. Оскільки успішність діяльності фахівця визначається не тільки рівнем професійних знань, умінь і навичок, але й ступенем сформованості професійно-особистісних якостей фахівця, ними називаються ті якості особистості, які «покликані забезпечити її успішний трудовий старт і високі виробничі показники» [4, с. 21].

В. Д. Шадриков виділяє одну з головних складових навчання – формування й розвиток професійно важливих якостей, під якими розуміють «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її засвоєння» [10, с. 86].

Головним завданням професійного навчання, на думку Н. Г. Ничкало, є підготовка «кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково – технічного прогресу і ринковим відносинам в

економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [8, с. 11].

Перенесення центру ваги освітнього процесу в Україні на окрему особистість, на виявлення і всілякий розвиток її здібностей, її інтелектуального потенціалу має відбивати не тільки соціально-економічні потреби суспільства, а й сприяти більш обґрунтованій реанімації особистих очікувань, оскільки цілі особистості і суспільства складним чином взаємопов'язані і взаємозумовлені. Майбутній фахівець повинен володіти комплексом морально-естетичних якостей: гуманізмом, високою культурою, ввічливістю, чесністю, вимогливістю. Розвиток професійно важливих якостей в поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей слугує основою формування компонентів необхідних для вивчення будь-якої спеціальності.

З позиції акмеології І. І. Драч, І. М. Драч пропонують розглядати навчання як особливий вид освітнього процесу, за допомогою якого створюється основа для повноцінного розвитку студентів, формування у них потрібних якостей, а також професійного самовдосконалення і творчої самореалізації на шляху їх саморуку до вершин професіоналізму. В образі особистості випускника вишу вони пропонують виділити чотири системні характеристики як мету формування :

1. Направленість, яку розглядають як складне особистісне утворення, котре являє собою потребою – мотиваційну сферу людини.

2. Моральна стійкість особистості, яка дозволяє їй зберегти психічне здоров'я в умовах несприятливого соціуму.

3. Креативність (готовність до творчості), яка проявляється у інтелектуально – творчій ініціативі, широті асоціацій, гнучкості і оригінальності мислення, динамізмі психічних процесів.

4. Готовність до продовження освіти, яка включає в себе: наявність переконання у правильному виборі діяльності; мотивації яка характеризує позитивне ставлення до обраної професії і об'єкта майбутньої праці на рівні стійких інтересів і нахилів наявності знань про обрану діяльність та первісних умінь для творчого вирішення завдань та ін. [3, с. 29].

Вольові якості мають велике значення для успішної професійної діяльності майбутнього спеціаліста. До них належить витримка (володіння собою), наполегливість, терпимість, вимогливість, рішучість, сміливість.

Інтелектуальні якості підкріплюють професійні уміння фахівця, допомагають йому знаходити правильні рішення у своїй роботі, зумовлюють ефективність творчості, пошуку нових, неординарних шляхів вирішення проблем. Серед цих якостей – чіткість і логіка мислення, його критичність, творча уява, винахідливість, дотепність. Особливу роль у майбутній професійній діяльності відіграє оперативність мислення, що характеризує його здатність швидко знаходити оптимальне вирішення

професійних завдань. Освіта повинна сприяти формуванню самостійного мислення, посиленню індивідуального підходу до розвитку творчих здібностей, докорінному поліпшенню професійної підготовки спеціалістів, здатних працювати в умовах ринкової економіки. Від цього багато в чому залежить, якою мірою майбутні спеціалісти зможуть поєднувати сучасні знання, професіоналізм із соціальною активністю і високою моральністю.

**Можна стверджувати, що здатність розв'язувати проблемні ситуації є важливою професійною якістю, яка тією чи іншою мірою притаманна всім видам кваліфікованої праці.**

Згідно до проведеного аналізу до професійно важливих якостей фахівців можна віднести:

- професійну самостійність як здатність виконувати вимоги, що висуваються спеціальністю, вміння самостійно планувати, виконувати та контролювати власну діяльність, ініціативність;
- логічність та оперативність мислення як здатність швидко знаходити оптимальне вирішення професійних завдань;
- креативність, що проявляється в гнучкості й оригінальності мислення, творчій ініціативі, винахідливості у професійній діяльності;
- професійну мобільність, що передбачає здатність до прийняття швидких раціональних рішень, готовність до зміни професійних завдань і ситуацій;
- комунікативність, що полягає у спрямованості на спілкування, виявленні зацікавленості щодо людей, рефлексії, толерантності;
- відповідальність як зважене, серйозне ставлення до своїх вчинків;
- самопізнання та самовдосконалення як особистості та професіонала;
- індивідуальність, що розглядається як здатність до найбільш повного особистісного самовираження та наявність індивідуально неповторних особливостей;
- здоров'я, що має своєю основою збереження й розвиток психічних та фізіологічних функцій, оптимальної працездатності й соціальної активності.

Необхідною умовою визначення системи професійно важливих якостей майбутнього фахівця є його відповідність кваліфікаційним вимогам. Основними особливостями діяльності спеціаліста на сучасному етапі є комплексність та цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності та індивідуальної творчості.

Сучасна державна політика у галузі вищої освіти спрямована на забезпечення потреб держави і суспільства у спеціалістах найвищої кваліфікації, професійний рівень яких відповідав би світовим стандартам. Вища освіта має загально визначену мету – підготовку



висококваліфікованих фахівців. Спрямованість підготовки майбутнього спеціаліста за своїм змістом має бути професійною, тому особистість студента орієнтують на такі цінності, як щонайліпше засвоєння майбутньої професії, опанування професійної майстерності тощо [9, с. 117].

Для студента – майбутнього фахівця – основною діяльністю є його навчання, яке розглядається ним як засіб отримання спеціальності. Це означає, що професійно важливі якості повинні впливати на успішність його навчальної діяльності. У навчальній діяльності студент здобуває й зміцнює такі якості, які допоможуть йому стати фахівцем високого класу і, як результат, досягти високого рівня самореалізації в житті. Другим критерієм професійної важливості певної якості особистості майбутнього фахівця можна вважати її вплив на успішність у навчальній діяльності й на можливість найбільш повної реалізації себе як особистості.

Властивості особистості як стійкі психічні утворення, безпосередньо формуються не зовнішніми умовами і впливами, а опосередкованою взаємодією індивіда з ними, тобто в процесі діяльності індивіда.

Професійна спрямованість особистості майбутнього фахівця, і його творчого стилю, застосовування набутих знань зумовлена цілеспрямованою підготовкою студентів до творчої роботи. Зміст освіти повинен стати орієнтованим на розвиток творчих здібностей студентів, рівень яких визначатиме професіоналізм працівника. Постійне ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, потреби в актуальній, цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей, необхідні людині в умовах інформаційного суспільства.

Практичне перетворення дійсності можливі лише на основі знання. У процесі трудової діяльності практик може придбати тільки емпіричні знання. Але вирішення практичних завдань потребує використання не тільки емпіричних, а й теоретичних знань. Без відповідних теоретичних знань практичний працівник не може усвідомити ефективно вирішувати відповідні практичні завдання. Разом з тим теорія завжди нерозривно пов'язана з практикою. Реалізація цілісної професійної освіти передбачає забезпечення студентів не просто набором конкретно визначених знань, які можуть бути з часом використані у практичній діяльності, а такими знаннями, які утворюють методичну базу для вироблення власних уявлень та позицій, постійного самовдосконалення, здатності динамічного аналізу та мобільної інтеграції до оточуючого середовища.

Професійна участь людини в суспільнокорисній праці, до якої її готує освіта, неможлива без наявності громадянської позиції, розвиненої правосвідомості, готовності слідувати прийнятим в суспільстві нормам та ін. Тому, безперечно, самі по собі знання не можуть слугувати достатнім підґрунтям для включення молодого людини в життя суспільства.

Під якістю професійної підготовки ми розуміємо цілісну сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності й дозволяє йому демонструвати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність до діяльності, адекватної здібностям та кваліфікації у системі соціо-професійних відношень, здатність нести особисту соціальну і юридичну відповідальність за рішення, які приймаються.

Під професійно важливими якостями майбутнього фахівця ми розуміємо такі якості, які висувуються сучасним суспільством до фахівців певної професії (у даному випадку педагогічної), впливають на успішність студента у навчальній діяльності, дають йому можливість найбільш повно реалізувати себе й розвиток яких забезпечує надалі високу якість його професійної діяльності.

Формування цілісної системи професійно важливих якостей є визначальним моментом професійного становлення особистості, оскільки визначаються можливості людини в професійній діяльності та придатність до неї.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3–4. – С. 157.
2. Вербицький А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Выс. шк., 1991. – 207 с.
3. Драч І. І., Драч І. М. Мотиваційно-ціннісні аспекти формування професійної направленості у ВНЗ // Коледжанин. – 2002. – №1. – С. 28–31.
4. Каганов А. Б. Рождение специалиста : профессиональное становление студента / А. Б. Каганов – Минск : Изд-во БГУ, 1983. – 111 с.
5. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений/ Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Юристъ, 1998.
6. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996.
8. Ничкало Н. Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково – педагогічне забезпечення // Нові технології навчання : Наук. метод. зб. Вип. 15. – К.: ІСДО, 1995. – С. 11.
9. Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. – Минск: ВШ, 1984. – 176 с.
10. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. – М.: 1994. – 315 с.

*В статье рассматриваются подходы к пониманию и условия формирования профессионально важных качеств будущего специалиста, обращается внимание на их значение в подготовке высококвалифицированных специалистов.*

**Ключевые слова:** *качества, профессиональные качества, формирование профессионально важных качеств, профессиональное становление личности, индивидуальные качества, профессиональная направленность.*

*The article approaches to content and conditions of professionally important qualities of future professional, determined by their value in training highly qualified specialists.*

**Key words:** *quality, professional quality, formation of professionally important qualities, professional formation of personality, personal qualities, professional orientation.*

УДК 378.637.016: 78.03 (477)

**В.Ф. Черкасов, м. Кіровоград**

## ВПЛИВ КУЛЬТУРООСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

*Стаття присвячена впливу культурноосвітнього середовища, а саме: проведенню дитячої філармонії, лекціям-концертам, оглядам-конкурсів художньої самодіяльності на художньо-естетичне виховання молоді.*

*Ключові слова:* культурноосвітнє середовище, дитяча філармонія, лекції-концерти, огляди-конкурси художньої самодіяльності, художньо-естетичне виховання.

**Актуальність дослідження.** Запровадження концепції мистецької освіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів вимагає розробки нових підходів до формування високоморальних якостей, ціннісних орієнтирів молоді на засадах творчої колективної діяльності. Вивчення та узагальнення основних форм масової позакласної роботи, які утворюють певне культурноосвітнє середовище, котре сприяє художньо-естетичному вихованню молоді, є актуальним і своєчасним.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз джерел мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними науковцями З.Гіптерс, Л.Масол, О.Михайличенком, О.Олексюк, В.Орловим, О.Отич, Г.Падалкою, О.Ростовським, О.Рудницькою, Л.Хлебниковою досліджено вплив різних жанрів музичного мистецтва на художньо-естетичне та музично-естетичне виховання молоді на уроках та в позааудиторній діяльності. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, визначає основні форми масової роботи з молоддю в межах культурноосвітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу.

**Мета статті** полягає в дослідженні впливу культурноосвітнього середовища, у якому відбувається розвиток творчого потенціалу та формується готовність до особистісної самореалізації на художньо-естетичне виховання молоді.

**Виклад основного матеріалу.** Культурноосвітнє середовище вважається одним із компонентів цілісної системи виховання. Воно має свої особливості, відповідні умови, котрі суттєво впливають на художньо-естетичне виховання й музично-творчий розвиток особистості. Ці обставини можуть бути сприятливими для подальшого художньо-естетичного розвитку молоді, стимулюють становлення пізнавальних інтересів та потреб, сприяють збагаченню інтелектуально-музичної сфери особистості.

Тож цілком закономірно, що створення відповідного культурноосвітнього середовища, яке не залишило б байдужих до

сприймання і розуміння творів музичного мистецтва й викликало позитивні емоції та бажання подальшого спілкування з музичним мистецтвом є важливим компонентом музично-освітньої діяльності вчителів музики загальноосвітніх навчальних закладів. Таке культурноосвітнє середовище може бути створено в процесі організації та проведення занять *дитячої філармонії, лекцій-концертів, оглядів-конкурсів художньої самодіяльності.*

На початку 70-х років ХХ століття відомим радянським композитором і педагогом Д.Кабалевським було започатковано **дитячу філармонію** для дітей та юнацтва, яка стала осередком художньо-естетичного виховання молоді. Пізніше такі культурноосвітні центри було відкрито на базі обласних філармоній. Це дало можливість учням загальноосвітніх шкіл поглибити знання з музики, літератури, образотворчого та хореографічного мистецтва, розвинути художньо-творчі здібності, естетичні почуття, смаки та ідеали.

У 80-х роках активну участь у роботі дитячої філармонії брали викладачі та студенти музично-педагогічних факультетів. Вони розробляли сценарії, готували необхідний музичний матеріал з хоровими та інструментальними колективами, презентували сольні номери. Характерним новоутворенням цього періоду стало те, що на базі провідних вищих навчальних закладів, де діяли музично-педагогічні факультети, було створено дитячі філармонії, до участі в яких залучалися учні базових шкіл, де студенти проходили педагогічну практику.

Прикладом спільної співпраці може слугувати діяльність дитячої філармонії для дітей та юнацтва, якою опікувалася Г.Падалка на музично-педагогічному факультеті Київського державного педагогічного інституту ім. М.Горького. Вона залучала до роботи не тільки студентів свого класу, а також творчі художні колективи, які діяли в її навчальному закладі. Вони презентували високий рівень виконавської майстерності, що уможливило залучення молоді до цінностей світового й вітчизняного музичного мистецтва, сприяло розвитку пізнавальних інтересів, особистісно ціннісного ставлення до творчості українських композиторів та народної музики. За такими принципами працювали дитячі філармонії на інших музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів Вінниці, Дрогобича, Кіровограда, Луганська, Мелітополя.

Наразі необхідно зазначити, що в наш час керують дитячою філармонією фахівці високої кваліфікації. Робота планується за різними напрямками, як-от: для учнів молодших класів, підлітків та старшокласників. Тематичне планування здійснюється з урахуванням вікових особливостей учнів та виходять з того, щоб поглибити знання, уміння й навички, які діти здобули на шкільних уроках музики. Організатори культурноосвітніх заходів дотримуються принципу інтеграції різних видів мистецтв. Такий підхід дає змогу створити

атмосферу гармонійного розвитку особистості, збагатити емоційними почуттями насолоди спілкування й пізнання прекрасного, відчуття гармонії у творчості, праці, навколишньому світі.

Участь у роботі дитячої філармонії, крім студентських художніх колективів, можуть брати професійні виконавці та колективи, а також аматорські гурти й виконавці. Найпоширенішою формою роботи дитячої філармонії вважаються концерти й театралізовані заходи. Суттєву роль у проведенні занять відіграють презентації, анотації, коментарі та інтерпретації творів музичного мистецтва, які входять до змісту концертних програм.

Слушно зазначити, що головним у роботі дитячої філармонії є шкільний вчитель музики, який не тільки організує учнів на відвідування мистецьких заходів, а напередодні проводить з дітьми інформаційно-пояснювальну роботу, а саме: розповідає про колективи, виконавців, музичні інструменти, жанри музики, композиторів, яких уведено до програми концертного заходу. Результативність участі молоді в роботі дитячої філармонії залежить також від того, як учитель після відвідування мистецьких заходів організує їхнє обговорення. Важливо вислухати думку, враження, роздуми, судження кожного. Крім того, стимулювати прагнення дітей до подальшого спілкування з музичним мистецтвом.

Узагальнюючи основні напрями діяльності дитячої філармонії, необхідно зазначити, що в процесі залучення молоді до художніх цінностей, ознайомлення з кращими зразками світового й вітчизняного музичного мистецтва створюється відповідне культурноосвітнє середовище, котре позитивно впливає на формування загальнолюдських якостей, сприяє розвитку моральних, естетичних та інтелектуальних ресурсів, які молодь реалізує у своєму житті.

Загальновизнано, що однією із сталих форм художньо-естетичного виховання молоді загальноосвітніх навчальних закладів є **лекції-концерти**. *За формою організації та проведення* це можуть бути заходи, підготовлені вчителем музики або за його участю, а також лекції-концерти, ініціаторами проведення яких є викладачі дитячих музичних шкіл і дитячо-юнацьких центрів та викладачі й студенти вищих мистецьких навчальних закладів. Ефективність лекцій-концертів залежить від *дотримання певних принципів*, а саме: добору музично-теоретичного матеріалу, рівня ілюстрації музичних творів, зацікавленості, аргументованості, доступності, урахування психолого-педагогічних особливостей учнів, якості естетичного оформлення.

Залежно від мети визначається *тип проведення* лекцій-концертів, як-от: заглиблення в зміст матеріалу передбаченого шкільною програмою; оглядові лекції-концерти, присвячені життєдіяльності окремих композиторів, творчості відомих виконавців, презентації художніх

колективів, характеристики певного жанра або стиля музики, історичним подіям. Незалежно від форми проведення, *призначення лекцій-концертів* полягає не тільки в передачі слухачам інформації мистецького спрямування, а також у тому, щоб навчити молодь мислити, зіставляти, аналізувати, робити власні висновки.

Великого значення лекціям-концертам надавала В.Шацька. Будучи талановитою піаністкою, Валентина Миколаївна багато уваги приділяла спілкуванню з дітьми й підлітками засобами музичного мистецтва в період їхнього перебування в дитячій колонії «Бадьоре життя». Вона розповідала про відомих композиторів, виконувала фортепіанні твори та переклади симфонічної музики для фортепіано, намагалася сформувати у вихованців кращі морально-естетичні якості. За довгий шлях свого творчого життя В.Шацька розробила зміст близько 200 лекцій-концертів, з якими в 50-х роках ХХ століття виступала на Всесоюзному радіо. Основну мету й призначення таких передач В.Шацька вбачала в музично-естетичному вихованні молоді, розширенні їхнього музичного кругозору, формуванні естетичної культури.

Варто зазначити, що вчитель повинен *володіти методикою підготовки та проведення лекцій-концертів*, а саме: визначити мету, скласти план, підібрати музично-теоретичний та ілюстративний матеріал. Для підготовки до презентації музичних творів рекомендується використовувати музичну енциклопедію, підручники з історії музики, методичні розробки, нотну літературу. У старших класах доцільно залучати до участі в проведенні лекцій-концертів учнів, які відвідують дитячі музичні школи й навчаються гри на музичних інструментах. Такий підхід уможливорює набуття учнями досвіду музично-виконавської діяльності, публічних виступів в аудиторії однокласників.

Очевидним є факт, що лекції-концерти залишаються однією із масових форм музично-просвітницької діяльності в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах. У їхньому проведенні *запроваджуються новітні інноваційні технології, матеріали Інтернет-ресурсів*, що дає змогу залучити все більше молоді, яка виявляє інтерес та бажання ознайомитися з шедеврами світового й вітчизняного класичного мистецтва, отримати естетичну насолоду від спілкування з виконавцями сучасної музики, глибше пізнати особливості національного фольклору різних регіонів України.

Отже, лекції-концерти є активною формою залучення молоді до пізнання закономірностей розвитку музичного мистецтва, формування музичного світогляду, розвитку музично-творчих здібностей та художньо-естетичного виховання молоді. Крім того, уважаються дієвим засобом формування естетичної культури особистості в умовах сучасного культурноосвітнього середовища.

