

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

ISSN 2308-3778
ISSN- online 2411-0361

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

Збірник наукових праць

Засновано в 1999 р.

Випуск 21

Книга 1

Київ-2017

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 7 від 29 червня 2017 р.)*

Редакційна колегія:

Бех І. Д., доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор ІПВ НАПН України;
Алексєєнко Т.Ф., доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії соціальної педагогіки ІПВ НАПН України;
Комаровська О. А., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти ІПВ НАПН України;
Коновець С.В., доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник завідувач лабораторії громадянського та морального виховання ІПВ НАПН України;
Миропольська Н. Є., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання ІПВ НАПН України;
Петрочко Ж. В., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи ІПВ НАПН України;
Пустовіт І. П., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів ІПВ НАПН України;
Федорченко Т.Є., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя ІПВ НАПН України;
Шахрай В.М., доктор педагогічних наук, завідувач лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу ІПВ НАПН України;
Золотарьова А. В., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора ІПП ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Росія);
Ромм Т. О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Інституту історії гуманітарної і соціальної освіти Новосибірського державного університету (Росія);
Бурвигте С., доктор соціальних наук, доцент, завідувач кафедри соціальної освіти Литовського едукологічного університету (Вільнюс, Литва);
Півоварські Ю., доктор філософії, почесний професор, ректор Вищої школи громадської та індивідуальної безпеки "Areion" (Краків, Польща);
Юрчак В., доктор філософії, професор, завідувач кафедри безпеки й оборони Академії збройних сил імені генерала Штефаника (Ліптовські Мікулаш, Словаччина).

Рецензенти: **Радул В. В.**, доктор педагогічних наук, професор;
Маноха І. П., доктор педагогічних наук, професор

Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та
Т43 учнівської молоді: зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України. – Вип. 21. – Кн. 1. – Київ, 2017. – 380 с.

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

*Наказом МОН України від 12.05.15. № 528 збірник поновлено в переліку фахових видань. Збірник включено до міжнародних науково-метричних баз даних Index Copernicus International, 2014; Googl Skolar
За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.*

© Інститут проблем виховання
НАПН України, 2017

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ № 20691-10491 КВ

ЗМІСТ

І. Д. Бех КОМПОНЕНТНА МОДЕЛЬ СХОДЖЕННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДО ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ	6
В. В. Агіляр Туклер СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	21
Т. Ф. Алексєнко КОНЦЕПЦІЇ ТА МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ.....	33
І. Р. Bilotserkivets EXAMPLE METHOD IN EDUCATING PATRIOTISM OF YOUNG GENERATION	47
А. Е. Воіко CREATIVE SELF-EXPRESSION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN: PRACTICE-ORIENTED APPROACHES IN THE SYSTEM OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION	58
Г.Л. Бондаренко ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ КОМП'ЮТЕРНОГО ТРЕНАЖЕРА.....	68
О.Г. Брежнева МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОРІВНЯННЯ ЧИННИХ ПРОГРАМ	79
С. А. Васильєва ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ОБ'ЄКТАМИ ПРИРОДИ.....	94
О.М. Ващенко, Л.В. Романенко ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	105
В. Г. Власова ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ	120
Г. Р. Вороніна ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА ПЕРСПЕКТИВА СТАРШОКЛАСНИКІВ”: ДОСВІД АНГЛІЇ.....	132
Т. Г. Гриців СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВЩИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ	143

Л. А. Гуцан ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ ..	156
І.С. Денисюк СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTІ НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	166
О. В. Долгова ХАКАТОН ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА STEM-ОСВІТИ: ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІДЕРІВ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ	178
О. Г. Ємчик ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАГІСТРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	188
Ю. М. Жданович ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ	201
К. О. Журба СУЧАСНІ ПРОГРАМИ ТА КОНЦЕПЦІЇ, ОРІЄНТОВАНІ НА ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ.....	211
Е. Р. Заредінова НАУКОВІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	223
М. Д. Зубалій, М. В. Тимчик МЕТОДИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ХОРТИНГУ	234
Г. А. Касен, А. А. Момбек, А. Б. Айтбаева, АРТ-ТЕРАПЕВТИЧСЬКІ І АРТ-ПЕДАГОГІЧЕСЬКІ УСЛУГИ НА СЛУЖБІ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНИХ ТЕНДЕНЦІЙ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ	245
Н. П. Касіч ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЦІЛЕСПРЯМОВАНOSTІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ..	258
Н.С. Кипиченко, К.П. Нечипоренко ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД.....	269
В.І. Кириченко ОСНОВНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	280
О. А. Комаровська МИСТЕЦЬКІ УПОДОБАННЯ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ СУБ'ЄКТІВ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ	292

Д. І. Конончук ОСНОВНІ АСПЕКТИ ЗМІСТОВОГО ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ	303
М.С. Копчук-Кашецька СУТІСНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ПРИРОДА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	316
Т.Ю. Куниця ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ З ТРУДНОЩАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ.....	325
В.В. Лапто ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У КОНТЕКСТІ ДУХОВНО-ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	335
О.М. Литвишко КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ.....	346
О. В. Литовченко СУЧАСНИЙ ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	359
В.О. Луценко ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН В СИСТЕМІ “ДОРΟΣЛИЙ – ДИТИНА” СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	367

КОМПОНЕНТНА МОДЕЛЬ СХОДЖЕННЯ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ДО ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ

На основі визначення процесу гуманістичного виховання за його цілями та способами реалізації пропонується компонентно-процесуальна модель свідомого привласнення зростаючою особистістю духовних цінностей. Розкривається сутність і закономірності розгортання когнітивного, емоційно-ціннісного компонентів як вирішальних у породженні емоції бажання у оволодінні певною об'єктивною духовною цінністю.

Наголошується на необхідності долучення до цього процесу довільного імпульсу та пропонується техніка його виклику. Дається характеристика поведінково-практичного та самоціннісного компонентів, мета яких – реалізація засвоєної духовної цінності у конкретному вчинку та оцінювання його суб'єктом самого себе.

Ключові слова: духовні цінності, гуманістичне виховання, компонентно-процесуальна модель, вчинок.

Виховання духовно зрілої особистості – велика мета нашої освіти, яка не може бути підмінена іншими пріоритетами. Сучасне виховання ґрунтується на гуманітарній методології, яка пов'язана з гуманістичною філософією, психолого-педагогічним осмисленням життя зростаючої особистості у високій культурі.

За своїми безпосередніми цілями виховання – це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється в системі освіти, орієнтована на створення умов для розвитку духовності зростаючої особистості на основі загальнолюдських і національних цінностей, надання допомоги в життєвому самовизначенні, громадянській і професійній компетентності та цілісній самореалізації.

За способами реалізації виховання розгортається як процес духовної взаємодії, взаєморозуміння, глибинно-щирого спілкування, рівноправних, дружніх відносин вихователів і вихованців.

Породжувальною клітинкою духовності особистості, а отже й предметом виховання виступає духовна цінність. Вона кваліфікується як високосмислове, безумовне за виникнен-

ням утворення, на основі якого особистість формує власне Я-духовне і реалізує його у своїй життєдіяльності.

Переосмислення феномена “виховання” в сучасній соціокультурній ситуації вимагає розроблення технологічних інноваційних засобів свідомого оволодіння зростаючою особистістю духовною цінністю як серцевиною виховного процесу. З огляду на це, у роботі представлена компонентно-процесуальна модель, реалізація якої передбачає свідоме привласнення вихованцем певної духовної цінності.

1. Когнітивний (пізнавальний) компонент.

Основна мета цього компонента полягає в усвідомленні вихованцем змісту і сенсу певної духовної цінності як підґрунтя його приємних переживань.

Він має представляти собою цілісну мікроконцепцію зі своїми процесуальними закономірностями-вимогами, невідворотними для виконання.

Виходячи з положення, згідно з яким слово утримує в собі окрім інформаційної функції й функцію емоційну, всі судження духовного плану, які формулює педагог, мають відзначатися *пристрасністю, піднесеністю, натхненністю*, щоб викликати у вихованців первинні позитивні емоційні переживання. При цьому сила пристрасті має бути досить великою.

У розгортанні духовного спілкування (педагог-вихованці) слід спиратися на принцип опосередкування, за якого конкретна духовна істина подається в ідейних сенсах істини загальної, що стосується взаємин людини з добром і злом.

У цьому контексті особистість може вибудовувати два типи відносин з суспільством.

Перший – тип злагоди, коли особистість користується усіма правами, гарантованими державою, зазнає доброго впливу міжособистісних стосунків.

Другий – тип репресивний, за якого особистість може бути піддана певному формальному покаранню (засудженню на певний термін), а також неформальному – відсторонення від життя групи тощо. На індивідуальному рівні перший тип сприймається як внутрішнє умиротворення особистості, душевний лад. Другий же тип – як її нещастя, горе. З цими двома типами відносин державного рівня зростаючу особистість слід знайомити, виховуючи будь яку духовну цінність.

Теоретично засадничим і обов'язковим для реалізації виявляється опосередкування, коли конкретна духовна цінність – її і мета і зміст – формулюються у більш високому сенсі всієї етичної сфери.

Так, відносини між батьками і дітьми, що характеризуються чуйністю, слід подати у контексті добродійного життя як такого. Тут необхідно довести до свідомості вихованця цінність духовно-морального життя взагалі.

Кожний вихованець має усвідомити наступне. Окрім батьківщини, де людина народилася й живе, є ще батьківщина, яка забезпечує їй надійність і добродійний прихисток, це батьківщина духовності. Однак ця батьківщина не дається безумовно, її слід здобути гідною поведінкою і працею-служінням на благо інших; і тоді вона прийме людину, по-батьківськи обіймаючи. Це означає, що людина може одержати від батьківщини духовності міцну опору у достойному житті.

Когнітивний компонент у розвиненій формі передбачає розгортання переконувального діалогу вихователя і вихованця на засадах партнерства, справедливості, взаємоповаги, свободи у висловленні суджень у сфері соціально значущих і соціально несхвальних норм і вимог. Тому методичним правилом для вихователя має стати розкриття тієї чи іншої духовної цінності у контексті відповідного полярного утворення. Наприклад, чуйність-черствість, щедрість-скупість тощо. Цим самим вихованець розгортатиме процес розв'язання певної етичної задачі, і під керівництвом вихователя займе духовно цінну позицію. Керівництво вихователя у цьому процесі має передбачати аргументацію, яка стосується усіх соціальних зв'язків і ролей вихованця. Тут важливо наголосити, яким чином його духовно-моральна дія відібується на учасниках цих зв'язків і безпосередньо на ньому. Це також стосується і його можливих асоціальних дій.

У таких ситуаціях проявляється закономірність, згідно з якою чим більше коло осіб зачіпає духовно-моральна чи аморальна дія вихованця, тим вищий ступінь її значущості – і позитивної, і негативної. Відтак, ці дії виразно виступають у своїй змістовій сутності й смисловій своєрідності, що активізує процес духовної самосвідомості вихованця.

У межах компетенції когнітивного компонента надзвичайно важливою є проблема мовленнєвої форми, до якої має

долучитись вихованець як суб'єкт осмислення певних духовних істин. Нині переважно використовуються узагальнені духовні тексти, які транслиуються у формі повчання, напучування, переконувальної аргументації. За всієї їх виховної важливості, все ж недоцільно ними обмежуватися.

Слід сповна використовувати духовні тексти особистісної форми. У таких текстах певна духовна цінність, її сутність і особливості перебігу, представлені опосередковано непересічною особистістю, великою національною постаттю, як історія (а часто як драма) її життя. Закономірно, що тут вихованець об'єктивно не може виступати у функції того, хто лише пізнає, а й у функції того, хто переживає. При цьому такі переживання відповідні тим, які переживали великі особистості, утверджуючись у власних духовних цінностях.

У такому значенні вагомим є прийом так званого “духовного хреста”, коли вихованців опускають у глибину роду через окремих представників як носіїв певних духовних набутків. Здійснюючи цю мандрівку, у вихованця зникає особистісне відчуження від свого родового коріння. Після прямування по родовій вертикалі, він має здолати горизонтальний шлях, вступаючи у мисленнєвий діалог з рідними, близькими, знайомими, які є взірцями духовності у певних її сегментах.

У древньоєврейському тлумаченні “пізнати” означає “тісно злитися”, “об'єднатися” з тим, що пізнається. Таким чином, процес пізнання тут не обмежується процесом чистого осмислення, а й передбачає певне ставлення до його результату. Це кардинальна у виховному плані ідея. Якраз на такої якості пізнання розрахована наша когнітивна мікроконцепція. Її реалізація вимагає перш за все велично-зворушливого спілкування вихователя з вихованцями у всіх запропонованих закономірностях і вимогах. У результаті цього у них виникне процес злиття, зокрема з духовними цінностями, хоча ще не досить стійкий і сильний. На кінець слід відповісти на фундаментальне питання – Про яке конкретно злиття, тобто об'єднання з пізнаним, слід піклуватися, виходячи з сутності когнітивного компоненту? Яка психологічна реальність лежить за процесом об'єднання, і навіщо воно потрібне?

У першому наближенні функцію об'єднання виконує емоція, точніше переживання емоції як спосіб її існування. Лише емоція мітить, так би мовити, забарвлює той чи інший

зміст, ставить його у певне відношення до носія цього змісту: носій стає неіндиферентним, причетним до змісту. Останній виступає значущим для нього, значущою стає об'єктивна духовна цінність: вона привласнюється індивідом, виявляється складовою його внутрішньої духовної картини, на основі якої він будує своє життя.

Прослідкуємо за особливістю емоційного явища, викликаного запропонованою нами технологією введення вихованців у зміст певної об'єктивної духовної цінності. Тут неодмінно проявлятимуться емоції зацікавлення, захоплення, здивування – всі вони супроводжуватимуть процес розуміння сутності й сенсу духовної цінності. Однак за всієї їх важливості вони безпосередньо не роблять значущою для вихованців означену об'єктивну цінність. Ця мета підвласна лише емоції бажання. Воно й має об'єднатися з конкретно-об'єктивною духовною цінністю; а значить вихованець бажатиме її, прагнучиме практично реалізувати бажану цінність, як і безліч інших своїх бажань.

2. Емоційно-ціннісний компонент.

На цьому етапі емоція бажання стає прямим предметом осмислення і об'єднання з конкретною духовною цінністю у процесі суб'єкт-суб'єктної (вихователь-вихованці) взаємодії у напрямі, заданому технологією когнітивного компонента. Вихователь має виходити з того, що означена емоція уже присутня у психічній організації малюка, і на всіх наступних вікових етапах розвитку особистості відіграє істотну роль. Усе ж тривало перебуваючи у індивідуальному досвіді особистості, вона залишається спонтанною, недостатньо усвідомленою, та головне – пасивною, що знижує, зокрема її духовно розвивальну ефективність. Тож розвивально продуктивним може бути тільки усвідомлене особистістю бажання у сфері діяльності.

Вихователь повинен дати вихованцям наступні знання з огляду на мету емоційно-ціннісного компоненту. Емоцією називають переживання людиною свого ставлення до того, що вона пізнає і робить. При цьому переживання – це процес внутрішнього протікання чогось приємного чи неприємного у формі хвилювання.

Відтак, емоція бажання – це прагнення (поривання) досягти, мати, володіти чимось, вибірково контактувати зі

світом людей і світом речей. Від досягнення успіху людина переживає задоволення. З метою вдосконалення самоаналізу в межах емоції бажання вихованець мусить виконати наступне:

Правило 1. Відділи себе від переживання бажання і спостерігай його.

Правило 2. Простеж, як у тебе протікає бажання.

Правило 3. Розглянь самого себе бажаним (відчуваю приємне напруження і очікування).

Пізнання вихованцем емоції бажання у сфері духовності передбачає:

а) вичленення того, яким я повинен бути згідно з Я-духовним (сукупності духовних цінностей);

б) вияснення того, який я тут і тепер як духовна особистість (я не володію певними духовними цінностями, зокрема конкретною цінністю, над якою нині працюю);

в) встановлення духовної розбіжності і її усвідомлення (мені ще не достає достойних вчинків як здійсненого бажання).

Це, власне, три елементи, з яких складається емоція духовного бажання.

Специфікою емоційно-ціннісного компонента, який має надати суб'єктивної значущості знанню вихованців певної духовної цінності, є те, що він не є автономним продовженням у часі когнітивного компонента, а супроводжує його. Це пояснюється тим, що будь-яка емоція, у тому числі й бажання, може покривати своєю енергією лише щось сприйняте чи пізнане суб'єктом тільки тоді, коли між ними не існує переривчастості, як це буває, наприклад, між сприйманням предмета його осмисленням.

На основі попередніх знань вихованців про сутність емоцій та особливість емоції бажання, можливе розгортання емоційно-ціннісної діяльності вихованців, підґрунтям якої виступатиме зміст когнітивного компонента: насамперед його доцільна психовиховна організація. Йдеться про спрямований виклик переживання емоції бажання як породжувальної клітинки духовної цінності.

Таке явище може статися за умови, коли причина, яка має збуджувати бажання, повинна бути сильною. Уточнимо це положення. Під причиною розумітимемо всі засоби, які складають зміст когнітивної технології. Їх сила – це спроможність означених засобів зчиняти у вихованців досить потужний

емоційний відгук. Тепер вичленимо конкретні чинники, за допомогою яких відбувається цей емоційно-ціннісний процес.

Чинник виразності. Незалежно від того, чи у такій ролі виступатиме живе слово, текст, картина – всі вони мусять бути нестандартними, тобто відзначатися оригінальністю, новизною, нетотожністю з певними складовими внутрішнього досвіду вихованця. Тільки за таких умов ці засоби справлятимуть на вихованця виразне емоційне враження, яке фіксується у певному образі. Такі образи-враження його хвилюють, викликають внутрішній неспокій, спричиняють розгортання відповідного рефлексивного процесу. Тож здібність вихователя емоційно вражати дитину – це показник його високої професійної майстерності. Якраз з метою забезпечення цього чинника виховні дії педагога на когнітивному етапі мають відзначатись натхненністю, пристрасністю, зворушливістю у спілкуванні. Суха етична проповідь чи менторство вихователя не сумісні з емоційно-ціннісним впливом на вихованців.

Наголосимо, що вихователь повинен вміло керувати перебігом у вихованців емоційних переживань, направляти їх у потрібне русло.

Науково організована реалізація чинника виразності, як ми вже відмічали, викликає у вихованців емоції зацікавлення, здивування, запалення, захвату, поривання. Вихователь у цьому зв'язку, по-перше, повинен забезпечити усвідомлення їх вихованцями, називаючи їх словесно. По-друге, він об'єднує їх у єдине ціле:

- Подумки сплетіть з них “емоційний вінок”.
- Перетворимо тепер цю єдність у емоцію бажання.
- Спробуємо пережити її як це вже ми вміємо.

Так відбувається каналізація ряду приємних емоцій у емоцію бажання долучитися до конкретної духовної цінності.

Чинник духовної віддалі. Тут вихователю слід розкрити складні відносини, які можуть виникнути у вихованця, коли він з виховною метою долучається до конкретної особистості у формі розповіді про неї чи при читанні відповідного тексту. Велич особистості може поставити вихованця у позицію незбагненності чи меншовартості щодо неї. Тоді ефект ціннісного долучення буде мінімальним, незважаючи на виховну майстерність педагога.

Тому його першочерговим завданням має стати олюднення відносин між великою особистістю і вихованцем. Останній має вгамувати свою дещо хворобливу скромність чи скутість, щоб відбулася його особистісна відкритість перед образом великої людини. Це рівною мірою стосується ситуацій, коли велика людина знаходиться у вітчизняному культурному пантеоні, і коли вона пов'язана з родом вихованця чи взагалі є його сучасником (хоча й меншого рангу величі).

Далі вихователь так спрямовує думку вихованця, щоб він зі всією душевною спрямованістю наблизився до цієї величі з упевненістю і гідністю. Лише тепер можлива робота зі встановлення духовних відмінностей між великою особистістю і вихованцем. Особливо вихователю слід у цьому плані наголосити на тій духовній цінності, яка є предметом виховання. Відтак, у вихованця з'явиться бажання, скорочуючи духовну віддаль, й собі піднятися до духовної цінності.

Чинник переважачої значущості духовного діяння. Важливим у емоційно-ціннісній динаміці вихованця виявиться те, які смислові відносини складуться у його самосвідомості між великою особистістю – її ім'ям – та її духовними діяннями. На жаль, ці відносини залишаються неусвідомленими ні теоретично, а отже, й залишаються поза межами виховної практики. Справа ще ускладнюється тим, що вихователь часто-густо, апелюючи до непересічної особистості, у якості її атрибутів наводить переважно перелік духовних цінностей. Учинки при цьому залишаються їх фоном. Однак навіть за умови наголошення на вчинках – велич особистості у самосвідомості вихованця центрується навколо його імені (напр., Т. Г. Шевченко). Тож потрібна методична дія з чіткого розмежування вихованцем великої людини як такої та її духовних вчинків як відповідних втілень духовних бажань-цінностей. Тільки тоді необхідне їх рефлексивне об'єднання вихованцем. Оскільки зростаюча особистість лише оволодіває духовними цінностями, то вихователю слід віднайти такі аргументи, щоб вона більшою мірою схилилася перед духовним діянням великої особистості, ніж перед її іменем. Це має бути виховним правилом.

Чинник емоційного підкріплення. Для ефективного використання цього чинника вихователю слід розчленувати виховний процес на найдрібніші його елементи: конкретні судження

і їх результати та мікродіалоги. Це дозволяє слідкувати та фіксувати стан емоційних поштовхів вихованця у напрямі протікання емоції бажання, пов'язаного з духовною цінністю. Таким чином, емоційне підкріплення має бути процесуальним. Тут слід використовувати правило, згідно з яким хвалять за дрібні позитивні результати, вихваляють за значні. При цьому акордом має бути колективна емоція радості, яка духовно піднімає кожну особистість.

3. Компонент довільного імпульсу.

Введення цього стану обумовлюється тим, що навіть за досконалого методичного впливу педагога виховні можливості емоційно-ціннісного етапу виявляються обмеженими. Емоція бажання, яка надала певної сили пристрастності об'єктивній духовній цінності як етичному знанню вихованця, ще не дозволяє йому відповідально здійснити наступний крок – чинити за сутністю духовної цінності. При цьому не виключені ситуації, коли вихованець здійснює духовно орієнтований вчинок, однак ця дія відзначається спородичністю і в нього не зберігається прагнення до постійної духовної самореалізації. Виникає, таким чином, ситуація, коли добро, якого хоче вихованець, він реально ще не робить. Можна констатувати, що на рівні самосвідомості зростаюча особистість у такому випадку презентується як Я-духовно бажаюче, а не як Я-духовно діюче.

Цей перехід, на нашу думку, має забезпечити довільний імпульс, за якого формула Я-бажаю трансформується у Я-повинен (мушу).

Довільний імпульс, про який йдеться, це виявлення духовної рішучості. Зазначимо, що рішучість як волюву якість спорадично виховують лише стосовно досягнення навчальних, трудових, спортивних та інших цілей. Явище ж духовної рішучості у плані виховання більш важке, зважаючи на своєрідність результату. Щоправда у нашій ситуації процес породження духовної рішучості дещо полегшений, оскільки розпочинається не з чистого аркуша, а підготовлений Я-духовно бажаючим.

Загальний механізм виховання духовної рішучості як акту самосвідомості, передбачає такі дії:

1. Вихователь працює над таким душевним станом вихованців як *розщепленість* їхніх прагнень, потягів, інтересів, які

роблять душевну організацію багатовекторною на даний час. Вихованці мусять самоусвідомити цей стан.

2. Наступна дія – подолання у внутрішньому плані згада-ної розщепленості. Вихованець: “Я залишаю усі свої прагнення та інтереси; вони вивільнюють мою самосвідомість”.

3. Далі вихователь має забезпечити процес *зосередженості* (замкненості) вихованців на єдиній меті – необхідності долу-читися до певної духовної цінності (як предметі попередніх виховних етапів). Вихователь: “Уявіть себе зосередженими на меті долучення до духовної цінності”. Вихованець: “Усі свої думки я зосереджую навколо духовної цінності. Я повинен оволодіти духовною цінністю”. Це, власне, його рефлексивна діяльність.

Після такої особистісної позиції вихованця виховні зусилля у формі розгорнутого діалогу слід спрямувати на його Я як таке, що спроможне самостійно, усвідомлено приймати відповідальне рішення стосовно духовної цінності. Саме усві-домлення вихованцем своєї здатності приймати суспільно значущі рішення як цінності є вагомим чинником рішучості у прийнятті духовної цінності. Нехай у цьому плані вихованець відкрито заявить: “Я можу активно діяти й володіти собою, оскільки взяв на себе забор’язання і не відступлю від нього”.

Центрація рефлексивно спонукальної роботи вихованця навколо духовної цінності і власного Я як інстанції, спро-можність якої незалежно від будь-яких зовнішніх (і особливо внутрішніх) обставин реалізовувати свою точку зору істотно підвищиться, якщо до такої діяльності вихованець неодмінно долучить відношення “Я – слабкість мого бажання духовної цінності”. Відтепер, у процесі самоаналізу означеного відно-шення (знову таки під керівництвом вихователя) вихованець компенсує недостатність сили бажання долученням сили вольової рішучості, яка спричиняється самим фактом усві-домленого зіткнення недостатності бажання і відповідного наміру подолати цей емоційний стан.

– Я маю рішуче діяти.

Таким має бути висновок як духовний виклик вихованця.

Отже, на етапі довільного імпульсу відбувається довільне силою рішучості просякнення емоційно збагаченого духо-вного знання вихованця. І тоді таке знання як цінність пере-ходить у духовне діяння (вчинок).

4. Поведінково-практичний компонент.

Перебування вихованця на етапі поведінково-практичного компоненту має бути свідченням того, що у нього сформована готовність втілювати привласнену духовну цінність у практичну сферу (і він за певних умов це здійснює). Цей акт називатимемо вчинком. Якраз за допомогою реалізації духовних учинків зростаюча особистість вступає у розгалужену систему соціальних відносин, стає не лише їх суб'єктом, а й суб'єктом власного суспільного життя як учинку.

Розкриємо типологію вчинку за психологічним та соціальним параметрами.

Психологічне вираження вчинку є наступним:

- Вчинок – слово. Особистість вербально чинить на інших приємний і корисний вплив, схвально відгукується.
- Вчинок – думка. Особистість стосовно інших формулює у внутрішньому плані доброзичливі судження.
- Вчинок – емоція. Особистість щодо інших проявляє позитивні емоційні реакції.

Вчинки соціального параметра – це *вчинки-дії*, коли особистість здебільшого задовольняє певні матеріальні та ідеальні потреби іншого чи інших.

Первинними у досвіді зростаючої особистості за соціальним параметром виявляються безпосередні вчинки в межах відносин “Я-тобі”. Визначальною ознакою таких учинків виявляється одночасна просторова представленість двох суб'єктів, що наочно сприймають один одного. Далі виникають безпосередні учинки, які об'єктивують людські відносини “Я-вам”. Характерною ознакою цих відносин є те, що вихованець створює такий виховний результат, який поширюється на певну групу людей.

Психологічно іншими поведінковими ситуаціями є ті, що протікають у межах відносин “Я-заради тебе”. При цьому вчинкові дія розгортається поза безпосереднім сприйманням особистості, яка очікує задоволення власної потреби. Вчинки такої природи кваліфікують як опосередковані. До опосередкованих належать вчинки, що реалізують відносини “Я-заради вас”. Тут зростаюча особистість здійснює суспільно важливий учинок заради інших людей, які на час вияву цього вчинку відсутні. Найвищим проявом такого духовного діяння є патріотизм.

Педагог має спеціально створювати ситуації для вправлення вихованців не тільки в безпосередніх, а й в опосередкованих учинках, а вони, з одного боку, мусять об'єктивно та всебічно емоційно їх оцінювати для підвищення стійкості і дієвості. З іншого – суб'єкти вчинків мають здійснювати дії з власного самоцінування.

Наведемо приблизні вчинкові показники гуманістичної спрямованості особистості.

1. Піклується про іншого (інших).
2. Поважає іншого (інших).
3. Не примушує.
4. Не підкоряє.
5. Не ображає.
6. Не принижує.
7. Довіряє.
8. Радиться.
9. Переконає іншого (інших).
10. Гуманно розв'язує конфлікти (йде на примирення).
11. Дотримується справедливості.
12. Намагається зрозуміти, визнати іншого (інших).
13. Не задрить.
14. Співрадіє.
15. Співсумує.
16. Втішає.
17. Не бажає зла (словесно чи подумки).

Відповідно полярні значення цих вчинкових проявів свідчать про відсутність у особистості здібності чинити добродійно у межах наявних соціально неприйнятних показників.

5. Самоціннісний компонент.

Практичне розгортання означеного компонента має виступати як супровід поведінково-практичного. Змістовим центром самоціннісного компонента виступає поняття “самоцінність” як якісне у етико-психологічному вимірі ставлення особистості до самої себе (самоставлення). Діяльність, предметом якої виступає самоцінність особистості, може спричинитись її реальними вчинками. Останні є тими показниками, від яких безпосередньо залежатиме якісна характеристика самоцінування. Зважаючи на змістово складну природу самого явища самоцінності, виділимо її необхідні й достатні типи у цілісному обсязі самоціннісних діянь.

1. *Духовно розвивальна самоцінність* (Відповідно – особистість з духовно розвивальною самоцінністю).

Цей тип самоцінності узагальнено кваліфікуватимемо як *самоздіймання* особистості. Воно об'єктивується у наступних діяннях:

- | | |
|---------------------|-----------------------------|
| 1. Самозадоволення | 6. Любов до себе |
| 2. Самосхвалення | 7. Самоповага |
| 3. Самопохвала | 8. Достоїнство (гідність) |
| 4. Радість за себе | 9. Вірність своїм цінностям |
| 5. Гордість за себе | |

Важливо, що у процесі переживання особистістю цих самоцінностей відбувається значне просування в усвідомленні нею Я-духовного і утвердження в ньому. У ситуаціях же переживання певних конкретних духовних цінностей ступінь усвідомленості особистістю Я-духовного виявляється нижчим. Цю закономірність слід враховувати у виховному процесі.

2. *Духовно руйнівна самоцінність*. (Відповідно – особистість з духовно руйнівною самоцінністю).

Вичленений тип самоцінності доцільно узагальнено тлумачити як *самоприниження* особистості. Йому властиві такі діяння:

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. Самозверхність | 4. Самовпевненість |
| 2. Самопихатість | 5. Самовелич |
| 3. Самолюбність | 6. Самоспокуса |

Це граничний тип духовно руйнівної самоцінності; він реально проявляється у часткових сполученнях. Наприклад, як самолюбність – самозверхність.

У виховному плані необхідно виходити з положення, згідно з яким не може бути особистостей з чистими типами самоцінності. Річ у тім, що поряд з духовними утвореннями особистості наявні й негативні. Тож доцільно виокремити особистість зі змішаним типом самоцінності.

3. *Духовно розвивальна самоцінність з духовно корекційними елементами*. (Відповідно – особистість з духовно розвивальною самоцінністю та духовно корекційними елементами).

Показниками цього типу самоцінності виступають:

- | | |
|---------------------------------------|---------------------------|
| 1. Самообурення | 4. Каєття (самовідмова) |
| 2. Самозневага | 5. Духовне самозапевнення |
| 3. Самоосудження
(самокритичність) | 6. Духовне самопіклування |

Пам'ятатимемо, що спонуками (мотивами) розгортання духовно-корекційних діянь виступають духовно розвивальні самоцінності особистості.

Окрім духовної самоцінності вихованець складає й духовну самооцінку. Він може високо чи помірковано оцінювати себе за свою духовну зрілість, або оцінювати низько за духовну недосконалість. Процес духовної самооцінки має бути керованим, і її слід використовувати у духовному зростанні особистості одночасно з духовною самоцінністю. Слід розуміти, що відмінністю між духовною самоцінністю і духовною самооцінкою полягає у тому, що перша утримує якісні характеристики духовної структури особистості, тоді як друга фіксує кількісні показники духовності.

Запропонована виховна модель сприяє усвідомленню зростаючою особистістю мети бажання, яке не пов'язане з її нижчою природою, а таким, що наближає до високої духовності. Вихованець, проходячи через ряд приємних переживань, повинен розуміти, що він є духовною сутністю, яку має позитивно цінувати. Вперше розкриті умови, за яких вихованець прямуватиме до духовності, не зустрічаючи відкритого зовнішнього тиску. Його шлях до цієї мети буде відзначатися відносно душевною злагодою і несуперечливістю. Такий його внутрішній стан ніскільки не гальмуватиме переконання, що дійсні цінності – це труднощі, які йому слід здолати.

И.Д.Бех

Компонентная модель схождения подрастающей личности к духовным ценностям

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

На основе определения процесса гуманистического воспитания по его целям и способам реализации предлагается компонентно-процессуальная модель сознательного присвоения растущей личностью духовных ценностей. Раскрывается сущность и закономерности развертывания когнитивного, эмоционально-ценностного компонентов как решающих в возникновении эмоции желания при овладении определенной объективной духовной ценностью.

Подчеркивается необходимость приобщения к этому процессу произвольного импульса и предлагается техника его вызова. Дается характеристика поведенческо-практического и самооценностного

компонентов, цель которых – реализация усвоенной духовной ценности в конкретном поступке и оценивание его субъектом самого себя

Ключевые слова: духовные ценности, гуманистическое воспитание, компонентно-процессуальная модель, поступок.

I. D. Bekh

The Component Model of Ascending Growing Personality to Spiritual Values

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

The author offers component-procedural model of conscious acquiring spiritual values by the growing personality based on the definition of the process of a humanistic education in terms of its purposes and methods of implementation. The essence and regularities of cognitive, emotional and value components as crucial in the generation of emotion-desire in acquiring a certain objective spiritual value have been revealed.

The author emphasizes that random impulse should be added to this process and he proposes some technique how to produce it. Characteristic of behavioral and praxis and self-value components has been analyzed. Their purpose is to implement the assimilated spiritual value in a particular action and to evaluate by the personality oneself.

Keywords: spiritual values, humanistic education, component-procedural model, action.

СУЧАСНИЙ СТАН ВИХОВАННЯ ІНІЦІАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті здійснено аналіз сучасного стану виховання ініціативності у дітей дошкільного віку. Йдеться про розуміння педагогами значення виховання ініціативності в умовах сучасного соціуму, ознак та складових ініціативності; використання методів та прийомів виховання базових якостей особистості, педагогічний супровід дітей під час проведення сюжетно-рольових ігор.

Ключові слова: діти дошкільного віку, виховання, методи та прийоми, ініціативність, сюжетно-рольова гра.

Динамізм українського соціуму вимагає від особистості умінь адаптації до постійно змінюваних умов. Становлення демократичних засад, входження в європейський простір зумовили виникнення змін в системі освіти України, у тому числі й першій її ланці – дошкільній освіті. Змінилася сама стратегія побудови національної системи навчання – з декларативно-адміністративної на гуманістично-особистісну. За таких обставин спрямованість освітнього процесу набуває вектору виховання та розвитку базових якостей особистості, які визначають можливість реалізації потенційних можливостей громадян України і забезпечують поступальний розвиток суспільства.

Дошкільна освіта є першою ланкою освітньої системи, що забезпечує базис виховання особистості [2; с. 4]. Отже, і виховання ініціативності доцільно розпочинати у період дошкільного розвитку дитини. Враховуючи модернізацію соціуму, що позначається й відображається у змісті ігрової діяльності дітей, набуває актуальності дослідження змін у сюжетно-рольовій грі дошкільників – провідному виді діяльності. Особливостями сюжетно-рольової гри сьогодення, як феномена розвитку дитини дошкільного віку, є втрата ініціативи дітей щодо організації гри. Причинами вважаються: використання недоцільних методів та прийомів виховання, авторитарна позиція вихователя, зменшення тривалості самостійної ігрової діяльності дитини. На низькому рівні сформованості в дошкільному дитинстві залишаються такі якості особис-

тості, як самостійність, креативність, довільність. Відповідно, з'являється ризик формування негативних якостей: невпевненості, пасивності, неконтактності, закритості власного "Я". На нашу думку, питання змісту й організації гри дітей, особливо сюжетно-рольової, набуває ознак складної і важливої проблеми сучасності, що потребує свого розв'язання: аналізу структури та характеристики гри, пошуку шляхів розвитку ігрової діяльності, методів формування позитивних особистісних якостей.

Ігрова діяльність була предметом вивчення в численних психолого-педагогічних дослідженнях, зокрема таких науковців, як Л. Артемова, Г. Беленька, А. Бурова, Н. Гавриш, Р. Жуковська, К. Карасьова, О. Кошелівська, В. Кузьменко, Н. Кудикіна, С. Марутян, Д. Менджерицька, Т. Піроженко [1; 3; 5; 6]. Гра є відображенням людського суспільства, в якому у результаті взаємодії з дорослими та однолітками відбувається індивідуальний розвиток особистості. На основі емоційного сприйняття життя дорослих діти формують власні ідеали та цінності, вчать спілкуватися, засвоюють соціальні ролі [4; с. 105]. Низка дослідників вказують на необхідність наукового вивчення сучасних методів та прийомів керівництва дитячою грою дорослими (Л. Артемова, І. Бех, А. Бура, К. Крутій, В. Кондратюк, С. Сердж, О. Стаєнна). Аналіз їхніх праць доводить, що вивчення ігрової діяльності має важливе значення для дошкільної освіти. Проте сучасні педагоги-вихователі відчують труднощі у підборі методів та прийомів виховання нового покоління.

Мета статті – на основі аналізу даних опитування педагогів-вихователів дітей дошкільного віку розкрити стан розвитку сюжетно-рольової гри в умовах сучасного дошкільного навчального закладу. Надати рекомендації з її організації, вибору методів та прийомів виховання базових якостей особистості.

Для проведення констатувального етапу експерименту нами була розроблена анкета для вихователів: "Визначення сучасного стану виховання ініціативності дітей в сюжетно-рольовій грі". У результаті аналізу відповідей педагогів ми визначили стан освітньої роботи у дошкільних навчальних закладах (ДНЗ) та рівень обізнаності фахівців з порушеного питання. Загалом в опитуванні взяло участь 469 вихователів

різних вікових груп дошкільних навчальних закладів, розташованих в різних регіонах України. З-поміж них переважно вихователі із базовою (бакалавр) освітою – 207 (44,1%); повною вищою освітою (магістри) – 157 (33,5%); неповною вищою освітою (закінчили 2-3 курси педагогічного інституту) – 88 (18,8%); з освітнім рівнем молодший спеціаліст – 17 (3,6%). Анкетуванням були охоплені вихователі, які мають у дошкільному закладі стаж роботи: від 1 року до 5 років – 260 (55,4%); від 5 до 10 років – 90 (19,2%); 10-20 років – 101 (21,6%); 21-30 років і більше – 18 (3,8%).

Отримані дані дають можливість відмітити, що на роботу в ДНЗ приходять молоді педагогічні кадри і їх кількість серед вихователів дошкільних навчальних закладів є домінуючою. Ми пояснюємо це тим, що частина студентів спеціальності “дошкільна освіта” суміщають роботу та навчання. Слід зазначити, що ДНЗ України потребують новітнього підходу до організації освітньої діяльності. Важливою умовою забезпечення такої позиції є розвиток креативного мислення як у педагогів молодого покоління, так і у досвідчених майстрів своєї справи.

Серед опитуваних: вихователі молодших груп – 33 (7,0%); вихователі середньої групи – 98 (20,9%), вихователі старших груп – 338 (72,1%). Кількість дітей старшого дошкільного віку, які були задіяні в експериментальній роботі, становила 338 осіб. Щодо наповнюваності груп: у 84,9% груп число дітей понад 20 осіб (287 вихованців); у 15,1% груп ми констатували наповнюваність до 10 дітей (51 вихованець). Комплектування груп до 10 дітей можливо прослідкувати у приватних ДНЗ, які є витратними за ціною політикою. Більшість держаних ДНЗ переповнені, і за таких умов здійснювати індивідуальний підхід в освітній діяльності та виховувати базові якості особистості проблематично.

Нижченаведені показники відображують гендерну характеристику досліджуваних. Так, у більшості груп дітей старшого дошкільного віку (загальна кількість – 338 осіб) переважають хлопчики – 179 (53%), дівчаток – 141 (41,7%). Однакова кількість хлопчиків і дівчаток була зафіксована у 5,3% (18). Таким чином, припускаємо, що інтереси хлопчиків можуть впливати на загальну тематику сюжетно-рольових ігор дітей. Ігрова діяльність дівчаток може набувати більшої

інтенсивності й активності лише за умови проявів ними ініціативності та лідерських якостей.

В анкетуванні вихователів щодо тлумачення поняття “ініціативність” взяли участь 469 респондентів. Проте 126 осіб (26,9%) не змогли надати характеристику цієї базової якості. Ми пояснюємо такий результат тим, що педагоги мало поінформовані з питань виховання базових якостей та ініціативності загалом.

Значна частина із 343 опитаних педагогів-вихователів вважають, що ініціативність є проявом самовираження, активності. Водночас ми констатували розбіжності у розумінні вихователями значення виховання ініціативності у дітей в дошкільний період дитинства. Про це свідчать дані, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати анкетування щодо розуміння вихователями значення виховання ініціативності в дошкільному віці

Питання: “Що таке ініціативність, на вашу думку?”	Стверджувальна відповідь	
	Загальна кількість опитаних	%
1. Вміння діяти активно	102	29,7
2. Прояви інтересу та зацікавленості	25	7,3
3. Самовираження	95	27,7
4. Прояв творчості	14	4,1
5. Вольова якість	18	5,3
6. Прояв допитливості	8	2,4
7. Прояв відповідальності	67	19,5
8. Складова самостійності	5	1,4
9. Належать до лідерських якостей	2	0,6
10. Якість, яка проявляється у ігровій діяльності	7	2,0
11. Не відповіли	126	26,9
12. Відповіли	343	73,1

Результати засвідчили, що вихователі не можуть надати однозначну характеристику ініціативності, хоча визначають її складники та визнають важливе значення формування базових якостей особистості. Найбільші відсотки сягають 29,7% – вміння діяти активно та 27,7% – самовираження дитини. Переважна більшість вихователів визначають ініціативність як активні дії дітей. Ми вважаємо, що слід розрізняти поняття “активність” та “ініціативність”, адже поняття “ініціативність” має дещо іншу характеристику й означає вияв дитиною власного фізичного, інтелектуального, морального й творчого потенціалу в діяльності. Окремо варто зауважити, що значна кількість вихователів не змогли дати відповідь на питання – 26,9%. На нашу думку, отримані результати зумовлені недостатньою поінформованістю педагогів-вихователів про зміст і визначення ініціативності як базової якості особистості.

Наступне запитання анкети було спрямоване на з'ясування розуміння вихователями ознак ініціативної поведінки дітей дошкільного віку в умовах ДНЗ. Педагогам було запропоновано описати ініціативну дитину. Результати опитування подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати анкетування щодо розуміння вихователями проявів ініціативності в дошкільному віці

За якими ознаками Ви оцінюєте прояви ініціативності у дитини?	Отримані дані у %		
	Вихователі дітей молодшої групи	Вихователі дітей середньої групи	Вихователі дітей старшої групи
1. Ініціативність як риса характеру	2 (6,1%)	9 (9,2%)	33 (9,8%)
2. Діти виявляють комунікативні вміння	3 (9,1%)	7 (7,2%)	69 (20,4%)
3. Діти виявляють активність	15 (45,4%)	44 (44,9%)	143 (42,3%)
4. Діти виявляють вольові якості	5 (15,2%)	-	13 (3,9%)
5. Діти виявляють самостійність	4 (12,2%)	14 (14,2%)	34 (10,0%)
6. Діти виявляють впевненість у собі	3 (9,0%)	7 (7,2%)	23 (6,8%)
7. Діти виявляють лідерські якості	1 (3,0%)	17 (17,3%)	23 (6,8%)

На підставі проведеного аналізу відповідей педагогів визначено, що основні ознаки ініціативності дитини проявляються в старшому дошкільному віці. Зокрема, старші дошкільники виявляють активність – 42,3%; комунікативні вміння – 20,4%; самостійність – 10,0%.

Маємо звернути увагу на те, що діти середнього дошкільного віку, в деяких показниках, випереджають старших дітей. Пояснюємо цей феномен надмірною зайнятістю старших дошкільників навчальною діяльністю. Як результат, спостерігаємо витіснення ігрової діяльності з життя дітей, що ускладнює розвиток їхньої ініціативності.

Цікавими для подальшого наукового аналізу виявилися відповіді на питання: “Яке значення для формування особистості дитини дошкільного віку має ініціативність?” Із 340 респондентів 118 (34,7%) зазначили, що формування ініціативності необхідне для майбутньої самореалізації дитини в суспільстві, її особистих ідей, думок, бажань, лідерських якостей. Частина вихователів вважає, що ініціативність потрібно виховати для загального розвитку дитини дошкільного віку – 83 (24,4%). Як важливу складову вольової сфери її розглядають 23 (6,8%) респондентів, важливий чинник формування лідерських якостей – 31(9,1%), необхідну якість особистості – 50 (14,7%), важливу якість для розкриття творчих задатків – 19 (5,6%) опитаних. Проте, серед вихователів є незначна частина, яка вважає, що ініціативність не має вагомого значення або не важлива для підростаючого покоління – 16 (4,7%); не визначились із відповіддю –129 (27,5%).

Більшість вихователів – 34,7% визнають, що ініціативність сприяє самовираженню особистості у суспільстві. Ми погоджуємося з цим твердженням та вважаємо ініціативну особистість спроможною успішно реалізуватися в сучасному житті.

На підставі отриманих даних можна стверджувати, що виховання базових якостей набуває важливого значення у практиці педагогічної діяльності. Утім, залишається досить високою кількість педагогів, які не обізнані із проблемою виховання ініціативності – 27,5% респондентів. Отже, питання виховання ініціативності дітей дошкільного віку потребує подальшого вивчення, розробки методичного інструментарію та організації сприятливих умов розвитку цієї якості. Такий висновок підтверджують нижченаведені результати опиту-

вання, в яких продемонстровано використання вихователями спектру методів та прийомів виховання ініціативності в групах дітей різного віку (табл. 3).

Таблиця 3

Використання вихователями методів та прийомів виховання ініціативності дітей дошкільного віку

Методи та прийоми виховання ініціативності	Результати отриманих даних		
	молодша група	середня група	старша група
1. Надання свободи думки	2 (6%)	7 (7,1%)	22 (6,5%)
2. Приклад та переконання	-	5 (5,1%)	26 (7,7%)
3. Вказівка	8 (24,3%)	8 (8,2%)	24 (7,1%)
4. Заохочення	-	15 (15,3%)	74 (22,0%)
5. Надання права вибору	3 (9,1%)	6 (6,2%)	8 (2,3%)
6. Допомога, підтримка	-	9 (9,2%)	39 (11,5%)
7. Створення проблемних ситуацій	-	10 (10,2%)	11 (3,2%)
8. Використання сюжетно-рольової гри	12 (36,4%)	21 (21,4%)	52 (15,4%)
9. Створення зони емоційного комфорту	-	1 (1,0%)	13 (3,8%)
10. Морально-етичні бесіди	5 (15,1%)	7 (7,1%)	19 (5,6%)
11. Читання та обговорення художньої літератури	3 (9,1%)	8 (8,2%)	31 (9,2%)
12. Підтримка	-	1 (1,0%)	10 (3,0%)
13. Навіювання, психогімнастика	-	-	9 (2,7%)

З огляду на отримані дані можна зробити такі висновки:

- не всі вихователі мають ґрунтовну теоретичну підготовку з дошкільної педагогіки, тому плутають поняття “методи”, “прийоми”, “умови”. Так ними були названі педагогічні умови: створення зони емоційного комфорту, використання сюжетно-рольової гри, надання свободи думки як методи виховання ініціативності;

- серед усіх вікових груп найбільший спектр використання методів та прийомів виховання ініціативності у контексті ігрової діяльності спостерігався у роботі вихователів дітей старшого дошкільного віку. Це, насамперед, можна пояснити достатнім розвитком психічної та нервової системи дитини, накопиченням життєвого, у тому числі й ігрового досвіду, рівнем обізнаності дітей з об'єктами і явищами природи, подіями суспільного життя. Ми констатували факт, що вихователі старших груп надають перевагу методам заохочення – 22,0%, допомоги – 11,5%, читання та обговорення дитячої літератури – 15,4%, морально-етичні бесіди – 9,2%.

У контексті нашого дослідження відзначено, що сюжетно-рольова гра як засіб виховання досить ефективна в освітній роботі ДНЗ, особливо для дітей старшого дошкільного віку. Водночас констатовано, що вихователі середніх груп активніше використовують в освітньому процесі ігрові методи та прийоми, відводять більше часу на вільну ігрову діяльність дітей. Педагоги старших груп, орієнтуючись на запити батьків вихованців та початкової школи, зменшують частку ігрової діяльності дітей, збільшуючи навчальну, часто віддають перевагу класно-урочній формі роботи, а серед методів – вказівкам, поясненням, роз'ясненням, аналізу діяльності й поведінки дітей.

Досліджувався також характер керівництва педагогами сюжетно-рольовою грою вихованців. В опитуванні взяли участь вихователі дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку. Загальна кількість респондентів – 469 осіб. Серед них: вихователі дітей молодшого дошкільного віку – 33, середнього дошкільного віку – 98, старшого дошкільного віку – 338 осіб. Результати опитування вихователів висвітлено у таблиці 4.

Результати відповідей педагогів-вихователів дітей старшого дошкільного віку свідчать, що залучення дорослого в гру дітей спостерігається, насамперед, у випадку, коли сюжет гри вичерпується – 36,7%; по друге, за потреби надання допомоги при розв'язанні конфліктних ситуацій та контролю поведінки дітей – 27,5%; пояснення правил гри – 3,0%.

У процесі спостережень за ігровою діяльністю старших дошкільників упродовж дня помічено, що діти самостійно і

вільно граються у сюжетно-рольові ігри, не отримуючи підтримки дорослого. Цей факт має вагоме значення для виховання впевненості у собі та ініціативності. Утім, ми вважаємо, що педагогам варто використовувати опосередковані методи впливу на дітей під час гри. Необхідність системного опосередкованого керівництва ігровою діяльністю пояснюється тим, що діти повніше та яскравіше розкриваються у комфортному середовищі, відчуючи підтримку дорослого та його заохочення у проявах ініціативності.

Таблиця 4

Результати опитування вихователів щодо характеру керівництва педагогами ігрової діяльності дітей дошкільного віку

Питання: “В яких випадках Ви залучаетесь у гру дітей?”	Отримані відповіді у %		
	вихователі дітей молодшої групи	вихователі дітей середньої групи	вихователі дітей старшої групи
Підтримка малоактивних дітей	6 (18,2%)	9 (9,1%)	32 (9,4%)
Допомога вихователя у випадку, коли сюжет гри вичерпується	5 (15,1%)	15 (15,3%)	124 (36,7%)
Контроль для попередження конфліктних ситуацій	13 (39,4%)	45 (46%)	93 (27,5%)
Організація ігрового простору та пропонування сюжету	4 (12,1%)	12 (12,3%)	52 (15,4%)
Пояснення правил гри (у випадку, якщо гра проводиться вперше)	2 (6,1%)	14 (14,3%)	10 (3,0%)
Безпосереднє залучення вихователя в гру як учасника рольових дій для опосередкованого керівництва	-	-	6 (1,8%)
Не втручаюсь без потреби в гру дітей	3 (9,1%)	3 (3,0%)	-
Діти самостійно взаємодіють у грі	-	-	21 (6,2%)

Узагальнюючи результати експериментальної роботи, ми констатуємо, що виховання ініціативності необхідно починати у дошкільний період розвитку особистості. Сенситивним віковим періодом визначаємо старший дошкільний вік, в якому ознаки ініціативної поведінки дитини можна спостерігати повною мірою в різних видах діяльності.

Значущим для формування особистості є розвиток відповідного виду діяльності у дошкільному віці – дитячої гри. Відповідно до даних анкетування, ініціативність дітей найбільш яскраво виявляється та вдосконалюється у сюжетно-рольовій грі. Проте, сучасні педагоги-вихователі відчують труднощі в організації ігрової діяльності, відборі методів та прийомів керівництва грою, недостатньо поінформовані з питань виховання базових якостей особистості засобами гри. Це передбачає подальше розроблення методичних рекомендацій щодо створення позитивного емоційного середовища для розвитку ігрової діяльності дітей, ознайомлення педагогів з опосередкованими методами керівництва сюжетно-рольовими іграми вихованців.

Проведене дослідження з вивчення стану керівництва вихователями ігровою діяльністю дітей та виховання в них ініціативності не висвітлює порушену проблему повною мірою. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні методичного інструментарію виховання ініціативності в ігровій діяльності як базової якості особистості, в якому провідне місце посідатимуть умови організації ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Артемова Л. В. Формирование общественной направленности ребенка-дошкольника в игре / Л. В. Артемова. – Київ : Вища школа, 1988. — 159 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол-тив: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. К., 2012. – 26 с.

3. Виховання самостійності у дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук, спец.: 13.00.01 загальна педагогіка та історія педагогіки / Савченко М. В. – Одеса : ДЗ “ Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського”, 2014. – 200 с.
4. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / А. Богуш, Л. Варяниця, Н. Гавриш, С. Курінна, І. Печенко ; наук. ред. А. Богуш ; за заг. ред. Н. Гавриш. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 368 с.
5. Ігровий простір дитини / К. В. Карасьова, Т. О. Піроженко. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
6. Кошелівська О. І. Стимулювання морального вибору дошкільників у процесі педагогічного впливу : дис. кан. пед. наук за спеціальністю 13.00.08 – дошкільна педагогіка. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 241 с.

В. В. Агиляр Туклер

Современное состояние воспитания инициативности детей дошкольного возраста в условиях дошкольного заведения

Киевский университет имени Бориса Гринченко, Педагогический институт (18/2 бульвар И. Шамо, Киев, Украина)

В статье проведен анализ современного состояния воспитания инициативности у детей дошкольного возраста. Идет речь о понятии педагогами значения воспитания инициативности в условиях современного социума, признаков и составляющих инициативности; использовании методов и приемов воспитания базовых качеств личности, педагогическом сопровождении детей во время проведения сюжетно-ролевых игр.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, воспитание, методы и приемы, инициативность, сюжетно-ролевая игра.

V. V. Ahiliar Tukler

The Modern State of Proactivity Nurturing for Preschool-Aged Children in the Conditions of a Preschool Institution

Borys Hrinchenko Kyiv University, Pedagogical Institute (18/2 I. Shamo Av., Kyiv, Ukraine)

In this article, the results of an ascertaining experiment on determining the state of initiative education of preschool children are described. An analysis of the modern state of proactivity nurturing of preschool-aged children has been performed. The achieved results are part of the pedagogical experiment "Nurturing of Proactivity of Preschool-Aged Children in a Role-Playing Game". The essence is the pedagogues' understanding of the meaning of proactivity education of children in the conditions of a preschool educational institution. Having analyzed the answers of pedagogues, the author states that the teachers define proactivity as the active actions of a child and his urge for self-expression. However, some of the pedagogues could not provide an answer and characterize the basic quality under research. This tendency is preconditioned by the lack of awareness of pedagogue-teachers of the issue of nurturing the basic personality qualities. Among the elements of proactive behavior in a game, an ability of children to communicate in a social surrounding and autonomous behavior in play activity were defined. The pedagogues of senior groups determined the following as effective methods of cultivating proactivity of children: encouragement in activity, help of an adult, participating in a role-playing game, reading and discussion of fiction. Therefore, the use of a role-playing game with educational purposes remains effective. The author emphasizes that the supervision of the pedagogues during the conducting of role-playing games is restricted to solving conflict situations, control of behavior and explaining the rules of the game. This article provides recommendations on the usage of mediation methods for guiding the games of preschool-aged children.

Keywords: *preschool-aged children, nurturing, methods and techniques, proactivity, role-playing game.*

References

1. Artemova, L. V. (1988). Formirovanie obshchestvennoi napravlenosti rebenka-doshkolnika v igre [Formation of social orientation of a child-preschooler in a game]. Kyiv: Vyshcha shkola.
2. Bohush, A. M., Bielienska, H. V., Bohinich, O. L., Havrysh, N. V., Dolynna, O. P., Ilchenko, T.S., ... Yakymenko, L. Yu. (2012). Bazovyi component doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. Kyiv: Vydavnytstvo.
3. Savchenko, M. V. (2014). Vyhovanniia samostiinosti u ditei starshoho doshkilnogo viku v ihrovii diialnosti [Education of autonomy of senior preschoolers in game activity]. Dissertation Abstract, Odesa).
4. Havrysh, N. V. (Ed.). (2006). Dity i sotsium: Osoblyvosti

sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Children and society: Features of socialization of preschoolers and primary schoolchildren]. Luhansk: Alma-mater.

5. Karasova, K. V., & Pirozhenko, T. O. (2010) Ihrovyi prostir dytyny [Game space of a child]. Kyiv: Shkilnyi Svit.
6. Koshelivska, O. I. (2002). Stymuliuvannia moralnoho vybory doshkilnykiv u protsesi pedahohichnoho vplyvu [Stimulation of moral choice of preschoolers in the process of pedagogical influence]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

УДК 37,013,43+[37,091,212:364,322]

Т. Ф. Алексєєнко, м. Київ

КОНЦЕПЦІЇ ТА МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ

У статті на основі концептуального аналізу зарубіжного досвіду, зокрема США та європейських країн, розкрито: термінологічні особливості, домінуючі концепції, апробовані моделі й специфічні форми соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді в різних типах освітніх закладів та поза ними; їх спрямованість на превентивний і оперативний характер допомоги дітям та учнівській молоді у вирішенні проблем, пов'язаних із соціальним самопочуттям, міжособистісними комунікаціями, життєвим і професійним самовизначенням; формування шкільного колективу на спільних цінностях шляхом активного залучення учнів до виконання правил і рішень шкільної громади; роль соціального працівника у цьому процесі.

Ключові слова: соціально-педагогічна підтримка, учнівська молодь, зарубіжний досвід, концепції, моделі, соціально-педагогічні технології, соціальна робота.

Реформування сучасної школи в Україні потребує нового осмислення ролі соціального педагога в освітньо-виховному процесі та актуалізує зростання значущості технологій і методик професійної діяльності в різних типах освітніх і соціальних закладів, зокрема щодо соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді, які становлять групу соціального ризику. Необхідність вивчення зарубіжного досвіду визначається завданнями збагачення її змісту, адекватного до проблем і потреб соціально-педагогічної

практики, та підготовки майбутніх фахівців шляхом відповідного упровадження в освітній компонент.

У вивченні особливостей соціально-педагогічної підтримки значна роль належить теоретичним положенням щодо їх сутності й змісту (Ж. Петрочко, Н. Чернуха), цільової спрямованості на школярів з девіантною і делінквентною поведінкою (Т. Журавель), специфіки здійснення стосовно дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування (Г. Бевз, І. Зверева, Г. Лактіонова), системи реалізації у територіальній громаді (О. Безпалько), значення фахової підготовки у розробленні та упровадженні соціально-педагогічних технологій і методик (Р. Вайнола), у волонтерській діяльності (Т. Лях). Однак ще недостатньо дослідженою залишається специфіка надання соціально-педагогічної підтримки у загальноосвітньому закладі. Тому підвищується інтерес до вже напрацьованого досвіду з цього питання та потреба в його концептуальному аналізі.

Мета і завдання статті – розкрити домінуючі концепції та апробовані моделі, запропонувати на основі їх вивчення цілісне бачення пріоритетів, основних цільових груп та найбільш поширених технологій і методик соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді у зарубіжному досвіді.

Теоретичний аналіз інформаційних джерел засвідчує, що в освітніх системах різних країн на означення допомоги тим, хто перебуває у скрутних обставинах, потребує адаптації до нових умов життя та підготовки до прийняття важливих для себе рішень, вживається термін “guidance” (профілактика, превенція). Стосовно до учнівської молоді поширеним є термін “school-counselling and guidance”. Сутнісно він означає процес надання допомоги підростаючій особистості у самопізнанні та пізнанні довкілля з метою підтримки її успішного навчання, розвитку здібностей та у виборі професії [1, с. 72-73]. Також вживаються терміни “pedagogical support” (педагогічна підтримка), “counseling” (фахова діяльність з вирішення проблем дітей). У Британії щодо означення соціально-педагогічної підтримки поширені терміни “pastoral care” (пасторська турбота), “tutoring” (опікунство) і “personal and social education” (персональна (особистісна) та соціальна освіта (просвіта)). У зв’язку з тим, що в англійській мові відсутній окремий термін, аналогічний українському “виховання”, у вітчизняній літературі

переклад “social education” містить також таке смислове навантаження, як соціальне виховання. В США для позначення процесу соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді вживається термін “classroom environment”, суть якого виявляється у створенні сприятливого мікроклімату в класі. Таким чином, аналіз вживаної термінологічної бази переконує, що вона є досить багатоманітною, але загалом такою, що відображає превентивний та оперативний характер допомоги дітям та учнівській молоді у вирішенні їхніх проблем, пов’язаних із соціальним самопочуттям, міжособистісними комунікаціями, життєвим самовизначенням.

У системі освіти США, де соціально-педагогічна допомога розглядається як окрема спеціальність соціальної роботи, майже в кожній школі працює соціальний працівник, завданням якого є забезпечення успішної адаптації дитини до школи, координація взаємодії сім’ї, школи і громади. З цією метою розроблені та впроваджуються такі форми соціально-педагогічної підтримки: “school-counsellor” – шкільний порадижник, “school-psychologist” – шкільний психолог, “school social worker” – шкільний соціальний працівник. Окрім освітніх закладів, діяльність соціальних працівників в Америці також широко представлена у літніх таборках. Найбільшою мірою в них залучені консультанти (counsellors), які орієнтовані на певну специфіку щодо питань консультування, наприклад: “arts and crafts counsellor” – консультант з різних видів ручної роботи (ремесел), “land sports counsellor” – консультант із наземного спорту, “outdoor skills counsellor” – консультант щодо занять на відкритому повітрі та інші. Соціально-педагогічна підтримка дітей і підлітків здійснюється через систему загальних і спеціальних дитячих закладів.

Загалом у міжнародній практиці напрацьовано кілька моделей державної і громадської допомоги різним цільовим групам і категоріям населення, які опинилися у важкій життєвій ситуації. За педагогічним ухилом різного рівня організації та забезпечення їх функціонування виокремлюються патерналістська (від лат. *paternus* – батьківський), корпоративістська (від лат. *corporatio* – спілка), етатистська (від франц. *etat* – держава) моделі та модель соціальної роботи. У їх виокремленні ми свідомі того, що будь-яка типологія є спрощеною схемою,

яка не може повністю відобразити все різноманіття наявних можливостей.

Для *патерналістської моделі* соціальної політики і практики характерний низький рівень участі держави у вирішенні соціальних проблем, але широке залучення до реалізації соціальних програм і проектів, спрямованих на забезпечення тих членів суспільств, які найбільше потребують допомоги і ресурсів фондів.

Корпоративістській моделі властива законодавчо закріплена співучасть державних і громадських структур у вирішенні проблем індивіда, групи, общини. Такій моделі притаманна субсидіарність (англ. subsidiary допоміжний, доповнюючий). Принцип субсидіарності передбачає розбудову системи врядування не зверху вниз, а знизу вверху; прийняття рішень з відповідних питань на тому рівні, на якому виникають питання; надання публічних послуг органами того управлінського сектору, що найбільш наближений до споживача. Мета цього принципу – створення дієвих механізмів місцевого самоврядування, у тому числі розподіл повноважень, визначення меж їх делегування та відповідальності. Принцип є базовим у законодавстві Європейського Союзу та основною вимогою Європейської хартії про місцеве самоврядування. В Європі ідеї субсидіарності мають давню історію і пов'язані з католицькою традицією, згідно з якою суспільство має втручатись у справи людини тільки тоді, коли дії родини та регіональної релігійної громади виявляються неефективними [4; 10]. В Україні принцип субсидіарності було зафіксовано у Постанові КМУ “Про затвердження Державної стратегії регіонального розвитку на період до 2015 року” (від 25.07.2006). Особливої актуальності він набуває в умовах децентралізації громад, орієнтуючись на фінансування актуальних для певної громади програм соціально-педагогічної підтримки і проектів соціальної роботи з місцевого, а не державного бюджету.

Етатистська (соціал-демократична) модель соціальної політики спрямована на централізовану систему соціального забезпечення. Її суть полягає в тому, що держава контролює як економічну, так і соціальну політику. Контроль за реалізацією державної соціальної політики здійснюється місцевими органами влади, підзвітними центральному уряду. Такий тип управління характерний для скандинавських держав.

Наприклад, у Швеції ця модель розкривається як всеохопна державна підтримка кожного громадянина від народження і протягом усього життя.

Соціально-педагогічний зміст *моделі соціальної роботи* передбачає ідею допомоги шляхом виховного впливу на процес соціалізації індивіда, соціальної групи, який здійснюється через систему соціальних інститутів (сім'ю, школу, позашкільні заклади), покликаних коригувати формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значущих цінностей, обмежувати або активізувати виховний вплив конкретних соціальних факторів.

У системі підтримки США існують різні моделі діяльності соціальних працівників, зокрема: “tutor” – тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог, “adviser” – порадник, “counsellor” – консультант, “career-counsellor” – консультант з вибору професії, “remedial teacher” – учитель компенсаторного навчання, “child protection co-ordinator” – координатор щодо захисту прав дитини та інші [там само, с. 74]. Така вузька специфіка професійної діяльності обумовлює й особливості підготовки спеціалістів для означеної сфери діяльності.

Характерною особливістю надання соціально-педагогічної підтримки учнівській молоді в США є її децентралізація, що виявляється в диференціації змісту численних програм на федеральному, штатному та місцевому рівнях. Державні закони Америки закріпили існування общинних центрів (утворених за територіальною ознакою). Досить часто такими визнаються “общинні школи”, тобто такі школи, що розташовані в общині і є центрами її суспільного життя. Їхні будівлі та обладнання використовуються для потреб не тільки школярів, а й інших членів громади.

Соціально-педагогічна підтримка в общині здійснюється через окремі програми. Так, програма “Help”, яка реалізується у кількох штатах, орієнтована на підтримку неповнолітніх мам та мам-одиначок до 20 років щодо здобуття освіти (аби вони могли не тільки працювати, а й закінчити навчання в школі). За цією програмою мамам надається місце у спеціальних притулках, де їхнім дітям забезпечуються необхідні умови перебування та догляд. Такі притулки утримуються за рахунок фінансування приватних осіб і некомерційних організацій,

а також Федерально-штатної програми допомоги дітям. У межах програми “Шкільні сніданки” вихованцям дошкільних закладів та школярам із бідних сімей для забезпечення щоденного харчування виділяються кошти з федерального бюджету. На підтримку інтелектуального розвитку та виховання дітей з бідних сімей спрямована програма “Handstart”. Дітям із мало-забезпечених родин у закладах безоплатної соціальної допомоги надаються послуги щодо отримання освіти, догляду, контролю за процесом адаптації в умовах нової сім’ї (наприклад, фостерної), захисту прав тих, хто став жертвою насилля тощо. Проте основний тягар соціального забезпечення несе родина і приватні благодійники. З неповнолітніми правопорушниками і підлітками “групи ризику” соціально-педагогічна робота вибудовується на основі принципів ювенальної юстиції, а також відповідно до статутних зобов’язань та програм реабілітації (у спеціальних школах для важких і осуджених підлітків), базових програм поліції, мета яких полягає у залученні неповнолітніх до добродійної діяльності. Подібний досвід, зокрема і щодо розвитку ювенальної юстиції та упровадження в освітню практику програм поліції, спрямованих на підтримку нормативної поведінки та профілактику правопорушень, активно напрацьовується останніми роками і в Україні.

Розглянуті моделі по суті є відпрацьованими моделями соціальної політики і визначаються комплексом факторів, серед яких домінують: характер устрою держави, національні традиції, стан розвитку демократичних інституцій. Діалектика зв’язку між соціальною політикою і соціальною роботою відображається у взаємозумовленості їх основних напрямів і змісту.

З числа моделей нижчого рівня у проблемі соціально-педагогічної підтримки виокремлюється група експериментальних моделей локального характеру – вони розробляються та упроваджуються в окремих освітніх закладах. Розглянемо їх на конкретних прикладах.

Модель “Місто як школа”. Отримала назву відповідно до експериментальної авторської моделі середньої школи у Нью-Йорку “Місто як школа”, яка розвивається як альтернативна державна школа від початку 70-х років ХХ століття. Її автори – Фред Курі і Рік Сафран. В основу її створення було покладено

ідею Парквея про модель відкритої школи – “школи без стін”. Згідно з розробленою моделлю, учні підліткового віку у процесі навчання проходять навчальну практику за індивідуальними програмами, працюючи на різних об’єктах міста. У такий спосіб забезпечується соціально-педагогічна підтримка навчальної діяльності школярів шляхом розширення їхньої життєвої компетентності, мотивації до навчання та надається допомога у виборі майбутньої професії.

Особлива роль у концепції функціонування цієї школи відводиться діяльності соціальних педагогів та соціальних працівників. Вони допомагають школярам у розв’язанні їхніх назрілих проблем особистого життя та подоланні конфліктів з ровесниками та батьками, щодо добробуту, а також сприяють учителям в організації соціальної групової роботи, проектної діяльності, налагодженні партнерських зв’язків з іншими інституціями та з батьками школярів, у розвитку інклюзивного освітнього середовища. Змістовно соціальна робота спрямовується передусім на підтримку соціально незахищених осіб і цільових груп, практичне розв’язання їхніх проблем, профілактику різних негативних явищ у поведінці окремих школярів та шкільних груп як у позаурочній, так і в позашкільній діяльності. Педагогічний смисл підтримки відображається у двох підходах – широкому й вузькому. Широка інтерпретація пов’язана зі створенням сприятливих умов безпечного середовища, необхідних для розвитку та саморозвитку дітей, розкриття й реалізації їхніх здібностей і талантів, формування здатностей до самостійних дій і вільного вибору. Вузький смисл полягає в безпосередній допомозі педагога школярам, його сприянні щодо вирішення проблем їх навчання, спілкування, самовизначення. Загалом підтримка орієнтована на позитивну зміну соціальної поведінки і соціальних відносин учнів, підвищення їхнього статусу у групі ровесників та освітньому середовищі.

У Великобританії здобула визнання організація соціально-педагогічної підтримки дітей за моделлю К. Маклафіна. Ця модель є розвивальною і містить у собі чотири базових компоненти:

1) *компонент благополуччя* (надання допомоги школярам у прийнятті рішень і розв’язанні актуальних проблем їхнього шкільного і позашкільного життя; підтримка у складних жит-

тевих ситуаціях; виявлення та контроль школярів, що перебувають в ситуації ризику чи відчують на собі насилля або жорстоке ставлення інших; координація роботи з дітьми у шкільному середовищі та поза ним);

2) *програмний компонент* (просвітницька робота з учнями щодо комплексу знань про розвиток особистісної і соціальної сфери дитини; індивідуальні консультації по життєвих ситуаціях; спільне критичне осмислення просвітницьких та індивідуальних програм). Консультування спрямовується, насамперед, на профілактику негативних проявів у поведінці, упередження розвитку кризових ситуацій та їх можливих наслідків тощо. Пріоритетними темами консультування визначаються ті, що пов'язані з проблемами поведінки (агресивність; гіперактивність; адикції; алкогольна, тютюнова, наркотична залежності тощо) та проблемами емоційної сфери розвитку (депресії, підвищена тривожність, страхи, фобії, суїцидальна поведінка тощо);

3) *компонент контролю і співучасті*. Змістовно розкривається у формуванні шкільного колективу на спільних цінностях, активному залученні учнів до виконання правил і рішень шкільної громади;

4) *компонент керування*. Забезпечується координатором, який є в кожній школі і стежить за виконанням компонентів 1-3 моделі) [2; 3].

Дана модель у науковій літературі також трактується як концепція розвитку освітнього середовища та освітнього простору [9].

Консультування за моделлю К. Маклафіна являє собою частину соціально-педагогічної підтримки та виступає допоміжною ланкою у процесі комплексного вирішення певних життєвих труднощів учнів.

Основними принципами консультування дітей у школах Великобританії визначаються такі:

- визнання дитини суб'єктом саморозвитку;
- згода дитини на допомогу, підтримку, консультацію;
- добровільність дій дитини, недопустимість на неї психологічного тиску;
- пріоритетність рішення та відповідальності самої дитини у виборі пропонованих консультантом шляхів подолання її труднощів та проблем;

– конфіденційність під час та після консультацій тощо [6, с. 2].

Загалом система соціально-педагогічної підтримки у Великобританії є доволі розвиненою та має ще декілька поширених моделей практичної реалізації, а саме: консультування, комплексної роботи, пасторської турботи учителів, підтримки ровесників, централізованого надання допомоги в місцевих консультаційних центрах, консультування незалежним фахівцем.

Модель консультування. Здійснюється у школі фахівцями мультидисциплінарної команди, до складу якої входять: консультанти, фахівці з успішного навчання, соціальні працівники. Їх завдання – всебічна підтримка учнів, узгоджена взаємодія у комплексному вирішенні їхніх певних проблем. Ця модель реалізується в межах шкільного середовища.

Модель комплексної роботи медичної сестри та інших фахівців у реалізації здоров'язбережувальних технологій (підтримка фізичного, психічного та психологічного здоров'я всіх учнів школи).

Модель пасторської турботи учителів, спрямована на вирішення академічних труднощів дітей та встановлення довірливих стосунків у системі “педагог – дитина”. Реалізується безпосередньо в межах школи.

Підтримка ровесників. Базується на міжособистісному спілкуванні та співпраці у невеликих групах, коли провідною метою є обговорення актуальних проблем та пошук можливих шляхів їх безконфліктного розв'язання. Здебільшого використовується як доповнення у комплексній соціально-педагогічній підтримці, а не як її самостійний різновид.

Модель централізованого надання допомоги з боку місцевих консультаційних центрів. Реалізація такої моделі передбачає роботу з учнями поза межами школи і потребує абсолютної конфіденційності.

Модель консультування незалежним фахівцем, найманим школою. Перевагою такої моделі є те, що консультант добре обізнаний з правилами школи, її розпорядком, має можливість оперативно реагувати на зміни, що відбуваються, адаптувати модель консультування до умов життєдіяльності учнівського колективу [9, с. 13-20].

Варто наголосити, що шкільне консультування та пасторська турбота у Великобританії не є тотожними поняттями та

різняться за формою і місцем виконання. Якщо пасторська турбота передбачає роботу фахівців, які працюють безпосередньо у школі, то консультування (formal counselling) може відбуватися як у навчальному закладі, так і поза межами школи й здійснюється фахівцями з інших установ за попередньою домовленістю з дитиною [8, с. 4].

Важливо, що консультування є абсолютно добровільною процедурою і учень має право сам обирати кількість сеансів та тривалість часу консультування. З іншого боку, консультант може запропонувати дитині запросити її батьків або інших членів родини на консультацію, але лише за умови згоди учня [11]. Фактично, кожна школа у Великобританії співпрацює з одним-двома консультантами, які діють безпосередньо на території закладу, двічі на тиждень, здійснюють від п'яти до дев'яти зустрічей з учнями за цей час [7, с. 5]. Консультант, з яким співпрацює школа, має досконало володіти знаннями про внутрішню структуру закладу, особливості освітнього процесу, організаційну структуру педагогічного та учнівського колективів тощо [8, с. 3]. Він проводить індивідуальну роботу з учнями (face to face work) не більше ніж 20 годин на тиждень [там само, с. 6].

Обов'язковим правилом шкіл Великобританії є висвітлення інформації про консультування та пасторську турботу на офіційному сайті закладу, де у лаконічній формі прописані провідні завдання підтримки дітей, відбувається онлайн-консультування учнів (якщо дитина з певних причин не може відвідувати консультації), подана інформація про консультантів, їх вік, освіту, напрями роботи тощо. У свою чергу, шкільна адміністрація має право здійснювати моніторинг діяльності служби консультування та періодично проводити анонімні опитування, анкетування серед дітей, з'ясовуючи, наскільки компетентною виявилась допомога консультанта, ступінь його зацікавленості під час вирішення проблем учнів, кількість зустрічей та їх ефективність тощо [там само, с. 8]. До консультанта у Великобританії висуваються певні вимоги як професійного, так і особистісного характеру. Зокрема, такий фахівець має здобути спеціальну освіту (Diploma in School Counselling), володіти навичками слухання, встановлення різноманітних соціальних контактів, налагодження стосунків зі школярами, мати достатній рівень розвитку емпатійних

здібностей тощо. Перш ніж працювати з учнями школи, консультант має пройти спеціальну підготовку (180 годин безпосередньої індивідуальної роботи з різними клієнтами) та бути членом Британської Асоціації Консультування та Психотерапії (BACP) або Великобританської Консультації з Психотерапії (UKCP) [5], або Британської Психологічної Спілки (BPS). Як фахівець, він має співпрацювати з Національною Асоціацією Пасторської Турботи в Освіті (National Association for Pastoral Care in Education - NAPCE) [12].

Як доводить вже напрацьований досвід упровадження, більшість з проаналізованих моделей можуть бути як самостійною моделлю практичної підтримки конкретного учня чи малої групи школярів, так і складником інших моделей. Така варіативність уможливорює їх упровадження безпосередньо у школі і поза її межами. З метою вирішення складних життєвих труднощів дітей, з ними, зазвичай, працює не один, а декілька фахівців як із педагогічного колективу школи (pastoral care), так і з числа спеціалістів різних центрів (counselling, formal counselling). Якщо перші намагаються допомогти дитині вирішити труднощі, пов'язані з академічним життям, то діяльність других спрямована на подолання переважно соціальних проблем.

Загалом у питанні соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді в країнах Європи окреслюються дві домінуючі концепції: концепція піклування і концепція розвитку. *Концепція піклування* передбачає, насамперед, фінансову підтримку і реалізується значною мірою за рахунок спонсорських коштів. *Концепція розвитку* орієнтована на розвиток особистісних якостей і профілактику різних негативних явищ в особистості школяра та його найближчому оточенні. Прикладом реалізації концепції розвитку є система навчально-виховної роботи у школах, що працюють на засадах Вальдорфської педагогіки, та система підтримки старшокласників-випускників у Фінляндії. В Україні Вальдорфські школи також набувають все більшого визнання.

Отже, у зарубіжному досвіді процес соціально-педагогічної підтримки означений різною термінологією, як і система державної та громадської допомоги різним цільовим групам і категоріям населення, котрі опинилися у важкій життєвій ситуації. Згадана система створюється відповідно до панівних

у кожній культурі норм, цінностей, специфіки опікування тими, кому потрібна допомога.

Комплексний аналіз використовуваних моделей та технологій соціально-педагогічної підтримки у зарубіжному досвіді засвідчує, що окрім державних органів та служб до цього процесу активно долучаються органи місцевого самоврядування, неурядові організації, приватні служби та батьківська громадськість.

Варіативність упровадження концепцій та моделей соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді у зарубіжному досвіді демонструє диференційованість підходів до розв'язання актуальних проблем розвитку школярів та шкільного середовища, високий рівень технологізації цього процесу.

Література

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность / Т. В. Анохина // Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. Вып. 6. – С. 72-73.
2. Михайлова Н. Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособ. / Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : Мирос, 2002. – 208 с.
3. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр “Академия”, 2004. – 256 с.
4. Регіональна політика Європейського Союзу: історія і сучасність Європейська інтеграція: крок за кроком : посіб. / Фонд “Європа XXI” [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://old.europexxi.kiev.ua/ukrainian/program/zmi/book3/036.html>.
5. About British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.bacp.co.uk/about_bacp/#q0.
6. Baginsky W. School mise Ringin England, Wales and Northern Ireland: A Review. / W. Baginsky. – London: NSPCC, 2004. – С. 2.
7. Cooper M. School-based counselling in UK secondary schools: a review and critical evaluation / M. Cooper. Glasgow : University of Strathclyde. – 2013. – 34 p.
8. Medway Council [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.medway.gov.uk/educationandlearning/schoolsandcolleges/schoolpoli cy/counsellingguidelines.aspx>, с. 4.

9. Pattison S. Counselling in schools: A research study into services for children and young people, commissioned by the Welsh Assembly Government / S. Pattison, N. Rowland, K. Cromarty, K. Richards, P. Jenkins, M. Cooper and others. Lutterworth : BACP, 2007. – 73 p.
10. Subsidiarity. Wikipedia. URL: <http://en.wikipedia.org/wiki/Subsidiarity>.
11. School Counselling Service Policy [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.stjohns.wilts.sch.uk/>.
12. The National Association for Pastoral Care in Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.napce.org.uk/about/>

Т. Ф. Алексеенко

Концепции и модели социально-педагогической поддержки учащейся молодежи в зарубежном опыте

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье на основе концептуального анализа зарубежного опыта, в частности США и европейских стран, раскрываются: терминологические особенности, доминирующие концепции, апробированные модели и специфические формы социально-педагогической поддержки учащейся молодежи в разных типах образовательных учреждений и внешкольной среде; их направленность на превентивный и оперативный характер помощи ученикам в решении их социальных проблем, связанных с компетентностью, межличностными коммуникациями, жизненным и профессиональным самоопределением; формирование школьного коллектива на общих ценностях; роль социального работника в этом процессе.

Ключевые слова: социально-педагогическая поддержка, учащаяся молодежь, зарубежный опыт, концепции, модели, социально-педагогические технологии, социальная работа.

T. F. Aliksieienko

Concepts and Models of Socio-Pedagogical Support of Schoolchildren in Foreign Experience

On the basis of conceptual analysis of international experience, in particular in USA and the European countries, the article discloses: terminological features, dominant concepts, proven models and specific forms of socio-pedagogical support of students in various types of educational

and social institutions of general and special types; their focus on preventive and operational character of assistance to children and youth in solving problems related to social well-being, interpersonal communications, life and professional self-determination; the formation of the school community on common values, through active attraction of students to the implementation of the rules and decisions of the school community; the role of the social worker in this process.

Keywords: *socio-pedagogical support, students, international experience, concepts, models, socio-pedagogical technologies, social work.*

References

1. Anokhina, T. V. (1996). Pedagogicheskaja podderzhka kak realnost [Pedagogical support as a reality]. *Novye tsennosti obrazovaniia: zabota – podderzhka – konsultirovanie*: Vol. 6 (pp. 72-73). Moscow: Innovator.
2. Mikhailova, N. N., & Yusfin, S. M. (2002). *Pedagogika podderzhki* [Support pedagogy]. Moscow: Miro.
3. Oliferenko, L. Ya., Shulha, T. I., & Dementeva, I. F. (2004). *Sotsialno-pedagogicheskaja podderzhka detei gruppy riska* [Social and pedagogical support of children of the risky group]. (2nd ed.) Moscow: Izdatelskii tsentr “Akademiiia”.
4. *Rehionalna polityka Yevropeiskoho Soiuzu: istoriia i suchasnist. Yevropeiska intehratsiia: krok za krokom*. Fond “Yevropa XXI” [Regional Policy of the European Union: History and modernity, European integration: Step by step. Europe XXI Foundation]. Retrieved from <http://old.europexxi.kiev.ua/ukrainian/program/zmi/book3/036.html>
5. About British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP). Retrieved from http://www.bacp.co.uk/about_bacp/#q0
6. Baginsky, W. (2004). *School Counseling on England, Wales and Northern Ireland: A Review*. London: NSPCC.
7. Cooper, M. (2013). *School-based counselling in UK secondary schools: A review and critical evaluation*. Glasgow: University of Strathclyde.
8. Medway Council Retrieved from <http://www.medway.gov.uk/educationandlearning/schoolsandcolleges/schoolpolicy/counsellingguidelines.aspx>
9. Pattison, S., Rowland N., Cromarty K., Richards K., Jenkins P., & Cooperandothers M. (2007). *Counselling in schools: A research study into services for children and young people, commissioned by the Welsh Assembly Government*. Lutterworth: BACP.

10. Subsidiarity. Wikipedia. Retrieved from <http://en.wikipedia.org/wiki/Subsidiarity>
11. School Counselling Service Policy. Retrieved from <http://www.stjohns.wilts.sch.uk/>.
12. The National Association for pastoral care in education. Retrieved from <http://www.napce.org.uk/about/>

UDC 37.372.8

I. P. Bilotserkivets, Kyiv

EXAMPLE METHOD IN EDUCATING PATRIOTISM OF YOUNG GENERATION

The article deals with the necessity of educating citizens-patriots of Ukraine who are capable to defend their Homeland. In this context, the author underlines the importance of literature lessons for formation of patriotic personal qualities. An example of using conversation method (narration with discussion elements) is presented, in particular during studying the biography and creative works of Hryhorii Skovoroda in high school. The author argues that studying of life, fate and experiences of famous people in Ukrainian history can be an efficient means for cultivating patriotic feelings of personality.

Keywords: *patriotism, education of patriotism, literature lessons, example method, senior school students, Hryhorii Skovoroda.*

Ukrainian society faces an urgent need of quick and efficient reaction to challenges of today, among which – the armed conflict in the east of Ukraine. Tragical events in Donbas stipulate the necessity to develop a productive strategy in order to prevent escalation of conflict, to solve the critical situation, and to define possibilities of preventing such crises in future.

Education as an element of social life has to contribute to solving the abovementioned problem, applying the available potential and resources, pedagogical experience gained and accumulated for centuries. The tasks of comprehensive school in this aspect are as follows:

- foremost – education of a person as a subject of civic society;
- formation of high humanistic, moral, and patriotic qualities;
- formation of senior school students' readiness to defend the Homeland.

It is the last task that should be implemented by Physic Development and Healthy Lifestyle Laboratory within the frames of

the scientific research work “Methods of formation of senior school students’ readiness to defend the Homeland” (2017–2019) (one of the subthemes – “Formation of senior school students’ readiness to defend the Homeland in the process of studying humanitarian subjects”).

According to the aim of the scientific research work, during the outlined period scientific search for most efficient methods, forms, and means of formation of youth’s readiness to defend the Homeland (service in the Armed Forces of Ukraine) should be done; organization-pedagogical conditions of this process to make it the most resultative should be determined. The envisaged ultimate result of it will be an increase of the level of senior school students’ readiness to defend the Homeland (to serve in the Armed Forces of Ukraine).

The mentioned topic and similar issues were the subjects of scientific research of scientists such as M. Zubalii [3], V. Farforovskiy, L. Alshevska [1], O. Peterych [5], O. Sukhomlynska, I. Bekh, B. Shapovalov, V. Ivashkovskiy, M. Sukhushyn [8], H. Temko [11], M. Tomchuk [10], V. Kuserets et al.

The issues of patriotic education of youth are the focuses of attention of many scientists: I. Bekh, K. Chorna (theoretic-methodological bases), M. Zubalii, V. Farforovskiy, M. Tymchyk [9], O. Ostapenko (peculiarities of patriotic education of student youth in different social institutions), P. Shcherban, O. Vyshnevskiy, P. Ihnatenko, I. Pidlasyi, B. Stuparyk (patriotic education in conditions of state-building), K. Chorna, Yu. Rudenko, O. Sukhomlynska, L. Krytska, N. Kosareva, B. Popluzhnyi, Yu. Zavalevskiy, L. Pichurkina-Shumeiko (civic elements of national education).

M. Antonets, A. Boiko, M. Boryshevskiy, M. Yevtukh, I. Ziaziun, P. Ihnatenko, V. Kuz, H. Naumenko, M. Savchyn, D. Tkhorzhevskiy and other researchers consider in their works pedagogical, psychological, and social-pedagogical peculiarities of patriotic education in different educational establishments.

Independent Ukraine faces now a historical task – to creatively revive Ukrainian national-patriotic education and at the same time to bring it in concordance with scientific and cultural development. At present, when youth directs its efforts generally on accumulating material values and well-being, it is most topical to creatively use the best achievements of former centuries, to substantiate the

new paradigm of patriotic education as a process of formation of personality.

Famous Ukrainian scientists of the past: H. Skovoroda (folk wisdom), K. Ushynskiy (folk school), S. Rusova (the role of native language), I. Ohhienko (native language, family education), H. Vashchenko (Christian moral as a basis of Ukrainian national educational system), V. Kindrat, B. Kobzar, R. Petronhovskiy, V. Kaiukov, V. Koval, M. Pavlenko, V. Hherasymchuk (the role of patriotism in national education), M. Stelmakhovych, H. Vasiakovych, P. Chernikov, N. Lysenko, V. Lappo, O. Budnik (a folk science approach) and many other scientists had founded the fundamentals of national education.

Scientists such as H. Vashchenko, I. Ohhienko, S. Rusova, H. Skovoroda, V. Sukhomlynskiy, K. Ushynskiy and others studied problems of patriotic education of youth. O. Vyshnevskiy, P. Ihnatenko, T. Zavhorodnia, P. Kononenko, N. Kosareva, V. Kuz, Yu. Rudenko, K. Chorna, P. Shcherban and others consider new approaches to patriotic education under modern conditions

The aim of this article is to update the scientific achievements of the abovementioned researchers in the context of the scientific research work of the laboratory; to reveal the significance of humanitarian disciplines study (in particular literature) for formation of senior school students' readiness to defend the Homeland on a concrete example – while studying the creative works and the life of Hryhorii Savych Skovoroda – a famous Ukrainian scientists, philosopher, educator.

First, it is important to outline the main concept of the research – 'readiness to defend the Homeland'. In particular, to distinguish physic and psychological readiness. We argue that formation of patriotic qualities is an element of psychological training of youth to defense the Homeland.

The author of this article has not once revealed the inexhaustible potential of fiction in educating patriotism [2; 12]. Now we shall consider a concrete example – the study of the biography of Hryhorii Skovoroda for education of a highly moral personality, a citizen-patriot (as an example method).

The author thinks it expedient to present the biography of the philosopher in the form of narration with discussion elements, with the peculiarities of senior adolescence (or youth) age taken into account. One should also consider the specifics of modern

young generation, for example, the so-called clip thinking, when a person better perceives and learns material presented in fragments with some points underlined. Despite the ambiguity in defining and evaluating such a phenomenon as clip thinking, determining its causes, the educator cannot avoid this peculiarity. To use its positive sides is also advisable – for example, the briefness of narration will allow the student to keep information in memory longer.

Besides, the teacher should provide visual aids for the literature lessons: a portrait of Hryhorii Skovoroda, photos or paintings of Ukrainian villages where the philosopher had lived. In high school visual aids are still topical for color pictures are capable to engage visual memory of students in order to make the information last long in memory. Scientists-psychologists (I. Kon) note that search for truth, meditations about life sense, in general – thinking that is more abstract are peculiar to youth age [4]. That is why it is advisable to share with students knowledge on famous people of past and contemporaneity, who had lived their life honestly and obviously could give an answer to the ‘everlasting’ and sometimes hurtful questions that always attracted young people’s attention. No doubt, Hryhorii Savych Skovoroda was one of such persons; his life can become an example to follow when we speak about formation of civic and patriotic qualities of personality.

Scientific interest to the life and work of Hryhorii Scovoroda lasts until now, especially to the integrity of his character and civic principles.

Below the author provides some information on facts and events from the philosopher’s life that should be presented to the students of senior school age during literature lessons, as well as several questions that the teacher should ask them.

“Hryhorii Skovoroda knew well what a human being lives for and what he (she) needs to feel happy. Once Bilhorod bishop suggested the philosopher take holy orders, wear the cloth. But Hryhorii wanted to keep his independence and freedom and said: “Whether do you want me to join the crowd of hypocrites? You may eat heartily, drink to your heart content, you can be happy with your God service! For me God service means a modest life, satisfaction with little. I would refuse all unnecessary things in order to get the really values; get rid of different vices in order to keep me integral; to overcome ambitions ... to search for fame in God, not by people” [7].

The author considers it expedient to discuss with students the fragment, for example after questions such as:

Could you be satisfied with little in life?

Who is richer – that one who has a lot of money and want to have more or that one who is satisfied with only the necessary things? How would you determine these necessary things?

How do you understand the phrase “to search for fame in God, not by people”? Thus, the narration about Hryhorii Skovoroda should not be reduced to moralization or instruction; the teacher is advised to underline that the life of one of the famous Ukrainians is being described and to motivate high school students to independent thinking.

“The philosopher had not once been seduced by offering high positions in society. Kharkiv governor Shcherbynin once proposed: “Honored man! Why not to take a suitable post?” In answer – “Dear sir! The world is like a theatre. In order to play in the theatre with success and praise, one must choose the role according to one’s talents. People praise the actor not for the nobility of the personage, but for his skills of performing. I have long been thinking about it and concluded that I can play the most better only the role of a simple, light-hearted, sole person. I have chosen this role – and I am satisfied with it”. In such a way, Skovoroda escaped the alluring nets of “great nobility”, of “unhappy sweet” life”.

The aspects mentioned below can be useful for discussion with senior schoolchildren:

Is Hryhorii Skovoroda’s answer to the governor’s offer worth respect? What role would you choose in your life?

Obviously, the best evidence of a person is his (her) thoughts and words, not a chronological description. Besides, there prevails interest to the inner world of the personality in youth age, so we deem it advisable to concentrate the students’ attention on the worldview ideas of the famous scientist.

However, senior school students should know the main events of life, work, and creativity of Hryhorii Scovoroda. We suggest an orientative narration (information) for the adolescents:

Archive documents testify that the Scovoroda family belonged to poor Kozaks, had little arable land. Hryhorii was born on December 3 in 1722 in Chornukhy village. Among his childish impressions were inspiring Kozak songs of blind ‘kobzars’ and ‘lirnyks’. Hryhorii himself had a beautiful voice and a great musical

talent. Soon, he nicely played sopilka, flute, violin, bandura. At Chornukha school he was a solo singer in the church choir, which coupled with his exceptional capabilities in studying had opened the door for him to the preparatory grade of Kyiv Academy.

Kyiv Academy was attractive for many young people, they dreamed to study at that institution. 12 years old, Hryhorii Skovoroda was successfully enrolled in it in 1734. He became a solo singer of the academic choir, began to compose music, manifested unusual gift for sciences and advanced progressively. Nevertheless, according to the tsar's decree, 19 years old student from the philosophy form had to become a solo singer of the tsarytsia Yelyzaveta court choir. The tsarytsia had chosen singers and musicians from Ukraine; the most talented could become wealthy. However, Skovoroda's interests were different, he longed for his homeland, the life of tsarytsia court triggered in him despise, later he recollected it with condemnation. That was the reason of his dismissal from the court chapel; the student returned to Kyiv Academy to study at the philosophy faculty. Nevertheless, he had not finished the study, because he made an agreement with colonel-major F. Vyshnevskiy to work as a choirman. F. Vyshnevskiy, a favorite of tsarytsia Yelyzaveta, was grateful to Skovoroda, which allowed the philosopher to travel in Europe. Hryhorii visited Germany, Slovakia, and Poland. He listened lectures of famous German professors, studied different philosophical systems, observed life, and on completing the agreement in five years returned to his native village. Hryhori was then 28. He had become a person with constant persuasions and solid knowledge, though without means of existence. His father and mother had died long ago, and his only brother had left the homeland in search for a better future. The only wealth Skovoroda had taken with himself was knowledge. He was spoken of as one of the most erudite person not only in Ukraine but also all over the Russian Empire.

But Hryhorii had not become a passive consumer of foreign ideas, a follower of the existing theories. He himself defined the most valuable benchmarks of philosophy and life.

At the end of 1750 – beginning of 1751 Skovoroda taught a course of poetry in Perayaslav kolehium. Nevertheless, the bishop of that institution did not approve his innovational teaching manner, and he had to leave the college. There was another try to renew the study at the academy, now at theological department. In this period,

Hryhorii studied the German, Greek, Old-Jewish languages. But out of four years at the theological class, Skovoroda had finished only two. In spring of 1753, Kyiv Metropolitan Tymofii Shcherbatskyi delegated H. Skovoroda as the best student to work as a home teacher in Kavrai village, to his friend landowner Stepan Tomara. Skovoroda taught his student Vasyl Tomara to think independently, make own conclusions, not to repeat nonsenses of other people or books. He conducted his lessons in the form of conversations, motivating his pupil to express one's own thoughts. However, once his employers suspected him of non-respectful attitude to them, and he was forced to dismiss his job. A certain time he lived at his friend's apartment in Moscow, and then he visited Troitsko-Serhiivska Lavra (not far from Moscow). The cleverness and education of Hryhorii Skovoroda amazed the Vicar of the Lavra, and he asked the philosopher to stay at the monastery as a teacher of the monastery college. Skovoroda was offered a good place, money, fame, but he wanted to return to his Homeland, its fields and gardens. At the end of January of 1755, he was in Pereyaslav. Stepan Tomara was sorry that had dismissed such a good teacher and suggested him to teach his son Vasyl again. Skovoroda devoted other three years to his student, until Vasyl had to go to official school.

1753-1758 was a peculiar period in the philosopher's life. He liked to spend all his spare time in fields and forests. He slept not more than four hours, and with first rays of the sun he put on his simple dress, took a pipe (sopilka), a bag with books, stick and went where he liked. He was a vegetarian: ate only vegetables, milk, cheese, and only once in a day, at sunsets. However, he had never lost a good spirit, joy and benevolence, which attracted many people to him as his friends; everybody liked him. In this very period, the philosopher wrote his famous "The Garden of God's Songs". In this collection of poetical meditations, satire and lyrics, Skovoroda considers moral ethic problems. "Non-disturbed peace", "quietness and health", "strong heart", "harmonious spirit", "wise mind", "joy" – these accompaniments of human life are praised by the poet. There are different genres presented in Skovoroda's poetic works, in particular epigrams as a kind of satiric poems, fables etc.

A new period in the life and creativity of Hryhorii Skovoroda had began since August of 1759 when the Bilhorod bishop ordered "the student of theological science Hryhorii Skovoroda to be a poetics teacher in Kharkiv collegium". A year passed happily, but on

vacations, the bishop tried to persuade the philosopher to become a priest, which could open the door to “high rank”. Nevertheless, Skovoroda, having perceived pressure, at once asked for a benediction and left the town. He lived in Starytsia – a picturesque village on the outskirts of Bilhorod – and had lived there until spring 1762.

A certain period H. Skovoroda taught at Kharkiv kolehium a course of syntexis, the Greek language, and singing under musical score with accompaniment of the organ. Later, he took the offer to be a lecturer of a newly introduced course – catechesis (fundamentals of virtue), and he agreed. However, an inconvenience happened after the very first lecture. Hryhorii Savych was bad-mouthed, somebody wrongly interpreted his words, and soon he had to leave the institution.

The last 25 years of his life Hryhorii Skovoroda was a travelling teacher, having become a true folk wise person. In this time he created the collection “Baiky Kharkivski” (“Kharkiv fables”), wrote his philosophical works: “Narkis. A Narration about You: You should Know Yourself”, “A Conversation of Five Travelers about True Happiness in Life”, “A Conversation Called Alphabet, or ABC-book of the World”, “Dialogue. Its Name – Snake Flood” [7] etc.

Philosophers-educators of XVIII century did not recognize any authority: they strongly criticized religion, worldviews, state system, society – everything. Thinking mind was recognized as a measure of all things. This can be attributed to Hryhorii Skovoroda. In his view, a person is able to contribute to society most when he (she) reveals fully his (her) capabilities, gifts after his (her) calling in his (her) natural post and position.

Hryhorii Skovoroda argued that a personality is not a coward slave, but an architect of one’s own fortune. Being himself of a solid integral disposition, he was ready to sacrifice his own life for the idea and thought that the road to happiness runs through “following one’s benedicted self”: - Do You want to be happy?.. For that, one should not go over the seas, bow to powers-that-be, happiness is always and everywhere with You, it should only be perceived. “When You study Yourself – You study the whole world”, – these were the words of the philosopher. Skovoroda did not believe in the possibility to serve people not in his own country, this principle was a basis of his patriotism. Hryhorii Skovoroda was himself a convinced patriot and he cultivated this feeling in his students.

72 years old philosopher died in Ivanivka village (now Skovorodynivka) in 1794. There is still his tomb with the inscription on the stone: “The world tried to catch me, but failed” [7].

We suggest to finish the lesson with reading of Hryhorii Skovoroda’s works at the teacher’s discretion.

So, making conclusions, one can argue that it is advisable to use in school practice, in order to educate highly moral patriots of the Ukrainian state, the method of narration with discussion elements about famous personalities in the history of the country who by their ideas and works, their own lives had proved the truth and the significance of human values for a person’s happiness; among such values are love to Homeland, respect towards its people.

References

1. Alshevskaia, L. (1993). Formirovaniie natsyonalnogo samosoznania starsheklassnikov v uchebno-vospitatelnoi rabote [Formation of national consciousness of high school students in study and educational work] (PhD dissertation, Minsk).
2. Bilotserkivets, I. (2014). Potentsial zasobiv literatury u patriotychnomu vykhovanni molodshykh pidlipkiv [The potential of fiction means in patriotic education of younger adolescents]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Ed. 18, book 1. Kirovohrad: Imeks-Ltd.
3. Zubalii, M. (1997). Voiенно-patrioticheskoie vospitaniie starsheklassnikov v protsesе vneklassnoi i vneshkolnoi fizkulturno-massovoi raboty [Military-patriotic education of high school students in the process of out-of-school and out-of-school physical training and team work] (PhD dissertation, Kyiv).
4. Kon, I. (1980). Psikhologiiа starsheklassnika [Psychology of high school students]. Moscow: Prosveshcheniie.
5. Peterich, O. (1991). Razvitiie natsyonalnogo samosoznaniia starsheklassnikov v uchebno-vospitatelnoi rabote shkoly [Development of national self-consciousness of high school students in school educational work]. Kharkov.
6. Sydoruk, D. (2003). Viiskovo-patriotychnе vykhovannia zasobamy literatury ta mystetstva [Military-patriotic education by means of literature and art]. Osvita i upravlinnia, 2, 110-116.
7. Skovoroda, H. (1980). Sad pisen [The garden of songs]. Kyiv: Veselka.

8. Sukhushyn, M. & Palahema, V. (2009). Viiskovo-patriotychne vykhovannia molodi [Military-patriotic education of youth]. Kyiv: Slovo.
9. Tymchyk, M. V. (2012). Patriotychne vykhovannia starshykh pidlitkiv u protsesi fizkulturno-masovoi roboty [Patriotic education of older adolescents in the process of physical culture and mass work]. (PhD dissertation, Kyiv, 2012).
10. Tomchuk, M. & Shevchenko, V. (1999). Psykholohichni osnovy viiskovo-patriotychnoho vykhovannia uchniv [Psychological bases of military-patriotic education of school students]. Mykolaiv: MFNaUKMA.
11. Temko, H. & Tomchuk, M. (1997). Metodolohichni osnovy vykhovannia voyniv Zbroinykh Syl Ukrainy [Methodological bases of education of Armed Forces of Ukraine soldiers]. Kyiv: Varta.
12. Bilotserkivets I. (2014). Deiaki metodychni aspekty patriotychnoho vykhovannia molodshykh pidlitkiv zasobamy literatury [Some methodical aspects of patriotic education of younger adolescents by means of literature]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Ed. 20, book 1. Kirovohrad: Imeks-Ltd.

I. П. Білоцерківець

Метод прикладу у вихованні патріотизму підростаючого покоління

Інститут проблем виховання Національної академії
педагогічних наук України
(9, вул. Берлинського, Київ, Україна)

У статті актуалізовано необхідність виховання громадян-патріотів Української держави, здатних стати на її захист у разі потреби. В цьому контексті розкрито значення уроків літератури для виховання патріотичних якостей особистості; представлено приклад застосування методу бесіди (розповідь з елементами дискусії) при розгляді біографії і творчості Григорія Савича Сковороди у старших класах загальноосвітнього навчального закладу. Доведено, що вивчення життєпису видатних постатей української історії як взірця для наслідування може бути дієвим засобом формування патріотичних якостей особистості.

Ключові слова: патріотизм, виховання патріотизму, уроки літератури, метод прикладу, старшокласники, Григорій Сковорода.

И. П. Белоцерковец

Метод примера

в воспитании патриотизма подрастающей личности

Институт проблем воспитания Национальной академии
педагогических наук Украины
(9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье актуализирована необходимость воспитания граждан-патриотов Украинского государства, способных стать на его защиту в случае необходимости. В этом контексте раскрыто значение уроков литературы для воспитания патриотических качеств личности; представлен пример применения метода беседы (рассказ с элементами дискуссии) при рассмотрении биографии и творчества Григория Савича Сковороды в старших классах общеобразовательного учебного заведения. Доказано, что изучения жизнеописания известных личностей украинской истории как образца для подражания может быть действенным средством формирования патриотических качеств личности.

Ключевые слова: патриотизм, воспитание патриотизма, уроки литературы, метод примера, старшеклассники, Григорий Сковорода.

Література

1. Альшевская Л. Формирование национального самосознания старшеклассников в учебно-воспитательной работе : дисс. ... канд. пед. наук. – Минск, 1993. – 150 с.
2. Білоцерківець І. Потенціал засобів літератури у патріотичному вихованні молодших підлітків. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Кіровоград : Імекс-Лтд, 2014. Вип. 18, кн. 1. – 488 с.
3. Зубалий М. Военно-патриотическое воспитание старшеклассников в процессе внеклассной и внешкольной физкультурно-массовой работы : дисс. ... канд. пед. наук. К., 1997. – 176 с.
4. Кон И. Психология старшеклассника : пособ. для учителей. М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
5. Петерич О. Развитие национального самосознания старшеклассников в учебно-воспитательной работе школы : дисс. ... канд. филос. наук. – Харьков, 1991. – 175 с.
6. Сидорук Д. Військово-патріотичне виховання засобами літератури та мистецтва. Освіта і управління. 2003. № 2. С. 110-116.

7. Сковорода Г. С. Сад пісень : вибрані твори. Для старш. шкіл. віку (пер. М. Зерова, П. Пелеха, В. Шевчука. Вступ. стаття, упоряд. та приміт. В. Яременка. – К. : Веселка, 1980. – 190 с., іл.
8. Сухушин М., Палагема В. Військово-патріотичне виховання молоді : підручник. К. : Слово, 2009. – 488 с.
9. Тимчик М. В. Патріотичне виховання старших підлітків у процесі фізкультурно-масової роботи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2012.
10. Томчук М., Шевченко В. Психологічні основи військово-патріотичного виховання учнів : монографія. Миколаїв : МФНаУКМА, 1999. – 124 с.
11. Темко Г., Томчук М. Методологічні основи виховання воїнів Збройних Сил України : монографія. К. : Варта, 1997. – 216 с.
12. Bilotserkivets I. Some methodical aspects of patriotic education of younger adolescents by means of literature. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. Кіровоград: Імекс-Лтд, 2014. Вип. 20, кн. 1. – 360 с.

UDC 37.036:373.3:374

A. E. Boiko, Kyiv

CREATIVE SELF-EXPRESSION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN: PRACTICE-ORIENTED APPROACHES IN THE SYSTEM OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION

The author has concluded that the problem of personal expression is urgent in contemporary social and cultural situation based on the theoretical analysis of scientific studies. Nowadays, person-oriented paradigm of education is introduced in educational process So, the article is devoted to the creative self-expression of primary schoolchildren through the author's practice-oriented approaches in the system of out-of-school education. The results of experimental studies have shown that the process of creative self-expression requires more teachers and parents' attention. The author offers a program of pedagogical support of pupils, parents and teachers of out-of-school educational institutions in order to disclose primary schoolchildren's identity in the process of creative activity.

Keywords: *creativity, self-expression, creative self-expression, primary schoolchildren, out-of-school education.*

In recent years, new socio-cultural changes have determined the directions of modernization of Ukrainian educational system.

The necessity for development of person's creative abilities in order to find effective solutions to everyday problems has increased. In fact, the level of intelligence and creativity is a casual factor that affects efficiently on each individual. However, current education system is not fully focused on personal creativity focusing its attention mainly on knowledge approach in children's development and teaching.

These contradictions have updated the problem of creative self-expression of children, especially in primary school years, which is a period of intensive personal development. The personality's ability to be flexible in a changing world, in our opinion, is the manifestation of creative expression, namely person's originality, uniqueness. According to the latest studies, creativity is a central element of everybody's activity, when he or she tries to solve new problems or needs to adapt flexibly to changes in the environment [5, p. 193].

For the great majority of people, the ability to present oneself to the world, to express one's uniqueness is still a great challenge. Because of school requires schoolchildren to acquire large amounts of information quickly, it leads to the fact that students are more and more operating in a predetermined pattern. This behavior often causes the individuals experiences the meaninglessness of their existence, the feeling of protest against the demands of society, as well as it does not allow to deviate from accepted norms. Out-of-school education is intended to make the space of the children's lives in terms of gaining the basis for the creative expression of their individuality, originality of self-image. [6]

A great deal is being written and said about person's self-expression. This issue interdisciplinary nature, therefore its methodological fundamentals are based on philosophical, cultural, psychological and pedagogical researches. The central question of scientific works of O. Bykovska, V. Verbitsky, A. Kornienko, O. Lytovchenko, V. Machuskyi, H. Pustovit, T. Sushchenko, L. Tykhenko and others is how might out-of-school education influence on children's creativity in spare time?

The purpose of our study is to reveal the essence of the concept of "creative self-expression" of person through the author's practice-oriented approaches to the development of creative self-expression of primary schoolchildren in the system of out-of-school education.

It is important to be clear about the definition of "creative self-expression" in contemporary pedagogical studies. Firstly, this term

refers to the content of two major categories such as “creativity” and “expression” in terms of their development among primary schoolchildren in out-of-school activities.

Fundamentals to our research were the scientific positions K. Abulkhanova-Slavskaya, I. Bekh, L. Bozhovich, H. Kostiuk, A. Leontev, D. Feldstein, A. Maslow, C. Rogers, who propose reasonable basis of the essence of personality’s self-expression as an attempt to show one’s potential to be unique in activity, creativity or socially significant behavior.

Several explanations have been offered. So we generalize following scientific approaches, which are highly important to understanding the notion “creativity” necessary for a fulfilling life; search for the meaning of life is inherently connected with human creative attitude towards reality (A. Maslow, C. Rogers); one of the human activities aimed at solving conflicts (decision of creative tasks) required objective (social and material) and subjective personal conditions (knowledge, skills, creativity), and its result is the novelty and originality, personal and social significance, and progressiveness (V. Andreev); the process of creating, opening new, previously defined for a specific entity was unknown (V. Moliako); activities that lead to the development of the personality, one’s self-realization in the process of creating material and spiritual values (V. Tsapok) [8].

Finally, we should clarify our definition “creative self-expression of primary schoolchildren in out-of-school activities” as an objectification of someone’s personality (thoughts, sentiments, beliefs, aspirations, desires) in a variety of creative activities in out-of-school educational institutions, which is manifested through the necessary system of knowledge, an effort to present one’s to others as well as the ability to express one’s individuality in creative activities.

Studying the structure of person’s creative expression, we came to the conclusion that in current researches there is not a clear structure of the concepts of basic components, although there are some theoretical approaches to the development of criteria and indicators of the level of formation of the creative expression of the individual at different stages of ontogeny [7].

Broadly speaking, we agree with I. Bekh that person-oriented educational process considers “Self-concept” of children as their full representations connected with their assessment. In addition, positive “Self-concept” provides for a sense of self-confidence (to

be able to do certain kinds of activity, to communicate productively and to interact with other people), a sense of usefulness and significance. According to scholar, “Self-concept” includes the cognitive, emotional and behavioral components that are to be targeted of formation and development [2, p. 358].

Therefore, the structure of the creative self-expression of primary schoolchildren in out-of-school educational institutions consists of the cognitive, emotionally-valuable and behavioral components providing a positive a self-image due to integral development and formation interaction. These components are:

- cognitive component of creative self-expression is a primary schoolchildren’s system of knowledge that are essential for development of creative self-expression, awareness and understanding of their own capabilities, needs, motivations, characteristics of behavior in the process of creative activity of out-of-school educational institutions;
- emotionally-valuable component of creative expression is the ratio of primary students to reality, to themselves and the people around them in the creative process, which is shown via personal experiences, as well as it is a motivation to disclose one’s identity in creative activities of out-of-school educational institutions;
- behavioral (practical) component of the creative expression of primary schoolchildren includes acquired knowledge, new ways of behavior in the process of creative activity of out-of-school educational institutions, the ability to objectify their identities in accordance with the norms accepted in society, independently reach the goal.

Thus, based on the theoretical study of the problem we revealed that creative self-expression of primary schoolchildren in out-of-school educational institutions depends not only on the system of existing knowledge about the essence of creativity, creative experience and attitude to it, but also on the child’s available value system, the level of person’s general culture, development communication skills, etc.

To determine the current state of the problem of the creative self-expression of primary schoolchildren in out-of-school educational institutions study experimental work was carried out aimed at obtaining complete information on individual characteristics, knowledge, perceptions, needs, motives for behavior of primary age, factors of influence on the phenomenon under study.

We have developed the criteria and indicators to diagnosis the level of the creative self-expression of primary schoolchildren in out-of-school educational institutions in relation to the determined components above. Moreover, we have taken into account the following factors: age-related peculiarities of low-grade pupils; their self-esteem and attitude to the assessment of others; their intrinsic motivation and achievement motivation that is characterized by the degree of activity and independence to display their capabilities to create new images.

Thus, the main criteria and indicators in terms of determining the levels of development of the creative self-expression of primary schoolchildren in out-of-school educational institutions we have been chosen as follows:

Firstly, the criterion “knowledge of self-image and technology how to objectivize it in a creative activity” – understanding the ways of disclosing one’s identity; awareness of creative activity; self-evaluation.

Secondly, the criterion of “desire to present oneself to others through creative activities”: the need to disclose one’s identity; the need for self-expression and creative activity; enjoy the objectification of their individuality during creative activity.

Finally, the criterion of “ability to objectify one’s individuality in creative activity” – the ability to independently achieve the goals; ability to collaborate with others; creating the original product.

Based on developed criteria and indicators, the techniques have been developed on allowing to determine the levels of formation of each component of the creative self-expression of primary schoolchildren in out-of-school educational institutions: high, medium and low [3].

The empirical study was carried out among primary schoolchildren, parents and teachers out-of-school educational institutions in Vinnytsia, Sumy and Kyiv regions. The methodology included the following methods: method of pedagogical observation of children in various activities and communication, survey of primary pupils, simulation problem experimental situations with children, survey of adults (parents of young learners and teachers of hobby clubs in out-of-school educational institutions), etc. Experimental work was carried out in two directions:

1) study the features of the creative expression of primary schoolchildren: the desire and ability to express themselves socially

acceptable way in various forms of creative activity; manifestations of creativity in the creative activity of after-school educational institutions; abilities of younger schoolboys to creativity;

2) study of the essence of creative expression parents; their attitude to the problem of creative self-expression of children of primary school age in order to study the factors affecting the phenomenon under study.

The results of research have shown that the majority of primary schoolchildren after-school educational institutions have medium and a low level of formation of the components of creative self-expression. It is important to note that we conducted the survey of parents that provided us for information about their attitude toward the problem of creative self-expression younger students. On the other hand, we have found out what the conditions were created in the family in order to help children express themselves creatively at classes in leisure time depending on their personal interests and wishes. Based on analysis of the survey results, we have identified three groups of parents with different level of attitude toward the problem of self-creative expression in out-of-school educational institutions:

Development of primary schoolchildren's components of creative self-expression was conducted under the educational program "Training of creative self-expression". It is a holistic methodical system to train the skills of self-expression in the educational process of out-of-school educational institutions based on synthesis of psychology and various kinds of art. The methodological fundamentals of the developed educational program were the scientific works of J. Anderson, G. Bardier, I. Nikolskyi, I. Romazan, T. Cherednikova, A. Yafalian [9].

The main objective of the program was to provide conditions for learning and mastering by primary schoolchildren to express their thoughts, feelings and experiences. The criterion for evaluation of work with children in this program is the development of their individual qualities and permanent identification their creative resources in different activities. The content was structured into three modules.

The content of the first module contains tools and techniques aimed at obtaining information about the world of his thoughts, feelings and experiences. At this stage, various playing techniques: short stories, creating stories, drawing, simulations, and the like.

The purpose of the module – facilitate the identification and understanding of the facts and events in their sequence, encouraging young learners to reflect their knowledge, thoughts, feelings and experiences.

The content of the second module includes games, exercises and activities based on the principle of the unity of cognitive, emotional and value and activity components, and include elements of training, art therapy, game tasks.

The content of the third module presents a set of exercises and games, aimed at strengthening the mechanisms of self-education. To this end, used stories, fairy tales, encourage children to realize the importance of being a great owner of their feelings, thoughts and actions, manage and dispose of them.

The most effective method of formation of creative self-expression was the use of the art therapy methods – methods of psychological and pedagogical influence in art, a kind of expression of the individual tracks. Several studies, for example, claim that these methods help promote feelings on a symbolic level, actualize and express conscious and unconscious feelings and needs, including those that express in words the child is difficult [4, p. 22]. It has been suggested that art therapy is so universal, that allows to be adapted to address any problems, ranging from solving the problems of a psychological nature, ending with the development of human potential, increase mental and spiritual development [1, p. 123]. This seems to be a reliable approach to develop creative self-expression of primary pupils in out-of-school educational institutions. We believe that the art therapy teaching methods contribute to the development of creativity, personal growth and self-actualization of creative potential.

To sum up, the arguments given above prove that each person should be initiative and independent in all spheres of life in today's society. The problem of creative self-expression of individual have been updated because person must develop the ability to be creative. Effective spheres of life for primary schoolchildren to express themselves creatively is the out-of-school educational institutions. Their special role is to give children the greatest opportunities for education through the ability to express their individuality and uniqueness. All of this points to the fact that our developed methods can provide an effective solution to the problem of self-expression of primary pupils in out-of-school educational institutions. This

study does not cover all aspects of the problem and requires further research.

References

1. Aitbaeva, A. B., Dosmukhambetova, A.I., & Kasen, G.A. (2015). Art-terapiia v rabote s detmi: ozhidaniia i rezultaty [Art therapy in working with children: expectations and results]. In *Pedagogika i psikhologiya: nauch.-metod. zhurn. Kazakhskogo nats. ped. un-ta imeni Abaia: Vol. (24)*, (pp. 122–127). Astana.
2. Bekh, I. D. (2015). *Vybrani naukovy pratsi. Vykhovannia osobystosti: Vol. 1 [Selected scientific works]*. Chernivtsi: Bukrek.
3. Boiko, A. E. (2012). Suchasnyi stan problemy tvorchoho samovyrazhennia molodshykh shkoliariv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Modern state of the problem of creative self-expression of primary schoolchildren in out-of-school educational institutions]. In *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: Vol. 7* (pp. 376–385). Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka.
4. Kasen, G. A., & Kydaibergenova, E. M. (2015). Zarubezhnyi opyt art-pedagogiki i art-terapii v praktike psikhokorrektsyonnoi y profylaktycheskoi raboty [Foreign experience of art pedagogy and art therapy in the practice of psychocorrectional and preventive work]. In *Pedagogika i psikhologiya: nauch.-metod. zhurn. Kazakhskogo nats. ped. un-ta imeni Abaia: Vol. 4 (25)*. (pp. 21–31).
5. Liubart, T. (2009). *Psikhologiya kreativnosti [Psychology of creativity]*. Moscow: Kogito-Tsentr.
6. Pustovit, H. P. (2013). *Pozashkilna osvita i vykhovannia [Out-of-school education]* Kyiv: Pedahohichna dumka.
7. Skopintseva, E., & Ponomarenko, I. (2013). Osobennosti samovyrazheniia podrostkov [Features of self-expression of adolescents]. *Gumanitarnye Nauchnye Issledovaniia*, 4. Retrieved from <http://human.snauka.ru/2013/04/2630>.
8. Sosnin, E. A., & Poizner, B. N. (2011). Iz nebytiia v bytie: tvorchestvo kak tselenapravlennaia deiatelnost [From non-being to being: Creativity as a purposeful activity]. Tomsk: ST.
9. Yafalian, A.F. (2011). *Shkola samovyrazheniia [School of Self-Expression]*. Moscow: Feniks.

А. Е. Бойко

**Творче самовираження молодшого школяра:
практико-орієнтовані підходи розвитку в системі
позашкільної освіти**

Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук
України (9, вул. Берлінського, Київ, Україна)

На підставі теоретичного аналізу наукових досліджень робиться висновок, що проблема самовираження особистості актуалізується в сучасній соціокультурній ситуації, коли впроваджується особистісно орієнтована парадигма освіти. В статті розкривається творче самовираження особистості за допомогою авторських практично-орієнтованих підходів до формування творчого самовираження молодших школярів у системі позашкільної освіти. Результати дослідження дали підстави оцінити процес творчого самовираження як такий, що вимагає посилення уваги до нього педагогів та батьків. Серед чинників, які гальмують розвиток творчого самовираження дітей, автор виокремлює недостатнє розуміння дорослими значимості та сутності проблеми, страх дитини творчо виражати себе. З метою розкриття молодшими школярами своєї індивідуальності в процесі творчої діяльності розроблена програма психолого-педагогічного супроводу школярів, їх батьків та педагогів позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: творчість, самовираження, творче самовираження, молодші школярі, позашкільна освіта.

А. Э. Бойко

**Творческое самовыражение младшего школьника:
практико-ориентированные подходы развития в системе
внешкольного образования**

Институт проблем воспитания Национальной академии
педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

На основе теоретического анализа научных исследований делается вывод, что проблема самовыражения личности актуализируется в современной социокультурной ситуации, когда в жизни внедряется личностно ориентированная парадигма образования. В статье раскрывается творческое самовыражение личности с помощью авторских практико-ориентированных подходов к формированию творческого самовыражения младших школьников в системе внешкольного образования. Среди факторов, тормозящих развитие творческого самовыражения детей, названы недостаточное пони-

мание взрослыми значимости и сущности проблемы, страх ребенка выразить себя творчески. С целью раскрытия младшими школьниками своей индивидуальности в процессе творческой деятельности разработана программа психолого-педагогического сопровождения школьников, их родителей и педагогов внешкольных учебных учреждений.

Ключевые слова: творчество, самовыражение, творческое самовыражение, начальные школьники, внешкольное образование.

Література

1. Айтбаева А.Б. Арт-терапия в работе с детьми: ожидания и результаты / А.Б. Айтбаева, А.И. Досмухамбетова, Г.А. Касен // Педагогика и психология : науч.-метод. журн. Казахского нац. пед. ун-та имени Абая. – 2015. – 3 (24). – С. 122–127.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 1. / І.Д. Бех. – Чернівці : Букрек, 2015. – 840 с.
3. Бойко А. Е. Сучасний стан проблеми творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах / А. Е. Бойко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – № 7. – С. 376–385.
4. Касен Г. А. Зарубежный опыт арт-педагогики и арт-терапии в практике психокоррекционной и профилактической работы / Г.А. Касен, А.М. Кудайбергенова // Педагогика и психология : науч.-метод. журн. Казахского нац. пед. ун-та имени Абая. – 2015. – 4 (25). – С. 21–31.
5. Любарт Т. Психология креативности / Т. Любарт; пер. с фр. Д. В. Любина. – М. : Когито-Центр, 2009. – 215 с.
6. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання : підр. / Г. П. Пустовіт. – К. : Педагогічна думка, 2013. – 272 с.
7. Скопинцева Е. Особенности самовыражения подростков / Е. Скопинцева, И. Пономаренко // Гуманитарные научные исследования. – 2013. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/04/2630>.
8. Соснин Э.А. Из небытия в бытие: творчество как целенаправленная деятельность / Соснин Э.А., Пойзнер Б.Н. – Томск : СТТ, 2011. – 520 с.
9. Яфальян А.Ф. Школа самовыражения / А. Ф. Яфальян. – М. : Феникс, 2011.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБОМ КОМП'ЮТЕРНОГО ТРЕНАЖЕРА

У статті проаналізовано стан дослідження проблеми розвитку риторичних умінь молодших школярів у науковій літературі; обґрунтовано дієвість комп'ютерного тренажера під час розвитку риторичних умінь учнів. Розкрито зміст понять “риторичні вміння молодших школярів”, “формування риторичних умінь молодших школярів”, “комп'ютерний тренажер як засіб формування риторичних умінь молодших школярів”; узагальнено принципи, форми і методи формування риторичних умінь в учнів молодшого шкільного віку.

Ключові слова: риторичні вміння, молодший школяр, комп'ютерний тренажер.

У концептуальних засадах реформування середньої освіти “Нова українська школа” (2016) серед десяти ключових компетентностей особлива увага надається вмінням усно висловлювати думки, почуття та погляди; здатності реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, вільний час, удома; усвідомленню значення ефективного спілкування. З урахуванням цього сучасний учень має володіти сформованими риторичними вміннями, які сприятимуть забезпеченню успішної його самореалізації як особистості, громадянина, здатного до ефективної комунікації.

Проведений аналіз наукових досліджень засвідчив, що питання формування риторичних умінь висвітлено в працях Л. Антонової, Н. Голуб, Л. Горобець, І. Калмикової, О. Когут, М. Пентилюк, В. Федоренка, В. Шуляра, зокрема молодших школярів – М. Захарійчук, Т. Ладиженської, В. Науменко. Принципи шкільної риторики обґрунтовано відповідно до напрацювань – В. Аннушкіна, Б. Бобильова, О. Волкова, О. Горошкіної, Н. Іпполітової, І. Кропивко, З. Курцевої, Т. Ладиженської, О. Орлова, Ю. Рождественського, Г. Сагач, Н. Сивкової, Л. Скуратівського, О. Чувакіна та ін.

Однією з технологій навчання, що дозволяє успішно вирішувати проблему формування риторичних умінь, більшість із яких мають бути доведені до автоматизму, є комп'ютерні (електронні) тренажери. Застосування комп'ютерного тренажера в

організації безперервного навчання досліджували такі вчені, як Т. Буцинська, В. Дозорцев, П. Орлов, А. Трухін, зокрема в початковій школі – Л. Белоусова, Н. Олефіренко, О. Чупріна, Є. Юдіна та ін. Незважаючи на значну кількість наукових розвідок із зазначеної проблеми, питання формування риторичних умінь саме молодших школярів засобом комп'ютерного тренажера залишається недостатньо вирішеним, що й зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – проаналізувати стан досліджуваної проблеми в науковій літературі та практиці; обґрунтувати дієвість комп'ютерного тренажера під час формування риторичних умінь молодших школярів.

З метою формулювання сутності поняття “риторичні вміння” розглянемо зміст дефініції “уміння” взагалі. За О. Савченко, вміння складають “засвоений суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду, що формується виконанням вправ і передбачає застосування у звичайних та змінних умовах” [8, с. 411]. Аналіз досліджень із риторики засвідчив, що поняття “риторичні вміння” вживається досить часто в науковій літературі, зокрема, в працях Н. Голуб [4], Л. Горобець [5], Г. Сагач [6] та ін.

Так, наприклад, Л. Горобець тлумачить сутність поняття “риторичні вміння” як “уміння усвідомлено впливати на аудиторію за допомогою мовлення”, “вміння, що сприяють розвитку / формуванню усвідомленого ефективного мовленнєвого впливу на людину під час міжособистісного, групового і колективного спілкування” [5, с. 171]. Однак, коли йдеться про перелік конкретних умінь, Л. Горобець, відповідно до логіки своїх досліджень, визначає два типи риторичних умінь, пов'язуючи їх із аналізом і створенням текстів (текстові вміння) і введенням риторичних елементів у тексти нериторичних жанрів (жанрові вміння).

Таким чином, поза увагою автора залишаються вміння, пов'язані з моделюванням аудиторії, налагодженням і підтриманням контакту з нею, психологічною настановою оратора на успішний виступ, невербальними засобами спілкування тощо, тобто ті, які є ні текстовими, ні жанровими.

Н. Голуб спробувала ліквідувати ці прогалини. Під риторичними вміннями дослідниця розуміє “набуту здатність

мовця здійснювати планомірну підготовку міжособистісного, групового чи масового спілкування й досягати усвідомленого ефективного впливу на слухача” [4, с. 57].

Оскільки основу класичної риторики становить публічний виступ (етапи підготовки, виголошення й аналізу), головною класифікаційною ознакою для визначення риторичних умінь, на думку вченої, мають стати етапи роботи над публічним виступом: інвенція (винайдення думок), диспозиція (логічне розташування), елокуція (мовне оформлення думок), меморія (запам'ятовування), елоквенція (прикрашання думок: надання їм вишуканості, естетичної привабливості й оригінальності), меморія (запам'ятовування написаного), акція (виголошення) й рефлексія (аналіз і самоаналіз). Окрім того, виділяючи вміння, дослідниця врахувала сутність основних понять класичної риторики – логосу (єдність думки й слова), етосу (висока мораль мовця й мовленого ним слова), пафосу (відповідне емоційне оформлення промови), топосу (використання усталених мовних зворотів для відповідних ситуацій спілкування).

Проаналізувавши програми з риторики для учнів 1–4 класів (М. Захарійчук, В. Науменко, Т. Ладиженська та ін.) під поняттям “риторичні вміння молодших школярів” розуміємо вміння застосовувати ефективні прийоми підготовки і виголошення текстів різних типів (розповідь, опис, міркування) й засоби спілкування (вербальні, невербальні), які дозволяють учневі успішно здійснювати риторичну діяльність (вирішувати мовленнєву задачу).

Відтак, у дослідженні виходимо з того, що риторичні вміння молодшого школяра, як і будь-які вміння, формуються у процесі певної навчально-пізнавальної діяльності, основою якої є теоретичні знання, практичні вміння та індивідуальний досвід їх застосування. З урахуванням цього поняття “формування риторичних умінь молодших школярів” визначаємо як процес і результат цілеспрямованих впливів на молодших школярів, що передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, за якої відбувається активізація всіх складників риторичної діяльності.

З огляду на окреслену проблему, Т. Ладиженська визначає риторичні вміння, якими учні молодшого шкільного віку мають оволодіти на кінець четвертого класу, зокрема: аналізувати й

оцінювати власне спілкування; визначати вид спілкування за його основними цілями (повідомити: запросити інформацію, обмінятися інформацією, підтримати контакт тощо); вступати в етикетний діалог і підтримувати його; розрізняти істинну ввічливість від показної; визначати вид мовленнєвої діяльності, етапи; продумувати, що потрібно зробити для говоріння, читання тощо (на етапі орієнтації), що – в процесі мовлення, читання (на етапі реалізації), що – після говоріння, читання тощо (на етапі контролю); вміння складати опорний конспект почутого у формі таблиці, схеми із застосуванням прийнятих і вигаданих символів, рисунків; відтворювати за опорним конспектом почуте; аналізувати живе усне мовлення, визначати його особливості; встановлювати, в якій мірі усне мовлення підготовлене, в чому відображається підготовленість; користуватися тлумачним словником та словником синонімів; визначати початкове і кінцеве речення як ознаки тематичної та змістової єдності тексту; підбирати кінцеве (завершальне речення до незакінченого тексту); створювати стислий текст, застосовуючи спосіб виключення подробиць і спосіб узагальнення; аналізувати висновок (у міркуванні), його доцільність; створювати до “нових” слів словникові статті; розповідати весело (з гумором) про кумедні, смішні випадки зі свого життя; розповідати (усно й письмово) про пам’ятні події свого життя; аналізувати інформаційну замітку в газету, її відповідність мовленнєвій задачі й жанровим особливостям; написати інформаційну замітку в газету типу: що – де – коли і як відбулося; доцільно застосовувати несловесні засоби спілкування (жести, міміка, рухи тілом, постава, інтонація) [7, с. 8–9].

У результаті аналізу наукових джерел ми переконалися, що серед науковців не існує єдиної думки щодо загально визначених риторичних умінь, якими мають оволодіти молодші школярі. Риторичні уміння завжди розкриваються у взаємозв’язку зі змістом навчальних програм із риторики для учнів молодшого шкільного віку.

Як нам вдалося з’ясувати, для ефективного формування риторичних умінь молодших школярів варто враховувати такі принципи, як: доступності навчального матеріалу; опори на розвиток самостійності мислення, індивідуальної творчості; проблемно-ситуативного характеру завдань;

емоційно-насиченої тематики завдань; варіативно-диференційованого змісту завдань; привабливості, цікавості, образності змісту занять; застосування аудіо- та відеотехніки; комунікативного характеру, розкутої атмосфери, доброзичливості у стосунках між учнями і дорослими; схвалення і визнання; свободи самовираження.

Нами встановлено, що основною формою організації навчального процесу з формування риторичних умінь учнів четвертого класу є урок, на якому більша частина часу виділяється практиці. Під час уроку варто застосовувати такі методи навчання, як: риторичний аналіз усних і письмових текстів; риторичні задачі; риторичні ігри; мікрОВиступи на визначену тему; виступи-імпрОВізації [7, с. 6–7]; аналітичні та синтетичні вправи; вправи на звуковимову (швидкість, виразність, висота); аналіз прислів'їв, приказок, загадок; аналіз крилатих висловів; риторичний аналіз мовленнєвих ситуацій; порівняльний аналіз невербального й вербального спілкування; мова жестів; редагування висловів, текстів; риторичний аналіз різножанрових текстів; мовленнєві ігри; інтелектуальні ігри; експертна робота; драматизація творів; словесне малювання; рефлексія розумово-мовленнєвої діяльності тощо.

Аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що в сучасних умовах більшість вітчизняних і зарубіжних науковців, методистів досліджують питання застосування комп'ютерного тренажера в навчально-виховному процесі початкової школи (Л. Белоусова, А. Трухін, О. Чупріна, Є. Юдіна та ін.). Під поняттям “комп'ютерний тренажер” розуміють такий електронний освітній ресурс, який передбачає багаторазове виконання учнями подібних завдань із метою закріплення матеріалу, що вивчається, та формування міцних навчальних навичок [10]. У нашому дослідженні дефініцію “комп'ютерний тренажер як засіб формування риторичних умінь молодших школярів” тлумачимо як один із важливих електронних освітніх ресурсів, що сприяє формуванню риторичних умінь учнів як самостійно, так і під контролем учителів (батьків), під час виконання тренувальних завдань.

Серед перспективних ІКТ, що застосовуються у навчально-виховному процесі початкової школи, варто звернути особливу увагу на комп'ютерний (електронний) тренажер як один із ефективних засобів формування риторичних умінь молодших

школярів. Переконані, що комп'ютерний тренажер сприяє посиленню інтересу до навчального предмета, підвищенню рівня навчальних досягнень молодших школярів, створенню сприятливих умов для самопідготовки, допомоги учням, які мають проблеми в навчанні, формуванню вміння вчитися.

Нами встановлено, що вчені розрізняють такі види комп'ютерних тренажерів для початкової школи: тренажери-презентації, тренажери-програми, тренажери на сайтах. *Тренажери-презентації* призначені для демонстрації на інтерактивній дошці або екрані серії запитань, на які учні повинні усно дати відповідь. Після виголошених відповідей на екрані висвічується правильна відповідь. Запитання можуть містити ілюстративний матеріал. *Тренажери-програми* спрямовані на роботу в он-лайн режимі та містять серію завдань. Під час роботи учень вводить відповіді, які автоматично перевіряються. У разі необхідності учень може звернутися за підказкою. *Тренажери на сайтах* (<http://samouchka.com.ua/>, <http://shkolnayastrana.ucoz.ua/index/trenazhjory/0-97>, <http://edu-lider.ru/nachalnye-klassy/>) передбачають роботу з ними в он-лайн режимі. Учень реєструється на сайті і виконує серію завдань. Підсумки виконання роботи зберігається на сайті, а вчитель перевіряє результати роботи учня [10]. Підтримуємо думку Л. Белоусової, яка зазначає: “Незаперечною перевагою електронних тренажерів для дітей молодшого шкільного віку є можливість забезпечити варіативність завдань, неповторність вправ, призначених для формування відповідних умінь, привнесення елементів гри, змагання в цей процес. Приваблива форма подання завдань, їх динамічність, практична мета... перетворює стереотипну роботу з удосконалення умінь у цікаву гру, яка мотивує дитину до виконання завдань репродуктивного характеру” [1, с. 591].

Раціональне застосування комп'ютерних тренажерів на уроках риторики в початковій школі уможливорює інтенсифікувати діяльність учителя й учнів; підвищити якість вивчення української мови; втілити в життя низку дидактичних принципів, зокрема: індивідуалізації, диференціації, науковості, наочності тощо [9].

Розроблення комп'ютерного тренажера для формування риторичних умінь молодших школярів ми здійснювали у два етапи: підготовка змістової складової та вибір програмного

забезпечення і платформи розміщення. За допомогою розробленого програмного забезпечення Microsoft Visual Studio ми мали змогу створити комп'ютерний риторичний тренажер.

Під час розроблення комп'ютерного тренажера з розвитку риторичних умінь нами враховувалися такі вимоги: дидактична системність у підборі завдань; методична послідовність виконання завдань; інтерактивність у роботі з виконання тренувальних завдань; свобода вибору навчальної траєкторії [2, с. 84]. Крім того, ми керувалися лінгводидактичними принципами щодо змістового наповнення комп'ютерного тренажера, зокрема: нормативність, функціональна значимість, частотність, мінімізоване й доступне подання навчального (тренувального) матеріалу, навчально-методична доцільність, пізнавальна значимість і дидактична цінність [2, с. 100].

У зв'язку з тим, що комп'ютерних тренажерів для формування риторичних умінь молодших школярів не існує, нами (Г. Бондаренко, К. Сізоненко) створено авторський риторичний тренажер, мета якого полягає в реалізації тренінгової та корекційної функцій, адже велика увага на уроках риторики має приділятися відпрацюванню предметних ораторських умінь [3]. Тренувальні завдання, які виконували четверто-класники, забезпечували формування необхідних риторичних умінь, що з часом стануть навичками. Корекційна функція реалізувалася шляхом коригування риторичної діяльності учнів – прямої, коли виправлялася неправильна дія учня, наприклад, щодо володіння властивостями голосу, дикцією, мімікою, жестикуляцією та демонструвався правильний спосіб виконання завдання; і непрямой, за якої школяру надавалася інформація, наприклад, про розвиток уміння складати текст розповіді, що допомагала йому самостійно виконати тренувальне завдання.

Роботу з комп'ютерним тренажером ми проводили на уроках риторики. Так, після пояснення нового матеріалу послуговувалися інтерактивною дошкою, за допомогою якої учні називали відповіді та пояснювали хід розв'язання риторичних задач; за комп'ютером, коли виконання завдань відбувалося під контролем учителя; виконання домашньої роботи учнями, які самостійно або під контролем батьків виконували тренувальні завдання.

Результати експериментального навчання засвідчили, що високий рівень сформованості риторичних умінь у

четвертокласників ЕК підвищився на 14,0%, а в КК – залишився без змін; достатній рівень учнів ЕК зріс на 16,7% і на 3,8% в осіб КК; базовий рівень зменшився (у бік достатнього рівня) на 19,2% у школярів ЕК і на 3,8% КК; елементарний рівень не був зафіксованим у респондентів ЕК, а в учнів КК він залишився без змін. Позитивним результатом є також значне підвищення в учнів четвертого класу ЕК високого і достатнього рівнів сформованості риторичних умінь, а також відсутність елементарного рівня. У школярів КК значних зрушень не відбулося. Відтак, експериментальною перевіркою доведено дієвість розробленої нами методики.

Отже, на основі аналізу наукових джерел визначено сутність і зміст понять “риторичні вміння молодших школярів”, “формування риторичних умінь молодших школярів”, “комп’ютерний тренажер як засіб формування риторичних умінь молодших школярів”. Виявлено недостатній рівень застосування комп’ютерного тренажера у процесі формування риторичних умінь учнів молодшого шкільного віку. Визначено компоненти, етапи та особливості психолого-педагогічних та лінгводидактичних принципів створення й застосування комп’ютерних тренажерів в навчально-виховному процесі початкової школи.

Доведено, що застосування комп’ютерного тренажера значно підвищує ефективність і мотивацію навчання, забезпечує нові шляхи засвоєння інформації, формування риторичних умінь, дозволяє молодшим школярам стати більш впевненими і здатними самостійно вдосконалювати себе.

Література

1. Белоусова Л. И., Олефиренко Н. В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников [Электронный ресурс] / Л.И. Белоусова, Н.В. Олефриенко. – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/v/didakticheskiy-potentsial-tsifrovyyh-obrazovatelnyh-resursov-dlya-mladshih-shkolnikov>
2. Беляев М. И. Технология создания электронных средств обучения [Электронный ресурс] / М. И. Беляев, В. В. Гриншкун, Г. А. Краснова. – Режим доступа : http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdaniya_EHSO.pdf

3. Бондаренко Г. Застосування комп'ютерного тренажера у процесі формування риторичних умінь учнів четвертого класу / Г. Бондаренко, К. Сізоненко // Початкова школа і сучасність. – 2017. – №2 (30). – С. 5-9.
4. Голуб Н. В. Риторичні вміння як базовий компонент риторичної компетенції старшокласників / Н. В. Голуб // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2011. – №5. – С. 56–58.
5. Горобец Л. Н. Риторические умения как базовый компонент риторической компетенции учителя [Электронный ресурс] / Л. Н. Горобец. – Режим доступа: http://Lib.herzen.spb.ru/text/gorobets_9_50-170-175.pdf.
6. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997. – 302 с.
7. Ладыженская Т. А. Детская риторика в рассказах и рисунках: 1 класс: Методические рекомендации / Т. А. Ладыженская, Н.В. Ладыженская, Р. И. Никольская, Г. И. Сорокина. – М. : ООО “С-инфо”, ООО “Баласс”, 1998. – 96 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 416 с.
9. Чупріна О. В. Використання мультимедійних засобів навчання у початковій школі: аспекти і перспективи проблеми / О. В. Чупріна // Вісник Житомирського державного університету. – 2012 . – Випуск 63. Педагогічні науки. – С. 177 – 180. Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/8684/1/34.pdf>
10. Юдина Е. П. Методика использования электронных тренажеров для организации непрерывного обучения в начальной школе в рамках высокотехнологичной среды образовательного учреждения [Электронный ресурс] / Е. П. Юдина. – Режим доступа : http://324school.spb.ru/index.php?id=947&option=com_content&view=article

Г. Л. Бондаренко

Особенности развития риторических умений младших школьников средствами компьютерного тренажера

Киевский университет имени Бориса Гринченко (18/2 ул. Бульварно-Кудрявская, Киев, Украина)

В статье проанализировано состояние исследования развития риторических умений младших школьников в научной литературе; обоснованно эффективность компьютерного тренажера во время развития риторических умений учащихся. Раскрыто содержание понятий “риторические умения младших школьников”, “формирование риторических умений младших школьников”, “компьютерный тренажер как средство формирования риторических умений младших школьников”; обобщены принципы, формы и методы формирования риторических умений в учащихся младшего школьного возраста.

Ключевые слова: риторические умения, младший школьник, компьютерный тренажер.

H.L. Bondarenko

Development Features of Rhetorical Skills of Primary Schoolchildren by the Means of Computer Simulator

Borys Grinchenko Kyiv University
(18/2 Bulvarno-Kudriavska Str, Kyiv, Ukraine)

The article analyzes the state of research of the problem of development of rhetorical skills of primary schoolchildren in scientific literature. The insufficient level of application of the computer simulator in the educational process of primary school is revealed. The content of the concepts “rhetorical skills of primary schoolchildren”, “formation of rhetorical skills of primary schoolchildren”, “computer simulator as a means of formation of rhetorical skills of primary schoolchildren” is revealed; The principles, forms and methods of formation of rhetorical skills of primary schoolchildren are generalized.

The components, stages and peculiarities of psychological and pedagogical, linguodidactic principles of creation and application of a computer simulator in the educational process of primary school are determined. The necessity of creating an author's computer simulator for the formation of rhetorical skills of primary schoolchildren is characterized, which is aimed at solving a number of practical problems, in particular: minimized and accessible presentation of educational (training) material, cognitive significance and didactic value, freedom of choice of individual learning trajectory.

Keywords: rhetorical skills, primary schoolchildren, computer simulator.

References

11. Belousova, L. I., & Olefirenko, N. V. (2013). Didakticheskii potentsial tsifrovyykh obrazovatelnykh resursov dlia mladshykh shkolnikov [Didactic potential of digital educational resources for primary schoolchildren]. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskii-potentsial-tsifrovyykh-obrazovatelnykh-resursov-dlya-mladshih-shkolnikov>.
12. Beliaev, M. I., Grinshkun, V. V., & Krasnova, G. A. (n. d.). Tekhnologiiia sozdaniia elektronnykh sredstv obucheniia [Technology of creating e-learning tools]. Retrieved from http://uu.vlsu.ru/files/Tekhnologija_sozdaniya_EHSO.pdf.
13. Bondarenko, H., & Sizonenko, K. (2017). Zastosuvannia kompiuternoho trenazhera u protsesi formuvannia rytorychnykh umin uchniv chetvertogo klasu [Application of a computer simulator in the process of formation of rhetorical skills of fourth grade students]. *Pochatkova Shkola i Suchasnist*, 2, 5-9
14. Holub, N. V. (2011). Rytorychni vminnia yak bazovyi komponent rytorychnoi kompetentsii starshoklasnykiv [Rhetoric skills as basic component of senior pupils' rhetoric competence]. In *Naukovi zapiski NDU im. M. Gogolya. Psykholoho-pedahohichni nauky*, Vol. 5 (pp. 56–58).
15. Gorobets, L. N. (n. d.). Ritoricheskie umeniia kak bazovyi komponent ritoricheskoi kompetentsii uchitelia [Rhetorical skills as a basic component of rhetorical competence of a teacher]. Retrieved from https://lib.herzen.spb.ru/text/gorobets_9_50-170-175.pdf.
16. Ziaziun, I. A., & Sahach H. M. (1997). *Krasa pedahohichnoi dii* [Beauty of pedagogical action]. Kyiv: Ukrainsko-finskyi instytut menedzhmentu i biznesu.
17. Ladyzhenskaia, T. A. (1998). *Detskaia ritorika v rasskazakh i risunkakh: 1 klass* [Children's rhetoric in stories and drawings]. Moskva: OOO "S-info", OOO "Balass".
18. Savchenko, O. Ya. (2012). *Dydaktyka pochatkovo shkoly* [Didactics of primary school]. Kyiv: Hramota.
19. Chuprina O.V. (2012). Vykorystannia multimediinykh zasobiv navchannis u pochatkovii shkoli: aspekty i perspektyvy problem [Using multimedia learning tools at elementary school: Aspects and perspectives of the problem]. In *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universitetu*: Vol. 63. *Pedahohichni nauky*

- (pp. 177–180). Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/8684/1/34.pdf>.
20. Yudina, E. P. (n. d.). Metodika ispolzovaniia elektronnykh trenazherov dlia organizatsii nepreryvnogo obucheniia v nachalnoi shkole v ramkakh vysokotekhnologichnoi sredy obrazovatel'nogo uchrezhdeniia [Methods of using electronic simulators for the organization of continuing education in elementary school within the framework of a high-tech environment of educational institution]. Retrieved from http://324school.spb.ru/index.php?id=947&option=com_content&view=article.

УДК 372.47(045)

О.Г. Брежнева, м. Мариуполь

МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПОРІВНЯННЯ ЧИННИХ ПРОГРАМ

У статті представлений детальний аналіз змісту програмових завдань з математичного розвитку дітей дошкільного віку; виявлені спільні і відмінні авторські підходи у конструюванні математичного контенту чинних програм за розділами “Кількість та число”, “Велична”, “Простір”, “Форма, “Час”. Деталізовані завдання з формування у дітей кількісних відношень між числами натурального ряду. Визначені спільні і відмінні підходи до реалізації змісту математичного розвитку дошкільників. Проаналізовано лінійний і концентричний принципи подання програмового матеріалу.

Ключові слова: методична система, навчальна програма, програмовий зміст, лінійний принцип, концентричний принцип.

Останнім часом увага вчених українських і зарубіжних вчених і педагогів-практиків прикута до питань оновлення методичної системи математичного розвитку дітей дошкільного віку (В. Баряєва, Г. Белошиста, Л. Вороніна, Л. Зайцева, М. Машовець, Т. Степанова, О. Фунтікова та інші). Дискусії в полі проблеми методики навчання дітей математики концентруються переважно навколо трьох ключових питань: для чого вчити дітей математики? Що вивчати з математики? Як навчати математики? Позначені вище три питання цілком повно характеризують склад компонентів методичної

системи або методики навчання дітей математиці. Аналіз усталеної методики навчання дітей математики дозволяє визначити мінімум відомих компонентів методичної системи, як от цілі навчання, зміст навчання, методи, засоби, форми навчання. Цілком очевидним стає факт, що у результаті зміни хоча б одного елементу в цій системі змінюються й інші. Так, наприклад, зміна цілей навчання математики порушує сформовану в методиці рівновагу в методах, формах, змісті тощо. Виникають протиріччя, подолання яких можливе за рахунок узгодження зв'язків нових цілей навчання дітей математиці зі старим змістом. Отже, всі елементи методичної системи методики математики вимагають детального вивчення.

Протягом останніх двох десятиліть вітчизняними вченими розглянуто і уточнено методи, форми, засоби забезпечення математичної підготовки дітей (Г. Грама, Л. Гайдаржийська, Т. Степанова, Л. Зайцева, С. Татарінова, К. Щербакова та інші); визначено зміст навчання дітей математики, що знайшло відображення у програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку (Н. Голота, З. Дорошенко, Л. Кочина, М. Машовець, В. Стеценко та інші). Початок перегляду і уточнення змісту навчання дітей математиці був покладений у середині 90-х років минулого століття. Саме тоді здійснювались перші спроби оновити зміст програмових завдань з математики (Н. Баглаєва, З. Дорошенко, М. Машовець, Т. Степанова, С. Татарінова, К. Щербакова та інші). Специфічною особливістю всієї проведеної вченими роботи у той період було цілеспрямоване переосмислення змісту і методів навчання дошкільників математики. Це стало необхідним кроком удосконалення системи математичного розвитку дошкільників, без чого не можна привести у відповідність результати дошкільної математичної підготовки з вимогами до підготовки дітей, які висуває початкова школа та інформаційне суспільство. Що стосується методів, форм, засобів навчання математики, то в силу визначеності і стабільності цілей навчання дітей математики ці елементи методики у своєму розвитку довгі роки залишались майже без змін (Г. Леушина, Л. Метліна, А. Конфорович, З. Пігулевська, З. Лебедева, М. Янпольська та інші). Така стабілізація визначала розвиток кожного із зазначених елементів і зв'язки між ними. Тобто встановилася певна рівновага, яка забезпечувала нормальне стабільне функціонування методики навчання дітей

математики. З плином часу відбулася поступова зміна цілей навчання дітей математики. На сучасному етапі визначена мета математичного розвитку дошкільників, яка пов'язується із формуванням не тільки знань, а цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв'язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв'язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом; вміння користуватися математичною термінологією, знаковою і графічною інформацією тощо. У результаті зміни такого елемента методичної системи, як цілі навчання математики, порушилася рівновага, що склалась в методиці навчання, виникли протиріччя між цілями, методами, формами, організації навчання. Подолання цих протиріч може бути досягнуто тільки за рахунок з'ясування зв'язків нових цілей навчання дітей математики зі старим змістом. Отже, на даному етапі вимагають вивчення, детального аналізу всі елементи методики математики: зміст, дидактичні методи, форми, засоби.