Безпосередній вплив на художньо-естетичне виховання молоді має культурноосвітнє середовище, яке створюється в процесі проведення

**оглядів-конкурсів художньої самодіяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів.**

У перекладі з латинського «*concursum*» означає зіткнення, зустріч, змагання, яке передбачає виявлення кращих із числа учасників. Перший огляд-конкурс художньої самодіяльності, котрий було проведено 1933 року, мав суто ідеологічне спрямування й демонстрував рівень виконавської майстерності учнів у музичному, театральному та хореографічному жанрах.

Огляди-конкурси художньої самодіяльності, які проводилися напередодні Великої Вітчизняної війни, характеризувалися масовістю й присвячувалися сторіччю з дня смерті О.Пушкіна та 125-річчя від дня народження Т.Шевченка.

Принагідно зауважимо, що нове відродження оглядів-конкурсів розпочалося в 50-ті – 60-ті роки. У цей період збільшується кількість дитячих художніх колективів, створюються нові *симфонічні та духові оркестри, оркестри народних інструментів та ансамблі баяністів*. При загальноосвітніх школах *відкриваються музичні класи й школи*, основна мета яких полягала в навчанні учнів гри на музичних інструментах та оволодінні знаннями й навичками з музичної грамоти. Збільшується кількість учасників художніх колективів, що сприяло підвищенню загального рівня музичної грамотності молоді.

Пізніше, на початку 70-х років, зазнала змін структура проведення оглядів-конкурсів художньої самодіяльності. Вони проходили в *три етапи – шкільний, районний, обласний*. На районному огляді-конкурсі виступали переможці шкільного огляду, це були здебільшого хоріві й оркестрові колективи, вокально-інструментальні та інструментальні ансамблі, солісти-виконавці на різних музичних інструментах та вокалісти.

Доречно наголосити на тому, що в період набуття Україною незалежності спостерігається виважений підхід до проведення оглядів-конкурсів художньої самодіяльності. Збагачуючи кращі традиції попередніх років, організатори дитячої художньої самодіяльності значну увагу стали приділяти розширенню й поглибленню колективних та групових форм роботи з художньо-естетичного виховання молоді. При загальноосвітніх навчальних закладах *створюються дитячо-юнацькі центри*, колективи викладачів яких відповідали за організацію позакласної роботи й діяльність художніх колективів.

На межі двох тисячоліть змінюються підходи щодо проведення оглядів-конкурсів художньої самодіяльності. Це зумовлено тим, що в культурноосвітнє середовище загальноосвітніх навчальних закладів усе більше входить *хореографія*. Створюються художні хореографічні колективи, у яких беруть активну участь учні молодших класів. Художньо-естетичне виховання засобами хореографічного мистецтва має

свої специфічні особливості. Діти пізнають основи танцювального мистецтва, опановують хореографічну лексику, засоби художньої виразності, відшліфовують танцювальну техніку.

Загально визнано, що *метою оглядів-конкурсів* є презентація досягнень учнів загальноосвітніх навчальних закладів у галузі художньо-творчої діяльності, пропаганда класичної, сучасної, народної та дитячої хорової й інструментальної музики, хореографічного мистецтва, виявлення серед учнівської молоді музично обдарованих дітей, спроможних продовжити навчання за певними видами художньої творчості.

На початку XXI століття огляди-конкурси проводяться за наступними нумераціями: *хорове й оркестрове виконавство, хореографічне мистецтво, сучасна пісня*. У кожному регіоні вони мають різну назву. Так, на Кіровоградщині – це «Степові джерела», у Чернівецькій області – «Чисті роси». На огляди-конкурси *хорового й оркестрового виконавства* запрошуються не тільки шкільні хорові колективи, а також вокальні та вокально-інструментальні ансамблі, оркестрові колективи різні за складом та інструментальні ансамблі. У зазначеній нумерації беруть участь також фольклорні ансамблі. Молодь з великим бажанням виконує обробки народних пісень. Це як акапельні твори, так і обробки народних пісень у супроводі різних інструментів та ансамблів.

Натомість необхідно зазначити, що молодь бере активну участь у роботі *гуртків сольного співу*, де опановує як сучасну манеру виконання, так і народний спів. Виконання сучасних пісень, які за своїми ритмо-інтонаціями зрозумілі й доступні молоді, позитивно впливає на формування іміджу молодої людини. На оглядах-конкурсах сучасної пісні учні виконують пісні як у супроводі інструментального ансамблю, так і за допомогою фонограм. Такий підхід уможливорює об'ємне звучання, відповідність тембрів та силу звука. Учасники таких заходів виконують як твори відомих композиторів і виконавців, так і пісні місцевих композиторів, а також свої власні пісні, присвячені певним темам, подіям, образам. Значне місце займає тема пізнання та відчуття світу, кохання, дружби, формування загальнолюдських якостей.

Немає сумнівів у тому, що успіх концертного виступу залежить від репертуару. Послуговуючись певними принципами його відбору, вчитель повинен пам'ятати також про вибір тональності. Коли це хоровий твір або сольна пісня, то потрібно обов'язково її транспонувати в зручну для учнів тональність. Від цього залежить якість звуковедення, дихання, фразування, досягнення кульмінації, розкриття інтонаційно-образного змісту твору.

Організатори й учасники оглядів-конкурсів художньої самодіяльності натрапляють на певні труднощі, до розв'язання яких залучаються класні керівники, вихователі, батьки. Ці складнощі пов'язані з відсутністю необхідної кількості музичних інструментів; придбанням костюмів для



концертних виступів; записом якісних фонограм; аранжуванням пісень та записом мінусовок; вирішенням фінансових питань.

Тож цілком імовірно стверджувати, що участь молоді в оглядах-конкурсах художньої самодіяльності сприяє створенню такого культурноосвітнього середовища, котре позитивно впливає на формування естетичної культури особистості, моральних якостей, патріотичної та громадянської свідомості, ціннісних орієнтирів на засадах загальнолюдських та національних надбань.

**Висновки й перспективи подальших розвідок.** Підсумовуючи, можна з упевненістю стверджувати, що організація й проведення вищезазначених форм роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів є умовою створення культурноосвітнього середовища, яке впливає на формування соціально адаптованих можливостей, уважається основною формою художньо-естетичного виховання та морально-духовного розвитку особистості. Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані дослідженням впливу інших форм роботи, а саме: фестивалів хорової та духової музики, молодіжних дискотек, відвідування оперних і музично-драматичних театрів на художньо-естетичне виховання молоді.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
2. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
3. Олексюк О.М. Музична педагогіка: Навчальний посібник. – К.: КНУКіМ, 2006. – 188 с.
4. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
5. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-метод. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Навчальний посібник. – К., 2002. – 270 с.
7. Художньо-естетична освіта і виховання. Збірник авторських експериментальних профільних програм. /Упор. Матвєєва Г.Д. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. – 400 с.
8. Черкасов В.Ф. Музично-педагогічна освіта України на межі двох тисячоліть (1991–2010 рр.). Навч. посібник. – Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2011. – 380 с.

*Стаття посвячена впливу культурноосвітнього середовища, а саме: проведенню дитячої філармонії, лекцій-концертів, конкурсів художньої самодіяльності на художньо-естетичне виховання молоді.*

**Ключевые слова:** культурноосвітнє середовище, дитяча філармонія, лекції-концерти, конкурси художньої самодіяльності, художньо-естетичне виховання.

*The article is dedicated influence cultural and education social environment: Philharmonic Society of child, lecture-concert, contest amateur art activities on musical-aesthetical education young people.*

**Key words:** cultural and education social environment, Philharmonic Society of child, lecture-concert, contest amateur art activities, musical-aesthetical education.

УДК 378.015.31:17.022.1

**К.І. Чорна, м. Київ**

## ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК МЕХАНІЗМ СТАНОВЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

*У статті розкривається сутність гуманізації виховного процесу як механізму становлення культури гідності зростаючої особистості. Зроблено аналіз гуманістичної та авторитарної педагогіки.*

*Ключові слова:* культура гідності, гуманізація навчально-виховного процесу.

Розбудова в Україні суверенної незалежної правової демократичної соціальної держави, метою якої є піднесення української нації до найвищого для сучасної епохи рівня цивілізації, зобов'язує вітчизняну педагогіку переорієнтувати виховання з держави на Людину, виховати активного суб'єкта громадянського суспільства, який міг би відстояти та поліпшити і себе, і державу.

Становлення відкритого демократичного суспільства й правової держави в Україні передбачає, заміну старих авторитарних зовнішніх способів регулювання поведінки людей на нові, внутрішні регулятори, орієнтовані на особистостей з більш високим рівнем гуманістичної моральності. Одним із таких регуляторів є почуття власної гідності, так як саме через нього здійснюється найбільш ефективний моральний спосіб корекції поведінки людини, яка добровільно у цілковитій відповідності, гармонії зі своїми почуттями й переконаннями здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства.

В 1996 році в ст. 3 Конституції України задекларовано, що людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканність і безпека визнаються найвищою соціальною цінністю. В ст. 21 наголошено, що усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах. В ст. 28 записано, що кожен має право на повагу його гідності [6].

Дані положення були розвинуті у Державній національній програмі „Освіта” („Україна ХХІ століття”), Законах України „Про освіту”, „Про загальну середню освіту”, „Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності”, „Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді”.

Закладена в цих документах методологія виховання надає пріоритет розвиненій особистості, її самовизначенню, самореалізації, ідентифікації із загальнолюдськими і національними цінностями, відповідає міжнародній стратегії розвитку освіти та унеможливорює заперечення прав дитини, закріплених у відповідній Конвенції ООН.

Окрім загальнодержавної зацікавленості у вихованні культури гідності дітей та учнівської молоді не менш важливою є особистісна

нагальна потреба народу України в створенні умов для вільного саморозвитку, реалізації своїх прав і свобод, поваги власної гідності. Останнє обумовлюється тим, що гідність була, є і завжди буде життєвою необхідністю, надцінністю й домінантною ознакою особистості. Це показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися молода людина.

Особливого значення ця проблема набуває в епоху глобалізації. У глобальному світовому суспільстві молодь не повинна втрачати свою людську гідність, індивідуальність, глибоке відчуття єдності з українським народом, повагу до його духовних, моральних і культурних надбань. Незалежно від свого етнічного походження та світогляду учень має отримати змогу дізнатися про духовне коріння української нації, моральні цінності й традиції інших етносів, які складають єдиний народ України. Це сприятиме взаємному порозумінню, консолідації українського народу, вихованню культури власної і національної гідності.

Проблема гідності сьогодні розглядається як правова, філософська, етична, психологічна, психотерапевтична, педагогічна категорія. Відповідно відбулась диференціація цього поняття.

У словнику з етики за редакцією І.Кона зазначається, що, з одного боку, усвідомлення людиною власної гідності є формою самосвідомості і самоконтролю особистості, на ньому базується вимогливість до себе. Утвердження і підтримання своєї гідності передбачає здійснення моральних вчинків. Розуміння власної гідності поряд із совістю і честю є одним зі способів усвідомлення відповідальності перед собою як особистістю. З іншого боку, гідність особистості вимагає і від інших людей поваги, визнання відповідних прав [8, с. 23].

Психолог, Рибалка В.В виокремлює такі види гідності: національна; соціальна; рольова гідність громадянина, громадського діяча, політика, керівника, менеджера; особистісна, індивідуальна; професійна честь і гідність робітника, лікаря; гендерна – чоловіка і жінки, сина і доньки; вікова: дитини, юнака, молодої і дорослої людини, пенсіонера, довгожителя; справжня і псевдо гідність, негідність і безчестя; відкрита і прихована, демонстративна і замаскована; відносна й абсолютна [7, с. 46].

На наш погляд, це досить розгалужене трактування видів гідності чітко не виокремлює людську гідність та особистісну, а подекуди дублює риси професійної та соціальної гідності.

З точки зору сучасного права, **людська гідність** виражає уявлення про безумовну цінність кожної людини. Право на гідність є невід'ємним правом кожної людини. Воно зафіксовано у міжнародних документах, зокрема, у „Загальній декларації прав людини”, прийнятій Генеральною Асамблеєю ООН і ратифікованій Україною. Визнання гідності кожної людини впливає з принципу гідності всіх людей, прав на повагу безвідносно до соціального статусу, віку, професії, етнічних і реальних

чеснот. Таке визнання є неодмінною передумовою моральних відносин між людьми. Визнання суспільством людської гідності розглядається вченими як кредит, наданий людині для її самореалізації та морального вдосконалення.

У словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників за редакцією А.Й. Капської розрізняється громадянська і людська гідність, де:

Громадянська гідність – поняття моральної свідомості, що відбиває розуміння і реалізацію людиною своїх основних прав і обов'язків перед суспільством і передбачає глибоке розуміння людиною соціального змісту і наслідків своєї професійної діяльності.

Людська гідність – етичне і психологічне поняття, в якому фіксується уявлення про цінність людини як особистості; категорія соціальної психології, що означає ставлення до самої себе (на основі адекватної самооцінки) і ставлення до неї інших людей; поняття моральної свідомості, в якому втілені уявлення про цінність людини як моральної особи; категорія етики, що визначає особливе моральне ставлення до неї суспільства, де визначається цінність власної гідності [9, с. 5].

Отже, **людська гідність** означає значущість індивіда як людини, представника людства, незалежно від її належності до тієї чи іншої соціальної спільноти та становища в суспільстві.

О.Вейнінгер, Б.Паскаль, Е.Фромм справедливо вважали основою людської гідності і чинником її розвитку почуття любові до самого себе та інших людей, оскільки любов до себе характеризує і здатність любити інших. Любов неможлива без турботи і поваги до гідності і поваги до оточуючих.

Людська гідність через систему соціальних зв'язків є вихідною у взаємовідносинах між людьми і знаходить своє безпосереднє відображення у гідності кожної людини – **особистісній гідності**.

Проблема почуття власної гідності у психологічній та філософській літературі розкривалась у таких аспектах: гідність і сенс життя, загальнолюдські цінності (Є.Трубецкой, Г.Тульчинський); гідність та відповідальність (М.Бердяєв, О.Вейнінгер); гідність як самоцінність (Г.Банделадзе, І.Кант); гідність і самоповага (Л.Виготський, І.Кон, В.Столін, І.Чеснокова та ін.).

Наукову цінність для нашого дослідження представляють роботи сучасних психологів, присвячених дослідженню самосвідомості (О.Кононко, І.Чеснокова, В.Століна), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (Т.Шибутані, В.Куніцина), саморегуляції моральної поведінки особистості (С.Рубінштейн, В.Чудновський, В.Братусь та ін.), культурологічних та аксіпсихологічних аспектів проблеми честі і гідності особистості (В.Рибалка).

Вітчизняні та зарубіжні психологи (В.Мясіщев, Л.Божович, С.Рубінштейн; Б.Ананьєв, І.Чеснокова; І.Кон, В.Столін; Карл Роджерс, Р.Бернс та ін.) вказували на взаємозв'язок та важливість ролі самоставлення, у формуванні гідності особистості.

Зокрема, О.Л.Кононко підкреслювала, що особистість з почуттям власної гідності має здатність підтримувати своє повноцінне буття, розраховувати на себе, брати до уваги свій природний потенціал, заявляти про себе іншим людям, відстоювати свої права, докласти зусиль для власного благополуччя. Науковець зазначала, що така особистість, вміє:

- оптимістично ставиться до власних можливостей, довіряє собі, за умови відсутності поряд дорослого покладається на власні сили;
- володіє адекватними засобами допомоги та підтримки себе у складних ситуаціях, конструктивно діє у нових умовах;
- як правило, поводить себе по відношенню до себе та інших чесно і правдиво;
- цікавиться собою: спостерігає, аналізує свої дії, досягнення, вчинки; придивляється до зовнішності, запитує про внутрішнє життя;
- схвалює себе за певні здобутки, поважає за позитивні якості, вчинки, високі досягнення у певних сферах життєдіяльності;
- знає, що їй вдається краще, а що – гірше; має уявлення про те, що не може бути бездоганною й успішною в усьому;
- покладається не лише на оцінки авторитетних людей, але й на реальні кількісно-якісні показники результату своєї діяльності, довіряє власній самооцінці;
- здатна поводитися совісно за відсутності контролю дорослого та його стимулюючих впливів [5, с. 256].

Аналіз філософської і психологічної літератури та практики показав, що найбільш нерозвиненим видом гідності є національна гідність дітей та шкільної молоді. Втім, становлення громадянського суспільства в Україні можливе лише за умови трансформації етнічних спільнот у спільноту політичну, об'єднану спільними цінностями та пріоритетами, тобто політичну націю. Вона не є самоціллю, а засобом для мобілізації народу заради досягнення більшої мети: відстояти незалежність, поліпшити добробут людей, зробити цивілізаційний стрибок. Іншими словами, нація – це пружина у механізмі. Від міцності та пружності матеріалу, з якого вона зроблена, залежить надійність і продуктивність роботи даного механізму. Цим матеріалом є наші цінності: те, що для нас дороге, що ми готові відстоювати. Як показав світовий досвід, найзаможніше живуть ті суспільства, які мають секулярні (світські цінності) й зорієнтовані на самовираження, найгірше ті – що сповідають лише традиційні цінності, не відкриті до прогресивних ціннісних орієнтацій сучасності та дбають про виживання. Цінності змінюються дуже повільно. Тому в нас домінують цінності закритого суспільства, яке не готове до змін. Якщо ж ми

прагнемо прогресивного поступу, то маємо дбати про зміну цінностей, які не відповідають вимогам сучасної цивілізації. І тут нація, як об'єкт змін, може привести нас до якісно-нового життя. Однією з провідних передумов цивілізаційного стрибка України є розвиток базової цінності підростаючого покоління – національної гідності. Відповідно національна гідність, толерантність та взаємоповага між представниками різних культур, які присутні в сучасному українському суспільстві, є основою успішної співпраці у різних соціальних групах: школі, сім'ї, родині, місцевій громаді, трудових колективах, громадських організаціях тощо.

Виходячи з цього, співробітниками лабораторії будуть розроблені та апробовані методики та досліджені педагогічні умови формування таких **видів гідності** дітей та учнівської молоді:

- людська гідність (правовий аспект) – Я – дитина, людина, європеєць, представник людства;
- особистісна, власна гідність – Я – учень, гуманіст, майбутній спеціаліст, нащадок і продовжувач славного роду;
- національна гідність – Я – українець, творець себе і держави, нації.

Розкриваючи сутність поняття „культура гідності особистості” ми виходили з того, що цей феномен значною мірою залежить від сучасного розвитку права й етичної культури. Це відповідає базовому розумінню культури особистості як гармонії знань, умінь і ставлень. Знання й уміння опосередковують ставлення. Ставлення – це реальний дійсний зв'язок, який встановлює людина з суб'єктами і об'єктами оточуючої дійсності в своїй свідомості. Це зв'язок „Я – Я”, „Я – Ти”, „Я – суспільство, нація”. Показниками ставлення особистості є її якості, які опосередковано несуть в собі значиме для людей – цінність. Оскільки саме визнання людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними, характеризує найвищий рівень досягнення сучасної цивілізації, ми дійшли висновку, що **культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе, до інших, до нації**. Тому важливим напрямом виховання є становлення системи ціннісного ставлення особистості до оточуючого соціального і природного довкілля та самої себе, до своєї людської, власної і національної гідності. Пріоритетною умовою розвитку культури гідності зростаючої особистості є гуманізація виховного процесу.

Гуманізація навчально-виховного процесу – це сучасна науково-практична педагогічна стратегія, яка ґрунтується на визнанні дитини, її життя, здоров'я, честі і гідності, недоторканності і безпеки найвищою соціальною цінністю.

Методологічною основою гуманізації навчально-виховного процесу є філософський принцип гуманізму, який був започаткований в епоху античності, проголошував людину мірою всіх речей і розглядав її як вище творіння природи (Протагор). Як глобальна філософська система поглядів

гуманізм набував якісних змін з розвитком людства і створив основу провідної світової орієнтації прогресивних суспільних рухів.