Публікація має на меті проаналізувати лише один з елементів методичної системи математичного розвитку дошкільників – зміст математичної підготовки, зосереджений у чинних програмах навчання і виховання дітей дошкільного віку.

Наше завдання полягало у визначенні змістового наповнення, характеру подання програмного матеріалу в математичних розділах чинних програм, які застосовують дошкільні навчальні заклади України. Перш за все, визначимо поняття “навчальна програма”. Навчальна програма – це системний документ, який визначає цілі та завдання кожної предметної області, її зміст, основні види освітньої діяльності, її результати, форми контролю та оцінювання досягнень дитини. Оскільки робота з математичного розвитку здійснюється саме на основі програми виховання і навчання, то результати навчальних досягнень дітей в математиці значною мірою спричинені якістю навчальної програми. Отже, аналіз змісту і концептуальних засад діючих в Україні програм з реалізації завдань математичного розвитку дітей від 3 до 6 років є доцільним. Для детального аналізу змісту діючих програм було обрано державні програми, рекомендовані МОН України для застосування у освітньому процесі ДНЗ України: “Дитина”,

“Дитина в дошкільні роки”, “Українське дошкілля”, “Впевнений старт”, “Я у Світі”. Вибір цих програм обумовлений їх широким регіональним розповсюдженням. Здійснений нами аналіз математичних розділів програм дозволив визначити як спільні, так і відмінні підходи в реалізації змісту математичного розвитку дошкільників. За основу було обрано показники: використання і забезпеченість сучасними програмами з математичного розвитку; узгодженість змісту програм з математики, їх відповідність дидактичним принципам і цілям математичного розвитку.

За першим показником забезпеченості ДНЗ сучасними програмами, з’ясовано, що цей показник наближується до 100 %, тобто забезпеченість дошкільних установ України програмами достатня. При цьому, кожний дошкільний навчальний заклад реалізує право вільно обирати не тільки цілісну програму, а й окремі її розділи. Так, у старших групах для математичної підготовки дітей українські ДНЗ найчастіше обирають програму “Впевнений старт”. Пріоритетність ДНЗ у виборі програми щодо забезпечення математичного розвитку дітей відрізняється регіональною специфікою. Наприклад, ДНЗ м. Києва та Київської області, переважно, користуються програмою “Дитина” [3], а дошкільні установи західної частини України спираються на програму “Українське дошкілля” [5]. Дошкільні навчальні заклади Запорізької, Дніпропетровської областей найчастіше застосовують програму “Дитина в дошкільні роки”. Найбільшого поширення на регіональному рівні набули програми “Дитина” і “Дитина в дошкільні роки” [2], “Впевнений старт” [7] (як програма розвитку дітей старшого дошкільного віку).

Не зважаючи на різноманіття програмних пропозицій, у їхньому змісті, принципах організації освітнього процесу з навчання дітей елементів математики, є спільні характеристики. Всі аналізовані програми спираються на особистісно-орієнтований підхід, гуманістичну освітню парадигму, яка передбачає індивідуалізацію і диференціацію освітнього процесу, врахування інтересів і здібностей кожної дитини. Така традиція кардинально відрізняється від практики застосування програм, сформованої до 90-х років ХХ століття. Тоді “Типова програма виховання і навчання і дитячому садку” (1984 р.) [10] була єдина на території України

і слугувала орієнтиром у побудові освітнього процесу для всіх, без винятку дошкільних установ. Зміст цієї програми засновувався на психофізичних особливостях дітей різного віку і охоплював усі сторони психіки дитини. Однак, виконуючи соціальне замовлення свого часу, програма була вкрай ідеологізованою, закладений у ній цілісний підхід до навчання дітей елементів математики не був повною мірою реалізований. Зокрема тому, що не передбачались умови для саморозвитку особистості, реалізації творчості дитини, врахування специфіки індивідуального розвитку, унікальності дитячої природи. Чіткий поквартальний розподіл програмового матеріалу з математики, прив'язувався організаційно до відповідної вікової групи і це перешкоджало вихователю проектувати процес навчання дітей математики з урахуванням індивідуального темпу розвитку кожної дитини [10].

На сьогодні практичні працівники оперують широким діапазоном чинних державних програм, що надає можливість кожному педагогічному колективу обирати програму відповідну регіональним потребам і можливостям дітей різного віку. Нами з'ясовано, що педагоги вільно обирають і комбінують різні розділи з різних програм, створюючи свою власну “мозаїчну” програму. Утверджена в практиці свобода вибору програм, з одного боку, надає вихователю право вільного вибору пріоритетного напрямку в забезпеченні математичного розвитку дитини (можна запозичити математичний розділ і іншої програми), а з іншого боку, викликає певні труднощі в узгодженості різних розділів, запозичених з інших програм. На нашу думку, таке інтуїтивне конструювання, комплексування програм порушує цілісність програмних концепцій, перешкоджає ідеї гармонійного розвитку дитини-дошкільника.

Наступний показник – узгодженість змісту програм з математики, відповідність дидактичним принципам. В аналізованих програмах програмові вимоги з математики традиційно диференційовані за п'ятьма розділами: кількість та число, величина, форма, простір та час. Проаналізуємо змістове наповнення кожного з розділів. Розділ “Кількість та число”: з'ясовано, що у всіх програмах для дітей 4-го року життя визначені завдання із ознайомлення із множинами, засвоєння термінів “багато”, “мало”, “один”, “ні одного”, “більше”, “менше”

та ін. Автори єдині у визнанні первинності множинного підходу, розглядаючи його як фундамент для розвитку лічильної діяльності. Це підтверджує визнання теоретико-множинного підходу (започаткований Г. Леушиною) підґрунтям для опанування лічбою. Водночас, спостерігається деяка неузгодженість у визначенні меж навчання молодших дошкільників лічбі. Так, за програмою “Дитина” пропонується “лічба в межах трьох у прямому порядку” [3, с. 101]. Крім того, автори подають програмовий зміст у незвичній логічній послідовності: спочатку завдання з формування уявлень про число [3, с. 101], а потім завдання з формування уявлень про множину [3, с. 101], це дещо порушує теоретико-множинний принцип опанування дітьми поняттям про множину, як основи оволодіння лічбою та обчислюванням. У свою чергу, в програмах “Дитина в дошкільні роки” (З. Дорошенко), “Українське дошкілля” (О. Білан) визначено: “Вчити кількісній лічбі у межах 5, називати числа за порядком, відносити останнє число до всієї групи предметів” [5, с. 82]. За програмою “Я у Світі” на четвертому році життя завдання зосереджені на оперуванні множинами різного якісного складу. Так, автори розділу О. Фунтікова, В. Старченко чітко окреслюють завдання для молодших дошкільників: “порівнювати за кількісними показниками предмети, використовуючи слова “багато”, “мало”, “більше”, “менше”, “стільки ж...”, “стільки-скільки”, “однаково”; порівнювати групи предметів шляхом накладання і прикладання, перелічування; утворювати рівність із нерівності шляхом зменшення чи збільшення однієї з множин; визначати в довкіллі множини, класифікувати об’єкти довкілля за кількісними показниками, множини за чисельністю” [6, с.131-133]. У програмі “Я у Світі” дошкільний період поділений на два етапи: молодший (4-ий і 5-ий рік життя) і старший (6-ий рік життя). Відповідно до цього розподілу завдання з математичного розвитку подані узагальнено і утворюють єдиний контент, що утруднює роботу вихователя з фактичного вибору, дозування для занять з дітьми певного віку. Отже, логіко-математичні завдання для дітей четвертого і п’ятого років життя потребують конкретизації, диференціації оскільки діти четвертого і п’ятого років життя суттєво відрізняються за своїми психофізіологічними особливостями.

В цілому, в аналізованих програмах зміст завдань з розділу “Кількість та число” для дітей середньої групи цілком співпадає. Констатується єдність вимог щодо розвитку лічильної діяльності дошкільників 5-го року життя, а саме: “лічба предметів і називання чисел у межах 5 у прямому і зворотному порядку; утворення чисел шляхом додавання 1 до попереднього числа. Визначення місця кожного числа в ряді чисел від 1 до 5. Засвоєння термінів між, стоїть перед (за). Кількісна і порядкова лічба. Знання цифр в межах 10” [3, с. 155]. “Дитина в дошкільні роки”: “учити співвідносити: кількість-число-цифра (у межах 5); порівнювати множини за кількістю їхніх елементів; застосовувати слова однаково, більше, менше, порівну; визначати скільки предметів треба додати (відняти), щоб отримати рівну кількість елементів двох множин” [2, с. 106]. “Українське дошкілля”: “Вчити лічбі в межах 5 за допомогою різних аналізаторів: зорового, слухового, тактильного. Вчити називати числа за порядком, відносити останній числівник до всієї групи перелічуваних предметів; розуміти запитання “скільки всього?”, “який за рахунком?”, “котрий” і давати правильну відповідь” [5, с. 106].

Для дітей шостого року життя в усіх аналізованих програмах вимоги можна характеризувати як єдині: визначаються кінцеві межі лічби до 10(20); називання чисел від 1 до 10, від будь-якого числа до 10, від 10 до будь-якого; ознайомлення з цифрами від 0 до 9; встановлення відповідності між цифрою та її назвою (числом), між числом і групою предметів, що позначаються цим числом; розв’язування простих арифметичних задач та прикладів; розуміння знаків більше, менше, дорівнює [2; 3; 5; 6].

До загально розвиваючих програм додається програма спеціально призначена для дітей шостого року життя “Впевнений старт” (2012 р.) [7]. У підрозділі програми “Логіко-математичний розвиток” сформульовані завдання з математичної підготовки старших дошкільників за напрямом “Кількість та число” (“У світі чисел та цифр”). Аналіз засвідчує, що в цілому, зміст завдань співпадає зі змістом аналізованих нами програм: вчити називати числа від 1 до 10, від будь-якого числа до 10, від 10 до будь-якого числа, розрізняти пряму та зворотну, кількісну та порядкову лічбу; ознайомлювати з цифрами (1 – 9 (0)) та їх написанням; вчити встановлювати

відповідність між цифрою та відповідною кількістю множин; ознайомлювати з властивостями натурального ряду чисел; знайомити зі складом чисел з одиниць та двох менших (у межах 10) та інші [7].

Розділ “Величина”. Змістовий аналіз програм з розділу “Величина” засвідчує відповідність завдань віковим особливостям дітей 3–6 років. Достатньо повно представлений опис програмних завдань для дітей 4-го року життя. Визначний діапазон термінів, що позначають величину: “довгий”, “короткий”, “однакові”, “різні за величиною”, “високий”, “низький”, “широкий”, “вузький”. Спільним є те, що автори вказують на необхідність формування у молодших дошкільників практичного досвіду з порівняння параметрів величини. Для дітей 5-го року життя додається завдання побудови серіаційного ряду в межах 5. На шостому році життя завдання ускладнюються введенням вимірювання умовною міркою і ознайомлення з еталонними одиницями вимірювання величини: грам, літр, кілограм, метр, сантиметр [2; 3; 5; 6].

Форма. Зміст розділу реалізується в програмах послідовно, авторами визначений діапазон площинних і об’ємних геометричних фігур, які здатні засвоїти дошкільники 3–6 років. Так, в молодшій групі діти мають засвоїти трикутник, круг, квадрат, кулю, куб, як це і визначено в програмах “Дитина”, “Дитина в дошкільні роки”, “Українське дошкілля”. Тільки за програмою “Я у Світі”, визначена додаткова геометрична фігура “чотирикутник”, що не впливає на характер поданих завдань з класифікації, розрізнення та співставлення різноманітних геометричних фігур.

Простір та час. В розділі завдання розподілені за віковим принципом. Так, у молодшому дошкільному віці визначений обсяг завдань із засвоєнням частин доби, понять “вчора”, “сьогодні”, “завтра”. У середньому дошкільному віці завдання ускладнюються і пов’язуються з узагальнюючим поняттям “доба”; навчанням послідовно називати пори року, встановлювати причинно-наслідкові зв’язки між подіями в доквіллі, в родині, у власному житті [2]. У старшому дошкільному віці визначені єдині вимоги до знань дітей: “формувати уявлення про тиждень, місяць, рік. Учити називати послідовно дні тижня, заставляти дні тижня із словами, які позначають часові відношення (сьогодні,

учора, позавчора, завтра, післязавтра)” [2]; “встановлювати послідовність подій: вчора, сьогодні, завтра, раніше, потім, зараз; самостійно визначати час за допомогою годинника (з точністю до півгодини)” [6].

Змістовий аналіз програмових вимог дозволив з’ясувати, що у програмах зберігається системність, послідовність, раціональне дозування і поступове ускладнення математичних завдань за віковим принципом. Кардинальних відмінностей у подані математичного змісту не виявлено. Деякі змістові розбіжності пов’язуються, скоріше із дозуванням завдань, а не зі змінами в їх обсязі. Деякі розбіжності вимог з розділу “Кількість та число” в молодших групах не впливають на загальну кінцеву базу знань дітей до кінця шостого року життя.

Наступним компонентом аналізу були задекларовані в програмах кінцеві показники математичної компетентності дитини-дошкільника як результату цілеспрямованого навчання. У кожній програмі показники компетенції мають ідентичний змістовий формат. Зведені дані по показниках засвідчують, що автори дотримуються компетентного підходу у визначенні досягнень дошкільників наприкінці навчання. Водночас, заявлені показники не індивідуалізовані, що ускладнює їхню діагностику для вихователів. Відрізняються і назви цих показників. Так, у програмі “Дитина” (2016 р. – оновлений варіант) авторами, на жаль, не виділені кінцеві показники математичної компетентності дошкільника. У попередній редакції програми “Дитина” (Дитина. Програма виховання і навчання дітей від 2 до 7 років. (наук. кер. О. В. Проскура, авторський колектив Л. П. Кочина, В. У. Кузьменко, Н. В. Кудикіна, 2010 р.), якою користувались вихователі до 2015 року, представлена характеристика “показників успішного розвитку дітей” [с. 220]. Ці показники обмежені низкою умінь, якими має володіти старший дошкільник і не враховують пізнавальної сфери дитини. Зі змісту програми бачимо, що серед формулювань переважають вислови: “уміє упорядковувати, називати, розв’язувати ...; “аналізує просторове розміщення предметів...”; “складає і обчислює приклади, розв’язує задачі...”. Виключно за умінями і знаннями важко оцінити математичну розвиненість. Аналогічні показники визначені в інших аналізованих нами програмах. Спільним

у показниках математичної компетентності є пріоритетність математичних знань, умінь та навичок, тобто орієнтація, перш за все, на ЗУНи. Наявна неузгодженість загальних цілей математичного розвитку і заявлених показників. Між тим, завдання розвитку більш складне і пов'язується не стільки із сформованістю базових знань, скільки з інтелектуальними здібностями дитини-випускника ДНЗ. Мета “розвинути” не співпадає з характеристикою математичної компетентності у програмах. Показники математичної компетентності потребують доопрацювання і мають констатуватися скоріше як показники математичної розвиненості.

Звідси постає ключове перспективне завдання: визначення єдиних показників рівня математичної розвиненості дошкільника, на основі оновленої критеріальної бази, з урахуванням “компонентної структури поняття” математична розвиненість, як утворення, що складається з базису та надбудови. Це буде більшою мірою відповідати завданню із забезпечення сталого математичного розвитку дитини на етапі дошкільного дитинства.

Аналіз змістового наповнення програм засвідчує, що вітчизняними науковцями запропоновані різноманітні варіанти концептуальних підходів до розробки програм (А. Богуш, О. Богініч, Г. Беленька, Н. Гавриш, Л. Крутій, О. Кононко, Н. Лисенко, М. Машовець В. Огнев'юк, О. Фунтікова та інші). Разом з тим, під час визначення комплексу вимог з математичного розвитку авторам не вдається уникати численних труднощів, суперечностей, що частково позначається не на кількості, а на якості змісту програмових вимог. Щодо кількісних ознак програмових завдань, то вони майже тотожні в різних програмах. Тут ми цілком спільні в оцінці з дослідниками в галузі математичного розвитку дошкільників (Л. Зайцева [4], Т. Степанова [9, с. 54–61]). Несуттєві відмінності існують, що не впливає на загальний обсяг математичних завдань. Якісна оцінка змісту програмових завдань дозволила визначити відсутність індивідуалізації та диференціації у їхніх характеристиках, що значно ускладнює вихователям можливість індивідуалізувати детермінований добір і розподіл навчальних завдань для дітей з різним рівнем математичної розвиненості. Тієї ж думки дотримуються інші науковці (Л. Зайцева, Т. Степанова, О. Фунтікова, К. Щербакова). Так, Т. Степанова,

а в аналізі програм з математики для старший дошкільників зазначає, що “представлені програми складені без урахування індивідуальних особливостей дітей, і це, природно, не дає можливості кожній дитині відчутти себе комфортно на математичних заняттях” [9, с. 60].

Аналіз програмових завдань дозволив виявити проблемні питання в змісті математичних розділів. Прокоментуємо їх. Перша проблема, яку слід позначити – структурування матеріалу. Структурування програмного математичного матеріалу характеризується чіткістю і детальністю опису. Така традиція в поданні завдань асоціюється із сутінню слова “програма”, тобто документ конкретного змісту, жорстко регламентований. Аналізовані нами математичні розділи діючих програм підпорядковані саме такому структуруванню матеріалу за лінійним принципом. Виділимо позитивні риси лінійного подання програмового змісту: дозволяє реалізувати його з опорою на принципи традиційної, класичної дидактики; забезпечує системність, послідовність, поступове нарощування об’єму і складності завдань. Таким чином, звична лінійна трансляція математичного змісту забезпечує послідовне формування у дошкільника знання про конкретні математичні поняття. Разом з тим, побудувати процес математичної підготовки дошкільника, зорієнтований на математичний розвиток, такими методами в силу специфічності математики доволі складно. Розвиток відбувається не прямолінійно. Він нерівнозначний, нестабільний, залежить від багатьох факторів. Розвиток – це скоріше розгортання по спіралі, концентрично, коли знання не нашаровуються одне на одне, а розширюються і укрупнюються за рахунок набуття дитиною нових інтелектуальних умінь, у залежності від просування дитини в осяганні математичного змісту. Так, О. Савенков [8] стверджує, що реалізація ідеї розвитку дитини (математичного, творчого, інтелектуального тощо) таким шляхом вимагає, “перш за все, з’ясування специфічних особливостей вікового розвитку, також ретельного вивчення закономірностей і послідовності формування основних інтелектуальних функцій”. Такий підхід знайшов своє відображення у працях Л. Венгера, О. Венгера, О. Дьяченко та інших, що відповідає вітчизняним культурно-освітнім традиціям.

На наш погляд, більш доцільним є інший підхід, який частково розроблявся рядом вчених (О. Борисова, В. Козлова, Л. Зайцева, Г. Логінова, Т. Степанова, О. Фунтікова та ін.). Дослідниками були запропоновані програми діагностики і розвитку інтелектуальних, розумових здібностей дітей дошкільного віку. Структура пропонує цими авторами програм з математики побудована на основі принципу концентричності. Тобто в процесі навчання діти мають проходити своєрідні кола програми, спочатку більш дрібні уміння та навички, а потім на їх основі розвиваються більш складні утворення. Цей принцип моделювання програм є перспективним як той, що найбільше відповідає завданням математичного, а відтак, розумового, розвитку дошкільників.

Література

1. Грама Н. Г. Математичний розвиток особистості дитини дошкільного віку в сучасному баченні навчальних програм // Н. Г. Грама, Г. П. Грама, С. О. Татарінова. – Науковий Вісник Мелітопольського державного педагогічного університету Серія Педагогіка. – С. 20–26.
2. Дитина в дошкільні роки : комплексна освітня програма / автор. колектив ; наук. керівник К. Л. Крутий. – Запоріжжя : ТОВ “ЛІПС” ЛТД, 2016. – 160 с.
3. Дитина: Освітня програма для дітей від 2 до 7 років / наук. кер. проекту В. О. Огнев’юк ; авт. кол. Г. В. Беленька, О. Л. Богиніч, Н. І. Богданець-Білоskalенко [та ін.]; МОН України; Київ, у-ет ім. Б. Грінченка. – К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. – 304 с.
4. Зайцева Л. І. Формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Л. І. Зайцева. – Київ, Інститут проблем виховання НАПН України, 2005. – 203 с.
5. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Українське дошкільля” / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у Світі” (нова редакція). У 2 ч. Ч.П. Від трьох до шести (семи) років / Аксьонова О. П., Аніщук А. М., Артемова Л. В. [та ін.]; наук. керівник О. В. Кононко. – Київ : ТОВ МЦФЕР - Україна, 2014 – 452 с. С. 123–127, 131; С. 296–300, 305.

7. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку “Впевнений старт” / О. О. Андрієтти, О. П. Голубович, О. П. Долинна, Т. В. Дяченко, Т. С. Ільченко, Г. Є. Іванова, Г. М. Лисенко, Т. В. Панасюк, Г. В. Петрова, Т. О. Піроженко, Н. М. Романко, Н. А. Случинська, Н. І. Трикоз. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 104 с.
8. Савенков А. Концептуальный подход к развитию мышления дошкольников / А. Савенков // Дошкольное воспитание. – № 10. – 1998. – С. 18–35.
9. Степанова Т. Развитие змісту математичних знань у різні періоди історії дошкільної педагогіки на початку ХХ століття [Електронний ресурс] Доступ до ресурсу: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/24/visnuk_30.pdf
10. Типовая программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. Р.А. Курбатовой, Н.Н. Поддъякова.- М. : Просвещение, 1984. – 175 с.

О.Г. Брежнева

Методический анализ содержания математического развития детей дошкольного возраста: сравнение действующих программ

Мариупольский государственный университет,
(129-а, проспект Строителей, Мариуполь, Украина)

В статье представлен подробный анализ содержания программных задач по математическому развитию детей дошкольного возраста; выявлены общие и отличительные авторские подходы в конструировании математического контента действующих в Украине программ по разделам “Количество и число”, “Величина”, “Форма”, “Пространство”, “Время”. Детализированы задачи по формированию у детей количественных отношений между числами натурального ряда. Определены общие и отличные подходы к реализации содержания математического развития дошкольников. Проанализированы линейный и концентрический принципы подачи программного материала.

Ключевые слова: *методическая система, учебная программа, программное содержание, линейный принцип, концентрический принцип.*

O.H. Brezhnieva

Methodical Analysis of Content of Mathematical Development of Preschool Age Children: Comparison of Current Programs.

Mariupol State University

(129a, Budivelnkyiv Ave., Mariupol, Donetsk Region, Ukraine)

The analysis of maintenance of program tasks of preschoolers' mathematical development is presented in the article. General and distinctive author's approaches in designing of mathematical content of programs for the "Quantity and Number", "Size", "Form", "Space", "Time" sections are revealed. The tasks of formation of children's quantitative relations between prime numbers are detailed. General and distinctive features in approaches to implementation of the contents of preschoolers' mathematical development are defined in the analysis of programs' mathematical sections. As a basis of the analysis are chosen following indices: the use and providing of PEI with modern mathematical development programs; coordination of mathematical programs' contents, their correspondence with didactic principles and aims of mathematical development. Based on researches of H. Hrama, N. Hrama, L. Zaitseva, T. Stepanova, O. Funtikova and other scientists, two approaches in supply of program mathematical material are analyzed: linear and concentric.

Keywords: *methodical system, educational program, program contents, linear principle, concentric principle.*

References

1. Hrama, N. H., Hrama, H. P., & Tatarynova, S. O. (2011). Matematychnyi rozvytok osobystosti dytyny doshkilnoho viku v suchasnomu bachenni navchalnykh prohram [Mathematical development of the personality of a child of preschool age in the modern view of educational programs]. In *Naukovi Visnyk Melitopolskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu. Seriya Pedahohika* (pp. 20–26).
2. Krutii, K. L. (Ed.). (2016). *Dytyna v doshkilni roky: kompleksna osvitnia prohrama* [A child in preschool years: Comprehensive educational program]. Zaporizhzhia: TOV "LIPS" LTD.
3. Ohneviuk, V. O. (Ed.). Bielienska, H. V., Bohinich, O. L., & Bohdanets-Biloskalenko, N. I. (2016). *Dytyna: Osvitnia prohrama dlia ditei vid 2 do 7 rokiv* [Child: Educational program for children from 2 to 7 years old]. Kyiv: un-t im. B. Hrynchenka.

4. Zaitseva, L. I. (2005). Formuvannia elementarnoi matematychnoi kompetentnosti v ditei starshoho doshkilnoho viku [Formation of elementary mathematical competence in children of the senior preschool age]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
5. Bilan, O. I., Vozna, L. M., & Maksymenko, O. L. (2012). Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ukrainske doshkillia" [Program for the development of preschool child "Ukrainian Preschool Education"]. Ternopil: Mandrivets.
6. Kononko, O. L. (Ed.). Aksonova, O. P., Anishchuk A. M., & Artemova, L. V. (2014). Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku "Ya u Svitii" (nova redaktsiia). Ch.II. Vid trokh do shesty (semy) rokiv [Child's Development Program "I am in the World" (new edition). Vol. II. From three to six (seven) years old]. Kyiv: TOV MTsFER-Ukraina.
7. Andriietti, O. O., Holubovych, O. P., Dolynna, O. P., Diachenko, T. V., Ilchenko, T. S., Ivanova, H. Ye., ... Trykoz, N. I. (2013). Prohrama rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku "Vpevnenyi start" [Program of development of children of the senior preschool age "Confident Start"]. Ternopil: Mandrivets.
8. Savenkov, A. (1998). Kontseptualnyi podkhod k rozvitiuu myshleniia doshkolnykov [Conceptual approach to the development of preschool children's thinking]. *Doshkolnoe Vospitanie*, 10, 18–35.
9. Stepanova, T. (n.d.). Rozvytok zmistu matematychnykh znan u rizni periony istorii doshkilnoi pedahohiky na pochatku XX stolittia [Development of the content of mathematical knowledge in different periods of the history of preschool pedagogy at the beginning of the XX century] Retrieved from: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/24/visnuk_30.pdf.
10. Kurbatova, R. A., & Poddiakov, N. N. (Eds.). (1984). Tipovaia programma vospitaniia i obucheniiia v detskom sadu [Typical program of education in kindergarten]. Moscow: Prosveshchenie.

ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ У ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ З ОБ'ЄКТАМИ ПРИРОДИ

У статті розкрито шляхи формування соціально доцільної поведінки старших дошкільників у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи в умовах ДНЗ на основі наукового бачення загальної будови діяльності; внутрішнього змісту дії, створення емоційного образу як мотиву; зосереджено увагу на загальній методологічній площині дослідження, яку становлять системний, особистісно-орієнтований, діяльнісний комунікативні підходи; обрано за основний засіб формування соціально доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку процес створення зовнішньої соціальної ситуації (І. Бех); дотичним засобом визначено сюжетно-рольову гру.

Ключові слова: соціально доцільна поведінка, діти старшого дошкільного віку, соціальні ситуації, об'єкти природи, предметно-перетворювальна діяльність.

Пріоритетного значення набуває дослідження соціальної поведінки в соціально-педагогічному аспекті, оскільки вона тісно пов'язана із входженням особистості в соціум та самореалізацією в ньому шляхом залучення у соціально значущу діяльність, соціальні відносини.

Теоретико-прикладний аспект соціальної поведінки став предметом ряду дисертаційних досліджень з питань: формування соціально значущих мотивів як регуляторів соціальної поведінки (Т. Алексеєнко); поєднання неусвідомленого і свідомого моделювання власної поведінки (Н. Алендарь); визначення соціально-педагогічних умов формування в особистості мотивації до певного стилю соціальної поведінки (О. Литвиненко); соціально-педагогічні засади профілактики девіантної і формування відповідальної поведінки (Т. Федорченко).

Аналіз наукових праць показав, що проблема соціалізації дітей старшого дошкільного віку, зокрема виховання соціальної поведінки в межах формування компетентності дітей за освітньою лінією "Дитина у соціумі", є актуальною для

Н. Гавриш, І. Дичківської, О. Козлюк, Л. Кузьмук, М. Машовець, Т. Поніманської, О. Рейпольської.

У контексті психолого-педагогічних досліджень питанню формування соціально доцільної поведінки приділяли увагу Ю. Віктюк, Т. Кравченко, Є. Пеньков, В. Штифурак, психологічні механізми зовнішніх та внутрішніх регуляторів соціальної поведінки, настановлень, стереотипізації розглядали М. Александрова, В. Барков, В. Бехтерев, Н. Єрофєєва, В. Колошина, М. Корнев, Г. Лякішева, Н. Мокляк, В. Циба, Д. Узнадзе, В. Ядов.

Сучасна соціальна ситуація вимагає від старших дошкільників соціально доцільної поведінки, яка б надавала змогу робити свідомий вибір дії, проявити ставлення до себе, ровесника, об'єкта природи, що є доцільними в тих чи інших обставинах.

Мета статті – розкрити шляхи формування соціально-доцільної поведінки старших дошкільників у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи в умовах ДНЗ.

Насамперед зазначимо, що на основі наукових поглядів О. Леонтєва (макроструктура діяльності), Л. Ващенко, С. Гончаренка, І. Соколової, М. Гончарової-Горянської, уточнено поняття:

- *соціально-доцільна поведінка дітей старшого дошкільного віку* – дії, які в об'єктивно-предметних умовах формують ставлення дитини до себе, ровесників, об'єктів природи;
- *дія дитини старшого дошкільного віку* – суб'єктивна усвідомлена мета та операції, дані у визначених соціальних ситуаціях; процес, який підкорюється усвідомленій меті;
- *об'єктивно-предметні умови* – обставини для досягнення мети;
- *суб'єктивна мета* – усвідомлення найближчого результату, досягнення якого забезпечує предметно-перетворювальна діяльність, яка задовольняє потребу (опредмечену в мотиві) дитини; процес предметного (змістового) наповнення через попередні дії (що має бути досягнуто);
- *операції* – способи здійснення дій (як, у який спосіб досягти за об'єктивно-предметних умов);
- *визначені соціальні ситуації* – навмисно створені обставини, в яких дитина діє задля засвоєння знань і досвіду прояву соціально доцільної поведінки;

- *об'єкти природи* – рослинний світ навколишньої місцевості (ділянки місцевості ДНЗ);
- *предметно-перетворювальна діяльність дітей старшого дошкільного віку з об'єктами природи* – дії, спрямовані на перетворення рослинного світу навколишньої місцевості.

У процесі формування та розвитку особистості ключовою є категорія “ставлення” (І. Бех, О. Бодальов, Я. Коломінський, Б. Паригін, М. М'ясищев).

Для дослідження послуговуємось науковими поглядами І. Беха, який стверджує, що психологічну структуру людського ставлення становлять пізнавально-емоційні утворення. Тобто, ставлення особистості відбувається у процесі накладання її емоцій на предмет, що певною мірою усвідомлюється, пізнається нею. Тож будь-яке за змістом ставлення має переживатися людиною. Без емоційного компонента суб'єктивно-оцінних ставлень суб'єкта взагалі бути не може. Тому, зазначає дослідник, у свідомості відбувається когнітивне відображення дійсності (пізнавальний компонент ставлення) та смислове відображення цієї дійсності (емоційний компонент ставлення), і в кожному акті психічної діяльності ми маємо елементи того чи іншого. У ставленні емоційний компонент вважається провідним. Особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань і виражаються у поведінці суб'єктів, їхніх діяч та переживаннях [1]. Вищенаведені наукові погляди дозволяють, за врахування соціально-когнітивного, емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного критеріїв та їх показників, вибудувати методика формувального етапу експерименту.

Також під час дослідження нами визначено, що для проведення формувального етапу НДР доцільно зважати на наукові погляди І. Беха, Т. Алексеєнко, В. Лякішевої, П. Анохіна, В. Ядова та враховувати внутрішні особливості соціально доцільної поведінки у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, які зумовлені мотивами, власним досвідом дітей. Необхідно брати до уваги емоційно-позитивну налаштованість та емпатію старших дошкільників до однолітків, їх соціальних потреб та об'єктів природи, відповідно “суб'єкт-суб'єктні”, “суб'єкт-об'єктні” зв'язки і зовнішні прояви соціально доцільної поведінки вихованців – дії.

Зазначимо, що представлену методику розроблено у рамках концепції забезпечення успішної соціалізації старших дошкільників в умовах ДНЗ та моделювання комплексу психолого-педагогічних умов на різних рівнях управління цим процесом (Н. Гавриш, О. Рейпольська).

За науковими поглядами В. Афанасьєва та В. Авер'янова, С. Гончаренка, Ю. Сурміна, визначено доцільність системного підходу до вивчення проблеми формування соціально доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи, яка обумовлена наявністю мети, структурних, функціональних, змістово-контекстних, технологічних, рефлексивно-оцінного компонентів. Вони, з одного боку, утворюють систему цілей, які доповнюють одна одну, водночас підпорядковані єдиній меті – системність роботи ДНЗ із забезпечення соціальної компетентності старших дошкільників, з іншого – передбачають наявність мети дії дитини у процесі формування в неї соціально доцільної поведінки в означеному контексті, що дозволяє говорити про формування як частину складної системи.

Система роботи ДНЗ із забезпечення соціальної компетентності старших дошкільників складна, утворена із множини елементів. У межах дослідження виокремлюємо елементи системи як суб'єкти – діти старшого дошкільного віку, вихователі, батьки. Використання системного підходу до дослідження соціально доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку та предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи як системи, із множиною елементів та взаємозв'язків між ними, є доцільним з огляду на існування специфічних властивостей складної системи у кожній із систем. Зокрема, для зазначених елементів властиві особливості, які формують їх структуру; взаємозв'язок та взаємозалежність; наявність внутрішньої організації; яскраво вираженої ієрархічності (відповідний порядок процесу формування); цілісність методики як системи, досягається через складники; існування у зовнішньому середовищі, від якого залежить система, з яким вона взаємопов'язана; наявність мети; наявність суперечностей. Можна вести мову про те, що вищеперелічені характерні особливості складної системи притаманні кожному із зазначених компонентів, визначеним елементам, відповідно належать

і системі роботи ДНЗ із забезпечення соціальної компетентності старших дошкільників та характеризують її як складну.

Цілісності, як однієї з інтегративних якостей системи взагалі, притаманне існування якісно тотожних елементів, які складають ціле, і ціле без них неможливе (В. Афанасьєв). На основі наукових поглядів О. Леонтьєва, під якісно-тотожними елементами розуміємо мотив, суб'єктивну мету, операції, котрі становлять макроструктуру діяльності дитини старшого дошкільного віку, за зміни об'єктивно-предметних умов, які наявні незалежно від обставин досягнення мети, що стверджує факт системної цілісності.

Саме поняття “системність” відображає одну із важливих рис дійсності – здатність елементів входити до такої взаємодії, у результаті якої утворюються їх нові якості, які не притаманні взаємодіючим елементам. Варто припустити, що за впровадження методики утвориться нове ставлення дітей до себе, до ровесників, до об'єктів природи.

Зазначимо, що системний підхід у системному аспекті дозволяє розглядати різні соціальні об'єкти. Носієм соціальної системної якості є людина у рамках соціальної системи різних рівнів. Елемент є мінімальним носієм, проте і він виконує в системі визначальну функцію; він слугує системі та працює на неї (В. Афанасьєв). У ДНЗ, як системі та її елементах (адміністративній, методичній службах), виокремлюємо завідувача, методиста, вихователів, практичного психолога, соціального педагога, музичного керівника, як елементи, котрі підпорядковані системам більш високого рівня та беруть безпосередню участь у формуванні, впровадженні методики.

Розглядаючи методику формування як цілісну, визначаємо її у межах чотирьох основних класів цілісних систем, різниця яких пов'язана передусім із її сутністю, характером та виникненням (походженням). Третій клас систем – це системи, які спроектовані та створені людиною з певними, потрібними для неї цілями. Це штучні, сконструйовані системи, вони створюються за раніше розробленими планами та проектами. Методику формування як таку, що підпорядкована та створена для функціонування, відповідно до цілей, визначених людьми та для людей, відносимо до третього класу систем.

Задля формування структурного компонента системи роботи ДНЗ із забезпечення соціальної компетентності

старших дошкільників визначено цілі та зміст методики формування соціально доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. В основі методики наукове бачення загальної будови діяльності О. Леонтьєва (її макроструктура); внутрішнього змісту дії, створення емоційного образу як мотиву (І. Бех); наукові погляди щодо поняття “ставлення” (І. Бех, О. Бодальов, Я. Коломінський, Б. Паригін, М. М'ясищев). Зосереджено увагу на загальній методологічній платформі дослідження, яку становить системний, особистісно орієнтований, компетентісний, діяльнісний, комунікативний підходи; обрано за основний засіб формування соціально доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку процес створення зовнішньої соціальної ситуації (емоційного образу сприймання як мотиву дії та ставлення (І. Бех). При цьому дотичним засобом, однак не менш важливим, визначено сюжетно-рольову гру з метою виявлення та формування об'єктивних мотивів дій та ставлень дітей старшого дошкільного віку. Зміст методики формування визначають також підібрані та розподілені форми роботи зі старшими дошкільниками за умови дотримання вікових особливостей дітей.

Функціональний компонент, як цілепрогностичний, визначає стратегічну і проміжну цілі процесу формування. Зокрема, стратегічною ціллю є дотримання напряму формування соціально доцільної поведінки як дій дітей, під час яких відбувається становлення особистості, її потреб, мотивів, ставлень до себе, ровесників, об'єктів природи; розгортається предметно-перетворювальна діяльність, в якій дитина має можливість звернутись до власного досвіду вчинків, ставлень, визначити способи дії. У процесі формування дії доцільно визначити її коло (навчити дітей діяти одноосібно, в парі, трійками), що дає дітям змогу надалі окреслити мету власної дії. Визначення проміжних цілей дозволило тримати процес формування в системі, зокрема означити та поліпшити процес підготовки та впровадження методики, здійснити проміжний контроль за результатами, що є важливими з огляду на вибір форм роботи з дітьми, педагогами, батьками.

Функціональний компонент, як змістово-контекстний, дав можливість уточнити зміст навчально-виховної роботи, який спрямовано на створення розвивального освітнього

простору в ДНЗ. У контексті соціально-когнітивного критерію, у навчально-виховний процес впроваджено низку бесід з дітьми, мета яких полягала в наданні відомостей про об'єкти природи, зокрема про рослинний світ навколишньої місцевості, про дії, покровоке розгортання дії з урахуванням її внутрішнього смислу, прояви ставлення дорослих та однолітків. На основі літературних джерел підібрано зміст, забезпечено інформативність, нові аспекти діяльності, які були невідомими дитині, складність інформації (завдяки встановленню зв'язків та протилежностей між об'єктами природи та явищами дійсності (З. Плохій) та розбіжності із тим, що добре і зрозуміле дитині), диференційованість змісту. Водночас такий зміст сприяв утворенню пізнавального образу, який є основою для створення емоційного образу сприймання.

Також впроваджено дидактичні ігри (“Чому я маю діяти?”, “Що потрібно для моєї дії?”, “Для чого я дію?”, “Для кого я дію?”, “Постав себе на місце квіточки”, “Якщо я не буду діяти, то ...”, “Думаю, промовляю і дію”), які сприяли тому, щоб діти уявили себе в ролі героя улюбленого літературного твору, котрий має сам прийняти рішення про мету власних дії та ставлення. Поряд із цим зміст літературних творів передбачав дотримання соціальних норм, правил поведінки дітей у природі з урахуванням потреб однолітків.

Формування уявлень вихованців було розгорнуто під час створення соціальних ситуацій у контексті емоційного образу сприймання (Л. Божович, О. Запорожець, І. Бех). Під час бесід, ігор, спостережень, екскурсій діти сприймали, пізнавали рослинний світ та соціальні вимоги, що сприяло утворенню пізнавального образу, задовольняло потребу дітей у яскравих, сильних переживаннях. Дотичними до процесу формування виокремлено дидактичні ігри (“Добрий-злий”, “Шанобливий-непоштивий”, “Вдячний-невдячний” та інші), мета яких полягала у розкритті дітям сутності ставлень як альтернативи способу поведінки (протилежної за змістом).

Особистий досвід виконання дій та проявів ставлень у дітей під час предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи було розширено (компетентнісний підхід). Закріпити власний досвід вихованці мали змогу під час відвідування “Лабораторії творців чудес”. Мета діяльності такої лабораторії – створення умов для відпрацювання дітьми диферен-

ційних вправ: на виявлення причинно-наслідкових зв'язків у рослинному світі, пов'язаних із діями і ставленням до об'єктів природи та ровесників з урахуванням мети, змісту дії; прості досліди; аналіз співпраці з однолітками та порівняння фактів; вправи-фантазування (дитина бачить новий образ, фантазує, створює його у своїй уяві).

При цьому ми зважали на необхідність безпосереднього та опосередкованого керівництва педагогом процесу формування соціально-доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Задля цього до форм роботи з дітьми було уведено такі прийоми: нагадування, емоційна підтримка, дія в команді.

У контексті поведінково-діяльнісного критерію, для забезпечення здатності дитини приймати дію, планувати хід її виконання та реалізувати задум, здатності загальмувати, стримати небажані дії використано низку рухливих ігор, які сприяли формуванню в дітей першооснов прояву волі. Зміст та сюжети рухливих ігор пов'язані зі створенням та підтримкою емоційного образу сприймання, дії з об'єктами природи та ставлень до ровесників, об'єктів природи. Здатність дітей діяти з ровесниками та об'єктами природи під час предметно-перетворювальної діяльності у межах соціальних норм та правил поведінки в природі забезпечили штучно створені соціальні ситуації “На допомогу рослинам”, “Рослини і погодні умови”, “Що я можу вдіяти?”, “Сам чи ні?”, “Допоможу товаришу чи ні?”

Під час дослідження перевірено ефективність педагогічних умов (функціональний компонент – технологічний), як от:

- пріоритет ровесницьких стосунків – процес формування зосереджено на діях дітей у парах, трійках; розгорнуто задля формування ставлення старшого дошкільника до ровесника, його прояву під час дій та формування здатності дитини до комунікативно-мовленнєвої дії з ровесниками;
- створення творчого простору занять на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії – впроваджено у навчально-виховний процес низку бесід з дітьми, метою яких є забезпечення дітей уявленнями про об'єкти природи, про дії дорослих та ровесників, покрокове розгортання дії з урахуванням внутрішнього смислу дії; дидактичні ігри, підібрано літературні твори, уведено до бесід творчі завдання; поєднано

форми роботи: бесіду, власне показ вихователя та сюжетно-рольову гру;

- урізноманітнення форм взаємодії суб'єктів освітнього процесу з домінуванням проектної діяльності (розгортання міні-проекту “Трояндовий сад”, що створив підґрунтя для рефлексивного оцінювання як способу особистісного просунення дитини в її стосунках з ровесниками (прийняття рішення про дію, дію з ровесником, власний результат та результат спільної дії; задоволення від рефлексії), яку забезпечили бесіди зі старшими дошкільниками;
- формування готовності педагогів до психолого-педагогічного супроводу процесу формування соціально доцільної поведінки старших дошкільників: із педагогами старших груп впродовж навчального року проведено семінари-практикуми, консультації, надано перевагу індивідуальному спілкуванню, обговорено шляхи здійснення формувального етапу, які дозволили вихователям вповні використати особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний, комунікативний підходи та надали дітям можливості діяти під безпосереднім та опосередкованим керівництвом педагога.

У контексті діяльнісного підходу, розгортання предметно-перетворювальної діяльності дітей старшого дошкільного віку, як продовження їх попередньої діяльності з об'єктами природи, в основі якої є власний досвід дитини, дало змогу уточнити уявлення та знання дітей про дії з об'єктами природи, які вони виконують за зразком педагога, самостійно. Під час такого процесу діти мали можливість зосередитись на мотиві дії, суб'єктивній меті, об'єктивно-предметних умовах її досягнення, способах здійснення дій за врахування їх ставлення до завдання, яке вони визначали за допомогою педагога, ставлення до обставин дії (умов дії), розуміння дії та її прийняття. У такому процесі доцільним було використання соціальної ситуації (виховної), соціальної ситуації з життя як засобів формування соціально доцільної поведінки дітей старшого дошкільного віку.

У межах комунікативного підходу предметно-перетворювальна діяльність з об'єктами природи передбачала збагачення форм і функцій усного мовлення старших дошкільників. Опосередковане налагодження педагогом соціальних контактів під час сюжетно-рольових ігор та соціальних ситуацій

дозволило сформувати здатність дитини до комунікативно-мовленнєвої дії з ровесниками (Т. Піроженко).

Роботу з батьками було спрямовано на створення уявлень батьків щодо формування соціально доцільної поведінки старших дошкільників у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи. Для донесення до батьківської громади важливості питання, механізмів формувального етапу експерименту, проведено ряд зустрічей із батьками у формі колективних консультацій, які сприяли практичному втіленню (у домашніх умовах) теоретичних засад формування соціально доцільної поведінки дітей. Такі завдання, як “Дослідники вихідного дня”, “Улюблена квітка мами”, “Як я допоміг бабусі в саду”, “Посаджу я квіти для всіх людей”, дали дітям та батькам змогу презентувати у формі фотоколажів особисті здобутки на ниві предметно-перетворювальної діяльності з об'єктами природи, метою яких є суспільно значущий результат. Водночас роботу з батьківською громадою було спрямовано на розроблення та впровадження проекту “Трояндовий сад”, який передбачає предметно-перетворювальну діяльність дітей та батьків, на майбутній результат – сформованість відповідних дій та проявів ставлень дітей до ровесників і об'єктів природи.

Викладені вище шляхи формування соціально доцільної поведінки старших дошкільників у предметно-перетворювальній діяльності з об'єктами природи в умовах ДНЗ, на нашу думку, є реальними, обґрунтованими та доцільними для експериментального впровадження у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 1. – Чернівці : Букрек, 2015. – 840 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский ; под. ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель: Люкс, 2005. – 671, [1] с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., Полииздат, 1975. – 304 с.
5. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеенко. – Вінниця : Планер, 2009. – 542 с.

С. А. Васильева

Формирование социально целесообразного поведения старших дошкольников в предметно-преобразовательной деятельности с объектами природы

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье раскрыты пути формирования социально целесообразного поведения старших дошкольников в предметно-преобразовательной деятельности с объектами природы в условиях ДООУ на основе научного видения общего строения деятельности (А. Леонтьев) (макроструктура), внутреннего содержания действия, создания эмоционального образа как мотива (И. Бех); научных взглядов относительно понятия "отношение".

Ключевые слова: *социально целесообразное поведение, дети старшего дошкольного возраста, социальные ситуации, объекты природы, предметно-преобразовательная деятельность.*

S. A. Vasylieva

Formation of Socially Advisable Behavior of Senior Preschoolers in Subject-Transforming Activity with Objects of Nature

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (9 Berlynskooho Str., Kyiv, Ukraine)

This article deals with the ways of forming the socially expedient behavior of senior preschool children in the subject-transformational activity with objects of nature in conditions of PEE (preschool educational establishment) based on the scientific vision of the general formation of activity (macrostructure) (A. Leontiev), the inner content of the action, creation of the emotional image as a motif (I. Bekh); scientific views (I. Bekh, A. Bodalev, J. Kolominsky, B. Paryhin, M. Miasyshchev) regarding the concept of "attitude". The author focuses on the general methodological platform of the research, which covers system, personality-oriented, competence-oriented, activity-oriented, communicative approaches. As the main tool for the formation of socially advisable behavior of children of senior preschool age, the process of creating an external social situation (I. Bekh) is chosen. An additional means is determined to be a subject-role game with the purpose of revealing and formation of objective motives of actions and relations of senior preschoolers.

Keywords: socially advisable behavior, children of senior preschool age, subjective goal, operations, social situations, objects of nature, subject-transformative activity.

References

1. Bekh, I. D. (2015). Vybrani naukovi pratsi. Vychovannya osobystosti: Vol. 1 [Selected scientific works. Education of personality]. Chernivtsi: Bukrek.
2. Busel, V. T. (2004). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrayinskoi movy [Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language]. Kyiv: Irpin VTF "Perun".
3. Vygotskii, L. S. (2005). Pedagogicheskaia psikhologiga [Pedagogical psychology]. Moscow: AST: Astrel: Liuks.
4. Leontev, A. N. (1975). Deiatelnost. Soznanie. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat.
5. Aleksieienko, T. F. (2009). Sotsialna pedahohika: slovnyk-dovidnyk [Social pedagogy: Dictionary]. Vinnytsia: Planer.

УДК 378: [373.3:005.336.2] *О.М. Ващенко, Л.В. Романенко, м. Київ*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ АЛГОРИТМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглянуто підготовку фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі на засадах євроінтеграційних процесів: посилення інформаційно-технологічної спрямованості освітнього процесу та формування алгоритмічної компетентності молодших школярів. Розроблено модель підготовки майбутнього вчителя початкової школи, готового до ознайомлення учнів із ІКТ, здатного самостійно знаходити, опрацьовувати та творчо застосовувати здобуті інформаційні знання у подальшій професійній діяльності.

Ключові слова: євроінтеграційні процеси фахової підготовки, майбутній вчитель початкової школи, моделювання, готовність до формування алгоритмічної компетентності учнів.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи здійснюється на основі посилення гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності. Відповідно до "Стратегії інтеграції України до Європейського союзу" поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний напрями займають особливе місце. На

сучасному етапі проблема реформування вищої освіти і професійної підготовки фахівців передбачає формування професійної компетентності і соціальної відповідальності щодо вирішення завдань науково-технічного прогресу, соціального та культурного розвитку в рамках Болонського процесу [8]. Це актуалізує проблему ефективної педагогічної діяльності вчителя початкової школи в навчальному комп'ютерно зорієнтованому середовищі.

Застосування алгоритмів в освіті є предметом розгляду багатьох вітчизняних та зарубіжних науковців. Тенденції розвитку та реформування сучасної системи освіти визначили: Н. Бібік, І. Зязюн, С. Гончаренко, В. Кремень, Л. Пуховська та ін. Історію становлення та поширення поняття “технологія в освіті” вивчали українські та російські дослідники А. Нісімчук, О. Савченко, В. Сластьонін, І. Смолюк та ін. Можливості застосування алгоритмів для підвищення ефективності організації навчального процесу проаналізовано в працях В. Бикова, Ю. Дорошенко, М. Жалдака, І. Журавльової та ін. Проблему підготовки майбутніх учителів до використання сучасних технологій у професійній діяльності розробляють Л. Кравченко, С. Мартиненко, В. Оніпко, О. Федій та інші. Результати сучасних наукових досліджень, аналіз практики роботи загальноосвітніх і вищих навчальних закладів засвідчили, що більшість учителів початкової школи недостатньо готова до формування алгоритмічної компетентності молодших школярів і потребує істотного вдосконалення цього компонента професійно-педагогічної компетентності.

Мета статті полягає у розкритті змісту модернізації підготовки фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі на засадах євроінтеграційних процесів, а саме: посилення інформаційно-технологічної спрямованості освітнього процесу та формування алгоритмічної компетентності молодших школярів.

Аналіз сучасних тенденцій у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує кардинальне зростання вимог до педагогічного професіоналізму й особистісних якостей учителя. Якісно нові вимоги до професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлені соціальною потребою, модернізацією освіти та зміною світоглядної парадигми. Одним із шляхів підвищення якості підготовки

фахівця є розробка її моделі, відповідно до якої має бути організована освітня діяльність ВНЗ.

Останнім часом науковці у своїх роботах стали частіше вживати категорію “модель”, розуміючи під нею спеціально сконструйовану для дослідження систему, що відображає основні властивості об’єкта, котрий вивчається. Моделювання як метод навчання відоме в предметних методиках природничо-математичного спрямування, зокрема, як математичне, фізичне чи комп’ютерне моделювання. У зв’язку з широким упровадженням міжпредметних зв’язків та інтеграцією знань у процесі навчання у вищій школі цей метод поступово посідає чільне місце й на заняттях із гуманітарних дисциплін [5].

У науковій літературі пропонується кілька класифікацій моделей, проте більшість дослідників сходяться на тому, що всі моделі умовно можна поділити на дві групи: мисленеві (ідеальні) і матеріальні (речові). Якщо матеріальні моделі втілені в метали, дерева, склі, бетони і складаються з речових елементів, об’єднаних у реально існуючий об’єкт, то мисленеві є сукупністю наочно поданих або логічно осмислених елементів. Науковці доводять, що модель – це штучно створений об’єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, подібно досліджуваному об’єкту відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки і відносини між елементами цього об’єкта. Отже, модель як результат моделювання є аналітичним або графічним описом розглянутого процесу, у нашому випадку – формування готовності до професійно-особистісного саморозвитку вчителя [1; 3].

Функції моделі полягають у наданні допомоги досліднику в розумінні суті, поясненні досліджуваного процесу, визначенні результатів функціонування і розвитку системи, ілюстрації описуваного процесу, можливості його проектування, оцінки, визначення механізмів управління.

Модель має містити визначені цілі, встановлення їхньої ієрархії за значимістю, альтернативні шляхи і оптимальні методи, що в кінцевому результаті допоможе одержати максимальний ефект [2].

За властивостями моделі можливо дізнатися про суттєві властивості об’єкта, тому саме створення моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до

ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями дозволяє спроектувати цей процес: визначити його закономірності, принципи, особливості, проаналізувати основні етапи, спрогнозувати ймовірний результат.

Моделювання є категорією, що надає можливість перенесення результатів, отриманих в процесі побудови і дослідження моделей, на оригінал. Основний зміст педагогічного моделювання відображається в таких етапах:

1. Вхідження в процес і вибір методологічних підстав для моделювання, якісний опис предмета дослідження.
2. Постановка завдань моделювання.
3. Конструювання моделі з уточненням залежності між основними елементами досліджуваного об'єкта, визначенням параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін цих параметрів, вибір методик вимірювання.
4. Дослідження валідності моделі у вирішенні поставлених завдань.
5. Застосування моделі в педагогічному експерименті.
6. Змістова інтерпретація результатів моделювання [3].

Таким чином, метою моделювання процесу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодшого школяра у педагогічному ВНЗ є розробка його умовного аналога, що буде враховувати існуючу систему підготовки та дозволить підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами розвитку інформаційного суспільства і потреб окремої особистості в професійному становленні й методичному вдосконаленні.

У процесі конструювання моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодшого школяра було розроблено його логічну схему, застосування якої сприятиме ґрунтовному та якісному формуванню готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодшого школяра. Запропонована модель є відкритою, нелінійною, складною, віддаленою від рівноваги системою, якій притаманні ознаки самоорганізації та самодобудовування. Цільове призначення розробленої моделі – увявити процес формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної

компетентності як систему, спрямовану на вдосконалення змісту і засобів професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічному ВНЗ України.

Враховувалося також, що функціонування пропонованої моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності відбувається під впливом умов освітнього простору, який нами визначається як “інформаційно-освітнє середовище”.

На основі узагальнення комплексу теоретичних досліджень встановлено, що освітнє середовище (з позиції суб'єкта) – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Освітнє середовище (з позиції об'єкта) – сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Суспільство етапу інформатизації характеризує процес активного використання інформації як суспільного продукту, у зв'язку з чим відбувається формування високоорганізованого інформаційного середовища, що впливає на всі сторони життєдіяльності членів цього товариства та постійного вдосконалення засобів ІКТ та програмного забезпечення [1].

Інформаційне середовище включає безліч інформаційних об'єктів і зв'язків між ними, засоби і технології збору, накопичення, передачі, обробки, продукування та поширення інформації, власне знання, а також організаційні та юридичні структури, що підтримують інформаційні процеси. Суспільство, створюючи інформаційне середовище, функціонує в ньому, змінює, удосконалює його. Сучасні наукові дослідження переконують у тому, що вдосконалення інформаційного середовища суспільства ініціює формування прогресивних тенденцій розвитку продуктивних сил, процеси інтелектуалізації діяльності членів суспільства у всіх його сферах, включаючи сферу освіти, зміну структури суспільних взаємин і взаємозв'язків. Інформаційно-освітнє середовище розглядається як системно-організована сукупність засобів апаратно-програмового, організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на задоволення потреб користувачів в інформаційних послугах і ресурсах освітнього характеру [3].

Це середовище є полем впливів – педагогічних, виховних, освітніх, професійних, соціокультурних. Підсистеми зовнішнього інформаційного освітнього середовища існують у соціальному просторі навчально-виховного процесу як постійно діючі соціально-педагогічні відносини, що визначають особливості розвитку системи природничо-наукової підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Особливості зовнішніх умов функціонування і розвитку модельної системи професійної підготовки фахівця визначаються ціннісними орієнтаціями, соціально-економічними умовами суспільства та ринку праці. Ці особливості враховані нами під час проектування складників структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності.

Соціальне замовлення на підготовку фахівця початкової освіти зумовлено розвитком інформаційних процесів у суспільстві, упровадженням ІКТ в початковій ланці освіти, вимогами до інформаційної компетентності вчителів, які передбачають поглиблену фундаментальну, гуманітарну, соціально-економічну, фахову та інформаційну практичну підготовку.

На сучасному етапі подальший розвиток існуючої системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодших школярів визначається передумовами, викликаними певними змінами:

- уявлень про предмет інформатики як науки (від розуміння її як прикладної, технічної науки про методи та засоби автоматизації обробки даних, до усвідомлення її сутності як фундаментальної природної науки), що вивчає інформаційні процеси в системах різної природи: соціальних, технічних, біологічних;
- розуміння ролі і місця інформатики в системі початкової школи: інформатика, займає провідне місце у формуванні наукового світогляду, соціалізації школярів, підготовці їх до подальшої освіти, сприяє розвитку мислення, пам'яті, уваги;
- нові цілі, завдання, структура, зміст шкільного курсу інформатики (багатоетапна система навчання інформатики, включаючи її пропедевтику в молодших класах, створення профільних курсів на старшій ступені школи тощо).

Вивчення інформатики стало відігравати суттєву роль у розвитку пізнавальної діяльності учнів через освоєння засобів

і методів застосування ІКТ у навчанні, у системі спеціальної та методичної підготовки роботи вчителів із учнями в галузі інформатики та інформаційних технологій, що реалізують специфічні цілі навчання у початковій ланці викладання інформатики в школі [5; 6].

Значуще місце в підготовці вчителя початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодших школярів має посідати освоєння та аналіз освітніх стандартів. Важливість цієї проблематики та обсяг розглянутих питань дають підставу говорити про виділення в програмі з методики навчання інформатики спеціального розділу (теми) для вивчення цього питання: розкриття призначення і функції стандартів (соціальні функції, критеріально-оцінюючі функції, функції гуманізації та демократизації освіти, роль стандартів у підвищенні якості навчання), опанування майбутніми вчителями навичками планування та організації навчання за державними стандартами і законодавчими актами.

Необхідним складником розробленої проблеми є виділення основних педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодших школярів, оскільки вони визначають подальші закономірності функціонування моделі в системі підготовки студентів. Насамперед, це: реалізація педагогіко-ергономічних орієнтирів в організації інформаційно-предметного середовища; урахування в навчально-виховному процесі динаміки розвитку алгоритмічної компетентності; сприяння рефлексивній самоорганізації творчої самостійності студентів [7].

На сучасному етапі історичного розвитку суспільства в сфері підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодших школярів важливим є дотримання ергономіко-педагогічних умов праці, тому ми виділили дотримання ергономічних вимог як необхідну умову формування готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення учнів із алгоритмами.

Однією з ключових умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів алгоритмічної компетентності стає передбачення у їхній підготовці динаміки розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Цінність інформації та питома вага інформаційних послуг у житті сучасного суспільства різко зростає. Це дає підставу говорити про те, що головну роль у процесі інформатизації відіграє власне інформація. Природно вважати, що інформація повинна бути науково-достовірною, доступною в сенсі можливості її отримання, розуміння і засвоєння; дані, з яких інформація отримується, повинні бути суттєвими, відповідними до сучасного наукового рівня. Цьому сприяє постійна динаміка та вдосконалення інформаційно-комунікаційних технологій, що безперечно впливає на рівень формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів алгоритмічної компетентності.

Високий рівень необхідних для майбутньої професійної діяльності знань, здібностей та умінь студентів у галузі ІКТ, досягається тільки тоді, коли процес навчання стає для майбутнього вчителя початкової школи процесом постійної самостійної творчості. Тому необхідною умовою ґрунтового формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів алгоритмічної компетентності є сприяння рефлексивній самоорганізації творчої самостійності майбутніх учителів. Воно має відбуватися завдяки створенню та реалізації навчальних проектів інформативного спрямування; включення студентів в імпровізаційне поле діяльності; розробки програмних продуктів на підтримку вивчення навчальних предметів початкової ланки освіти. Рефлексивна самоорганізація творчої самостійності передбачає розвиток інтелектуальної мобільності, рефлексії педагогічного досвіду студента та емоційних можливостей. Значущим для нас є те, що особистісна позиція майбутніх учителів початкової школи до власного творчого зростання, реалізація власних задумів щодо створення програмного забезпечення для формування в учнів алгоритмічної компетентності, створення та технологічне забезпечення проектів у початковій школі, установка на аналіз та осмислення процесу й результату своєї діяльності призводить до свідомого і цілеспрямованого управління своєю діяльністю під час формування в учнів алгоритмічної компетентності.

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування в учнів алгоритмічної компетентності невід'ємним є не тільки отримання певних знань, умінь і нави-

чок у галузі нових інформаційних технологій, а й формування творчої самостійності, затребуваність її в різних освітніх ситуаціях, де майбутній учитель може проявити гнучкість, не стереотипність і оригінальність мислення, здатність швидко змінювати дії відповідно до нових умов. В основі творчої самостійної діяльності під час формування готовності до формування в учнів алгоритмічної компетентності повинна лежати імпровізація. Головне призначення комплексного застосування прийомів педагогічної імпровізації в підготовці студентів до професійної діяльності в галузі ІКТ полягає в тому, щоб забезпечити їхню у творчу позицію, домагатися від них творчих результатів, нешаблонного мислення і прийняття педагогічних ситуацій [4].

Одним із головних завдань моделі формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів алгоритмічної компетентності (як власне і будь-якої моделі) є уявлення про цілепокладання, в основі якого лежить чітке визначення мети та очікуваного результату підготовки. Метою розробки і впровадження цієї моделі є: прогнозоване підвищення ефективності навчально-виховного процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, його вдосконалення на засадах ідеї інформатизації, модернізації, оптимізації; формування стійкої готовності майбутніх учителів до формування в учнів алгоритмічної компетентності.

Особливості модельної системи враховані під час проектування блоків формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодших школярів:

- мотиваційно-цільовий блок моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на основі ідей і положень методолого-теоретичних підходів (особистісного, діяльнісного, компетентнісного, інформаційно-культурологічного, ергономічного) включає соціальне замовлення на компетентного вчителя початкової ланки освіти, мету, завдання (формування системи професійних знань, умінь і навичок щодо використання алгоритмів, розвиток стійкої мотивації до майбутньої професійної діяльності, комплекс професійно-значущих особистісних якостей), принципи (науковості, системності і послідовності, доступності,

- наочності), педагогічні умови (реалізація педагогіко-ергономічних орієнтирів в організації інформаційно-предметного середовища; урахування в навчально-виховному процесі динаміки розвитку алгоритмів; сприяння рефлексивній самореалізації і творчій самостійності студентів);
- процесуально-змістовий блок має на меті визначення професійно-орієнтованого, фундаментально-професійного, спеціалізовано-професійного етапів підготовки майбутнього вчителя початкової школи; удосконалення методів навчання (бесіди, дискусії, роз'яснення, створення проблемно-пошукової ситуації, ігрові методи, мета-план, розв'язання різнорівневних завдань, кейс-метод, метод “Мозкового штурму”, “Мікрофон”, “Навчаючи – вчуся”, “Ажурна пилка”, аналіз ситуації, метод усіх можливих варіантів – “дерево рішень”, проектування, тестування, електронне портфоліо, “Обери позицію”, дискусію, діалог Сократа, вільні дебати, розігрування ситуації за ролями тощо), організаційних форм (проблемні лекції, інтерактивні лекції, практичні, лабораторні, самостійні роботи, огляди нового програмного забезпечення, практикуми, майстер-класи, круглі столи, зустрічі з розробниками ППЗ, педагогічні майстерні, консультації, колоквіуми, корпоративне навчання, система тренінгів, дискусійний клуб тощо) та їхню адаптацію до умов освітнього середовища. Цей блок підготовки відображає сукупність функціональних компонентів алгоритмічної готовності, професійних знань, умінь, навичок, якостей особистості, професійної мотивації і рефлексії, детермінованих майбутньою професійною діяльністю;
 - контрольно-результативний блок моделі забезпечує можливості на основі моніторингу якості засвоєння змісту фахової підготовки реалізувати визначені на теоретичному рівні критерії та охарактеризовані рівні (низький, достатній, високий) сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до ознайомлення молодших школярів з алгоритмами; цей складник моделі створює підґрунтя для порівняння й узгодження результатів підготовки зі сформульованими в концептуально-цільовому компоненті завданнями, актуалізує передумови

професійно-педагогічного розвитку і самовдосконалення майбутніх фахівців початкової ланки освіти.

Запропонована модель передбачає формування готовності майбутніх учителів початкової школи до формування алгоритмічної компетентності молодших школярів у три етапи: професійно-орієнтований, фундаментально-професійний і спеціалізовано-професійний. Аналіз цих етапів є важливим складником підвищення результативності та ефективності початкової ланки вищої освіти в сучасному суспільстві.

Професійно-орієнтований етап має на меті оволодіння студентами базовими інформативними поняттями, їхніми взаємозв'язками та характеристиками, формування алгоритмічної компетентності, способів їх застосування в початковій школі. Уже на цьому етапі впроваджуються педагогічні умови формування готовності, що є складником розробленої структурно-функціональної моделі. Зі студентами під час вивчення таких курсів, як “Методика формування елементів математики”, “Математика та інформатики з методикою навчання”, “Математика з методикою навчання”, “Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень”, “Сучасні наукові стратегії”, “Здоров'язберігаючі технології в навчально-виховному процесі початкової школи” для формування алгоритмічної компетентності переважно використовувалися бесіди, дискусії, роз'яснення, ігрові методи, робота в малих групах, мета-план, робота в парах.

На фундаментально-професійному етапі було також запропоновано проблемно-пошукові ситуації, виконання різнорівневих завдань та написання реферативних повідомлень, що висвітлювали ергономічні вимоги до засобів сучасних ІКТ, заняття проводилися у відповідності до сучасних ергономічних вимог та із застосуванням новітнього програмного забезпечення, ЕНМК, електронних та друківаних інформаційних джерел, мультимедійних презентацій.

Зміст навчання в галузі алгоритмів майбутніх учителів початкової школи визначається змістом навчання алгоритмам дітей молодшого шкільного віку; ступенем зв'язку змісту інших предметів із інформаційно-комунікаційними технологіями, а також необхідністю формування складових професійної компетентності майбутнього педагога. Розвиток цифрових технологій та зміна соціальних передумов розвитку

освіти призводять до зміни цілей навчання інформаційним технологіям, оскільки особливого значення набуває формування в учнів цифрової грамотності, зокрема навичок безпечного існування у віртуальному середовищі.

Отже, готовність майбутніх учителів початкової школи до формування в учнів алгоритмічної компетентності визначаємо як багатовимірний багатокомпонентний цілісний педагогічний процес, що включає науково-методичний і організаційно-педагогічний супровід, базується на основі сучасних підходів і дидактичних принципів, є відкритим, здатним до саморозвитку й самовдосконалення. Розроблена модель допоможе організувати процес підготовки майбутнього вчителя початкової школи, готового до ознайомлення учнів із ІКТ, здатного творчо застосовувати здобуті інформаційні знання, самостійно знаходити, опрацьовувати, аналізувати та використовувати інформацію, мислити нелінійно, використовувати у своїй діяльності сучасний зміст, методи навчання, технології, педагогічні прийоми, набувати необхідних особистих якостей, змінюватися самому та прагнути до постійного самовдосконалення.

Література

1. Биков В. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – Режим доступу: <http://www.ime.edu.ua.net/em15/emg.html> (дата запити: 2016). – Назва з екрана.
2. Вембер В. Методичні основи проектування та використання електронного підручника з інформатики для загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. Вембер; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 274 с.
3. Гуревич Р. Формування інформаційної культури майбутнього фахівця / Р. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень: зб. наук. пр. / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. – К., 2003. – С. 354–360.
4. Зімниця Є. Вплив ергономічних компетенцій учителя на ефективність навчального процесу у початковій школі / Є. Зімниця // Педагогічні науки: зб. наук. пр. / Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2008. – Вип. 8. – С. 223–228.

5. Красюк Л. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Л. Красюк; Ін-т вищої освіти АНП України. – К., 2008. – 210 с.
6. Про вищу освіту : Закон України від 01 07 2014 № 1556-VII / Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти вид-во // Голос України. – 2014. 6 серп. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/16-18>.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №3. – С. 58–64.
8. Указ Президента України від 28 квітня 2004 року № 493 “Про Стратегію економічного та соціального розвитку України “Шляхом європейської інтеграції” на 2004-2015 роки” – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/3982015-19211>.

Е.М. Ващенко, Л.В. Романенко

Профессиональная подготовка учителя младшей школы к формированию алгоритмической компетентности учеников

Педагогический институт Киевского университета
имени Бориса Гринченко (18/2 ул. Игоря Шамо, Киев, Украина)

В статье рассматривается подготовка специалистов в высшем педагогическом учебном заведении на основе евроинтеграционных процессов: усиление информационно-технологической направленности учебного процесса и формирование алгоритмической компетентности младших школьников. Разработана модель подготовки будущего учителя младшей школы, готового к ознакомлению учеников с ИКТ, способного самостоятельно находить, обрабатывать и творчески применять полученные информационные знания в дальнейшей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: евроинтеграционные процессы специальной подготовки, будущий учитель младшей школы, моделирование, готовность к формированию алгоритмической компетентности учеников.

O.M. Vashchenko, L.V. Romanenko

Professional Training of a Primary School Teacher for the Formation of Algorithmic Competence of Pupils

Pedagogical Institute of Borys Hrinchenko Kyiv University

(18/2 Ihoria Shamo blvd, Kyiv, Ukraine)

The article describes professional training at a higher pedagogical educational institution based on European integration processes: emphasis on information technology orientation of educational process and formation of algorithmic competence of primary school pupils. The model of training of future primary school teachers were developed; teachers will be ready to introduce pupils to information and communications technologies, able to apply gained informational knowledge creatively, as well as find, process, analyze and use information, think nonlinearly, use modern content, educational methods, technologies, pedagogical techniques in their activity, acquire the necessary personal qualities and be eager to self-improvement.

A modern teacher is always in an informational media, which includes numerous informational objects and connections between them, tools and technologies of gathering, accumulation, transfer, processing, creation and spreading of information, knowledge itself, along with organizational and legal structures, which support informational processes. Society by building an informational media operates in it, change and improves it. Modern scientific researches prove that improvement of society's informational media initiates the formation of progressive trends in the development of productive forces, processes of intellectualization of activities of society's members in all its areas, including education, change in structure of social relations and connections.

Keywords: *European integration processes of professional education, future primary school teacher, modeling, readiness to the formation of algorithmic competence of pupils.*

References

1. Bykov, V. (n. d.). Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity [Modern tasks of informatization of education]. Informatysiini Tekhnolohii i Zasoby Navchannia. Retrieved from <http://www.ime.edu-ua.net/em15/emg.html>.
2. Vember, V. (2008). Metodychni osnovy proektuvannia ta vykorystannia elektronnoho pidruchnyka z informatyky dlia zahalnoosvitnoi shkoly [Methodological bases of designing and using of electronic textbook for informatics for a general secondary school]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

3. Hurevych, R. (2003). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnoho fakhivtsia [Formation of informational culture of the future specialist]. In I. Ziaziun & N. Nychkalo (Eds.), *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: rezultaty doslidzhen* (pp. 354–360). Kyiv.
4. Zimnytsia, Ye. (2008). Vplyv erhonomichnykh kompetentsii uchytelia na efektyvnist navchalnoho protsesu u pochatkovii shkoli [Influence of teacher's ergonomic competences on the effectiveness of the educational process in elementary school]. *Pedahohichni nauky. Khersonskyyi derzhavnyi universytet*: Vol. 8 (pp. 223–228). Kherson.
5. Krasiuk, L. (2008). Formuvannia osnov profesionalizmu maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi modeliuвання pedahohichnykh sytuatsii [Formation of the basis of professionalism of future primary school teachers in the process of modeling of pedagogical situations]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
6. Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Higher Education”]. (2014). Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/16-18>.
7. Khutorskoi, A. V. (2003). Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientyrovanoi paradigmy obrazovaniia [Key competencies as a component of the person-oriented education paradigm]. *Narodnoe Obrazovanie*, 3, 58–64.
8. Pro Stratehiiu ekonomichnoho ta sotsialnoho rozvytku Ukrayiny “Shliakhom yevropeiskoi intehratsii” na 2004-2015 roky” [On the Strategy of Economic and Social Development of Ukraine “Through European Integration” for 2004-2015]. (Decree of the President of Ukraine No 493, April 28). Retrieved from <http://www.president.gov.ua/documents/3982015-19211>

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ

У статті визначено та охарактеризовано педагогічні умови формування у молодших школярів естетичного ставлення до навколишнього світу. Проаналізовано особливості обраних педагогічних умов. Визначено систему методів і форм навчання, які є ефективними при впровадженні педагогічних умов щодо формування засобами образотворчого мистецтва у молодших школярів естетичного ставлення до навколишнього світу.

Ключові слова: естетичне ставлення до навколишнього світу, молодші школярі, засоби образотворчого мистецтва, педагогічні умови.

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов'язаних з проблемами удосконалення функціонування педагогічних систем, підвищення ефективності навчально-виховного процесу, важливим завданням є виявлення, обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують успішність діяльності, яка реалізується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій доводить, що науковці приділяють значну увагу визначенню умов формування естетичного ставлення до навколишнього світу у молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. Питання про розробку методів навчання і виховання молодших школярів у процесі опанування образотворчого мистецтва розглядали С. Коновець, Н. Лесняк, Л. Масол, Г. Полякова.

Мета статті – теоретично обґрунтувати педагогічні умови, впровадження яких робить ефективним процес формування у молодших школярів естетичного ставлення до навколишнього світу засобами образотворчого мистецтва.