Сучасний гуманізм визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, вважає благо людини критерієм оцінки державних та соціальних інститутів, а принципи рівноправності, справедливості, людяності – нормою моральних стосунків між людьми.

В ХХ ст. ідеї гуманізації впроваджували в практику видатні педагоги Дж. Дьюї, А. Маслоу, М. Монтесорі, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Р. Штайнер. Особливо хотілося б підкреслити роль В.Сухомлинського в гуманізації педагогіки. При тодішньому класовому підході до виховання ідеї гуманізму були не просто інноваційними, а й небезпечними для автора. Лише великий авторитет В.Сухомлинського дозволив йому уникнути переслідувань влади, хоча й не позбавив відкритих цькувань опонентів. У своїй загальнонавчальній роботі „Серце віддаю дітям” український педагог довів, що основною метою гуманістичної педагогіки є творчий розвиток особистості. Це квінтесенція справжнього гуманістичного ставлення до дитини. Адже дитину можна любити по-різному: авторитарно „люби як душу, трясина як грушу”, пасивно „обійняти і плакати”.

Російська наука в даній царині представлена іменами Ш. Амонашвілі, О. Бондаревської, О. Газмана, Л. Маленкової, Н. Щуркової.

25 років назад в 1986 р. в Переделкіно група учителів-новаторів проголосила маніфест „Педагогіки співробітництва”. Ідеї підхопили сотні тисяч педагогів. 17.07.2011 року за ініціативою Ш.А.Амонашвілі спільно з прихильниками гуманної педагогіки Росії, Грузії, України, Латвії, Литви, Естонії був прийнятий „Маніфест гуманної педагогіки”. В ньому подані відмінності авторитарної і гуманістичної педагогіки:

- **авторитарна педагогіка** будує свої відносини з дітьми на основі заохочень і покарань, примусу – **гуманістична педагогіка** базується на ідеях духовної спільності, співробітництва і співтворчості;

- **а. п.** орієнтована на формування знань, умінь і навиків – **г. п.** – на облагородження серця і розуму, а знання – засіб досягнення мети;

- **а. п.** враховує психологічні особливості дітей – **г. п.** приймає дитину такою, як вона є;

- **а. п.** пристосовує особистість до життя – **г. п.** виховує перетворювача життя, активного суб'єкта громадянського суспільства;

- **а. п.** – монологічна з дітьми – **г. п.** веде постійний діалог;

- **а. п.** будується на аксіомах зло – наказується, добро – заохочується, лінь – осуджується, старання – заохочується – **г. п.** – любов виховується любов'ю, доброта виховується добротою, успіх успіхом, благородство і гідність – благородством і гідністю, великодушністю.

З набуттям Державного суверенітету України вітчизняними науковцями І. Баллом, І. Бехом, С. Гончаренком, А. Бойко, К. Журбою, А. Капською, О. Кононко, В. Киричок, О. Сухомлинською, К. Чорною формується гуманістична парадигма гуманізації навчально-виховного процесу основні риси якої визначено Декларацією прав людини, проголошеною і затвердженою Генеральною Асамблеєю ООН.

Важлива роль у вирішенні проблем гуманізації навчально-виховного процесу належить позакласній діяльності, оскільки сама її специфіка дає оптимальну можливість дітям отримувати не лише моральні уявлення, а й розвивати моральний досвід, проявляти людяність, реалізовувати свої потреби й інтереси, залучатись до суспільних відносин, знаходити своє місце в житті.

Мета сучасного навчально-виховного процесу – не тільки надати дитині ґрунтовні знання, а й виховати моральну, творчу, унікальну, відкриту до сприйняття нового досвіду особистість, здатну вирішувати свої життєві проблеми й спроможну успішно самореалізовуватись в соціумі як громадянин-патріот, демократ, гуманіст, професіонал, сім'янин.

Гуманістичний потенціал навчання має пов'язуватися, в першу чергу, зі змістом навчального матеріалу, з тією науковою і етичною інформацією, яка повинна виступати значною часткою понятійної системи того чи іншого навчального предмету.

Гуманізація навчально-виховного процесу мусить здійснюватись так, щоб питома вага навчальної інформації про навколишній світ гармонійно узгоджувалася з інформацією, пов'язаною з особистісним становленням, з процесом вдосконалення моральної свідомості й поведінки дітей.

Успішній реалізації даних завдань сприяє найновіша концепція особистісно орієнтованого виховання, розроблена І. Бехом, яка втілює гуманістичні ідеї в освітній галузі. Її автор обґрунтував наукові вимоги, що стали основою створення ефективних навчально-виховних технологій. Це – „формування у суб'єкта здібностей і бажання усвідомлювати себе як особистість”, „культивування у вихованця цінності іншої людини”, „розвитку у вихованця досвіду свободи приймати особисті рішення, відповідати за них”, що є основою культури гідності особистості. Дані положення є базовими для розуміння сутності гуманістичної педагогіки альтернативної авторитарній.

Яскравим прикладом авторитарної педагогіки є відома притча про те, як батько наказав синові посадити розсаду в верх корінцями. Син не послухав батька і посадив розсаду так, як потрібно – корінцями вниз. Побачивши це батько розлютився, а син запитав: „А що б виростло, якби я посадив так, як ти велів?” „Слухняність, сину мій”, – була відповідь батька.



Які наслідки такої слухняності? Очевидно, – безвідповідальність, відсутність творчості, розуміння безглуздості дії, відчуття зневаги до себе, своєї роботи.

І.Д. Бех, розробляючи психологічні механізми гуманістичного впливу на особистість, в своїх „Ста ключах виховного успіху” назвав таку слухняність – принизливістю дитини [3, с. 28]. В цій же роботі він наголошує на праві вихованця на заперечення морального рішення вихователя [3, с. 17]. Тут же розглядається покроковий шлях від учинку вихованця за механізмом наслідування до вчинку за механізмом усвідомлення [3, с. 39], тенденція виходу особистості за межі нормативних приписів у виховному процесі [3, с. 33]. Особливу увагу І.Д. Бех приділяє формуванню плідотворної рефлексії вихованця як одного з ключових намагань педагогів.

Аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури та практики показав, що ефективність гуманізації навчально-виховного процесу підвищується якщо:

- педагоги усвідомлюють, що виховання – єдина зброя (засіб), яка може захистити дитину від алкоголізму, наркоманії, порнографії, проституції, жорстокості, криміналу, молодіжного фашизму, хамства, дратівливості, лайки, страху, безкультур'я, цинізму, національної і релігійної нетерпимості, зневаги до власної гідності;

- педагоги будуть культивувати в собі дієве терпіння, мудрість, вірити в позитивний потенціал кожної дитини;

- впроваджується цілісний підхід до навчально-вихованого процесу;

- створений гуманний виховний простір, що передбачає не лише комфортне зовнішнє середовище, а й духовний простір вихованця і педагога, в якому представлена вся гама цінностей культури й здійснюються соціальні, індивідуальні вибори та самореалізація особистості;

- пріоритетною є ціннісно-сміслова сфера розвитку особистості, тобто перехід від парадигми формування особистості із заданими властивостями до виховного процесу, що забезпечує особистісний розвиток школярів, підтримку їх індивідуальності і самобутності, реалізацію їх сутнісних сил, повагу гідності;

- виховний процес здійснюється в широкому контексті духовної культури;

- особистісно орієнтована технологія сприяє реалізації психологічного механізму формування цінностей гуманістичної моралі громадянського суспільства;

- у ставленні педагога до вихованця виявляється щира любов, повага автономності, самопочуття інтересів дитини, зацікавленість у його долі, оптимістична віра в дитину, відсутність прямого примусу, пріоритет позитивного стимулювання;

- наукоємний процес взаємодії педагогів і вихованців має форму співпраці і співдружності, забезпечує право дитини на вільний вибір, на помилку, на власну точку зору;

- забезпечується створення педагогічно доцільних моральних ситуацій, які б враховували потреби, почуття, мотиви, здібності дітей, їх реальне життя; стимулюється суб'єктна позиція вихованця від мети до підсумків;

- виховується ціннісне ставлення до Батьківщини, нації, до світу, до іншої людини, до самого себе;

- вихованці беруть активну участь у відродженні національних цінностей України в діяльності, спрямованій на гуманізацію суспільства;

- йде орієнтація на добро, свободу, відповідальність та совість як базові категорії моралі громадянського суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка та психологія. – 1994. – № 3. – С. 24.

2. Бех І.Д. Гуманізація виховного процесу / І.Д. Бех // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 155–156.

3. Бех І.Д. Сто ключів виховного успіху / І.Д. Бех // Шкільний світ. – № 21–23, червень 2009 р.

4. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 156–158.

5. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / Олена Леонтіївна Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 256 с.

6. Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, с. 141. Із змінами, внесеними згідно із Законом № 2952–VI (2952–17) від 01.02.2011, ВВР, 2011. – № 10. – 68 с.

7. Рибалка В.В. Аксіологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посіб. / Валентин Рибалка. – Чернівці; „Технодрук”, 2009. – 228 с.

8. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1981. – 430 с.

9. Словник-довідник для соціальних педагогів і соціальних працівників / [за редакцією А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової]. – К.: 2000. – 260 с.

10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1997. – Т. 4. – 637 с.

*В статье раскрывается сущность гуманизации учебно-воспитательного процесса как механизма становления культуры достоинства подрастающей личности. Представлен анализ гуманистической и авторитарной педагогики.*

**Ключевые слова:** культура достоинства, гуманизация учебно-воспитательного процесса.

*The article concerns the essence of the humanization of educative-up-bringing process as a mechanism of the growing of dignity's culture of a young person. The analyses of humanistic and authorized pedagogics has been presented.*

**Key words:** dignity's culture, humanization of educative-up-bringing process.

УДК 37.011.3(73) – 051

**С.І. Шандрук, м. Кіровоград**

## ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ОСВІТИ США ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИХОВНОЇ ФУНКЦІЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ – ПАРТНЕРСТВА З СІМ'ЯМИ ТА ГРОМАДОЮ

*У статті вивчається проблема підготовки студентів коледжів освіти Сполучених Штатів, зокрема аналізується реалізація одного з компонентів програм підготовки вчителів середньої школи – організація виховної роботи школи з сім'ями учнів та громадами.*

*Ключові слова:* виховна робота, партнерство школа-сім'я-громада, теорія «накладених сфер».

Багато років дослідники та педагоги (Дж. Бауч, Д. Гарсія, К. Гікмен, Г. Грінвуд, К. Джордан, А. Ейверет, Дж. Епстейн, Л. Кац, Е. Орозко, С. Шелдон та ін.) ведуть дискусію про готовність вчителів середньої школи до виховної роботи з сім'ями учнів, громадськістю та організаціями округу, міста або району. Незважаючи на постійні заклики до нових моделей підготовки вчителів середньої школи, які повинні включати курси з вивчення сім'ї, залучення батьків до участі в роботі школи, співпраці «школа-батьки учнів» та стосунки з громадськістю, більшість коледжів не приділяють належної уваги підготовці вчителів середньої школи безпосередньо до виховної роботи з сім'ями учнів і громадськістю та не розуміють важливості цієї місії.

Метою статті є аналіз програм педагогічної освіти США з підготовки студентів до виховної роботи з сім'ями учнів та громадою.

Відсутність уваги у педагогічній освіті до формування навичок вчителів середньої школи щодо організації та управління партнерства між школою, сім'єю та громадою для багатьох педагогів-науковців (Е. Бойер, Р. Герман, Д. Ейледжем, І. Маліген, П. МакМагон, Е. Мейзем, А. Сміт-О'Маллі та ін.) є загадковим, тому що основні розпорядження та накази стосовно вдосконалення та реформування середньої школи закликають до впровадження цих компонентів як у структуру курікулуму педагогічних коледжів, так і у виховну роботу школи [3]. Нова федеральна політика вимагає від кожної школи, округу та департаменту освіти штату організації ефективного зв'язку з батьками школярів та громадськістю, інформувати їх про рівні досягнень учнів, якості вчителів та шкіл. Закон No Child Left Behind Act (Жодної дитини не залишити без уваги) вимагає від середніх шкіл створення та введення програм та методик по залученню батьків до процесу навчання їх дітей таким чином, щоб допомогти останнім виправити рівень успішності й удосконалити свої навички [11].

Педагоги-дослідники (А. Брік, Г. Джонс, Т. Джонс, І. Ебель, Б. Ечінштейн, М. Лоусон, Д. Паундер, А. Рейтцуг, М. Сандерс,

Б. Шнайдер, М. Янг та ін..) переконані, що вчителям потрібно більше знати як ефективно спілкуватися, обмінюватися думками, вирішувати проблеми та працювати в команді з іншими педагогами, батьками своїх учнів та представниками громади [1; 7]. Проте, більшість учителів та адміністраторів середньої школи звикли сприймати себе індивідуальними лідерами класу, школи або округу, майже не приділяючи уваги важливості командної роботи та колаборації/співробітництва з батьками, партнерами з громади та іншими особами, зацікавленими в успіхах школярів.

Існують довготривалі дослідження про відсутність педагогічної підготовки студентів коледжів освіти до виховної роботи з сім'ями учнів. Проведене у 1980 році південно-західне регіональне дослідження 133 коледжів та університетів в шести штатах з'ясувало, що всього від 4% до 15% вчителів вивчали в коледжах повний курс або частину курсу по роботі з батьками школярів. Близько 37% викладачів коледжів зазначили, що протягом своєї кар'єри вони викладали принаймні один раз курси з виховної роботи з батьками та громадськістю, але ці курси створювалися ексклюзивно для майбутніх вчителів спеціальної та дошкільної освіти. У цьому ж дослідженні, майже всі вчителі середньої школи визнали серйозні недоліки своєї педагогічної освіти та погодилися з тим, що підготовка з питань співпраці з батьками та громадськістю потрібна всім педагогам, а 70% опитаних учителів вважають, що в курикулумі коледжів повинен бути відповідний курс [2, с. 87–89].

За останні 20 років майже не відбулося змін у підготовці вчителів середньої школи до виховної роботи з сім'ями та громадами з метою підтримки школярів у процесі навчання. Неформальне дослідження шести коледжів освіти штату Каліфорнія виявило незначну кількість курсів та семінарів з партнерства сім'ї та школи. У штаті Мінесота більше половини з 27 коледжів та університетів у до-сервісних програмах підготовки вчителів середньої школи не пропонували жодного курсу, що стосувався б проблеми роботи з батьками школярів [2]. Тільки один коледж мав відповідний курс і тільки 6 з 1300 курсів, які є в переліку курсів підготовки вчителів, стосувалися теорії виховання або створення комплексних програм партнерства школи, сім'ї та громади.

Дослідження 50 штатів «Training for parent partnership: Much more should be done» (Підготовка до співпраці з батьками учнів: потрібно приділити більше уваги), зроблене Б. Редкліф, М. Малоун та Дж. Натан, показало, що в жодному штаті не пропонувався повний курс по залученню до співпраці батьків школярів для сертифікації або ліцензування вчителів [12]. Тільки 11 штатів з 50 досліджуваних вимагали деякі знання зі співпраці з сім'єю при сертифікації вчителів дошкільної освіти, а 15 штатів – для вчителів спеціальної освіти. У 12 штатах від учителів початкової освіти вимагалось проходження курсів зі співпраці школа-сім'я-громада. Незначна кількість штатів рекомендувала вчителям

середньої школи формування компетенцій з питань залучення батьків до співпраці з школою й усього 7 штатів вимагали від директорів шкіл та адміністраторів відділів освіти вивчати питання залучення батьків та демонструвати професійні навички для промоції співпраці з сім'ями школярів. Жоден штат не включив цю компетенцію до вимог ресертифікації або відновлення сертифікації, тим самим зменшуючи вірогідність того, що практикуючі вчителі будуть розвивати або поновлювати навички ефективної виховної роботи з сім'ями школярів та громадою [4].

Науковці А. Шартренд, Г. Вайс, Г. Крайдер та М. Лопез у своєму дослідженні «New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement» (Нові навички для нових шкіл: Підготовка вчителів до співпраці з батьками школярів) після аналізу 1992 офіційних сертифікаційних матеріалів з усіх штатів прийшли до висновку, що співпраця з батьками ще не стала пріоритетним питанням регіональної сертифікації вчителів [13]. Це дослідження також вивчило 60 програм підготовки вчителів у 22 штатах, в яких для успішного проходження сертифікації вчителі повинні демонструвати навички співпраці з сім'ями школярів. Результати дослідження показали, що в програмах підготовки вчителів була врахована політика штатів стосовно партнерства школа-сім'я-громада й деякі курси тематично вивчали це питання, проте всього 9 програм мали відповідний курс з технологій співпраці з батьками, який викладався тільки майбутнім учителям дошкільної освіти.

Незважаючи на повільні зміни, все ж деякий прогрес у підготовці вчителів середньої школи до співпраці школа-сім'я-громада є очевидним. Наприкінці 1980-х років декани педагогічних коледжів та методисти курікулуму (curriculum leaders) Каліфорнійських вищих навчальних закладів улаштували конференцію з метою проведення змін програм педагогічної освіти шляхом доповнення їх курсами технології партнерства школа-сім'я-громада. Вони генерували багато ідей про шляхи інтеграції цих курсів до переліку обов'язкових та елективних. Представники п'яти з восьми коледжів освіти, присутніх на конференції, зобов'язалися здійснювати принаймні раз на рік одну зміну в змісті курсів та семінарів, наприклад уведення до існуючих курсів додаткових тем з теорії виховної роботи з батьками учнів для самостійного опрацювання та формування завдань для педагогічної практики по роботі з батьками. Один з педагогічних коледжів додав семінари зі співпраці до програми індукції вчителів-початківців [8].

У багатьох коледжах та університетах професори та викладачі особисто створювали курси технології партнерства школа-сім'я-громада, або додавали теми для самостійного опрацювання до вже існуючих курсів з методики, соціології, психології та соціальної роботи. Наприклад,

викладачі коледжу освіти Г'юстон-Кліе Лейк А. Бермудез та І. Падрон створили магістерський курс, до якого входили теоретичні та практичні заняття з метою допомогти педагогам краще спілкуватися з сім'ями учнів, які вдома говорять іспанською. Професором Д. Еванс-Шилінг було організовано курс під час педагогічної практики, щоб забезпечити майбутніх учителів досвідом взаємодії сім'ї та школи. Викладач педагогічного коледжу університету Північна Кароліна-Грінсборо К. Раель інтегрував семінарські заняття з партнерства в курс «Управління освітою та основи культури» для вчителів та адміністраторів середньої школи [8].

Педагоги-дослідники (В. Морріс, Дж. Найт, С. Тейлор та ін.) вивчали вплив семестрового курсу зі співпраці школи та громади на студентів коледжу освіти університету Мемфіс. Зокрема вони доповіли, що студенти, які обрали цей курс, змінили свою думку стосовно виховної ролі партнерства, упевнилися в необхідності проведення роботи з сім'ями учнів та визнали необхідним створення програм по залученню батьків до процесу навчання їх дітей. Викладачі різних педагогічних коледжів також навчали студентів до-сервісних програм підготовки вчителів та програм післядипломної освіти розумінню важливості партнерства, як невід'ємного компонента організації школи та класу, як основного фактору впливу на розвиток і навчання учнів [4, с. 720-723].