Опрацювання науково-теоретичних джерел свідчить, що під педагогічними умовами розуміють зовнішні обставини, фактори, що справляють суттєвий вплив на здійснення педагогічного процесу [2; 5; 6]. У загальному визначенні поняття “педагогічні умови” – це умови, у яких ефективно відбувається процес навчання [1, с. 9]. М. Малькова характеризує педагогічні умови, як “сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин

(об'єктивних заходів) освітнього процесу”, від реалізації яких залежить досягнення поставлених цілей [9, с. 98].

Основною функцією педагогічних умов є “організація таких заходів педагогічної взаємодії, які забезпечують перетворення конкретних характеристик розвитку, виховання і навчання особистості, тобто впливають на особистісний аспект педагогічної системи” [7, с. 13].

Таким чином, узагальнення педагогічних досліджень дозволяє вважати, що педагогічні умови – це теоретично і методично обґрунтована організація навчально-виховного процесу, педагогічна взаємодія, яка спрямована на перетворення особистісних характеристик школяра.

На нашу думку, ефективність формування у молодших школярів естетичного ставлення до навколишнього світу засобами образотворчого мистецтва досягається при дотриманні певних педагогічних умов, а саме:

1. *Впровадження системи методів, художньо-творчих вправ і завдань, орієнтованих на формування засобами образотворчого мистецтва естетичного ставлення до навколишнього світу.*

Визначення методів щодо формування естетичного ставлення до навколишнього світу базується на стрижневих поняттях педагогіки – вихованні й навчанні. О.П. Рудницька, зазначає, що “Виховання так чи інакше включає елементи навчання, а організація навчання передбачає виховну спрямованість” [10, с. 25]. Науковець доводить важливість створення таких педагогічних ситуацій, які дають учням можливість особисто пережити навчальний матеріал, виробити своє ставлення до нього і закріпити його у процесі виконання спеціальних вправ. Формування естетичного ставлення до навколишнього світу можливе за умови організації взаємопов'язаних процесів навчання та виховання.

Вчений-педагог Б. Ліхачов особливої уваги надає виховним можливостям краси навколишнього світу й творам образотворчого мистецтва. Він виділяє три групи методів естетичного виховання: методи забезпечення естетичного сприймання (демонстрація, аналіз, повторне сприйняття); методи практичного навчання (пояснення, показ, вправи); методи художньо-творчої діяльності (обґрунтування задуму, виконання творчих завдань, критичний аналіз твору) [5. – с. 78-79].

Зміст мистецької освіти визначає основними видами діяльності молодших школярів сприйняття навколишнього світу та творів мистецтва, (учень – глядач) та власну художньо-творчу діяльність з відтворення навколишнього світу (учень – художник-живописець, – художник-графік, – художник-скульптор).

Сприйняття навколишнього світу та творів мистецтва відбувається під час спостереження за об'єктами, явищами навколишнього світу, споглядання мистецьких творів. Найбільш доцільними тут є такі методи: організація споглядання; актуалізація попередньо набутих знань; розповідь, під час якої відбувається установка на сприймання; коментар під час демонстрування за допомогою ТЗН наочного матеріалу; порівняльний аналіз; стимулювання оціночної діяльності дітей; колективне обговорення; активація творчого самовиявлення як у вербальних, так і невербальних формах.

При виконанні молодшими школярами навчальних та творчих робіт, актуальними є наступні методи: інструктаж; навчальні вправи; індивідуальні консультації; навчальний рисунок; демонстрування прийомів роботи в певній художній техніці; стимулювання творчої діяльності учнів.

Ми умовно об'єднали методи навчання у групи, які притаманно за їхнім змістом можна назвати мотиваційно-стимулюючими, пояснювально-інформаційними, проблемно-пошуковими та художньо-творчими, та вважаємо, що їх застосування стимулює у дітей виникнення естетичних емоцій і почуттів, бажання діяти самостійно тощо.

У педагогічній практиці усталено використовують 3 групи методів: наочні, словесні, практичні, що обумовлено одночасною участю різних органів чуття людини в сприйнятті, переробці, запам'ятовуванні, осмисленні і відтворенні навчального матеріалу. Наша класифікація не суперечить згаданій вище класифікації, а лише більш детально розкриває характеристики і можливості різноманітних методів.

До *словесних*, ми відносимо *мотиваційно-стимулюючі та проблемно-пошукові* методи навчальної діяльності.

Група мотиваційно-стимулюючих методів, спрямована на формування естетичного інтересу, естетичних потреб, стимулювання творчої активності, накопичення учнями емоційно-естетичної інформації. До них ми відносимо такі методи, як

комунікативна атака, переконання, долання перешкод, закріплення позитивного враження.

Застосування цих методів сприяє виникненню в учнів бажання до естетичного перетворення навколишнього середовища, сприяє виникненню позитивних емоцій. З цією метою ретельно добираються репродукції мистецьких творів, емоційні фрагменти музичних творів, приклади з художніх фільмів та особистих переживань учителя. Відчуття, збагаченні знаннями, стимулюють учнів до художньо-творчої діяльності.

Застосування *проблемно-пошукових методів* (діалогічних, евристичних, дослідницьких) активізує учнів і сприяє формуванню естетичних уявлень, суджень, оцінок. Найкраще, на нашу думку, використовувати цю групу методів, спираючись на ігрові та проблемні форми навчання. Ці методи найбільш ефективні, якщо учні підготовлені належним чином і проявляють зацікавленість до пошуку невідомих результатів. Насамперед, це методи, що сприяють початковому засвоєнню навчального матеріалу: інформаційно-розвиваючі – усний виклад, бесіда, робота з книгою; евристично-пошукові – евристична бесіда; дослідницькі – дослідницькі завдання; методи, що сприяють закріпленню і вдосконаленню набутих умінь: вправи (за зразком, коментовані, варіативні, дослідницького, евристичного характеру).

Наочними методами (спостереження, обстеження, розглядання малюнків, ілюстрацій, репродукцій творів образотворчого мистецтва, слухання уривків музичних творів, ігри з наочною, мультимедійні засоби) реалізується візуалізація об'єктів спостереження та сприймання, що сприяє кращому розумінню і засвоєнню навчального матеріалу та усвідомленню завдання учнями. Для цього демонструються художні твори, здійснюється художнє ілюстрування вербальних пояснень і прийомів володіння різними художніми інструментами та матеріалами, роботи в різних художніх техніках, послідовності виконання практичних завдань.

Мультимедійна презентація завжди викликає у дітей інтерес та бажання пізнати навчальний матеріал і є доцільною на будь-якому етапі вивчення теми і на будь-якому етапі навчання: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю, що дозволяє вчителю постійно бачити

реакцію учнів, вчасно реагувати на ситуацію, що поступово змінюється.

До *практичних* ми відносимо групу *художньо-творчих* методів навчання образотворчого мистецтва: оволодіння різними художніми інструментами та матеріалами, використання прийомів роботи в різних художніх техніках, послідовність виконання практичних завдань, музично-ігрова та ритмічно-рухова інтерпретація. Ці методи забезпечують формування у молодших школярів уміння використовувати набуті знання та уміння з основ образотворчої грамоти за групою основних навчальних завдань в площині зображення, прикрашання, конструювання.

Окреме місце займають підготовчі вправи з образотворчої діяльності – вправи на відтворення кольорів та їх нюансів, розвиток спритності та гнучкості руки, тактильних та кінестетичних відчуттів, зорово-рухової координації.

Сюди ж відносимо методи ескізно-драматургічної репродукції мистецьких творів, створення пластично-рухових та ритмічно-рухових аналогій, ритмічно-мовленнєвих ігор. Застосування методів цієї групи спрямовані допомагати глибше зрозуміти думку художника.

2. Організація процесу спостереження учнями об'єктів та явищ навколишнього світу та естетичного сприймання творів образотворчого мистецтва.

Л. Занков, розглядає спостереження як цілеспрямоване, тривале і планомірне сприйняття об'єктів і явищ навколишнього світу, яке, на його думку, є основним компонентом спостереження [4, с. 56]. Уміння бачити та помічати естетичне в звичайних об'єктах та явищах завжди передбачає вміння спостерігати, порівнювати, ретельно вивчати особливості об'єктів та явищ навколишнього світу.

Метою організації процесу спостереження у молодших школярів є формування естетичних уявлень про властивості та якості об'єктів і явищ навколишнього світу, їх структуру, зовнішню будову. Ефективність спостереження забезпечується, якщо воно є дотриманням наступних вимог: цілеспрямованості, емоційності, осмисленості.

За умови методично правильної організації процесу спостереження за об'єктами та явищами мистецтва молодші школярі не залишаються байдужими, у них активізується раніше

набутий емоційний досвід, а переживання яскравих емоцій допомагає аналізувати, порівнювати і давати їм певну оцінку. Стан емоційного переживання від побаченого викликає потребу розповісти про об'єкт чи явище навколишнього світу, які найбільше вразили.

Така здатність спостерігати за об'єктами та явищами мистецтва дає змогу розуміти твори мистецтва як його складову, формувати естетичне ставлення до нього, самостійно виражати почуття, судження.

Переживання і усвідомлення дітьми твору мистецтва веде до поступового формування естетичних цінностей: вони спостерігають, переживають й усвідомлюють художні якості спочатку в оточуючому середовищі, потім – у творах мистецтва, і як результат – починають розуміти прекрасне і потворне, піднесене і низьке не тільки у мистецтві, але й у навколишньому житті. Спілкування дитини з найкращими зразками світової та вітчизняної спадщини, набуття естетичного досвіду, усвідомлення категорій “краса”, “прекрасне”, “гармонія” формує у дитини критерії оцінки художніх творів, налаштовує на глибокі духовні процеси, які “приводять естетичний суб'єкт у стан духовної насолоди, катарсису, що не піддаються достатньо точній вербалізації і формалізації” [3, с. 167].

Сприймання мистецтва розвиває здібності до емоційного переживання змісту твору, вміння висловлювати своє ставлення до нього; знайомить дитину з образною мовою різних видів образотворчого мистецтва, розвиває вміння розпізнавати засоби художнього вираження, формування знань і уявлень про мистецтво.

Метод вербалізації змісту творів образотворчого мистецтва і прийоми “Гра із шедевром” та “Переступити через край картини” зорієнтовані на досягнення глибшого розуміння учнем змістового наповнення і внутрішньої сутності художніх образів. Використання музики та інсценізації під час сприймання творів образотворчого мистецтва поглиблюють їх сприйняття. Навчання відтворення сприйнятого (повторення, переказ, зображення), діяльність, що завершує процес сприймання, розгортаються як найбільш тривалий етап, в якому поєднуються аналіз і закріплення сприймання через повторення; закріплення й перевірка якості усвідомлення і

аналізу сприйнятого; вправи, вироблення вмінь з необхідним естетичним результатом.

Система вправ на сприймання мистецьких творів сприяє діалогу між художником та глядачем. Наприклад, компонентами вправ на розвиток спостережливості і зорової пам'яті та порівняльного аналізу є створення виховних ситуацій, що ґрунтуються на змісті жанрових творів мистецтва. Виховні ситуації можна поділити за змістом на: ситуації стимулювання, ситуації вибору, ситуації успіху, проблемні навчальні ситуації, ситуації допомоги і взаємодопомоги, ситуації спілкування, ситуації переконання, ситуації змагання і суперництва, ситуації співпереживання, ігрові ситуації тощо.

З метою розвитку емпатії, уміння сприймати образотворчі твори мистецтва можна використовувати фасилітовані бесіди. Вони у вільній формі передбачають сприймання, аналіз, обговорення творів мистецтва.

3. Формування вміння виражати естетичне ставлення до навколишнього світу засобами образотворчого мистецтва.

Використання основних видів зображувальної діяльності молодших школярів (графіка, живопис, ліплення) дає змогу сприйняти, усвідомити та відобразити власне естетичне ставлення до об'єктів та явищ навколишнього світу в творчій роботі, що реалізується у площині зображення, прикрашання, конструювання.

Опановуючи виражальні засоби мистецтва графіки поєднанням ахроматичних лінійних співвідношень, відтворенням форми об'єктів, передачею освітленості, співвідношенням світла та тіні, точністю композиції, учні початкової школи мають змогу відтворювати власні емоції, почуття і судження щодо об'єктів та явищ навколишнього світу. Новизна завдання полягає в тому, що навколишній світ сприймається в кольорі, але щоб отримати чорно-білі зображення важливо вміти користуватися широким діапазоном тонів та контрасту.

Живописна діяльність спрямована на опанування естетичних емоцій та естетичних почуттів відображенням нюансів кольору, світла, тіні. За її допомогою діти висловлюють індивідуальне сприйняття світу, своє особисте бачення, власне естетичне ставлення до зображуваного об'єкта чи явища. Різноманіття об'єктів і засобів їх відтворення: відтінків кольорів, величин, форм в навколишньому світі дозволяють

висловити їх сутність, естетичну цінність, суспільне призначення.

Ліплення спрямовує учнів на відображення естетичної багатогранності, побутової та психологічної характерності об'єктів та явищ навколишнього світу засобами скульптури. Сприймаючи динамічну виразність скульптурних зображень, розуміючи просторову різноманітність форм, діти мають змогу відтворювати гармонію образу.

Практичні методи є провідними даної педагогічної умови. У процесі навчання при опануванні мови окремого виду мистецтва у дітей виявляються мистецькі уміння створювати художні образи засобами різних видів мистецтв, перекладу певного художнього образу у власний продукт мовою різних видів мистецтв.

4. Наскрізне емоційне поєднання творів різних видів мистецтв, що представлені у комплексі.

Залучення творів різних видів мистецтва в опануванні молодшими школярами естетичних цінностей сприятиме формуванню здатності до переживання та розуміння художніх образів, створених різними художніми засобами, адже “різноманітні взаємовідношення ідеї і образу, втілені у творах мистецтва, і породжують розгорнуту систему феноменів, що виливається на понятійному рівні в систему власне естетичних категорій” [3, с. 142]. Це зумовлено основними положеннями педагогіки мистецтва, яка розглядає цілісні образи, відтворює цілісний образ картини світу.

Л. Масол розкриває сутність поняття “комплекс”: багатогранна цілісність, яка складається з різних відносно самостійних елементів, що взаємодіють (комплекс передбачає одночасну диференціацію та інтеграцію)” [8, с. 9]. Поняття “комплекс мистецтв” розуміється як сукупність різних видів мистецтва, що мають певне наскрізне емоційно-асоціативне поєднання.

Поєднання у комплекс образотворчого мистецтва, музики та театру відіграє важливу роль у формуванні естетичного ставлення до навколишнього світу. Музика як емоційний компонент здатна викликати різні за силою емоції, настрої, переживання, що співзвучні багатьом образотворчим творах. Сценічна імпровізація як динамічний компонент допомагає зрозуміти рух, розгортання подій, глибину почуттів та ідей,

що втілені в образотворчих творах. Образотворче мистецтво як виражальний компонент об'єднує емоційне насичення зображуваного.

Доцільним є використання на уроках образотворчого мистецтва в початковій школі різноманітних ігрових форм. Гра на тлі музики та інсценізації логічно поєднується із образотворенням в якості ескізно-драматургічної репродукції мистецьких творів.

Провідним методом реалізації цієї умови є “практичні” художньо-творчі ігри. Наприклад, це вправи “відтворити руками в повітрі характер руху мелодії”, “намалювати на дошці лінією графічну схему мелодії” (плавність руху, стрибки вгору чи вниз, фрази тощо), “придумати танцювальні рухи, співзвучні характеру мелодії”, “намалювати абстрактну кольорову композицію, що передає характер мелодії” і т. д.

Отже, комплексне використання творів означених видів мистецтв підсилює емоційний вплив на молодших школярів, розширює спектр засобів вираження естетичного ставлення до навколишнього світу в музично-театрально-зображувальній діяльності.

5. Використання методів саморегуляції емоційного стану молодших школярів засобами образотворчого мистецтва.

Внутрішній світ дитини відображується у створюваних нею художніх образах. З метою формування компонентів естетичного ставлення до навколишнього світу доцільно використовувати вправи зазначеного спрямування, що охоплюють напрями роботи у живописі, графіці, скульптурі (ліпленні), передбачають конструювання з різних сучасних матеріалів, рухової діяльності, як релаксацію. Ці вправи пропонується переплітати з сугестопедичними, в основу яких покладено вплив засобами музики, інтонації голосу, жестів, міміки, слова.

На думку М. Кіященко, за допомогою своєї унікальної саногенної (зцілюючої, оздоровчої) функції мистецтво надає особистості можливість відновлення цілісної картини світу, чим повертає її до стану психологічної стійкості. Створення можливості для мистецького самовираження дитини сприяє виникненню відчуття радості і задоволення від усвідомлення власних можливостей, від перших досягнень, результативності сумісної діяльності з однокласниками, встановлення дружніх стосунків з ними, налагодження контакту з вчителем

і друзями, спонукає її до активних дій. Провідною ідеєю саморегуляції емоційних станів є допомога молодшому школяреві подолати негативні відчуття та повернути йому природний стан комфорту й гармонії. В деструктивному стані особистість не здатна діяти успішно.

Саморегуляцію емоційного стану розуміємо, як профілактику і корекцію негативних психологічних станів (страх, втома, агресивність, роздратування тощо) за допомогою мистецтва. Вона спрямована на опанування школярем різноманітних способів зображення, що допомагає впорядкувати його емоційно-чуттєвий світ і сприяє корекції емоційних станів.

Застосування методів цієї групи забезпечує вільне самовираження учнів доступними для них засобами різноманітних мистецьких матеріалів та інструментів у сприйманні картин, зображень, ліпленні, конструюванні, роботі з природними матеріалами, ілюструванні казок та оповідань, музичних фрагментів. Сприйняття творів мистецтва забезпечує ситуацію входження в тему уроку та необхідний емоційний стан. Асоціативне зображення як саморегуляційний метод дозволяє висловлювати власні почуття, емоції, ставлення до навколишнього світу в абстрактних (формальних) композиціях. До таких методів також можна віднести методи словесного зображення, зображення в повітрі, діалог, колективне зображення, арт-терапевтичне ліплення, арт-терапевтичне використання музики.

Варто зазначити, що окреслені педагогічні умови уможливають ефективне формування естетичного ставлення молодших школярів до навколишнього світу в разі їх цілісного й органічного взаємозв'язку, взаємодоповнення та взаємопроникнення.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку та впровадження моделі методики формування у молодших школярів естетичного ставлення до навколишнього світу засобами образотворчого мистецтва.

Література

1. Андрощук І. В. Методика виховної роботи : навчальний посібник / І. В. Андрощук, І. П. Андрощук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2014. – 320 с.

2. Бондарук Т. І. Методика організації роботи в професійно-технічному навчальному закладі : метод. посіб. / Т. І. Бондарук, Л. І. Шевчук. – Хмельницький : ХНУ, 2007. – 234 с.
3. Бычков В.В. Эстетика: учебник / Виктор Васильевич Бычков. – М. : Гардарики, 2004. – 556 с.
4. Занков, Л.В. Дидактика и жизнь / Л.В. Занков. - М. : Просвещение, 1968. - 175 с.
5. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций [учеб. пособ. для студентов педагогических учебных заведений] / Лихачев Б. Т. – 4-е изд., перераб. и доп. – М. : Эксмо, 2001. – 607 с.
6. Малафіїк І. В. Дидактика : навчальний посібник / Іван Васильович Малафіїк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
7. Малихін А. О. Виховання моральної свідомості учнів 5–7 класів на уроках трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання” / А. О. Малихін. – К., 2000. – 20 с.
8. Методика навчання мистецтва у початковій школі: посібник для вчителів / [Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко ; за заг. ред. Л. М. Масол]. – Малькова М.О. формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. кандидата пед. наук:13.00.01 / Малькова М.О. – Луганськ, 2006. – 252 с.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О.П. Рудницька. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2005. – 360 с.

В. Г. Власова

Педагогические условия формирования у младших школьников эстетического отношения к окружающему миру

(Институт проблем воспитания Национальной академии
педагогических наук Украины

(9 ул. Берлинского, Киев, Украина) .

В статье определены и охарактеризованы педагогические условия формирования у младших школьников эстетического отношения к окружающему миру. Проанализированы особенности избранных педагогических условий. Определена система методов и форм обучения, которые являются эффективными при внедрении

педагогических условий по формированию средствами изобразительного искусства у младших школьников эстетического отношения к окружающему миру.

Ключевые слова: эстетическое отношение к окружающему миру, младшие школьники, средства изобразительного искусства, педагогические условия.

V. G. Vlasova

Pedagogical Conditions of Formation of Primary Schoolchildren's Aesthetic Attitude to the Surrounding World

Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical
Sciences of Ukraine

(9 Berlynskooho Str., Kyiv, Ukraine)

This article is devoted to a study focused on pedagogical conditions of primary schoolchildren's development in aesthetic attitude to the surrounding world. The process of teacher's interaction strategy aimed at transforming the student's personal characteristics, so it is possible under the conditions of theoretically and methodologically substantiated educational process. The author states that it has been analyzed the features of selected educational conditions as well as defined the educational system and methods that are effective in realization of pedagogical conditions in order to form the primary schoolchildren's attitude to the surrounding world by means of arts.

Keywords: aesthetic attitude to the surrounding world, elementary school students, means of arts, pedagogical conditions

References

1. Androshchuk, I. V., & Androshchuk, I. P. (2014). *Metodyka vykhovnoi roboty [Methodology of educational work]*. Ternopil: Navchalna knyha–Bohdan.
2. Bondaruk, T. I., & Shevchuk, L. I. (2007). *Metodyka orhanizatsii roboty v profesiino-tekhnichnomu navchalnomu zakladi [Methodology of organization of work in a vocational school]*. Khmelnyskyi: KhNU.
3. Bychkov, V.V. (2004). *Estetika [Aesthetics]*. Moscow: Gardariki.
4. Zankov, L.V. (1968). *Didaktika i zhizn [Didactics and life]*. Moscow: Prosveshchenie.
5. Likhachev, B. T. (2001). *Pedagogika [Pedagogy]*. Moscow: Eksmo.
6. Malafiiik, I. V. (2005). *Dydaktyka [Didactics]*. Kyiv: Kondor.

7. Malykhin, A. O. (2000). Vykhovannia moralnoi svidomosti uchniv 5–7 klasiv na urokakh trudovoho navchannia [Education of moral consciousness of students 5-7 grades at Art and Craft lessons] (Dissertation Abstract, Kyiv).
8. Masol, L. M. (Ed.). (2006). Metodyka navchannia mystetstva u pochatkovii shkoli [Methods of teaching arts in primary school]. Kharkiv: Vesta: Vydavnytstvo “Ranok”.
9. Malkova, M. O. (2006). Formuvannia profesiinoi hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do vzaiemodii z deviantnymy pidlitkamy [Formation of the professional readiness of future social educators to interact with deviant adolescents] (Doctoral dissertation, Luhansk).
10. Rudnytska, O. P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: General and artistic]. Ternopil: Navchalna knyha–Bohdan.

УДК 37.01.956

Г. Р. Вороніна, м. Київ

ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНА ПЕРСПЕКТИВА СТАРШОКЛАСНИКІВ”: ДОСВІД АНГЛІЇ

У статті проаналізовано англійські науково-педагогічні джерела з метою узагальнення та систематизації змісту поняття “професійна перспектива старшокласників”. Розглянуто сучасні концепції професійно орієнтованого навчання в школах Англії та виокремлено коло вмінь і навичок, необхідних для успішного конструювання професійного майбутнього.

Ключові слова: професійна перспектива, старшокласники, професійно орієнтоване навчання, старша школа Англії.

Вирішення проблем підготовки молоді до професійної діяльності посідає одну з центральних позицій як у педагогічній, так і психологічній царині. Сучасна школа не лише має забезпечити випускників необхідним багажем знань, – не менш важливим завданням середніх навчальних закладів є організація якісної професійної орієнтації учнів для подальшого успішного пошуку себе у світі професій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що впродовж останніх років науковці детально вивчають особливості підготовки майбутніх фахівців на теренах провідних

світових країн. Особливий науковий інтерес становить організація профорієнтованого навчання у школах Англії.

Ґрунтовні дослідження профорієнтаційної роботи школярів були здійснені такими англійськими вченими, як Дж. Арнольд (J. Arnold), Е. Барнс (A. Barnes), Б. Бессот (B. Bassot), Е. Годжсон (E. Gogson), Т. Гулі (T. Hooley), Д. Ендрюс (D. Andrews), К. Інксон (K. Inkson), А. Кумар (A. Kumar), К. Спаурз (K. Spaurz), А. Уотс (A. Watts), Д. Холл (D. Hall), Е. Шант (A. Chant). Питання переосмислення професійної освіти у цій країні в площині глобалізаційних процесів та стрімкого розвитку інформаційних технологій знайшло відображення у наукових роботах Дж. Бімроуз (J. Vimrose), Б. Готард (B. Gotard), Ф. Мігнот (F. Mignot), М. Оффер (M. Offer) та М. Руфф (M. Ruff). Значну роль у цьому контексті відіграють праці С. Харріс (S. Haggis), яка комплексно досліджувала профорієнтаційну роботу в англійських школах та роль вчителів у цьому процесі.

Вивчення англійського досвіду викликає значну зацікавленість освітян, оскільки впровадження новітніх світових тенденцій з урахуванням вітчизняних реалій дозволить вивести процес профорієнтаційної роботи в українській школі на новий щабель.

Сучасні психологи та педагоги наголошують на важливості створення в навчальній аудиторії клімату, який сприятиме мотивації учнів до визначення власної мети та прагненню її здійснити. Детальне вивчення факторів, що позитивно впливають на внутрішню мотивацію до планування професійного майбутнього, представлено у серії досліджень, проведених групою англійських психологів під керівництвом Ф. Корра (Ph. Corr). У співпраці з такими вченими, як С. Мутінеллі (S. Mutinelli), Дж. Стоєбер (J. Stoeber), А. Купер (A. Cooper) науковцю вдалося простежити залежність успішності професійного самовизначення від особистісних психологічних характеристик. Головний ресурс для побудови кар'єри вчені вбачають в умінні швидко адаптуватися до змін на ринку праці, відповідних знаннях, які дозволять здійснитися таку адаптацію, та оптимістичному ставленні до планування професійного майбутнього. Дослідження А. Макліна (A. McLean) дають змогу переосмислити саме поняття “мотивація” та містять практичні поради щодо створення сприятливих умов, в

яких запускаються механізми самомотивації та бажання бути успішним в обраній професії.

Сучасна концепція професійно орієнтованого навчання висвітлювалася з різних аспектів у багатьох наукових дослідженнях, проте ефективні способи підготовки молоді до професійного життя потребують додаткового вивчення. Актуальність проблем, пов'язаних із сучасним станом профорієнтаційної роботи у школі, та недостатня розробленість сутності поняття “професійна перспектива старшокласників” обумовили вибір мети дослідження.

Метою статті є розкриття сутності та узагальнення змісту поняття “професійна перспектива старшокласників” шляхом вивчення англійських науково-педагогічних джерел.

Оскільки одне з першочергових завдань школи полягає у підготовці учнівської молоді до дорослого професійного життя, пріоритетним напрямом професійно орієнтованого навчання англійські педагоги та психологи вважають покращення здатності учнів розуміти, що та з якою метою вони вивчають.

Модернізація змісту освіти під кутом професійного спрямування вимагає складання поетапного плану підготовки учнів до майбутнього успішного працевлаштування та удосконалення профорієнтаційного навчання для отримання певних кваліфікацій та набуття компетентностей, необхідних на майбутньому робочому місці [4].

Професійне самовизначення передбачає постійне самопізнання, окреслення професійних інтересів, формування професійних намірів, розвиток професійної перспективи та визначення професійних резервів. У цьому контексті вартими уваги є погляди Артї Кумар (Arti Kumar), фахівця з питань планування особистого та професійного розвитку, яка виділяє ціле коло навичок, що забезпечують розвиток професійної перспективи, а в подальшому сприятимуть успішному працевлаштуванню та оптимальній адаптації до швидкозмінних вимог сучасних роботодавців. Перелік таких навичок широкого використання (transferable skills) незалежно від сфери працевлаштування має охоплювати характеристики, серед яких: самоконтроль та саморефлексія, самоусвідомлення та активне планування, комунікабельність

та вміння домовлятися, вміння співпрацювати в команді, стійкість до змін та невизначеності тощо [7].

Історично у школах Англії використовували різні концепції професійної освіти, які видозмінювалися під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Так, С. Харріс у своїх наукових працях надає їх загальну характеристику, виділяючи основні чотири напрями професійно орієнтованого навчання:

1) розвиток здібностей та інтересів учнів з метою пошуку відповідної професії;

2) допомога випускникам шкіл у пошуку роботи;

3) загальна підготовка учнів, на основі якої відбувається всебічна підготовка молодих людей до успішного життя у суспільстві та подальша фахова підготовка;

4) громадянське навчання і виховання [6, с. 7–8].

Акцентуємо увагу на тому, що сьогодні найбільш поширеними в старшій школі Англії є третій і четвертий напрями професійно орієнтованого навчання. Однак проблематика визначення основних траєкторій професійної освіти у шкільних рамках та окреслення її основних завдань залишається відкритою, тому провідні педагоги та психологи шукають відповіді на ряд важливих питань, а саме:

- Що на практиці означає загальна підготовка молоді до життя?
- Яке першочергове завдання професійної освіти у школі: надання учням інформаційної підтримки щодо світу професій чи оснащення випускників навичками та вміннями, необхідними для майбутнього працевлаштування?
- Якщо професійна освіта за ключову мету визначає навчання і виховання гідного і відповідального громадянина, то яке завдання є первинним: підготовка громадянина чи працівника?

Відповіді на ці та подібні питання допоможуть спрямувати успішний рух майбутніх фахівців від шкільних лав до реальних викликів дорослого існування в суспільстві [6, с. 9].

Традиційний підхід до пошуку роботи відповідно до здібностей та навичок людини – модель “відповідності” (matching model) сьогодні викликає питання в англійських науковців, які визнають її недосконалість та застарілість. У попередньому столітті людина обирала професію в умовах стабільного ринку праці та не була вимушена змінювати її впродовж

життя. З точки зору сучасного ринку, фахівець має скоріше пристосовуватися до наявних пропозицій, ніж чекати посади, яка повністю відповідала б його кваліфікаціям та вмінням. Пошук та розробка нових теоретичних положень щодо впровадження сучасних технологій професійної освіти сприяють оновленню концепції професійно орієнтованого навчання в школах Англії та появі низки термінів, які відображають ці зміни у педагогічній теорії. Е. Барнс, Б. Бессот та Е. Шант (A. Barnes, B. Bassot, A. Chant) розробили новітню концепцію професійно орієнтованого навчання “career bridge”, яка, на думку авторів, більше відповідає вимогам часу, оскільки зорієнтована на навчання та адаптування до постійних змін у світі професій [2]. Процеси глобалізації та розвиток інформаційних комп’ютерних технологій у кілька разів пришвидшили темпи появи нових професій та вимог до них, а поняття “кар’єра” трансформувалося від професійної діяльності, що обиралася на все життя, на певний індивідуальний конструктор, який особистість активно складає протягом життя. Отже, видозмін вимагає і концепція побудови кар’єри впродовж життя. Саме тому найбільш доречним терміном, який своєю структурно-функціональною сутністю відбиває процес становлення майбутнього спеціаліста у постійному розвитку, вважаємо термін “професійна перспектива”, котрий розглядаємо у площині старшої школи.

Своєрідна інтеграція понять “життєва перспектива” та “часова перспектива” дала змогу сконструювати психолого-педагогічний феномен для позначення якості особистості, яка охоплює систему цінностей, знань та навичок, що забезпечують успішну побудову кар’єри впродовж життя за розгорнутими у часі життєвими планами, спрямованими на вибір професії. Оскільки у полі зору нашого дослідження перебуває “професійна перспектива старшокласників”, увага зосереджується на стадії розвитку особистості у період підготовки до вибору професії з 11(12) до 15(18) років, коли молода людина оволодіває системою ціннісних уявлень щодо побудови професійного життя та пізнає себе стосовно професійної придатності [1, с. 130].

Вивчення англійських наукових психолого-педагогічних джерел уможливило спробу визначити основні складники конструктору професійної перспективи: ціннісно-моти-

ваційний, навчально-пізнавальний, рефлексивно-оцінний, діяльнісно-практичний.

Нині у школах Англії, для переважної більшості з яких характерна рання спеціалізація, особливо акцентується на компетентнісному підході до професійної підготовки з метою подальшого полегшення процесу професійної адаптації. Сучасні педагоги та психологи в англійських школах шукають відповідь на питання, які саме якості, вміння та навички дозволять випускникам бути успішними у майбутніх пошуках роботи. Тому вони ретельно вивчають вимоги роботодавців в Англії до кандидатів на посади та узагальнюють їх незалежно від сфери діяльності. Розв'язання завдань підготовки до успішного професійного життя передбачає процес ознайомлення зі світом професій, з одного боку, та самопізнання, з іншого. Професійна орієнтація не закінчується вибором професії, вона актуальна протягом всього життя людини. Відтак, треба зазначити, що для забезпечення оптимальної підготовки учнів до професійної діяльності необхідно надавати їм кваліфіковане психологічне консультування для визначення власних здібностей та поступового планування майбутньої кар'єри, що, на думку англійських фахівців з питань професійної підготовки учнівської молоді, можливо лише за умови готовності особистості до постійних змін як у суспільстві, так і на ринку праці.

Варто зауважити, що у психолого-педагогічній літературі науковці паралельно з поняттям “професійна перспектива” почали використовувати суміжний термін “планування особистого розвитку” (Personal Development Planning), який був уперше впроваджений у 1997 р. Національним Комітетом з питань вищої освіти (National Committee of Inquiry in Higher Education) для уточнення довготривалих цілей навчання студентів та підтримки принципів освіти впродовж усього життя. На думку експертів, планування та відповідальність за результати власної успішності допомагають у вирішенні таких проблем: підвищення результативності навчання; розуміння самого процесу навчання; покращення самоконтролю та інших навичок, необхідних для успішного навчання; усвідомлення особистих цілей та оцінювання власного прогресу; формування позитивного ставлення до навчання впродовж усього життя [9, с. 3].

Розвиток творчого потенціалу особистості та його реалізації в майбутній професії постійно перебуває в центрі уваги провідних учених. Ф. Корр та С. Мугинеллі з Лондонського університету в своїх дослідженнях вивчали взаємозв'язок між мотивацією та особистістю з точки зору планування професійного майбутнього. Вони проаналізували фактори, які позитивно впливають на професійне планування, а саме: професійна адаптивність (*career adaptability*), професійний оптимізм (*career optimism*) та засвоєні знання (*perceived knowledge*).

Сучасна концепція професійно орієнтованого навчання у старших класах в Англії побудована за особистісно орієтованим принципом, що забезпечує високий рівень навчальних досягнень та успішне працевлаштування більшості випускників. Одним з головних завдань школи є удосконалення шляхів підготовки учнів до усвідомленого вибору майбутнього. Збалансоване поєднання базових навчальних дисциплін з профільними предметами за вибором надає можливість підготувати висококваліфікованого спеціаліста. Основні предмети вивчаються через призму обраної спеціалізації. Така технологія організації профільної освіти дозволяє набувати професійних компетентностей, що є необхідними для реалізації творчого потенціалу в майбутній роботі. У такому контексті фахівці з питань професійної підготовки учнівської молоді досліджують основні практичні аспекти профорієнтаційної роботи у навчальних закладах та наголошують на важливості трудової діяльності, яка розкриває справжні потреби особистості. Цей підхід дає змогу усвідомити власну сутність та знайти правильні орієнтири на шляху до розуміння себе та свого призначення, а також впливатиме на успішність та благополуччя в подальшому житті [5].

Зазвичай, курс зі шкільної професійної підготовки спрямований на самопізнання, вивчення власних нахилів та здібностей, розвиток різноманітних навичок, необхідних для будь-якої спеціальності, як, наприклад, вміння приймати рішення та інші. Ще однією важливою складовою професійної підготовки учнів є навчальна практика в останні шкільні роки, що проходить на місцевих підприємствах під керівництвом шкільного вчителя з питань профорієнтації (*career teacher*). Крім того, учні відвідують профорієнтаційні консультації у місцевих центрах зайнятості, де виконують різноманітні

тестування та отримують висококваліфікований супровід від консультантів з питань професійної діяльності та працевлаштування (career adviser). Отже, в англійських школах виділяють профорієнтоване навчання (career education) та профорієнтоване консультування та супровід (career guidance) [7, с. 4 – 5].

Сьогодні для англійського суспільства одним з пріоритетних питань залишаються освітні реформи, які мають кардинально змінити звичайне життя школярів та студентів. Проблеми реорганізації професійної освіти набувають особливого значення, оскільки в умовах глобалізації підготовка майбутнього фахівця відіграє найважливішу роль і має повною мірою відображатися в навчальному процесі. Створення відповідних умов для професійного становлення молодих спеціалістів повинно розпочинатися якомога раніше та сприяти самореалізації та розкриттю творчого потенціалу кожної особистості.

Стислий аналіз сучасних тенденцій профорієнтованого навчання учнівської молоді Англії дає підстави стверджувати, що новітня школа забезпечує умови для практичного навчання та оволодіння високим базовим рівнем, а інтеграція найкращих освітніх досягнень допомагає молодому поколінню знайти власний шлях у світі професій.

Отже, сучасні підходи до професійно орієнтованого навчання у старшій школі Англії дозволяють майбутньому фахівцеві не просто прагнути професійного самовизначення, адже головним завданням побудови професійної перспективи вчені вважають процес набуття якнайбільшої кількості практичних навичок та вмій, що допоможуть реалізовувати себе як універсального спеціаліста. Увесь професійний шлях людини перетворюється на постійну подорож у швидкоплинному світі професій.

Завдання старшої школи, на думку науковців, полягає у забезпеченні сприятливого клімату для розвитку професійної перспективи, важливим етапом якого є опанування цілим спектром знань та навичок, котрі в майбутньому дадуть можливість успішно подорожувати у цьому світі та будувати власне професійне життя:

- гнучкість і впевненість у своїх силах;
- вміння адаптуватися до нових вимог ринку праці;

- володіння так званими перехідними навичками, необхідними для багатьох професій у різних умовах роботи;
- мотивація та прагнення до постійного розвитку та вдосконалення;
- готовність до навчання впродовж життя та опанування все нових навичок та вмінь;
- здатність гідно презентувати себе на ринку праці;
- позитивне ставлення до труднощів та розчарувань як до можливості підвищити свої кваліфікації.

Планування професійного майбутнього в англійських школах вважається надзвичайно важливим, оскільки дає змогу завчасно зорієнтуватися на ринку праці. Завдяки індивідуальному підходу та новим профорієнтаційним технологіям старшокласники виявляють найбільше зацікавлення у виборі майбутньої професії. Навчальними програмами та підручниками передбачено поглиблення міжпредметних зв'язків, що дозволяє зосередитися на практичному використанні здобутих знань.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленого питання. Перспективи подальших розвідок з цього напрямку вбачаємо у вивченні англійського досвіду щодо побудови змісту та організації професійно орієнтованого навчально-виховного процесу в старшій школі, що забезпечує розвиток професійної перспективи старшокласників.

Література

1. Бодров В. А. Психологія професійної придатності : навчальний посібник для вузів / В. А. Бодров. – М. : Сучасна освіта, 2001. – 511 с.
2. Barnes A. An Introduction to Career Learning and Development 11-19: Perspectives, Practice, Possibilities / A. Barnes, B. Bassot, A. Chant. – London : Routledge, 2010. – 168 p.
3. Careers education in the classroom. The role of teachers in making young people work ready. – London : Teachfirst, 2014. – 24 p.
4. Careers guidance and inspiration in schools. Departmental advice for governing bodies, school leaders and school staff. – Nottingham : Crown copyright, 2014. – 25 p.
5. Hooley T. Teachers and Careers: The role of school teachers in delivering career and employability learning / Tristram Hooley, Antony Watts, David Andrews. – Derby : University of Derby, 2014. – 56 p.

6. Harris S. Careers Education / Suzy Harris. – London : Sage, 1999. – 150 p.
7. Kumar A. Personal, Academic and Career Development in Higher Education / Arti Kumar. – London: Routledge, 2007. – 326 p.
8. McLean A. The Motivated school / Alan McLean. – London : Sage, 2003. – 160 p.
9. Resource Guide: Personal Development Planning and the Progress File [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.heacademy.ac.uk/.../pdp_progress_file.
10. Wentzel K. Handbook of motivation at school / Kathryn Wentzel, David Miele. – London : Routledge, 2016. – 544 p.

А. Р. Воронина

Понятие “профессиональная перспектива старшекласников”: опыт Англии

Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского”
(37, пр-т Победы, Киев, Украина)

В статье представлен анализ английских научно-педагогических источников с целью обобщения и систематизации содержания понятия “профессиональная перспектива старшекласников”. Рассмотрены современные концепции профориентированного обучения в школах Англии, выделен диапазон умений и навыков, необходимых для успешного конструирования профессионального будущего.

Ключевые слова: профессиональная перспектива, старшекласники, профориентированное обучение, старшая школа Англии.

Н. R. Voronina

The Concept of Career Perspective of High School Students: Experience of England

National Technical University of Ukraine “Ihor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute” (37 Peremohy Av., Kyiv, Ukraine)

The issues of balanced preparation for future adult life are very urgent today, so researching the advanced techniques of work-related learning appears to have an academic interest. Modern working environment is extremely challenging, therefore schools have to take their chance in delivering employability skills to students.

High school is the place where young people start planning their career. Career education is an important part of curriculum at high school in England, it provides a wide range of options for students to make first steps towards their successful future.

The paper highlights the issue of career development at high school. Some English scientific psychological and pedagogical resources are analyzed to generalize the concept of career perspective of high school students. Modern approaches to careers education in England are observed, basic vocational skills and experience opportunities are discussed. Special attention is drawn to the innovative concepts of career planning and major peculiarities of career learning and development at high school.

Keywords: *career prospects, high school students, work-related learning, vocational education, high schools, England.*

References

1. Bodrov, V. A. (2001). *Psyhholohiia profesiinoy prydatnosti* [Psychology of professional suitability]. M.: Suchasna osvita.
2. Barnes, A., Bassot, B., & Chant, A. (2010). *An introduction to career learning and development 11-19: Perspectives, Practice, Possibilities*. London: Routledge.
3. *Careers education in the classroom. The role of teachers in making young people work ready*. (2014). London: Teachfirst.
4. *Careers guidance and inspiration in schools. Departmental advice for governing bodies, school leaders and school staff*. (2014). Nottingham: Crown copyright.
5. Hooley, T., Antony Watts, A., & Andrews, D. (2014). *Teachers and careers: The role of school teachers in delivering career and employability learning*. Derby: University of Derby.
6. Harris, S. (1999). *Careers education*. London: Sage.
7. Kumar, A. (2007). *Personal, academic and career development in higher education*. London: Routledge.
8. McLean, A. (2003). *The motivated school*. London: Sage.
9. *Resource guide: Personal development planning and the progress file*. Retrieved from: https://www.heacademy.ac.uk/.../pdp_progress_file.
10. Wentzel, K., & Miele, D. (2016). *Handbook of motivation at school*. London: Routledge.

СТРУКТУРА ТА ФУНКЦІЇ ВИХОВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО БАТЬКІВЩИНИ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ

У статті проаналізовано сутність “ціннісного ставлення до Батьківщини” у контексті педагогічних та соціально-психологічних досліджень. Також визначено структуру та функції виховання ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів засобами народної педагогіки та вироблення на їх основі базових ціннісних ставлень: любові, гідності, патріотизму. Схарактеризовано психологічні механізми формування національної самосвідомості та національно-культурної ідентичності, які активно задіяні у процесі виховання ціннісних ставлень до Батьківщини засобами народної педагогіки.

Ключові слова: Батьківщина, ціннісне ставлення, структура, компоненти, функції, національна самосвідомість, національно-культурна ідентичність.

Фундаментальні перетворення в Україні, глобалізаційні процеси, зумовлені політичними та економічними аспектами, ставлять нові виклики до навчально-виховного процесу та виховання ціннісного ставлення до Батьківщини у школярів. Стосовно цього актуальним залишається виховання школярів засобами народної педагогіки, що забезпечує формування зв'язку з рідною культурою, ціннісного ставлення до рідної домівки, краю, де народився, водночас виступаючи важливою умовою виховання гідного громадянина своєї Батьківщини.

Питання виховання ціннісного ставлення до Батьківщини перебувало у полі зору таких педагогів, як І. Бех, К. Журба, В. Киричок, Г. Назаренко, Ж. Петрочко, М. Тимчик, Ю. Руденко, К. Чорна, І. Шкільна, котрі досліджували різні аспекти цього явища у різних вікових групах.

Метою статті є дослідження структури і функції виховання ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів засобами народної педагогіки.

Для визначення сутності поняття “ціннісне ставлення до Батьківщини” важливе розуміння категорій “цінність”, “ціннісне ставлення”, “Батьківщина”, визначення яких

допоможе конкретизувати нові підходи до порушеної проблеми.

В енциклопедичній літературі, як українській, так і зарубіжній, поняття “Батьківщина”, “Вітчизна” подається у кількох значеннях: “країна, стосовно до людей, які народилися в ній та є її громадянами; вітчизна, край батьків (дідів), рідний край”; “місце народження кого-небудь”; “коліска. Місце зародження, походження, виникнення чого-небудь” “спадщина від батьків. Дідизна, вотчина”; “спадковий маєток” [7, с. 98]. У тлумачному словнику української мови поняття “батьківщина” конкретизується ще таким визначенням: “майно і т. ін., що переходить від батьків, материзна, дідівщина, дідизна, бабизна” [6, с. 55]. Таке визначення спонукає до більш глибокого усвідомлення поняття “ціннісне ставлення до Батьківщини”, до розуміння важливості зберігання культурних надбань, звичаїв та традицій народу, які батьки лишили нам у спадок, а також усвідомлення глибокої прив’язаності до кореневої основи рідної землі батьків та дідів.

Історія педагогічної думки свідчить, що вагомі результати в освіті та вихованні досягаються лише на основі моральних цінностей. Аналіз наукової літератури підводить до висновку, що найважливішими завданнями виховання є власне формування відповідних ціннісних ставлень. Якраз система народної педагогіки акумулювала у собі весь потенціал високих ціннісних ставлень, які були стрижневою віссю у формуванні світоглядної позиції народного виховання.

Через складність та багатогранність самого поняття цінностей не існує однозначного його тлумачення, що ускладнює процес визначення поняття цінностей освіти і виховання.

Оскільки система ціннісних відношень особистості детермінує поведінку людини протягом усього її життя, то психологічний аспект цінностей має певну вагу.

Так, психологи Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Бех, Г. Костюк розглядають ціннісні основи народного виховання як елементи, що формують внутрішню структуру особистості і визначають стратегічну мету її життя. На науковому рівні ціннісний аспект обґрунтовують ряд психологів, а саме С. Рубінштейн, Р. Захарченко, Д. Леонтьєв, В. Лисенко та інші.

Поняття “цінність” невід’ємно пов’язане із поняттям “ставлення”. У психології “ставлення” – один із найважливіших термінів, який пояснює і узагальнює широке коло суспільних явищ.

Засновником психологічного вчення про ставлення людини став А. Лазурський, у характерології поняттям “ставлення” користувались Б. Ананьєв, А. Ковальов, Н. Левітов. Виховання особистості під впливом ставлень у формуванні особистісного морального досвіду учнів вивчалось В. Бобровою, Т. Конніковою, Я. Коломийським, Е. Кузьмінім, А. Мар’ясиним, І. Мар’єнко, М. Смирновим, Н. Скомороховим, А. Шнірманом, В. Яковлевим та іншими. Особливого значення набув цей термін у часи розвитку соціально-психологічних і соціально-педагогічних досліджень.

Найбільш глибокому розгляду категорію “ставлення” у своїх працях піддали Г. Люблінська, Н. Непомнящая та І. Кон. У межах нашого дослідження вивчалися праці І. Беха, В. М’ясищева, В. Ядова та ін., у яких виявлено психологічні механізми формування ставлень на основі аналізу емоційно-мотиваційної сфери особистості.

Вивчення ціннісних ставлень посідає важливе місце в сучасній соціології, соціальній психології. Філософський контекст проблеми цінностей характеризує О. Дробницький, систему цінностей як соціальних норм визначає Н.Ткачова. Цінності народного виховання як найважливіший регулятор суспільної поведінки трактують Т. Бутківська, А. Здравомислов, В. Ольшанський.

Виховання ціннісного ставлення до Батьківщини засобами народної педагогіки через призму соціології дає змогу окреслити ті ціннісні ставлення, які витворилися впродовж багатовікового досвіду народу. Кожна особистість має засвоїти його культурні надбання, національний дух, спосіб буття на основі усталених норм і життєвих орієнтирів, інтегруючи у собі всі ціннісні ставлення соціуму.

Досліджуючи місце і роль цінностей в освіті, Н. Асташова (2002) звертає увагу, що їх засвоєння спрямоване на розвиток культури взаємин особистості з іншими людьми та зі світом. Тому цей процес передбачає реалізацію таких

провідних функцій: смислоутворювальної, оцінної, нормативної, регулюючої, контролюючої [2, с. 22].

Відома вчена-дослідниця сучасності О. Сухомлинська (1999) вважає, що процес залучення молоді до цінностей освіти надзвичайно складний і багатогранний. Тому радить освітянам враховувати особливості такого процесу [10, с. 24].

Актуальним завданням сучасної школи залишається точне визначення поіменного ряду цінностей, необхідних для формування особистості вихованця – гідного громадянина своєї Батьківщини. Основні з-поміж них – цінності, що історично склалися, тобто досвід народного виховання. Сформованість ціннісного ставлення молодших школярів до Батьківщини на основі народної педагогіки має виражатися у формі прояву ціннісного світогляду, який охоплює широку гаму ставлень учня і реалізує формування національної самосвідомості та національно-культурної ідентичності.

З досліджуваної проблеми для нас актуальними постають такі ціннісні ставлення, як любов, гідність та патріотичність, оскільки вони є базовими щодо виховання ціннісних ставлень до Батьківщини у молодших школярів засобами народної педагогіки.

Інтерес у цьому контексті становить педагогічний досвід виховання ціннісного ставлення до Батьківщини учителя-практика В. Сухомлинського (1976), який вважав, що все починається з любові до Батьківщини, яку він розуміє як “... особисте почуття причетності до всенародного осяяння особливим світлом образу “Батьківщина”... це знання її історії, це саме життя з долею Батьківщини, це вічно жива сила, що “усотується” в кров, серце, в кожную клітиночку істоти, в кожную іскру думки і пристрастей як вічно живий рух народного духу, як народне безсмертя” [11, с. 147]. З образом Батьківщини у серці кожного громадянина, безмежною любов’ю до своєї Вітчизни В. Сухомлинський пов’язує почуття патріотизму. У його педагогічних працях виокремлено засоби виховання патріотичних якостей відповідно до вікової категорії дітей.

Могутнім засобом виховання любові до Батьківщини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського є мова. У статті “Рідне слово” педагог говорить, що через образ рідного слова формується мовна культура людини, котра є віддзеркаленням

її духовної культури, почуттів, думок, ставлень до інших. Засобом рідної мови виховується національна психологія, національний характер, національна свідомість [12] (Сухомлинський, 1976). Саме тому твори українського фольклору – один із важливих засобів народної педагогіки, виховання любові до Батьківщини.

Видатні педагоги-практики В. Сухомлинський та О. Захаренко, директори авторських шкіл, порушували проблему щодо провідної ролі школи у формуванні патріотизму як цінності.

Українська система освіти своїм змістом, організацією, педагогічними засобами має забезпечувати формування в свідомості і діяльності учнів, починаючи від молодшого школяра, ідеї державності, а відтак – виховання соціально активних громадян.

Пріоритетного значення у контексті виховання ціннісного ставлення до Батьківщини набуває виховання гідності, що реалізує запити особистості в її самовизначенні, самореалізації та ідентифікації, а також у причетності до життя народу та країни.

У словнику-довіднику для соціальних педагогів і соціальних працівників розрізняється громадянська і людська гідність: “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 [9, с. 5]. В умовах демографічної кризи, зумовленої політичними та економічними обставинами, вагомого значення набуває бажання та вміння відстоювати інтереси Батьківщини, готовність жити і працювати для її блага у будь-яких обставинах. Не менш важливого значення для виховання ціннісних ставлень до Батьківщини набуває власне людська гідність, оскільки ціннісне ставлення до дійсності знаходить вираження через ставлення до себе самого. Людська гідність – етичне і психологічне поняття, в якому фіксується уявлення про цінність людини як особистості; категорія соціальної психології, що означає ставлення людини 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].

Ціннісне ставлення до Батьківщини полягає у всезагальному визнанні цінності власної незалежної держави. Історичний досвід свідчить, що втрата державності веде до втрати нації, мови, без якої немає національної культури, історії, традицій, людина перетворюється на манкурта, роздвоєного у своїй свідомості і поведінці. Таким чином у ній нівелюється цінність гідності, як громадянська, так і людська. Відповідно, консолідація нації, як культурно-політичної спільноти людей, їх об'єднання, відбувається навколо національної ідеї, яка є продуктом досвіду власного народу, його менталітету.

Національна ідея – це той цементуючий матеріал національної самосвідомості, який впродовж віків тримав у цільності український народ, яскраво відображений у засобах народної педагогіки і є найбільш сприятливим для виховання гідності як ціннісного ставлення до Батьківщини.

Як свідоме ставлення людини до своєї Батьківщини, народу, рідної мови, праці, суспільно-політичної, навчальної діяльності реалізується особистісний аспект патріотизму у царині Я-концепції людини, її самосвідомості [4].

Найбільш повне трактування патріотизму можна знайти у М. Боришевського, котрий вважає патріотизм цінністю, що втілюється у самовідданій любові до рідної землі, її народу, Батьківщини, а особистість, яка є патріотом, уболіває за долю Вітчизни, переживає дієву потребу віддавати всі свої сили служінню співвітчизникам, своїй нації [3].

Інтегральним особистісним новоутворенням визначає патріотизм Т. Анікіна (1993), розподіляючи його на емоційно-чуттєвий, інтелектуальний та діяльнісний компоненти, що реалізуються певну систему таких якостей та властивостей: патріотичне почуття (любов до рідного, тривога, відповідальність за долю Вітчизни); національна гідність людини; потреба в задоволенні своїх національних інтересів, у національному самоствердженні; патріотична свідомість на основі національної свідомості, осмислення своєї громадянської ролі в суспільстві; національний такт і повага до гідності людей інших національностей; потреба у збереженні і передачі іншим людям

вітчизняних духовно-культурних цінностей; потреба і готовність до діяльності патріотичного змісту [1, с. 7].

Аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що структура виховання ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів засобами народної педагогіки визначає зростаючу послідовність взаємопов'язаних компонентів і становить багаторівневу систему. Початковий рівень у досліджуваній проблемі складає *емоційно-рефлексивний* компонент у молодшого школяра, який за допомогою чуттів, емоцій сприймає та виявляє своє почуття любові, прив'язаності до рідного, природного, соціального (мала батьківщина) оточення. Таким чином дитина на рефлексивному рівні ідентифікує себе зі своїм природним та навколишнім середовищем, відчуваючи певну чуттєву ностальгію поза його межами. Усе це зумовлює виникнення мотивів в емоційно-рефлексивній сфері дитини, коли метою виступають перші прояви, бажання наслідувати культурну спадщину батьків.

Використання засобів народної педагогіки зумовлює інтелектуальний компонент: формування у молодшого школяра певних уявлень, понять, знань, усвідомлень, що становлять багаж розумових знань, який збагачує духовну сферу дитину на основі народного досвіду та сприяє виробленню таких ціннісних ставлень до Батьківщини на основі, котрі були притаманні ментальній основі нашого народу упродовж віків.

Інтелектуально-ціннісний компонент є важливою складовою компетентнісного підходу у виховному процесі: набуті знання, впливаючи на розвиток духовного світу молодшого школяра, формують певні переконання, уявлення та судження, перетворюючись на ціннісні ставлення. Відображена у засобах народної педагогіки інформація не є теоретичним змістовим матеріалом, а ціннісним досвідом народного виховання.

Діяльнісно-вчинковий компонент забезпечує використання здобутих знань на практиці, що мотивується на основі певних ідеалів та цінностей, властивих системі народного виховання. Охоплює оцінну діяльність, яка дає змогу співвіднести об'єктивний зміст ідеї, народної норми, звичаю, традиції із власним "Я", особистими потребами, інтересами, а також виявити ситуації, в яких відповідна риса знаходить яскраве вираження, визначаючи перспективи особистого духовного розвитку і поведінку у життєвій позиції дитини та моделює

вчинкову діяльність. Набуття навичок міжособистісної комунікації, дотримання моральних принципів, етикетних норм українського народу і правил поведінки, життєвої активності зумовлює виховання ціннісного ставлення до Батьківщини. Структуру такого ставлення наведено на рис. 1.



Рис.1. Структура ціннісного ставлення до Батьківщини

Отже, ціннісне ставлення до Батьківщини у молодших школярів – це багаторівнева система, яка у зростаючій послідовності взаємопов'язаних компонентів (емоційно-рефлексивного, інтелектуально-ціннісного, діяльнісно-вчинкового) забезпечує на основі засобів народної педагогіки формування

національної свідомості, особистісно-психологічних та соціально-природних феноменів культурно-національної ідентичності молодшого школяра.

Важливим аспектом порушеної проблеми є функціонування ціннісних ставлень до Батьківщини в особистісній і суспільній площині.

Основні функції:

- *аксіологічна* – слугує моральним підґрунтям, що забезпечує збереження та передачу світоглядних і культурних цінностей українського народу;
- *активно-перетворювальна* – здійснює трансформацію знань, умінь і навичок у ціннісні ставлення;
- *виховна* – забезпечує цілеспрямований вплив з метою вироблення ціннісного ставлення до Батьківщини;
- *самовиховна* – спрямована на вироблення у себе позитивного ціннісного ставлення до Батьківщини і подолання упереджень, стереотипів меншовартості стосовно до своєї Батьківщини та різних народів, що населяють її;
- *регулятивна* – орієнтація на національні цінності та народні норми поведінки;
- *гуманістична* – розглядає людину як найвищу цінність, гідного представника українського народу;
- *світоглядна* – формує національну самосвідомість та національно-культурну ідентичність.

Психологічні механізми, які активно задіяні у процесі виховання ціннісних ставлень до Батьківщини засобами народної педагогіки, – національна самосвідомість та національно-культурна ідентичність.

Національна самосвідомість є важливим психологічним механізмом, що забезпечує виховання ціннісного ставлення до Батьківщини, в основі якого відчуття належності до народу, слугує гарантом стійкості виховних впливів.

За В. Скутіною (1997), національна самосвідомість особистості – особливий феномен, який слід розглядати не лише під кутом зору інформативного компоненту (знання мови, історії і культури свого народу), а й з урахуванням її ціннісних складових, які в складній структурі самосвідомості визначають внутрішні детермінанти вчинків, виступають орієнтирами для вибору цілеспрямованих осмислених дій людини [8, с. 203].

У нашому дослідженні можна розглядати початковий рівень цих компонентів, які становитимуть основу формування національної самосвідомості у молодших школярів. Своєю чергою, потреба в національному самовираженні та задоволенні своїх національних інтересів, а також у збереженні національних і культурних цінностей формує у дітей національно-культурну ідентичність.

Патріотичні почуття, за О. Вознюк (2015), (любов до свого рідного краю, батьківського дому тощо) на почуттєво-емоційному рівні реалізують почуттєво-ідентифікаційну функцію патріотизму, за допомогою якої людина почуттєвим чином ідентифікує себе зі своєю родинною сферою, до котрої, говорячи мовою філософії, входить і природно-екологічна сфера [4, с. 48].

“Національно-культурна ідентичність” – значно ширше поняття, оскільки охоплює ідентифікацію дитини як щодо природно-екологічної сфери, так і стосовно культурних надбань народу, його звичаїв та традицій, котрі становлять засоби народної педагогіки.

Отже, національно-культурна ідентичність у нашому дослідженні розуміється як біосоціальний феномен людської особистості, що на рефлексивному рівні визначає відчуття належності до Батьківщини, нації, родини, сім’ї та природного середовища, а також потребу в оволодінні, збереженні та передачі культурної спадщини свого народу.

Таким чином, виховання ціннісного ставлення до Батьківщини у молодших школярів засобами народної педагогіки має здійснюватися на основі моральних цінностей, з урахуванням його структури, функцій та психологічних механізмів. З огляду на потреби початкової школи існує необхідність розроблення та впровадження сучасних виховних методик та інноваційних форм і методів виховання.

Література

1. Анікіна Т. О. Патріотичне виховання майбутніх учителів музики засобами художнього краєзнавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Анікіна Тетяна Олександрівна ; Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – К., 1993. – 16 с.
2. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Асташова Н. И. // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 21-24.

3. Боришевський М. І. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М. І. Боришевський // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К. : АПН України, 1997. – С. 21-25.
4. Вознюк О. В. Розвиток педагога як громадянина-патріота у сфері соціетальних рис українського етносу / Вознюк О. В. // Проблеми освіти. Формування патріотизму та політкультурної компетентності майбутніх фахівців гуманітарно-педагогічного профілю : наук. вісн., мат-ли XII міжнарод. конф., 2015. – С. 46-47.
5. Журба К. О. Теоретичні основи патріотичного виховання дітей у взаємодії сім'ї і школи / К. О. Журба, О. М. Доукіна // Нова педагогічна думка : науково-методичний журнал. – №4. – 2009. – С. 124-127.
6. Калашник В. С. (Ред.) Тлумачний словник української мови / Калашник В. С. – Харків : Прапор, 2001.
7. Новий тлумачний словник української мови : у 4-х томах : 42000 слів: для студ. вищ. та середніх навч. закл. / укл. Яременко В., Сліпушко О. – Київ: АКОНІТ. – Т.1: А-Є, 1999. – 910 с.
8. Скутіна В. І. Ціннісні аспекти формування національної самосвідомості старшокласників / Скутіна В. І. // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К.: АПН України, 1997. – С. 203.
9. Словник-довідник для соціальних педагогів і соціальних працівників / [за ред. Капської А. Й., Пінчук І. М., Толстоухової С. В]. – Київ : КМ Академія, 2000. – 260 с.
10. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні / Сухомлинська О. В. // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 20-25.
11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа. – 1976. – Т. 2. – С. 149-416.
12. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : у 5 т. – К. : Радянська школа. – 1976. – Т.3 – С. 7 –279.
13. Шкільна І. М. Проблеми виховання базових гуманістичних цінностей старших підлітків у сучасних умовах // Теоретико-методичні проблеми дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : Видавець Зволейко Д. Г., 2010. – Вип. 14, книга 2. – С. 127-137.

Т. Г. Грицив

Структура и функции воспитания ценностного отношения к Родине у младших школьников средствами народной педагогики

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье проанализирована суть “ценностного отношения к Родине” в контексте педагогических и социально-психологических исследований. Определена структура и функции воспитания ценностного отношения к Родине у младших школьников средствами народной педагогики и выработки на их основе базовых ценностных отношений: любви, достоинства, патриотизма. Охарактеризованы психологические механизмы формирования национального самосознания и национально-культурной идентичности, которые активно задействованы в процессе воспитания ценностных отношений к Родине средствами народной педагогики.

Ключевые слова: *Родина, ценностное отношение, структура, компоненты, функции, национальная идентичность, культурная идентичность.*

Т. Н. Hrytsiv

Structure and Functions of Forming the Value Attitude towards the Motherland in Junior Pupils Groups by means of Folk Pedagogy

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (9 Berlynskooho Str., Kyiv, Ukraine)

The article analyzes the essence of “valuable attitude towards the Motherland” in the context of pedagogical, sociological and psychological research. It is also deals with the structure and functions of forming the value attitude towards the Motherland in junior pupils groups through the means of folk pedagogy and the development of the basic values based on love, dignity, patriotism. The article gives characteristics of psychological mechanisms of formation of national and cultural identity, which are actively involved in the process of forming value attitude for Motherland by means of folk pedagogy.

Keywords: *Motherland, value attitude, structure, components, functions, national identity, cultural identity.*

References

1. Anikina, T. O. (1993). Patriotychne vykhovannia maibutnikh uchyteliv muzyky zasobamy khudozhnoho kraieznavstva [Patriotic education of future music teachers by means of artistic regional studies] (Dissertation Abstract, Kyiv).
2. Astashova, N. A. (2002). Kontseptualnye osnovy pedagogicheskoi aksiologii [Conceptual fundamentals of pedagogical axiology]. *Pedagogika*, 8, 21-24.
3. Boryshevskiy, M. I. (1997). Dukhovni tsinnosti yak determinanta hromadianskoho vykhovannia osobystosti [Spiritual values as a determinant of civic education of personality]. In O. V. Sukhomlynska (Ed.), *Tsinnosti osvity i vykhovannia* (pp. 21-25). Kyiv: Vyd-vo APN Ukrainy.
4. Vozniuk, O. V. (2015). Rozvytok pedahoha yak hromadyanypatriota u sferi sotsiialnykh rys ukrainskoho etnosu [Development of a teacher as a citizen and patriot in the sphere of societal traits of the Ukrainian ethnic group]. *Problemy osvity. Formuvannya patriotyzmu ta politkulturnoyi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv humanitarno-pedahohichnoho profilii: Proceeding of Conference* (pp. 46-47).
5. Zhurba, K. O., & Dokukina, O. M. (2009). Teoretychni osnovy patriotychnoho vykhovannia ditei u vzaємodii simi i shkoly [Theoretical fundamentals of patriotic education of children in the interaction of family and school]. *Nova Pedahohichna Dumka: Naukovo-Metodychnyy Zhurnal*, 4, 124-127.
6. Kalashnyk, V. S. (Ed.). (2001). *Tlumachnyi slovnyk ukrainskoi movy* [Explanatory Ukrainian dictionary]. Kharkiv: Prapor.
7. Yaremenko, V., & Slipushko, O. (1999). *Novyi slovnyk ukrainskoi movy: Vol. 1* [New explanatory dictionary of Ukrainian language]. Kyiv: V-vo AKONIT.
8. Skutina, V. I. (1997). Tsinnisni aspekty formuvannia natsionalnoi samosvidomosti starshoklasnykiv [Value aspects of formation of national self-awareness of senior students]. In O. V. Sukhomlynska (Ed.), *Tsinnosti osvity i vykhovannia* (p. 203). Kyiv: Vyd-vo APN Ukrainy.
9. Kapska, A. I., Pinchuk, I. M., & Tolstoukhova, S. V. (Ed.). (2000). *Slovnyk-dovidnyk dlia sotsialnykh pedahohiv i sotsialnykh pratsivnykiv* [Dictionary for social educators and social workers]. Kyiv: KM Akademiia.
10. Sukhomlynska, O. V. (1999). Idei hromadianskosti i shkola v Ukraini [Idea of citizenship and school in Ukraine]. *Shliakh Osvity*, 4, 20-25.

11. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Yak vykhovaty spravzhnyu liudynu. Vybrani tvory: Vol. 2 [How to educate a real person] (pp. 449-416). Kyiv: Radianska shkola.
12. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Sertse viddaiu ditiam [I give my heart to children]. In V. O. Sukhomlynskyi, Vybrani tvory: Vol. 3 (pp. 7-279). Kyiv: Radianska shkola.
13. Shkilna, I. M. (2010). Problemy vykhovannya bazovykh humanistychnykh tsinnosti starshykh pidlitkiv u suchasnykh umovakh. In Teoretyko-metodychni problemy ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 14 (2) (pp. 127-137). Kamianets-Podilskyi: Vydavets Zvoleyko D.H.

УДК 373.5:377

Л. А. Гуцан, м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ ІЗ СТАРШОКЛАСНИКАМИ В ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ ТА ПОЗАШКІЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

У статті розкрито сутність поняття “освітній округ” та здійснено аналіз суспільних передумов та різнорівневих причин, що стали поштовхом до активізації діяльності освітніх округів як нової соціально-педагогічної системи. Наголошено, що “освітній округ” є найефективнішою структурою для організації професійної орієнтації старшокласників, що має необхідний потенціал для створення і підтримки функціонування комплексної системи форм, методів і засобів, спрямованих на активізацію особистості в успішному професійному самовизначенні та трудовому становленні.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійне самовизначення, старшокласники, освітній округ.

У сучасному світі, де знання і технології оновлюються швидше, ніж життя одного покоління людей, слід розуміти, що сучасному українському суспільству потрібна соціально і професійно активна особистість, яка володіє високою компетентністю, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням постійно удосконалювати свої професійні навички, професійно реалізовувати подальше творче зростання.

Традиційна ж освіта як система отримання знань відстає від реальних потреб сучасного суспільства. Безперечно, створення умов для забезпечення якості підготовки фахівців

на міжнародному рівні, зокрема, подолання розриву між теоретичними знаннями майбутнього фахівця і практичними навичками їх застосування в процесі професійної діяльності, є нагальною вимогою часу.

З огляду на вище сказане, дана проблема пов'язана з професійною орієнтацією молоді, з професійним самовизначенням підростаючого покоління, оскільки наявність ринку праці вимагають від випускників шкіл вміння зробити правильний вибір професії. Одним із чинників, який сприяє усвідомленому вибору майбутньої професії, побудові та реалізації реалістичних професійних планів на віддалену перспективу, є система специфічних психолого-педагогічних засобів, що характеризуються як професійна орієнтація.

Професійну орієнтацію в школі слід розглядати як органічну складову частину всієї системи навчально-виховної роботи. Вона має як найтісніше пов'язуватися в цілому з процесом формування всебічного розвитку особистості, підготовкою учнів до життя, до праці і здійснюватися планомірно через навчальну і позакласну роботу.

У вітчизняній і зарубіжній літературі розроблено теоретичне підґрунтя для розв'язання зазначеної проблеми. В різні історичні періоди з позиції філософії, економіки, соціології, психології й педагогіки проблемі професійного самовизначення учнів та організації профорієнтаційної роботи присвячені наукові дослідження: (С. Архангельський, К. Абульханова-Славська, В. Андреев, В. Бехтерев, О. Грішнова, О. Давидова, О. Джура, А. Кларк, Є. Клімов, А. Ковальова, Л. Користильова, Г. Костюк, В. Левін, Є. Павлетюнков, К. Платонова, Е. Рутенбург, Б. Теплов та інші). Сучасні підходи до сутності профорієнтації, які склалися у зарубіжній і вітчизняній науці, можна об'єднати у три напрями: структурні теорії (Н. Аксельрод, Е. Гінзберг, Є. Клімов, П. Міллер, В. Моргун, Г. Форш); мотиваційні теорії (М. Келланд, А. Маслоу, Є. Павлютенков, Е. Роу, В. Фрум, Ф. Херцберг); теорії "індивідуальності" чи "розвитку саморозуміння" (О'Хара, Д. Сьюпер, Л. Тайлер, Д. Тідеман, Б. Федоришин, С. Фукуяма, Дж. Холланд).

У контексті нашого дослідження важливе теоретичне і практичне значення мають праці, присвячені розкриттю особливостей побудови профільної школи, специфіці організації професійної орієнтації учнівської молоді в умовах

урочної та позаурочної діяльності, Л. Гуцан, І. Волощук, Д. Закатнова, А. Корсун, О. Моріна, А. Назарчука З. Орхіменко, О. Пархоменка, І. Назімова, Н. Побірченко, Ю. Петренко, М. Піддячого, В. Синявського, Ю. Столярова, А. Стиріна, М. Шабдінова В. Чебишева, Б. Янцура. Вчені у своїх дослідженнях вказують найчастіше на те, що сучасному старшокласнику потрібна професійна кваліфікована допомога у вирішенні проблеми вибору майбутньої професійної діяльності, вибору закладу навчання, вибору своєї життєвої перспективи в умовах сьогодення.

Метою статті є розгляд організації профорієнтаційної роботи з учнями старшого шкільного віку в умовах освітнього округу.

Пошук інноваційних моделей організації навчання актуалізував ідею створення мережі освітніх округів. Створення та функціонування освітніх округів законодавчо унормоване “Постановою Кабінету Міністрів України” від 27 серпня 2010 р. [1]. Освітній округ – це сукупність закладів освіти (їх філій), у тому числі закладів позашкільної освіти, закладів культури, фізичної культури і спорту, які забезпечують доступність освіти для осіб, які проживають на відповідній території.

На підставі Нової редакції Положення про освітній округ, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 2016 р. № 79. в освітніх округах почався відбір опорних закладів.

Опорний заклад освіти – заклад загальної середньої освіти, що має зручне розташування для підвозу дітей з інших населених пунктів, забезпечений кваліфікованими педагогічними кадрами, має сучасну матеріально-технічну і навчально-методичну базу та здатний забезпечувати на належному рівні здобуття профільної освіти.

На нашу думку, основна задача опорного закладу полягає у тому, щоб створити освітнянську територію з максимальними умовами для задоволення потреб населення, а саме: координувати усе методичне забезпечення щодо функціонування певного освітнього округу, давати навчально-методичні консультації адміністрації інших навчальних закладів, педагогам, організувати систему заходів, спрямованих на розвиток активності, творчого потенціалу як педагогів, так і учнів.

Сьогодні в країні вже налічується майже дві тисячі освітніх округів, серед них провідними стали освітні округи Сумської області, де функціонує понад 180 округів, Львівської області – 147 округів, Чернігівської області – 115 округів, Житомирської області – 76 округів, Харківської області – 63 округів та 189 опорних закладів які налічують 56457 учнів.

Подібна мережева взаємодія суб'єктів освітнього округу спрямована на створення сприятливих умов для надання якісних освітніх послуг та просторової доступності до них, забезпечення ефективного використання освітніх ресурсів, можливості учням реалізувати індивідуальну траєкторію розвитку в межах освітнього округу, активізації участі громадськості в управлінні освітою.

Ми вважаємо, що освітні округи є провідниками нового підходу до надання якісних освітніх послуг, важливими елементами державно-громадської організації освітнього процесу, що дає змогу ефективно використовувати державні кошти та залучати додаткові надходження, розробляти стратегію розвитку освіти в умовах певної адміністративно-територіальної одиниці з урахуванням інтересів і ресурсів учасників педагогічного процесу, підвищувати економічну ефективність роботи навчальних закладів, урізноманітнювати варіанти освітніх послуг.

Функціонування різних навчальних закладів в умовах освітнього округу створює умови для підготовки учнів до адекватного сприймання соціальних норм подальшого дорослого життя, до опанування різних соціокультурних нормативів інтерактивних сфер людської діяльності, до мінливості ринку праці і соціальних трансформацій, до професійного самовизначення. Тому організація профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю є основою для вирішення окреслених питань.

В освітніх округах для вирішення зазначених умов необхідно створити ресурсні центри професійної орієнтації. Це дасть можливість налагодити співпрацю з психологічною службою, скоординувати профорієнтаційну роботу педагогічних колективів, батьків та громадськості. У своїй діяльності фахівці ресурсного центру профорієнтації мають, крім психолого-педагогічного профільноорієнтаційного діагностування і консультування учнів основної школи щодо вибору ними

напряму профільного навчання, сприяти у впровадженні організаційно-педагогічних засобів практичної перевірки рівня сформованості профільного самовизначення учнів основної школи, який забезпечують профільні проби [3, с. 18].