Ключові дійові особи реформації освіти такі організації, як National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) (національна рада акредитації педагогічної освіти), Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) (міжрегіональний консорціум нового оцінювання та підтримки вчителів) та Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) (міжрегіональний консорціум ліцензування шкільних адміністраторів) також підтримують створення та введення до курукулуму коледжів освіти курсів з партнерства. Ці організації визначили комплексні та практичні знання створення співпраці між школою, сім'єю та громадою необхідними для професійної підготовки вчителів та адміністраторів середньої школи. Наприклад, у 2002 році в стандартах контентних знань для кандидатів на посаду вчителя, NCATE наголосила на необхідності розуміння вчителями принципів і стратегій виховної роботи школи з сім'єю та громадою для покращення навчання учнів [10].

У 1992 році INTASC створила 10 принципів, які повинні опанувати всі вчителі, незалежно від предмету, який вони викладають. Згідно цих принципів учителі повинні налагоджувати зв'язки/співпрацю зі своїми шкільними колегами, батьками учнів та громадськими агенціями з метою допомогти школярам вирішувати проблеми навчання й життя [5].

Стандарт 4, з шести ISLLC стандартів для керівників шкіл, констатує: «Шкільний адміністратор – це управлінець галузі освіти, який сприяє успіхам усіх учнів шляхом колаборації з їх батьками та членами громади,

бере до уваги диверсифіковані інтереси та потреби громади та мобілізує її ресурси» [6]. З 1994 року національний учительський екзамен для нових учителів (national teacher examinations for new teachers) та національне оцінювання для висококваліфікованих учителів (national assessments for highly accomplished teachers) почали включати питання з виховних компетенцій та організації роботи з сім'ями й громадою [9].

Науковці (Ф. Ван Вуріс, К. Вільямс, Д. Гатчінс, М. Грінфілд, Н. Дженсорн, Дж. Іпстейн, С. Мартін, К. Салінас, М. Сандерс, Б. Саймон, Б. Томас, С. Шелдон та ін.) зазначають, що дослідження та практичний досвід зі структури партнерства школа-сім'я-громада, організації та імплементації комплексних програм у початковій і середній школі значно просунулися вперед [3]. Результати довготривалих досліджень виявили необхідність створення високоякісних партнерських програм у школах та шкільних округах. Інші дослідження довели, що програми партнерства мають вплив на покращення досягнень учнів, на зменшення пропусків занять та на інші індикатори ефективності школи.

Проектування комплексних шкіл та створення зв'язків школа-громада допомогли педагогам здійснити цілий ряд досліджень відносно впливу ресурсів громади на покращення шкільних програм та допомоги учням і їх сім'ям. Методичні матеріали та підручники з організації партнерства почали активно створюватися для нових курсів до-дипломної та післядипломної підготовки вчителів середньої школи, а до курсів з управління освітою та психології освіти додали теми зі співпраці з сім'єю та громадою. Деякі з джерел включають теми для дебатів та дискусій, ідеї для проектів та приклади найкращих методик до-сервісних та післядипломних курсів з організації партнерства школи, сім'ї та громади.

Дослідження виховної ролі партнерства, курси, створені професорами різних коледжів, національна політика посилення співпраці школи, сім'ї та громади, національні та державні акредитаційні організації наполегливо рекомендують школам, коледжам та відділам освіти (schools, colleges, and departments of education) (SCDEs) включати теми з партнерства до курікулуму. Проте, ознак готовності до змін усе ще не зафіксовано. Більшість попередніх досліджень того, що пропонують коледжі з питань партнерства, виявили, що в основному це були виняткові приклади та лімітовані аналітичні моделі, що не могли відображати фактори, які впливали на проектування, створення та зміни програм підготовки вчителів середньої школи для ефективною роботи з сім'ями школярів.

Дослідження Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships (Перспектива змін: підготовка вчителів до співробітництва між школою, сім'єю та громадою), виконане Дж. Іпстейн та М. Сандерс у 2006 році, вивчає ступінь усвідомлення керівниками шкіл, коледжів та відділів освіти (SCDEs) важливості

проблеми партнерства, а також факторів, які можуть впливати на зміст курсів підготовки вчителів [8]. Концептуальною основою цього дослідження стала теорія «накладених сфер» (Overlapping Spheres), яка визнає три основних контексти, в яких учні навчаються та дорослішають – сім'я, школа та громада. Згідно цієї моделі, існують види діяльності, які школи, сім'ї та громади можуть здійснювати самостійно, проте деякі види діяльності вони здійснюють разом з метою впливу на розвиток та навчання дітей. У центрі моделі розміщується учень, який беззаперечно є основною дійовою особою в школі. Партнерство школа-сім'я-громада не може створити успішних учнів, радше діяльність партнерства може бути спланованою таким чином, щоб залучити, контролювати, заряджати енергією та мотивувати учнів на шляху до їх власного успіху. Таким чином, якщо діти відчувають турботу та стимулювання до наполегливої праці, вони, ймовірно, будуть намагатися краще вчитися, вдосконалювати свої навички й таланти та не прогулювати школу [8].

У дослідженнях шкільних програм партнерства використовувалася модель накладених сфер впливу (model of overlapping spheres of influence) для пояснення того, як вчителі, батьки та громада можуть об'єднатися, щоб допомогти учням налагодити шкільне життя та покращити свої здобутки у навчанні. Графічно, зовнішні структури відображають дім, школу та громаду як динамічні контексти, які можуть зближуватися та розходитись для посилення або послаблення комунікації та колаборації. Модель також визначає внутрішню структуру міжособистісних зв'язків та обмін інформацією між батьками, дітьми, вчителями та членами громади. Ключові сили, що впливають на природу та тривалість стосунків – це вік учнів і рівень класу, сім'я, школа та культура, філософія, досвід і можливості громади.

В об'єднанні «школа, коледж та відділ освіти» (SCDE) ця теорія активується партнерською командою, до складу якої входять вчителі й адміністратори середніх шкіл, батьки та партнери від громади (педагогічні коледжі, відділи освіти, суспільні організації тощо), які працюють разом над створенням та імплементацією співробітництва, пов'язаного з цілями по удосконаленню середньої школи. Наприклад, кожного року команда створює своєрідний план дій по залученню сімей та громади таким чином, щоб це якнайкраще вплинуло на досягнення учнів з математики, фізики, літератури тощо або допомогло досягнути інших цілей, пов'язаних з пропусками занять учнями, поведінкою на уроках тощо.

Робота шкіл над програмами партнерства має важливу імплікацію на підготовку студентів коледжів освіти – майбутніх вчителів та керівників середніх шкіл. Теорія «накладених сфер» (Overlapping Spheres) використовується педагогами-дослідниками коледжів освіти в якості лінзи, через призму якої вивчається готовність учителів та адміністраторів



до вирішення проблем виховання та навчання учнів, організації ефективної роботи шкіл.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Achinstein, B. Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. // Teachers College Record, 104(4), 2002. – pp. 421–455.
2. Chavkin, N. F. & Williams, D. L. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. // Educational Horizons, 66(1), 1988/ – p. 87–89.
3. Epstein, J.L., et all. School, family, and community partnerships: Your handbook for action (3rd edition). – 2008. – Режим доступу: <http://pd.oregonk-12.net/resource/school-family-and-community-partnerships-your-handbook-action>
4. Graue, E., & Brown, C. P. Preservice teachers' notions of families and schooling. // Teaching and Teacher Education, 19(7), 2003. – pp. 719–735.
5. INTASC PRINCIPLE 10. – Режим доступу: [www.sitesupport.org/module1/INTASC\\_PRINCIPLE\\_10\\_1.htm](http://www.sitesupport.org/module1/INTASC_PRINCIPLE_10_1.htm)
6. ISLLC Standard 6. – Режим доступу: [www.e-lead.org/principles/standards1.asp](http://www.e-lead.org/principles/standards1.asp)
7. Jones, T. G. Contribution of Hispanic parents' perspectives to teacher preparation. // The School Community Journal, 13(2), 2003 – pp. 73–97.
8. Joyce L. Epstein and Mavis G. Sanders. Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships // Peabody Journal of Education, 81(2), 2006. – pp. 81–120.
9. National Board for Professional Teaching Standards, 1994. – Режим доступу: <http://beepdf.com/doc/49637/>.
10. National Council for Accreditation of Teacher Education. Manual, 2002. – Режим доступу: [www.ncate.org/documents/standards/unit\\_stnds\\_2006.pdf](http://www.ncate.org/documents/standards/unit_stnds_2006.pdf)
11. No Child Left Behind Act, 2002. – Режим доступу: [www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf](http://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf)
12. Radcliffe, B., Malone, M., & Nathan, J. (1994). Training for parent partnership: Much more should be done. Minneapolis. – Режим доступу: <http://www.readingrockets.org/article/247/>.
13. Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement. – Режим доступу: <http://www.ed.gov/pubs/NewSkills/index.html>.

*В статье изучается проблема подготовки студентов колледжей образования Соединенных Штатов, в частности анализируется реализация одного из компонентов программ подготовки учителей средней школы – организация воспитательной работы школы с семьями учеников и обществами.*

**Ключевые слова:** воспитательная работа, партнерство школа-семья-общество, теория «наложенных сфер».

*The problem of preparation of students of colleges of education of the United States is studied in the article, realization of one of components of programs of preparation of secondary school teachers – organization of educational work of school with families of students and communities is analyzed.*

**Key words:** educate work, partnership school-family-community, theory of overlapping spheres.

УДК 159.922.76(043.3)

**І.О. Шишова, м. Кіровоград**

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

*Важливою складовою діяльності майбутнього педагога та психолога є корекційна й виховна робота із дітьми, що потребують особливого підходу. Психолого-педагогічними умовами підготовки майбутніх педагогів та психологів до роботи із дітьми, що мають порушення розвитку, є: забезпечення майбутніх учителів навичками і вміннями корекційно-виховної роботи; організація комплексу практичних занять контекстового характеру.*

**Ключові слова:** професійна спрямованість, корекційне виховання, діти з психофізичними вадами, майбутні педагоги і психологи.

Виховання дітей, підлітків, молоді є одним із найважливіших завдань людства. Воно є передумовою збереження і примноження цінностей і потенціалу суспільства, розвитку людини. Виховній меті підпорядковуються зусилля сім'ї, школи, позашкільних виховних установ, суспільних інститутів.

У зв'язку із загальною тенденцією зростання інтересу до людини, її внутрішнього світу, на початку ХХІ століття змінюється розуміння суті і по новому починає оцінюватися значення гуманістичного підходу до досліджень проблеми інклюзії дитини із порушеннями розвитку у житті суспільства. Важливою складовою діяльності майбутнього педагога та психолога є корекційно-виховна робота із дітьми, що потребують особливого підходу, або дітьми із порушеннями розвитку.

Діти із порушеннями у розвитку – це діти, у яких наявне відставання у психофізичному розвитку внаслідок порушення діяльності різних або декількох аналізаторів (зорового, слухового, рухового, мовленнєвого), а також внаслідок органічного ураження центральної нервової системи (ЦНС). Термін використовується у психолого-педагогічній літературі для широкого визначення категорії дітей, які потребують спеціальної освіти.

У загальноосвітніх закладах уже зараз навчаються діти, які мають не тільки легкі, а й значні порушення розвитку, поведінки. Майбутнім педагогам і психологам важливо вміти діагностувати, ефективно навчати й виховувати, здійснювати заходи профілактики і корекції порушень розвитку, плідно спілкуватися з дітьми різних психофізичних особливостей, стану здоров'я, виконувати надзвичайно складні соціальні функції, сприяючи соціальній адаптації та суспільній інтеграції дітей, формуючи їх особистісно.

Це питання розуміють і на державному рівні. У державних нормативно-правових документах, зокрема в Законі «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» подано тлумачення особливих потреб як тих, що виникають у зв'язку з інвалідністю особи. Визначається, що це, насамперед, потреби у відновленні або компенсації порушених або втрачених здібностей до різних видів діяльності, в тому числі, у можливості оволодіння знаннями.

Для системи освіти нашої держави важливими є завдання щодо забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на рівний доступ до якісної освіти, незалежно від стану здоров'я, місця їх проживання; створення належних умов для функціонування і розвитку інклюзивної освіти в Україні, забезпечення достатнього обсягу фінансування для впровадження інклюзивного навчання; зміни освітньої парадигми, удосконалення навчального процесу шляхом урахування сучасних досягнень науки та практики; забезпечення архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, незалежно від форм власності, та підпорядкування, відповідно до потреб дітей; підготовка достатньої кількості кваліфікованих педагогічних кадрів, які володіють методиками інклюзивного навчання, створення системи підвищення їх професійної майстерності.

Закономірності виховання дітей із порушеннями розвитку, особливості спеціальної освіти дітей зі спеціальними потребами та особливості їх розвитку, шляхи соціальної адаптації та реабілітації цієї категорії осіб досліджували у своїх працях науковці В. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, В. Засенко, Т. Зикова, А. Колупаєва, А. Конопльова, Б. Корсунська, Е. Леонгард, Т. Лещинська, М. Малофєєв, Н. Назарова, Т. Пелимська, О. Резнікова, О. Стребелева, Л. Тігранова, Л. Шипіцина, М. Шматко, Т. Фуряєва.

Особливості психолого-педагогічної корекції розглядали такі вчені, як Л. Занков, О. Граборов, Н. Кузьміна, М. Гнезділов, Т. Власова, І. Грошенкова, Г. Дульнєв, І. Єременко, В. Лубовський, Б. Пінський, Є. Соботович. Вони підкреслювали комплексний характер корекційної роботи у процесі навчання та виховання дітей із порушеннями розвитку.

Особливої актуальності в останні роки набуває виховання і освіта дітей із порушеннями розвитку. Ми у своїй статті прагнемо проаналізувати особливості професійної спрямованості студентів психолого-педагогічних спеціальностей на виховання дітей з порушеннями розвитку.

Одним із завдань спеціальних освітніх закладів є корекція розвитку дітей – спеціально організований педагогічний процес, спрямований на послаблення, подолання порушень розвитку, запобігання їм та сприяння розвитку дитини зі спеціальними потребами з метою якнайбільшого наближення до норми.

Проблема корекції, як свідчать дослідження В. Баудіш, І. Грошенкова, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Карвяліса, Є. Ковальової, В. Липи, В. Лубовського, І. Моргуліса, В. Синьова, Є. Соботович, В. Тарасун, Б. Тупоногова, О. Хохліної, поєднується з проблемою розвитку особистості і розглядається у цілому як проблема корекційного розвитку чи корекційно-розвивальної роботи у спеціальному освітньому закладі. Саме корекційне виховання є провідним фактором у розвитку дитини з обмеженими можливостями.

Пошуки оптимальних шляхів реалізації корекційної роботи, удосконалення існуючих форм та методик спеціального навчання, розробка нових корекційних технологій активно відбуваються у корекційній педагогіці ХХІ століття. В останні роки гостру увагу до цих питань проявляють і вчителі масових шкіл, що пов'язано з неухильною інтеграцією загальної і корекційної освіти.

Будь-яке порушення, часом досить незначне, може негативно позначитися на психічному розвитку дитини, викликати певні обмеження й специфічні особливості пізнавальної діяльності, деформувати становлення особистості [3, с. 14].

Відповідно до законодавства, з метою створення умов для здобуття освіти у системі загальної середньої освіти в Україні функціонує мережа спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку: шкіл, шкіл-інтернатів, навчально-реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів, об'єднань для дітей глухих, зі зниженим слухом, сліпих, зі зниженим зором, розумово відсталих, з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, з тяжкими порушеннями мовлення.

Головними завданнями спеціальної школи (школи-інтернату) є:

- забезпечення права дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на здобуття певного освітнього рівня загальної середньої освіти шляхом спеціально організованого навчально-виховного процесу у комплексі з корекційно-розвивальною роботою, медичною реабілітацією;

- розвиток природних здібностей і обдарувань, творчого мислення вихованців, здійснення їх допрофесійної та професійної підготовки, формування соціально адаптованої особистості;

- сприяння засвоєнню учнями норм громадянської етики та загальнолюдської моралі, міжособистісного спілкування, основ гігієни та здорового способу життя, початкових трудових умінь і навичок;

- сприяння фізичному і психічному розвитку дітей;

- забезпечення у процесі навчання й виховання системного кваліфікованого психолого-медико-педагогічного супроводу з

урахуванням стану здоров'я, особливостей психофізичного розвитку учнів (вихованців);

- здійснення соціально-педагогічного патронату: надання психолого-педагогічної допомоги батькам (особам, які їх замінюють) з метою забезпечення їх активної участі у комплексній навчально-виховній, корекційно-розвивальній роботі.

За таких умов організація навчально-реабілітаційного процесу в зазначених закладах передбачає внутрішню інтеграцію та соціальну адаптацію дітей із різними особливостями психофізичного розвитку.

Важливим для гуманізації сучасного освітнього процесу дітей із порушеннями розвитку є інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – включення) (інший термін – інтегрована) – навчання і виховання дітей із особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, в єдиному освітньому просторі; гнучка, індивідуалізована система освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання і виховання здійснюються за індивідуальним навчальним планом, забезпечуються медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Цей процес передбачає створення у загальноосвітньому навчальному закладі адекватного освітнього середовища, яке б відповідало потребам та можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку, і необхідних умов для організації засвоєння цими дітьми учбової інформації та здійснення медико-соціальної і психолого-педагогічної реабілітації.

О. Єкжанова та О. Резнікова [2, с. 38–56], аналізуючи вплив інтегрованої освіти на особистісні якості дітей, вважають, що спільна освіта сприяє формуванню у здорових дітей толерантності до фізичних і психічних недоліків ровесників, розвиває почуття взаємодопомоги, прагнення до співробітництва, збагачує внутрішній духовний світ, удосконалює комунікативні навички. Діти стають більш зрілими, гуманними в особистісному плані, починають розуміти важливість спільного проживання всіх людей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Таким чином у дітей із обмеженими можливостями формується позитивне ставлення до своїх ровесників, розвиваються навички адекватної соціальної поведінки, діти згуртовуються, вчать розуміти проблеми іншої людини, прагнуть по можливості їх розв'язати.

Успішність інтеграції дітей із відхиленнями у розвитку залежить не тільки від характеру і ступеня фізичних і психічних порушень, але й від ефективності їхньої взаємодії з оточуючими, доцільності спеціальних освітніх програм, які враховують необхідність корекції, характер відхилень, від того освітнього середовища, в яке дитина інтегрується. До того ж реалізація інтегрованої освіти передбачає обов'язкове керівництво цим процесом фахівцями високого рівня, які можуть не тільки створити

оптимальні умови для дитини, але й допомогти іншим педагогам, які не мають дефектологічної освіти, правильно організувати виховання і навчання дитини з відхиленнями у розвитку в колективі здорових однолітків.

Виховання передбачає залучення дитини до системи вироблених людством цінностей, створення умов для її духовного зростання, формування ціннісного ставлення до дійсності. У результаті такого виховання відбувається налаштованість дитини на цінності творення добра.

Австро-угорський учений, автор «Філософії свободи», один із засновників антропософії Рудольф Штейнер (1861–1925) писав: «...найбільше, що можна зробити для дитини, – підготувати її до того, щоб у належний момент життя, завдяки пізнанню самої себе, вона досягла переживання свободи... Виховуючи у людини все, що не є її власним, я дозволяю їй власному самому прийняти те, що я дав як вихователь. Отже, я не дозволяю собі грубо втручатися в розвиток людської особистості, але я готую ґрунт для її розвитку, що має розпочатися разом із настанням статевої зрілості» [5, с. 147].

Італійський педагог-гуманіст, лікар, автор оригінальної системи виховання й навчання дітей, яку вона впроваджувала у закладах нового типу – «Будинках дитини», Марія Монтессорі (1870–1952) вважала: «Важлива, головним чином, робота дитини: важливе те, що вона вчиться сама, сама виправляє свої помилки, вчителька зовсім не повинна в це втручатися. Жодна вчителька не навчить дитину вправності, яка виробляється шляхом гімнастичних вправ; необхідно, щоб дитина сама вправлялася в цьому, сама вчилася цьому. Це ж саме стосується і виховання почуттів» [5, с. 107–108].

Виховання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища передбачає створення умов для розвитку самосвідомості спонукальної сфери особистості, відображення в її свідомості смислів і мотивів людської діяльності, результатом чого є прагнення дитини до оволодіння власною життєдіяльністю.

Серед принципів виховання:

- включення особистості у значущі види діяльності, які обов'язково містять добродійні дії;
- зміни соціальної позиції особистості в референтній групі;
- врахування домінуючої мотивації особистості в організації виховного процесу;
- цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій, залучення у них дітей;

- особистісно розвивальне моральне спілкування, що передбачає спілкування з молодшими, ровесниками, старшими, людьми похилого віку;

- використання співпереживання, ідентифікації особистості з позитивним ідеалом і зразками поведінки;

- систематичний аналіз вихованцем вчинків (власних, інших людей), виявлення їх наслідків для іншої людини чи референтної групи.

«З наукової точки зору не можна виховувати іншого... Дитина виховується сама» (Л. Виготський). І. Бех [1, с. 3] пише, що «демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості потребують від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання юної особистості. Вчені працюють над створенням такої моделі вихованості людини, яка дала б їй можливість успішно вирішувати складні питання своєї життєтворчості, досягти індивідуальних і суспільних цілей. Особлива увага має бути звернена на розроблення нових виховних технологій, які забезпечували б формування й розвиток насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини». Сутність виховного процесу має на увазі «сходження особистості до морально-духовних цінностей» [1, с. 2].

Оптимальний виховний процес передбачає активність учня, вчителя, створеного оточення. Рушійною силою розвитку психіки і розвитку особистості є активність особистості, власна діяльність індивіда. Діяльність створює сприятливі умови для активного моделювання дітьми стосунків, характерних для світу дорослих, формує ставлення до цієї діяльності. Оволодіння дитиною під керівництвом дорослих суспільним досвідом, досягненнями людської культури свідчить про засвоєння нею вміння правильно використовувати предмети, спілкуватися з іншими людьми за допомогою мовлення, поводитися згідно з правилами суспільної моралі, використовуючи відповідні способи запам'ятовування, мислення. Саме у процесі оволодіння людськими діями і людською поведінкою дитина набуває необхідних психічних якостей і властивостей особистості.

Завдання педагога, психолога полягає у тому, щоб організувати діяльність дитини з набуття доцільного з соціальної, моральної та духовної точок зору досвіду форм поведінки, сприяти проявам її внутрішньої активності (осмислення, усвідомлення, самопідкріплення, рефлексія, самооцінювання). Педагог створює для цього відповідні умови, в яких сформувалася б різнобічно розвинена, гармонійна індивідуальність, психічно здорова особистість.

У процесі виховання особистості необхідно навчитися поєднувати свободу і відповідальність, самостійно приймати рішення та відповідно себе поводити. Діти, привчені лише спостерігати за поведінкою інших,

слухати настанови, вимоги, виростають соціально пасивними, безпорадними перед труднощами і проблемами життя. Розширення самостійності, ініціативності, творчості є дієвим виховним чинником.

Близькою нам є концепція цілісного підходу до людини, згідно з якою основна потреба людини полягає в самоактуалізації, реалізації її потенціалу, здібностей, талантів. Самоактуалізуюча особистість є прикладом нормального розвитку. Вона максимально повно втілює людську сутність. Психічно здорову людину характеризують людяність, впевненість у собі, самовладання, потреба у знаннях. Заздрість, ревності, упередженість, роздратованість, надумана значущість повинні бути змінені на спокійне захоплення, вдячність, подяку, обожнювання і поклоніння. Звичайна (хороша) людина – не та, якій просто щось дано, а та у якої нічого не відібрано. Її протилежність – така, у якої приглушено і подавлено здібності і обдарованість.

Педагог, психолог мають бути організаторами і керівниками особистісно орієнтованого соціального виховного оточення, вони реалізують психологічні впливи на учня. Фасилітувальний психологічний вплив сприяє розвитку особистості, створює можливості для творчого зростання, дає насагу. Інгібіційний – навпаки, обмежує, гальмує активність.

Цілеспрямований, ефективний виховний вплив на дитину із порушеннями розвитку створює позитивні умови для розвитку її особистості в умовах інклюзивного освітнього простору. Основним завданням виховання дітей із порушеннями розвитку є компенсація дефекту, подолання його наслідків. Дуже важливим є постійний контакт педагогів із батьками. Недоліки сімейного виховання можуть значно ускладнювати виховний процес у школі. Неправильне виховання дитини із порушеннями розвитку в умовах родини найчастіше полягає у надмірному опікуванні або недостатній увазі і турботі про дитину.

Під час оптимального здійснення виховного процесу діти з порушеннями зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, розумового розвитку, емоційної сфери можуть оволодіти соціальними і моральними нормами, уміннями і навичками самообслуговування, культурної поведінки.

Доцільним є розвиток розумової, моральної, емоційної, естетичної, фізичної сфери дітей із порушеннями розвитку. При цьому в умовах інклюзивного середовища особливо актуальним є розвиток ефективної комунікації даної групи дітей із оточуючими. Безумовно, діти із порушеним розвитком потребують особливої турботи, проте не варто фіксувати увагу на наявності дефекту, відмінностях у розвитку. Краще зосередитися на позитивних якостях особистості, захочувати за досягнуті успіхи, зміцнювати віру у власні сили, спонукати однокласників



проявляти найкращі якості особистості у вигляді розвитку делікатності, коректності, толерантності.

Уже з початку відвідування навчального закладу педагогу і психологу важливо допомогти батькам налагодити тісний контакт із педагогами, розповісти їм про індивідуальні особливості дитини, створити разом із ними індивідуальну програму корекції і розвитку з урахуванням специфіки дефекту.

М. Савчин, аналізуючи особливості вищої педагогічної освіти, підкреслює, що вона забезпечує поглиблене пізнання, оволодіння педагогічними технологіями і розвиток особистісного потенціалу майбутнього педагога. «Її домінантою є освітньо-творче навчання студентів професійної діяльності: ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, оволодіння інноваційними технологіями засвоєння знань, використання їх у власному професійному становленні; формування критичного мислення; вироблення уміння організувати дослідницькі пошуки й аналізувати педагогічно значущі проблеми» [4, с. 325–326].

Готовність студентів університету до роботи з дітьми, що мають порушення розвитку, ми розуміємо як цілісне активне особистісне утворення, що є синтезом мотиваційної, емоційно-вольової, розумової, операційної підготовленості до здійснення корекційно-виховної роботи з дітьми, які потребують особливого підходу.

Психолого-педагогічними умовами підготовки майбутніх педагогів та психологів до роботи із дітьми, що мають порушення розвитку, є: забезпечення майбутніх учителів навичками і вміннями корекційно-виховної роботи; організація комплексу практичних занять контекстового характеру.

З метою забезпечення студентів психолого-педагогічних спеціальностей навичками і вміннями корекційно-виховної роботи необхідно, на нашу думку, звернути особливу увагу на оволодіння майбутніми фахівцями методами діагностики, профілактики і корекції порушень розвитку, сформувані особистісні якості, що сприятимуть проведенню у майбутньому ефективної діяльності в контексті нашого дослідження.

Організація комплексу практичних занять щодо проблеми дослідження передбачає упровадження у процес діяльності майбутніх педагогів і психологів спецкурсу «Основи корекційно-виховної роботи в умовах інклюзивної освіти», що поєднує теоретичні й практичні знання з виконанням науково-дослідницьких завдань студентами безпосередньо у педагогічних колективах шкіл.

**Таким чином, актуальною є професійна спрямованість студентів психолого-педагогічних спеціальностей на виховання дітей з порушеннями розвитку. Вона передбачає формування у студентів психолого-педагогічних спеціальностей навичок і вмінь корекційно-**

**виховної роботи; організацію системи практичних занять, спрямованих на розвиток компетентності майбутніх фахівців в умовах інклюзивної освіти.**

**Перспективи наших подальших наукових розвідок полягають у дослідженні особливостей підготовки майбутнього фахівця до взаємодії із батьками школярів із порушеннями психофізичного розвитку.**

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Підручник / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
2. Екжанова Е.А. Основы интегрированного обучения [пособие для вузов] / Е. Екжанова, Е. Резникова. – М.: Дрофа, 2008. – 286 с.
3. Рацул А. Б. Корекційна педагогіка. Навчальний посібник / А. Б. Рацул, І. О. Шишова, О. А. Рацул. – Кіровоград: «КОД», 2012. – 356 с.
4. Савчин М. В. Педагогічна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин – К.: Академвидав, 2007. – 424 с. (Альма-матер).
5. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб. / Від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З. Н. Борисової, В. У. Кузьменко; За заг. ред. З. Н. Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.

*Важной составляющей деятельности педагога и психолога является коррекционная и воспитательная работа с детьми, требующими особенного подхода. Психолого-педагогическими условиями подготовки студентов к работе с детьми, которые имеют нарушения развития, является: обеспечение будущих педагогов и психологов навыками и умениями коррекционно-воспитательной работы; организация комплекса практических занятий контекстного характера.*

**Ключевые слова:** *профессіональна направленность, коррекционное воспитание, дети с психофизическими нарушениями, будущие психологи.*

*Correctional and educational work with children who need special treatment is an important component of a future teachers and psychologists. Psychological and pedagogical conditions of future teachers and psychologists to work with children with the psycho-physical disorders are: providing future teachers and psychologists the skills and abilities of correctional and educational work; complex organization of practice lessons of the content character.*

**Key words:** *the professional orientation, the corrective education, children with psycho-physical disorders, the future teachers and psychologists.*

---

УДК 373.3.015.31:17.022.1-053.6

***І.М. Шкільна, м. Київ***

## ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї І ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ БАЗОВИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ

*У статті розкриваються проблеми взаємодії сім'ї і школи у формуванні базових гуманістичних цінностей старших підлітків в теорії і практиці педагогічної науки. Аналізуються типи сім'ї в залежності від їх ставлення до гуманістичних цінностей.*

**Ключові слова:** виховання, взаємодія сім'ї і школи, старші підлітки, типи сім'ї.

Взаємодія сім'ї і школи забезпечує якість і гуманістичну спрямованість сучасного виховання у своїй єдності, зацікавленості і взаємообумовленості. В основі такої взаємодії сучасної сім'ї і школи лежить довіра і повага, взаємопідтримка і взаємодопомога усіх учасників виховного процесу. Сім'я і школа мають однаковий вплив на особистість дитини, до якої ставляться як до найвищої цінності, де школі відводиться організаційна роль (забезпечення змісту, напрямів виховного впливу, активне залучення батьків до спільної виховної діяльності, акумулювання і ознайомлення з передовим педагогічним досвідом, координування спільних зусиль усіх суб'єктів виховного процесу).

Тоді як сім'я виступає первинним осередком і фундаментом суспільства, де закладається виховання та створюються необхідні умови для розвитку і становлення особистості, передаються моральні і гуманістичні цінності, життєвий досвід, традиції, формуються правила моральної поведінки тощо.

Метою нашої статті є дослідження проблеми взаємодія сім'ї і школи старших підлітків у формуванні базових гуманістичних цінностей в теорії і практиці педагогічної науки.

В умовах сучасної моральної, політичної і економічної кризи сім'я забезпечує морально-етичну та психологічну підтримку дитині, виконуючи функцію накопичення та захисту гуманістичних цінностей, формування моральної свідомості людини, забезпечуючи природне прагнення кожної особистості до самореалізації.

Ті зміни, які спостерігаються в українському суспільстві, з одного боку, сприяють саморозкриттю і самореалізації особистості, стимулюють до пошуку нових форм і методів роботи, а з іншого – виявляють дефіцит гуманізму у стосунках між людьми, у тому числі і в самій сім'ї, обумовлюють труднощі і проблеми сімейного виховання, в основі яких недостатньо сформований рівень гуманістичних цінностей та педагогічної культури дорослих та суспільства загалом, консерватизм у доборі виховного змісту і методів.

Проблема полягає у тому, що сучасна українська сім'я у більшості випадків не готова до виховання базових гуманістичних цінностей у дітей

в наслідок браку педагогічних знань, нерозуміння вікових особливостей дітей, морального і етичного невігластва, переживає кризу, вирішення якої залежить від консолідації зусиль у цьому плані зі школою, створення умов для підвищення педагогічної культури. Вирішення цієї ситуації потребує уваги і значних зусиль з боку вчених і практиків, розробки відповідних часові методик, врахування педагогічного досвіду.

У цьому сенсі цікавою видається робота „История развития личности” В.М. М’ясищева, де пов’язуються умови виховання дитини у сім’ї з соціально-економічними умовами суспільства. Психолог звертає увагу на те, що навіть у культурних сім’ях, де батьки з тих чи інших проблемзаняті чи мало займаються вихованням дітей, діти ростуть бездоглядними або мають проблеми у вихованні, відчувають неухагу до себе, схильні до конфліктів. Психолог доводить пряму залежність від уваги батьків до виховання та його результатів.

На єдності виховних задач сім’ї і школи наполягав К.Д. Ушинський, який вважав, що шкільне виховання має бути логічним продовженням домашнього: родина закладає основи моральної самосвідомості, школа створює умови для реалізації внутрішнього потенціалу дитини, закладеного природою і сім’єю.

На думку С. Шацького сім’я володіє достатнім арсеналом педагогічного впливу на дитину, однак його правильне використання можливе за умови керівництва школи. У зв’язку з цим взаємодія сім’ї і школи, спрямована на визначення спільних завдань, визначення методів спільної роботи. Успішність взаємодії сім’ї і школи залежить від інтересу педагогів до проблем сім’ї, знання побуту родини, інформації про поведінку дитини у сім’ї.

Шляхи взаємодії сім’ї і школи „через дитину” досліджував А.С. Макаренко, який віддавав пріоритет школі, що не лише виховує дитину, а й допомагає батькам у вихованні дитини. На думку педагога зусилля родини мають бути спрямовані на оволодіння новими виховними методами і створення сприятливої виховної атмосфери у сім’ї. Водночас педагог засуджував використання у сімейному вихованні „вчитування моралі” та громадського осуду, які більше шкодять, аніж допомагають дитині.

Ми поділяємо думку В.О. Сухомлинського, який вважав, що всі шкільні проблеми і труднощі росту, які виникають в процесі виховання дітей стосуються не лише навчального закладу, а беруть свій початок у сім’ї. То ж досягти успіху у вихованні підростаючого покоління можливо лише спільними зусиллями сім’ї і школи. У цьому плані найбільш значимі морально-етичні цінності та батьківський авторитет [9]. Він теоретично обґрунтував і практично втілював у педагогічному процесі гуманістичні ідеї родинного та шкільно-сімейного виховання.

Характеризуючи сучасний стан української родини В.Г. Постовий звертає увагу на значне зниження показників матеріального рівня життя та здоров'я батьків і дітей, демографічні кризи, втрату духовних ідеалів, ціннісних орієнтацій. На його думку, на виховній функції сучасної сім'ї негативно позначаються нуклеаризація, послаблення родинних зв'язків, зменшення комунікативних можливостей батьків і дітей, зміна стереотипів поведінки, сімейних цінностей, переоцінка досвіду сімейного життя, тощо.

Педагог радить „Для успішного здійснення виховання дитини зосереджувати увагу батьків і педагогів на достовірності, об'єктивності й повноті інформації, на основі якої здійснюється сам виховний процес. Виходячи з цього, в нових соціально-економічних умовах поєднувати елементи наукової педагогіки та родинно-національної етнопедагогіки, які забезпечують можливості використання народних традицій, звичаїв та обрядів у підготовці батьків, вихователів і педагогів до здійснення ними виховної функції, підвищення педагогічної культури сім'ї” [8, с. 35].

У сучасних умовах дефіциту спілкування, високої зайнятості батьків, демократизації суспільних відносин, впровадження передових технологій, надзвичайно гостро постає проблема розробки і впровадження курсів підвищення педагогічної культури батьків, ознайомлення їх з сучасними методиками виховання дітей.

Обмін педагогічним досвідом виховання дітей у сім'ї стимулює до критичного осмислення і аналізу педагогічних упущень у тих сім'ях, де виховання здійснюється на низькому педагогічному рівні. У цих випадках педагогам потрібно дотримуватись педагогічного такту у спілкуванні, викликати інтерес і стимулювати до самовдосконалення, педагогічного зростання, а отже кращого виховання дітей.

На думку В.Г. Постового, „сім'я – це є еволюційно та кореговано утворена цілісність на основі духовних, кровно-родинних та матеріально-економічних ціннісних зв'язків особистостей. Вони виражаються у взаємній довірі, бажаннях, чесності, чистоті помислів і відносин, взаємопідтримці, вірності у подружньому житті, задоволеності статевими відносинами, народженням та вихованням дітей, веденням домашнього господарства, забезпеченні матеріально-побутовими умовами, спільною працею і відпочинком та іншими обставинами, що гармонізують життя сім'ї і виховання в ній дітей, передачу їм соціально-емоційного досвіду,” [8, с. 50].

Ефективне виховання у старших підлітків базових гуманістичних цінностей можливе за умови взаємодії сім'ї і школи, їх співробітництва у цьому напрямі. Однак, у педагогічній науці не існує єдиного тлумачення як поняття „взаємодія” у загальному розумінні, так і „взаємодії сім'ї і школи”.

У працях О. Анцупова та А. Шипілова, взаємодія трактується як „сукупність процесів впливу різних об'єктів один на одного, їхня

взаємозумовленість та зміна стану чи взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Якості об'єкта можуть проявитися і бути пізнаними лише у взаємодії з іншими об'єктами. Взаємодія є інтегруючим фактором, за допомогою якого відбувається поєднання частин у певний тип цілісності – структуру” [1, с. 47].

Соціальна психологія виходить з того, що взаємодія завжди має інтерсуб'єктивний характер ознаками якого є:

- предметність (наявність спільної конкретної мети, що зумовлює спільність дій у ході її досягнення);

- ситуативність, або регламентованість конкретними обставинами: тривалістю, інтенсивністю, нормами та правилами взаємодії;

- рефлексивність (рефлексивна багатозначність) – можливість для взаємодії бути виявом як суб'єктивних намірів, так і наслідком спільної участі в колективній діяльності;

- експлікованість – можливість спостереження, реєстрації конкретних дій індивідів, суб'єктів взаємодії [3, с. 82].

Вивчаючи фази взаємодії Р. Бейлс виділяє: орієнтування щодо спільного завдання; оцінку ходу розв'язання завдання кожною із взаємодіючих сторін; контроль; прийняття рішення [3].

На думку О. Доукиної, сутність взаємодії сім'ї і школи, полягає у реалізації зв'язків і відносин суспільної установи і малої групи [2, с. 38], через:

- педагогічну діагностику сім'ї;

- визначення мети і завдань спільної виховної роботи з учнями та їхніми батьками;

- планування спільної з батьками роботи щодо виховання дітей та підвищення готовності батьків до взаємодії зі школою;

- організацію різних форм взаємодії сім'ї і школи;

- контроль та облік спільної роботи;

- стимулювання узгоджених і взаємозумовлених дій педагогів і батьків, корекцію спільної діяльності [2, с. 39].

У розумінні Л. Назаренко, взаємодія є інтегрованою соціально-педагогічною системою, що об'єднує взаємодіючі між собою структури чи процеси, що становлять єдине ціле і виконують спільну функцію, є відкритими для будь-яких зовнішніх впливів, різноманітних чинників і обумовлюють спрямування практичної діяльності. Виходячи з цього взаємодія сім'ї і школи є цілеспрямованим педагогічним процесом усіх суб'єктів, що сприяє взаємозбагаченню та посиленню виховного потенціалу [6, с. 2].