Основними функціями ресурсного центру професійної орієнтації учнівської молоді освітнього округу мають бути:

- здійснення професійного інформування про професії та спеціальності, що мають попит на регіональному ринку праці;
- ознайомлення з рекомендованими Міністерством освіти і науки України технологіями та правилами вибору професії, виховання спрямування на самопізнання і особисту активність як основи професійного самовизначення;
- надання індивідуальних інформаційно-довідкових та професійних консультацій з використанням елементів психологічної підтримки, а також поглибленого профдіагностичного обстеження з метою формування вміння співставляти свої індивідуальні особливості з вимогами професії до особи, професійного добору і професійного відбору;
- підготовка учнів основної школи до вибору ними напряму профільного навчання у старшій школі;
- проведення профконсультаційної психодіагностики з метою визначення професійних інтересів, якостей і професійної придатності з застосуванням отриманих даних при комплектуванні навчальних класів (груп) навчальних закладів;
- надання психологічної підтримки та здійснення корекції професійного самовизначення, сприяння професійній адаптації осіб, які вперше працевлаштувались.

Ми вважаємо, що вирішення проблеми професійного самовизначення в умовах освітнього округу є процесом цілеспрямованих і послідовних самозмін особистості, що відбуваються під впливом профорієнтаційної діяльності суб'єктів освітніх округів, скоординованою єдиною визначеною ними структурною одиницею у своєму складі. Вона створює умови для набуття учнівською молоддю знань про структуру і зміст професійної діяльності людини, формування в них вмінь узгодження та співставлення вимог професії з власними індивідуальними особливостями і забезпечує сформованість умінь

та навичок організації діяльності з підготовки до практичної реалізації майбутньої професійної кар'єри .

Формування готовності учнівської молоді до професійного самовизначення в умовах освітнього округу має відбуватися комплексно у процесі урочної, позаурочної і позашкільної предметно-перетворювальної діяльності під час допрофільної підготовки та профільного навчання.

Умовно профорієнтаційна робота з учнями можна поділити на два етапи: етап – допрофільного навчання та етап профільної підготовки. В основній школі це:

- розвиток в учнів умінь життєвого цілеспрямування, спрямованості на профільне і професійне самовизначення як значиму частину життєвого самовизначення;
- розвиток вміння самопізнання і самооцінки;
- підтримка профільно виражених інтересів школярів;
- розширення знань про світ професій, про специфіку регіонального ринку праці, навчальні заклади регіону;
- створення в учня позитивних установок на види діяльності, що цікавлять їх.

У старшій же школі:

- розвиток умінь діяльності рефлексії, самопізнання і самооцінки, допомога у формуванні позитивної адекватної самооцінки;
- підтримка активності учнів, направленої на розвиток своїх пізнавальних і професійних інтересів, визначення близьких і дальших тимчасових життєвих перспектив, створення індивідуальної освітньої траєкторії, що сприяє професійному самовизначенню, продовження роботи з розширення знань про світ праці і професій, шляхи і форми професійної підготовки у вибраній сфері діяльності, формуванню професійно значимих якостей.

Безперечно, профорієнтаційну роботу необхідно організовувати з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей учнів, їхніх нахилів, інтересів, задатків та готовності до певних видів діяльності.

Розпочинати варто таку роботу з дітьми ще з початкових класів, закладаючи надійну основу для наступної професійної орієнтації учнів. Позакласна профорієнтаційна робота з молодшими школярами має специфічний характер і відрізняється від роботи з середніми та старшими класами. Специфіка

насамперед полягає в тому, що при роботі з учнями молодшого шкільного віку не ставиться мета безпосередньо підвести їх до вибору певної професії, а лише підготувати основу для цього вибору.

У середніх класах, на другому етапі підготовки учнів до вибору професії продовжується робота з формування в школярів позитивного ставлення до всіх видів трудової діяльності. Планування профорієнтаційної роботи на цьому етапі шкільного утворення повинне служити розширенню і поглибленню пізнавальних інтересів учнів. Заплановані заходи (екскурсії, зустрічі з фахівцями тощо) уже більш глибоко, ніж на першому пропедевтичному етапі, знайомлять учнів зі світом професій.

У старших класах, на третьому, останньому етапі профорієнтаційної підготовки, прагнення школярів готувати себе до життя та праці, бачити себе в новій суспільній ролі, розвивати у себе якості, необхідні в майбутньому для фахової діяльності, набирають особливі ваги в умовах ринку праці, коли вимоги до людини зростають. Старшокласники вже чітко усвідомлюють, що тільки високий професіоналізм може гарантувати значні досягнення в різних сферах трудової діяльності, конкурентоздатність на ринку праці, служити надійним захистом від безробіття. Пропонуємо орієнтовне планування профорієнтаційної роботи з учнями старших класів (табл.1)

Успіх роботи з профорієнтації багато в чому залежить від умінь вчителя пов'язати матеріал профорієнтації з програмним, сформувавши позитивне ставлення у школярів до того або іншого виду діяльності, від його знань і володіння методами навчання.

Підсумовуючи викладене, варто зазначити, що лише системний підхід у проведенні профорієнтаційної роботи, а саме, активізація пізнавальної діяльності учнів, професіографічний характер профорієнтаційних заходів, індивідуальний підхід у здійсненні роботи щодо підготовки учнів до професійного самовизначення, залучення учнів до суспільно необхідної праці і виду діяльності, що відповідає їх нахилам і здібностям приведе школярів до успішного вибору професії, а створені ресурсні центри професійної орієнтації в освітніх округах стануть інноваційними майданчиками для розвитку майбутньої кар'єри підростаючої молоді нашої держави.

Таблиця 1.

**Планування профорієнтаційної роботи
з учнями старших класів**

№ з/п	Зміст роботи	Термін виконання
1.	Проведення діагностики щодо виявлення інтересів старшокласників: Психологічні консультації учнів за результатами анкетування і тестування.	Протягом року.
2.	Проведення предметних тижнів. Презентація професій за обраним предметом (хімік, біолог, історик, фізик та ін.).	Протягом року.
3.	Проведення диспутів, круглих столів: “Життєві цінності особистості – основа правильного вибору професії”. “Основні помилки при виборі майбутньої професії”. “Основні ситуації вибору професії”. “Мої індивідуальні особливості у процесі побудови кар’єри”. “Професійне становлення особистості”. “Здібності особистості і вимоги професії”.	Протягом року.
4.	Проведення флеш-мобів “Професіонали мого краю”	Протягом року.
5.	Проведення відео конференцій з молоддю з інших країн з питання працевлаштування за кордоном.	
6.	Організація зустрічей учнів з представниками професійних учбових закладів.	Протягом року.
7.	Організація зустрічей учнів та батьків з психологом.	
8.	Організація зустрічей учнів з керівниками українських компаній та громадських організацій, які досягли успіху.	Протягом року.
9.	Участь учнів в професійних пробах.	Протягом року
10.	Захист проектів, презентацій з теми: “Корпоративні традиції. Вміння працювати в команді”. “Трудова дисципліна та трудова етика”. “Формула успіху. Вміння розставляти пріоритети”. “Трудова міграція”. “Робоче місце та сучасні технології”. “Мікроклімат у команді та кар’єрні перспективи”. “Резюме”.	Протягом року

№ з/п	Зміст роботи	Термін виконання
11.	<p>Тренінги:</p> <p>“Професійна особистість в умовах сучасного ринку праці”.</p> <p>“Твій професійний маршрут”.</p> <p>“Стратегії правильного вибору професії”.</p> <p>“Помилки при виборі професії та їх наслідки. Формула “хочу”, “можу”, “потрібно”</p> <p>“Стратегія і тактика побудови кар’єри”.</p> <p>“Моя готовність до зміни професії”.</p> <p>“Побудова власного професійного плану. Основний і резервний професійний план”.</p> <p>“Професійний успіх”.</p> <p>“Побудова власної формули професійного успіху”.</p> <p>“Образ професіонала третього тисячоліття. Основні критерії професіоналізму”.</p> <p>“Основи самопрезентації при виборі професії”.</p>	Протягом року.
12.	<p>Відвідування міжнародних спеціалізованих виставок “Освіта та кар’єра”, “Сучасна освіта в Україні”, ярмарок професій для учнівської молоді .</p> <p>Участь в майстер-класах, на яких учні дізнаються про можливості навчання за межами своєї країни.</p>	Протягом року.

Література

1. Про затвердження Положення про освітній округ : постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 777 [Електрон, ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua>. Назва з екрана.
2. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу : монографія / Л. А. Гуцан, О. Л. Морін, З. В. Охріменко, О. М. Пархоменко, Л. І. Гриценко, І. І. Ткачук, за ред. О. Л. Моріна. – Харків : Друкарня Мадрид”, 2016. – 220 с.
3. Морін О. Л. Теоретичні основи дослідження проблеми професійного самовизначення учнівської молоді / О. Л. Морін // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Інститут проблем виховання НАПН України – 2016. – Вип. 20, кн. 2. – С. 21–32.
4. Осадчий І. Г. Освітній округ: теоретико-технологічні засади ефективного управління / І. Г. Осадчий // Народна освіта. – 2012. – Вип. 3 (18). – Режим доступу : www.narodnaosvita.kiev.ua. – Назва з екрана.

5. Побудова кар'єри : прогр. для 10–11 кл. загальноосвіт. навч. закл. / АПН України, Ін-т проблем виховання АПН України ; [наук. консультант І. Д. Бех ; уклад.: О. В. Мельник, Л. А. Гуцан, С. М. Дятленко та ін.]. – К. : Мегапринт, 2007. – 34 с.

Л. А. Гуцан

Организации профориентационной работы со старшекласниками в процессе внеурочной и внешкольной деятельности в условиях образовательного округа

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье раскрыта сущность понятия “образовательный округ” и осуществлен анализ общественных предпосылок и разноуровневых причин, послуживших толчком к активизации деятельности образовательных округов как новой социально-педагогической системы. Отмечено, что “образовательный округ” является эффективной структурой для организации профессиональной ориентации старшекласников, и имеет необходимый потенциал для создания и поддержания функционирования комплексной системы форм, методов и средств, направленных на активизацию личности в успешном профессиональном самоопределении и трудовом становлении.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, старшекласники, образовательный округ.

L. A. Hutsan

Organization of Professional Orientation Work with Senior Pupils in the Process of Extra-Curricular and Out-of-School Activities in the Educational District

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (9 Berlynskogo Str., Kyiv, Ukraine).

The article reveals the essence of the notion “educational district” and analyzes social conditions and various reasons that have become an impetus to activate certain activities of educational districts as a new socio-pedagogical system. It is emphasized that “educational district” is the most effective structure in order to organize the professional orientation of senior pupils. In addition, it has an important capacity to create and support

an integrated system of forms, methods and means aimed at personality's motivation in successful professional self-determination and labor formation.

Keywords: *Professional orientation, professional self-determination, senior pupil, educational district.*

References

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2010). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osvittii okruh [On approval of the provision on the educational district] (Regulation No. 777, August 27). Retrieved from <http://www.kmu.gov.ua>.
2. Morin, O. L. (Ed). (2016). Profesiine samovyznachennia uchnivskoi molodi v umovakh osvitnoho okruhu [Professional self-determination of youth in the educational district]. Kharkiv: "Drukarnia Madrid".
3. Morin, O. L. (2016). Teoretichni osnovy doslidzhennia problemy profesinoho samovyznachennia uchnivskoi molodi [Theoretical basis of study on youth's professional self-determination]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 20 (2) (pp. 21-32).
4. Osadchyi, I. H. (2012). Osvitnii okruh: teoretyko-tekhnologichni zasady efektyvnoho upravlinnia [Educational district: Theoretical and technological fundamentals of effective management]. Narodna Osvita, 3 (18). Retrieved from <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/>.
5. Melnik, O. V., Gutsan, L. A., & Diatlenko, S. M. (2007). (Eds.). Pobudova kariery: prohramy dlia 10–11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Build career: Programs for 10-11 grades of secondary schools]. Kyiv: Mehaprint.

УДК 37.018.54:781.65

І.С. Денисюк, м. Київ

СУЧАСНИЙ СТАН СФОРМОВАНOSTI НАВИЧОК ІМПРОВІЗАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті досліджено реальний стан сформованості навичок імпровізації майбутніх учителів музики. Розкрито і обґрунтовано структуру навичок імпровізації. У процесі експериментального дослідження студентів мистецьких факультетів встановлено основні критерії, показники та визначено рівні сформованості навичок імпровізації.

Ключові слова: навички імпровізації, критерії та показники сформованості навичок імпровізації, рівні отриманих експериментальних результатів, методика констатувального етапу експериментального дослідження.

На сьогодні в основі професійної мобільності та компетентності вчителя музики знаходиться імпровізаційна майстерність, що дозволяє говорити про його майстерність і конкурентоспроможність. Завдяки поширенню форм вільного музикування, популяризації різноманітних естрадно-джазових жанрів та стилів, необхідним стало формування у виконавця нової техніки – техніки імпровізаційної. В її основі лежить обов'язкове формування навичок імпровізації, широко представлене у виконавстві як вмiла гра на слух, здатність до вправної модуляції чи транспонування, вміння експромтом розвинути будь-яку музичну думку тощо. Таким чином, навички імпровізації стали невід'ємним атрибутом кожного виконавця, що свiдчить про високий рівень його професіоналізму.

Як показує практика музичного навчання, проблеми, пов'язані із формуванням імпровізаційних навичок у майбутніх учителів музики, стають дедалі складнішими, що в цілому негативно впливає на рівень їх фахової підготовки. [3] Нездатність грати на слух, проявляти творчу свободу у виборі засобів художньої виразності під час виконання музичних творів, неспроможність підбирати елементарний акомпанемент до мелодичної теми – все це не складає позитивного враження про фахівця музики, а навпаки, вимагає негайного втручання з боку методики музичного навчання, зокрема пошуку ефективних шляхів вирішення проблем.

Метою статті є дослідження реального стану сформованості навичок імпровізації студентів мистецьких факультетів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

У ході проведення дослідження з'ясовано, що розуміння поняття “навички імпровізації” майбутнього вчителя музики стає можливим внаслідок цілісного аналізу феномена імпровізаційної діяльності та виявлення зв'язку між основними її компонентами (імпровізація, імпровізаційність, імпровізаційна дія). Виходячи з цього, навички імпровізації майбутнього вчителя музики визначено як особистісне новоутворення, що зумовлює здатність музиканта створювати

музику експромтом, художньо-перевтілювати її у процесі виконання і регулювати виконавський процес. [2]

Таким чином, імпровізаційні навички виражаються не лише у якості досконало налагодженої взаємодії слуху–руки–музичної клавіші (“рука, яка чує”), але демонструють справжню інструментально-виконавську свободу музиканта, яка реалізується через наявність творчого потенціалу виконавця та володіння психічними процесами (адаптивність, реактивність, стресостійкість, саморегуляція).

Отже, з метою з’ясування реального стану сформованості навичок імпровізації у студентів музично-педагогічних вузів, був проведений констатувальний етап експерименту. Дослідження стосувалось студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів України. Експеримент проводився на базі Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова, Вінницького педагогічного університету ім. М. Коцюбинського, Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського.

Констатувальним дослідженням було охоплено 228 студентів II-III курсів спеціалізації “музичне мистецтво”. У ньому взяли участь 27 викладачів з дисциплін інструментально-виконавського циклу.

- На етапі дослідження були поставлені наступні завдання:
- розробка і наукове обґрунтування критеріїв та показників сформованості навичок імпровізації відповідно до визначених блоків (слухо-моторного відтворення, творчого прочитання музичного твору, психо-емоційної саморегуляції);
 - з’ясувати думки педагогів, зокрема викладачів із викладання спеціальних інструментальних дисциплін стосовно важливості формування навичок імпровізації у студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки;
 - здійснити діагностування сформованості навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів за виділеними структурними компонентами, з’ясувати рівень розуміння реципієнтами сутності імпровізації у музичному виконавстві та виявити їх відношення до імпровізаційної діяльності;
 - у результаті отриманих даних педагогічного спостереження та згідно із визначеними критеріями й діагностичними

показниками, визначити рівні сформованості навичок імпровізації майбутніх вчителів музики у процесі їх інструментально-виконавської підготовки.

Для аналізу об'єктивних і вірогідних даних констатувального експерименту була розроблена спеціальна методика *педагогічної діагностики*, яка охоплювала ряд методів, зокрема:

- анкетування, опитування, тестування, бесіди, спостереження, метод експертних оцінок, аналіз виконавської діяльності, а також творчі завдання різноманітного типу;
- методи опрацювання даних, отриманих у ході дослідження: кількісні (математичні та статистичні дані: аналіз, синтез, порівняння).

Констатувальний експеримент здійснювався у трьох напрямках, націлених на вирішення поставлених завдань та діагностування кожного компонента навичок імпровізації.

Основним завданням *першого напрямку* констатувального дослідження була розробка і наукове обґрунтування критеріїв та діагностичних показників, а також визначення рівнів сформованості навичок імпровізації у студентів мистецьких факультетів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

На основі попередньо визначених структурних компонентів навичок імпровізації, було визначено наступні критерії та показники для діагностування стану сформованості навичок імпровізації у майбутніх учителів музики: *операційно-виконавський, творчо-діяльнісний, психо-емоційний*.

Перший критерій – *операційно-виконавський* – визначає міру здатності до гри на слух. Характеризує загальний стан виконавської підготовки реципієнтів до занять імпровізацією, що включає рівень розвитку музичного слуху студентів, технічний рівень володіння музичним інструментом і найголовніше – рівень їх співвідношення (взаємодії). Його показниками виступили: ступінь ясності слухо-рухових та просторових уявлень; узгодженість слухових та рухових відтворень; здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів.

Другий – *творчо-діяльнісний* критерій – визначає ступінь розвитку творчої самостійності музиканта. Характеризує рівень розвитку творчої уяви та фантазії музиканта, що часто проявляється у виконавській оригінальності, креативності. Остання стосується вибору і художнього застосування засобів музичної виразності, індивідуальної манери гри та стилю

виконання. Показниками творчо-виконавського критерію ми визначили наступні: виконавська здатність до варіативного виконання; самостійне вироблення музично-виконавських ідей; ідейна узгодженість та художня доцільність творчо-перетворювальних дій.

Третій критерій – *психо-емоційний* – визначає міру здатності до розпізнавання (прогнозування) емоціогенних ситуацій і відповідних реакцій (дій) музиканта на них у виконавському процесі. Демонструє рівень психологічної та емоційної активності музиканта, що уособлює наявність у нього відповідних особистісних вольових якостей, стресостійкості як специфічної виконавської властивості. Його показниками є: наявність емоційної стійкості та сценічної витривалості (стресостійкість); здатність до швидкої психо-фізіологічної адаптивності виконавського середовища; здатність до слухової антиципації.

Аналіз досягнутих результатів у формуванні навичок імпровізації у майбутніх учителів музики, а також виділені критерії та показники дали змогу визначити три рівні сформованості імпровізаційних навичок студентів мистецьких факультетів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки, а саме: високий, середній, низький. З метою висвітлення змістового аспекту визначених рівнів вважаємо необхідним обґрунтувати їх якісну характеристику.

Високий рівень сформованості імпровізаційних навичок характеризується високим коефіцієнтом розвитку виконавської, творчої та психо-емоційної свободи музиканта. У студентів спостерігається добре розвинений слухо-моторний блок навичок, де вони з легкістю демонструють професійну здатність до швидкого м'язо-рухового відтворення звукових образів, що уособлює навички звуко-висотної імітації (або гри на слух) та вміння експромтом розробляти музичну думку. Вони з легкістю демонструють уміння самостійного вироблення музично-виконавських ідей, проявляють здатність створювати власні кавер-версії популярних мелодій, здатні розпізнавати (передбачати) ймовірні емоціогенні ситуації з можливістю швидкого вибору і відтворення відповідних регулятивних дій.

Середній рівень характеризується наявністю помірно виражених слухо-рухових та просторових уявлень, у зв'язку з чим спостерігається неузгодженість у грі між слуховим та

руховим компонентами (зокрема переважання слухового над руховим); часткова здатність до швидкого м'язового відтворення спонтанних слухових образів, яка залежить від різних ситуативних умов і не є стабільною. У студентів спостерігається вміння до варіативного виконання музичних творів з частковим інтерпретаційним використанням засобів музичної виразності (зокрема, що стосується ритмічної та динамічної сторони твору); переважає здатність до художнього копіювання музично-виконавських ідей, у той час коли відсутнє самостійне їх вироблення. У блоці навичок психо-емоційної саморегуляції спостерігається наявність у студентів емоційної стійкості та сценічної витривалості під час гри, однак лише у емоційно стабільних умовах. Теж саме стосується здатності до адаптивності виконавського середовища, яка проявляється ситуативно (в залежності від зовнішніх і внутрішніх факторів). Студенти здатні до слухової антиципації, однак без можливості практичного її відтворення в дії.

Низький рівень в цілому характеризується низьким коефіцієнтом розвитку виконавської, творчої та психо-емоційної свободи гри. У студентів слабо виражені слухо-рухові та просторові уявлення; спостерігається неузгодженість між слуховими та руховими діями, що спричинено переважанням рухового над слуховим компонентом; очевидна виконавська неспроможність до швидкого м'язового відтворення спонтанних звукових образів. У блоці навичок творчого прочитання музичних творів спостерігається нездатність до варіативного виконання музичних творів; виконавська неспроможність художнього копіювання музично-виконавських ідей. Неузгодженість засобів художньої виразності та засобів музичної мови із художнім змістом музичної теми. Спостерігається високий рівень концертної тривожності, низька адаптивність до виконавського середовища та нездатність студентів до слухової антиципації.

За другим напрямом констатувального експерименту, з метою з'ясування думок педагогів спеціальних вищих навчальних закладів мистецької освіти стосовно важливості формування навичок імпровізації у студентів у процесі їх інструментально-виконавської підготовки, було проведене їх опитування у вигляді анкетування. Розроблена анкета містила ряд запитань, що дозволило визначити рівень зацікавленості

(а отже й перспективу можливого її вирішення) означеною проблемою на педагогічному рівні.

Підсумовуючи результати анкетування, можемо констатувати наступне. Здійснюючи опитування педагогів спеціальних дисциплін різних мистецьких навчальних закладів України – закладів з дещо відмінним професійним спрямуванням, виявлено той факт, що ВНЗ фахового мистецького спрямування в деякій мірі намагаються вирішити цю проблему. Одні більшою мірою зацікавлені у оволодінні студентами мистецтвом імпровізації і її засобами, інші, не достатньо оцінюючи позитивний вплив імпровізаційної техніки на виконавську майстерність музикантів, меншою. Разом з тим, визначені недоліки навчального процесу вимагають внесення певних змін, зорієнтованих на інструментально-виконавську підготовку, її зміст, форми та методи.

За *третім напрямом* констатувального дослідження, з метою діагностики навичок імпровізації, з'ясування рівня розуміння студентами сутності імпровізації у музичному виконавстві та виявлення відношення студентів до імпровізаційної діяльності, було розроблено спеціальну методiku на основі широкого використання методів опитування, анкетування, бесід, творчо-діагностичних завдань різного типу.

Для того, щоб з'ясувати рівень розуміння студентами сутності музичної імпровізації та виявити відношення студентів до імпровізаційної діяльності, було проведено пробне анкетування та загальне опитування-тестування респондентів стосовно розуміння “імпровізації” та “імпровізаційних навичок” у музичному виконавстві. Наголосимо, що ці методи вважаються найбільш ефективними методами збору первинної інформації від конкретно обраного кола людей. У зв'язку з цим було обрано саме анкетування та тестування, які відбувалися на семінарських заняттях.

Розроблена анкета була націлена на те, щоб з'ясувати, наскільки правильно студенти розуміють музичну імпровізацію і її значення у виконавській діяльності музиканта. Важливим було визначити, чи досягають вони відмінності між музичною імпровізацією, можливістю діяти імпровізаційно (спонтанно) та імпровізаційністю як властивістю виконавського процесу. Застосована анкета у вигляді восьми основних запитань дала змогу визначити ставлення студентів мис-

тецьких факультетів до імпровізаційної діяльності, з'ясувати потребу в ній, і діагностувати рівень мотивації.

Таким чином, здійснений аналіз результатів анкетування свідчить про те, що розуміння студентами імпровізації у музичному виконавстві здебільшого є одностороннім, а точніше – неповним. Аналіз та узагальнення отриманих результатів анкетування виявили у студентів загальний рівень обізнаності з теорією мистецтва імпровізації. Ми не отримали вичерпної відповіді на запитання “Що являє собою музична імпровізація?”, натомість виявлена відсутність розуміння того, що імпровізація у музичному виконавстві проявляється не лише у якості гри на слух, але й у здатності до варіативного виконання на сцені, у вмінні оперативно й швидко адаптуватися до емоційних умов. Отже, більшість опитуваних виявили низький рівень розуміння сутності музичної імпровізації (89%), оскільки асоціювали її лише із умінням грати на слух; решта 11% студентів дали ширші, але не до кінця повні відповіді, що дало змогу виявити середній рівень розуміння.

Для того, щоб з'ясувати відношення студентів до імпровізації як виду творчої діяльності, ми провели тест-опитування на виявлення відношення до імпровізаційної діяльності [4]. На всі запитання, поставлені у опитувальнику (11 запитань), студентам необхідно було дати відповідь “Так” або “Ні”. Для більшої вірогідності отримання адекватних результатів, перед початком опитування ми провели дискусійну бесіду на тему “Імпровізація, імпровізаційність та імпровізаційна діяльність”, щоб в'ясувати, чи всі студенти зрозуміють зміст майбутнього опитування і чи зацікавлені вони у оволодінні мистецтвом імпровізації взагалі.

Бесіда у формі дискусії засвідчила, що студенти зацікавлені і проявляють здоровий інтерес до оволодіння мистецтвом імпровізації, але діагностика результатів тесту-опитування респондентів показала, що безпосередньо у виконавській діяльності (у музичному навчанні) студенти є недостатньо вмотивовані на розвиток художньої сторони виконання, прояв творчої свободи. Про це свідчить низький відсоток позитивних відповідей (Так) – 81%, тоді як негативних відповідей (Ні) на запитання тесту виявили 19% опитуваних.

Також для з'ясування рівня розуміння студентами навичок імпровізації було використано завдання, яке полягало у

творчому діагностуванні студентами різноманітних аудіо- та відеозавдань.

Аудіозавдання були спрямовані на те, щоб визначити особливості використання імпровізації у різних виконаннях, і полягало в наступному. Студентам були представлені виконання різних музичних творів. Завдання полягало в тому, щоб визначити, в якому з творів була присутня імпровізація і описати її елементи (музична імпровізація, імпровізаційність, імпровізаційна дія). Важливо було спробувати описати засоби її реалізації і обґрунтувати свою думку. Аналіз результатів аудіо-прослуховування і усне опитування реципієнтів дозволило зробити наступні висновки. Студенти одразу визначили наявність імпровізації у якості вдалої гри на слух, однак складність виникла у визначенні імпровізаційності та імпровізаційної дії.

Відеозавдання було використано для того, щоб визначити, чи розуміють студенти як зовнішньо проявляються навички імпровізації в процесі виконання, і яким чином вони реалізуються у кожного окремого музиканта. Для цього було показано виконання із різним проявом імпровізаційної майстерності: у одному – це була імпровізація на тему, в іншому – вдала психологічна саморегуляція, в третьому виконанні був присутній елемент творчої несподіванки. Студентам необхідно було дати ґрунтовний аналіз кожного виконання: виявити сильні та слабкі його сторони.

Таким чином, шляхом порівняння і педагогічного спостереження за виконанням аудіо- та відеозавдань, ми побачили, що існує очевидна неповноцінність у розумінні студентами сутності навичок імпровізації і виявлення їх застосування у виконавстві. Під час аудіозавдань студенти говорили про навички імпровізації здебільшого як вправну гру на слух. Відеозавдання дало змогу визначити навички імпровізації дещо ширше. Студенти визначали їх не лише за слуховими критеріями, але й за зовнішніми (поведінка на сцені, емоції, жести, міміка).

Отже, з аналізу, діагностики та узагальнення всіх отриманих результатів на першому етапі констатувального дослідження випливає, що студенти виявляють достатньо позитивний інтерес до музичної імпровізації, мають загальні уявлення про засоби імпровізації у музиці, однак спостерігається недостатня вмотивованість до імпровізаційної діяльності, в результаті чого утворилась не до кінця правильна

поінформованість респондентів щодо сутності і значення музичної імпровізації у виконавстві.

У межах третього напряму констатувального дослідження важливим було виявити практичний рівень сформованості навичок імпровізації. Тому, на цьому етапі дослідження використали спеціальний діагностичний інструментарій, в основу якого було покладено значну кількість різноманітних практичних завдань. [1] Його реалізацію здійснювали викладачі зі спеціальності на індивідуальних заняттях, які отримали відповідні інструкції щодо організації, проведення і оцінювання результатів експерименту. Для отримання об'єктивних результатів виконаних завдань студентів, було запропоновано педагогам використати розроблені таблиці експертних оцінок, в яких зазначили всі завдання та їх рівень виконання за п'яти бальною шкалою. Обрані діагностичні завдання були подані у відповідності до особливостей визначених попередньо блоків імпровізаційних навичок. Таким чином, основна увага приділялась виявленню у студентів ставлення до імпровізаційної діяльності та визначення рівня сформованості навичок імпровізації. Для обробки первинних даних використовувалися методи кількісної та якісної обробки отриманих результатів.

Узагальнення результатів констатувального експерименту показало, що у студентів мистецьких факультетів серед усіх блоків найкраще сформований *операційно-виконавський блок* навичок імпровізації (21,5% студентів виявили високий рівень, 39,9% – середній, 38,6% – низький), в той час коли *творчо-діяльнісний блок* розвинений на високому рівні лише у 5,7% студентів (31,1% – на середньому, 63,2% – низькому рівні), а *психо-емоційний* – у 10,1% студентів виявлено високий рівень, 28,5% – середній рівень, 61,4% – низький рівень сформованості.

Проведений констатувальний етап експерименту виявив, що, як правило, теоретичні знання недостатньо реалізуються в процесі їх практичного впровадження, а рівень зацікавленості дещо випереджає рівень оволодіння теоретичними знаннями та рівень сформованості навичок імпровізації студентів. Звідси найбільше проблем у студентів виявилось із другим і третім блоком імпровізаційних навичок.

Таким чином, результати експериментального дослідження виявили переважно низький рівень сформованості навичок імпровізації у студентів музичних факультетів за

всіма компонентами, а їх загальний практичний рівень застосування визначено як такий, що не відповідає сучасним потребам до виконавця.

Результати експерименту дали змогу зробити висновок, що процес підготовки майбутнього вчителя музики не забезпечує достатнього рівня сформованості навичок імпровізації, діагностування наявності зумовлює необхідність у розробці та експериментальній апробації методики їх формування.

Література

1. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности. / Л. Л. Бочкарев: монография. – М. : Классика-XXI, 2008. – 352 с.
2. Денисюк І. С. Розвиток художньої техніки виконавця в умовах сучасного музикування / Денисюк І. // Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип. 150. – Серія : педагогічні науки. – Кропивницький : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – С. 240–244.
3. Павленко О. М. Методика формування вмій джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки: дис...канд. пед. наук 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. / Олексій Миколайович Павленко. – Київ, 2012. – 238 с.
4. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей. / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997.

И. С. Денисюк.

Современное состояние сформированности навыков импровизации у будущих учителей музыки

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. М. Берлинского, Киев Украина)

В статье исследовано реальное состояние сформированности навыков импровизации будущих учителей музыки. Раскрыто и обосновано структуру навыков импровизации. В процессе экспериментального исследования студентов художественных факультетов установлены основные критерии, показатели и определены уровни сформированности навыков импровизации.

Ключевые слова: *навыки импровизации, критерии и показатели сформированности навыков импровизации, уровне полученных экспериментальных результатов, методика констатирующего этапа экспериментального исследования.*

I. Denysiuk

Modern State of Formation of Improvisation Skills of Future Music Teacher

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational
Sciences of Ukraine

(9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The article focuses on the research of actual state of formation of skills of improvisation of a future music teacher. Based on analysis of improvisation activity, the author defines content and essence skills of improvisation as a personal neoplasm which determines the ability of the musician for impromptu music-making, artistically re-emulate it in the process of execution and regulate the performance process.

The structure of skills of improvisation has been disclosed described. It includes following three components: skills of acoustical and motor reproduction, creative reading of music, psycho-emotional self-regulation.

The main criteria, indicators and levels of formation of skills of improvisation have been identified during experimental study of students of art faculties.

Keywords: *improvisation skills, criteria and indicators of the formation of skills of improvisation, the level of experimental results, methodology of the ascertaining stage of experimental research.*

References

1. Bochkarev, L. (2008). *Psikhologiiia muzykalnoi deiatelnosti* [Psychology of musical activity]. Moscow: Klassika-XXI.
2. Denysiuk, I. (2017). *Rozvytok khudozhnoi tekhniky vykonavtsia v umovakh suchasnoho muzykuvannia* [Development of the artistic technique of the performer in conditions of modern music]. *Naukovi zapysky RVV KDPU im. V. Vynnychenka: Vol.150* (pp. 240–244). Kyiv.
3. Pavlenko, O. (2012). *Metodyka formuvannia vmin dzhazovoi improvizatsii maibutnoho vchytelia muzyky u procesi instrumentalno-vykonavskoi pidhotovky* [Methods of formation of jazz improvisation skills of the future music teacher in the process of instrumental and performing training]. Kyiv.
4. Petrushyn, V. (1997). *Muzykalnaia psikhologiiia* [Musical Psychology]. Moscow: VLADOS.

ХАКАТОН ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА STEM-ОСВІТИ: ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЛІДЕРІВ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У статті проаналізовано зміст поняття “хакатон” як платформи для вирішення соціальних та економічних проблем суспільства; запропоновано обґрунтування доцільності використання хакатонів у діяльності учнівського самоврядування на рівні позашкільного навчального закладу, міста, області.

На думку іноземних та вітчизняних науковців, проведення хакатонів згуртовує соціальну спільноту шляхом формування соціальної відповідальності, усвідомлення проблем та найкращих практик їх вирішення.

Ключові слова: хакатон, STEM-освіта, учнівське самоврядування, команда, змістовне дозвілля.

Одним із основних завдань сучасної освіти є підготовка фахівців нової генерації, здатних до соціальної мобільності, засвоєння передових технологій. Вирішення цього завдання потребує всебічної підготовки та здобуття знань з різних освітніх сфер природничих наук, інженерії, технологій та програмування, які охоплює STEM-освіта.

Акронім STEM вживається для позначення популярного напрямку в освіті, що охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), технічну творчість (Engineering) та математику (Mathematics). Упровадження STEM-освіти сприяє розвитку здібностей до дослідницької, аналітичної роботи, експериментування та критичного мислення.

Сьогодні STEM-підходи реалізуються в багатьох українських школах та позашкільних закладах. Позашкільна STEM-освіта в державі – це профільні олімпіади, діяльність Малої академії наук, інших закладів позашкільля, різноманітні конкурси і заходи: Intel Techno Ukraine; Intel Eco Ukraine; Фестиваль науки Sikorsky Challenge; наукові пікніки та інші інноваційні форми і методи роботи.

Метою статті є:

- аналіз змісту поняття “хакатон” як платформи для організації міжнародної проектно-дослідницької діяльності, вирішення соціальних та економічних проблем суспільства;

- обґрунтування доцільності використання хакатонів у практиці діяльності учнівського самоврядування на рівні позашкільного навчального закладу, міста, області.

Хакатон – одна з форм роботи, у якій реалізуються принципи STEM-освіти. Термін “хакатон” з’явився в 1999 році. Його, майже одночасно, почали вживати розробники програмного забезпечення операційної системи комп’ютера OpenBSD і маркетологи компанії Sun Microsystems (пізніше Oracle).

Слово “хакатон” (hackathon) походить від англійського слова “hack” (хакер), що вживається у значенні фахівця з експериментального та дослідницького програмування (не в сенсі вчинення кіберзлочинів) і “marathon” (марафон) у переносному значенні слова про дії чи події, що є тривалими й напруженими [3].

Починаючи з середини 2000-х років, хакатони стали більш поширеними і розглядалися приватними компаніями та інвесторами як спосіб швидкої розробки нових програмних технологій або сфер інвестування. Деякі відомі компанії були створені на хакатонах, наприклад, GroupMe, що з’явилася на Хакатон-конференції TechCrunch Disrupt 2010 року; у 2011 вона була куплена компанією Skype за \$ 85 млн доларів.

Хакатон – це захід, під час якого програмісти та інші фахівці, які беруть участь у розробленні програмного забезпечення (дизайнери, графічні дизайнери, менеджери проєктів), інтенсивно працюють над розв’язанням певної проблеми за короткий період часу. Існують різні напрями і тематики хакатонів, деякі з них не мають жодних обмежень й спрямовані на швидкісне створення цікавих програмних додатків. Зазвичай хакатони тривають від двох до трьох днів і є проблемно орієнтованими.

Відомі світові ІТ-корпорації (Google, Facebook) систематично організовують внутрішні (корпоративні) хакатони з метою стимуляції креативності працівників компанії та заохочення розробки нового продукту. Наприклад, кнопка “Like” (Подобається) у Facebook була створена в рамках проведення одного з внутрішніх хакатонів компанії.

Серед великої кількості хакатонів, проведених в Україні у 2016-2107 роках, відзначимо Хакатон “Energy Hack” – перший Всеукраїнський енергетичний хакатон для учнів 9–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів та вихованців

позашкільних навчальних закладів. Метою цього заходу було дослідження наявних та розроблення нових енергоефективних, енергоощадних рішень для жителів України [8].

Хакатони і подібні до них форми (code and game jams) – відносно нове явище, якому, на цей момент, присвячено досить мало наукових робіт, проте, увага до них постійно зростає. Науковий інтерес обумовлений, насамперед, форматом таких заходів, їх популяризацією в освітній галузі.

Так, представники Пенсільванського університету Г. Річард, Й. Кафал розглядають хакатони як “платформу для розширення кола залучених користувачів комп’ютерних технологій” [5].

Група американських та європейських учених (А. Столзфус, М. Розенберг, Г. Лапп та інші) у дослідженні “Спільнота та код: дев’ять уроків з дев’яти NASCent Hackathons” стверджують, що участь у хакатонах сприяє набуттю учасниками цінного досвіду, покращенню мотивації щодо самоосвіти та саморозвитку. На їх думку, проведення хакатонів згуртовує соціальну спільноту шляхом формування соціальної відповідальності, усвідомлення проблем та найкращих практик щодо їх вирішення, а також створює можливості для ознайомлення з корисними інформаційними ресурсами [10].

Науковці американського університету Санта Клара Н. Ліннел, С. Фігуера, Н. Чінтала висвітлюють досвід та результати роботи хакатону для студентів, зосереджених на темі технології для бездомних. Учасники хакатону розробили проект довідкової служби для безхатченків, автоматизовану голосову систему, яка дозволила безпритульним клієнтам отримувати інформацію про послуги, доступні їм у своїй місцевості [7].

Британські дослідники Д. Грен і Б. Кальдердхед вважають, що хакатони можуть допомогти науковцям, особливо тим, хто на ранній стадії своєї кар’єри, у створенні умов для співпраці та пошуку пропозицій щодо спільних досліджень [6].

Вітчизняний науковець С. Петрович розглядає участь в освітньому хакатоні як спосіб формування критичного мислення [2].

Доктор Каліфорнійського університету у Сан-Дієго (США) Філіп Гуо радить науковцям раз на місяць проводити спільні дослідницькі хакатони викладачів та студентів з метою

підвищення ефективності навчання та сприяння більш інтенсивному зануренню у процес дослідження [4].

Представники Лондонської школи економічних та політичних наук Б. Іванофф та К. Аддіман у рамках відкритого дослідження серед молодих науковців “Як стати академіком у XXI столітті” організували хакатон, учасники якого під час командної або індивідуальної роботи мали за чотири години розробити конкретні кроки для розвитку відкритості та наукової колаборації своїх досліджень. Такими кроками було визначено, зокрема, спільне з колегами використання набору даних, створення дослідницького блогу або веб-сайту проєкту, планування взаємодії, регулярне анонсування перебігу дослідження, створення відеороликів або подкастів (записів інтерв'ю, лекцій тощо) [9].

Вважаючи проведення хакатонів популярним та корисним способом економічного, технічного, соціального, наукового розвитку суспільства, з 2013 року в США науковці регулярно організовують міжнародну конференцію ICGJ (International Conference on Game Jams, Hackathons, and Game Creation Events), присвячену хакатонам, game jams і code jams подіям.

Як правило, завданнями хакатону є створення повноцінного програмного забезпечення, проте ефективність та інноваційність цієї форми роботи зумовила виникнення хакатонів, які призначені для освітніх або соціальних цілей.

На таких заходах розробляються веб-сервіси (мобільні додатки, сайти, веб-додатки, інфографіка) для вирішення соціально значущих завдань. Результатом хакатона і спільної роботи громадських активістів та IT-фахівців є вже готовий до запуску мінімальний життєздатний продукт – перша версія програми, на якій можна протестувати роботу ідеї.

Зазвичай, хакатон триває від 24-х до 96-ти годин. Обмеження у часі спонукає учасників одразу сфокусуватись лише на важливому функціоналі. Хакатони часто стають поштовхом для заснування стартапів і перетворюють ідеї на повноцінний бізнес. Крім того, хакатон є унікальним досвідом командної роботи, що дозволяє учасникам навчитись ефективно взаємодіяти в умовах постійного тиску часових обмежень.

Хакатони починаються з презентації заходу загалом і його конкретних тем, визначення кола проблем, що потребують

вирішення. Під час пітчінгу (презентації) ідей учасники пропонують способи розв'язання завдань і формують команди від трьох до п'яти осіб, засновані на спільних інтересах і навичках. Вони можуть бути як сформовані заздалегідь, так і зібрані під час хакатону з числа учасників. Після цього починається безпосередня робота над проектами.

Для проведення цікавих лекцій та майстер-класів, організації тренінгової роботи організатори хакатону запрошують так званих менторів з провідних компаній, які є фахівцями в певних галузях. Ментори можуть надавати свої ідеї проектів, а також консультації у сфері власної компетенції.

Після завершення події проводиться презентація проектів – демофест, де лідери команд повинні представити отримані результати. На основі презентацій журі, яке включає менторів та організаторів, обирає переможців хакатону, котрі нагороджуються призами.

Участь у хакатонах стала ознакою активної громадянської позиції, професіоналізму та бажання сприяти розвитку суспільства і навколишнього світу. Останнім часом, крім програмістів, усе більше соціологів, юристів, лінгвістів, маркетологів та інших галузевих спеціалістів обирають саме такий варіант для дозвілля.

На думку дослідника, впровадження STEM-освіти у позашкільних закладах О. Іванова, основними завданнями освітніх хакатонів є:

- залучення учнівської молоді до навчально-практичної та науково-дослідницької діяльності;
- поглиблення знань учнів із технічних та природничих дисциплін;
- формування пізнавальних інтересів учнів, організація їхньої самостійної та групової пізнавальної діяльності;
- сприяння професійному самовизначенню учнів [1].

Хакатон, як інноваційна форма організації навчально-виховного процесу, що сприяє пошуку нових методів роботи, активізує ефективну комунікацію між учасниками заходу, дозволяє розширювати коло партнерських зв'язків у реалізації соціально значущих програм та проектів, був проведений нами в межах констатувального етапу експерименту наукового дослідження у вересні 2016 року. Хакатон дозвіллевих технологій “Event HackDay” у форматі “hackday” (протягом трьох

годин) був організований для членів міського методичного об'єднання організаторів дозвілля позашкільних навчальних закладів м. Києва. Крім освітян, до участі було запрошено представників компанії “Бельвіль” (офіційного дистриб'ютора LEGO в Україні) та співробітників івент-агентств, які організують дитяче дозвілля. Проведення заходу сприяло пошуку якісно нових напрямів організації змістовного дозвілля дітей, консолідації зусиль освітньої та бізнесової сфер у проектній діяльності.

Після загальної презентації хакатону як нової форми активного обговорення та планування учасниками було визначено актуальні виклики в організації змістовного дозвілля дітей та молоді:

- *молодь та інновації*: нові види організації активного дозвілля підлітків середнього та старшого віку (поза межами Інтернету);
- *історія та патріотизм*: вивчення історії країни та національних традицій у ненав'язливій і цікавій формі;
- *культура і виховання*: оволодіння дітьми та підлітками нормами суспільної поведінки та етикету;
- *гра і місто*: організація дозвілля підлітків просто неба.

Згодом, під час пітчінгу ідей було запропоновано провести міський чемпіонат з настільних ігор; облаштувати у позашкільних навчальних закладах квест-кімнати з історичними та літературними національними героями; розробити наліпки в транспорті з правилами поведінки та етикету. Під час роботи у командах учасники хакатону розробили проекти, які мали на меті вирішення порушених проблем.

Для подальшої апробації хакатону, як інноваційної форми роботи в освітньо-виховному процесі ПНЗ, у листопаді було проведено захід у форматі “Event Hackday” для соціально активної учнівської молоді Києва та Парламенту дітей м. Рівне. Тема заходу: “Унікальні дозвіллеві технології для дітей та підлітків як виклики сучасності”.

До організації хакатону були залучені лідери учнівського самоврядування Учнівської ліги Києва та Парламенту дітей м. Рівне (40 учасників). Коло завдань, поставлених перед організаторами передбачало:

- визначення дати та термінів проведення хакатону;

- проведення переговорів з керівництвом Рівненського міського палацу дітей та молоді щодо надання приміщення для заходу;
- запрошення учасників, менторів та експертів;
- домовленості щодо організації харчування учасників хакатону (кава-брейк);
- супроводження команд під час заходу.

Серед напрацювань хакатону – ряд проектів. Зокрема, арт-проект щодо розмальовки школярами парканів біля загальноосвітніх навчальних закладів за готовими шаблонами, зробленими професійними художниками (проект реалізується Парламентом дітей м. Рівне); а також міський День здоров'я у парку відпочинку з проведенням майстер-класів, організацією роботи ігрових майданчиків для дітей та дорослих, флеш-мобів за здоровий спосіб життя (цей проект було запропоновано в КМДА під час пленарного засідання Київського дитячо-юнацького парламенту (січень 2017 року)).

З метою подальшої апробації хакатону як форми організації діяльності учнівського самоврядування, що зумовлено кардинальними потребами змін у педагогічній практиці щодо формування інноваційно-розвивального середовища в освітній галузі, відбулася презентація “Хакатон дозвіллевих технологій EVENT HackDay” у рамках VIII Міжнародної виставки “Сучасні заклади освіти-2017” (18 березня 2017 року).

Під час обласного збору лідерів учнівського самоврядування Київщини було проведено хакатон “Від ідеї – до втілення”. У заході взяли участь близько 100 лідерів та 37 педагогів-координаторів органів учнівського самоврядування районів та міст області. Метою хакатону стало розроблення нових проектів обласної ради дітей Київщини. Учасники заходу працювали у складі комісій – структурних підрозділів ОРДК. Під час пітчінгу ідей було запропоновано, зокрема, проведення обласного велосипедного фестивалю “Велофест”; створення книги рекордів школярів Київщини; проведення патріотичного флеш-мобу до дня Незалежності України; проведення міжнародного форуму молодіжних ініціатив. Усі пропозиції було внесено до плану роботи Обласної ради дітей Київщини на 2017/18 навчальний рік. Варто відмітити, що у ролі менторів виступили випускники ОРДК – студенти столичних вишів, які взяли активну участь в організації заходу.

Підсумовуючи, зазначимо, що хакатон, як унікальна форма спільної роботи, сприяє отриманню учасниками нових знань від фахівців, досвіду командної роботи, можливості проявити творчі, комунікативні здібності, перевірити свої навички нестандартного і нешаблонного мислення, а головне – створити готовий до реалізації проект.

Література

1. Образцова О. Інноваційна технологія модульно-розвивального навчання в системі stem-освіти в позашкільних закладах / Олена Образцова // Матеріали інтернет-конференції “STEM-освіта як шлях до інноваційного розвитку національної освіти” [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://internet-confer.16mb.com/statt-uchasnik-v-konferenc/pochatkova-serednja-ta-pozashk-lna-osv-t/-nnovac-ina-tehnolog-ja-modulno-rozvival.html>.
2. Петрович С. Використання технології розвитку критичного мислення в процесі проведення освітнього хакатону / С. Д. Петрович, Р. Б. Тичук // Комп’ютер у школі та сім’ї : науково-методичний журнал. – 2016. – № 5. – С. 16-20.
3. Романюк І. Упровадження інноваційної освітньої діяльності у навчальному закладі / Ірина Романюк // Практика управління закладом освіти. – 2016. – № 2. – С. 23–33.
4. <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/10/25/open-research-for-academics-how-to-be-an-academic-in-the-twenty-first-century/>.
5. <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2677310>.
6. Groen D, Calderhead B: Science hackathons for developing interdisciplinary research and collaborations. eLife 2015 : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4511834/>.
7. Linnell N, Figueira S, Chintala N, et al.: Hack for the homeless: A humanitarian technology hackathon. In Global Humanitarian Technology Conference (GHTC), 2014 IEEE. 2014; 577–584. URL : <http://ieeexplore.ieee.org/document/6970341/?reload=true>
8. <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/10/05/mala-akademiya-nauk-ukrayini-provela-vseukrayinskij/>.
9. <http://pgbovine.net/research-hackathons.htm>.
10. Stoltzfus A, Rosenberg M, Lapp H et al. 2017 Community and Code: Nine Lessons from Nine NESCent Hackathons.

Е. В. Долгова

Хакатон как инновационная форма STEM-образования: опыт практической деятельности лидеров ученического самоуправления

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье проанализировано содержание понятия “хакатон” как платформы для решения социальных и экономических проблем общества; предложено обоснование целесообразности использования хакатонов в деятельности ученического самоуправления на уровне внешкольного учебного заведения, города, области.

По мнению иностранных и отечественных ученых, проведение хакатонов объединяет социальную общность путем формирования социальной ответственности, осознания проблем и лучших практик по их решению.

Ключевые слова: хакатон, STEM-образование, ученическое самоуправление, команда, содержательный досуг.

O. V. Dolhova

Hackaton as an Innovational Form of STEM-Education: Experience of Practical Activity of Leaders of Student Self- Government

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Science of Ukraine (9 Berlynskoho Str., Kyiv, Ukraine)

The purpose of the article is analysis of the concept of “Hackathon” as a platform for the organization of solving social and economic problems of society; substantiation of the expediency of using hackathons in the practice of student self-government at the level of an out-of-school educational institution, city, regions.

Hackaton is one of the forms of work that implements the principles of STEM education. The term “Hackathon” appeared in 1999. Hackathons and similar forms (code and game jams) are a relatively new phenomenon to which, at the moment, is devoted few scientific works, however, attention to them is constantly increasing. Scientific interest is due first of all to the format of these events, their popularity in the educational field.

As a rule, the task of hackathon is to create a complete program software, but the effectiveness and innovation of this form of work led to the emergence of hackathons that are intended for educational or social purposes.

Participation in the hackathons became a sign of active civic stance, professionalism and a desire to promote the development of society and

the surrounding world. Recently, in addition to programmers, more and more sociologists, lawyers, linguists, market-managers and other industry professionals choose this option for leisure.

The main tasks of educational hackathons are:

- involvement of students in educational, practical and research activities;

- deepening students' knowledge of technical and natural sciences;

- formation of cognitive interests of students, organization of their independent and group cognitive activity;

- promoting the professional self-determination of students.

Keywords: hackaton, STEM-education, student self-government, team, meaningful leisure.

References

1. Obratsova, O. (n.d.). Innovatsiina tekhnolohiia modulno-rozvyvalnoho navchannia v systemi stem-osvity v pozashkilnykh zakladakh [Innovative technology of modular developmental education in the system of stem-education in out-of-school educational institutions]. In STEM-osvita yak shliakh do innovatsiinoho rozvytku natsionalnoi osvity. Proceedings of Internet Conference. Retrieved from <http://internet-confer.16mb.com/statt-uchasnik-v-konferenc/pochatkova-serednja-ta-pozashklna-osv-t/-nnovac-ina-tehnolog-ja-modulno-rozvival.html>.
2. Petrovych, S., & Tychuk, R. (2016). Vykorystannia tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia v protsesi provedennia osvitnoho khakatonu [Use of technology for the development of critical thinking in the process of educational hackathon]. *Kompiuter u Shkoli ta Simi: Naukovo-Metodychnyi Zhurnal*, 5, 16-20.
3. Romaniuk, I. (2016). Uprovadzhenia innovatsiinnoi osvitnoi diialnosti u navchalnomu zakladi [Implementation of innovative educational activity in an educational institution]. *Praktyka Upravlinnia Zakladom Osvity*, 2, 23–33.
4. Retrieved from <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2016/10/25/open-research-for-academics-how-to-be-an-academic-in-the-twenty-first-century/>.
5. Retrieved from <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2677310>.
6. Groen, D., & Calderhead, B. (2015). Science hackathons for developing interdisciplinary research and collaborations. *eLife*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4511834/>.

7. Linnell, N., Figueira, S., Chintala, N. (2014). Hack for the homeless: A humanitarian technology hackathon. In Global Humanitarian Technology Conference (GHTC), 2014 IEEE. (pp. 577–584). Retrieved from <http://ieeexplore.ieee.org/document/6970341/?reload=true>.
8. Retrieved from <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2016/10/05/mala-akademiya-nauk-ukrayini-provela-vseukrayinskij/>.
9. Retrieved from <http://pgbovine.net/research-hackathons.htm>
10. Stoltzfus, A., Rosenberg, M., Lapp, H. (2017). Community and code: Nine lessons from nine NESCent hackathons.

УДК 378.22:373.20.

О. Г. Ємчик, м. Луцьк

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ МАГІСТРА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі визначення місця творчого потенціалу у структурі якостей магістра дошкільної освіти. Метою статті є визначення та переосмислення специфіки магістерської підготовки у вищих навчальних закладах та місця творчого потенціалу у структурі професійно важливих якостей магістра дошкільної освіти. Автор наголошує на необхідності дослідження змісту підготовки на магістерському рівні вищої освіти, його удосконалення у контексті розвитку творчого потенціалу.

Ключові слова: *магістр, магістр дошкільної освіти, якості магістра дошкільної освіти, творчий потенціал магістра дошкільної освіти.*

Творча педагогічна діяльність характеризується певною специфікою її організації в залежності від сфери професійної діяльності фахівця, від середовища, де буде ця діяльність здійснюватись та від особливостей об'єкта педагогічного впливу, а саме від його вікових та індивідуальних особливостей.

На нашу думку, не можна оминати важливість розв'язання проблеми творчого потенціалу фахівця у галузі дошкільної освіти у зв'язку зі зростанням ролі дошкільної ланки в системі освіти у сучасному українському суспільстві. Творча позиція педагога-вихователя забезпечує цілісний розвиток дитини, творча позиція викладача дошкільної педагогіки безпосередньо впливає на творчий потенціал студента, оскільки творчий

розвиток особистості можливий лише у взаємодії з творчим розвитком педагога. Це висуває високі вимоги до рівня розвитку творчої особистості, основним ресурсом майбутньої діяльності якої виступає творчий потенціал майбутнього вихователя дітей дошкільного віку, організатора дошкільної освіти та викладача дошкільної педагогіки. Саме такі кваліфікаційні характеристики охоплює професійна підготовка магістра дошкільної освіти. В сучасних умовах – це актуальна проблема, яка потребує пошуку нових підходів та технологій її вирішення.

Окремі аспекти проблеми готовності до творчої діяльності в умовах дошкільного навчального закладу та формування творчої особистості дошкільника вивчали у своїх працях І. Біла, Л. Друбецька, О. Листопад, І. Міхіна, С. Пехарева, Т. Поніманська, Н. Портницька, О. Семенов, С. Уфімцева та ін.

Важливим аспектам професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до педагогічної діяльності присвячені доробки науковців: Л. Артемової, В. Береки, Г. Беленької, А. Богуш, К. Волинець, Л. Галаманжук, Н. Голоти, Н. Грами, І. Дичківської, Л. Друбецької, Л. Кідіної, Н. Ковалевської, Л. Козак, Н. Колосової, Н. Лисенко, О. Листопада, Л. Пісоцької, Н. Сайко, Х. Шапаренко, І. Шевченко та ін.

Дослідження науковців (Г. Беленька, Л. Козак, С. Сисоєва та ін.) свідчать, що фахівці дошкільної освіти характеризуються низьким рівнем розвитку якостей творчої особистості, слабо вираженим прагненням до самовдосконалення і самореалізації, недостатньою сформованістю потреби і готовності до творчої педагогічної діяльності, до розробки інноваційних програм і технологій, до якісної реалізації їх у роботі з дітьми та студентами.

Така проблема, на нашу думку, обумовлена відсутністю чіткого розмежування у спрямованості професійної підготовки на різних освітніх рівнях, оскільки вчені мало звертають на це увагу в процесі розробки психолого-педагогічних умов розвитку особистості студентів. Тобто, проблемі розвитку особистості магістра педагогічної освіти присвячена лише незначна частина досліджень (Н. Батечко, В. Берека, О. Гура, І. Козич, С. Сисоєва), а проблема розвитку особистості магістра дошкільної освіти, зокрема і його творчого потенціалу, ще не стала предметом окремого дослідження.

Мета статті – визначити та переосмислити специфіку магістерської підготовки у вищих навчальних закладах та місце творчого потенціалу в структурі професійно важливих якостей магістра дошкільної освіти.

У сучасній системі вищої освіти виділяють наступні рівні вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень, третій (освітньо-науковий) рівень та науковий рівень [5]. Усі вони передбачають здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок. Проте, на нашу думку, у контексті розвитку творчої особистості та її творчого потенціалу, слід зосередити дослідження саме на другому – магістерському рівні вищої освіти, оскільки зміст освіти за вказаним рівнем не обмежується лише засвоєнням знань, формуванням умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю, як це передбачено бакалаврським рівнем. Професійна підготовка на цьому рівні включає також здобуття “загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності” [5]. Тобто саме на магістерському рівні повинна бути передбачена підготовка фахівця до майбутньої творчої, інноваційної професійної діяльності у відповідній галузі. Отже, підготовка до творчої педагогічної діяльності в галузі дошкільної освіти повинна здійснюватись у процесі професійної підготовки магістра дошкільної освіти.

Звідси випливає, що майбутня професійна діяльність магістра, одна з найбільш складних за структурним змістом діяльностей. У ній органічно поєднуються професійні знання фахівця з певної галузі, викладача і дослідника. Викладач повинен володіти високою культурою спілкування, бути інтелектуально та морально зрілою творчою особистістю, з усвідомленням обов'язку і почуттям відповідальності за результати власної праці [6, с. 126].

Для того, щоб визначити основні якості магістра дошкільної освіти та їх співвідношення з поняттям творчого потенціалу, варто звернутись до досліджень науковців, що розробляли сутність поняття “магістр”.

Слово “магістр” (з лат. *magister* – “майстер”, “учитель”) – характеризує людину як наставника, учителя, керівника, майстра своєї справи. Із історії Стародавнього Риму це поняття відоме як термін, що позначав важливу посадову особу. Подібне трактування “магістр” мав у Візантії, де означав вищий титул знаті, який могли носити лише найповажніші особи країни [8, с. 679.].

У середні віки так називались учителі “семи вільних мистецтв”, пізніше стало званням для почесних громадян, котрі очолювали світські та церковні заклади. Трохи згодом “магістр” перетворюється на назву наукового ступеня на філософських факультетах університетів Західної Європи [9].

У сучасній англо-американській системі вищої освіти ступінь магістра є проміжним між ступенями бакалавра та доктора. Він присуджується особам, які, отримавши попередньо ступінь бакалавра у вищому навчальному закладі, закінчили магістратуру тривалістю 1-2 роки, успішно склали іспити та захистили магістерську роботу.

Перехід до єдиної системи освіти проголошувала Сорбонська декларація (1998 р.), що передбачала організацію системи вищої освіти для студентів і суспільства, яка б забезпечила найкращі можливості для реалізації їхніх умінь. Для досягнення цієї мети актуальною повинна стати двоступенева система вищої освіти, еквівалентна на міжнародному рівні, коли після отримання першого диплому увага студента зосереджується на науковому дослідженні та самостійній навчально-практичній діяльності [6].

За документами Європейських країн, учасників Болонського процесу, двоступенева система освіти уніфікується одночасно зі збереженням її національних особливостей (Болонська конвенція 1999 р.).

Характерною ознакою магістерських програм є їх профільна спеціалізація та тривалість навчання, яка визначається вимогами держави та системою організації підготовки в умовах конкретного університету. Навчання на цьому етапі побудоване за індивідуальними програмами, у складанні яких активну участь беруть студент та його науковий керівник [2]. Узагальнення результатів наукового пошуку дало підстави стверджувати, що в західноєвропейських країнах не існує єдиної моделі здійснення фахової підготовки магістрів.

Вона різниться в залежності від програм професійної підготовки, змісту освіти, термінів навчання, технологій організації навчально-пізнавальної діяльності у різних типах вищих навчальних закладів, умов та потреб країни або регіону, можливостей професорсько-викладацького складу та загальних вимог суспільства до майбутнього фахівця.

Загальними тенденціями у магістерській підготовці в зарубіжних країнах можна назвати наявність професійної етики та ідеалів, загальної системи вимог до майбутнього випускника магістратури, поєднання професійної теоретичної підготовки із практичною діяльністю, підготовка фахівців до роботи з особистістю в особистісно орієнтованому середовищі, безперервність освіти протягом усього життя [1]. Перевагою магістерської підготовки є і те, що вона є більш індивідуалізованою порівняно із бакалавріатом.

Із 1992 року в Україні також введено ступеневу систему підготовки фахівців згідно з вимогами Болонського процесу, а Законом України “Про освіту” 1996 року поряд і ступенем спеціаліста було запроваджено і ступінь магістра. Це породило ряд проблем у визначенні місця магістратури у системі вищої освіти, розв’язанню яких і присвячено сучасні реформи вищої школи, а саме ліквідація ступеня спеціаліста новим законодавством “Про вищу освіту” (від 1 липня 2014 року). Так, відповідно до нормативно-правової бази, що забезпечує функціонування вищої освіти України магістратура визначається як рівень освіти, котрий забезпечує науково-дослідну та науково-педагогічну підготовку відповідно до певної галузі знань на основі рівня бакалавра. Тобто навчання на цьому освітньому рівні потребує сформованості в особистості системи професійних знань, умінь та навичок. Сам же процес професійної підготовки у магістратурі повинен бути спрямований на наукову та психолого-педагогічну складову. Проте цей компонент часто ігнорується освітньо-професійними програмами, що призводить до невирішення проблеми практичної реалізації ступеневої освіти щодо наукової та психолого-педагогічної підготовки викладачів вищого навчального закладу [4]. Дещо відмінною є думка Р. Гейзерської, котра вважає, що основним завданням магістратури є “підготовка фахівців з поглибленими знаннями, які оволоділи методами та засобами наукових

досліджень, уміннями самостійно на високому рівні виконувати наукову, педагогічну та управлінську діяльність” [3].

Спільною для вчених (М. Вачевський, Е. Зеєр, І. Зимня, С. Рубінштейн, В. Сластьонін, О. Столяренко, Н. Тализіна, В. Шадриков, І. Якиманська) є позиція, що сформованість професійно значущих якостей є показником готовності майбутнього магістра до професійної діяльності. Проте в педагогіці та психології не існує єдиної думки з приводу їх визначення та кількості. До таких характеристик більшість вчених (Е. Зеєр, В. Сластьонін, В. Шадриков та інші) відносять моральні, політичні, естетичні, ділові та організаторські якості.

Р. Гейзерська деталізує професійно значущі якості магістра, визначаючи їх як комплекс пов'язаних між собою індивідуально-особистісних рис, котрі сприяють успішності професійної діяльності у науковій та викладацькій сфері та на виробництві. Структурними елементами такого комплексу є: уміння критично аналізувати, систематизувати, класифікувати та прогнозувати професійні ситуації, емоційно-вольова стійкість, система фахових знань, умінь і навичок, ділові якості, здатність творчо підходити до розв'язання професійних проблем, самовдосконалюватись, генерувати нові ідеї щодо підвищення ефективності професійної діяльності [3]. Тобто, основними серед особистісних рис магістра-педагога, котрі відрізняють його від випускника бакалавріату, можна визначити творчий підхід до педагогічної діяльності, критичність та креативність мислення магістра.

Такої ж позиції дотримується О. Шупта, яка виділяє такі характеристики у структурі якостей особистості магістра, як здатність запам'ятовувати великий обсяг інформації, швидкість реакції, працездатність та стійкість до навантажень; професійні знання, уміння й навички, гнучкість мислення, креативність, інтелект та ерудиція, самостійність, комунікативні здібності; усвідомлення власної значущості в суспільстві, самооцінка власної професійної діяльності, професійна спрямованість [10, с. 68].

Відмінною рисою для поглядів В. Береки є те, що у своїй праці він визначив не просто набір професійно важливих якостей, а систематизував їх у особистісний профіль магістра як результат професійної підготовки в магістратурі вищого педагогічного закладу та креативного розвитку особистості.

Він включає її компетенції (аксіологічні та акмеологічні), потреби (професійні, особистісні, творчого розвитку, удосконалення тощо), мотиви діяльності, що є надзвичайно вагомою складовою ефективною підготовки фахівця в галузі освіти [1]. Схожим є підхід Л. Лебедик та С. Ящука, котрі професійно важливі якості магістра об'єднують поняттям “педагогічного професіоналізму”. Так, складовими особистості магістра-професіонала Л. Лебедик визначила: теоретичні знання педагогіки і суміжних з нею дисциплін, організаційно-виховні вміння, дидактичні вміння, комунікативні вміння, проєктувальні вміння, інтелект і креативність, творчий підхід до професійної педагогічної діяльності. Для нашого дослідження визначальною є її думка про те, що в основі професійного зростання фахівця лежить удосконалення та зміна знаннево-діяльнісного досвіду та мотивації у напрямі самоздійснення і реалізації творчого потенціалу особистості магістра [7].

Тобто творчий компонент особистості магістра вчені визначають одним із основоположних у майбутній професійній діяльності, а розвиток творчого потенціалу вважають запорукою його професійного зростання.

Узагальнивши підходи вчених, можемо виділити такі професійно важливі якості особистості магістра, які відображені на Рис. 1.

Отже, результати аналізу психолого-педагогічної літератури дають підстави стверджувати, що здатність творчо підходити до розв'язання професійних проблем, творча спрямованість професійної діяльності визначається більшістю дослідниками як одна з ключових професійно значущих якостей магістра. Крім того професійно важливі якості науковці нерозривно пов'язують із поняттям професіоналізму та компетентності.

Можна прослідкувати певну взаємозалежність та закономірність – формування професіоналізму та творчої особистості магістра неможливе без формування відповідних творчих якостей, які детермінують творчу компетентність фахівця. Вони складаються у процесі творчої діяльності, здійснювати яку здатна лише така особистість, яка має високий рівень творчого потенціалу і успішно його реалізує. Ця теза ще раз підтверджує важливість розв'язання проблеми розвитку творчого потенціалу магістра, особливо стосовно підготовки

професіоналів у магістратурі педагогічних спеціальностей, і зокрема спеціальності “Дошкільна освіта”.

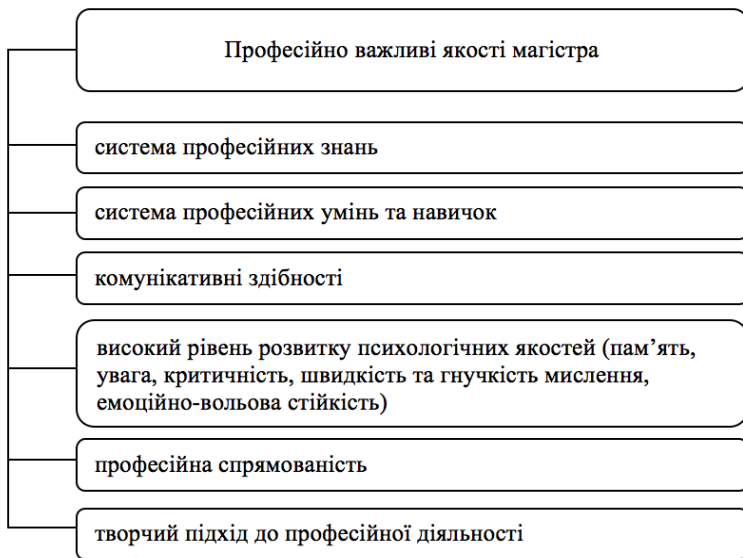


Рис. 1. Професійно важливі якості магістра

Л. Козак визначає магістра дошкільної освіти як “фахівця у сфері дошкільної освіти, здатного до дослідницької, проектної та викладацької діяльності на інноваційному рівні, орієнтованого на пошук нового в організації педагогічного процесу, створення, впровадження та поширення освітніх нововведень задля високої результативності своєї професійної діяльності, формування інноваційної особистості вихованця” [6, с. 93].

Для визначення якостей особистості магістра, необхідних у майбутній професійній діяльності, та рівня важливості такої якості, як творчий потенціал, в арсеналі професійно важливих рис майбутнього випускника магістратури нами було проведено опитування студентів спеціальності “Дошкільна освіта” Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки протягом 2015-2017 рр. Загалом у дослідженні взяло участь 83 респонденти. Опитування проводилось у два етапи – на початку навчання у магістратурі та після вивчення спецкурсу “Основи розвитку творчого потенціалу майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу” і проходження асистентської та переддипломної практик.

У процесі опитування студентам-магістрантам необхідно було самостійно визначити та назвати такі якості. На початковому етапі опитування у результаті першого зрізу більшість студентів звертали найбільшу увагу на когнітивні здібності, наявність психолого-педагогічних знань, методичних умінь, комунікативної компетентності (72%). Третина студентів зауважила необхідність психологічної готовності до педагогічної діяльності в різноманітних мінливих умовах. І лише двоє з них відмітили важливу роль творчого підходу у майбутній педагогічній діяльності в галузі дошкільної освіти. Зауважимо, що у 86% студентів відповідь на питання “У чому різниця професійної підготовки на таких освітніх рівнях як перший (бакалаврський) та другий (магістерський)?” викликала значні труднощі та цьому етапі.

Відмінні результати показав другий зріз дослідження, котрий було проведено наприкінці періоду навчання студентів у магістратурі. Думка стосовно важливості системних психолого-педагогічних знань лише посилилась – 90% опитаних відзначили їх необхідність у майбутній професійній діяльності. Крім того, у процесі професійної підготовки у магістратурі студенти впевнились у важливості вмінь та навичок їх застосування на практиці. Варто відзначити, що 96% опитаних визначили наявність творчих ресурсів (здібностей, креативності, здатності до рефлексії, до нестандартних рішень) основою для успішності та ефективності майбутньої педагогічної діяльності.

Крім того, висновки студентів також підтверджують, що магістр дошкільної освіти повинен бути готовим не лише здійснювати інноваційну та творчу педагогічну діяльність в умовах дошкільного навчального закладу, а й в умовах вищого навчального закладу як викладач педагогічних дисциплін та як активний учасник науково-дослідної роботи. Відповідно, він повинен вміти керувати творчою діяльністю студентів педагогічних спеціальностей, залучати до навчального процесу інноваційні методи, форми та технології. А це, в свою чергу, вимагає значної творчої активності особистості, яка неможлива без підвищення рівня творчого потенціалу.

Творчий потенціал виступає однією з ключових професійно значущих якостей, оскільки являє собою набір ресурсів, можливостей та механізмів, які забезпечують майбутню

творчу активність магістра дошкільної освіти, є її джерелом та основою для майбутньої творчої діяльності як в умовах дошкільного навчального закладу, так і у вищій школі.

Отже, особистість магістра дошкільної освіти характеризується високим рівнем розвитку професійної педагогічної компетентності або, інакше кажучи, готовності на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасного стану розвитку дошкільної освіти як науки та надбань передового педагогічного досвіду як вітчизняного, так і зарубіжного. Загальна професійно педагогічна компетентність формується та розвивається у процесі професійної підготовки в умовах магістратури та складається з якостей особистості магістра дошкільної освіти, які дають йому змогу найбільш ефективно здійснювати педагогічний процес в умовах вищого навчального закладу. До таких якостей, безперечно, відносимо творчий потенціал і визначаємо його як комплексну якість особистості фахівця з дошкільної освіти, яка являє собою систему професійних знань та умінь, психологічних характеристик педагога, мотивацію та готовність до творчої та інноваційної діяльності в умовах вищого навчального закладу, до самовдосконалення та самореалізації, досконале володіння методиками та технологіями діагностики та формування творчої особистості студентів спеціальності “Дошкільна освіта”, здатність сформувати в них готовність до творчої взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Визначення ролі творчого потенціалу у формуванні особистості магістра зумовлює необхідність розробки відповідних умов розвитку цієї якості фахівця дошкільної освіти у процесі професійної підготовки, що і стане перспективою подальших розвідок у досліджуваному напрямі.

Література

1. Берека В. Є. Професійна підготовка працівників дошкільної освіти: організаційно-педагогічний аспект : навч. посіб. для студентів ВНЗ / В. Є. Берека, Л. С. Пісоцька ; Хмельниц. нац. ун-т, Хмельниц. гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький : Цюпак А. А. [вид.], 2014. – 191 с.
2. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти / С. С. Вітвицька // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – Житомир, 2004. – № 19. – С. 69–71.

3. Гейзерська Р. А. Професійно значущі якості магістрів економічного профілю. Аналіз результатів теоретико-експериментального дослідження / Раїса Гейзерська // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. – Слов'янськ, 2006. – С. 84–90.
4. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Гура Олександр Іванович ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2008. – 36 с.
5. Закон України “Про вищу освіту” № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : монографія / Л. В. Козак ; за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка. – Київ : Едельвейс, 2014. – 599 с.
7. Лебедик Л. Принципи педагогічної підготовки майбутніх магістрів економіки як викладачів вищої школи / Л. В. Лебедик // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 183–190.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – 847 с., с. 679.
9. Осадчий В. В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи / В. В. Осадчий // Вісник Черкаського університету. Серія “Педагогічні науки”. – Черкаси : ЧНУ, 2008. – Вип. 124. – С. 118–126.
10. Шупта О. В. Формування готовності до професійної творчої діяльності майбутніх перекладачів [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Шупта Оксана Володимирівна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2005. – 242 с.

А. Г. Емчик

Творческий потенциал в структуре профессионально значимых качеств магистра дошкольного образования

Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки (13 просп. Свободы, Луцк, Украина)

Статья посвящена проблеме определения творческого потенциала в структуре качеств магистра дошкольного образования. Целью статьи является определение и переосмысление специфики магис-

терской подготовки в высших учебных заведениях и места творческого потенциала в структуре профессионально важных качеств магистра дошкольного образования. Автор подчеркивает необходимость исследования содержания подготовки на магистерском уровне высшего образования, его совершенствование в контексте развития творческого потенциала.

Ключевые слова: магистр, магистр дошкольного образования, качества магистра дошкольного образования, творческий потенциал магистра дошкольного образования.