Дещо схожих поглядів дотримуються такі російські дослідники, як Т. Фалькович, Н. Толстоухова та Л. Обухова, вирізняючи в процесі взаємодії сім'ї і школи конкретні напрями діяльності кожною із

взаємодіючих сторін, де школа забезпечує: вивчення сімей учнів; складає характеристики сімей; організовує психолого-педагогічну освіту батьків; виявляє позитивний досвід сімейного виховання; надає батькам допомогу у вибудові морального способу життя сім'ї, соціалізації дітей, розвитку комунікативних умінь, проводить превентивне виховання і профілактику з метою уникнення негативних явищ тощо. Тоді як сім'я: використовує позитивний досвід сімейного виховання; запроваджує в сімейне виховання традиції народної педагогіки. Виходячи з цього сім'я і школа спільно: створюють систему масових заходів; організовують суспільно значущу діяльність та дозвілля батьків і дітей [10, с. 8].

Такі дослідники як В. Оржеховська, В. Кириченко, Г. Ковганич у взаємодії сім'ї і школи вбачають спільні скоординовані дії педагогів, учнів та батьків, спрямовані на виховання дитини як „суб'єкта власного життя, спроможного робити усвідомлений життєвий вибір” [7, с. 20]. На їхню думку така взаємодія становить за мету інтегрувати зусилля сім'ї і педагогічного колективу; забезпечити належну участь батьків в організації навчально-виховного процесу і шкільному самоврядуванні; мотивувати батьків до вивчення науково-методичної та психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку та виховання власних дітей; підвищення психолого-педагогічної культури батьків, поповнення арсеналу їхніх знань, умінь і навичок виховної взаємодії з дітьми; підвищення відповідальності батьків за виховання дітей; створення системи просвітницької роботи; надання психолого-педагогічної підтримки та допомоги проблемним сім'ям [7, с. 20–21].

Досліджуючи особливості взаємодії сім'ї і школи Т.В. Кравченко звертає увагу на той факт, що саму взаємодію слід відрізнити „від звичайного впливового процесу, який є намаганням викликати певну зворотну відповідь реципієнта. Будь-яка взаємодія лише розпочинається з впливових, намагальних учинків, частина з яких може відігравати демонстративну, а часом і безрезультатну роль” [4, с. 163]. У розумінні дослідниці взаємодія є вищим рівнем зв'язку соціальних суб'єктів, ознаками якого є взаємовплив, взаємопроникнення на основі поєднаної системи дій. Зокрема, Т.В. Кравченко визначає форми і методи взаємодії (як способи продукування дії педагогів і батьків): кваліфікована педагогічна допомога батькам у складних життєвих ситуаціях; організація і проведення лекцій, бесід, педагогічних практикумів; конференцій з обміну досвідом, обмін думками, диспути і дискусії, „круглі столи”, консультації; зустріч батьківської громадськості з вчителями та адміністрацією школи; відкриті уроки; виконання батьками доручень, пов'язаних з вихованням дітей; спільні заняття батьків і дітей; участь батьків в управлінні школою; ознайомлення батьків з концепцією розвитку школи, освітніми і виховними програмами [4, с. 170–171].

Схвалення заслугоує аналіз Н. Щуркової „хибних тез”, що пропагуються у популярній літературі з приводу взаємодії сім’ї і школи, спрямованих на розмежування впливу основних суб’єктів виховання, серед яких:

- педагоги не зобов’язані працювати з батьками, оскільки ця діяльність залишається не оплачуваною, а закон передбачає недоторканість сім’ї і невтручання у сімейні стосунки;

- стосунки у сім’ї будуються на основі любові, у школі – соціальної норми. Перебирання на себе функцій одного з інститутів „може призвести до духовної неповноцінності особистості дитини, одностороннього розвитку і невідповідності до виконання соціальних ролей” [11, с. 7];

- школа не надає послуг, не продає товар, не обслуговує батьків, а є соціальним інститутом, який долучає дітей до духовних і матеріальних цінностей.

Натомість Н. Щуркова пропонує: укласти угоду між батьками і педагогами стосовно будь-яких аспектів взаємодії; приймати до уваги усі пропозиції щодо виховання дітей; реагувати на відгуки; створювати можливості для взаємодопомоги у контексті „школа-сім’я” і „сім’я-школі”; намічати справи до яких можуть залучатися усі суб’єкти виховного процесу „школа-сім’я-діти” [11, с. 108].

Взаємодія сім’ї і школи забезпечує виконання таких функцій:

- інформативної (Т.Завадова, О. Докукіна, Ю. Лежнєвава);
- діагностичної (Н. Бугаєць);
- соціальної (Л. Назаренко);
- ціннісно-утворювальної (Л. Назаренко);
- захисної (Н. Бугаєць);
- профілактичної (Н. Бугаєць);
- комунікативної (Н. Бугаєць);
- виховної (Т.Завадова, Ю. Лежнєвава);
- контрольної (Т.Завадова, Ю. Лежнєвава, Н. Бугаєць);
- корегуючої (І. Рилєєва)
- конструктивної (О. Докукіна);
- організаційної (Н. Бугаєць).

Вивчення особливостей сучасної сім’ї показало, що створення педагогічних умов у вихованні базових гуманістичних цінностей старших підлітків залежить від того, як сама сім’я сприймає базові гуманістичні цінності, що обумовлює потребу у типізації сімей у цьому контексті. На основі узагальнення теоретичних джерел наводимо типізацію сімей з точки зору їхнього ставлення до базових гуманістичних цінностей:

- авторитарна сім’я, спрямовує усі зусилля на виховання у дітей послууху і побудована на абсолютному підкоренню владі батьків, пригнічуванні почуття гідності, ініціативи, самостійності, постійному



контролі дітей з боку батьків, нав'язуванні думки, фізичному покаранні. Жорсткі вимоги батьків призводять до значних порушень у формуванні особистості дитини. Як свідчить практика, тиск з боку батьків викликає у дітей грубість, спалахи агресії, лицемірство, навіть ненависть. Батьки спрямовують свої зусилля, щоб зламати опір дитини, повністю її підкорити власній волі, що має негативні наслідки як для сім'ї так і самої дитини, яка втрачає самостійність, віру у власні сили, почуття гідності, ініціативність тощо;

- абулічно-конформістську сім'ю характеризують стосунки, які будуються на визнанні незалежного існування дорослих і дітей. Батьки найчастіше ухиляються від активного позитивного втручання в життя дитини, можуть ставитись до дитини як до засобу, надають дітям свободу і самостійність. Батьків у таких родинах більше приваблює комфортне співіснування з дітьми, яке не потребує глибоких душевних переживань, вони не контролюють дітей, не карають, діти рано виходять з під батьківського піклування. За таких умов дитина стає емоційно байдужою до інших, яскраво проявляється егоцентризм, індивідуалізм, а сім'я для неї – лише необхідна формальність. Між двома поколіннями виникає дистанція, гуманізм підмінюється невтручанням у життя дітей, байдужістю до їх життя, переживань;

- догматична сім'я – зорієнтована на цінність віри і намагається виховувати дітей на основі християнської моралі, християнського гуманізму. Як правило в сім'ї практикується спільна молитва, читання Святого Письма, велика увага приділяється дисципліні, старанності та послуху. У цих випадках сім'я керується нормами поведінки закріпленими 10 заповідями. Покарання у такій родині має бути справедливими і тільки в разі необхідності. Заохочення в свою чергу – стриманими і поміркованими. У сім'ї переважають доброзичливі норми стосунків між членами сім'ї, глибокі почуття поваги до старших, до батьків, милосердя, стриманість у словах і поведінці, працелюбність, цнотливість, засуджуються алкоголізм, лихослів'я, дошлюбні стосунки. Однак найвищою цінністю є не людина, а Бог, а значить усі вчинки і прагнення мають бути адресовані Богу. Суперечність між декларованим християнським ідеалом і реальною поведінкою дорослих призводить до розчарувань у дітей, їхньої зневіри, прагнення вільно обирати власні цінності, а не задовольнятися нав'язаними дорослими, приховування справжніх думок і мотивів своєї діяльності;

- у декларативно-непослідовній сім'ї хоча і визнаються цінності і права дитини, на практиці не завжди дотримуються. Батьки всіляко підкреслюють роль гуманістичних цінностей, намагаються створити умови для самореалізації власних дітей. Однак часто керуються не їх інтересами, а власними уподобаннями. Таке нав'язування призводить до того, що дитина, яка штучно позбавлена можливості проявляти себе,

приймати рішення, зрештою не може відповідати за наслідки своїх дій, зростає інфантильною, беспорядною, безініціативною, уникає всілякої відповідальності. Як правило і батьки і діти з таких сімей на людях демонструють люб'язність і вихованість, а на одинці можуть вдаватися до покарань, приниження дитячої гідності тощо;

- гуманістична сім'я – ставиться до дитини як до найвищої цінності і буде стосунки з дітьми на основі суб'єкт–суб'єктної взаємодії, взаєморозуміння, взаємоповаги дітей і батьків, врахуванні особистої думки дитини. Діти завжди можуть розраховувати на підтримку батьків, визнання власної позиції, вирішення проблем на партнерських паритетних засадах заснованих на гуманності, доброзичливості, довірі, любові, співчутті, співпереживанні, відповідальності. Пошанування батьками один одного є найкращим прикладом до наслідування для дітей. Батьки стосовно дітей виявляють однакові почуття до всіх дітей у сім'ї, єдність вимог. Старші брати чи сестри як правило допомагають батькам у вихованні і навчанні молодших братиків і сестричок.

Виходячи із зазначеної типізації слід відмітити, що кожен тип сім'ї по-різному бачить мету виховання дитини у сім'ї, орієнтується на різні цінності і оперує різними методами і засобами виховання дитини у сім'ї.

Таким чином, взаємодія сім'ї і школи є важливою умовою виховання базових гуманістичних цінностей у старших підлітків, а врахування основних тенденцій, типів сімей дозволить подолати труднощі і проблеми, визначити оптимальні шляхи його реалізації. Подальшої розробки потребують методики і технології виховання базових гуманістичних цінностей у старших підлітків та втілення їх у педагогічну практику.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Анцупов А.Я. Словарь конфликтолога / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2006. – 528 с.
2. Докукина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: Дис...канд.пед.наук:13.00.01 / Докукина Елена Михайловна ; АПН Украины, Институт педагогики. – К., 1993. – 176 л.
3. Корнев М.Н. Соціальна психологія: Підручник / М.Н.Корнев, А.Б.Коваленко. – К.: АТ «Київська книжкова фабрика», 1995. – 304 с.
4. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: Монографія / Тамара Володимирівна Кравченко. – К.: Фенікс, 2009. – 416 с.
5. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Педагогика, 1983. – 160 с.
6. Назаренко Л.М. Сутність та особливості моделі родинно-шкільного виховного простору // Виховна робота в школі. – Харків: Основа, 2005. – № 3. – С. 2–13.
7. Оржеховська В.М., Кириченко В.І., Ковганич Г.Г. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології, моделі: Навч.практико орієнтов.посібник. – Х.: Вид-во „Точка”, 2007. – 192 с.
8. Постовий В.Г., Невмержицький О.А. Сім'я і школа: проблеми виховання дітей: Посібник / Постовий Віктор Григорович, Невмержицький О.А. // НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – С. 425.

9. Рацул А. В.О.Сухомлинський про сімейно-шкільне та родинне виховання // Наукові записки. – Випуск 78 (1). – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008. – С. 103–106.
10. Фалькович Т.А., Толстоухова Н.С., Обухова ЛА. Нетрадиционные формы работы с родителями. – М: 5 за знання, 2005. – 240 с.
11. Щуркова Н.Е. Школа и семья: педагогический альянс: [методическое пособие] / Надежда Егоровна Щуркова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.

*В статье раскрываются проблемы взаимодействия семьи и школы в формировании базовых гуманистических ценностей старших подростков в теории и практике педагогической науки. Анализируются типы семьи в зависимости от их отношения к гуманистическим ценностям.*

**Ключевые слова:** *воспитание, взаимодействие семьи и школы, старшие подростки, типы семьи.*

*The article is devoted to the problems of interaction between the family and school in formation of basic humanistic values of senior teenagers in a theory and practice of pedagogical science. The types of family are analysed depending on their attitude toward humanistic values.*

**Key words:** *education, interaction between family and school, senior teenagers, types of family.*

УДК 378.091.2:316.42

**О.В. Язловецька, м. Кіровоград**

## ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ І ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВНЗ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

*У статті розглянуто проблему соціалізації студентської молоді у сучасних умовах вищого навчального закладу, пов'язану із процесами розвитку і виховання особистості.*

*Ключові слова:* соціалізація, виховання, соціальна зрілість, студентська молодь.

Інноваційні процеси, які відбуваються в соціально-політичній і економічній сферах суспільства, викликали необхідність здійснення освітніх реформ в системі освіти. Зміни у вищій школі вимагають критичної переоцінки науково-теоретичних і практичних систем виховання, перегляду традиційних підходів у використанні технологій виховної взаємодії педагогів і студентів.

Сьогодні перед вищою освітою стоїть важливе завдання – забезпечити виховання життєво і соціально компетентної особистості, здатної до сприйняття інноваційних процесів в суспільстві, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різноманітних життєвих ситуаціях. Важливо, наскільки студент як суб'єкт соціалізації, самостійний в інформаційному просторі, який рівень його соціальної компетентності, як швидко він вибирає ту сферу діяльності, у якій зможе досягти високого професіоналізму.

Період навчання у ВНЗ – найважливіший етап соціалізації студента, який полягає у формуванні особистості в умовах соціокультурного простору університету через засвоєння в ході виховання і навчання загальнокультурного і соціального досвіду. Студенти накопичують і перетворюють власні цінності й орієнтації, вибірково вводять у свою систему поведінки ті норми і правила, які прийняті в суспільстві та студентському колективі. Таким чином, система навчання і виховання у вищій школі є могутнім фактором соціалізації студента, і цей процес здійснюється в ході життєдіяльності студентів і викладачів.

Слід розрізняти поняття «студентство», яке більш широке за змістом, та «студентська молодь». Студентство може охоплювати людей, які навчаються у вищих навчальних закладах, але за віком уже не належать до молоді як соціально-демографічної групи. Поняття «студентська молодь» ураховує як соціальні, так і вікові параметри. Приналежність до студентської молоді за віком визначається рамками, нижня межа яких на практиці розмита й визначається наявністю атестата про середню освіту, а верхня традиційно не виходить за 30-річну межу [7].

Як відомо, соціальна функція студентської молоді полягає в тому, щоб підготувати себе до виконання особливих професійних і культурно-етичних завдань, переважно інтелектуального й управлінського характеру. Ця функція визначається необхідністю відтворення соціальної структури суспільства й диференційованої підготовки спеціалістів відповідно до суспільних потреб.

Студентський період є важливою стадією соціалізації й має певні ознаки, зокрема: а) відбувається активне включення молодих людей у нове середовище; б) посилюється самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що підвищує необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії; в) удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції; г) домінуючим фактором впливу стає нове соціальне середовище (академічна група, групи за інтересами) [5].

Метою соціалізації у ВНЗ є формування соціалізованої особистості, що засвоїла необхідні соціальні норми і цінності, професійні та міжособистісні ролі, необхідні для успішного функціонування та творчої самореалізації студента в соціокультурному середовищі вищого навчального закладу.

На жаль, нині процес соціалізації студентів не може розглядатися як повноцінний. За роки навчання студенти одержують певний досвід практичної діяльності, проте не завжди готові до виконання різних функцій в суспільстві, часто не набувають потрібного соціального досвіду внаслідок того, що процес соціального розвитку розглядається у ВНЗ лише в якості надбудови над об'єктивним процесом становлення спеціаліста, а тому проблема соціалізації набуває особливого значення.

*Метою даної статті* є вивчення процесу соціалізації студентської молоді у вищому навчальному закладі в сучасних умовах, розгляд процесів соціалізації та виховання у взаємообумовленій єдності.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема соціалізації є однією з найбільш значущих. Її науковою розробкою займаються дослідники різних спеціальностей – історики, філософи, соціологи, психологи, педагоги, які з різних позицій характеризують соціалізаційний процес.

Поняття "соціалізація" було перше введено в наукову систему понять американським соціологом Ф. Гіддінгсоном наприкінці XIX століття. Він тлумачив його як "процес розвитку соціальної природи та характеру людини". Але як загальноприйняте наукове поняття соціалізація почала активно вживатися в західній філософській і психологічній літературі тільки наприкінці 50-х років XX століття [5].

В результаті досліджень процесу соціалізації у вітчизняній науці стали оформлятися різні напрями, а сам процес наукового пошуку набрав вираженого міждисциплінарного характеру.

Так, філософи концентрували свою увагу на широкому філогенетичному аспекті (Б. Паригін, О. Пенькова, А. Харчев,

В. Москаленко та ін.). У рамках цього напрямку народилась ключова філософська ідея про те, що для соціалізації, на відміну від інших соціальних процесів, характерний розвиток зрілих форм соціальності індивіда, їх модифікація в ході включення особи в систему нових суспільних зв'язків.

Соціологічний напрям (В. Волович, І. Кон, О. Леонт'єв, М. Лукашевич, Р. Немов та ін.) збагатив соціалізаційну теорію твердженням, що це процес включення індивіда в систему соціальних відносин шляхом надання йому соціальних функцій.

Психологічна напрям (Г. Андрєєва, Б. Бім-Бад, Ю. Василькова, О. Леонт'єв, В. Петрищев, А. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.) збагатив міждисциплінарні уявлення про двобічність соціалізаційного процесу, який складається з процесів засвоєння та відтворення особистістю соціального досвіду.

Останній (за часом оформлення) напрям – соціально-педагогічний (Н. Заверико, І. Зверєва, А. Капська, Н. Лавриченко, С. Савченко та ін.) відбиває специфіку розуміння соціалізації в *соціальній педагогіці*, яка полягає в тому, що соціалізація відображає формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі, отже, це процес формування конкретного соціального типу, тоді як виховання відображає формування внутрішнього духовного світу людини.

У сучасній науковій літературі існує досить широкий набір визначень соціалізації, які різняться залежно від розуміння їхніми авторами сутності й структури особистості як психосоціогенної істоти. Найбільш загальним вважаємо визначення соціалізації особистості в інтерпретації М.П. Лукашевича: це «процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку» [4].

Соціалізація – нелінійний процес саморозвитку людини під впливом соціуму, всього зовнішнього середовища. Визначальним фактором у соціалізації є не природні задатки людини самі по собі, а сформовані зовнішнім середовищем особистісні якості як продукт освіти й виховання. Звичайно, талант, творчі здібності ґрунтуються на природно-біологічних задатках, але їх розвиток потребує відповідних соціальних умов. Звідси І. Смирнов виводить формулу соціалізації: людина – освіта – професія – особистість.

Сучасна соціокультурна ситуація актуалізує аспекти єдності соціалізації та виховання, оскільки самотійність кожного з розглянутих

процесів можливо охарактеризувати лише в специфічному прояві взаємообумовленості впливу на особистість.

Педагогічні умови соціалізації включають в себе пошук шляхів інтеграції виховних зусиль середовища, активізації суб'єктної позиції учасників процесу виховання, виявлення вікової специфіки феномена соціалізації, припускають врахування характеристик виховання як цілеспрямованої соціалізації.

В даний час існує декілька підходів до визначення сутності феномену виховання, визначаються сукупністю таких основних ознак: цілеспрямованість впливів на вихованця; соціальна спрямованість цих впливів, створення умов для засвоєння вихованців-ком певних норм відносин, освоєння спектра соціальних ролей. До найважливіших ознак належать такі характеристики, як управління процесом формування та розвитку особистості, підтримка і створення умов для її повноцінної самореалізації.