О.Н. Yemchyk

Creative Potential in the Structure of Professionally Important Qualities of Master of Preschool Education

Lesya Ukrainka Eastern European National University
(13 Volya Avenue, Lutsk, Ukraine)

The article is dedicated to the problem of the determination of the place of a creative potential in the structure of qualities of master of preschool education. The author proves the importance of solving the problem of the creative potential of specialist in the field of preschool education in connection with increasing its role as the initial stage in the system of education in general. The goal of the article is to determine and to rethink the specific of master's preparation in high school and the place of the creative potential in the structure of professionally important qualities of master of preschool education. The author claims the necessary of researching of content of the preparation on the master level of higher education, of its improving in the context of development of creative potential. The approaches of scientists to selection of main qualities of master of preschool education are described in the article. There is their correlation with the concept of creative potential. The creative component of the personality of master of preschool education is determined as one of the basic in the future professional activity. The development of the creative potential is defined as the guarantee of its professional increasing. The author concludes that the personality of master of preschool education is characterized by high level of professional pedagogical competence or, in other words, of preparation to solve its official and professional duties on the professional level according to current state of development of preschool education and the achievements of advanced pedagogical national and foreign experience. The author considers the creative potential to the qualities of master of preschool education, which enable it to implement of pedagogical process in the most effective way in the conditions of high school.

Keywords: master, master of preschool education, qualities of master of preschool education, creative potential of master of preschool education.

References

1. Bereka, V. Ye., Pisotska, L. S. (2014). Profesina pidhotovka pratsivnykiv doshkilnoi osvity: orhanizatsiino-pedahohichniy aspekt [Professional training of preschool education workers: Organizational and pedagogical aspects]. Khmelnytskyi: Tsiupak A. A.
2. Vitvytska, S. S. (2004). Teoretychni zasady pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevonii pedahohichnoii osvity [Theoretical principles of Masters' Training in the conditions of stage pedagogical education]. Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka: Vol. 19 (pp. 69–71). Zhytomyr.
3. Heizerska, R. A. (2006). Profesiino znachushchi yakosti mahistriv ekonomichnoho profilu. Analiz rezultativ teoretyko-eksperymentalnoho doslidzhennia [Professionally significant qualities of Masters of Economics. Analysis of the results of theoretical and experimental research]. In Problemy trudovoi i profesinnoi pidhotovky (pp. 84–90). Sloviansk.
4. Hura, O. I. (2008). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury [Theoretical and methodological fundamentals of formation of psychological and pedagogical competence of teacher of higher educational institution in the conditions of a magistracy] (Dissertation Abstract, Kyiv).
5. Verkhovna Rada of Ukraine (2014). Zakon Ukrainy “Pro vyshchu osvitu” [Law of Ukraine “On Higher Education”] (Decree No. 1556-VII, July 1). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Kozak, L. V., Sysoieva, S. O. (Eds.). (2014). Pidhotovka maibutnikh vykladachiv doshkilnoi pedahohiky i psykholohii do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti [Training of future teachers of preschool pedagogy and psychology for innovative professional activities]. Kyiv: Edelveis.
7. Lebedyk, L. (2009). Pryntsypy pedahohichnoii pidhotovky maibutnikh mahistriv ekonomiky yak vykladachiv vyshchoii shkoly [Principles of pedagogical training of future Masters of Economics as teachers of higher education]. Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna: Vol. 25. Iss. 3 (pp. 183-190).
8. Ozhegov, S. I. (1973). Slovar russkogo yazyka [Dictionary of Russian Language]. Moscow: Sovetskaiia entsiklopediia.

9. Osadchyi, V. V. (2008). Mistse mahistratury u systemi pidhotovky pedahoha vyshchoyi shkoly [The place of the Master's degree in the system of training of the teacher of higher education]. Visnyk Cherkaskoho universytetu. Serii "Pedahohichni nauky": Vol. 124 (pp. 118-126). Cherkasy: ChNU.
10. Shupta, O. V. (2005). Formuvannia hotovnosti do profesiinoi tvorchoi diialnosti maibutnikh perekladachiv [Formation of readiness for the professional creative activity of future translators]. (Doctoral dissertation, Ternopil).

УДК 37.013.42

Ю. М. Жданович, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

У статті на основі аналізу та узагальнення різних наукових тлумачень термінів "соціальна адаптація", "соціально-психологічна адаптація", "соціокультурна адаптація" визначено поняття "адаптація дітей вимушених переселенців". Розглянуто умови успішної адаптації дітей-переселенців у нове соціокультурне середовище; виділено об'єктивні та суб'єктивні чинники успішності адаптації.

Ключові слова: адаптація, адаптованість, соціальна адаптація, соціально-психологічна адаптація, соціокультурна адаптація, діти вимушених переселенців, діти-переселенці, культурний шок.

Внаслідок анексії Криму та збройного конфлікту на Сході України, спричинених сусідньою державою, тисячі сімей були змушені залишити свої домівки. Так, Міністерством соціальної політики станом на 26.01.2017 обліковано 1 641 895 внутрішньо переміщених осіб, 1 322 216 сімей, в яких виховуються 240 675 дітей. Діти, які стали вимушеними переселенцями, потребують соціально-педагогічної підтримки, з метою успішної адаптації у нових місцях поселення.

Поняття адаптації вивчається і використовується у багатьох галузях пізнання, зокрема у біології, філософії, соціології, психології, педагогіці, тому необхідно чітко окреслити, що ми розумітимемо під цим терміном.

Оскільки ми розглядаємо соціально-педагогічну підтримку адаптації дітей вимушених переселенців у нову громаду, то слушно говорити про соціальну адаптацію, яку узагальнено можна трактувати як процес пристосування

людини до соціальних умов її існування, до конкретної соціальної ситуації.

У наукових джерелах знаходимо такі визначення *соціальної адаптації*:

- один із компонентів (механізмів) соціалізації (І. Милославова);
- постійний процес пристосування особистості до суспільних відносин, норм, традицій суспільства, в якому живе людина (з одного боку), і результат цього процесу (з іншого боку) (А. Налджанян);
- процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища (О. Безпалько).

Отже, соціальна адаптація тісно пов'язана з процесом соціалізації і можна говорити про те, що цей процес є безперервним протягом усього життя.

Також слід підкреслити, що соціальна адаптація одночасно виступає процесом і станом. Процес адаптації розглядається як входження особи в певну групу, засвоєння нею норм, відносин та займання певного місця у структурі відносин між членами групи. Стан соціальної адаптації – це характеристика відносин людини, групи із зовнішнім середовищем, яке слугує виразом успішності адаптації як процесу.

Розглядаючи соціальну адаптацію як процес, спрямований на оптимізацію взаємовідносин людини і соціального середовища, необхідно враховувати, що цей процес є двостороннім, а саме: з одного боку, людина корегує свою поведінку відносно вимог соціуму, тобто цей процес пов'язаний з активною зміною своєї особистості, корекцією своїх власних установок і стереотипів поведінки; з іншого – людина впливає на соціальне середовище, внаслідок чого воно також зазнає певних змін.

Результатом соціальної адаптації є соціальна адаптованість особистості, яка визначається мірою набуття людиною тих особистісних якостей та засвоєнням деякого набору соціальних ролей, що, за наявних умов діяльності, уможливають задоволення її потреб на тому чи іншому рівні. Це дозволяє визначати рівень адаптованості як міру

задоволеності потреб людини, що забезпечується тим станом потенціалу і спрямованості особистості, якого вона досягла у процесі соціальної адаптації на поточний момент.

Оскільки соціальна адаптація є процесом, за якого особистість пристосовується до соціального середовища і при цьому впливає на це середовище, що також спричинює зміни останнього, то варто говорити про тісний зв'язок адаптації з інтеграцією. Отже, соціальна адаптація тісно пов'язана з інтеграцією особистості в систему соціально-психологічних зв'язків та стосунків, що виникають у новому соціальному середовищі життєдіяльності. Разом із тим можна говорити, що інтеграція в групу є результатом успішної адаптації особистості.

Повертаючись до конкретної цільової групи нашого дослідження, а саме дітей-переселенців, необхідно зазначити, що їх слід розглядати як дітей, котрі потрапили в складні життєві обставини, пережили кризову ситуацію, для яких важливе значення має не лише входження в нове соціальне середовище, а й відновлення психологічного стану. Тому для такої категорії дітей варто говорити про соціально-психологічну адаптацію. Це також зумовлено тим, що соціальна адаптація тісно пов'язана з психологічною, “що спонукає людину до адаптивної діяльності” [1, с. 24].

У психологічній літературі *соціально-психологічну адаптацію* визначають як:

- взаємодію особистості та соціального середовища, що веде до правильного співвідношення цілей та цінностей особистості і групи (С. Ларіонова);
- процес пристосування до якісних змін зовнішнього середовища (А. Петровський);
- взаємодію особистості і соціального середовища, процес активного пристосування особистості до середовища, що змінилося, засвоєння відносно стабільних умов середовища (О. Урбанович);
- багатоплановий процес активного пристосування психіки та поведінки особистості до умов соціального середовища, яке опосередковане провідною діяльністю особистості на певному етапі її розвитку (О. Ткачишина).

Дослідження наукових джерел засвідчує, що не існує чітких меж між поняттями “соціальна адаптація” і “соціально-психологічна адаптація”.

Для дітей вимушених переселенців окрім соціально-психологічної адаптації (яку розглядаємо як взаємодію дитини і соціального середовища у новому місці поселення, що веде до співвідношення цілей і цінностей особистості дитини та нової громади), важливе значення має соціокультурна адаптація, оскільки діти-переселенці мають пристосуватися до нового культурного середовища.

Соціокультурну адаптацію розуміємо як сукупність зовнішніх поведінкових наслідків зв'язку дитини і нового середовища, її здатність вирішувати щоденні соціально-культурні проблеми (в школі, у громаді, в родині, у побуті тощо) [2, с. 116].

Таким чином, виходячи з розуміння того, що у науковій літературі визначення “соціальна адаптація”, “соціально-психологічна адаптація”, “соціокультурна адаптація” є досить схожими, будемо використовувати термін “*адаптація дітей вимушених переселенців*”, розуміючи його як процес пристосування дітей-переселенців до умов нового соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із приймаючою громадою, інтеграції в соціальні групи нового поселення, прийняття норм і цінностей нового соціального оточення.

Результатом адаптації дітей вимушених переселенців є їхня адаптованість до нових умов поселення, що характеризується здатністю особистості задовольняти свої потреби у тій чи іншій ситуації в конкретному соціальному середовищі, а також виконувати нижченаведені функції:

- адекватно сприймати навколишню дійсність і власний організм;
- адекватно будувати систему відносин і спілкування з оточуючими;
- бути здатними до навчання, організації дозвілля та відпочинку.

Зазначимо, що на процеси адаптації впливають соціальні установки, ціннісно-мотиваційні утворення, стратегії поведінки дітей вимушених переселенців, сприйняття громади чи громадою, відповідність самооцінки та рівня домагань дітей переселенців їхнім реальним можливостям та умовам нового соціального середовища тощо.

Однією з важливих умов адаптації є свідома діяльність дітей вимушених переселенців, яка передбачає безперервний

обмін із новим соціальним оточенням, приймаючою громадою. Така діяльність можлива лише за умови усвідомлення себе як суб'єкта такого процесу, бажання стати частиною приймаючої громади, хоча й тимчасово. Тобто, внутрішнім джерелом адаптації є невідповідність звичної культурної діяльності дітей вимушених переселенців зміненому соціокультурному середовищу, в яке вони потрапили. Разом із тим процеси злиття з новим соціальним середовищем приймаючою громадою мають відбутися без втрати власної індивідуальності, а лише як відповідність суспільно регламентованої поведінки та інтересів і ціннісних орієнтацій.

Варто підкреслити, що успішність входження до нової громади залежить від обраних адаптаційних стратегій, а ті, у свою чергу, ведуть до різних типів адаптації і, відповідно, до різних її наслідків.

Згідно з дослідженнями Адріана Фернхема та Стефена Бочнера, адаптація осіб, яких переміщено на певний, чітко визначений період часу, дещо відрізняється від адаптації переміщених на невизначений час. Тимчасово переміщені особи не так гостро переживають через наявність відмінностей в іншому соціокультурному середовищі, а набуті у новій громаді навички поведінки є тимчасовими, і можуть зникнути при поверненні у звичні для них обставини. Науковці довели, що для тимчасово переміщених осіб на початку їх входження в іншу культуру найбільш цінною може бути інформаційна підтримка, потім – інструментальна, і лише згодом – емоційна підтримка [6].

Необхідно також враховувати, що процес адаптації до певного соціального середовища є двостороннім. Тобто, адаптація є взаємозумовленим впливом дитини-переселенця та її соціального оточення, а отже, успішність адаптації залежить не лише від індивідуально-психологічних особливостей особистості дитини, але й від готовності нового соціального оточення до сприйняття такої дитини.

Слід зважати на всі чинники, котрі як впливають на успішність процесу адаптації, так і можуть спричиняти виникнення проблем у дітей-переселенців під час адаптації. Також значною мірою впливає на успішність адаптації дітей вимушених переселенців попередній досвід та характер ймовірно отриманої психологічної травми.

Розглядаючи адаптацію дітей вимушених переселенців, необхідно виділити *об'єктивні та суб'єктивні чинники успішності адаптації*. Об'єктивним чинником є загальна соціально-економічна ситуація в Україні; суб'єктивним – індивідуально-психологічні особливості особистості.

До індивідуально-психологічних особливостей особистості відносимо не лише типи темпераменту (за Гіпократом), типи характеру (за К. Юнгом), типи акцентуацій (за К. Леонгардом), але й такі властивості, як стресостійкість та адаптивний потенціал, а також психологічні стани особистості (страх, тривога, депресія тощо) та поведінкові реакції на взаємодію з приймаючою громадою, від яких залежить результат адаптації.

Щодо визначення стресостійкості, на сьогодні в науково-психологічній літературі немає єдиного підходу і тлумачення. Тому, з огляду на проблему дослідження, ми поділяємо думку Г. Нікіфорова, котрий на соціально-психологічному рівні розглядає стресостійкість особистості як збереження здатності до соціальної адаптації; збереження значущих міжособистісних зв'язків; забезпечення успішної самореалізації, досягнення життєвих цілей; збереження працездатності; збереження здоров'я [5]. Так, діти з низьким рівнем стресостійкості значно складніше переживають кризову ситуацію, небезпеку, особливо якщо зазнали втрати знайомих чи близьких. Пережитий стрес перебування у зоні воєнних дій викликає порушення адаптаційних процесів.

У подоланні негативних наслідків стресових ситуацій та підвищенні стресостійкості особистості допомагають адаптаційні ресурси людського організму при стресі. Під ресурсами розглядаємо внутрішні і зовнішні змінні, що сприяють психологічній стійкості в стресогенних обставинах. Важливим ресурсом збереження психологічної стійкості особистості в стресових ситуаціях є соціальна підтримка. Тому позитивне соціальне оточення може бути одним із найважливіших чинників збереження стресостійкості дитини-переселенця. Діти вимушених переселенців потребують соціально-педагогічної підтримки, яка дозволить задовольнити потреби в близькості, захисті, інформації, розрядці, заспокоєнні тощо. Така підтримка позитивно впливатиме на характер поведінки дитини після дії стресогенних факторів.

Поведінкові реакції можна розділити на конструктивні та неконструктивні. До конструктивних належать реакції, які сприяють налагодженню взаємодії з приймаючою громадою, отже, забезпечують успішність соціальної адаптації. Такими реакціями є: спрямованість на вирішення певних проблем, що виникають; чітко поставлена мета у розв'язанні ситуацій; усвідомленість власної поведінки; наявність певних змін особистісного характеру та міжособистісної взаємодії тощо. До неконструктивних реакцій належать такі, що не усвідомлюються особистістю і не сприяють вирішенню самих проблем, а лише спрямовані на усунення неприємних переживань зі свідомості переселенця. Серед них агресія, регресія, фрустрація, фіксація станів тощо.

У цьому контексті необхідно зупинитися на такому стані дітей-переселенців, як “культурний шок”. Це поняття було введено у наукову термінологію американським антропологом К. Обергом, який досліджував проблеми мігрантів. Як зазначає К. Оберг, потрапляючи в нові культурні умови, у людини виникають заплутані, невизначені, дезорганізуючі переживання, що викликають сильне нервово потрясіння. Це пов'язано з тим, що сенсорні, символічні, вербальні та невербальні системи, які забезпечували нормальне життя на батьківщині, раптом відмовляються адекватно працювати, зумовлюючи культурний шок. П. Бок під культурним шоком розумів емоційну реакцію, що виникає внаслідок нездатності зрозуміти, проконтролювати і передбачити поведінку інших. Саме таке нерозуміння спричиняє тривожність, ніяковість і апатію, що тривають до тих пір, поки не сформується нові когнітивні конструкції для розуміння іншої культури і вироблення відповідних моделей поведінки.

К. Оберг виділяє шість основних психологічних ознак культурного шоку:

- 1) напруга, що супроводжує зусилля, необхідні для психологічної адаптації;
- 2) почуття втрати або позбавлення (друзів, батьківщини, майна, професії, статусу);
- 3) почуття себе знехтуваним (неприйняття новою культурою) і почуття відкидання (неприйняття нової культури);
- 4) збій у рольовій структурі (ролях, очікуваннях), цінностях, почуттях, плутанина із самоідентифікацією;

5) почуття тривоги, засноване на різних емоціях (подив, відраза, обурення), що виникають у результаті усвідомлення культурних відмінностей;

6) почуття неповноцінності внаслідок нездатності впоратися з новою ситуацією [3, с. 32].

Стосовно вимушених переселенців з Донбасу і Криму, які є внутрішньо переміщеними особами, не можна говорити про однозначне переживання ними культурного шоку. Оскільки вони переміщені всередині тієї ж держави, то їм більшою мірою знайомі культура і мова приймаючих громад, проте значно зміненим є соціокультурне середовище, що вимагає налагодження нових соціальних зв'язків. Водночас неможливо говорити про повну культурно-психологічну спорідненість із приймаючими громадами, адже частина дітей вимушених переселенців з Донбасу і Криму не знають української мови, не знайомі з багатьма українськими народними традиціями.

Зазначимо, що навіть якщо діти вимушених переселенців спочатку і зазнають певною мірою культурного шоку, то це не обов'язково призведе до певних проблем психологічного характеру. І, як доводять наукові дослідження (Дж. Беррі, С. Барвік, Х. Мерфі, У. Кім), не завжди процес адаптації спричиняє негативні наслідки, він є лише фактором ризику, результати якого залежать від особливостей взаємодії переміщеної особи та нового соціального оточення. Також дослідження показують, що деякі переселенці взагалі не зазнають культурного шоку, не відчують депресії і тривоги, успішно адаптуються до умов іншої культури з перших днів переселення. Це обумовлюється як їхньою соціальною активністю, так і їхніми психологічними особливостями, зокрема стресостійкістю, здатністю до реалізації оптимальних стратегій виходу із кризових ситуацій та подолання можливих наслідків психологічної травми (адже люди були внутрішньо переміщені внаслідок воєнного конфлікту).

З іншого боку, якщо діти-переселенці не стали безпосередніми свідками збройного конфлікту (що може розглядатися як кризова ситуація, яка несе загрозу здоров'ю та життю), але змушені були переселитися, щоб уникнути такої загрози, то культурний шок внаслідок переселення може і позитивно вплинути на особистісний ріст, сприяючи набуттю нових цінностей, установок і патернів поведінки. Це більшою мірою

стосується кримських татар, які вимушені були переїхати на материкову Україну. Зіткнувшись з іншою культурою, дитина отримує знання дослідним шляхом, починає розуміти джерела особливостей своєї етнічної культури, набуваючи нових поглядів на природу людського різноманіття. Адже, як зазначає А. Налчаджан, екстремальні ситуації призводять до значних об'єктивних і психологічних труднощів, вимагають повного напруження сил та оптимальної реалізації особистих можливостей з метою досягнення успіху й забезпечення безпеки, активізують комплекс адаптивної поведінки [4].

Отже, показником адаптованості дітей вимушених переселенців слугують: ступінь задоволеності собою, групою, а також різними сторонами своєї життєдіяльності; активне залучення у діяльність приймаючої громади; активність у досягненні поставлених завдань; соціальний комфорт; розуміння можливості реалізації власних цілей у майбутньому; соціально-педагогічна підтримка приймаючої громади.

Література

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
2. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації / О. Є. Блинова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2016. – Вип. 3(1). – С. 111-117.
3. Компоненты адаптационного процесса / под общ. ред. В. И. Медведева. – Л. : Наука, 1984. – 111 с.
4. Налчяджан А. А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / А. А. Налчяджан. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.
5. Психология здоровья / под ред. Г. С. Никифорова. – С.-Пб. : Питер, 2006. – 607 с.
6. Furnham A. Culture Shock : Psychological reactions to unfamiliar environments / A. Furnham, S. Bochner. – L.& N.Y., 1994. – 240 p.

Ю. М. Жданович

Особенности адаптации детей вынужденных переселенцев

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины
(9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье на основе анализа и обобщения различных научных толкований терминов “социальная адаптация”, “социально-психологическая адаптация”, “социокультурная адаптация” определено понятие “адаптация детей вынужденных переселенцев”. Рассмотрены условия успешной адаптации детей-переселенцев в новую социокультурную среду; выделены объективные и субъективные факторы успешности адаптации.

Ключевые слова: адаптация, социальная адаптация, социально-психологическая адаптация, социокультурная адаптация, дети из семей вынужденных переселенцев, дети-переселенцы, культурный шок.

Yu. M. Zhdanovych

Features of Adaptation of Children of Enforced Migrants

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

The article analyzes various scientific interpretations of the terms “social adaptation”, “socio-psychological adaptation”, “socio-cultural adaptation”. On the basis of the generalization of these terms, the notion “adaptation of children of enforced migrants” is defined. Conditions of successful adaptation of migrant children to the new sociocultural environment are considered; objective and subjective factors of adaptation success are outlined.

It is determined that the process of adaptation is two-sided and depends on both the personality of the child and the host community.

Keywords: adaptation, adaptedness, social adaptation, socio-psychological adaptation, sociocultural adaptation, children of enforced migrants, children-migrants, cultural shock.

References

1. Bezpalko, O. (2009). Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari [Social pedagogy: Diagrams, tables, comments]. Kyiv: Centr uchbovoyi literatury.

2. Blynova, O. (2016). Sotsialno-psykhologichna adaptatsiia vymushenykh mihrantiv: pidkhody i problemy vyvchennia fenomena akulturatsii [Socio-psychological adaptation of forced migrants: Approaches and problems of study of the phenomenon of acculturation]. In Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky: Vol 3 (1) (pp. 111-117).
3. Medvedev, V. (Ed). (1984). Komponenty adaptatsionnogo protsessa [Components of the adaptation process]. Lviv: Nauka.
4. Nalchiadzhan, A. (2010). Psikhologicheskaiia adaptatsiia. Mekhanizmy i strategii [Psychological adaptation. Mechanisms and strategies]. Moscow: Eksmo.
5. Nikiforov, G. (Ed). (2006). Psikhologiiia zdorovia [Psychology of health]. St. Petersburg: Piter.
6. Furnham, A., & Bochner, S. (1994). Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments. L. & N. Y.

УДК 373.5.015.31:316.42 (043.3)

К. О. Журба, м. Київ

СУЧАСНІ ПРОГРАМИ ТА КОНЦЕПЦІЇ, ОРІЄНТОВАНІ НА ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ

У статті аналізуються зарубіжні і вітчизняні програми та концепції, спрямовані на виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи. Значна увага приділена здоров'язбережувальним, холистичним, моральним, соціальним програмам, а також проектам з професійного самовизначення та політичної освіти, які мають інтегративний характер та є значущими у всіх сферах життєдіяльності людини. Схарактеризовано положення UNICEF та теорію позитивного розвитку молоді. Визначено відмінності та специфіку діючих програм, основні пріоритети та аспекти виховання смисложиттєвих цінностей у дітей шкільного віку.

Ключові слова: смисложиттєві цінності, життєві навички, життєві цілі, мета життя, діти підліткового та юнацького віку.

Становлячи стрижень особистості, смисложиттєві цінності є метою виховання у вітчизняних і зарубіжних навчальних, виховних концепціях, програмах та важливих міжнародних документах і резолюціях. Хоча сам термін “смисложиттєві цінності” в них вживається досить рідко, однак у багатьох

програмах та концепціях, як-от “Life promotion Strateg”, “Together to live”, GEMIN, “Science of Living Program”, Концепція формування способу життя гідної людини”, “Будуємо майбутнє разом”, “Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція”, звертається увага на виховання ключових смисложиттєвих цінностей. З-поміж них: свобода, любов, гідність, справедливість; уміння визначати мету життя, розуміти сенс власного життя, визначати перспективи, будувати певну програму життя, протистояти суїцидам та життєвим випробуванням, вирішувати життєві проблеми тощо.

Проблема виховання смисложиттєвих цінностей у підростаючого покоління є актуальною як в Україні, так і за її межами, про що свідчать положення UNICEF Evaluation Office щодо формування у дітей та молоді позитивної поведінки, життєвих навичок, уміння долати перешкоди на основі критичного мислення при виборі варіантів рішення, цінностей, ціннісних переживань, вольових зусиль, що є необхідним в осягненні смислу життя та визначенні його мети і перспектив.

Адаптація Програми життєвих навичок у різних країнах здійснювалася з урахуванням культури, мовного середовища та характеру освіти. Відповідно до цього пропонувалися моделі позитивної поведінки дітей та молоді, виходячи із тих викликів та проблем, які потребували найбільшої уваги. За мету ставилося розширення знань дітей про абсолютні цінності, підкріплення поведінки або її зміна та формування позитивного сприйняття себе і власного життя. У зв'язку з цим список життєвих навичок також зазнавав змін. Якщо в американському варіанті програми апелюється здебільшого до унікальності дитини, віри в її здібності, то в російському варіанті звертається увага на дотримання норм поведінки, правил роботи у групах, комунікацій, а також на профілактику ризикованої поведінки і шкідливих звичок, які можуть призвести до втрати себе, життєвих перспектив і, зрештою, смислу життя [14, с. 49]. За методом Дельфі ВООЗ, до найважливіших належать такі життєві уміння і навички: прийняття рішень; уміння вирішувати проблеми; латеральне (творче) мислення; ефективне спілкування; міжособистісні стосунки; самосвідомість; наполегливість; емпатія; витриманість; здатність справитися з стресом, травмою, втратою, стійкість, які відіграють важливу роль у смисложиттєвій сфері особистості.

Важливо, що програми розраховані на тривалу (багато-річну) роботу з дітьми 6–16 років, зважають на сенситивність віку, коли активно формуються уявлення про життя, про себе та життєві навички, передбачають відповідну роботу та підготовку педагогів, батьків та дітей. Серед упроваджених форм і методів роботи переважають брейнсторми, рольові ігри, рефлексія, активна діяльність, що забезпечило її ефективність і визнання у всьому світі.

Запропонована UNICEF теорія позитивного розвитку молоді на основі впевненості, відчуття власної необхідності і значущості, емпатії, відкритості є важливою для досягнення смисложиттєвих цінностей підростаючою особистістю.

За концептуальним положенням Програми “Life promotion” (або “просування життя”) “Together to live”, яка набула популярності в Канаді та в Австралії, кожна молода людина має знайти свій шлях до осмисленого життя. Це дало підстави розглядати кожную особистість як неповторну, з унікальними можливостями, здібностями та потенціалом, зі своїми уявленнями щодо власного призначення, місця у соціумі, шляхів самореалізації, попри труднощі і випробування, які доведеться долати.

Програма не стільки акцентує на зниженні рівня суїцидів, скільки на формуванні смислу життя, мети, надії на краще, усвідомлення своєї причетності і значущості у житті [12].

Зокрема, у розробці зосереджується увага на смисложиттєвих цінностях, які обирає молодь, прагненні відчувати свою затребуваність, віднайти власне місце у житті, визначити мету життя, що допоможе боротися з різними ризиками, труднощами, проблемами, які стоять перед молодими людьми та гартують їх.

Визнаними в Америці і Канаді останніми десятиліттями є холістичні програми (Holistic education), спрямовані на формування цілісної особистості, її самоактуалізацію, визначення сенсу життя через ставлення до інших людей, суспільства, природи. В основі таких програм лежать ідеї Д. Грінберга, А. Маслоу, М. Монтесорі, Р. Стейнера. Публічне обговорення концептуальних положень холістичних програм здійснювалося у різні роки на шпальтах американського журналу “Encounter. Education for Meaning and Social Justice” Р. Міллером [11] та Р. Мартіном [10].

Перевагою зазначених програм є бажання охопити, розширити та інтегрувати різні смислові рівні особистості з опорою на її життєвий досвід. Сформульовані Р. Мартіном та С. Форбсом [8] ідеї граничності, на наш погляд, могли би бути використані в українській педагогіці як такі, що спонукають особистість до:

- вироблення смисложиттєвих цінностей, даючи змогу вистояти в непростих життєвих ситуаціях, долаючи труднощі і проблеми;
- самоактуалізації, коли людина прагне досягти у житті всього, що тільки можливо;
- невизначеності, як відсутності межі у своєму саморозвитку та самовдосконаленні, руху до вищих цінностей.

У зазначених програмах виховання смисложиттєвих цінностей здійснюється на основі позитивного самоставлення, самовладання, самопізнання, визначення свого життєвого шляху, соціальної адаптації, розвитку моральних цінностей, як-то гідність, свобода.

Високої оцінки заслуговує інтегративний підхід, запропонований розробником холістичної канадської програми Дж. Міллером [11], що ставить за мету об'єднання наукових і духовних зусиль для вироблення у дітей життєвих перспектив на основі гуманістичних цінностей з використанням зв'язків:

- інтелектуального та інтуїтивного осягнення світу;
- людини і соціуму;
- свідомості і самосвідомості.

Важливою особливістю програм є охоплення не лише дітей, а й дорослих. Такі програми дозволяють формувати відповідальну поведінку та необхідні навички взаємодії з дітьми. Одна з таких програм – “Education in Adult Basic Training Programs” (“Навчання дорослих за базовою тренінговою програмою”), розроблена американськими ученими Л. Флінт, Д. Біллі, К. Келлі, Л. Мендел, Л. Невелл, Е. Степлетон, знайшла широку підтримку та впровадження у Державному університеті Нью-Йорка, Массачусетському університеті, Університеті Тафтса, Американському національному Червоному Хресті. Ця програма призначена для людей з ризикованою поведінкою; у ній особлива увага звертається на мотивацію, дії у надзвичайних ситуаціях. Основний акцент у програмі зроблено на рекомендаціях, як змінити стиль життя,

правильно поставити перед собою мету та досягти успіху. Важливим напрямом розробки є не лише опора на життєвий досвід, а й підготовка особистості до вирішення життєвих проблем через самовизначення і прагнення самій щось змінити у своєму житті, подолання таких бар'єрів, як страх, тривожність, почуття провини тощо. Специфікою програми є її практична спрямованість на порятунок життя і допомогу в екстремальних ситуаціях, однак ряд її положень, на наш погляд, важливі для виховання смисложиттєвих цінностей, усвідомлення цінності власного і чужого життя, формування уміння орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях і не залишатися осторонь чужих проблем [7].

У Німеччині виховання смисложиттєвих цінностей знайшло підтримку у програмі політичної освіти молоді GEMINI (Gemeinsame Initiative der bundeszentralen Träger politischer Jugendbildung) та BAP (Bundesausschuss Politische Bildung), що підтверджується Доповіддю про становище молоді у Німеччині [6] та експертною оцінкою групи учених Інституту німецької молоді під керівництвом Т. Раушенбаха для Федерального уряду та Федерального міністерства у справах сім'ї, людей похилого віку, жінок, молоді. Комісія представила звіт – концепцію молоді, в якій підлітки і молодь розглядаються як суб'єкти власного життя [6, с. 4]. Даючи глибоку характеристику підлітковому і юнацькому віку, Комісія наголошує на необхідності інтеграції дітей у доросле життя через створення умов для розвитку та саморозвитку з метою їх самореалізації. Аналіз труднощів життя та вразливості цієї вікової категорії дітей, які входять до різних груп ризику, можуть стати потенційними жертвами, суб'єктами соціальних протестів, девіацій, дав підстави розглядати не реалізований до кінця потенціал програми. При цьому звернути увагу на важливість формування цілісної особистості з відповідною Я-концепцією, критичним мисленням, визначенням та диференціацією життєвих цілей, отриманням позитивного досвіду самоствердження в органах самоврядування, а також виробленням певного плану життя. Хоча програма передбачає розвиток політичного мислення і громадських якостей особистості, у ній важливе місце посідає орієнтація на цінності свободи, справедливості, які є основою смисложиттєвої сфери дітей підліткового і раннього юнацького віку.

Одна з найвідоміших в Індії “Science of Living Program” (Програма науки життя) Дж. Віг’яна – некомерційна навчальна програма, в якій виховання смисложиттєвих цінностей поєднується з концепцією Двададжанга йоги і передбачає різні види інтелектуальної, виховної та фізичної діяльності [9]. Розробка пройшла 10-річну апробацію, отримала підтримку таких організацій, як National Institute of Open Schooling (NIOS), National Policy on Education, Human Resource Development (MHRD) та була впроваджена у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів штатів Раджастхан, Хар’яна, Делі, Біхар. Понад 10 тисяч педагогів пройшли навчання за цією програмою у National Council for Education Research and Training (NCERT) та таборах в Адх’ятамі, Саухані, Кендра, Мехраулі та Джабуа.

Програма довела свою ефективність і підтвердила необхідність роботи з дітьми кожної вікової категорії. Завданням Програми було змінити характер і звички дітей крок за кроком, від звуку (слова) до усвідомлення цінностей, які визначають спрямованість життя і поведінки. На думку автора проекту, етичні ідеї залучення дітей та молоді до моральних цінностей через розширення моральної самосвідомості можливі за умови внутрішнього прагнення особистості. Жодна людина не може досягти успіху в житті та значущої мети без рішучості і волі. Сила волі допомагає позбутися небажаних якостей і скеровує людину до моральних цінностей.

Привертає увагу російська Концепція формування способу життя гідної людини та Програма виховання у розробці Н. Щуркової, зорієнтовані на буття людини у світі та вищі моральні цінності. Їх особливістю є опора на життєвий досвід особистості, її сприйняття світу, уміння узагальнювати, вибудовувати ієрархія різних явищ життя, а головним завданням: розвиток вміння зростаючої особистості жити у суспільстві і будувати власне життя, гідне Людини, що виявляється у здатності реалізувати свої сутнісні сили, а також себе як Людину.

Позитивним є те, що Н. Щуркова намагається знайти такі форми роботи, які б активізували ціннісне осмислення дитиною життя, спрямовували на пошук його сенсу та власного призначення.

За Програмою виховання школяра у 1-4 класах формується уявлення про правила життя; у 5-6 класах – уявлення про людину як найвищу цінність; у 7-8 класах – про суспільство та

взаємодію з іншими людьми; у 9-10 – про життя; в 11 класі – про власне Я.

Зміст програми містить такі блоки: “Щастя життя і смисл життя”, “Життя і смерть людини як ціннісна альтернатива”, “Гідність як ядро духовного світу індивідуальності”, “Індивідуальність як творець унікального життєвого шляху”, “Світогляд людини. “Мое Я” як система”, що свідчить про добре розуміння автором значущості осмислення власного буття та розуміння його смислу, виховання найважливіших смисложиттєвих цінностей (любви, гідності) у школярів. Однак, авторка змушена порушувати й питання смерті, осмислення проблеми війни і військової служби у державі, яка веде досить агресивну політику щодо інших країн і потребує її виправдання.

В Україні смисложиттєва сфера становить предмет розгляду насамперед соціально спрямованих програм. Першою спробою у цій площині можна назвати програму авторського колективу М. Босенко, І. Зверевої, О. Безпалько та ін. “Культура життєвого самовизначення” для учнів 5-9 класів, яка була впроваджена за підтримки Представництва Дитячого Фонду (ЮНІСЕФ) в Україні. Зміст програми охопив блоки “Ставлення до себе”, “Ставлення до інших”, “Ставлення до діяльності”, що дало змогу сформуванню у школярів навички самопізнання, самоаналізу та саморегуляції в інтерактивній діяльності, “враховувати це в різних життєвих ситуаціях, сприяти розвитку індивідуальності підлітків, формувати у них навички адекватного самовираження” [2, с. 10].

Хоча автори розглядають цінності і цілі, не конкретизуючи їх, позитивним аспектом програми є звернення до життєвого досвіду дитини, вироблення спільних рішень, залучення усіх суб’єктів виховного процесу, розроблений алгоритм діяльності педагога, що підкреслює практичну спрямованість розробки та її апробацію у виховній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Основні ідеї, принципи побудови та структурування виховного матеріалу “Культури життєвого самовизначення” було використано і у Програмі виховної роботи з питань протидії торгівлі людьми “Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція”, створеної колективом авторів (зокрема, І. Зверевою та Ж. Петрочко). Програма охоплює дітей старшого підліткового віку та старшокласників; побудована за

концентричним принципом та містить блоки: “Ставлення до себе”, “Ставлення до інших”, “Ставлення до діяльності”, “Ставлення до навколишнього світу”. Методика має соціальне спрямування і визначається тим, що в ній звертається увага на смисложиттєві цінності (гідність, любов, дружба, свобода), а також на ті негативні явища, які, на жаль, спостерігаються у житті і здатні зламати долю людини, позбавити її сенсу життя, мети чи навіть майбутнього (торгівля людьми, експлуатація дитячої праці, гендерна нерівність, сексуальна експлуатація, злочинність, наркобізнес, бездоглядність, бідність).

Серед реакцій на негативні чинники автори виокремлюють емоційні (відчай, тривога, почуття ізольованості, провини); когнітивні (труднощі з осмисленням ситуації та прийняттям рішень); фізичні (погане самопочуття, незадовільний стан здоров'я); поведінкові (відхилення та девіації) [4, с. 102].

Стрижневими засадами Програми “Будуємо майбутнє разом” (за редакцією Т. Журавель, М. Снітко), підтриманою Дитячим фондом ООН (UNICEF) в Україні, є прийняття прав і свобод людини, її цінностей; усвідомлення своїх потреб, сильних сторін, ресурсів, моральних якостей, розвиток внутрішнього світу як умови планування і реалізації життєвих цілей; формування досвіду через вибір рішень та шляхів їх реалізації [1, с. 4]. Означена розробка покликана вирішити проблеми підлітків, запобігти правопорушенням і конфліктам у підлітковому середовищі в навчальних, соціальних, пенітенціарних закладах та громадських організаціях.

Два модулі Програми з чотирьох присвячено побудові життєвої перспективи та формуванню активної життєвої позиції, що свідчить про розуміння необхідності орієнтувати дітей на смисложиттєві цінності. Серед виховних механізмів розробники вирізняють самопізнання та формування позитивного ставлення до себе, самомотивацію. Хоча проблема смислу життя та конкретних смисложиттєвих цінностей не порушується, однак наголошується на розвитку необхідних життєвих навичок, уміння робити вибір, ставити цілі, долати труднощі та ін.

Отже, аналіз концепцій і програм доводить, що на сьогодні немає спеціальних програм, присвячених розвитку смисложиттєвої сфери особистості та вихованню у неї смисложиттєвих цінностей. Однак актуальність та потреба такого

виховання обумовили пошук шляхів вирішення порушеної проблеми. Зокрема, через створення здоров'язбережувальних, холистичних, моральних, соціальних програм, а також проєктів з професійного самовизначення та політичної освіти, що мають інтегративний характер та є значущими для всіх сфер життєдіяльності людини.

Література

1. Будуємо майбутнє разом: Програма профілактики конфліктів та правопорушень серед учнівської молоді : навчально-методичний посібник / [Л. В. Зуб, Т. Л. Лях, Л. А. Мельник та ін.] ; за ред. Т. В. Журавель, М. А. Снітко. – К. : ТОВ “Видавництво АВД плюс”, 2016. – 276 с.
2. Культура життєвого самовизначення. Ч. II. Середня школа: методичний посібник / наукове керівництво та редакція І. Д. Звереві [О. В. Безпалько, М. І. Босенко, Р. Г. Вайнола, А. П. Гарматій та ін.] . – К. : Друкарня “СТ-Друк”, 2003. – 536 с.
3. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція: Програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми / наук. кер. та ред. І. Д. Звереві та Ж. В. Петрочко. – К. : ТОВ “Основа”, 2012. – 88 с.
4. Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція: методичний посібник для виховної роботи з питань протидії торгівлі людьми: 10 клас / наук. кер. та ред. І. Д. Звереві та Ж. В. Петрочко. – К. : ТОВ “Основа”, 2012. – 140 с.
5. Щуркова, Н. Е. Программа воспитания школьника / Н. Е. Щуркова . – Москва : Центр “Пед. поиск”, 2010. – 80 с.
6. Deutscher Bundestag: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung (18/11050)/ Eckert, J.Katharina Gerwens, K., Millan H., Marion Schnepf, M (red). – Berlin: Herausgeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Referat Öffentlichkeitsarbei Drucksache, 2017. – 577 s.
7. Education in adult basic life support training programs. Ann Ernerg Med February/[Flint L., Billi J., Kelly K., Mandel L., Newell L. & Stapleton E:]. – 1993. – № 22. – 468-474.
8. Forbes, S. H. (2004) What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools Literature. Report presented to the Wholistic Education SIG at the American Education Research Association annual conference / Forbes, S. H. & Martin. – San

- Diego, CA,2004. Retrieved:http : www holistic-education.net/articles/research04pdf.
9. Lal, M. K. Jeevan Vigyan (Science of Living)/ Lal, M. K. & Surana S. K. – Rajasthan; Ladnun; Jeevan Vigyan Academy, Jaim Vish Bharati,2005. – 126 p.
 10. Martin, R. A. Alternatives in Education: An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association/ Martin, R. A. – New Orleans, LA, 2002. – 33 p.
 11. Miller, J. The Holistic Curriculum / Miller John. – Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education Press, 1996. – 208 p.
 12. Tighe, J. Alive and kicking goals!: preliminary findings from a Kimberley suicide prevention program / Tighe, J., & McKay, K. – Advances in Mental Health .2012. – № 10(3). – P. 240-245.
 13. Waldmann K. (Ed.). Jugend ermöglichen – polische jugendbildung weiterentwickeln Anregnggen des 15. Kinder- und jugendberichts für die politische jugendbildung.Expertise zum “Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendbericht- und Stellungn ahme der Bundesregierung”. Wuppertal; Bundarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN e.V., 2017. – 49 p.
 14. Weisen R. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Introduction and Guidelimes to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes. Programme on Mental Health / [Weisen R., Orley J., Lee J., Sprunger B., Pellaux D.,Ferguson J.& Jones J.]. – Geneva: World Health Organization, 1997. – 48 p.

Е. А. Журба

**Современные программы и концепции,
ориентированные на воспитание смысложизненных
ценностей**

Институт проблем воспитания Национальной академии наук Украины
(9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье анализируются зарубежные и отечественные программы и концепции, направленные на воспитание смысложизненных ценностей у учащихся основной и старшей школы. Внимание уделено здоровьесохраняющим, холистическим, нравственным, социальным программам, а также проектам профессионального самоопределения и политического образования, имеющим интегративный характер и значимость во всех сферах

жизнедеятельности человека. Охарактеризованы положения UNICEF и теория позитивного развития молодежи. Определены различия и специфика действующих программ, основные приоритеты и аспекты воспитания смысложизненных ценностей у детей школьного возраста.

Ключевые слова: смысложизненные ценности, жизненные навыки, жизненные цели, цель жизни, дети подросткового и юношеского возраста.

K. O. Zhurba

Modern Programs and Concepts Related to Education of Life-Meaningful Values

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

The article analyzes foreign and domestic programs and concepts aimed at raising the meaning of life values in secondary and high school students. Much attention is paid to health-preserving, holistic, moral, social programs, as well as professional self-determination and political education, which have proved their integrative character and significance in all spheres of human activity. Provisions of UNICEF and the theory of positive development of youth are described. The differences and specificity of the existing programs, the main priorities and aspects of cultivating life-meaningful values in school-age children are determined.

Keywords: life-meaningful values, life skills, life goals, sense of life, adolescents.

References

1. Zub, L. V., Liakh, T. L., & Melnyk, L. A.; Zhuravel, T. V., & Snitko, M. A. (Eds.). (2016). Buduiemo maibutnie razom: Prohrama profilaktyky konfliktiv ta pravoporushen sered uchnivskoi molodi [Build the future together: Program for the prevention of conflicts and violations among students]. Kyiv: TOV "Vydavnytstvo AVD plus".
2. Bezpalko, O. V., Bosenko, M. I., Vainola, R. H., & Harmatii, A. P. (2003). Kultura zhyttievoho samovyznachennia. Ch.II. Serednia shkola [Culture of life self-determination: Vol. II. Secondary school]. Kyiv: Drukarnia "ST-Druk".
3. Zvierieva, I. D., & Petrochko, Zh. V. (2012). Osobysta hidnist. Bezpeka zhyttia. Hromadianska pozytsiia: Prohrama vykhovnoi roboty z uchniamy z pytan protydii torhivli liudmy [Personal dignity. Safety of life. Civic position: Educational program for students on combating trafficking in human beings]. Kyiv: TOV "Osnova".

4. Zvierieva, I. D., & Petrochko, Zh. V. (2012). Osobysta hidnist. Bezpeka zhyttia. Hromadianska pozytsiia: metodychnyi posibnyk dlia vykhovnoi roboty z pytan protydii torhivli liudmy: 10 klas. [Personal dignity. Safety of life. Civic position: Methodological manual for educational work on combating trafficking in human beings: Grade 10]. Kyiv: TOV "Osnova".
5. Shchurkova, N. E. (2010). Programma vospytanyia shkolnyka [Program of education of a pupil]. Moscow: Tsentr "Ped. poisk".
6. Eckert, J., Gerwens, K., Millan, H., & Schnepf, M. (Ed.). (2017, February). Deutscher Bundestag: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland – 15. Kinder- und Jugendbericht – und Stellungnahme der Bundesregierung. Berlin: Herausgeber: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend Referat Öffentlichkeitsarbeit Drucksache (18/11050).
7. Flint, L., Billi, J., Kelly, K., Mandel, L., Newell, L. & Stapleton E. (1993). Education in adult basic life support training programs. *Ann Ernerg Med* February, (22), 468-474.
8. Forbes, S. H. & Martin. (2004). What holistic education claims about itself: an analysis of holistic school's literature. Report presented to the holistic education SIG at the American education research association annual conference. San Diego, CA. Retrieved from <http://www.holistic-education.net/articles/research04pdf>.
9. Lal, M. K., & Surana, S. K. (2005). Jeevan Vigyan (Science of Living). Jeevan Vigyan Academy, Jaim Vish Bharati, Ladnun, Rajasthan.
10. Martin, R. A. (2002, April 1-5). Alternatives in education: An exploration of learner-centered, progressive, and holistic education. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA.
11. Miller, J. (1996). The holistic curriculum. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education Press.
12. Tighe, J., & McKay, K. (2012). Alive and kicking goals! Preliminary findings from a Kimberley suicide prevention program. *Advances in Mental Health*, 10(3), 240-245.
13. Waldmann, K. (Ed.). (2017). Jugend ermöglichen – polische jugendbildung weiterentwickeln Anregngen des 15. Kinder-und jugendberichts für die politische jugendbildung. Expertise zum "Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder-und Jugendbericht-und Stellungn ahme der Bundesregierung". Wuppertal: Bundarbeitskreis ARBEIT UND LEBEN e.v.

14. Weisen, R., Orley, J., Lee, J., Sprunger, B., Pellaux, D., Ferguson, J., & Jones J. (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and guidelines to facilitate the development and implementation of Life Skills Programs. Programme on Mental Health. Geneva: World Health Organization.

УДК 378:316.613-057.87(047.37) *Е. Р. Заредінова, м. Сімферополь*

НАУКОВІ ПІДХОДИ У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті розглянуто провідні наукові підходи, що складають методологічну основу процесу формування соціокультурних цінностей відповідно до загальної схеми методологічного аналізу, що представлена чотирма рівнями методології. Обґрунтовано можливості реалізації ідей культурологічного, аксіологічного, системного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, компетентнісного, технологічного наукових підходів до процесу формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ВНЗ.

Ключові слова: *науковий підхід, схема методологічного аналізу, рівні методології, формування соціокультурних цінностей.*

Освітні концепції завжди відбивають соціальне замовлення. Сучасна ситуація в педагогічній освіті означена виникненням нових парадигм та наукових підходів до побудови освітнього процесу у ВНЗ. Утім, в освітньому просторі України існує, як наголошував І. Зязюн, “безкінечна” різноманітність педагогічних концепцій, технологій, методик, систем [6], які намагаються взаємозаперечувати одна одну. Така позиція вважається, на нашу думку, недоцільною. У процесі дослідження доведено, що теоретико-методологічні основи досліджуваного процесу формування соціокультурних цінностей особистості в освітньому середовищі ВНЗ пов'язані з реалізацією поліпарадигмальної методології, а саме із поліпарадигмальним синтезом певних положень особистісно зорієнтованої, смислової й рефлексивної освітніх парадигм. При цьому існує наукова думка (В. Желанова [4], І. Зимня [5]), що поліпарадигмальність сучасної освіти співвідноситься з її поліпідхідністю. До того ж сутністю багатьох освітніх парадигм у своїй основі є фактично ідентичні явища і процеси, а відмінності в назвах визнача-

ються особливостями використовуваних підходів (О. Бермус) [4]. Отже, виникає необхідність з'ясування питання щодо наукових підходів, на яких ґрунтується формування соціокультурних цінностей особистості в освітньому середовищі ВНЗ.

Проблема сутності певних методологічних підходів до освіти є достатньо розробленою у науці. Так, розгляд освіти в контексті культурологічного підходу представлено у студіях Є. Бондаревської, Б. Гершунського, Е. Гусинського, Н. Злобіна, В. Козирева, М. Кагана, Ю. Турчанінова, В. Франкла. Становлення системного підходу, обґрунтування його методологічних функцій представлено у працях А. Авер'янова, В. Афанасьєва, В. Беспалько, І. Блауберга, Н. Мойсєєва, В. Садовського, В. Семиченко, А. Уємова, Е. Юдіна. Особливості реалізації системного підходу стосовно дослідження педагогічних явищ розглянуто у працях А. Корольова, Н. Кузьміної. Акмеологічний підхід обґрунтований й розроблений у працях К. Абульханової, О. Анісімова, О. Бодальова, А. Деркача, Н. Кузьміної, В. Огнев'юка. Сутність аксіологічного підходу є предметом досліджень І. Беха, Б. Гершунського, М. Євтуха, Г. Здравомислова, І. Зязюна, В. Кременя, А. Міщенко, В. Сластьоніна, Н. Ткачової, Г. Чижакової, А. Ярошенка. Розробка діяльнісного підходу пов'язана з психологічною теорією діяльності, що висвітлена у працях М. Басова, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Леонтєва, Б. Паригіна, А. Петровського, В. Петровського, С. Рубінштейна. Обґрунтування й розроблення суб'єктного підходу пов'язані з іменами Б. Ананьєва, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та їхніх послідовників: К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, А. Брушлинського. Компетентнісний підхід у системі освіти став предметом наукового дослідження В. Баркасі, І. Бондаренко, Н. Бібік, С. Вітвицької, І. Драч, О. Дубасенюк, Я. Кодлюк, О. Локшиної, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвої, О. Ситник. Концептуальні аспекти технологічного підходу обґрунтовано й розкрито у роботах А. Алексюка, В. Беспалько, Н. Борисової, П. Гусака, М. Данилова, Л. Даниленко, М. Кларіна, Л. Коваль, О. Мороза, Г. Селевка, Д. Чернілевського. Різні аспекти реалізації середовищного підходу до освіти розроблено у дослідженнях В. Желанової, В. Лепського, Ю. Мануйлова, Т. Менг, Л. Панченко, С. Сергєєва, І. Соловйова, І. Тон, О. Фаст, О. Щербакової. Відтак, при такій

розробленості різних наукових підходів питання, які з них є методологічною основою саме процесу формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ВНЗ, залишається поза увагою науковців.

Метою статті є аналіз науково-методологічних підходів у контексті формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі вищого навчального закладу.

У процесі визначення наукових підходів, що складатимуть концептуально-методологічне підґрунтя нашого дослідження, будемо базуватися на розумінні підходу, яке репрезентується у дослідженнях Г. Корнетова, а саме, як засобу концептуалізації знань, що визначається якоюсь ідеєю, концепцією й центрується на кількох основних для нього категоріях. Варто зауважити, що послідовність подання наукових підходів побудуємо відповідно до “загальної схеми методологічного аналізу”, що була обґрунтована І. Блаубергом й Е. Юдіним й містить чотири рівні. Вищий рівень, на думку науковців, складає філософська методологія як система загальних принципів пізнання й категоріального строю науки. Другий рівень методології визначається ними як “рівень загальнонаукових принципів та норм дослідження”. Тобто, цей рівень методологічного аналізу є загальнонауковим. Третій рівень методологічного аналізу – “конкретно-наукова методологія”, представлений принципами, методами й процедурами дослідження, які притаманні певній науковій дисципліні. Четвертий рівень методології – методично-процедурний або технологічний. Він пов’язується науковцями з розробкою методики або технології дослідження [2].

У межах проблеми нашого дослідження філософському рівню методологічного аналізу відповідає культурологічний та аксіологічний наукові підходи. Сутність *культурологічного підходу* полягає у трактуванні освіти як засобу становлення людини в культурі. Закономірності такого розвитку обґрунтовано в культурно-історичній теорії Л. Виготського про зумовленість внутрішнього розвитку людини зовнішніми культурними подіями. При цьому “людина не тільки “споживає” культуру, а й створює її”, тобто людина творить культуру, а культура творить людину (М. Каган). Отже, людина є суб’єктом культури, носієм культурного світопорядку. Важливою є теза науковця, що саме соціокультурні цінності відрізняють одну

культуру від іншої [7]. Відтак, у процесі формування соціокультурних цінностей відбувається, з одного боку, привласнення особистістю системи соціокультурних цінностей, з іншого боку, особистість створює нові культурні цінності.

Аксіологічний підхід. Відомо, що поняття “аксіологія” було введено до наукового обігу французьким філософом П. Лапі. У сучасному трактуванні аксіологія є певною галуззю філософії освіти, яка вивчає ціннісні аспекти свідомості. Тому поняття “цінності” є провідним для аксіологічного підходу; освітні цінності – для педагогічної аксіології. Варто відмітити, що пріоритетним для нас є визначення освітніх цінностей, що подається у дослідженні Н. Ткачової, яка розглядає зазначений феномен як сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, котрі виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи загалом; як систему провідних соціальних цінностей, що засобами педагогічного процесу можуть бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня [10, с. 100]. Беручи до уваги окреслені позиції, ми тлумачимо аксіологічний підхід як методологічну стратегію, спрямовану на формування ціннісно-сислової сфери студентів. Сутність аксіологічного підходу у контексті представленого дослідження полягає в орієнтації освітнього середовища ВНЗ на формування соціокультурних цінностей особистості. При цьому студент привласнює об’єктивні цінності та трансформує їх на особистісно значущі цінності.

Загальнонауковому рівню методологічного аналізу відповідають системний, діяльнісний наукові підходи.

Системний підхід пов’язаний з розглядом об’єктів як систем, як деякої цілісності, з визначенням елементів, що складають її, їх взаємин, а також відношень кожного елементу й системи (І. Блауберг, Е. Юдін) [2]. Відомі представники системного підходу виокремили показники, що характеризують систему як об’єкт пізнання, які є засадничими в нашому дослідженні, а саме: цілісність як інтегративна якість, що не зводиться до властивостей або якостей елементів, що утворюють систему; структурованість, тобто наявність упорядкованих зв’язків й відносин сукупності елементів, що обумовлені місцем кожного елементу в системі; взаємозв’язок системи й середовища, тобто прояв системних якостей у процесі взаємодії з середовищем; ієрархічність, тобто представлення кожного

компонента системи як підсистеми й усієї системи як компонента більшої системи.

Отже, беручи до уваги окреслені наукові позиції, ми вважаємо, що досліджуваний нами процес формування соціокультурних цінностей є системою, яка володіє всіма ознаками системного об'єкта, а саме: 1) вона є цілісною, оскільки, з одного боку, її можливо виокремити з освітнього середовища, а з іншого – вона містить певні структурні компоненти, відсутність хоча б одного з яких призводить до порушення логіки формування соціокультурних цінностей студентів у ВНЗ; 2) система є відкритою, тобто сприйнятливою до стратегічних змін, що відбуваються у соціокультурній сфері суспільства, в загальній системі освіти у ВНЗ; 3) система є ієрархічною, оскільки побудована з елементів, кожний з яких є також складною підсистемою.

Акмеологічний підхід ґрунтується на загальнометодологічних принципах детермінізму, розвитку й гуманізму та конкретно методологічних акмеологічних принципах, а саме: суб'єкта діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, операційно-технологічного, зворотного зв'язку. Отже, відповідно, положенням акмеологічного підходу вважаємо таке: у процесі формування соціокультурних цінностей реалізується одна з провідних потреб дорослої людини, а саме потреба відбутися (М. Мамардашвілі). У контексті нашого дослідження вагомими є положення акмеологічного підходу щодо єдності особистісного й професійного саморозвитку (акмео-орієнтований саморозвиток) майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності. Цей процес починається з професійного самовизначення й продовжується у професійній самореалізації як провідних механізмів професіоналізації майбутнього фахівця.

Таким чином, у студентському віці, провідним соціальним інститутом, в якому формуються соціокультурні цінності, є вищий навчальний заклад, тобто досліджуваний нами процес пов'язаний з етапами професійного формування й зростання на акме-маршруті особистості.

Діяльнісний підхід до формування соціокультурних цінностей пов'язаний з діяльнісною теорією засвоєння соціального досвіду індивідом. У форматі її положень окреслений процес здійснюється в процесі його власної, внутрішньо

мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. За допомогою активної, “пристрасної” (О. Леонт'єв) діяльності реалізується привласнення людиною соціального досвіду, розвиток її психічних функцій і здібностей, систем стосунків з об'єктивним світом, іншими людьми і самою собою. При цьому суттєвим є положення теорії діяльності, а саме те, що зазначений процес відбувається за лінією зміни предметів діяльності та її мотивів (О. Леонт'єв). Тобто, процес формування соціокультурних цінностей буде пов'язаний з трансформацією мотивів студента, а також із зміною предмета його освітньої діяльності. Для з'ясування практиологічних аспектів формування соціокультурних цінностей студента вагомими для нас є методологічні принципи єдності свідомості й діяльності (аналіз психіки через діяльність), детермінізму (зовнішнє через внутрішнє), суб'єктності, саморозвитку (у творчій діяльності народжується творець), тобто, перетворюючи буття, людина перетворюється й сама (С. Рубінштейн). Діяльнісний підхід є близьким до суб'єктного. Існує навіть варіант їх інтеграції у форматі суб'єктно-діяльнісного підходу.

Конкретно науковому рівню методологічного аналізу відповідають суб'єктний, компетентнісний наукові підходи.

Розробка *суб'єктного підходу* пов'язана з появою суб'єктної психології, засновником якої прийнято вважати А. Брушлинського. Згідно з його позиціями, сформованими в школі С. Рубінштейна, ґрунтовним аспектом щодо трактування суб'єкта є взаємодія людини зі світом, тобто, перетворюючи дійсність (природну й соціальну), людина одночасно змінює своє буття й цим створює нові умови для свого розвитку. Активність суб'єкта як здатність людини бути “творцем своєї історії, вершителем свого життєвого шляху” А. Брушлинський називав “найважливішою з усіх якостей людини” [3, с. 30]. Отже, провідні феномени суб'єктного підходу розуміємо так: 1) суб'єкт, на нашу думку, є носієм активності, що продуктивно виконує певну діяльність і володіє здатністю свідомої саморегуляції й саморозвитку; 2) “суб'єктність” вважаємо інтегрованою якістю особистості, що містить усвідомлену активність у процесі цілепокладання, смислоутворення, життєтворчості, яка спрямована на самовизначення, самореалізацію й самоактуалізацію.

У контексті проблеми нашого дослідження реалізація положень суб'єктного підходу пов'язана з розглядом особистості студента як суб'єкта формування соціокультурних цінностей, а також з позиціюванням його як активного суб'єкта освітнього середовища ВНЗ.

Поява “компетентнісного підходу” була зумовлена тенденцією до інтеграції та глобалізації світової економіки; необхідністю гармонізації європейської освітньої системи відповідно до зміни освітньої парадигми. О. Пометун під поняттям “компетентнісний підхід” розуміє спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових (базових, основних) та предметних компетентностей особистості [8]. Варто відмітити, що специфіка компетентнісної освіти полягає у її переорієнтації на параметри “студентоцентрованої освіти”, тобто в процесі освіти студент має розвинути соціально та професійно важливі якості, завдяки якими він зможе самореалізуватися у житті. Провідними поняттями компетентнісного підходу є поняття “компетенція” (задана вимога; норма освітньої підготовки; змістова, потенційна характеристика; коло повноважень особистості) й “компетентність” (суб'єктивна, актуальна, особистісна характеристика; реально сформовані особистісні якості та досвід діяльності особистості). У межах проблеми поданого дослідження особливої ваги набуває феномен “професійна компетентність” – як характеристика особистості, що синтезує її провідні професійно-особистісні якості, а також готовність реалізувати їх у ситуаціях професійної діяльності. Це пояснюється тим, що процес формування соціокультурних цінностей студента збігається з його первинною професіоналізацією в освітньому середовищі ВНЗ, й ці процеси інтегруються в його соціокультурній компетентності.

Методичний або технологічний рівень дослідження відповідно до загальноприйнятої ієрархії рівнів методології пов'язаний з упровадженням провідних положень *технологічного, середовищного підходів*.

Реалізація технологічного підходу є пріоритетним вектором сучасної вищої освіти, оскільки такий підхід передбачає точне інструментальне управління навчальним процесом і гарантоване досягнення поставлених навчальних цілей (Г. Селевко) [9]. Суттєвими ознаками саме педагогічної технології є її зв'язок із гарантованим досягненням

мети, зі змістовними аспектами освіти, з продуктивним використанням певних форм і методів навчання й виховання; визнання системності, розвивальної, підпорядковувальної, а також алгоритмізовальної спрямованості зазначеного феномена. Беручи до уваги наукові позиції П. Гусака, М. Кларіна, Г. Селевка, а також наші дослідницькі позиції, розуміємо технологію формування соціокультурних цінностей як систему функціонування всіх компонентів зазначеного процесу, а також алгоритмізовану послідовність певних дій, спрямованих на формування цього важливого особистісного конструкту у студентів. Ми вважаємо, що технологія формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі ВНЗ відповідає всім критеріям технологічності. На думку Г. Селевка, такими є: концептуальність, системність, керованість, алгоритмізованість, відтворюваність, ефективність, діагностичність.

Таким чином, методологічні основи дослідження процесу формування соціокультурних цінностей у ВНЗ представлені поліпідхідним синтезом культурологічного, аксіологічного, системного, акмеологічного, діяльнісного, суб'єктного, технологічного, середовищного наукових підходів. Їх ієрархія відповідає загальноприйнятим рівням методології наукового пізнання, а саме: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, технологічному. У межах цієї статті ми не мали можливості розглянути всі наукові підходи, що відповідають технологічному рівню методологічного аналізу. Отже, подальшого вивчення потребує середовищний підхід, який пов'язаний із створенням певного освітнього середовища ВНЗ як сфери формування соціокультурних цінностей студента. Цей аспект дослідження становитиме предмет наших подальших наукових розвідок.

Література

1. Бермус А. Г. Контекст и структура парадигмального подхода в современной теории образования / А. Г. Бермус [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf.
2. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Е. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.

3. Брушлинский А. В. Психология субъекта: некоторые итоги и перспективы / А. В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. – М., 1999. – С. 30–41.
4. Желанова В. В. Реалізація поліпарадигмальної методології у сучасній вищій освіті / Н. М. Чернуха, В. В. Желанова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – К. : ТОВ “Видавниче підприємство “Едельвейс”, 2014. – Вип. № 3-4. – С. 17–22.
5. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 4. – С. 20–27.
6. Зязюн І. Філософія педагогічної антропології / І. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Українсько-польський журнал. – 2008. – № 10. – С. 51–58.
7. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб., 1996. – 379 с.
8. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / Олена Пометун // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 65–69.
9. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.
10. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі / Н. О. Ткачова. – Х. : Каравела, 2006. – 300 с.

Э. Р. Зарединова

Научные подходы в исследовании процесса формирования социокультурных ценностей студентов высших учебных заведений

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В представленной статье рассмотрены ведущие научные подходы, составляющие методологическую основу процесса формирования социокультурных ценностей личности в соответствии с общей схемой методологического анализа, представленной четырьмя уровнями методологии. Обоснованы возможности реализации идей культурологического, аксиологического, системного, акмеологического, деятельностного, субъектного, компетентностного, технологического научных подходов в процессе формирования

социокультурных ценностей студентов в образовательной среде вуза.

Ключевые слова: научный подход, схема методологического анализа, уровни методологии, формирования социокультурных ценностей.

E. R. Zaredinova

Scientific Approaches in the Research of the Process of Forming the Socio-Cultural Values of Students at Higher Educational Institutions

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine(9 Berlynskohe Str., Kyiv, Ukraine)

In the presented article, the leading scientific approaches that make up the methodological basis of the process of forming the student's socio-cultural values in accordance with the general scheme of methodological analysis are considered, represented by four levels of methodology. The first philosophical level of methodology includes cultural and axiological scientific approaches; the second general scientific level includes system-related, acmeological, activity methodological approaches; the third one, specifically scientific, includes subjective, competency-based scientific approaches; the fourth technological level of methodology covers ecological and scientific approaches. The possibilities of realization of multi-approach synthesis of ideas of cultural, axiological, systemic, acmeological, activity, subject, competency-based and technological scientific approaches in the process of formation of the student's socio-cultural values at higher educational institutions are substantiated. The essence of the culturological approach lies in the interpretation of education as a means of becoming a personality in culture, which, on the one hand, leads to the appropriation of a system of socio-cultural values by a person; on the other hand, the personality creates new cultural values. The essence of the axiological approach is in the orientation of the educational environment of a higher education institution on the formation of the personality's socio-cultural values. The system approach is connected with the consideration of the formation of socio-cultural values of the personality as a system. Acmeological approach allows to link the formation of socio-cultural values of the personality with the stages of professional formation and growth on the acme-route of the person. In the context of the provisions of the activity approach, the formation of socio-cultural values is carried out in the process of the student's own internally motivated activity. The implementation of the provisions of the subject approach is connected with the consideration of the personality of a student

as a subject of the formation of socio-cultural values, as well as with his or her positioning as an active subject of the educational environment of a higher education institution. The introduction of the technological approach is connected with the development of technology for the formation of the students' socio-cultural values in the educational environment of a higher education institution, which meets all the corresponding criteria.

Keywords: *scientific approach, scheme of methodological analysis, levels of methodology, formation, socio-cultural values.*

References

1. Bermus, A. G. Kontekst i struktura paradigmalnogo podkhoda v sovremennoi teorii obrazovaniia [Context and structure of the paradigmatic approach in modern Theory of education]. Retrieved from www.ebiblioteka.lt/resursai/Uzsienio%20leidiniai/MFTI/2000/003.pdf.
2. Blauberg, I. V., & Yudin, E. G. (1973). Stanovlenie i sushchnost sistemnogo podkhoda [Development and essence of the systemic approach]. Moscow: Nauka.
3. Brushlinskii, A. V. (1999). Psikhologiiia subekta: nekotorye itogi i perspektivy [Psychology of the subject: Some results and prospects]. In *Izvestiia Rossiiskoi akademii obrazovaniia* (pp. 30-41). Moscow.
4. Zhelanova, V. V., Chernukha, N. M., & Zhelanova, V. V. (2014). Realizatsiia poliparadihmalnoi metodolohii u suchasni vshchii osviti [Realization of poly-paradigm methodology in modern higher education]. In *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka: naukovo-metodychnyi zhurnal: Vol. 3-4* (pp. 17-22). Kyiv: TOV "Vydavnyche pidpriemstvo "Edelveis".
5. Zimniaia, I. A. (2006). Kompetentnostnyi podkhod. Kakovo ego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniia (teoretiko-metodologicheskii aspekt) [Competence approach. Where is it place in the system of modern approaches to the problems of education? (theoretical and methodological aspect)]. *Vyshee Obrazovanye Segodnia*, 4, 20-27.
6. Ziaziun, I. (2008). Filosifia pedahohichnoi antropolohii [Philosophy of pedagogical anthropology]. *Profesiina Osvita: Pedahohika i Psykholohiia. Ukrainsko-Polskyi Zhurnal*, 10, 51-58.
7. Kagan, M. S. (1996). Filosifia kultury [Philosophy of culture]. St. Petersburg.

8. Pometun, O. (2005). Kompetentnisnyi pidkhdid – naivazhlyvishyi orientyr rozvytku suchasnoi osvity [Competency approach – the most important reference point for the development of modern education]. *Ridna Shkola*, 1, 65–69.
9. Selevko, H. K. (1998). *Sovremennyye obrazovatelnye tekhnologii* [Modern educational technologies]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
10. Tkachova, N. A. (2006). *Aksiologichnyi pidkhdid do organizatsii pedahohichnoho protsesu v zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi* [Axiological approach to the organization of pedagogical process in a general educational institution]. Kharkiv: Karavela.

УДК 373.5.015.31:172.15

М. Д. Зубалій, М. В. Тимчик, м. Київ

МЕТОДИ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ХОРТИНГУ

У статті проаналізовано стан розробленості методів військово-патріотичного виховання учнів старших класів, які займаються хортингом – національним видом спорту, заснованим в Україні на культурних, оздоровчих і бойових традиціях українського народу. Розкрито, як за допомогою системи методів забезпечується взаємодія вихователів, викладачів предмета “Захист Вітчизни” й хортингістів у військово-патріотичному вихованні в загальноосвітніх навчальних закладах. Застосування ефективних методів дає змогу вирішувати велику кількість завдань і різноманітних виховних проблем з військово-патріотичного виховання й підготовки хортингістів до військової служби у Збройних Силах за складних сучасних умов.

Ключові слова: *військово-патріотичне виховання, методи, хортинг, хортингісти, старшокласники, класифікація методів, патріотизм, допризовна молодь, військова служба, захист Вітчизни.*

Вивчення наукових джерел [2; 3; 5; 8; 9] та наявний педагогічний досвід переконливо доводять, що завдання військово-патріотичного виховання хортингістів старших класів не можна успішно вирішувати за допомогою одного або групи методів, навіть якщо вчителі фізичної культури, вихователі й викладачі предмета “Захист Вітчизни” професійно володіють ними. З огляду на це найефективніше у військово-патріотич-

ному вихованні старшокласників застосувати певну систему методів, об'єднаних у класифікацію (від латинського *classis* – розряд + *facere* – робити), яка передбачає розподіл методів на тісно пов'язані між собою групи, виходячи з їх загальних ознак і фіксованих закономірностей зв'язку між ними. Створені класифікації мають велике значення для розвитку теорії і практики військово-патріотичного виховання, оскільки дозволяють вченим і практичним працівникам орієнтуватися у різноманітності виховних методів і прийомів, є досить вичерпним і перспективним джерелом знань про них та про розроблені виховні системи. До того ж лише за наявності певної класифікації методів військово-патріотичного виховання створюються найсприятливіші можливості враховувати особливості та специфіку формування особистості майбутнього воїна. Вони також допомагають успішно вести в загальноосвітніх навчальних закладах виховну роботу, досягати високого рівня сформованості в хортингістів старших класів патріотичних переконань щодо необхідності завчасно готувати себе під час тренувань хортингом до військової служби в Збройних Силах України.

Вивчення історії становлення та розвитку військово-патріотичного виховання допризовної молоді засвідчує, що відомі вчені-педагоги М. Р. Білоусов, Л. А. Бублик, Ю. С. Васютін, В. В. Зенкін, О. М. Катюков, Є. М. Цветаєв, С. С. Ткачов, О. Д. Тюфякін та інші в різні періоди включали до своїх класифікацій найрізноманітніші методи військово-патріотичного виховання [4]. Їх аналіз засвідчує, що одна частина методів запозичена з теорії і практики виховання учнівської молоді, друга – з теорії і методики військового виховання. Ці методи можна відповідно інтерпретувати стосовно військово-патріотичного виховання хортингістів старших класів, які готуються до військової служби у процесі вивчення предмета “Захист Вітчизни” в умовах загальноосвітніх навчальних закладів і під час тренувань хортингом у спортивних секціях за місцем проживання [4].

В авторських класифікаціях використано від трьох до семи методів військово-патріотичного виховання. В усі групи класифікацій входить метод переконання, у шість груп – метод особистого прикладу й заохочення, у п'ять – метод вправ, у чотири – метод примушування, у три – метод стимулювання, у

дві – метод покарання, в одну групу – метод змагання й практичні методи. Не збігаючись у поглядах стосовно загальної кількості методів військово-патріотичного виховання, автори не однозначні й у їх назвах. Так, М. О. Білоусов, Л. А. Бублик, О. М. Катюков, В. В. Третьяков, Є. М. Цветаєв, розкриваючи свої класифікації, називають одним з найпоширеніших метод прикладу. Ю. С. Васютін звужує його до особистого прикладу. О. Д. Тюфякін обмежує цей метод особистим прикладом вихователя [4]. Це, певно, не зовсім виправдано, адже для учнів допризовного віку, окрім вихователя, позитивним прикладом можуть бути вчителі фізичної культури, викладачі предмета “Захист Вітчизни”, тренери спортивних секцій, військовослужбовці, воїни-інтернаціоналісти, учасники Другої світової війни, борці за незалежність Української держави, учасники Революції Гідності, Антитерористичної операції та інші заслужені люди.

Аналіз наукових розробок з окресленої проблематики [4; 8] засвідчує, що в літературних джерелах, дослідженнях з військово-патріотичного виховання сформульовані найрізноманітніші способи виховного впливу на учнів допризовного віку, нагромаджено чималий науковий фонд, що розкриває зміст, сутність та закономірності функціонування загальних і специфічних методів військово-патріотичного виховання. Застосовуючи певний принцип до їх групування, усі методи військово-патріотичного виховання можна поділити на кілька груп. Але, оскільки ці групи мають низку характерних ознак і їх можна розглядати в різних аспектах, то цілком природно існування кількох підходів до їх класифікації. При цьому автори спираються на нові дані й основні теоретичні положення про виховання особистості допризовника та закономірності проведення виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Ураховують дослідники й передову педагогічну практику, досвід роботи учителів фізичної культури, викладачів предмета “Захист Вітчизни”, тренерів спортивних секцій з хортингу, класних керівників та інших педагогічних працівників.

Вивчення змісту класифікацій з військово-патріотичного виховання допомагає виявити загальне і часткове, суттєве й випадкове, теоретичне і практичне, сприяючи цим доцільнішому й ефективнішому їх використанню в практичній вій-

ськово-патріотичній роботі під час занять у спортивних секціях з хортингу [8]. Крім того розроблені класифікації дають змогу побачити й краще зрозуміти призначення методів військово-патріотичного виховання, виявити їхні характерні ознаки та особливості поєднання у визначені групи. Усе це поглиблює теоретичні уявлення про методи військово-патріотичного виховання хортингістів старших класів, створює передумови для творчого пошуку варіантів класифікацій у практичній роботі, прояву педагогічної майстерності вчителів фізичної культури, вихователів, викладачів предмета “Захист Вітчизни”, тренерів спортивних секцій з хортингу, визначення критеріїв оцінювання ефективності окремих методів і варіантів їх об’єднання в групи й класифікації.

У військово-патріотичному вихованні хортингістів старших класів, як і в будь-якому іншому складному й суперечливому педагогічному явищі, важко знайти єдину логічну основу для класифікацій численних способів педагогічного впливу на хортингістів допризовного віку, організації такої військово-патріотичної діяльності, яка б активно сприяла досягненню поставлених виховних завдань у старших класах. Цим пояснюються різні підходи до наявних класифікацій методів військово-патріотичного виховання, де за основу взято одну або кілька сторін виховного процесу, відбиваються ті чи інші домінуючі стилі відносин між учителями й вихователями, керівниками спортивних секцій з хортингу і викладачами предмету “Захист Вітчизни”, між педагогічними та учнівськими колективами.

Відомі вчені Ю. С. Васютін, О. М. Катуков, Є. М. Цветаєв і О. Д. Тюфякін, наприклад, у своїх класифікаціях виокремлюють такі методи військово-патріотичного виховання, як переконання, методи вправ, прикладу, заохочення, примушення. Від цієї групи незначною мірою відрізняються класифікації, запропоновані Л. А. Бубликом і В. В. Третьяковим. Дослідники внесли до своїх класифікацій лише методи переконання, прикладу й практичні методи (щоправда, не назвали які). У класифікації В. В. Зенкіна, А. І. Кукаріна, Є. М. Цветаєва і С. О. Черних, окрім названих вище методів, виділено групу методів стимулювання, яка поєднує заохочення і примушення. М. О. Білоусов і С. С. Ткачов в аналогічну групу методів

військово-патріотичного виховання вмістили методи покарання та змагання [4].

Мета статті – теоретично обґрунтувати й розкрити методи військово-патріотичного виховання хортингістів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів.

Вивчення різних поглядів відомих учених і методистів [2; 3; 4; 6; 8; 10] на проблему класифікації методів військово-патріотичного виховання учнів допризовного віку відбиває природний процес диференціації та інтеграції знань про них. Усе виразнішим стає різнобічний, комплексний підхід до якісної характеристики суті класифікацій методів військово-патріотичного виховання хортингістів старших класів, обґрунтування закономірностей їх функціонування, взаємодії та безпосереднього застосування в практичній позакласній роботі загальноосвітніх навчальних закладів і спортивних секцій з хортингу. Це переконливо доводить, що визріли реальні можливості для узагальнення й систематизації уявлень про методи військово-патріотичного виховання хортингістів допризовного віку на основі методології цілісного підходу до їх виховання та теорії особистісно зорієнтованого виховання, розробленої І. Д. Бехом, яка основана на методологічних принципах гуманістичної педагогіки і психології [1].

Виходячи з цього, можна стверджувати, що військово-патріотичному вихованню хортингістів допризовного віку відповідають теоретичні положення щодо побудови класифікацій, обґрунтовані в навчальному посібнику “Педагогіка школи” Г. І. Щукіною [7] та у підручнику “Педагогіка” В. О. Сластьонінім. Їх класифікації сучасні, послідовні, стабільні, відображають багатосторонній, комплексний підхід до групування й характеристики змісту та сутності виховних методів. Спираючись на теоретичні положення щодо створення класифікацій методів і враховуючи специфіку військово-патріотичного виховання хортингістів старших класів, до запропонованої класифікації внесено цілу низку змін і доповнень. Зокрема, визначено чотири групи методів, уточнено їхні назви, запроваджено нові методи, їх сполучення та поняття, що характерні для військово-патріотичного виховання. До того ж у запропонованій класифікації в окрему групу виділено методи самовиховання хортингістів допризовного віку, що мають першорядне значення у фор-

муванні особистості майбутнього воїна. У розробленій класифікації усі методи військово-патріотичного виховання старшокласників умовно об'єднані в чотири тісно пов'язані одна з одною групи.

До *першої групи* входять методи формування в хортингістів патріотичної свідомості, поглядів та переконань. Теоретичні основи обґрунтування цієї групи методів військово-патріотичного виховання спираються на принцип єдності свідомості та діяльності. Йдеться про те, що активним захисником своєї країни майбутній воїн стане не внаслідок цілеспрямованої зовнішньої діяльності (підготовки), а переважно завдяки внутрішній усвідомленій потребі у військово-патріотичному вихованні, через високу свідомість, активну розумову діяльність. Ця діяльність має бути спрямована на досягнення хортингістами допризовного віку загальнолюдських і соціальних цінностей, які впливають на формування в них патріотичних понять, суджень, оцінок, що лежать в основі поглядів і переконань особистості. До цієї групи входять методи розповіді, бесіди, лекції, диспуту, прикладу, переконання, дії громадської думки тощо.

Друга група містить методи організації військово-патріотичної діяльності та формування особистого досвіду поведінки хортингістів допризовного віку. Їх об'єднання пояснюється тим, що військово-патріотична діяльність виражає не тільки внутрішню позицію й зміст особистості хортингіста, а й є вирішальним фактором його саморозвитку та самовиховання. Адже у процесі активної усвідомленої військово-патріотичної діяльності забезпечується різнобічна підготовка, освоюється дійсність, збуджується пізнавальний інтерес, патріотичні почуття, свідомість, виникають нові усвідомлені потреби, формуються індивідуальні стосунки. У хортингістів допризовного віку також активізуються вольові зусилля, нагромаджується особистий досвід патріотичного поведіння, особливо в екстремальних умовах, які часто вимагають великої віддачі моральних і фізичних сил, а інколи й самопожертвування на благо свого народу, рідної землі, країни. В цю групу входять методи педагогічної вимоги, доручення, вправ, привчання, пошуку, виховних ситуацій тощо.

До *третьої групи* належать методи стимулювання й мотивації військово-патріотичної діяльності та поведінки хортингістів допризовного віку. Необхідність виокремлення цієї групи методів пояснюється тим, що військово-патріотична діяльність хортингістів, спрямована на підготовку до військової служби й захисту своєї країни, має отримувати громадську оцінку й визнання, покликані закріплювати та зміцнювати мотиви й форми поведінки в екстремальних умовах, що наближені до військової служби. Крім того, означену діяльність необхідно постійно стимулювати, спонукаючи інтерес, думки, почуття та дії хортингістів допризовного віку в престижному й потрібному для суспільства, країни напрямі. У цю групу входять методи змагання, заохочення, примушення, перспектив тощо.

Четверта група охоплює методи самовиховання й самопідготовки хортингістів допризовного віку до військової служби. Виокремлення цієї групи методів військово-патріотичного виховання учнів старших класів пояснюється особливостями їхнього віку, інтенсивним проявом у них усвідомленої потреби в самовихованні, самоствердженні та самопідготовці до майбутньої професійної діяльності й військової служби. У дослідженнях А. Я. Арет, І. Д. Бега, В. Б. Бондаревського, О. Г. Ковальова, О. І. Кочетова, Л. І. Рувінського переконливо показано, що особистість є активною силою не тільки в перебудові світу щодо своїх потреб, а й у власному формуванні особистості. Також військово-патріотичне виховання, самовиховання й самопідготовка – дві сторони єдиного процесу становлення й удосконалення активного та свідомого хортингіста допризовного віку, формування в нього почуття патріотичного обов'язку, позитивного ставлення до такої соціально важливої діяльності, як служба в армії, захист незалежності України. До цієї групи належать методи самозобов'язання, самопереконавання, виконання самостійних вправ, самооспостереження, самоконтролю, самозвіту тощо [4].

Таким чином, групування методів військово-патріотичного виховання у наведеній класифікації науково обґрунтовано спирається на загальноновизнану в психології та педагогіці теорію діяльності, що враховує специфіку військово-патріотичного виховання хортингістів старших

класів у складних сучасних умовах. Крім того, класифікація відбиває новітні досягнення теорії виховання особистості, узагальнює багаторічні дискусії науковців і практиків щодо групування виховних методів, застосування їх за умов демократизації загальноосвітньої школи. Узято до уваги і тривалі дискусії педагогів, військових, учених щодо механічного перенесення в школу методики військового виховання. При створенні наведеної класифікації зроблено наголос на індивідуалізації військово-патріотичного виховання й самопідготовки хортингістів допризовного віку до військової служби за складних сучасних обставинах. Адже в майбутньому Збройні Сили України будуть професійною армією, для якої самовиховання та самопідготовка допризовної молоді мають основоположне значення, оскільки закладають найнадійніший фундамент їхньої майбутньої професійної діяльності.

Разом із тим зауважимо, що розглянута в загальних рисах класифікація методів військово-патріотичного виховання учнів старших класів, що займаються хортингом, не є сталою й незмінною. По-перше, вона, як і будь-яка інша класифікація – динамічна і зручна для наукового аналізу методів у різних аспектах, для визначення закономірностей їх групування, виявлення загальних і специфічних, суттєвих і випадкових особливостей, що проявляються в процесі їх застосування в загальноосвітніх навчальних закладах. По-друге, за реальних умов педагогічного процесу наведена класифікація має постійно змінюватися, вдосконалюватися, розвиватися, оскільки методи військово-патріотичного виховання перебувають у складній і суперечливій єдності. По-третє, розвиток і становлення нинішньої системи методів багато в чому залежить від змін, які відбуваються в житті нашого суспільства й Українській держави, від нової мети й завдань військово-патріотичного виховання, що виникають на кожному етапі розвитку загальноосвітньої школи, позашкільних виховних закладів, Збройних Сил України та їх формувань. По-четверте, стан класифікації методів військово-патріотичного виховання залежить від рівня свідомості, моральної, психологічної, гуманітарної, технічної і фізичної підготовленості хортингістів старших класів, педагогічної майстерності вчителів фізичної культури,

вихователів, викладачів предмета “Захист Вітчизни”, тренерів спортивних секцій з хортингу, що працюють з допризовною молоддю в загальноосвітніх навчальних закладах.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Васютин Ю. С. Военно-патриотическое воспитание: теория, опыт / Ю. С. Васютин. – М. : Мысль, 1984. – 172 с.
3. Єрмоєнко Е. А. Хортинг – національний вид спорту України : метод. посібник / Е. А. Єрмоєнко. – К. : Паливода А. В., 2014. – 1064 с.
4. Зубалій М. Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М. Д. Зубалій. – К., 2010. – 272 с.
5. Зубалій М. Розвиток національного виду спорту хортинг в Україні / М. Зубалій // Теорія і методика хортингу : зб. наук. праць / [ред. рада: Бех І. Д. (голова) та ін.]. – К. : Паливода А. В., 2014. – Вип.1. С. 60–66 .
6. Остапенко О. І. Концепція військово-патріотичного виховання в системі освіти України / О. І. Остапенко, М. Д. Зубалій // Вища школа. – 2015. – № 4-5. – С. 118-126.
7. Педагогика школы / [под ред. Г. И. Шукиной]. – М. : Просвещение, 1977. – С. 3–50.
8. Тимчик М. В. Військово-патріотичне виховання старших підлітків у процесі занять хортингом / М. В. Тимчик, Р. М. Мішаровський // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт) / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – Вип. 3К1 (56). – С. 353–355.
9. Тимчик М. В. Хортинг як засіб виховання наполегливості в молодших школярів / М. В. Тимчик, Е. А. Єрмоєнко // Фізичне виховання в рідній школі.– К. : Педагогічна преса, 2014. – Випуск 1. – С. 38–41.
10. Третьяков В. В. Воспитание учащихся в процессе начального военного обучения / В. В. Третьяков. – К. : Рад. школа, 1983. – 152 с.

Н. Д. Зубалий, Н. В. Тымчик

Методы военно-патриотического воспитания старшеклассников средствами хортинга

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье проанализирована разработанность методов военно-патриотического воспитания учащихся старших классов, которые занимаются хортингом – национальным видом спорта, созданным в Украине на культурных, оздоровительных и боевых традициях украинского народа. Раскрыто, как с помощью системы методов обеспечивается взаимодействие воспитателей, преподавателей предмета “Защита Отчизны” и хортингистов в военно-патриотическом воспитании в общеобразовательных учебных заведениях. Применение эффективных методов способствует решению большого количества заданий и различных воспитательных проблем по военно-патриотическому воспитанию и подготовке хортингистов к воинской службе в армии в сложных современных условиях.

Ключевые слова: *военно-патриотическое воспитание, методы, хортинг, хортингисты, старшеклассники, классификация методов, патриотизм, допризывная молодежь, воинская служба, защита Отечества.*

M. D. Zubalii, M. V. Tymchyk

Methods of Military-Patriotic Education of Senior Pupils-Hortingsmen

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

In the article, the development state of the methods of military-patriotic education has been analyzed with regard to senior pupils that go in for horting – the national sport created in Ukraine and based on the cultural, health-keeping, and military traditions of the Ukrainian people. Through a system of methods, the interaction of educators is revealed, including those that teach the subject “Defence of Motherland”, and pupils that go in for horting in military-patriotic education in general educational institutions. The use of effective methods contribute to solving of many tasks and different educational problems on military-patriotic education and training of hortingsmen in order to prepare them for military service under difficult modern conditions.

Keywords: *military-patriotic education, methods, horting, hortingsmen, senior pupils, classification of methods, patriotism, pre-conscription youth, military service, defence of Motherland.*

References

1. Bekh, I. (1998). *Osobystisno zorientovane vykhovannia* [Personality-oriented education]. Kyiv: IZMN.
2. Vasiutin, Yu. (1984). *Voienno-patrioticheskoie vospitaniie: teoriia, opyt* [Military and patriotic education: Theory, experience]. Moscow: Mysl.
3. Yeriomenko, E. (2014). *Khortynh – natsionalnyi vyd sportu Ukrainy* [Horting – national sport of Ukraine]. Kyiv: Palyvoda A. V.
4. Zubalii, M. (2010). *Formy viiskovo-patriotichnoho vykhovannia dopryzovnoi molodi* [Forms of military and patriotic education of pre-conscript youth]. Kyiv.
5. Zubalii, M. (2014). *Rozvytok natsionalnoho vydu sportu khortynh v Ukraini* [Development of national sport horting in Ukraine]. In I. Bekh et al. (Eds.), *Teoriia i metodyka khorynhu: Vol. 1 (60-66)*. Kyiv: Palyvoda A. V.
6. Ostapenko, O., & Zubalii, M. (2015). *Kontseptsiia viiskovo-patriotichnoho vykhovannia v systemi osvity Ukrainy* [Conception of military and patriotic education in the educational system of Ukraine]. *Vyshcha Shkola*, 4–5, 118–126.
7. Shchukina, G. (Ed.). (1977). *Pedahohika shkoly* [Pedagogy of school]. Moscow: Prosveshcheniie.
8. Tymchyk, M. & Misharovskiy, R. (2015). *Viiskovo-patriotichne vykhovannia starshykh pidlitkiv u protsesi zaniat hortynhom* [Military and patriotic education of senior teenagers during horting training]. In *Naukovyi chasopys Natsionalmoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova: Vol. 3K1 (56) (pp. 353-355)*. Kyiv: NPU im. M. P. Drahomanova.
9. Tymchyk, M. & Yeriomenko, E. (2014). *Khortynh yak zasib vykhovannia napolehlyvosti u molodshykh shkoliariv* [Horting as a means of educating persistence in primary schoolchildren]. In *Fizychne vykhovannia v ridnii shkoli: Vol. 1*. Kyiv: Pedahohichna presa.
10. Tretiakov, V. (1983). *Vospitaniie uchashchikhsia v protsesi nachalno voennogo obucheniiia* [Education of students in the process of basic military training]. Kyiv: Radianska Shkola.

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ И АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛУГИ НА СЛУЖБЕ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ СРЕДИ МОЛОДЕЖИ

Стаття написана у рамках узагальнення проміжних результатів науково-дослідної роботи за грантом МОН РК “Арт-педагогіка і арт-терапія для профілактики суїцидальної поведінки молоді в Казахстані з розробки наукових основ і практичних технологій”.

У статті аналізуються і зіставляються специфіка та стан арт-терапевтичних та арт-педагогічних послуг у країнах далекого і ближнього зарубіжжя та в Казахстані. На думку авторів, використання елементів арт-терапії у профілактиці негативних тенденцій серед молоді сприяє посиленню захисних факторів стосовно можливого залучення у негативне середовище, у тому числі – суїцидально спрямоване. Доведено, що чим ширше у суспільстві представлені форми підтримки населення, створені на основі арт-методів і арт-технік, тим сильнішим є антисуїцидальний бар’єр.

Ключові слова: арт-послуги, арт-педагогічні послуги, арт-терапевтичні послуги, арт-педагогічна діяльність.

В последние годы набирает силу и становится востребованной арт-индустрия – своеобразная сфера арт-услуг и важный сектор арт-рынка, включающий в себя производство, сбыт произведений искусства и услуг в сфере культуры, имеющий свою потребительскую аудиторию. В нашей статье речь пойдет об арт-услугах как формах поддержки населения, способах профилактики вовлечения личности в негативную среду, основанных на арт-методах и арт-техниках. То есть, можно сказать, что из всего спектра арт-услуг нам будут интересны арт-терапевтические и арт-педагогические услуги.

Специфика и состояние определенных видов услуг определяют состояние “болезненных” проблем общества и возможности их решения. Арт-терапевтические услуги в развитых странах находят всё более широкое применение. В России и в Украине эти услуги являются очень результативным и незаменимым инструментом при оказании психологической помощи детям с различными психическими расстройствами

или имеющим нарушения в развитии. С ребенком легче наладить контакт с помощью игр и рисования, к этому убеждению приходит большинство психотерапевтов прошлого и современности (М. Е. Бурно [1], К. Рудестам [2], Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская [3], А. Эллис [4], Л. Д. Лебедева [5], S. M. Walsh, S. Weiss, M. C. Вальдес Одриосола, А. И. Копытин и др.). Также подобные услуги оказываются детям, подросткам и даже взрослым, не способным к речевому общению, то есть тем, у кого имеются врожденные заболевания, органические поражения мозга и т. д.; в этих случаях рисунок становится основным средством общения с клиентом.

Со временем популяризировались арт-терапевтические и арт-педагогические услуги, внедряемые не только в специальные, но и в массовые школы, в систему дополнительного образования (Н. Ю. Сергеева, А. В. Гришина, В. Л. Кокоренко. Также параллельно развивался диагностический аспект арт-услуг: специалисты выявляют детей и подростков из “групп риска” – склонных к совершению общественно опасных поступков, самоубийств и т. д. (Е. Р. Кузьмина, А. И. Копытин, Дж. Остер).

Затем получили широкое распространение арт-педагогические услуги, осуществляемые более узкими специалистами: это разработка и внедрение профилактических или коррекционных программ; чаще эти услуги платные и реализуются известными мастерами арт-терапии на индивидуальном уровне (А. С. Галанов, М. В. Киселева, Е. В. Тарарина и др.).

Стали популярными услуги по арт-терапии при проведении различных тренингов – например, общения, формирования жизненно-важных навыков, развития толерантности, креативности и других качеств личности (А. Г. Грецов, Д. С. Хомяков, И. П. Новик, А. В. Русова А. В. и др.).

Изучение обобщающей литературы [6; 7] позволило установить, что первоначально арт-терапию начали применять в деятельности психиатрических клиник (как форму или вид занятости пациентов), соответственно, услуги зародились в качестве дополнительного средства для отвлечения душевнобольных от агрессии на окружающих и на себя. Затем в этих же заведениях арт-терапия стала выступать в форме психотерапевтической и социотерапевтической

поддержки и реабилитации пациентов с разными психическими расстройствами, в том числе с наркотической и алкогольной зависимостью. Арт-терапия при этом дополняла психофармакотерапию, физиотерапию и другие методы лечения. Арт-терапевтические услуги приобретают глубокую психотерапевтическую направленность (А. Хайгл-Эверс, Ф. Хайгл, Ю. Отг, У. Рюгер, А. Е. Берегулина, О. А. Ионов и др.). В последующие годы в разных странах мира активизировалось применение арт-терапии к людям с психосоматическими заболеваниями на разных этапах их лечения и реабилитации.

Кроме того, арт-терапия используется в качестве средства психологической помощи людям с онкологическими и другими тяжелыми заболеваниями (И. Самахова, К. Малкиоди, А. Моцкувене и др.). Соответственно, в этой сфере наблюдается рост арт-терапевтических услуг, начиная с 2003-2004 годов, который длится по сей день с более ярко выраженной динамикой.

Арт-терапия также становится все более важным средством психологической и социальной помощи пожилым и престарелым людям (О. А. Шелест, Л. П. Воронцова и др.). Арт-терапия позволяет им реализовать творческий потенциал, противодействовать негативным изменениям в социальной, психической и физической сферах. Также арт-терапевтические и арт-педагогические услуги, организованные в геронтологических центрах, в домах престарелых и др. заведениях для подобных клиентов, помогают им жить более активной и приносящей удовлетворение жизнью, преодолевать одиночество, бороться со старостью и ограниченностью в движениях, передавать свой жизненный опыт.

Значительным потенциалом арт-терапия обладает и касательно работы с разными социально неблагополучными группами населения: теми, кто переживает стресс из-за отсутствия работы, пытается адаптироваться к новым условиям (беженцы, репатрианты), вернулся из мест лишения свободы или находится в исправительных учреждениях и т.п. (Н. М. Кружилина, А. А. Лебедев).

С 2005-2006 годов набирает силу направление арт-терапии для организации гармонизированной жизни вне психических расстройств или проблем с эмоциональной сферой (С. С. Зорин и др.), а в последние годы усиливаются групповые арт-услуги

как форма психологического сопровождения в сохранении здоровья и преодолении профессиональных деформаций специалистов (Н. Е. Пурнис, Т. А. Харитончик и др.).

Как видим, обобщенная характеристика арт-терапевтических и арт-педагогических услуг свидетельствует о динамичном росте этой сферы, начиная с 2003-2005 годов, но при этом профилактика вовлечения в негативную среду, суицидальная проблематика не являются основными задачами специалистов. Проведем детальный анализ сферы арт-терапевтических и арт-педагогических услуг посредством обобщения данных, представленных в обзорных докладах и статьях.

Арт-терапевтические и арт-педагогические услуги за рубежом

Изучение обзорно-обобщающего доклада А. И. Копытина на тему “Арт-терапия в контексте культуры и технологии” [8], позволило систематизировать процесс влияния культурных и технологических факторов на арт-терапию как преимущественно “трансатлантический” феномен, в частности в таких странах, как Великобритания и США. В докладе освещаются достижения и проблемы арт-терапии и арт-услуг вообще в разных странах на современном этапе.

На основании доклада нами сделан вывод: в 80-90-х годах XX века были созданы профессиональные общественные объединения арт-терапевтов во многих странах мира (в Канаде в 1981 г., в Австралии в 1987 г., в Германии в 1989, в Нидерландах в 1996, в Российской Федерации в 1997 г., в Италии в 1997, в Испании в 1999). В 1990-ые годы также были разработаны образовательные программы по арт-терапии при университетах многих ведущих европейских стран. В эти же годы происходит “раздробление” арт-терапевтического сообщества, в нем выделяются разнообразные школы, направления и коалиции, которые начинают отстаивать и культивировать собственное видение арт-терапии. Тем самым эти арт-терапевтические сообщества устанавливают собственную профессиональную политику и доказывают свое стремление контролировать сектор арт-терапевтических услуг и образования, формирующийся в Европе.

Также А. И. Копытиным [8] было выявлено, что в некоторых странах континентальной Европы создаются несколько общественных объединений арт-терапевтов (например, в Германии), при этом даже внутри “опытных” объединений обостряется конфронтация между разными сегментами арт-терапевтического сообщества.

Дальнейший анализ работ [9-10] по данной проблематике дал возможность отметить некоторые наиболее острые проблемы современной арт-терапии, влияющие на развитие арт-услуг. Интеграция арт-терапевтического сообщества и определение международных стандартов арт-терапевтического образования сталкиваются с препятствиями из-за различий в законах этих стран и в политике национальных арт-терапевтических организаций. Также обобщение опыта позволило выявить, что относительная закрытость арт-терапевтического сообщества (обусловленная жесткими критериями членства в профессиональных организациях и требованиями допуска к арт-терапевтическому образованию и к последующей практике) ограничивает вовлечение в арт-терапевтическое движение представителей других профессиональных групп (врачей, психологов, педагогов и др.) и, тем самым, затрудняет развитие арт-терапевтической методологии, исследований и соответственно, тормозит развитие этого сектора услуг.

Также многие вопросы, связанные с легализацией деятельности профессиональных арт-терапевтов, оставались долго неурегулированными. В 1998 году британским парламентом был принят закон, определяющий профессиональный статус и роль арт-терапевтов, а также стандарты арт-терапевтического образования. В соответствии с этим законом, арт-терапевты, наряду с музыкальными терапевтами и драматерапевтами, являются вспомогательными медицинскими специалистами. Их труд в лечебных учреждениях оплачивается по тарифной сетке Национальной системы здравоохранения. В то же время не существует тарифной сетки для арт-терапевтов в образовательных учреждениях.

Сегодняшняя ситуация в литовской арт-терапии во многом схожа с аналогичной ситуацией в Западной Европе 60-70-х годов XX века, когда арт-терапия только начала развиваться. Там так же постоянно расширяется интерес

к потенциальным возможностям арт-терапии, равно как и сферам её применения. Начало применения арт-терапии в Литве датируется 80-ми годами XX века. Однако отсутствует единодушное соглашение о её концепции, также нет адекватной и официально признанной арт-терапевтической подготовки. В ответ на эти потребности по инициативе Литовской ассоциации по применению арт-терапии (LDDTA) издана первая профессиональная книга (под редакцией Тэша Делли – сборник статей “Искусство как терапия. Введение в применение художественных средств как терапевтической техники”) [10].

Первая арт-терапевтическая студия в Литве под названием “Птаха” была основана в 1992 году. Её основатель – Д. Сурвилайте, психиатр, глава отделения психиатрической больницы Вильнюсского университета.

В 1994-1996 годах информацию об арт-терапевтических сессиях для взрослых можно было найти в ежемесячном журнале “Психология для тебя”. Сессию вела психолог-психотерапевт М. Тракумайте из Центра изучения человека.

Художественное самовыражение как средство самопознания и релаксации впервые начали применять на группе здоровых женщин с 1993 года [10]. Центр развития ребёнка в клинической больнице Государственного университета и Литовский благотворительный союз “Avilys” подготовили проект применения арт-терапии в превенции уголовных преступлений и социализации асоциальных личностей. Опыт художественного самовыражения начали применять и к заключённым. Администрация вильнюсской исправительно-трудовой колонии, стремясь улучшить педагогические показатели, учредила для заключённых, интересующихся искусством, арт-студию “Росы”. Уроки живописи проводились также с заключёнными-подростками вильнюсского следственного изолятора.

В 1995-1997 годах была внедрена специальная художественная программа, координируемая Информационным и консультационным бюро, учреждённым в Литве в 1994 г. вместе с международной организацией “Handicap International” и французскими художниками. В эти же годы преподаватели музыки и изобразительных искусств, работающие с людьми с физическими и умственными

недостатками, учредили две негосударственные организации – Ассоциацию Индикационной Музыкальной терапии и Ассоциацию по Применению Арт-терапии. Второй период развития арт-терапии в Литве связан с деятельностью этих ассоциаций.

Многие проблемы, характерные для зарубежной арт-терапии и соответствующих услуг, проявляются и в России. В то же время в России понятие “арт-педагогика”, как особое направление в современной педагогической науке, не получило еще достаточно полного и точного определения, но, несмотря на это, педагоги дополнительного образования и творчески мыслящие учителя, преподаватели вузов и др. все чаще начинают использовать в своей практике отдельные приемы, методы и технологии арт-педагогики. Соответственно, арт-услуги, связанные с помощью и поддержкой “здоровому” населению, только начинают внедряться. Стоит отметить, что сегодня в использовании элемента “арт” педагогами ощущается некоторая образность, поскольку в арт-педагогике искусство не является единственной целью деятельности, а становится лишь средством решения профессиональных задач [8].

Обзор функций и содержания деятельности практикующих служб и центров развития и коррекции, использующих опыт лучших мировых арт-педагогических и арт-терапевтических школ

Проведенный по сайтам обзор функций и содержания деятельности практикующих служб и центров развития и коррекции дает возможность констатировать, что большинство из них используют опыт лучших мировых арт-педагогических и арт-терапевтических школ, более того – они копируют без изменений программы и курсы российских арт-терапевтов, или, в лучшем случае, адаптируют их программы под наши реалии.

По инициативе Казахстанского филиала Международной академии психологических наук в г. Астана (а до этого в г. Алматы, Атырау) была запущена сертификационная программа по интегративной арт-терапии.

Отмечается, что интегративная Арт-терапия – программа для всех, кто хочет на себе пройти терапию искусством исцеляющего воздействия, научиться использовать силу искусства в своем внутреннем мире. Отдельной цели –

профилактика суицидального поведения авторы не ставят, но тематика модулей располагает к расширению возможностей личности в области позитивного мышления и понимания себя, что, на наш взгляд, завуалировано предохраняет личность от травм, ведущих к саморазрушению и суициду.

Также в ходе обучения участники под наблюдением тренера выступают в роли терапевтов в групповых и парных техниках. В завершение всей программы участники сдают экзамен по изученному материалу. Они получают сертификаты за каждый пройденный тренинг, с указанием количества часов; сертификат о прохождении каждого модуля и итоговый Сертификат после сдачи экзамена о прохождении полного курса с присвоением квалификации арт-терапевта, дающий право практиковать в этом направлении. Сертификаты МАПН входят в перечень для получения Европейского сертификата психотерапевта.

Еще существуют авторские методики художников. К примеру, запатентована авторская методика Арт-терапии для каждого (Рисунки, которые исцеляют) Бахтыбека Талкамбаева (патент № 2256, № 2257).

Методика основана на древних знаниях и выверена собственным 20-летним опытом художника; его живописные полотна представляют собой импровизационные орнаментально-знаковые системы, которые рождаются в процессе общения с природой, при изучении древней культуры. Эти композиции являются не только таинственным посланием человеку, но и своего рода каналом связи и общения с энергией природы, которая даёт силу и здоровье. В 2013 году в Москве прошли мастер-классы Бахтыбека Талкамбаева. Дети от четырех лет и взрослые общались с мастером, рисовали, открывали для себя новые горизонты.

Методика Мандалотерапии художницы Жазиры Джанабаевой – директора студии изобразительного и прикладного искусства “Синяя черепаха” используется в работе и со взрослыми, которые пережили личную драму, и с детьми, страдающими аутизмом, ДЦП или получившими серьезные психологические травмы. Мастерница Загиля Абишева с помощью арт-педагогических идей воспитывает уважение к декоративно-прикладному искусству казахского народа. Лечение творчеством широко представлено

на казахстанских сайтах и приобретает все большую популярность.

Подобную работу, но по более широкому профилю ведут Центры и службы г. Астана и Алматы: Центр Арт-терапии “ОкеанАрт” при Республиканской Ассоциации Арт-терапевтов Казахстана (авторская программа “Арт-терапия”); Центр психологии “НАГВАЛЬ” (“Использование арт-методов в практической психологии. Виды, методы и особенности проведения” в рамках курса “Основы практической психологии”); Центр ресурсной психологии (обучающие курсы Арт-терапии по программе: рисунок – метод диагностики и психокоррекции; сказкотерапия – метод психокоррекции и психотерапии; куклотерапия – метод работы со страхами и внутриличностной коррекции; песочная терапия – метод психотерапии внутриличностных и межличностных конфликтов) и др.

Не имеют четких программ, но заявляют об использовании индивидуальной и групповой арт-терапии следующие организации: Центр Арт-терапии “Инсайт”, Тренинговое агентство “Ренессанс”, Центр классической гомеопатии и психологической поддержки “БРАНТ” (гештальт-терапия и арт-терапия в гомеопатии), Центр детского развития “Добруша” (индивидуальные занятия), ТОО “Открытый мир”, Открытый университет Фасилитации и многие другие.

Также на сайтах г. Алматы размещены многочисленные объявления о сертифицированных тренингах по арт-терапии. В частности, подобный тренинг на казахском языке проводит Евразийский институт практической психологии и психотерапии, Центр арт-поддержки и консультирования, Служба помощи в кризисных ситуациях, Кризисный Центр “Подруги” и др.

Целесообразно отметить передовой опыт РК в области развития арт-педагогических и арт-терапевтических услуг.

В 2011 году в Музее Первого Президента Республики Казахстан в рамках ежегодного семинара по арт-терапии “Живые камни” для детей с особенностями в развитии состоялось открытие двухдневной творческой лаборатории “Бакытты балалык шак”.

Также в Алматы был проведен семинар “Арт-терапия музыкой и танцами” для практикующих специалистов в области

арт-терапии и арт-педагогике. Семинар был инициирован Британском Советом в Казахстане и Кыргызской Республике при поддержке общественного фонда “Азия-Арт+” на базе Международного колледжа непрерывного образования. В нем приняли участие 25 специалистов из г. Алматы и областей Казахстана, представляющих НПО и успешно развивающих методы арт-терапии на своих площадках.

В Семее проведена презентация кабинета арт-терапии для онкобольных. Этот проект состоялся благодаря благотворительной помощи Фонда первого президента Республики Казахстан – Лидера Нации. В прошлом году в Министерстве здравоохранения РК была разработана новая программа развития онкологической службы на 2012-2016 годы, направленная на повышение ожидаемой продолжительности и качества жизни казахстанцев путем снижения смертности населения от онкологических заболеваний. Одной из задач программы является создание современной системы реабилитационной и паллиативной помощи онкобольным.

Нами выявлено, что несмотря на значительный интерес специалистов, в том числе и в массовом образовании, к применению методов арт-терапии и арт-педагогике (также имеются запросы на арт-терапевтические и арт-педагогические услуги и сопровождение различных категорий населения – дети, подростки, “кризисники”, инвалиды и др.), все-таки заметна нехватка специалистов, знающих механизмы этих направлений помощи и поддержки, умеющих применять арт-методы на практике. В частности, отдельные города северного, центрального и восточного регионов (Кокшетау, Петропавловск, Павлодар, Караганда, Усть-Каменогорск), а также столицы – Астана и Алматы представлены более широким спектром арт-услуг: от арт-терапии в коррекционных службах, работающих с людьми с ограниченными возможностями, до арт-педагогических услуг в изо-студиях и развивающих детских центрах. Тогда как южные и западные регионы менее представлены в обоих аспектах, арт-терапевтические услуги ограничиваются работой с душевнобольными и инвалидами (при медицинских центрах).

Подытожив опыт существующих центров и служб, практикующих арт-педагогику и арт-терапию с различными

категориями людей, мы убеждаемся, что конкретных целей, и в особенности профилактических касательно суицидальной проблематики арт-терапевты и арт-педагоги не ставят. В большинстве случаев ими решаются проблемы преодоления коммуникативных барьеров, дезадаптации, помощи детям с особыми образовательными потребностями и т.п.

Литература

1. Бурно М. Е. Терапия творческим самовыражением / под. ред. М. Е. Бурно. – М. : Медицина, 1989. – 304 с.
2. Рудестам К. Групповая психотерапия / под. ред. К. Рудестам. – СПб. : ЗАО “Питер”, 1999. – 384 с.
3. Медведева Е. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании / Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. – М. : Академия, 2001. – 248 с.
4. Эллис А. Гуманистическая психотерапия: Рационально-эмоциональный подход. – СПб. : Сова; М. : ЭКСМО-Пресс, 2002. – С. 13-21.
5. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб. : Речь, 2003. – 256 с.
6. Арт-терапия в эпоху постмодерна : [сборник / науч. ред. и пер. А. И. Копытина]. – СПб. : Речь: Семантика-С, 2002. – 221 с.
7. European Consortium of Arts Therapies Education. Directory of European training courses. – Paris : Rene Descartes University, 2005. – 114 p.
8. Копытин А. И. Арт-терапия в контексте культуры и технологии // Материалы международной конференции “Арт-терапия и творческое самовыражение в сохранении здоровья и развитии человеческого потенциала”. – Москва, 2010. – С. 21-27.
9. Rubin J. Introduction to Art Therapy, NY, 2010. – P. 44-49.
10. Корженко О. М. Артпедагогика сегодня: цели и перспективы развития / О. М. Корженко, Е. А. Заргарьян // Теория и практика образования в современном мире: Материалы III междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб. : Реноме, 2013. – С. 95.

Г. А. Касен, А. А. Момбек, А. Б. Айтбаева

Арт-терапевтические и арт-педагогические услуги на службе профилактики негативных тенденций среди молодежи

Казахский национальный педагогический университет имени Абая
(13, пр-т Достык, г. Алматы, Казахстан)

Казахский национальный университет имени аль-Фараби
(71, пр-т аль-Фараби, Алматы, Казахстан)

Статья написана в рамках обобщения промежуточных результатов научно-исследовательской работы по гранту МОН РК “Арт-педагогика и арт-терапия для профилактики суицидального поведения молодежи в Казахстане: разработка научных основ и практических технологий”.

В статье анализируются и сопоставляются специфика и состояние арт-терапевтических и арт-педагогических услуг в странах дальнего и ближнего зарубежья и в Казахстане. По мнению авторов, использование элементов арт-терапии в профилактике способствует усилению защитных факторов по отношению к возможному вовлечению в негативную среду, в том числе – суицидально направленную. В соответствии с этим приводится мнение, что чем шире в обществе представлены формы поддержки населения, созданные на основе арт-методов и арт-техник, тем сильнее анти-суицидальный барьер.

Ключевые слова: арт-услуги, арт-педагогические услуги, арт-терапевтические услуги, арт-педагогическая деятельность.

G. A. Kassen, A. A. Mombek, A. B. Aitbayeva

Art Therapy and Art-Educational Services in the Prevention of Negative Trends among Young People

Abai Kazakh National Pedagogical University
(13 Dostyk av., Almaty, Kazakhstan)

Al-Farabi Kazakh National University (al-Farabi av., Almaty, Kazakhstan)

The article represents the intermediate results of implementing the grant project of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan “The Art Pedagogic and Art Therapy for the Prevention of Suicidal Behavior of Youth in Kazakhstan: Development of Scientific Bases and Practical Technologies”.

The author analyzes and compares the characteristics, state of the art therapy, and art-pedagogical services in the countries of near and far

abroad and in Kazakhstan. The use of elements of art therapy in prevention is proved to contribute to the strengthening of protective factors in relation to possible involvement in a negative environment, including suicidal aims. In accordance with this is the view that the wider is society presented in the support to the population based on art techniques and art techniques, the stronger is anti-suicidal barrier.

In conclusion, the author argues that in the Republic of Kazakhstan the development of art therapy and art-pedagogical services is in the early stages. The belief is based on the summation of the experience of existing centres and services (practitioners of art pedagogy and art therapy with various categories of people). Their specific goals, in particular in the field of prevention of suicidal inclinations. In most cases, the problem of overcoming the communicative barriers, maladjustment of children with special educational needs should be focused on.

Keywords: art services, art educational services, art therapy services, art-pedagogical activity.

References

1. Burno, M. E. (1989). Terapiia tvorcheskim samovyrazheniem [Therapy by means of creative self-expression]. Moscow: Meditsina.
2. Rudestam, K. (1999). Gruppovaia psikhoterapiia [Group psychotherapy]. St. Petersburg: ZAO "Piter".
3. Medvedeva, E. A., Levchenko, I. Yu., Komissarova, L. N., & Dobrovolskaia, T. A. (2001). Art-pedagogika i art-terapiia v spetsialnom obrazovanii [Art pedagogy and art-therapy in special education]. Moscow: Akademiia.
4. Ellis, A. (2002). Gumanisticheskaia psikhoterapiia: Ratsionalno-emotsionalnyi podkhod [Humanistic psychotherapy: Rational emotional approach]. St. Petersburg: Sova; Moscow: EKSMO-Press.
5. Lebedeva, L. D. (2003). Praktika art-terapii: podkhody, diagnostika, sistema zaniatii [Practice of art-therapy: Approaches, diagnostics, system of activities]. St. Petersburg: Rech.
6. Purnis, N. E. (2008). Art-terapiia v psikhologicheskom soprovozhdenii personala [Art-therapy in the psychological support of staff]. St. Petersburg: Rech.
7. Haritonchik, T. A. (2012). Art-terapiia kak sredstvo sokhraneniia zdorovia pedagogov [Art therapy as a means of preserving teachers' health]. Upravlenie Doshkolnym Obrazovatelnyim Uchrezhdeniem, 7, 95-103.

8. Kopytin, A. I. (2010). Art-terapiia v kontekste kultury i tekhnologii [Art-therapy in the context of culture and technology]. In Art-terapiia i tvorcheskoe samovyrazhenie v sokhranении zdorovia i razvitiі chelovecheskogo potentsiala. Proceedings of Conference (pp. 21-27). Moscow.
9. Rubin, J. (2010). Introduction to art therapy. N.Y.
10. Korzhenko, O. M., & Zargarian, E. A. (2013). Artpedagogika segodnia: tseli i perspektivy razvitiia [Art pedagogy nowadays: Aims and prospects of development]. Teoriia i praktika obrazovaniia v sovremennom mire: Proceedings of Conference. St. Petersburg: Renome.

УДК 37:124.3-053.6:796

Н. П. Касич, м. Київ

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИХОВАННЯ ЦІЛЕСПРЯМОВАНОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто основні теоретичні аспекти виховання цілеспрямованості у старших підлітків засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності. З цією метою проаналізовано виховання цілеспрямованості в загальноосвітніх навчальних закладах та акцентовано на потребі залучення школярів до фізкультурно-оздоровчих заходів; розкрито поняття “цілеспрямованість”, “виховання цілеспрямованості”. Визначено умови, необхідні для виховання готовності старших підлітків до цілеспрямованості у фізкультурно-оздоровчій діяльності.

Ключові слова: цілеспрямованість, виховання цілеспрямованості, старші підлітки, фізкультурно-оздоровча діяльність.

Проблематика виховної та фізкультурно-оздоровчої діяльності завжди перебувала у центрі уваги науковців і практиків; з огляду на це наше дослідження зосереджене на цій актуальній і мало розробленій проблемі. У сучасних умовах стрімких змін, оновлень, розвитку українського суспільства актуалізується питання удосконалення педагогічних умов, змісту, форм і методів виховної роботи з учнівською молоддю. Необхідність дослідження означеної теми зумовлена також поступовим зниженням у старших підлітків інтересу до фізичного виховання, фізкультурно-оздоровчої діяльності, що веде до неповноцінного фізичного розвитку й незадовільного

формування учнів як особистостей, майбутніх захисників Батьківщини.

У процесі вивчення й аналізу проблематики опрацьовано теоретико-методологічні джерела, що стосуються вольових якостей особистості. Вивчаючи цілеспрямованість як вольову якість, з'ясовано, що поняття “воля” як елемент системи морального виховання бере початок з античності для пояснення виникнення певних дій, позбавлених бажання їх виконувати. Так, у психологічній енциклопедії (за Аристотелем) воля розглядається у зв'язку з породженням дії на основі розумових рішень, які мотиваційно не забезпечені [7, с. 71–72]. Варто відмітити, що Аристотель вважав моральні якості не вродженими, а набутими у процесі виховання.

Шляхом дослідження з'ясовано, що вперше дав визначення характеру як якості волі І. Кант. На його думку, людина зобов'язується дотримуватися певних практичних принципів та переконань, що пропонуються їй власним розумом. Продовжив ідеї І. Канта у своїх роботах відомий педагог П. Лесгафт, згідно з яким характер, тобто цілеспрямованість – це прояв волі, заснований на істинах, з'ясованих і твердо встановлених розумом, знаннями людини [5].

Водночас вважаємо за доцільне наголосити, що у філософській школі минулого цілеспрямованість трактувалася як одна із “сутнісних сил” людства, за допомогою яких воно долучається до світу культури. За М. Колодезніковою, з кінця ХІХ століття цілеспрямованість стала полем дослідження представників волюнтаристського спрямування спочатку в філософії, а потім у психології як одна з форм детермінації людської діяльності або мотивоване управління діяльністю індивіда (В. Вундт, Е. Толмен та інші) [3].

У філософії ХІХ століття С. К'єркегор скептично ставився до можливостей людини і вважав, що вона не здатна себе реалізувати через те, що звертає увагу лише на зовнішні подразники. Переживаючи почуття самотності, особа іноді впадає у стан відчаю. Тому, на думку філософа, ймовірне існування цілей, заради досягнення яких можна знехтувати етичними принципами та нормами [4].

Іншого бачення філософ Л. Фейербах, який стверджує, що індивід має відчувати повноту свого життя, підноситися, звеличуватися. Людина, вважає учений, повинна мати силу

волі, силу почуттів, обов'язково вірити в себе; лише тоді вона зможе чогось досягти, коли вірить у своє майбутнє. Також Л. Фейербах зазначає, що шлях особистості до досконалості можливий у контексті людського самовизначення, самоствердження та цілеспрямованості [11].

Метою статті є розкриття теоретичних аспектів виховання цілеспрямованості старших підлітків засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Важливо наголосити, що у “Філософському словнику” поняття “воля” трактується як свідомо цілеспрямованість людини до виконання тих або інших дій. Джерелом цілеспрямованої вольової діяльності індивіда є об'єктивний світ. Відбитий крізь призму внутрішніх умов суб'єкта (потреби, інтереси, бажання), об'єктивний світ створює для нього можливість ставити різні цілі, приймати рішення тощо [13]. “Початковою ланкою вольової дії є постановка й усвідомлення мети, потім прийняття рішення діяти, вибір найдоцільніших способів здійснення дії. Вирішальним для характеристики даної дії як вольової є виконання рішення. Сила волі не дається людині від природи. Уміння і здатність вибирати цілі, приймати правильні рішення і виконувати їх, доводити почату справу до кінця – результат знань, досвіду, виховання” [13, с. 74].

У цьому контексті психолог І. Бех пропонує з'ясувати механізм розвиненої вольової дії, зокрема такий її важливий структурний компонент, як ціль. Академік вважає, що зазвичай під нею розуміють суб'єктивний образ майбутнього результату. До того ж йому надається статус бажаності стосовно того, хто ставить мету і досягає її. В цьому разі говорять про *мотив-ціль*. Зауважимо, що основні визначення поняття “ціль” виникли в рамках теорії предметно-перетворювальної (практичної) або навчально-пізнавальної діяльності. На нашу думку, пряме перенесення так представлені ідеї цілі у сферу морально-духовної діяльності видається недостатньо продуктивним. Річ у тім, що морально-духовна діяльність – це не суб'єкт-об'єктне відношення, а відношення суб'єкт-суб'єктне, тому й ціль як усвідомлений образ передбачуваного, бажаного результату має свою специфіку. Для морально-духовної цілі суттєвим є обов'язкова подвійність результату, яка передбачає єдність образу результату стосовно автора морально-духовної дії (“Я ділюся своїм надбанням”) і образу результату щодо

суб'єкта, на якого ця дія спрямована і яка в ньому зумовлює певну зміну (задовольняється якась його потреба) [1].

У руслі нашого дослідження заслуговують на увагу погляди Д. Оганесяна, котрий стверджує, що цілеспрямованості, як і кожній вольовій рисі особистості, властиві свої характерні особливості, завдяки яким вона посідає своєрідне місце у вольовій діяльності людини. Цілеспрямованість визначається насамперед постановкою чіткої мети; при цьому автор має не тільки усвідомити те, чого слід досягти, але й уміти передбачити способи і засоби досягнення конкретної цілі. Цілеспрямована особистість завжди шукає правильних шляхів і способів для отримання бажаного результату, намагається увияти собі цей процес. У результаті кінцева мета (близька чи далека) стає зрозумілою, і таким чином підвищується рішучість та наполегливість при її досягненні. Визначеність і ясність мети роблять особистість активною, надають їй діям організованості та стійкості, допомагають виявляти витримку і завзятість у боротьбі з перешкодами і труднощами. З ясністю цілі пов'язані готовність та рішучість долати труднощі. Д. Оганесян іншою особливістю цілеспрямованості вважає вміння людини підпорядковувати всі свої вчинки, дії й помисли обраній меті. Також педагог відмічає і третю особливість цілеспрямованості, змістом якої є неухильне, стійке прагнення досягати поставленої цілі. Це прагнення проявляється в умінні тривалий час зберігати мету й організовувати свою поведінку для її здійснення. Цією особливістю цілеспрямованість тісно пов'язується з наполегливістю, і взагалі з тими вольовими рисами, які об'єднуються терміном "стійкість" [6].

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури, слівників та енциклопедій можна зробити висновок, що цілеспрямованість – це позитивна вольова якість, яка виявляється у здатності людини керуватися у своїх діях і вчинках загальними і стійкими цілями, обумовленими її потребами і переконаннями. Цілеспрямовані люди мають чітко прогнозовану поведінку, спрямовану на досягнення поставленої мети; вони діють твердо і рішуче.

На основі власних досліджень і узагальнень Д. Горев трактує цілеспрямованість як вольову якість, що дозволяє особистості планомірно й зосереджено діяти, прагнучи до досягнення мети. Цілеспрямованість можна розглядати через

домагання індивіда (рівень домагань), що характеризуються рівнем труднощів і є загальною метою майбутніх дій, і вибір суб'єктом мети чергової дії, що формується в результаті переживання успіху або неуспіху ряду минулих дій. Домагання являють собою цілеспрямованість, в якій можливості особистості замінені її спрямованістю. Також учений розглядає цілеспрямованість як стійку спрямованість волювої активності на досягнення найбільш значущої віддаленої мети, здатність підпорядкувати їй свою поведінку на тривалий час. Найбільш важливими компонентами цілеспрямованості вважають наявність мети, мотиву, домагання, рішучість, самостійність, здатність до самопримусу, до відмови від спокус, що відволікають, до тривалої стійкої самоорганізації. Цілеспрямованість може набувати форм психічного процесу, станів та властивостей особистості. Цілеспрямованість стає статусом якості особистості, якщо їй віддається перевага порівняно з іншими стратегіями дій. Д. Горев наголошує, що виховання цілеспрямованості є актуальним на всіх вікових етапах розвитку дитини [2].

Тому, на нашу думку, доцільно застосовувати теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованого виховання, зміст якого висвітлено у наукових дослідженнях та працях академіка І. Бежа, котрий розробив концепцію такого виховання. Учений ґрунтовно і якісно розкрив психологічні закономірності функціонування та розвитку особистості, визначив принципи організації навчально-виховного процесу, що забезпечують гармонійний та повноцінний розвиток особистості, формування системи особистісних цінностей тощо [1].

Також, у контексті нашого дослідження, цінними є погляди М. Зубалія, В. Івашковського, А. Ільченка, В. Мудріка, К. Чорної, котрі розглядають фізичну культуру з позицій теорії виховання, як фізичну культуру індивіда, складовими компонентами якої є культура освіченості, моральні та естетичні елементи. Авторський колектив вважає, що складовими якостями особистості, які сприяють формуванню фізичної культури, моральних та особистісних якостей, є: культура освіченості у сфері фізичної культури особистості, широта знань, висока загальна культура особистості; культура фізичних уподобань – цілеспрямованість уподобань, інтересів, спрямованих на досягнення мети, формування статури; естетична захопленість фізичними вправами, піднесений прояв емоційних

позитивних почуттів; краса, витонченість, елегантність рухів; відчуття задоволення, насолоди під час виконання фізичних вправ, що відповідає особистим або людським ідеалам, прагненням до досконалості; самоорганізація особистого часу тощо [12]. Таким чином, очевидно, що заняття фізкультурно-оздоровчою діяльністю позитивно впливають на духовний розвиток; слугують мотивом займатися у спортивних секціях, гуртках для досягнення своєї мети; сприяють формуванню вольових якостей, вихованню цілеспрямованості школярів тощо.

Актуальним у межах проблеми дослідження є аналіз закономірностей підліткового віку. Як наголошує І. Бех, підлітковість вважають найважчим періодом у виховному плані, оскільки труднощі цього етапу пов'язують зі статевим дозріванням, що іноді спричинює різні психофізіологічні і психічні відхилення. Академік зазначає, що бурхливий ріст і фізіологічна перебудова організму у підлітків викликають почуття тривоги, підвищену збудливість, депресію і т. п. Багато підлітків починають переживати через незграбність, незбіг темпів росту різних частин тіла і різку зміну його пропорцій. Учні цього віку не виражають відкрито почуття суму, безнадійності, самопригнічення, властиві дорослим у депресивному стані; вони приховують депресію показними примхами, агресивністю, тривожністю, неадекватною поведінкою тощо.

Як стверджує І. Бех, підлітку, котрий переживає різні зміни, нелегко утримувати суб'єктивне відчуття цілісності і стабільності свого Я, що породжує особистісні проблеми. Одна з них пов'язана із появою статевого потягу, який може змінити систему мотивів і переживань. На думку психолога, цьому віку властивий швидкий розвиток самосвідомості, підліток сприймає себе не просто людиною певного віку, школярем, який має успіхи чи невдачі, а особистістю, у якої є інтереси, бажання, спонуки і погляди. Також самосвідомість дитини підліткового віку викликає у неї потребу в тіснішому спілкуванні з ровесниками, що уможлиблює краще усвідомлення самої себе. На стосунки підлітків із ровесниками впливають не тільки уявлення про саму особистість, а й погляди на взаємини між людьми. У цьому контексті І. Бех відмічає, що задля справжнього подорослішання, а не просто фізичної і фізіологічної дорослості, підлітки повинні звикнути до своєї статевої зрілості, набути

самостійності, налагодити дружні стосунки з ровесниками, поступово виробляти життєву позицію, усвідомлювати себе особистістю; перш ніж вони благополучно позбудуться опіки старших, молоді люди мусять зрозуміти, хто вони, до чого прагнуть і як можливо ці прагнення здійснити [1].

Надзвичайно важливою для нашого дослідження є думка відомого українського вченого В. Сухомлинського, який у своїх творах підкреслював педагогічне значення ігор для розвитку творчості й цілеспрямованості учнів основної школи. Педагог неодноразово зазначав, що в грі перед дітьми розкривається світ, надається можливість реалізувати себе та свої творчі здібності. Варто акцентувати, що виховний зміст стосунків школярів під час ігрової діяльності полягає в тому, щоб якнайбільше ускладнювалися ігрові обставини, оскільки вони змушують підлітків мислити і знаходити кращі варіанти вирішення ігрових завдань тощо. Учневі-підлітку завжди хочеться, щоб у грі перед ним відкривалося щось нове, захопливе, гра спонукає його постійно вчитися, оволодівати новими знаннями і вміннями [8].

У процесі вивчення проблеми виховання моральних якостей старших підлітків засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах М. Тимчик дійшов висновків, що вчителі шкіл під час уроків фізичної культури приділяють недостатньо уваги формуванню у дітей таких якостей, як цілеспрямованість, дисциплінованість, патріотизм тощо. Науковець вважає, що такий незадовільний стан пояснюється ігноруванням викладачами фізичної культури, тренерами спортивних секцій необхідності розв'язання виховних завдань у процесі фізкультурно-оздоровчої роботи зі старшими підлітками. Вчителі часто не враховують виховних можливостей позакласної фізкультурної роботи для формування особистісних якостей учнів 7-9 класів, унаслідок чого навчально-виховний процес відбувається без активної участі підлітків. В організації фізкультурно-оздоровчої діяльності нерідко прослідковується безсистемність, не застосовуються творчий та диференційований підходи тощо [9]. Ми поділяємо думку М. Тимчика, що для дієвого виховного процесу слід уникати недоліків, виявлених у перевірених під час дослідження загальноосвітніх навчальних закладах; враховувати індивідуальні, психологічні й анатомо-фізіологічні вікові

особливості старших підлітків у процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності; здійснювати особистісно орієнтований підхід, зважати на інтереси учнів 7-9 класів [10].

Аналіз наукових джерел дає можливість зрозуміти, що за сучасних умов проблемі виховання цілеспрямованості старших підлітків у фізкультурно-оздоровчій діяльності приділяється недостатня увага. На основі психолого-педагогічного аналізу питання та узагальнення відповідних напрацювань учених, дослідників і практиків можна стверджувати, що виховання цілеспрямованості учнів загальноосвітніх навчальних закладів є надзвичайно актуальним науковим викликом. Адже цілеспрямованість як вольова якість дає людині змогу планомірно й зосереджено діяти, прагнучи до досягнення мети; за допомогою виховання цілеспрямованості з'являється потреба ставити цілі і завдання, можливість проектувати шляхи їх досягнення, забезпечується вольова готовність до їх реалізації. Виховання цілеспрямованості в учнівської молоді набуває значення ще й тому, що у підлітковому віці інтенсивно формуються моральна свідомість та емоційна сфера, потреба у самовихованні та самоосвіті тощо. Це дає нам змогу визначити “виховання цілеспрямованості” як педагогічний процес, що передбачає здатність підростаючої особистості керуватися у своїх діях і вчинках віддаленими цілями, обумовленими власними потребами й переконаннями; свідомо, на основі потреб і мотивів, вибирати діяльність; ставити цілі (мету) та досягати їх; концентрувати вольові зусилля у процесі діяльності та уміння аналізувати її результати.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Зважаючи на актуальність тематики, визнаємо доцільним вивчення педагогічних умов, технологій, форм і методів виховання цілеспрямованості в учнівської молоді.

Література

1. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Т. 2 / І. Д. Бех. – Чернівці : Букрек, 2015. – 640 с.
2. Горев Д. В. Воспитание целеустремленности у младших подростков в физкультурно-оздоровительной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Денис Вячеславович Горев. – Кострома, 2004. – 149 с.

3. Колодезникова М. Г. Этнопедагогические условия формирования целеустремленности у спортсменов-подростков: на примере секций восточных единоборств : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / М. Г. Колодезникова. – Якутск, 2004. – 151 с.
4. Кьеркегор С. Жизнь. Философия. Христианство / С. Кьеркегор ; [сост. и пер. с англ. И. Басс]. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2004. – 243 с.
5. Лесгафт П. Ф. Собрание педагогических сочинений. Т. 3 / П. Ф. Лесгафт. – М. : Государственное издательство “Физкультура и Спорт”, 1956. – 440 с.
6. Оганесян Д. О. Психологическая характеристика формирования целеустремленности учащихся в процессе производственного обучения : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.00 / Д. О. Оганесян. – М., 1959. – 14 с.
7. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. – К. : “Академвидав”, 2006. – 424 с.
8. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. Т. 2 / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1979. – 670 с.
9. Тимчик М. В. Єдність школи та сім'ї у військово-патріотичному вихованні старших підлітків у процесі занять хортингом / М. В. Тимчик // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. – Вип. 18, кн. 2. – С. 313–321.
10. Тимчик М. В. Форми і методи патріотичного виховання старших підлітків у процесі спортивно-ігрової діяльності / М. В. Тимчик // Обрії. Науково-педагогічний журнал. – 2013. – № 2(37). – С. 48–51.
11. Философский словарь / [авт.-сост.: А. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Линецкий, А. В. Шуба]. – К. : А.С.К., 2006. – 1056 с.
12. Фізичне виховання старшокласників у позакласній роботі загальноосвітніх навчальних закладів : навчально-методичний посібник / М. Д. Зубалій, В. В. Івашковський, А. І. Ільченко, В. І. Мудрік, К. І. Чорна ; [за редакцією М. Д. Зубалія]. – К., 2013. – 307 с.
13. Філософський словник / [за ред. М. М. Розенталя, П. Ф. Юдіна]. – К. : Політична література України, 1964. – 498 с.

Н. П. Касич

Теоретические аспекты воспитания целеустремленности старших подростков в физкультурно-оздоровительной деятельности

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье рассмотрены основные теоретические аспекты воспитания целеустремленности у старших подростков средствами физкультурно-оздоровительной деятельности. С этой целью проанализирован процесс воспитания целеустремленности в общеобразовательных учебных заведениях и акцентировано на необходимости привлечения школьников к физкультурно-оздоровительным мероприятиям; раскрыты понятия “целеустремленность”, “воспитание целеустремленности”. Определены условия, необходимые для воспитания готовности старших подростков к целеустремленности в физкультурно-оздоровительной деятельности.

Ключевые слова: *целеустремленность, воспитание целеустремленности, старшие подростки, физкультурно-оздоровительная деятельность.*

N. P. Kasich

Theoretical Aspects of Development of Teenagers' Dedication to Purpose in the Process of Physical Education and Recreation Activities

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (9 Berlynskogo Str., Kyiv, Ukraine)

Problems of physical education and recreation activities have always been in the focus of attention of society, that is why our research is aimed at solving a timely and underexplored problem. In modern conditions of rapid changes, renewal and development of Ukrainian society, the issue of improvement of pedagogical conditions, content, forms and methods of educational work with students becomes pressing and topical. The topicality of our research is defined by a gradual decrease of teenagers' interest to physical education and recreation activities, which leads to inadequate physical development and insufficient formation of students as individuals and future defenders of Motherland.

The article deals with the main theoretical aspects of development of teenagers' dedication to purpose by means of physical education and recreation activities. To this end, development of dedication to purpose in

general education institutions is analyzed and the need to involve students in physical education and recreation activities is emphasized; the notions of “dedication to purpose”, “development of dedication to purpose” are defined. The conditions necessary for preparing students to reach their goals are determined.

Keywords: *dedication to purpose, development of dedication to purpose, teenagers, physical education, recreation activities.*

References

1. Bekh, I. D. (2015). Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannya osobystosti: Vol. 2 [Selected scientific works. Education of personality]. Chernivtsi: Bukrek.
2. Gorev, D. (2004). Vospitaniie tselestremliionnosti u mladshykh podrostkov v fizkulturno-ozdorovitelnoi deiatelnosti [Education of tenacity in younger adolescents in physical culture and recreational activity]. (Doctoral dissertation, Kostroma).
3. Kolodeznikova, M. (2004). Etnopedagogicheskie usloviia formirovaniia tselestremliionnosti u sportsmenov-podrostkov: na primere sektsyi vostochnykh yedinoborstv [Ethnopedagogical conditions of formation of tenacity in sportsmen-teenagers: on the example of East single combat classes]. (Doctoral dissertation, Yakutsk).
4. Kiekegaard, S. (2004). Zhyzn. Filosofia. Khristianstvo [Life. Philosophy. Christianity]. St. Petersburg: Dmitrii Bulanin.
5. Lesgaft, P. (1956). Sobraniie pedagogicheskikh sochinenii: Vol. 3 [Collection of scientific works]. Moscow: Fizkultura i sport.
6. Oganessian, D. (1956). Psikhologicheskaiia kharakteristika formirovania tselestremliionnosti uchashchikhsia v protsesse proizvodstvennogo obuchenia [Psychological characteristic of formation of students' tenacity in the process of work study] (Dissertation abstract, Moscow).
7. Stepanov, O. (2006). Psykholohichna entsyklopediia [Psychological encyclopedia]. Kyiv: Akademydav.
8. Sukhomlynskyi, V. (1979). Vybrani tvory [Selected works] (Vols. 1-5). Kyiv: Radianska Shkola.
9. Tymchyk, M. (2014). Yednist shkoly ta simi u viiskovo-patriotychnomu vykhovanni starshykh pidlitkiv u protsesi zaniat khortynhom [The unity of school and family in military and patriotic education of older adolescents in the process of horing training]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei

- та uchnivskoi molodi: Vol. 18 (2) (pp. 313-321).
10. Tymchyk, M. (2013). Formy i metody patriotychnoho vykhovannia starshykh pidlitkiv u protsesi sportyvno-ihrovoi diialnosti [Forms and methods of patriotic education of older adolescents in the process of sport and game activities]. *Obrii*, 2 (37), 48-51.
 11. Andrushchenko, A., Vusatiuk, O., Linetskii, S., & Shuba, A. (2006). *Filosofskii slovar* [Philosophic dictionary]. Kyiv: A. S. K.
 12. Zubalii, M., Ivashkovskiy, V., Ilchenko, A., Mudrik, V., & Chorna, K. (2013). *Fizychne vykhovannia starshoklasnykiv u pozaklasnii roboti zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Physical training of senior school students in out-of-class work of general educational establishments]. Kyiv.
 13. Rozental, M. & Yudin, P. (Eds.). (1964). *Filosofskiy slovnyk* [Philosophic dictionary]. Kyiv: Politychna literature Ukrainy.

УДК 378.091-051(4):005.336. *Н.С. Купиченко, К.П. Нечипоренко,*
м. Київ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз стану педагогічної практики у вітчизняних вищих навчальних закладах і визначено види практик. Розкрито особливості впровадження нової стратегії підготовки вчителів початкової школи, яка ґрунтується на вітчизняному та європейському досвіді, а також сучасних інноваційних наукових розробках. Проаналізовано нормативно-правові документи, які регулюють організацію педагогічної практики студентів у школі. Охарактеризовано професійну підготовку вчителів у вищих педагогічних навчальних закладах Німеччини.

Ключові слова: педагогічна практика, майбутні вчителі початкової школи, нова стратегія підготовки вчителів початкової школи.

У сучасних умовах реформування соціальної, політичної та економічної сфер суспільного життя пріоритетними напрямками розвитку системи вищої освіти є її модернізація і практична спрямованість, що супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці. Інтеграційні процеси, входження Української держави в європейський та світовий освітній простір зумовлюють потребу структурної

реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на збереження мобільності, сприяння працевлаштуванню випускників в умовах високої конкурентності. Метою модернізації вищої освіти в Україні, на нашу думку, є впровадження нової стратегії підготовки вчителів початкової школи, яка б ґрунтувалась на вітчизняному та європейському досвіді, а також сучасних інноваційних наукових розробках. Як справедливо зазначає В. Огнев'юк, зміни в сучасній освіті мають ґрунтуватися на трьох імперативах: “усебічного, універсально-цілісного, гармонійного розвитку особистості; формування нової парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму; переходу від одновимірної до багатовимірної людини (навчання стає мистецтвом, яке сприяє прагненню особистості до саморозвитку)” [7, с. 10].

На сучасному етапі реформування системи педагогічної освіти актуальною залишається проблема ефективної організації педагогічної практики, адже саме під час її проходження відбувається освоєння освітнього простору, активне включення в реальний навчально-виховний процес школи, взаємодія з учнями та колегами, вирішення педагогічних ситуацій, формування власної професійно-особистісної позиції.

Зважаючи на предмет нашого дослідження, вважаємо за доцільне здійснити історико-педагогічний аналіз стану педагогічної практики у вітчизняних вищих навчальних закладах. В. Горленко вважає, що педагогічна практика виникла ще в 70-ті роки XVIII століття, з часу перших спроб підготовки вчителів у гімназіях, семінаріях, спеціальних училищах і університетах [2]. О. Лук'яненко стверджує, що теоретичні основи педагогічної практики як складника професійної підготовки фахівців початкової ланки освіти закладено зарубіжними та вітчизняними вченими у XIX–XX столітті [6]. Так, С. Русова, К. Ушинський обґрунтували необхідність здійснення практичної підготовки вчителів шляхом безпосереднього викладання в школі, спілкування з учителями, учнями. Вивчення й аналіз історичних джерел засвідчили, що в період з 1918 по 1958 роки відбулося введення педагогічної практики до навчальних планів підготовки майбутніх учителів. Так, у 1918 році студенти III–IV курсів мали працювати в єдиній трудовій школі 2–3 години на день (цей показник відображався в навчальному плані підготовки); пізніше – студенти I–II курсів проходили

двотижневу педагогічну практику з відривом від навчальних занять, яка мала на меті ознайомлення з системою народної освіти. Водночас у науковий обіг введено поняття “дослідна школа”, що є праобразом “базової школи” ВНЗ. У 30-ті роки ХХ ст. з’явилися самостійні види суспільно-політичної, методичної, експериментально-дослідницької, стажувальної, виробничо-педагогічної практики. Виробничо-педагогічна практика стала важливою складовою підготовки вчителів. У середньому на її проходження відводилось 38–40% навчального часу. В означений період розроблено першу інструкцію з безперервної педагогічної практики майбутніх учителів, у якій зазначалось, що студенти мали пройти всі види практик для здобуття педагогічної освіти. За кожним вищим навчальним закладом закріплювалися також “базові школи” для проходження практики, водночас кількість годин, відведених на практичну підготовку майбутніх фахівців початкової освіти, поступово зменшувалася, увага акцентувалась не на навчальній функції педагогічної практики, а на будівництві соціалізму. Доцільно зауважити, що з 1950 р. кількість годин, відведених на педагогічну практику в школі, збільшилась. Введено такі види практики, як: літня піонерська (II–III курси), навчально-виховна (IV–V курси). На основі зазначеного варто стверджувати, що саме в цей період педагогічна практика стала дійсно безперервною.

З’ясовано, що в 60-их роках ХХ ст. практичну підготовку студентів забезпечували такі види педагогічної практики, як суспільно-педагогічна, літня в піонерському таборі, навчально-виховна, виробнича, педагогічна на робочому місці вчителя. Зауважимо, що в означений період ученими особливу увагу звернено на педагогічний досвід, його впровадження та використання. Наголосимо, що саме це суттєво розширило види педагогічної практики, тому що “в ці роки як учителів-наставників почали добирати носіїв перспективного педагогічного досвіду” [1, с. 86].

Встановлено, що, починаючи з 70-их років, у вищих навчальних закладах зі студентами здійснювалась широка дослідно-пошукова робота. Значний внесок у розвиток теоретичних і методичних засад організації педагогічної практики зроблено вченими-викладачами Полтавського державного педагогічного університету ім. В. Короленка, а саме: А. Бойко,

І. Зязюном, І. Кривоносом, Н. Сас, М. Тарасевич. Науковцями не лише теоретично доведено значення педагогічної практики для ефективної підготовки майбутнього вчителя, а й практично розроблено шляхи вирішення проблем її організації. Дослідниками обґрунтовано доцільність організації та проведення безперервної педагогічної практики з уведенням у розклад студентів I–III курсів у формі “шкільного дня” кожного тижня, а також виокремлено такі її види, як пропедевтична, навчальна і стажувальна. Ними розроблено також науково-методичні основи змісту практики, диференційовано його відповідно до курсів навчання, сформульовано мету та завдання, обґрунтовано провідні принципи її організації, зокрема: раннє залучення майбутнього педагога до практики, індивідуалізація практичної підготовки, своєчасна корекція та контроль; розроблено методику індивідуальної роботи студентів з учнями як помічників учителя; створено зразковий кабінет для проведення педагогічної практики [2].

Визначено, що у 80-х роках минулого століття провідною тенденцією було підвищення значущості педагогічної практики у процесі оволодіння студентами навичками професійної майстерності, основами педагогічного спілкування, організаторської та виховної роботи. Варто зауважити, що з метою поширення досвіду підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти організовано школи передового педагогічного досвіду, основними формами роботи яких було спостереження за уроками і різними видами занять із дітьми; складання за допомогою досвідчених фахівців методичних розробок, планів-конспектів уроків; виготовлення наочних засобів навчання та розгляд наслідків їх застосування; обговорення новинок методичної літератури тощо.

Встановлено, що у 90-их роках XX ст. у вітчизняній педагогічній освіті відбулися такі нововведення, як “надання можливості вищим навчальним закладам самостійно розробляти положення та програми практик із урахуванням чинників, що впливають на цей процес; уведення договірних стосунків між базовими навчальними закладами; змога зарахувати студентів на вакантну посаду в організації, де проходить практика; прирівнювання оцінки за проходження практики з оцінками за теоретичне навчання та загалом можливість організовувати педагогічну практику як продовження вивчення навчальних

дисциплін” [1, с. 70]. Ці зміни, на нашу думку, є вагомими, тому що одночасно мають як методологічний, організаційний, так і методичний характер, що наближається до комунікативного підходу фахової підготовки майбутніх учителів.

Загальновідомо, що управління діяльністю студентів викладачами і вчителями-класоводами відбувається шляхом вирішення системи завдань педагогічної практики. Аналіз джерельної бази дослідження засвідчив, що питання, пов'язані з організацією, проведенням і змістом практики майбутніх фахівців, знаходяться в центрі уваги науковців. Водночас незалежно від того, що бачення вчених цієї проблеми різняться, існує загальне методичне положення, відповідно до якого педагогічна практика має сприяти формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця.

Узагальнення викладеного дає підстави для висновку, що становлення і розвиток вітчизняної системи педагогічної практики майбутніх учителів відбувалися поступово, встановлено недостатній рівень розробленості досліджуваних нами питань, відсутність чітких методологічних засад її постійного реформування та модернізації. Водночас варто зауважити, що спроби вдосконалення змісту, форм і видів педагогічної практики адміністративним шляхом робилися досить часто.

Вважаємо за доцільне проаналізувати нормативно-правові документи, в яких встановлено кількість академічних годин, відведених на педагогічну практику. Ґрунтовне вивчення їх змісту засвідчило, що з 2006–2012 навч. р. відбулися значні зміни у частинах розподілу навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін за освітньо-професійною програмою підготовки майбутніх учителів початкової школи (ОКР “бакалавр”). Розподіл годин на педагогічну практику подаємо в табл.1.

Аналіз цифрових даних засвідчив, що в зазначений період відбулося значне скорочення кількості годин, відведених на педагогічну практику. В діючій освітньо-професійній програмі (2012) (цикл професійної та практичної підготовки) на проходження педагогічної практики в початковій школі відведено 810 год., із них: 216 год. – на навчальну (психолого-педагогічну) практику і 540 год. – педагогічну. Означені години складають лише 11,42% від загальної кількості.

Таблиця 1

Розподіл годин, відведених на педагогічну практику в освітньо-професійних програмах підготовки майбутніх учителів початкової школи

Навч. роки	К-сть год.	Види практики	К-сть год.
2008	1188	Навчальна (польова)	54
		Педагогічна (навчальна)	216
		Пропедевтична	324
		Педагогічна	162
		Педагогічна	432
2009	990	Навчальна (польова)	36
		Педагогічна (навчальна)	198
		Пропедевтична	216
		Педагогічна	216
		Педагогічна	324
2010	840	Навчальна (польова)	36
		Навчальна	216
		Пропедевтична	216
		Педагогічна:	
		– літня	144
– виробнича	396		
2011	840	Навчальна (польова)	36
		Навчальна	216
		Пропедевтична	216
		Педагогічна:	
		– літня	144
– виробнича	396		
2012	810	Навчальна (польова)	54
		Навчальна (психолого-педагогічна)	216
		Педагогічна:	
		– літня	144
– виробнича	396		

Проаналізувавши Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України і навчальний план підготовки майбутніх учителів початкової школи (2010–2011 н.р.) (ОКР “бакалавр”) Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка, з’ясовано, що цими нормативними документами передбачено такі основні види педагогічної практики, як навчальна (психолого-педагогічна) (III курс, V семестр, 4 тижні); педагогічна (літня)

(III курс, VI семестр, 3 тижні); педагогічна (виробнича) (IV курс, VII семестр, 5 тижнів); педагогічна (виробнича) (IV курс, VIII семестр, 3 тижні).