Поняття «соціалізація» означає і виховний потенціал суспільства, і його вплив на підростаюче покоління, що реалізовується шляхом включення індивіда в систему соціальних ролей, зумовлених соціально-економічним устроєм даного суспільства, а також здійснюється в ході активного засвоєння і розвитку існуючої системи цінностей і норм поведінки.

Соціалізація – поняття більш широке за своїм змістом, ніж виховання, і разом з тим становить його основу. Соціалізація пов'язана з багатостороннім розвитком особистості під впливом різноманітних соціальних факторів і носить переважно стихійний характер. Виховання як складова частина соціалізації покликане упорядкувати ці впливи.

Взаємозв'язок соціалізації і виховання не можна розглядати, ігноруючи процес самовиховання, оскільки реально здійснювана соціалізація обов'язково припускає свою другу суть — індивідуалізацію: становлення особистості з усією властивою їй унікальністю і неповторністю, своєрідне отримання себе. Французький філософ Тейяр де Шарден у своїй книзі "Феномен людини" стверджує, що "спалах рефлексивності", здатність свідомості зосередитися на самому собі і є початок Людини.

Одним з головних результатів соціалізації вважається соціалізованість, що розуміється як сформованість рис особистості, необхідних для суспільства, а також результат засвоєння молодого людиною відповідних соціальних установок, цінностей, способів мислення та інших соціальних якостей, які будуть характеризувати його і на наступних стадіях розвитку.

Результатом соціалізації особистості є розвиток певної системи індивідуальних якостей, що фіксується поняттям «соціальна зрілість» і включає в себе інтелектуальну, трудову, професійну, світоглядну,

політичну, моральну й інші сторони особистісної зрілості. При цьому феномен зрілості являє собою певний етап у розвитку будь-якого процесу або явища, що характеризується вищими досягненнями якісних параметрів. Структура і критерії соціальної зрілості відображено в дослідженнях І.М. Даниленко, Л.Н. Когана, І.С. Кона, В.Т. Лісовського, Н.С. Темірова, В.В. Радула, Г.П. Фурманюк та ін.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити соціальну зрілість як інтеграційну якість особистості, яка характеризується наявністю соціальної відповідальності, соціальної активності, толерантності, рефлексії, креативності та рефлексії, креативності і включеності суспільних інтересів у зміст суспільних ціннісних орієнтацій.

З огляду на визначені С.В. Савченком особливості соціалізації студентської молоді, зокрема на специфіку видів діяльності, ми розглянемо суттєві особливості становлення соціальної зрілості студента у процесі навчання і виховання. Для цього подамо три складника навчально-виховного процесу.

По-перше, сам навчальний процес (змістом, формою, методикою, організацією) має, безумовно, соціальний вплив на студента, бо він протікає як у конкретних соціальних умовах (як міні-, так і макро-), так і у спеціально відведених для цього місцях, у відповідних формах, здійснюється певними методами; сама особа викладача виступає конкретним носієм певних соціальних ідеалів і цінностей є прикладом, зразком для наслідування.

По-друге, призначення виховання як у широкому соціокультурному, так і у вузькому педагогічному полягає у тому, щоб із його допомогою формувати у студентів відповідну життєву позицію (навчати, привчити, пристосувати жити в конкретному соціальному середовищі та вміти робити адекватний вибір поведінки).

По-третє, формувальний ефект мовленнєвої діяльності викладача присутній в усіх ланках навчально-виховного процесу, бо педагог ніколи не забуває, що результатом його діяльності повинна бути сформованість світогляду; оволодіння певною сумою морально-соціальних цінностей, що відповідають вимогам суспільства; сформованість відповідного рівня емоційно-почуттєвої сфери та ціннісних орієнтацій.

Як бачимо, у кожному з трьох складників змісту навчання й освіти міститься соціальний елемент, який спрямовується на розв'язання проблеми підготовки студента до самостійного життя, вибору поведінки, складання професійно значущих проектів.

Успішна соціалізація передбачає ефективну адаптацію в суспільстві, а також здатність особистості в певній мірі протистояти тим соціальним колізіям, які заважають її саморозвитку, самореалізації та самоствердження.



Критеріями успішної соціалізації вважаються наступні особистісні прояви: збереження здоров'я, успішність у навчанні, стійкість різноманітних позитивних індивідуальних інтересів, оптимістична самооцінка, практична готовність до праці, громадська активність, високий рівень моральних якостей, культури поведінки, гуманне ставлення до людей, відсутність шкідливих звичок та ін.

Соціалізація студентської молоді має регулюватися через цілеспрямований соціальний розвиток – соціальне виховання особистості як у навчально-виховному, так і позанавчальному процесах, на дозвіллі. Необхідно створити оптимальні умови для розвитку особистості студента, здійснити йому допомогу і підтримку в самовихованні, самовизначенні, моральному самовдосконаленні, засвоєнні соціального досвіду.

Як відомо, виховання в навчальному закладі здійснюється через навчання, а також поза нього – в поза навчальній діяльності, яка складається з таких компонентів: позанавчальна діяльність студентів, виховна робота викладачів зі студентами, система управління поза навчальною діяльністю.

Ряд важливих висновків про визначальну роль виховання у формуванні особистості, про характер співвідношення виховання і процесу соціалізації особистості, який розкриває природу цього педагогічного процесу, містять дослідження О. О. Бодальова, В. В. Зеньковського, О. Г. Ковальова, О. М. Леонтьєва, А. В. Мудрика та ін. Сьогодні існують різні погляди і підходи до розуміння суті виховання в системі вищої освіти. Разом з тим мета, зміст та способи підготовки фахівців не співвіднесені повною мірою із завданням виховної функції, не носять диференційованого, особистісно-орієнтованого підходу.

Установлено, що соціалізація студентської молоді відбувається у виховному процесі ВНЗ, який становить собою спеціально організоване педагогічне середовище, збагачене соціальною реальністю. Виховний процес ми розглядаємо як цілісну систему, що містить єдність цілей, технологій і результатів формування особистості студента, як соціокультурний педагогічний феномен, у якому немає єдиного руху до поставленої мети, а є складна сукупність різноманітних рухів, які розгортаються не тільки всередині процесу, але й поза ним – у широкому соціальному контексті. Це дає можливість використовувати у виховному процесі соціально-педагогічну імітацію як аналог реального соціуму. Імітування у виховному процесі реального життя з усіма його складностями й суперечностями дозволяє студентам оволодівати не сурогатними знаннями, а отримувати свій особистий суб'єктний досвід, який сприяє розвитку суб'єктних якостей особистості.

Суб'єктність студента характеризується його здатністю бути стратегом власної діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати плани в навчанні й житті; б) суб'єктом

не можна стати, ним можна лише ставати, оскільки суб'єктність полягає в саморозвитку, самоутвердженні, самооцінці; в) розвиток суб'єктних якостей студентства передбачає накопичення суб'єктного досвіду, під яким розуміється досвід бути особою, здатність до виконання особистісних функцій;

Виховне середовище може бути визнане якісним, якщо воно здатне адаптуватися до потреб, нахилів, інтересів кожного студента.

З можливої множини соціально-педагогічних умов, які впливають на соціалізацію студентства, ми виділили провідні: розвиток соціальної активності студентів (робота в органах студентського самоврядування, волонтерська діяльність та ін.); стимулювання особистісного розвитку і саморозвитку (формування умінь соціально-педагогічного спілкування, розвиток моральних якостей, організація процесу самовиховання); педагогічна підтримка процесу соціалізації (удосконалення роботи кураторів академічних груп, взаємодія студентів із студентською соціальною службою ВНЗ та ін.); створення сприятливого соціально-педагогічного середовища; реалізація різних напрямів соціально-виховної роботи; переорієнтація на якісні характеристики організації й оцінки виховної діяльності у ВНЗ. Вибір саме таких умов не випадковий, у його основу покладено концептуальні ідеї, орієнтовані, по-перше, на сучасні тенденції розвитку системи освіти в Україні, по-друге, на досвід і практику реалізації освітнього процесу в країнах Євросоюзу, по-третє, на культурно-історичні традиції соціалізації студентської молоді, що склалися в нашій країні.

Виховання студентів у системі вищої професійної освіти, орієнтоване на формування базової культури особистості, включає: 1) розвиток соціального і життєвого досвіду особистості, її мотиваційної сфери, соціально-комунікативних умінь і навичок; 2) формування навичок прийняття рішень в послідовному і відповідальному шляхи виконання соціальних функцій; 3) підтримку професійного зростання; 4) усвідомлене формування соціально прийняттого способу життя.

Реалізація зазначених цілей у свою чергу припускає створення єдиного соціокультурного виховного простору університету. Соціальний виховний простір – "спеціально організована педагогічна сфера, структурована система педагогічних чинників і умов становлення особистості студента. Характерні ознаки простору – його протяжність, структура, взаємозв'язок і взаємозалежність елементів, його відокремлення з середовища, обов'язково сприймана вихованцем суб'єктивно" [1].

Важливими умовами формування гармонійної особистості студента в соціокультурному виховному просторі є широке використання в діяльності педагогів і студентів різноманітних культурних цінностей,

облік національних традицій у вихованні і навчанні, створення нового, різноманітного культурного середовища, освоєння загальнолюдських цінностей світової, національної культури. У соціокультурному просторі головним чинником виступає особистісно-орієнтоване виховання. Цей підхід, ставить у центр виховної системи особистість, зосереджуючи увагу на необхідності створення комфортних, безконфліктних і безпечних умов для її розвитку, реалізації природних потенціалів. Особистість тут не тільки суб'єкт виховання, але й пріоритетний суб'єкт, який є метою виховної системи, а не засобом досягнення якоїсь іншої мети

У ході навчально-виховного процесу необхідно створити оптимальні умови для розвитку особистості студента, надати йому допомогу в самовихованні, самовизначенні, етичному самовдосконаленні, освоєнні широкого кола соціального досвіду. Основними напрямками реалізації цих завдань є:

- затвердження відносин співробітництва між студентами і викладачами в управлінні установами професійної освіти;
- розвиток студентського самоврядування, інститутів колективної студентської самоорганізації;
- розвиток дозвілля, клубної діяльності як особливої сфери життєдіяльності студентської молоді.

Таким чином, створення соціокультурного виховного простору вищої школи здатне зіграти вирішальну роль у здійсненні завдань гармонійного розвитку особистості, формуванні системи виховної взаємодії педагогів і студентів.

**Висновки.** Вивчення процесу соціалізації студентства показало, що це складний і багатофакторний соціальний феномен, завдяки якому особистість здобуває та розширює палітру соціальних якостей і властивостей. У сучасній вищій школі соціалізація студентства не зводиться до оволодіння тільки професійними знаннями, сьогодні актуальними стають проблеми різностороннього розвитку особистості й передусім її суб'єктності. У процесі соціалізації студенти не тільки засвоюють і відтворюють соціальні цінності, але й піднімаються до найвищого ступеня соціального розвитку – здатності до соціальної творчості; особливістю соціалізації студентства у ВНЗ є її органічне включення до цілісного навчально-виховного процесу, що, у свою чергу, визначає характер управління нею, яке відбувається не прямо, а опосередковано – через організацію виховного процесу.

Вищі навчальні заклади України мають оновлювати не лише процес навчання, але й удосконалювати позанавчальну діяльність, яка спрямована на розвиток духовності, ціннісних орієнтацій кожного юнака й дівчини, їхню поведінку.

Позанавчальна діяльність студентів через самоврядування, фізкультурно-оздоровчу діяльність, самодіяльну творчість, художньо-

видовищні заходи, волонтерську, громадську допомогу та інші види діяльності на основі вільного їх вибору як на внутрішньому рівні навчального закладу, так і на зовнішньому – у мікросоціумі, має спрямовуватися на розвиток позитивного ставлення студента до себе як активного та відповідального соціального суб'єкта та інших людей.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2011. – 112 с.
2. Капська А.Й. Соціальна робота і деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю / А.Й. Капська. – К., 2001.
3. Лавриченко Н.М. Проблеми гуманістичного спрямування шкільної соціалізації: пед. роздуми і нотатки / Н.М. Лавриченко. – К.: Тов. «Інсайт-плюс», 2006. – 279 с.
4. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: Навч.-метод. Посібник / М.П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
5. Овчаренко Г.Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічної спеціальності у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / Г.Е. Овчаренко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
6. Радул В.В. Соціальна зрілість молодого вчителя: Монографія / В.В. Радул. – К: Вища школа, 1997. – 269 с.
7. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / С.В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 42 с.
8. Шашенко С.В. Соціальне становлення студентської молоді у поза-аудиторний час у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / С.В. Шашенко. – К., 2004.

*В статье рассмотрена проблема социализации студентов в современных условиях высшего учебного заведения, связанная с процессами развития и воспитания личности.*

**Ключевые слова:** социализация, воспитание, социальная зрелость, студенческая молодежь.

*In this article the problem of the socialization of the students in the modern conditions of the higher schools, connected with the processes of the development and the upbringing of the personality is examined.*

**Key words:** socialization, upbringing, young students, social maturity, student youth.

**Л.Ю. Якименко, В.О. Луценко, м. Київ**

## ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТИХ ВІДНОСИН В ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ

*У статті розкриваються особливості міжособистісних відносин у дітей дошкільного віку, способи спілкування дошкільників з ровесниками та дорослими людьми. Також автори звертають увагу на особливості поведінки та вплив її на взаємовідносини в колективі.*

**Ключові слова:** дошкільники, міжособистісні відносини, колектив, взаємовідносини.

Проблема формування в дитини з перших років життя таких взаємовідносин з оточуючими людьми, які б базувалися на моральних принципах гуманізму, актуальна сьогодні як на теоретичному рівні, так і в практиці виховання підростаючого покоління. Такі відносини характеризуються дружніми взаєминами, співробітництвом, взаємодопомогою, повагою та піклуванням один про одного.

Особливої важливості ця тема набула в теперішню днину, коли духовно-моральне становлення особистості перебуває в площині уваги суспільства. Чисельні деструктивні та негативні прояви в молодіжному середовищі, що спостерігаються останнім часом (жорстокість, підвищена агресивність, відчуженість, байдужість та ін.) спонукають повернутися до розгляду розвитку взаємовідносин між дітьми на самих ранніх етапах онтогенезу з тим, щоб зрозуміти їх вікові закономірності та психологічну природу виникнення деформацій – коли, за яких обставин, що спонукає.

Дослідження показують, що вже в дошкільному віці між дітьми складаються доволі складні відносини. Задовго до того, як в процесі організованої вихователем сумісної діяльності сформуються ділові контакти, між малюками виникають особисті відносини, що базуються на почуттях симпатії чи антипатії, прихильності чи неприйнятті, байдужості. Все це, в свою чергу, впливає на становлення дитячого колективу, його мікроклімат, формування позитивних взаємовідносин між його членами.

Особисті взаємовідносини істотно впливають на формування дошкільника. При правильному педагогічному керівництві цими взаємовідносинами шляхом організації сумісного життя та діяльності дітей в дошкільному закладі вони стають важливим засобом формування колективу та вихованню взаємодопомоги між дітьми. Особисті взаємовідносини найбільш яскраво виявляються в невеликих дитячих об'єднаннях, що будуються в основному на почутті взаємної симпатії, емоційної прив'язаності. В таких об'єднаннях дошкільники вчаться виявляти чуйність, піклування про іншого, допомогти один одному, тобто тут беруть свій початок перші паростки доброзичливого відношення до оточуючих, зокрема, своїх ровесників.

В дошкільному віці в життя дитини щільно й вже назавжди входять інші діти – однолітки. Між дошкільниками розгортається складна й часто навіть драматична картина відношень. Вони дружать, сваряться, миряться, ображаються, виявляють ревності (ревнують), допомагають, а інколи й капостять один одному. Всі ці відносини гостро ними переживаються, мають різне емоційне забарвлення. Емоційна напруга та конфліктність в царині дитячих відносин значно вищі, ніж при спілкуванні з дорослими.

Дошкільне дитинство – важливий період психічного розвитку, вік початкового фактичного утворення особистості (О. Леонтьєв). В даний період формуються психічні функції, складні види діяльності (гра, спілкування з дорослими та ровесниками), виникають ієрархія мотивів і потреб, самооцінка, волюва регуляція, з'являються моральні прояви в поведінці, формується розуміння та прийняття своєї статевої належності, усвідомлення її незмінності. Дитина інтенсивно опановує мовленням, культурою людського спілкування, бо поза спілкуванням неможливий розвиток специфічно людських психічних функцій, особистісне становлення. При цьому важливо відмітити, що розумовий розвиток дитини безпосередньо пов'язаний з вихованням і виникає завдяки ранній соціалізації малюка, тобто, завдяки взаємодії з соціальним оточенням. Відношення до інших людей складає основну людського життя, її серцевину. За словами С. Рубінштейна, серце людини все зіткано з її відносин з іншими людьми, з ними пов'язаний головний зміст психічного, внутрішнього життя людини. Саме ці відносини народжують найбільш сильні переживання та головні людські вчинки. Відношення до іншого є центром становлення особистості та багато в чому визначає моральну цінність людини.

Міжособистісні відносини зароджуються й найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці, оскільки від самого народження дитина живе серед людей і неминуче вступає з ними в певну взаємодію. Досвід таких перших стосунків як з дорослими, так і з однолітками закладає підвалини для подальшого розвитку особистості дитини. Цей перший досвід багато в чому визначає особливості самосвідомості дитини, її ставлення до оточуючого світу, її поведінку та самопочуття в людському оточенні.

В дошкільному віці в життя дитини щільно й вже назавжди входять інші діти – однолітки. Між дошкільниками розгортається доволі складна й часто навіть драматична картина відношень. Вони дружать, сваряться, миряться, ображаються, виявляють ревності (ревнують), допомагають, а інколи й завдають шкоди один одному. Всі ці відносини гостро ними переживаються, мають різне емоційне забарвлення. Емоційна напруга та конфліктність в царині дитячих відносин значно вищі, ніж при спілкуванні з дорослими.

Між тим досвід перших відносин з однолітками є тим фундаментом, на якому вибудовується подальший розвиток особистості дитини. Цей перший досвід багато в чому визначає характер відношення людини до себе, до інших, до оточуючого світу в цілому. І далеко не в кожному випадку він складається позитивно. Щоб запобігти цьому важливо знати вікові особливості спілкування дітей, нормальний хід розвитку спілкування дитини з однолітками.

Спілкування дошкільників з ровесниками абсолютно не подібне до спілкування з дорослими. Вони по-іншому розмовляють, дивляться один на одного, інакше поведуться. Перше, на що звертається увага, – це надзвичайно яскраве емоційне забарвлення самого процесу дитячого спілкування. Малюкам майже не вдається це робити спокійно, тихо, вони галасують, пищать, сміються, бігають, лякають один одного і при цьому перебувають у неймовірному захваті. В спілкуванні однолітків спостерігається приблизно вдсятеро більше яскравих, експресивно-мімічних проявів, що виражають найрізноманітніші емоційні стани: від шаленого невдоволення до бурхливих радощів, від ніжності й співчуття до бійки.

Ще одна важлива особливість контактів дітей виявляється в нестандартності їхньої поведінки, відсутності будь-яких правил і етичних форм. Якщо в спілкуванні з дорослими малюки притримуються (чи намагаються) певних поведінкових норм, то під час взаємодії з однолітками використовують неочікувані та непередбачувані звуки й рухи. Вони можуть скакати, кривлятися, передражнювати один одного, видавати різноманітні звуки, слова тощо. Природно, що дорослих подібні прояви дещо дратують, бо порушується певний спокій, вони намагаються щонайшвидше зупинити подібне свавілля. Здається, що така поведінка лише заважає і ніякого відношення до розвитку дитини не має. Однак, якщо діти-дошкільники при найменшій можливості знову і знову повторюють кривляння й передражнювання, значить їх це потрібно? Що ж дає дошкільникові таке, на перший погляд, дивне спілкування?

Подібна свобода, нерегламентованість спілкування малюків дає можливість їм проявити свою ініціативу, оригінальність, самобутнє начало. Дуже важливо, щоб інші діти швидко та із задоволенням підхопили цю ініціативу, примножили її і в перетвореному вигляді повернули. Наприклад, одна дитина викрикнула, інша викрикнула та підскочила і вже обоє радісно сміються та скачуть. Однакові та незвичайні дії приносять малюкові впевненість в собі та радісні емоції. В подібних контактах маленькі діти переживають яскраві відчуття своєї подібності з іншими. Як відзначають дослідники дитячих взаємин О. Смірнова і В. Утробіна, та легкість, з якою 3-річні діти діляться з однолітками та поступаються їм іграшками, чергою в грі тощо, свідчить про особливу спільність, що виявляється в однакових або подібних реакціях чи діях.

Дитина, «вдивляючись в однолітка», ніби об'єктивує себе, виділяє в самому собі певні конкретні якості. Однак, ця спільність носить лише зовнішній, процесуальний і ситуативний характер.

Завдяки такій спільності, пізнаючи себе в одноліткові, дитина випробовує та стверджує себе. Якщо дорослий є для дитини взірцем культурно-нормативних зразків поведінки, то ровесник створює умови для індивідуальних, ненормованих, вільних проявів. Хоча природно, що з віком контакти дітей все більш підкорюються загальноприйнятим правилам поведінки. Однак, особлива розкутість, використання непередбачуваних та нестандартних засобів залишається характерним для дитячого спілкування до завершення дошкільного віку.

В дошкільному віці дитина чекає від однолітка співучасті у своїх забавах і прагне до самовираження. Їй необхідно й достатньо, щоб одноліток приєднався до її забав, підсилив веселий стан. Кожен учасник такого спілкування піклується, здебільш, про те, щоб привернути увагу до себе й отримати емоційний відгук партнера. Спілкування малюків цілком залежить від конкретних обставин, в яких відбувається взаємодія, від того, що робить інша дитина і що в неї в руках.

Введення привабливого предмету (наприклад, іграшки, солодощів тощо) в ситуацію спілкування дітей може порушити їх взаємодію: діти переключають увагу від однолітка до предмету, навіть можуть затіяти тяганину а то й бійку через нього. Адже загально відомі «разбірки», коли два малюки починають відбирати один в одного одну іграшку, не бажаючи поступитися, кричать, бо саме в цей час кожному з них потрібна була саме ця іграшка. Це пояснюється тим, що грати разом іграшками вони ще не вміють. Їхнє спілкування поки ще не пов'язано з предметами та обопільною грою з ними. Нова, цікава іграшка для молодшого дошкільника поки ще більш приваблива, аніж одноліток. Тому предмет (в даному випадку – іграшка) як би затуляє собою іншу дитину, його увага прикута більше до іграшки, а одноліток сприймається як завада.

Для більшості дошкільників характерне індиферентне ставлення до іншої дитини. Вони, як правило, байдужі до успіхів однолітка, до оцінки його дорослим. В цьому віці більш важливою є підтримка та визнання дитини дорослим, аніж однолітком. Малюк як би й не помічає дій та станів свого ровесника, він не опікується тим, щоб запам'ятати його ім'я та зовнішній вигляд. Йому майже байдуже, з ким гратися, бігати, стрибати, головне, щоб партнер по спільній грі був таким же, діяв і переживав так само. Таким чином, одноліток для молодшого дошкільника ще не відіграє суттєвої ролі в його житті. В той же самий час його присутність підвищує загальну емоційність та активність дитини, що виявляється, перш за все, в радісному, захоплюючому бажанні повторювати дії, звуки однолітків, намаганні бути поряд з собі подібними.



Та легкість, що притаманна дитині четвертого року життя, в сприйнятті загального емоційного стану, свідчить про особливу спільність, що виникає між дітьми цього віку. Вони відчують свою схожість, свою приналежність до спільноти, що виявляється ще й в тому, що діти охоче відшукують схожість один в одному: однакові штанці, однакові олівці, пензлики, однакові звуки тощо.

Такі відчуття спільності зв'язку з іншими дуже важливі для розвитку спілкування й самоусвідомлення дитини. Вони створюють базу відношень дитини до інших людей, відчуття причетності до інших, що в подальшому впливатиме на соціальний статус дитини в колективі. Окрім того, такі спілкування з іншими допомагають малюкові краще виокремити та усвідомити самого себе. Повторюючи одні і ті ж самі рухи, звуки, діти ніби віддзеркалюють один одного, тобто, як би бачать в іншому самого себе. Дитина через ровесника мов би виділяє в самому собі конкретні дій та якості. І тому виходить, що емоційне спілкування з однолітками в молодшому дошкільному віці дуже потрібне для самоствердження, усвідомлення власного Я та пізнання начал колективної взаємодії.

Зрозуміло, що таке спілкування малюків не завжди до вподоби дорослим чи то вдома, чи в дитячому садку. Задля того, щоб дитяче спілкування проходило більш спокійно варто запропонувати малюкам ігри, в яких малюки діють однаково й одночасно. Такими можуть бути хороводні ігри, обігравання улюблених звірят – жабенят, зайчат, пташенят, де дітям пропонується разом відтворити їхні рухи, звуки тощо. Такі забави, як правило, радісно сприймаються малюками, разом з тим, окрім веселощів вправляють їх в емоційній взаємодії.

На початку молодшого дошкільного віку спілкування дітей має, зазвичай, радісний настрій. Однак, на 5-му році життя відбуваються зміни у відношеннях між однолітками. На цьому етапі життя, особливо у тих дітей, які відвідують дитячий садок, спілкування з однолітком стає більш привабливим, аніж з дорослим і посідає більш вагоме місце. Дитина вже цілком усвідомлено обирає саме однолітків, в них переважає вже спільна гра на противагу предметно-маніпулятивній діяльності на самоті.

Разом з потребою в спільній грі виникає потреба у визнанні й повазі з боку однолітка, створює проблеми у відношеннях між дітьми і стає причиною виникнення конфліктних ситуацій. Дитина у різний спосіб старається привернути до себе увагу інших, прагне вловити в їхніх поглядах, міміці та жестах ознаки відношення до себе, демонструє образ у відповідь на неувагу або докори партнерів. Для малюка більш важливіші його власні дії чи висловлювання, а ініціатива однолітка в більшості випадків ним не підтримується. Особливо яскраво це виявляється в неможливості продовжувати і розвивати діалог, котрий розпадається через нездатність дитини почути (чути) партнера. Кожен говорить про своє, демонструє свої досягнення і абсолютно не реагує на висловлювання

партнера. Ось, до слова, типовий приклад розмови двох маленьких подружок: «— У моєї ляльки нове платтячко. — А мені мама купила нові босоніжки, дивись ... — А моя лялька краща за твою, у неї довге волосся, його можна заплітати. — А я своїй ляльці бантики зав'язую, я вже вмію бантики зав'язувати, а ти ні... — А я вмію малювати принцесу з бантиками...»

Що тут відбувається? Здавалось би дівчатка граються. Однак в кожній фразі їхньої розмови обов'язково присутнє «Я». діти як би вихваляються один перед одним своїми вміннями, достоїнствами, власністю. Все це для малюка важливо не просто мати, але й продемонструвати однолітку, причому так, щоб хоч би в чому перевершити партнера. Нова іграшка чи річ, якою не можна перед кимсь похвалитися, втрачає на половину свою привабливість.

Справа в тому, що молодшому дошкільнику необхідна впевненість в тому, що він самий хороший, самий улюблений. Й вона абсолютно оправдана, оскільки вона відображає відношення до нього дорослих, для котрих він самий найкращий, особливо, коли ще маленький. Однак, коли малюк потрапляє в дитяче середовище, це перестає бути настільки очевидним, і йому приходить доводити своє право на унікальність і неперевершеність. Для цього дитина використовує найрізноманітніші аргументи: і босоніжки, і бантики, і ляльчине волосся... але ж за цим усім стоїть: «Поглянь, який я хороший!» а одноліток потрібен для того, щоб було з ким порівняти себе, і для того, щоб було кому показати свій скарб і свої переваги.

З цього й виходить, що молодший дошкільник бачить в іншому, перш за все, самого себе — відношення до себе та предмет для порівняння з собою. А сам одноліток, його бажання, інтереси, дії, якості не важливі, вони просто не помічаються і не сприймаються. Або ж помічаються лише тоді, коли інший починає заважати, поводить не так, якби хотілося.

І відразу партнер викликає сувору й однозначну оцінку, підкріплену «злыми» епітетами, навіть на самі необразливі дії: не даєш іграшку, значить жаднюга, робиш щось не так — дурень. Всі ці невдоволення дитина відверто й безпосередньо висказує своєму маленькому товаришу. Але ж йому, товаришу, потрібно зовсім інше! Йому також потрібне визнання, схвалення, однак похвалити однолітка в цьому віці видається досить важко. Тому й виходить, що потребуючи визнання й захоплення іншими, сам малюк не може похвалити дії, вчинки свого однолітка, бо практично не помічає його достоїнств. В цьому полягає перша й головна причина дитячих сварок, конфліктів.

В молодшому дошкільному віці дитина хоче почути від дорослого про досягнення її товариша (ровесника), при цьому намагається приховати власні поразки та неуспіх. В цьому віці починає проявлятися конкурентне,

змагальне начало. «Невидимість» однолітка перетворюється в питний інтерес до всього, що той робить. Досягнення й поразки інших набувають для дитини особливого значення. В будь-якій діяльності діти ревнісно слідкують за діями однолітків, оцінюють їх, порівнюють зі своїми. У деяких дітей успіх однолітка може викликати засмучення (прикрість), тоді як його невдача – відкриту радість. В цьому віці виникають такі тяжкі переживання як заздрість, ревність, образа на однолітка.

Відтак, зрозуміло, що в молодшому дошкільному віці відбувається глибока якісна перебудова відносин дитини з однолітками. Інша дитина стає предметом постійного порівняння з собою, що спрямовано не на віднаходження спільності, а на протиставляння себе з однолітком. Кожному важливо показати, що він хоча б в чимось кращий за іншого – краще малює, краще стрибає, має кращі іграшки тощо. Таке порівняння відображає, перш за все, зміни в самосвідомості дитини. Через нього вона оцінює і утверджує себе як носія певних якостей, достоїнств, важливих не самих по собі а «в очах іншого». Все це породжує численні конфлікти між дітьми і такі явища як вихваляння, демонстративність, конкурентність. Деякі діти буквально «заглиблюються» в негативні переживання, страждають від того, якщо їх хтось переважає. Подібні переживання в подальшому можуть стати джерелом багатьох серйозних проблем, ось чому дуже важливо вчасно «загальмувати» шквал злості, ревності, вихвалянь. В дошкільному дитинстві це можна зробити через спільну діяльність дітей, і, найперше, через гру.

У сюжетно-рольовій грі немає потреби змагатися і конкурувати, адже в усіх учасників спільна справа, котру вони повинні разом виконати. Дітям вже не так важливо утверджуватися в очах однолітка, набагато важливіше грати разом з тим, щоб вийшла хороша, цікава гра.

Таким чином необхідно змістити інтереси дитини від самоствердження, як головного сенсу її життя, до спільної з іншими дітьми діяльності, в якій головне – спільний результат, а не кожного особистісні інтереси. Створюючи умови для спільної гри, діяльності, об'єднуючи при цьому зусилля дітей для досягнення спільної мети, ми допомагаємо дитині уникнути багатьох особистісних проблем.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – МОДЭК, 2000 (Воронеж: Воронеж, ИПФ).
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. керівник Кононко О.Л. – Світич, 2008.
3. Купецкова, Е. Ф. Обогащение содержания образа мира у дошкольников: Автореф. дисс. на соиск. учен. степ, к.п.н. / Е.Ф. Купецкова. – М., 1997. – 17 с.

---

4. Купецкова, Е.Ф. Ребенок и весь мир. Программа обучения, воспитания и развития детей раннего и дошкольного возраста / Е.Ф. Купецкова – Изд-во ИПКиРО, Пенза, 2006. – 361 с.

5. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” / О.Л.Кононко, З.П.Плохій, А.М.Гончаренко, В.О.Луценко [та ін.]. – К.: Світич, 2009. – 208 с.

*В статье раскрываются особенности межличностных отношений у детей дошкольного возраста, способы общения дошкольников с ровесниками и взрослыми людьми. Также авторы обращают внимание на особенности поведения дошкольников и влияние его на взаимоотношения в коллективе.*

**Ключевые слова:** дошкольники, межличностные отношения, коллектив, взаимоотношения.

*The article describes the features of interpersonal relationships in preschool children, how to communicate with peers and preschool children by adults. The authors also draw attention to the behaviors of preschool children and its effect on relationships in the team.*

**Key words:** preschool children, interpersonal relationships, team relationships.

## ЗМІСТ

<i>І.Д. Бех.</i> ВИХОВАННЯ ТА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У ДЗЕРКАЛІ ДВОХ ПАРАДИГМ .....	3
<i>Т.Ф. Алексєєнко.</i> ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ГРУПОВІЙ ДОБРОЧИННІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	9
<i>Т.В. Бабенко.</i> СОЦІОКУЛЬТУРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ВНЗ ЯК ФАКТОР СТАНОВЛЕННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ .....	17
<i>В.А. Барабаши.</i> СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ.....	24
<i>М.С. Вечірко.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ .....	33
<i>А.І. Грітчина.</i> СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИКОНАННЯ РОЛІ СІМ'ЯНИНА .....	41
<i>Т.Я. Довга.</i> ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ УМІННЯ ЯК ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	49
<i>М.М. Дубінка.</i> УМОВИ ЕФЕКТИВНОГО ВИХОВНОГО ВПЛИВУ ВИКЛАДАЧА НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТА .....	58
<i>К.О. Журба.</i> ВИВЧЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ У МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ .....	69
<i>В.В. Івашковський.</i> ФІЗИЧНІ ЗАНЯТТЯ В ПРОЦЕСІ ПОЗАКЛАСНОЇ РОБОТИ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА .....	76
<i>Л.В. Канішевська.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ФУНКЦІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАНЦІВ ДО САМОСТІЙНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ.....	81
<i>В.М. Квас.</i> ПЕДАГОГІЧНА ФАСИЛІТАЦІЯ ТА ЇЇ РОЛЬ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....	89
<i>В.І. Кириченко.</i> УЧНІВСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЯК СПРИЯТЛИВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДЛЯ ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШОКЛАСНИКІВ .....	96
<i>О.О. Колонькова.</i> КУЛЬТУРА ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ: ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ .....	105

---

<i>О.А. Комаровська. РОЗВИТОК ОБДАРОВАНОСТІ УЧНЯ В ХУДОЖНЬО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ СПЕЦІАЛІЗОВАНОГО МИСТЕЦЬКОГО ЗАКЛАДУ .....</i>	<i>113</i>
<i>А.В. Корнієнко. ОСОБЛИВОСТІ ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....</i>	<i>121</i>
<i>В.О. Кравцов. ВИХОВНА РОБОТА У ВНЗ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....</i>	<i>130</i>
<i>Т.В. Кравченко. ВПЛИВ БАТЬКІВ НА ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....</i>	<i>139</i>
<i>І.П. Краснощок. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ.....</i>	<i>147</i>
<i>О.В. Литовченко. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: ПОНЯТТЄВО- КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОСЛІДЖЕННЯ.....</i>	<i>157</i>
<i>Р.В. Малиношевський. ФЕНОМЕН АЛЬТРУЇЗМУ У СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....</i>	<i>165</i>
<i>В.В. Мачуський. ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННОГО ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ В ТЕХНІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИХОВАНЦІВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ .....</i>	<i>173</i>
<i>О.В. Мельник. ЕФЕКТ САМОДОСТАТНОСТІ: ВІД ПРОФЕСІЙНИХ ДОМАГАНЬ ДО ВЛАСНОГО УСПІХУ.....</i>	<i>182</i>
<i>Н.Є. Миропольська. ЕСТЕТИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ .....</i>	<i>192</i>
<i>О.Л. Морін. ЗМІСТ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ .....</i>	<i>199</i>
<i>О.М. Москаленко. РОЗВИТОК ІДЕЙ ГАРМОНІЙНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ. ....</i>	<i>207</i>
<i>Б.С. Набока. РОЛЬ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....</i>	<i>216</i>
<i>Л.В. Повалій. СПЕЦИФІКА БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВЗАЄМИН У СУЧАСНІЙ СІМ'Ї.....</i>	<i>223</i>
<i>О.С. Притюпа. ОСОБЛИВОСТІ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВИХ ШКОЛАХ ЄЛИСАВЕТГРАДЩИНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....</i>	<i>231</i>
<i>О.Л. Пруцакова. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ.....</i>	<i>240</i>

<i>В.В. Радул.</i> САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК КРИТЕРІАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ .....	248
<i>О.С. Радул.</i> ОБРЯДОВІ ДІЇ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ ДАВНИХ СХІДНИХ СЛОВ'ЯН .....	261
<i>С.Г. Радул.</i> ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ПРОЦЕСІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	271
<i>А.М. Растрюгіна.</i> ВИХОВАННЯ СВОБОДОЮ В УКРАЇНСЬКІЙ МЕНТАЛЬНОСТІ .....	280
<i>А.Б. Рацул, А.Л. Турчак.</i> ВИХОВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СІМ'Ї ЯК АКТУАЛЬНА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	287
<i>Н.С. Савченко.</i> «СВІТЛИЦІ» ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ НА МОЛОДЬ .....	295
<i>О.Д. Сидельникова.</i> ЦІННІСНЕ СТАВЛЕННЯ ДО ВЛАСНОГО «Я» ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	303
<i>О.П. Терещенко.</i> ВИХОВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДОБРОЗИЧЛИВИХ ВЗАЄМИН .....	310
<i>Н.В. Уйсімбаєва.</i> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	317
<i>В.Ф. Черкасов.</i> ВПЛИВ КУЛЬТУРООСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ .....	323
<i>К.І. Чорна.</i> ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЯК МЕХАНІЗМ СТАНОВЛЕННЯ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ .....	330
<i>С.І. Шандрюк.</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖІВ ОСВІТИ США ДО ЗДІЙСНЕННЯ ВИХОВНОЇ ФУНКЦІЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ – ПАРТНЕРСТВА З СІМ'ЯМИ ТА ГРОМАДОЮ.....	339
<i>І.О. Шишова.</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....	346
<i>І.М. Шкільна.</i> ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї І ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ БАЗОВИХ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ.....	355
<i>О.В. Язловецька.</i> ІНТЕГРАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ І ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ВНЗ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	364
<i>Л.Ю. Якименко, В.О. Луценко.</i> ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТИХ ВІДНОСИН В ДИТЯЧОМУ КОЛЕКТИВІ .....	373

*Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської*

Наукове видання

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ  
ДІТЕЙ  
ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Випуск 16

Книга 1

Свідоцтво про державну реєстрацію  
друкованого засобу масової інформації  
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.  
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ  
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,  
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ  
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.

Підписано до друку 24.05.2012р. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Папір офсет.  
Друк різнограф. Ум.др.арк. 22,56. Тираж 300. Зам. № 6792.

---

**РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ**  
*Кіровоградського державного педагогічного*  
*університету імені Володимира Винниченка*  
*25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.*  
*Тел.: (0522) 24 59 84.*  
*Факс.: (0522) 24 85 44*