Період до 2015 року вважається латентним входженням України до європейського освітнього простору, зокрема щодо організації та проведення педагогічної практики вчителів у школі. Саме з цього часу відбувалися певні трансформаційні зрушення, які, в першу чергу, полягали у збільшенні годин практичної підготовки. Так, у навчальному плані підготовки майбутніх учителів початкової школи (ОП “бакалавр”), який затверджено у 2015 році Київським університетом імені Бориса Грінченка, кількість годин, відведених на педагогічну практику, збільшилась до 1260. Визначено такі види практики, як навчальна (психолого-педагогічна) (II курс, III – IV семестр, 8 тижнів); навчальна (пропедевтична) (III курс, V семестр, 4 тижні); виробнича(педагогічна) (III курс, VI семестр, 4 тижні); виробнича(педагогічна) (IV курс, VII – VIII семестри, 12 тижнів).

Важливим є також розширення вибору практико-орієнтованих форм і методів навчання; підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів; перенесення часткової відповідальності за педагогічну практику з ВНЗ на школи і посилення координації між школами та вищими навчальними закладами; надання методичної та психолого-педагогічної допомоги у вигляді консультування, науково-методичної літератури тощо шкільним учителям, які відповідають за якість педагогічної практики студентів у школі.

Помітним заходом із реалізації Україною європейських освітніх принципів є те, що за навчальним планом підготовки студентів спеціальності 013 Початкова освіта, який затверджено у 2017 році Київським університетом імені Бориса Грінченка, педагогічна практика проводиться впродовж усіх років навчання. Відповідно до зазначеного навчального плану виокремлюються різні види практики. У 2 семестрі студенти проходять навчальну (психолого-педагогічну) практику; 3–4 семестри – навчальну (пропедевтичну); 5 семестр – навчальну (освітнє партнерство). Зазначені види практик тривають 2 тижні. В 6 семестрі передбачено виробничу (навчально-методичну практику) впродовж 6 тижнів. Принципово новим рішенням вважаємо, що на четвертому році навчання

практика (особистісно-професійне становлення) проводиться впродовж усього навчального року. Студенти працюватимуть під керівництвом старшого вчителя без оплати, і, навіть, іноді можуть замінити його.

Подібна практика існує в університетах Німеччини, хоча професійна підготовка вчителів у зазначеній країні відрізняється від вітчизняної, зокрема виділено два етапи: навчання в університеті (до Першого державного іспиту) та дворічну педагогічну практику (до Другого (завершального) державного іспиту). Для подальшої роботи в школах різного типу студенти можуть обирати такі вчительські посади, як вчитель першого ступеня I (вчитель початкової школи); вчитель другого ступеня I (вчитель 5-10 класів базової, реальної школи, гімназії та об'єднаної школи); вчитель другого ступеня II (вчитель 11-13 класів гімназії та об'єднаної школи). В умовах сьогодення багато студентів здобувають право займати дві вчительські посади. Найчастіше зустрічається комбінація посади вчителя другого ступеня I та другого ступеня II.

Велику роль при підготовці вчителів надано педагогічній практиці. Так, під час трирічної університетської підготовки значну частину навчальних годин відведено на практику в школі, яка організовується у двох формах, а саме: *tadespraktika* – підготовка уроків та подальше їх обговорення на заняттях з педагогіки та методик, а також відвідування уроків впродовж семестру паралельно із заняттями або одразу після їх закінчення; *blockpraktika* – також передбачає підготовку уроків та подальше їх обговорення на заняттях з педагогіки та методик, але на відвідування уроків передбачено чотири тижні, протягом яких студент не має навчальних занять у стінах університету.

Кожен майбутній вчитель перед отриманням диплому повинен пройти референдаріат – дворічну практику, яка передбачає професійну практичну підготовку в школі. В обов'язки практикантів входить відвідування уроків, проведення пробних уроків та у ролі вчителя самостійна організація навчально-виховного процесу учнів у класі. Паралельно з практикою в університеті для студентів поводяться спеціальні семінари (7 годин на тиждень), на яких обговорюються організаційні та методичні питання. Семінари поділяються на базові (обговорення загальнотеоретичних питань) та предметні (сучасні ефективні прийоми, форми,

методи, засоби навчання та виховання школярів). Загалом на педагогічну практику в німецьких вищих педагогічних навчальних закладах відведено 12 годин на тиждень, що дозволяє досягати досить високого рівня практичної підготовки молодих німецьких вчителів та їх подальшого професійного зростання.

Відтак сучасні вітчизняні тенденції в організації педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи наближаються до європейського, зокрема німецького досвіду, що сприятиме реалізації нової стратегії підготовки фахівців в умовах євроінтеграції.

Література

1. Глузман Н.А. Історія розвитку педагогічної практики в системі вищої освіти майбутніх педагогів / Н.А. Глузман // Сучасна початкова освіта : вектори розвитку [спеціальний випуск, присвячений 80-річчю університету] : зб. наук. пр. – Бердянськ : БДПУ, 2012. – С. 65–87.
2. Горленко В.П. Педагогическая практика студентов : новые научные подходы / В.П. Горленко // Педагогика. – 1996. – №5. – С. 63–69.
3. Демидович М.И. Особенности организации педагогической практики будущих учителей за рубежом: подходы и решения / М.И. Демидович [Електронний ресурс] // elib.bspu.by. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/7789/1/%2B%D0%94%D0%B5%D0%BC%.pdf>.
4. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: Монографія / За заг. ред. Ф.Г. Ващука. – Ужгород : Закарпатський державний університет імені Якова Гомбола, 2011. – 560 с. – (Серія “Євроінтеграція: український вимір”; Вип. 16).
5. Король Л.Л. Розвиток педагогічної майстерності як складової професійної підготовки майбутнього вчителя в Полтавському педагогічному інституті (1970 – 1990 рр. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Король Лариса Леонідівна ; Полтавський держ. педагогічний ун-т ім.В.Г. Короленка. – Полтава, 2006. – 239 с.
6. Лук’яненко О.М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Лук’яненко Ольга Миколаївна ; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2004. – 221 с.

7. Огнев'юк В.О. Відповідальність як складова акмепрофесіограми сучасного фахівця / В.О. Огнев'юк // Розвиток професіонала і професіоналізму: теорія і практика : зб. наук. пр. / за заг.ред. С.П. Архипової. – Черкаси : ФОРМ Гордієнко Є.І., 2014. – С. 9–14.

Н.С. Кипиченко, Е.П. Нечипоренко

Теоретико-методический анализ организации педагогической практики: отечественный и зарубежный опыт

Педагогический институт Киевского университета имени Бориса Гринченко (18/2 бул. Игоря Шамо, Киев, Украина)

В статье осуществлен историко-педагогический анализ педагогической практики в отечественных высших учебных заведениях и определены виды практик. Раскрыты особенности внедрения новой стратегии подготовки учителей начальной школы, основанной на отечественном и европейском опыте, а также современных инновационных научных разработках. Проанализированы нормативно-правовые документы, регулирующие организацию педагогической практики студентов в школе. Охарактеризовано профессиональную подготовку учителей в высших педагогических учебных заведениях Германии.

Ключевые слова: педагогическая практика, будущие учителя начальной школы, новая стратегия подготовки учителей начальной школы

N.S. Kypychenko, K.P. Nechyporenko

Theoretical and Methodological Analysis of Organization of Pedagogical Practice: Native and Foreign Experience

Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University (18/2 Ihoria Shamo blv, Kyiv, Ukraine)

The article deals with the historical and pedagogical analysis of the state of pedagogical practice in Ukrainian higher educational institutions. It was established that pedagogical practice arose in the 1970s of the 18th century, since the first attempts to train teachers in gymnasiums, seminaries, special schools and universities. It was found out that in the 1960s of the 20th century practical training of students provided such types of pedagogical practice as: socio-pedagogical; summer in the camp for children; educational; production; pedagogical in the workplace of the teacher.

The Regulations on the practice of students of higher educational institutions of Ukraine and the curriculum for the preparation of future teachers of primary school (2010-2011) (Bachelor's Degree) of the Pedagogical Institute of the Borys Grinchenko Kyiv University have been analyzed. Types of pedagogical practice are defined as following: educational (psychological and pedagogical) (III course); pedagogical (summer) (III course); pedagogical (production) (IV course); pedagogical (industrial) (IV course).

According to the curriculum for the training of students of the specialty 013 Primary education, which was approved in 2017 by the Borys Grinchenko Kyiv University, a notable measure of Ukraine's implementation of European educational principles is pedagogical practice conducted throughout all years of the study. According to the curriculum, different types of practices are distinguished such as educational (psychological and pedagogical) practice (II course); educational (propaedeutic) (II course); educational (educational partnership) (III course); industrial (teaching methodical practice) (III course); practice (person-professional formation) (IV course, throughout the school year).

In addition, teachers' professional training in higher educational institutions of Germany is described. It has been established that the teacher's training has two stages: university studies (before the First State Examination) and two years of pedagogical practice (for the Second (Final) State Examination). During a three-years university training, a significant part of study hours is put into practice at school, which organized in two forms: tadespractice and blockpractice. Each future teacher must go through a referendariat before receiving a diploma.

Keywords: *pedagogical practice, future teachers of primary school, a new strategy for the preparation of primary school teachers*

References

1. Hluzman, N. A. (2012). Istoriia rozvytku pedahohichnoi praktyky v systemi vyshchoi osvity maibutnikh pedahohiv [History of pedagogical practice in the system of higher education of future teachers]. In Suchasna pochatkova osvita: vektory rozvytku (spetsialnyi vypusk, prysviachenyi 80-richchui universytetu) (pp. 65-87). Berdiansk: BDPU.
2. Gorlenko, V. P. (1996). Pedagogicheskaiia praktika studentov: novye nauchnye podkhody [Pedagogical practice of Students: New scientific approaches]. Pedagogika, 5, 63-69.

3. Demidovich, M. I. (n.d.). Osobennosti organizatsii pedagogicheskoi praktiki budushchikh uchitelei za rubezhom: podkhody i resheniia [Features of organization of pedagogical practice of future teachers abroad: Approaches and decisions]. Retrieved from <http://elib.bspu.by/bitstream/doc/7789/1/%2B%D0%94%D0%B5%D0%BC%.pdf>.
4. Vashchuk, F. H. (Ed.) (2011). Intehratsiia v yevropeyskyi osvitiinii prostir: zdobutky, problemy, perspektyvy [Integration into the European educational space: Achievements, problems, perspectives]. Uzhhorod: ZakDU.
5. Korol, L. L. (2006). Rozvytok pedahohichnoi maisternosti yak skladovoi profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia v Poltavskomu pedahohichnomu instytuti (1970-1990 rr. XX st.) [Development of pedagogical skills as a component of professional training of a future teacher at the Poltava Pedagogical Institute (1970-1990 years of the XX century)] (Doctoral dissertation, Poltava).
6. Lukianchenko, O. M. (2004). Orhanizatsiia pedahohichnoi praktyky v riznykh typakh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv Ukrainy (druha polovyna XIX – pochatok XX st.) [Organization of pedagogical practice in different types of pedagogical educational institutions of Ukraine (the second half of XIX – the beginning of XX centuries)] (Doctoral dissertation, Kharkiv).
7. Ohneviuk, V. O. (2014). Vidpovidalnist yak skladova akmeprofesiohramy suchasnoho fakhivtsia [Responsibility as an integral part of the acme-professional pattern of modern specialist]. In S. P. Arkhypova (Ed.), Rozvytok profesionala i profesionalizmu: teoriia i praktyka (pp. 9-14). Cherkasy: FOP Hordiienko Ye. I.

УДК: 373.5.035:316.623-056.49

В.І. Кириченко, м. Київ

ОСНОВНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена розгляду актуальних питань створення концептуально-методологічного забезпечення діяльності загально-освітніх навчальних закладів з формування просоціальної поведінки учнів. Авторка зосередилась на сутнісних особливостях середовищного, компетентнісного, системного та особистісно орієнтованого

підходів, які окреслюють змістово-технологічні орієнтири формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх закладів.

Ключові слова: *просоціальна поведінка, формування просоціальної поведінки, методологічні підходи, компетентнісний підхід, системний підхід, особистісно орієнтований підхід, середовищний підхід.*

Зміна принципів організації соціального життя в Україні загострила проблему виховання особистості, здатної до самовираження і конструювання власного життєвого шляху в потоці соціальних трансформацій. Сучасну дитину необхідно за допомогою діалогу вчити мислити, пробуджувати її душу, підживлювати потребу в самоосвіті та самовдосконаленні, допомагати їй осмислювати власне життя як буття в соціокультурному просторі, формувати переконання щодо переваг просоціальної життєвої позиції.

Педагоги мають спонукати дітей та підлітків на докладання зусиль для власного і водночас суспільного благополуччя, тому що Україна сьогодні як ніколи потребує громадян, творчих, здатних на духовне, моральне й соціально-культурне самотворення та на просоціальне служіння державі та суспільству.

Дослідженню особливостей просоціальної поведінки присвячено багато наукових досліджень переважно психологічного напрямку (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Б. Братусь, Г. Корнетов, О. Леонтьєв, А. Маклаков, С. Рубінштейн, Г. Товканець, М. Фіцула, І. Фурманов, Г. Щебатунов та інші); феномен милосердя й альтруїзму (просоціальна поведінка відрізняється від соціальної саме більшим альтруїстичним навантаженням) розкрито у дослідженнях Т. Гаврилової, В. Зандер, В. Куніциної, Н. Кухтової, І. Юсупова та інших. Науковці характеризують просоціальну поведінку як вчинки та дії індивіда, спрямовані на користь собі й іншим людям, тобто – на досягнення особистісного та громадського благополуччя, або як систему дій та вчинків особистості, зумовлену свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, прагненням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливостю до ризикованих способів суб'єкт-суб'єктних взаємодій, здатністю до самореалізації у різних видах соціально значущої діяльності [6].

На думку вітчизняних та зарубіжних дослідників просоціальна поведінка зумовлюється намірами бути корисними іншим і найчастіше проявляється у *допомозі, участі, співпраці чи взаємодії*. Її діапазон широчіє від мимовільної люб'язності до допомоги людині, яка опинилася у небезпеці, чи аж до порятунку інших ціною власного життя. Відповідно можуть бути задіяні такі *ресурси* допомоги ближньому чи суспільству: увага, час, праця, грошові видатки, відсування на задній план власних бажань і задумів, безкорисливе соціальне служіння, самопожертва тощо.

Формування просоціальної поведінки учнів ЗНЗ розглядається дослідниками як інтегральна єдність трьох компонентів: *когнітивного* (розуміння сутності та усвідомлення необхідності просоціальних дій і вчинків), *емоційно-ціннісного* (емпатія, прагнення товариської підтримки й допомоги, співпричетності, толерантне ставлення) і *поведінково-практичного* (набуття власного досвіду і вправлення у соціально значущій діяльності, залучення до неї інших).

Відтак цільовими орієнтирами формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій постають сприяння свідомій інтеріоризації ними соціально значущих норм і цінностей, набуттю якостей просоціальної особистості (*емпатійність, доброзичливість, турботливість, довірливість, толерантність, рефлексивність, чуйність, альтруїстичність*); формування прагнень і вмінь конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності; стимулювання участі підлітків у соціально значущій діяльності та спонукання їх до прийняття вільного вибору соціально значущих моделей поведінки.

Педагогічна рефлексія наукового доробку з формування просоціальної поведінки дозволяє стверджувати, що наразі недостатньо досліджень власне педагогічних аспектів, які б розкривали особливості формування просоціальної поведінки підлітків й надавали необхідні рекомендації щодо оптимізації цього процесу в освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу. Отже, необхідність дослідження визначається нерозробленістю проблеми у вітчизняній педагогічній науці й потребами розвитку освітньої практики.

Мета статті полягає у теоретико-методологічному обґрунтуванні та популяризації сутнісних аспектів

формування просоціальної поведінки дітей і підлітків серед широкого науково-педагогічного загалу.

Педагогічна рефлексія творчого доробку класиків педагогіки підводить до розуміння, що цілісно і в діалектичній єдності проаналізувати всю сукупність найбільш значущих освітніх проблем і встановити їх ієрархію, максимально достовірно спрогнозувати найбільшу ймовірність отримання об'єктивного знання, визначити стратегію і основні способи вирішення означених проблем дозволяє виокремлення і конкретизація методологічних підходів.

Поділяємо усталені погляди на методологічний підхід як на комплексний педагогічний засіб, що містить у собі наступні складові:

- основні поняття, які використовуються у процесі організації, управління та оновлення навчально-виховної діяльності;
- принципи як вихідні положення або головні правила здійснення навчально-виховної діяльності;
- прийоми і методи побудови навчально-виховного процесу.

Перша складова – понятійно-категоріальна – є цілісною сукупністю взаємодоповнюючих понять, що окреслюють певне проблемне поле. Одне з них є ключовим й обумовлює назву самого підходу. До прикладу, поняття “особистість” відіграє таку роль в особистісно орієнтованому підході, поняття “середовище” – у середовищному й т.д.

Друга складова підходу – принципи. Вони відіграють важливу роль, справляючи значний вплив на відбір змісту, форм і способів організації навчально-виховного процесу; постають керівництвом до дії у побудові стилю спілкування й системи взаємин з учнями та їх батьками; обумовлюють вибір критеріїв оцінювання результатів навчально-виховної діяльності.

Третя складова підходу – технологічна, вона містить сукупність прийомів і методів, які використовуються педагогами у навчально-виховній діяльності.

Упорядковуючи концептуально-методичні засади формування просоціальної поведінки учнів свого навчального закладу, педагоги й партнери з числа акторів суспільного життя місцевих громад можуть діяти одночасно в рамках кількох методологічних підходів, які лежать у рідніщі гуманної педагогіки. Їх цілеспрямований, свідомий, суб'єктивний прояв

в діяльності педагога й учнів більш явно виражається в педагогічних ідеях, які “схоплюють зв’язок минулого, теперішнього і майбутнього та виражають думку про перетворення дійсності” (С. Гончаренко, 2012) [3].

Для формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів такі ідеї можна запозичити з теорії і концепцій формування ціннісних підвалин життєдіяльності дітей та підлітків (М. Каган, Д. Леонтєв, О. Сухомлинська та інші), системи ставлень (О. Лазурський, В. М’ясищев та інші), діяльності (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та інші), загальних закономірностей розвитку особистості (О. Асмолов, Л. Божович, С. Рубінштейн та інші), педагогічних систем (В. Беспалько, Р. Гуревич, Н. Кузьміна та інші), особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, Н. Щуркова, І. Якіманська та інші), створення розвивального освітнього середовища (Дж. Гібсон, Г. Ковальов, В. Ясвін та інші), технологічності освіти (О. Пехота, Г. Селевко, С. Сисоєва та інші).

Аналіз психолого-педагогічних джерел і масової освітньої практики дає підстави стверджувати, що процес формування просоціальної поведінки ефективніше відбувається у річищі системного, компетентнісного, особистісно орієнтованого і середовищного підходів, осмислення й узгодження яких здійснюється на основі принципу логічної доповнюваності.

Універсальним підходом є *системний*, сутність якого полягає в тому, що, відображаючи загальний зв’язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності, він орієнтує дослідника і педагога-практика на необхідність аналізу будь-яких явищ життя (у тому числі – й організацію та перебіг освітнього процесу) як певних систем, які мають визначену структуру і свої закони функціонування. При цьому всі відносно самостійні компоненти діяльності загальноосвітнього навчального закладу (цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, моніторингово-результативний) розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв’язку, взаємозумовленості, розвитку й русі. Системний підхід передбачає виділення в педагогічній системі чи особистості, що розвивається, перш за все, інтегративних інваріантних системо-утворюючих зв’язків і ставлень; аналіз того, що в системі є стійким, а що змінним, що головним, а що другорядним; класифікацію існуючих

зв'язків між елементами, визначення структури та організації системи, шляхів управління нею як цілісним утворенням.

Крізь призму системного підходу виховне середовище загальноосвітнього навчального закладу постає частиною більш широких і відкритих систем – освітньої й управлінської. Він забезпечує можливості створення превентивного виховного середовища, технологізації виховного процесу, тим самим підвищуючи ступінь цілісності виховних впливів. Саме цей підхід уможливорює визначення внеску окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого, дає змогу подолати фрагментарність навчально-виховної роботи, об'єднати й посилити педагогічний потенціал різних суб'єктів виховання.

У цьому сенсі він дуже тісно пов'язаний з *особистісно орієнтованим підходом*, який означає орієнтацію при плануванні і здійсненні освітнього процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Особистісний підхід вимагає визнання унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу; передбачає опору в освіті на природний процес саморозвитку задатків і творчий потенціал особистості, створення відповідних умов. Центруючи педагогічні впливи на розвитку особистості дитини, він передбачає організацію емоційно насиченої полісуб'єктної взаємодії педагогів і вихованців, сприяє вибудові системи особистісних цінностей, що є запорукою соціальної самореалізації, здатності обирати моральні життєві орієнтири та способи поведінки. Такий підхід “заперечує детермінуючий вплив на особистість, що здійснюється реактивними, адаптивними виховними механізмами. Натомість утверджуються й використовуються психологічні механізми виховання, розраховані на максимальне залучення всіх компонентів структури особистості (свідомості, волі, емоцій) в соціальній і міжособистісній взаємодії” (І. Бех, 2003) [1].

На думку академіка І. Беґа, особистісно орієнтований підхід акцентує особливу увагу на обґрунтуванні інноваційних напрямів ефективного формування соціально позитивного вчинку й діяльності дитини, закономірностей та чинників становлення її морально-духовної свідомості й системи особистісних цінностей [2]. Цей підхід забезпечує духовно-практичне освоєння дитиною оточуючого світу, оскільки

спрямований на морально-духовний розвиток суб'єкта, а не на його пристосування до умов навколишнього середовища (І. Бех, 2012) [1].

Середовищний підхід ґрунтується на комплексі науково-філософських уявлень про те, чим є особистість і середовище та як вони пов'язані між собою. Цей підхід враховує, що в результаті взаємодії середовища й особистості постає спосіб її життя, основні риси якого визначаються умовами середовища. Він тлумачить середовище як засіб виховання і як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку особистості підлітка.

Враховуючи вищезазначене, прагнення педагогів і дослідників віднайти шляхи гармонізації відносин, пом'якшення впливу кризових факторів і способи залучення учнів до соціально значущої спільної діяльності втілюються у педагогізації середовища, інтеграції виховних впливів значущих дорослих і референтних однолітків, посиленні його превентивності. Під превентивним виховним середовищем загальноосвітнього навчального закладу ми розуміємо упорядковану цілеспрямовану сукупність організаційно-педагогічних умов, взаємодія й інтеграція яких забезпечує соціально-правову підтримку розвитку внутрішнього потенціалу, духовного розвитку і самореалізації особистості; сприяє виробленню нею ціннісного ставлення до себе, природи і суспільства; нівелює негативні впливи соціуму на дитину [6].

У розбудові такого ціннісного превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу дослідники вбачають потенційну можливість забезпечення ефективності формування просоціальної поведінки дітей та підлітків.

Компетентнісний підхід як досягнення західної педагогічної думки має широке застосування у вітчизняній освіті, що є реакцією на актуальні потреби сучасного суспільства, особливо ринку праці.

Компетентнісний підхід – це спрямованість педагогічного процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей; методологічна орієнтація педагогічної (виховної) діяльності на розвиток життєвих компетенцій, становлення конструктивної життєвої стратегії та індивідуально-особистісних технологій життєтворчості особистості у процесі виховання.

У сучасній науці спостерігаємо стійку тенденцію утвердження не лише поняття “компетентнісний підхід”, а й осмислення його сутності, адже реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості. Ключові компетенції, визначені на симпозіумі “Ключові компетенції для Європи” (1996 р., м. Берн), ознаменували загальносвітову тенденцію оновлення освітнього процесу. П’ять ключових компетенцій, якими мають володіти молоді європейці (за рішенням Ради Європи), виглядають наступним чином:

- *політичні й соціальні компетенції* – здатність бути відповідальним, розв’язувати конфлікти мирним шляхом, брати участь у прийнятті групових рішень та у підтримці й поліпшенні демократичних інститутів;
- *компетенції, пов’язані з життям у багатокультурному суспільстві*. Щоб контролювати виявлення (відродження – resurgence) расизму та ксенофобії, клімат нетолерантності, освіта має “озброїти” молодих людей міжкультурними компетенціями: прийняття відмінностей, повага до інших і здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій;
- *компетенції, що передбачають володіння (mastery) усною та письмовою комунікацією*, які особливо важливі для роботи й соціального життя, з акцентом на тому, що людям, які не володіють ними, загрожує соціальна ізоляція. У цьому контексті комунікації дедалі важливішим стає володіння більш, ніж однією мовою;
- *компетенції, пов’язані зі стрімкою інформатизацією суспільства*. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких і сильних сторін та способів критичного судження стосовно інформації, поширюваної мас-медійними засобами та рекламою.
- *здатність навчатися протягом життя* як основа неперервного навчання в контексті особистого, професійного та соціального життя.

Суголосними, але не обмеженими ними, є 10 ключових компетентностей нової української школи, сформульованих у Концепції нової української школи, схваленої рішенням колегії МОН 27 жовтня 2016 року після тривалого громадського обговорення:

- спілкування державною і рідною (у разі відмінності) мовами;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність;
- основні компетентності у природничих науках і технологіях;
- інформаційно-цифрова компетентність;
- уміння вчитися впродовж життя;
- ініціативність і підприємливість;
- *соціальна і громадянська компетентності*. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття;
- обізнаність та самовираження у сфері культури;
- екологічна грамотність і здорове життя [5].

Науковцями (Г. Пустовіт, 2014) підкреслюється значущість розв'язання проблеми особистісного розвитку, саморозвитку і становлення індивіда в соціокультурному середовищі як основи формування компетентності дитини у освітньому середовищі [4].

Основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості визнається діяльність. Цей факт обумовлює необхідність реалізації в педагогічному дослідженні і практиці тісно пов'язаного з особистісним *діяльнісного підходу*. Щоб підготувати вихованців до самостійного життя і успішної самореалізації, необхідно залучати їх до різноманітних видів діяльності, тобто організувати повноцінну в соціальному і моральному відношенні життєдіяльність. Діяльнісний підхід передбачає розглядати педагогічні явища з позиції цілісного вивчення всіх компонентів діяльності: її цілей, мотивів, дій, операцій, способів регулювання, коригування, контролю та аналізу результатів, що досягаються. Цей підхід вимагає спеціальної роботи з формування діяльності дитини, з переведення її у позицію суб'єкта пізнання, праці та спілкування, навчання її меті й плануванню діяльності, організації, регулюванню, контролю, самоаналізу й оцінці результатів діяльності.

Слід відзначити, що компетентнісний, особистісно орієнтований і діяльнісний підходи тісно пов'язані між собою. Якщо метою діяльнісного підходу постає перетворення учня на суб'єкт навчання й спілкування, то компетентнісний підхід має забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта навчання у суб'єкт суспільної практики, тобто цілеспрямованого перетворення дійсності у суб'єкт-об'єктній (виробничій) і суб'єкт-суб'єктній (людських відносин) формах.

Формуванню просоціальної поведінки, позитивній соціалізації та інтеграції учнів загальноосвітніх навчальних закладів у сучасне суспільство, на нашу думку, сприятиме оптимальне поєднання класичної спадщини видатних педагогів і новітніх педагогічних технологій, використання досягнень сучасної національної науки та кращих зразків зарубіжної гуманістичної педагогіки. Саме тому перспективність заявленої теми полягає у можливості подальших наукових розвідок щодо впровадження ефективних соціально-педагогічних технологій формування просоціальної поведінки учнів на засадах розгалуженої партнерської взаємодії різноманітних соціальних інституцій та громадянського суспільства.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с. – (Серія “Альма-матер”).
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. – Чернівці : Букрек, 2015. – 640 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С.У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
4. Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квітня 2014 р. м. Київ [у 2-х ч.]. Ч I / Нац. акад. пед. Наук України; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. І. Ляшенко (заст. голови) та ін.] – К. : - Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. – 370 с.
5. Концепція нової української школи [Електронний ресурс] // Міністерство освіти і науки України. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.

6. Формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу : навч.-метод. посіб. / Єжова О. О., Кириченко В. І., Тарасова Т. В., Федорченко Т. Є., Муромець В. Г., Нечерда В. Б., Оржеховська В. М., Кириленко С. В.; [За заг. ред. д.п.н., проф. Оржеховської В. М.]. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2014. – 172 с.
7. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Кириченко В. І., Єжова О. О., Нечерда В. Б., Тарасова Т. В., Хомич О. Л. – Терно-Граф, 2016. – 244 с.

В. І. Кириченко

Основные методологические подходы формирования просоциального поведения учащихся общеобразовательных учебных заведений

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

Статья посвящена рассмотрению актуальных вопросов создания концептуально-методологического обеспечения деятельности общеобразовательных учебных заведений по формированию просоциального поведения учащихся. Автор сосредоточилась на существенных особенностях средового, компетентностного, системного и личностно ориентированного подходов, которые определяют содержательно-технологические ориентиры формирования просоциального поведения учащихся общеобразовательных учреждений.

Ключевые слова: просоциальное поведение, формирование просоциального поведения, методологические подходы.

V. I. Kyrychenko

Main Methodological Approaches to the Formation of Prosocial Behavior of Students in General Educational Institutions

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

The article is devoted to the consideration of topical issues of creation of conceptual and methodological support of the activity of general educational institutions on the formation of prosocial behavior of students. According to the author, the methodological approach is a complex pedagogical tool that

includes the following components: the basic concepts that are used in the process of organization, management and updating of educational activity; principles as initial provisions or main rules for the implementation of educational activities; receptions and methods of constructing the educational process. The author focuses on the essential features of the ecological, competence, systemic and person-oriented approaches that determine the content-technological guidelines for the formation of prosocial behavior among students in general education institutions.

The researcher believes that the universal approach is systemic, because he directs the researcher and the teacher-practitioner to the need for an analysis of any phenomena of life. With this approach, a person-centered approach is very closely linked, which means orientation when planning and implementing the educational process on the person as a goal, subject, result and the main criterion of its effectiveness.

The environmental approach, in the author's opinion, takes into account that as a result of the interaction of the environment and personality a way of life appears, the main features of which are determined by the conditions of the environment. However, the researcher notes that in modern science, there is a steady tendency to establish the concept of "competence approach" and comprehension of its essence. This is because the implementation of this approach is based on the understanding that the progress of mankind depends not only on economic growth, but on the level of development of the individual. The competence approach, the author emphasizes, is the focus of the pedagogical process on the formation and development of key (basic) and substantive competencies; methodological orientation of pedagogical (educational) activity on the development of vital competencies, the development of a constructive life strategy and individual and personal technologies of personality liveliness in the process of education.

In this case, the activity approach requires a special work on the formation of the child's activities, from translating it into the position of the subject of knowledge, work and communication. The author notes that competence, person-oriented and activity approaches are closely interrelated and concludes the need for further scientific research into the implementation of effective socio-pedagogical technologies in order to form a prosocial behavior of students.

Keywords: *prosocial behavior; formation of prosocial behavior; methodological approaches.*

References

1. Bekh, I. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]*. Kyiv: Akademydav.

2. Bekh, I. (2015). Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannia osobystosti. [Selected scientific works. The education of the individual]. Chernivtsi: Bukrek.
3. Honcharenko, S. (2012). Pedahohichni zakony, zakonovirnosti, pryntsyipy. Suchasne tлумachennia [Pedagogical laws, regularities, the principles. Modern interpretation]. Rivne: Volynski oberehy.
4. Kremen, V., Luhovyi, V., & Liashenko, O. (2014). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: teoretychni zasady i praktyka realizatsii: materialy metodolohichnoho seminaru [Competency approach in education: Theoretical foundations and implementation practices: methodological workshop materials]. Kyiv: Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy.
5. Kontsepsiia novoi ukrainskoi shkoly [Concept of the new Ukrainian school]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
6. Yezhova, O., Kyrychenko, V., Tarasova, T., Fedorchenko, T., Muromets, V., Necherda, V., Orzhekhovska, V., & Kyrylenko, S. (2014). Formuvannia preventyvnoho vykhovnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Formation of preventive educational environment of an educational institution]. Kirovohrad: Imeks LTD.
7. Kyrychenko, V., Yezhova, O., Necherda, V., Tarasova, T., & Khomych, O. (2016). Formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv v umovakh preventyvnoho vykhovnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu [Formation of prosocial behavior of students in the conditions of the preventive educational environment of a general educational institution]

УДК 37.015.31 : 7

О. А. Комаровська, м.Київ

МИСТЕЦЬКІ УПОДОБАННЯ ШКОЛЯРІВ У КОНТЕКСТІ ДІАЛОГУ СУБ'ЄКТІВ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто дефініцію мистецькі уподобання особистості в контексті художньо-естетичної свідомості та в зіставленні з поняттями “художній смак”, “художній інтерес”, “художня оцінка”. Актуалізовано вихідні позиції для моніторингу, діагностування та педагогічного впливу на сферу мистецьких уподобань школярів, які детерміновані динамікою і змістом сучасних процесів у художній культурі. Як базову, виокремлено позицію суб'єктності осо-

бистості. Визначено вимоги до учнів та вчителів, які є суб'єктами виховного процесу, щодо формування мистецьких уподобань.

Ключові слова: мистецькі уподобання, художньо-естетична свідомість, ціннісні орієнтації, суб'єктність, суб'єкт виховного процесу.

Актуальність заявленої проблеми визначається динамічністю процесів у художній культурі, що детермінує переосмислення і завдань, і, навіть, категоріального поля мистецької освіти. У сфері художньо-естетичної свідомості об'єктивно виокремлюється дефініція мистецьких уподобань, що набуває особливої гостроти стосовно зростаючої особистості, яка відчуває сильні і швидкоплинні впливи інформації різного гатунку – як високохудожньої, так і сурогатної, квазімистецької, що, у свою чергу, вивільнюються з-під педагогічного керування. Виникає потреба у знаходженні сучасних, адекватних соціокультурній ситуації, способів впливу на сферу художньо-естетичного розвитку школярів, що визначає необхідність обґрунтування відповідної діагностувально-моніторингової процедури, що враховуватиме специфіку мистецьких уподобань школяра як суб'єкта процесу художнього пізнання.

Мета статті – окреслити місце мистецьких уподобань у сфері художньо-естетичної свідомості і специфіку їх виявлення в учнів у контексті діалогу суб'єктів художнього пізнання як основи виховного процесу.

У працях з питань мистецької освіти словосполучення “мистецькі уподобання” використовується досить часто; і все ж воно застосовується синонімічно до мистецьких (художніх) інтересів, смаків та пов'язано з естетичними оцінками. У психолого-педагогічних та естетико-мистецтвознавчих джерелах (Л. Левчук, О. Олексюк, О. Рудницька, Г. Шевченко) узагальнено стверджується: сфера естетичної свідомості людини, формуючись через занурення в мистецтво і конкретизуючись як сфера художньої свідомості, відтворює художньо-естетичне освоєння людиною світу, виявляється в таких формах ставлення до мистецтва і світу, як художній смак, ідеал, погляди, теорії, що відображають поступовий рух особистості до вдосконалення у мистецтві; зазначені елементи – як більш складні структури художньої (естетичної) свідомості – спираються на почуття як її підвалини.

Зокрема, *художній смак*, як різновид естетичного, є однією з найважливіших характеристик становлення людини, що відбиває рівень її самовизначення в мистецтві. Відзначені у зростаючої особистості прояви “всеядності”, готовності приймати без відбору будь-яку інформацію поза виробленою оцінкою свідчить про несформованість художнього смаку. Тобто, художній смак віддзеркалює присвоєння людиною певної мистецької цінності як стійкого вибору, тобто постає як здатність особистості до індивідуального відбору мистецьких цінностей, а тим самим до саморозвитку і самовиховання; на думку Л. Левчук, художній смак значною мірою визначається своєрідністю почуттєвої сфери людини та її освіченістю, зокрема, мистецькою освітою, естетичним досвідом [3, с. 60-61], тобто є відносно сталим особистісним утворенням.

У цьому контексті *художній інтерес* постає і як результат зустрічі й переживання людиною мистецьких явищ, що виявляє себе у почутті радості, здивування, милування творами, можливо, в емоційному перебуванні людини під впливом післядії зустрічі з мистецтвом, у роздумах з приводу сприйнятого тощо; а також – як самоспонука до наступних зустрічей з художніми творами, свого роду стимул для поглиблення художнього пізнання, тобто набуття досвіду певного змісту, на основі якого формується художній смак. Таким чином, поглиблення інтересу можемо трактувати як своєрідний механізм формування смаку й, у такий спосіб, також відносно сталі особистісне утворення в частині змістового вектору; а динаміка інтересу стосується поглиблення змісту цього вектору як *міра* емоційно-пізнавальної долученості до певних мистецьких явищ. Наприклад, поглиблення інтересу людини до класичної музики пов’язано з бажаною повторюваністю зустрічей з цією сферою музичного пізнання, що формує відповідний художній (в цьому разі – музичний) смак.

Свій художній (естетичний) смак людина оприлюднює переважно через судження, які є оцінкою дійсності і художніх творів відповідно до естетичних почуттів, потреб, інтересів та світогляду [3, с. 65]. Тобто, *міра* сформованості художніх смаків виявляє себе через глибину індивідуальної *оцінки*, яка проступає в судженнях, що, у свою чергу, можуть бути різної обґрунтованості, але в будь-якому разі спираються на почуття

і привласнення певної цінності, яка перебуває в ареалі сформованого художнього смаку.

Змінюваність світу, динамічність, а інколи й непередбачуваність, культурних процесів і, відповідно, потоків мистецької (а поряд з цим і квазімистецької) інформації і змушують звернути увагу на дефініцію “мистецькі уподобання”, яка якраз втілює таку змінюваність, швидкоплинність у ставленні й орієнтуванні суб’єкта в різноманітних художніх процесах. На відміну від мистецьких уподобань, згадувані смак та інтерес постають як більш стійкі, володіють більшим ступенем константності. Не завжди мистецькі уподобання людини становитимуть її стійкий інтерес і будуть впливати безпосередньо на смак, оскільки не завжди переходять у категорію ціннісних орієнтацій. Але, безперечно, мистецькі уподобання, навіть плінні і тимчасові, впливають на оцінку – через емоційну реакцію, неминучий розвиток критичного мислення, прагнення рефлексії власного ставлення до пізнаного і здатності осмислення власних почуттів.

Отже, *мистецькі уподобання* можемо трактувати як ланку-регулятор між смаком, інтересами, оцінкою – з одного боку; а з іншого – як лакмус прояву кожного з цих складників художньо-естетичної свідомості; так чи інакше, змінюваність мистецьких уподобань впливає на зміст кожного з цих складників і водночас гнучко реагує на їхню сформованість.

Відтак, у педагогічному процесі мистецькі уподобання набувають вагомого змісту як самостійний феномен, який може бути уточнений як форма прояву особистістю її естетичного ставлення до творів мистецтва та життя через пізнання мистецтва, якій притаманна *динамічність*, що пов’язана з природним реагуванням людини на об’єктивну динаміку художнього простору. Людина по мірі розширення кола художнього пізнання починає керувати мистецькими уподобаннями, вводити найбільш цікаві й емоційно пережиті у сферу своїх сталих інтересів і смаків або заперечувати і не приймати до сфери своїх ціннісних орієнтацій; а отже – самостійно, вибудовувати власну траєкторію мистецького розвитку як суб’єкт власного життя [5].

Для того, щоб мати можливість здійснювати педагогічний вплив на художньо-естетичну свідомість дитини, а ще точніше – спрямувати дитину на рефлексію власних уподобань

у мистецтві і, загалом, впливу художніх творів на себе, свій емоційний стан, на здатність керувати своїми емоційно-психологічними станами тощо, необхідно віднайти способи оцінювання уподобань дітей, тобто зрозуміти специфіку застосування певних критеріїв стосовно такого прояву художньо-естетичної свідомості. Спираючись на розглянуте вище, розуміємо, що способи оцінювання акцентують не кількісні, а якісні характеристики, змістове наповнення уподобань, що випливає з сутності поняття. Так, з огляду на динамічність і змінюваність уподобань порівняно з інтересами і смаками як більш стійкими утвореннями, некоректно говорити про сформованість мистецьких уподобань, а отже й визначати критерії такої сформованості. Логічним і доцільним буде фіксувати дію певних векторів художнього пізнання мистецтва і діяльності школярів, які розкривають динаміку їхніх уподобань, характер (спрямування, наповнення змістом тощо) змінюваності; іншими словами – фіксувати динаміку уподобань, через яку відстежується їх змістовність.

Формулюючи особистісно конструктивні позиції, на яких має вибудовуватися сучасний виховний процес, І. Бех вказує, зокрема, на необхідність ціннісно збагатити природну захопленість суб'єкта різноманітними аспектами життя: поставити його у позицію “неалібі у бутті”, за М. Бахтіним, де він формувався б як його повноцінний суб'єкт, при цьому спиратися на феномен ціннісного масштабу людини, коли вона сама покладає себе як граничний сенс і міру; виховувати особистість як суб'єкта діяльності, яка розуміється й здійснюється як форма розвиненої культури, оскільки тільки в ній матеріалізуються вищі духовні цінності [2, с. 8-9].

Таким чином, принциповою вихідною позицією для знаходження можливостей педагогічного впливу на уподобання в мистецтві і є визнання *суб'єктності особистості* (І. Бех, А. Брушлинський, О. Леонтьєв, В. Роменець, С. Рубінштейн, В.Татенко та інші). Як стверджував С. Кримський, “людина – істота вертикальна. Її життя вимірюється не кількістю років, а ступенями ціннісного сходження; саме тому особистість не може бути об'єктом, тобто тим, що протистоїть людині, а лише суб'єктом” [6].

Узагальнено ж розуміємо суб'єктність особистості як її творчу активність, прагнення досягти акме, здатність до самодетермінації, спроможність саморозвитку і внесення

змін у своє життя і довкілля. Тому для розуміння способів педагогічного впливу на картину мистецьких уподобань учнів суттєвими є такі педагогічні позиції, які розшифровують вихідну позицію суб'єктності:

- усвідомлення зв'язку суб'єктності дитини із саморозвитком як особистості;
- розуміння невід'ємності феномена суб'єктності і ціннісних орієнтацій особистості;
- врахування того, що важливою детермінантою становлення суб'єктності особистості є її залучення до спілкування.

Щодо першої позиції. У колі досліджень суб'єктності аспект саморозвитку особистості особливо акцентується стосовно школярів підліткового і раннього юнацького віку. Як зазначає С. Кузікова, в цей період вирішуються такі важливі завдання особистісного розвитку, як інтеграція і побудова цілісного образу “Я”, досягнення самоідентичності, багатоскладове самовизначення, що супроводжується визначенням і осмисленням людиною своїх цінностей, життєвих намірів і – що важливо – усвідомленням і готовністю до відповідальності за їх реалізацію. Власне це і означає бути суб'єктом особистісного саморозвитку [7]. Додамо – ця ж проблема починає набувати гостроти вже у старших підлітків.

Стосовно зв'язку уподобань особистості в мистецтві з її ціннісними орієнтаціями звернімо увагу на тезу М. Кагана: “ціннісне ставлення з погляду суб'єкта реалізується подвійно – стосовно цінності об'єкта, що оцінюється, і як його осмислення ... Причому, суб'єкт у сприйманні кожного об'єкта виходить з уже складених у нього уявлень про цінності, але водночас, ціннісне ставлення припускає ... необхідність осмислення того, що оцінюється, тобто розуміння конкретного смислу, що конкретний об'єкт має для суб'єкта” [4, с. 51]. Тобто, “подвійність” ціннісних орієнтацій, що спрямовують уподобання, означає, що цінність об'єкта пізнання і зміст ціннісних орієнтацій (“що цей об'єкт означає для мене”) мають перебувати в емоційно-чуттєвому резонансі, в чому й полягає складність педагогічного впливу на художнє пізнання зростаючої особистості.

Щодо виокремлення ролі спілкування в реалізації прагнення суб'єктності. Психологи (А. Брушлинський, С. Рубінштейн) як раз і акцентують такий зв'язок у школярів,

особливо старшого підліткового і раннього юнацького віку, що невід'ємний від утворення цінності як "осмислення смислів". Так, як зазначає М. Бахтін, "смислами я називаю відповіді на запитання. Те, що ні на яке запитання не відповідає, позбавлено для нас смислу... Не може бути смислу в собі – він існує лише для іншого смислу" [1, с. 350]. Розглядаючи смислову сферу особистості, Д. Леонт'єв визначає її як в особливий спосіб організована сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними, що забезпечує смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта в усіх його аспектах. Вчений підкреслює, що людина стає особистістю, якщо може пояснити свої вчинки логікою життєвої необхідності, яка є специфічною для цієї особистості орієнтацією на цінність [8].

Отже, йдеться про оцінювання логіки руху мистецьких уподобань – від звичайного "мені це подобається" – до осмисленої відповіді на запитання "чи важливо це для мене" і "чому це важливо для мене".

Таким чином, орієнтиром для відстеження (оцінювання) динаміки мистецьких уподобань школярів слугує спрогнозований оптимальний результат: учень свідомо входить у багатовекторний художній простір, що виявляється у його прагненні визначати, осмислювати і гармонізувати з власними цінностями те, що ним пізнається. Відтак, через моніторинг і педагогічний вплив на мистецькі уподобання школяра можемо очікувати позитивну динаміку його художньо-естетичної вихованості, що визначатиме розроблення методики їх діагностування. Така динаміка виявлятиметься: 1) у прагненні розширення художнього пізнання – в різних видах мистецтва, різних жанрах, стилях тощо, що супроводжується розвитком емоційно-почуттєвої сфери; 2) в розвиненій рефлексії пізнаного та в саморефлексії уподобань, інтересів, смаків, власних ціннісних орієнтацій в мистецтві; 3) у збалансованості пізнаного учнями на уроках мистецтва (тобто в обов'язковій, унормованій частині опанування змісту мистецької освіти) й у дозвіллі за власною ініціативою; 4) в активності участі учнів у позакласних мистецьких заходах, причому за власним бажанням; 5) у прагненні свідомого вибудовування власного життєвого простору із залученням творів мистецтва.

Відповідно, діагностування й моніторинг динаміки мистецьких уподобань учнів охоплює фіксацію того:

- що *вже* створює сферу тяжіння дитини (один чи кілька видів мистецтва; коло творів, авторів, стилів, жанрів, які приваблюють дитину або які вона категорично відштовхує від себе);
- чи усвідомлено учень починає звертатися до художніх явищ, що на цей момент часу його не дуже цікавлять, і якими є мотиви такого пізнання (“потрібно мені для самоповаги”, “намагаюсь цікавитися, бо всі цікавляться”, “цікавлюсь, бо це важливо для мене”, тобто від стихійності до усвідомленості);
- чи входить до сфери інтересів (чи переходять уподобання в інтереси) щось з того, що пізнається зі свідомими вольовими зусиллями;
- чи є різниця між орієнтирами для сприймання і для практичної творчості; тобто наскільки розширення кола уподобань впливає на самовираження у певній сфері мистецтва і поза мистецтвом;
- чи залежать уподобання від ставлення до уроку (вчителя) мистецтва, змісту позакласної діяльності; від навчання учня мистецтву в позаурочний час у художніх колективах;
- як саме змінюються уподобання учнів з віковим зростанням.

Однак, принциповим в оцінюванні мистецьких уподобань має постати не кількість об’єктів уподобань, а *динаміка розширення сфери пізнання в комплексі з гармонійністю уподобань-інтересів-смаків, ціннісних орієнтирів*.

У виховному процесі навчального закладу суб’єктами є учні, вчителі, батьки, усі долучені до освітнього простору інші можливі суб’єкти, взаємини яких щодо мистецьких уподобань дітей визначаються переважно взаємодією учнів та вчителів. Отже, подібно до визнання суб’єктності дитини, для знаходження оптимальних можливостей педагогічного впливу на уподобання учнів у мистецтві, важливо враховувати ті ж самі позиції стосовно визнання суб’єктності самого вчителя як суб’єкта виховного процесу у взаємодії з суб’єктами-учнями. Однак, ці вимоги наче подвоюються додатковими позиціями, специфічними саме для вчителя. А саме: щодо вчителів очікується підвищення готовності до впливу на мистецькі уподобання учнів, що виявляється за такими параметрами: 1) мобільність і обізнаність самого вчителя в культурно-мистецьких процесах у суспільстві; 2) мобільність і гнучкість учи-

теля в реагуванні на зміни в мистецьких уподобаннях учнів;
3) толерантність у ставленні до мистецьких уподобань учнів.

Прагнення оптимального впливу на уподобання школярів супроводжується усвідомленим самомоніторингом учителя, що охоплюватиме адекватні вимогам до моніторингу щодо учнів позиції:

- динаміка збагачення художньо-естетичного пізнання самого вчителя;
- готовність учителя до діалогічного спілкування з учнями з приводу мистецьких процесів і явищ, що виходять за межі змісту навчання мистецтву, але які цікавлять учнів; відповідальність за це зростає, якщо ці явища є дискусійними й суперечливими;
- вміння переконувати й заохочувати учнів до пізнання усталених мистецьких цінностей на уроках мистецтва та в позаурочний час.

Усе окреслене у статті потребує розгортання конкретних методик моніторингу й діагностування мистецьких уподобань учнів у сфері їхньої художньо-естетичної свідомості поряд з вивченням реальних процесів у художньо-освітньому, соціокультурному просторі та осмисленням відповідних домінант підготовки вчителя.

Література

1. Бахтин М.М. Из записей 1970-1971 годов // М.М.Бахтин. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – С. 336–360.
2. Бех І.Д. Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання / І. Д. Бех // Інноватика у вихованні. – 2015. – Вип. 1. – С. 7-13.
3. Естетика: Підручник / Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко; За заг. ред. Л. Т. Левчук. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 520 с.
4. Каган М.С. Философская теория ценности. – Санкт-Петербург, ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
5. Комаровська О.А. Запити мистецької освіти майбутнього: до проблеми рефлексії дефінітивного поля / О. А. Комаровська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Вип.20 (1). – 2016. – С. 242–252.
6. Кримський С. Б. Принцип духовності ХХ століття. Лекція в Києво-Могилянській академії. – Відеозапис. 2002.

7. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості / С. Б. Кузікова // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія Психологія. – 2012. – № 1009. – Вип.49. – С. 40–44.
8. Леонтьев Д.А.. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. – М. : Смысл. – 2003. – 487 с.

О. А. Комаровская

Художественные предпочтения школьников в контексте диалога субъектов воспитательного процесса

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

В статье проанализирована дефиниция художественных предпочтений личности в контексте художественно-эстетического сознания и в сопоставлении с понятиями художественный вкус, художественный интерес, художественная оценка. Актуализированы исходные позиции для мониторинга, диагностирования и педагогического воздействия на сферу художественных предпочтений школьников, которые детерминированы динамикой и содержанием современных процессов в художественной культуре. Как базовая выделена позиция субъектности личности. Обозначены требования к учащимся и учителям как субъектам воспитательного процесса относительно формирования художественных предпочтений.

Ключевые слова: художественные предпочтения, художественно-эстетическое сознание, ценностные ориентации, субъектность, субъект воспитательного процесса.

О. А. Komarovska

Artistic Preferences of Schoolchildren in the Context of Dialogue of Subjects in Educational Process

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

The article deals with the definition of artistic preferences of the personality in the context of artistic and aesthetic consciousness. The essence of artistic preference has been outlined in comparison with the concepts of artistic taste, artistic interest, and artistic assessment. Artistic preference is a regulator between tastes, interests, appreciation, as well as an indicator of the manifestation of each of these components of aesthetic consciousness. The author emphasizes on the significant feature of artistic preference such as rapid change, which is associated with objective dynamics of contemporary artistic space.

The starting positions for monitoring the sphere of schoolchildren's artistic preferences have been highlighted. Peculiarities of diagnosing the dynamics of schoolchildren's artistic preference of students have been revealed. The position of personality's subjectivity is basic. The relationship of subjectivity with personal self-development, value orientations, and dependence on communication has been shown. Peculiarities of the interaction between students and teachers as subjects of the educational process have been revealed. The author determines the benchmarks for pedagogical influence on schoolchildren's artistic preferences and requirements for the teachers' readiness to effect on schoolchildren's artistic preferences.

Keywords: artistic preference, artistic and aesthetic consciousness, value orientation, subjectivity, subject of educational process.

References

1. Bakhtin, M. M. (1979). Iz zapisei 1970-1971 godov [From the records of 1970-1971]. In S. G. Bocharov (Ed.), *Estetika slovesnogo tvorchestva* (pp. 336-360). Moscow: Iskusstvo.
2. Bekh, I. D. (2015). Osobystist u konteksti oriiientyryv rozvyvalnoho vykhovannia [Personality in the context of directions for developmental education]. *Innovatyka u Vykhovanni*, 1, 7-13.
3. Levchuk, L. T. (Ed.). (2010). *Estetyka [Aesthetics]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
4. Kagan, M. S. (1997). *Filosofskaia teoriia tsennosti [Philosophical theory of values]*. St. Petersburg: TOO TK Petropolis.
5. Komarovska, O. A. (2016). Zapyty mystetskoï osvity maibutnoho: do problemy refleksii definityvnoho polia [Requests for artistic education of the future: Problem of the reflection of the definitive field]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 20 (1)* (pp. 242-252).
6. Krymskyi, S. B. (2002). *Pryntsyp dukhovnosti XX stolittia. Lektsiia v Kyievo-Mohylianskii akademii [Principle of spirituality of the XX century. Lecture at the Kyiv-Mohyla Academy]*. – Video recording.
7. Kuzikova, S. B. (2012). Subektnist u konteksti samorozvytku osobystosti [Subjectivity in the context of self-development of personality]. In *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia Psykhologiiia: Vol. 1009, Issue 49* (pp. 40-44).
8. Leontev, D. A. (2003). *Psikhologiiia smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi realnosti [Psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of the semantic reality]*. (2nd ed.). Moscow: Smysl.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ЗМІСТОВОГО ВИЗНАЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Розкрито необхідність соціально-педагогічної підтримки безпечної поведінки підлітків. Наголошено на вікових особливостях розвитку особистості у підлітковому віці, які спричиняють потрапляння підлітків у складні життєві ситуації, що мають важкі наслідки для здоров'я і благополуччя. Схарактеризовано різні підходи до розуміння змісту соціально-педагогічної підтримки як наукової категорії і напряму діяльності соціального педагога. Визначено зміст поняття "соціально-педагогічна підтримка безпечної поведінки підлітків"; мету, особливості, структуру, принципи соціально-педагогічної підтримки як напряму соціально-педагогічної діяльності. Підкреслено, що ефективна соціально-педагогічної підтримка безпечної поведінки підлітків передбачає партнерську взаємодію всіх суб'єктів соціально-педагогічної діяльності у відкритій соціально-педагогічній системі.

Ключові слова: підтримка, педагогічна підтримка, соціально-педагогічна підтримка, безпечна поведінка, підлітки.

Питання соціально-педагогічної підтримки безпечної поведінки підлітків обумовлене серйозними змінами соціально-економічного стану України, політичними перетвореннями, культурними трансформаціями, розвитком і поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, зростанням соціальної ролі та значення вільного часу як простору самореалізації особистості, високим динамізмом вільного часу молоді, появою нових форм проведення дозвілля. Ці та інші фактори свідчать про гостру необхідність правильної організації та вибору ефективних форм, методів і способів проведення дозвілля, яке б йшло на користь молодому поколінню, сприяючи розвитку про-соціальних якостей. За результатами педагогічних (Н. Анохіна, Л. Сорокіна та ін.), психологічних (О. Войсунський, Т. Наумова, В. Фатурова та ін.) досліджень доведено, що особливу категорію ризику, яка потребує соціально-педагогічної підтримки, становлять підлітки, котрі уже можуть цілком самостійно усвідомлювати

свої дії, проте ще не вміють передбачувати наслідки власних дій для оточуючих і себе. Вони здійснюють пошукову, пізнавальну, комунікативну, ігрову, дозвіллеву діяльність через призму спрямованості на задоволення потреби самовираження і самоствердження. Разом із тим, ця потреба спричинює потрапляння підлітків у складні життєві ситуації, важкі наслідки для їхнього здоров'я та благополуччя, а також їх оточення; формує різні прояви ризикованої поведінки (шкідливі звички, розвиток алкоголізму, наркоманії, вагітність неповнолітніх, захворювання на ВІЛ/СНІД та інше). Тому все більше вразливих категорій населення, до яких ми відносимо підлітків, потребують більшої уваги та підтримки з боку працівників соціальних інститутів, соціальних служб і загалом соціальної сфери, у тому числі соціальних педагогів. Особливо гостро постає питання соціально-педагогічної підтримки підлітків у контексті профілактики різних девіацій, які можуть призвести до трагічних чи навіть фатальних наслідків для самих дітей і для оточуючих. У зв'язку з цим актуалізується потреба застосування дієвих методів роботи для формування у підлітків поведінки, що відображала б відповідальне ставлення до свого життя і наслідків власних дій та вчинків у життєвих ситуаціях і соціумі. Така поведінка визначається науковцями як безпечна, її різні аспекти висвітлено у працях Т. Алексеєнко, Р. Васильєвої, С. Гвоздів, Н. Зимівець, О. Жабокрицької, Л. Карнаух, С. Кушнарьова, Л. Сидорчук, Л. Сорокіної, М. Снітко та інших дослідників.

Вивченню теоретичних і практичних аспектів проблеми соціально-педагогічної підтримки присвячені роботи таких науковців, як Т. Алексеєнко, О. Арсентьева, О. Безпалько, М. Галагузова, А. Данілова, І. Дементьева, І. Діханова, І. Зверева, І. Євграфова, О. Караман, О. Козлова, О. Кодатенко, І. Кочерга, І. Липський, Л. Оліференко, Л. Романовська, Г. Сабітова, Н. Чернуха, Т. Шульга та інші. Вищезазначені вчені розглядають соціально-педагогічну підтримку як комплексну наукову категорію, котра інтегрує в собі соціально-педагогічну діяльність, соціально-педагогічні послуги, соціальне виховання, соціальне обслуговування, соціальний патронаж, соціальний захист (М. Галагузова); умови для позитивної спрямованості умов соціалізації особистості (О. Козлова); як роботу соціального педагога з надання допомоги кризовим

категоріям населення (О. Гукаленко, І. Кочерга), дітям (О. Караман), важковиховуваним учням (О. Кодатенко); надання допомоги особистості у процесі соціалізації з метою розкриття та розвитку її можливостей (О. Безпалько, І. Зверева, І. Ліпський). На думку Ю. Артемаскіної, В. Дубинського, соціально-педагогічна підтримка виступає як допомога підростаючому поколінню в процесі його формування і розвитку. Разом із тим проблема соціально-педагогічної підтримки безпечної поведінки підлітків є малодослідженою.

Мета статті – обґрунтувати актуальність соціально-педагогічної підтримки безпечної поведінки підлітків та проаналізувати окремі аспекти її змістового визначення.

Аналіз соціально-педагогічної, психологічної, соціально-правової, соціологічної, науково-методичної літератури та дисертаційних досліджень показав, що вивчення феномена соціально-педагогічної підтримки суттєво спирається на поняття соціально-правового, соціально-педагогічного та соціального захисту. Так, у сфері дитинства означеним поняттям присвячені роботи Н. Агарової, І. Зверєвої, А. Капської, О. Караман, Л. Ковальчук, І. Ковчіної, Ж. Петрочко, С. Харченка, Л. Яковлевої та ін.; питанням пошуку причин виникнення соціального явища дитячої бездоглядності та розроблення соціальних (соціально-педагогічних) механізмів його локалізації приділяли увагу О. Безпалько, Л. Волинець, А. Зінченко, А. Капська, П. Люблінський, Л. Мардахаєв, Ф. Мустаєва, І. Пінчук, С. Толстоухова та ін.; тему особливостей професійної діяльності соціального педагога з дезадаптованими категоріями дітей та технологій соціально-педагогічної роботи з ними розглядали Л. Артюшкіна, Г. Бевз, Н. Заверико, І. Зверева, А. Мудрик, І. Петрюк, А. Полянничко, Т. Федорченко, С. Харченко та ін.; соціально-психологічні аспекти впливу “вулиці” на розвиток особистості дитини були у 20-30 роках ХХ століття предметом досліджень Л. Виготського, Н. Йорданського, М. Крупініної, А. Лурія, А. Макаренка, С. Шацького, В. Шульгіна і знову стали актуальними нині у працях Т. Журавель, А. Калініної, О. Лещинської, Л. Рень та ін.; питання вдосконалення нормативно-правової бази щодо захисту неповнолітніх та профілактики негативних явищ у дитячому середовищі розробляються Н. Комаровою, К. Левченко, В. Оржеховською, В. Татушинським, І. Трубавіною та ін.; соціально-психологічні

механізми роботи з дезадаптованими дітьми є предметом наукового пошуку Л. Оліференко, А. Реана, С. Рубінштейна, В. Шульги, Є. Холостової. Різні аспекти соціального явища дитячої бездоглядності розглядалися у дисертаційних дослідженнях Т. Бессонової, А. Кацера, В. Кондратішко, Н. Павлік.

Проблема безпечної поведінки підлітків обумовлена складними життєвими обставинами, безвідповідальним ставленням до свого здоров'я, своїх вчинків, відсутністю необхідної інформації або її недостовірністю, негативними явищами у дитячому та молодіжному середовищі, що робить її сферою багатьох наукових досліджень. Особливе місце у дослідженні та вирішенні цієї проблеми, на нашу думку, належить соціальній педагогіці (Т. Алексеєнко, Р. Вайнола, М. Васильєва, Н. Заверико, С. Кушнарьов, В. Латчук, Н. Лизь, Ю. Науменко, А. Попков, Л. Сидорчук, М. Снітко та ін.). Соціальні педагоги характеризують безпечну поведінку як "поведінку, яка відображає відповідальне ставлення людини до свого життя і наслідків власних дій і вчинків у різних життєвих ситуаціях і в різному оточенні" [9, с. 343]. За сучасних умов школа не лише є однією зі сфер набуття досвіду безпечної поведінки, а й відіграє першочергову роль у її формуванні [1]. Такий підхід передбачає реалізацію соціальним педагогом соціально-педагогічної підтримки особистості на всіх етапах їх розвитку. Тому у працях таких дослідників, як Т. Алексеєнко, Л. Аксьонова, Т. Анохіна, М. Галагузова, І. Ліпський, І. Макаренко, В. Тесленко соціально-педагогічна підтримка виступає особливим предметом наукового пошуку. Зокрема, останніми роками підготовлено низку монографій та дисертацій, автори яких досліджували різні аспекти підтримки як соціально-педагогічної категорії, виду професійної діяльності соціального педагога, а саме: теорія і практика соціально-педагогічної підтримки діяльності дитячих громадських об'єднань України (Л. Романовська); соціально-педагогічна підтримка батьків дітей раннього віку з особливими потребами (І. Макаренко); педагогічна підтримка обдарованих учнів загальноосвітніх шкіл України другої половини ХХ століття (А. Балацінова); теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями у промисловому регіоні (В. Тесленко); теорія і практика соціально-педагогічної підтримки студентів у вищих навчальних закладах (Ю. Богінська); соціально-педагогічна підтримка сім'ї

в складній життєвій ситуації (І. Євграфова); теорія і практика розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти (О. Рассказова); педагогічна підтримка соціалізації дітей-сиріт дошкільного віку в умовах дитячого будинку (С. Балер); підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу (Г. Першко); соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами (Т. Соловйова) та інші. Різні підходи до розуміння змісту соціально-педагогічної підтримки як наукової категорії розкривають взаємозв'язок. спільне та відмінне у підтримці, педагогічній підтримці, соціально-педагогічній підтримці як напрямках соціально-педагогічної діяльності.

Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає, що підтримка – це дія за значенням підтримувати; те, що підтримує кого-небудь, що-небудь, служить опорою; забезпечення, надання необхідних засобів у процесі створення, проектування об'єкта, системи; супроводження об'єкта; те, що підкріплює, вселяє впевненість, підбадьорює [2]. Поняття “підтримка” отримало розвиток у працях Н. Крилової, О. Газмана, Н. Михайлової, С. Юсфіна, котрі розглядають її як професійну діяльність педагогів в загальноосвітніх закладах, спрямовану на надання допомоги дітям у вирішенні їхніх проблем. Поняття “педагогічна підтримка” введене у науковий обіг Н. Криловою у 90-х роках ХХ століття. Практично в той же час виникли поняття “соціальна підтримка”, “медична підтримка”, “психолого-педагогічна підтримка”.

Поняття “педагогічна підтримка” тісно пов'язане із соціальною підтримкою і підтримкою загалом. Цей термін бере початок саме з визначення О. Газмана, зокрема щодо діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів, які разом з освітніми послугами надавали професійну допомогу учням та вихованцям для подолання труднощів у навчанні. Звідси слідує, що поняття педагогічної підтримки тісно пов'язане з допомогою та підтримкою особистості як діяльність педагогів соціальних та виховних закладів. “Підтримка” означає “надання допомоги”; якщо “допомога – це певна система заходів, реалізація яких має на меті принести кому-небудь полегшення в чомусь”, то підтримка – це власне реалізація цієї системи заходів, цієї допомоги, тобто діяльність із надання

допомоги [8]. У випадку соціально-педагогічної підтримки надавана дітям допомога полягає в тому, що професійно підготовлені люди виявляють, визначають і вирішують проблеми дитини, яка опинилася в ситуації порушення її базових прав.

Російські науковці І. Дементьєва, Л. Олиференко та Т. Шульга у своїй праці “Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику” наголошують, що змістом соціально-педагогічної підтримки можна назвати соціалізацію особистості, оволодіння нею нормами і правилами життя в суспільстві, знаннями і вміннями будувати стосунки у ньому, набуття особистістю такої характеристики, як творчий характер життєдіяльності, можливості самостійно проектувати своє майбутнє, прагнення до відчуття сенсу життя, ставлення до іншої людини як до самоцінності. Н. Заверико, І. Ліпський, Л. Оліференко визначають соціально-педагогічну підтримку як один із видів соціально-педагогічної діяльності. У контексті цього Н. Заверико вважає, що соціально-педагогічна підтримка передбачає діяльність соціального педагога, спрямовану на створення умов, сприятливих для розвитку у вихованця задатків і здібностей, для визначення мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем, можливостей, лінії розвитку та, відповідно, на формування у підлітків знань, умінь, навичок щодо подолання труднощів, вирішення власних проблем. Результатом соціально-педагогічної підтримки має стати зміцнення бажання дитини давати раду своїм труднощам; наявність умінь та навичок вирішення конкретних проблем, самоконтролю та самопомоги тощо [6]. Отже, соціально-педагогічна підтримка визначається як соціально-педагогічна діяльність, спрямована на виявлення, визначення та вирішення проблем дитини з метою реалізації та захисту її прав на повноцінний розвиток і освіту [3].

Дослідниця О. Дронова [4] виділяє особливості соціально-педагогічної підтримки, а саме: превентивну спрямованість; адресний характер; сприяння в адаптації людини до умов соціального середовища; актуалізацію особистісних ресурсів.

На думку Н. Чернухи, суть феномена соціально-педагогічної підтримки полягає в об'єднанні зусиль і ресурсів суспільства, соціальних та соціально-педагогічних інститутів і людини, що володіють потенціалом соціально-педагогічного впливу, з метою створення сприятливих умов розвитку і

соціалізації особистості, в допомозі їй у життєвому і професійному самовизначенні та реалізації, захисті від несприятливих чинників зовнішнього середовища і вирішенні соціально-педагогічних проблем у різних життєвих ситуаціях [10].

Соціально-педагогічна підтримка як один з напрямів будь-якого суб'єкта соціально-педагогічної діяльності передбачає цілий спектр методів, методик, дій спеціаліста, результатом яких має стати створення відповідних сприятливих умов для об'єкта соціально-педагогічної підтримки щодо активізації внутрішніх ресурсів і потенціалів, що будуть спрямовані на розвиток здібностей, потрібних для виходу із кризових ситуацій, формування соціально бажаних навичок та поведінки, безпечної для дитини і оточуючих. Також одним із важливих аспектів соціально-педагогічної підтримки є виявлення задатків, які можуть допомогти підлітку у вирішенні майбутніх проблем та проблемних ситуацій. Цей процес охоплює усвідомлення своїх труднощів, вирішення наявної проблеми, визначення мети діяльності, відкриття можливих ресурсів об'єкта, побудову лінії розвитку та формування у підлітка знань, умінь і навичок, необхідних для вирішення складних питань. Як результат – формування відповідного ставлення до себе, своїх проблем та підвищення самоконтролю і самодопомоги.

Слід зазначити, що будь-яка дитина потребує насамперед захисту її прав на задоволення первісних потреб (їжі, тепла, одягу тощо), на повноцінне життя, на розвиток її здібностей, що можливо лише в разі здійснення системної та комплексної соціально-педагогічної підтримки з боку державної системи захисту та спеціалістів соціальної сфери, з урахуванням місцевої специфіки, соціальних проблем дітей та підлітків, можливостей суб'єктів місцевого самоврядування та громади. Комплексна соціально-педагогічна підтримка орієнтована на якісне надання соціальної допомоги, створення умов соціальної адаптації, реабілітації, корекції, навчання та виховання дітей.

Діяльність, яка має чітке спрямування на надання кваліфікованої та професійної допомоги дитині, котра опинилась у складних життєвих обставинах (також у випадках цілковитого усвідомлення дитиною наявності власної проблеми і розуміння необхідності її невідкладного вирішення,) є системотворчим фактором у системі соціально-педагогічної підтримки.

До цієї системи також входять два компоненти: структурний та функціональний, які теж мають свої елементи.

Структурний компонент містить у собі такі елементи: цільовий, ціннісно-мотиваційний, діагностико-прогностичний, змістовний, операційний. Розглянемо їх більш детально.

Ціннісно-мотиваційний компонент ґрунтується на принципах ідеї, що підліток перебуває в центрі уваги (теорія дитиноцентризму). Велику роль при цьому відіграє сама особистість підлітка, оскільки значною мірою від неї залежить вміння спрямовувати своє особистісне зростання, розуміння власного "Я". Спеціаліст має скеровувати дитину, враховуючи її досвід, шанобливо ставитися до неї.

Соціально-педагогічна підтримка – один із провідних інструментів роботи з підлітками у центрах соціальної реабілітації. Основними видами соціально-педагогічної підтримки, надаваними такими центрами, є: медико-психологічна, соціально-правова, організаційно-комунікативна, соціально-педагогічна.

Медико-психологічна підтримка орієнтована на індивідуальну допомогу і передбачає роботу з кожним підлітком окремо щодо питань виходу з кризи, підвищення та корекції самооцінки, активізації внутрішніх ресурсів, регулювання емоційного стану, психокорекції, відновлення психічного здоров'я та нормалізації регулювання власної поведінки, з одного боку, та комплекс заходів з відновлення здоров'я вихованця, включаючи вакцинацію, вітамінізацію, профілактику соціальних захворювань (СНІД, туберкульоз, інфекційні та вірусні захворювання, наркоманія, алкоголізм, токсикоманія тощо), попередження шкідливих звичок та проявів асоціальної поведінки (проституція, небезпечна поведінка, хуліганство), з іншого.

Організаційно-комунікативна підтримка має на меті вирішення завдань встановлення зв'язків об'єкта (підлітка) з навколишнім світом та соціальними суб'єктами (значущими дорослими, однолітками), інститутами допомоги (школа, сім'я, соціальні заклади тощо). Тобто, налагоджує взаємодію та зміцнює зв'язки, від яких залежить подальша доля підлітка як об'єкта соціально-педагогічної підтримки і допомоги, його соціальна захищеність, психологічний комфорт та загальне благополуччя.

Правова підтримка охоплює систему заходів, спрямованих на встановлення соціально-правового статусу підлітка для конкретної життєвої ситуації, визначення форм та засобів подальшого влаштування (якщо йдеться про заклади соціального типу, притулки чи соціальні центри), захист прав підлітків у суді та в неформальному середовищі. Соціальний педагог ознайомлює підлітка з його правами та повідомляє про його обов'язки, забезпечуючи юридичні гарантії, які дають ці права реалізувати. Соціально-педагогічна допомога такого типу передбачає корекцію поведінки, формування соціальних навичок самопомоги та дотримання норм, схвалений соціумом, які б орієнтували особистість підлітка на безпечну та соціально бажану поведінку.

Організація ефективної соціально-педагогічної підтримки підростаючого покоління неможлива без партнерської взаємодії всіх зацікавлених сторін, яка повинна трансформуватися у відкриту соціально-педагогічну систему, покликану активізувати процес соціального виховання особистості. До основних принципів надання педагогічної підтримки вітчизняний науковець Т. Дейніченко відносить такі:

1. Принцип “загальності”: потреба в допомозі та підтримці існує об'єктивно й закономірно, тому кожна дитина потребує систематичної та індивідуальної допомоги.

2. Принцип “суб'єктності й індивідуальності”: педагогічна підтримка спрямована на розвиток суб'єктності та індивідуальності.

3. Принцип “проблемності”: педагогічна підтримка слугує розв'язанню проблеми дитини.

4. Принцип “пріоритету захисту прав та інтересів дитини”: педагогічна підтримка – це діяльність, спрямована на відстоювання інтересів і прав дитини, яка враховує, що дитина має право на помилку.

5. Принцип “адресності й дозованості допомоги”: допомога здійснюється адресно й тоді, коли власних зусиль дитини не досить для розв'язання проблеми.

6. Принцип “співпраці й угоди між дитиною та дорослим”: пріоритет у розв'язанні проблеми належить самій дитині; доброзичливий, безоцінний такт педагога, ненав'язливість допомоги, дотримання конфіденційності.

7. Принцип “систематичності підтримки”: швидке й ефективне реагування на проблеми дитини, прогнозування їх виникнення.

8. Принцип “диференційованого підходу при наданні підтримки”: поступове збільшення або зменшення дози допомоги [3].

Ми вважаємо, що ці принципи можуть лежати в основі соціально-педагогічної підтримки формування безпечної поведінки підлітків.

Таким чином, аналіз підходів до змістового визначення поняття “соціально-педагогічна підтримка” дав змогу дійти висновку, що вона розглядається у науковому контексті як: допомога і захист, здійснення виховного впливу на дитину та створення педагогічних умов для її нормального розвитку; процес підтримки і посередництва; надання превентивної й оперативної допомоги дітям щодо самореалізації і самовизначення; допомога соціального педагога кризовим категоріям учнів; соціальне явище, що відображає надання соціумом своїх ресурсів людині, яка опинилася в складних життєвих обставинах. Визначаємо соціально-педагогічну підтримку безпечної поведінки підлітків як діяльність соціального педагога, спрямовану на створення умов, сприятливих для розвитку у них задатків та здібностей, визначення життєвої мети, реальних прагнень, усвідомлення своїх труднощів, проблем, можливостей, лінії розвитку та на формування умінь, навичок щодо подолання труднощів, вирішення власних проблем, а в контексті безпечної поведінки – на формування відповідального ставлення до свого здоров'я, життя й усвідомлення наслідків власних дій та вчинків у різних життєвих ситуаціях і середовищах. Її метою є дієва допомога соціального педагога в адаптації та розвитку особистості, щодо оволодіння нею нормами і правилами життя в суспільстві, знаннями й уміннями будувати стосунки у ньому, набутті такої характеристики, як творчий характер життєдіяльності, можливості самостійно проектувати своє майбутнє і нести за нього відповідальність. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у дослідженні методів, технологій, засобів соціально-педагогічної підтримки безпечної поведінки підлітків у різних середовищах, зокрема в умовах оздоровчого табору.

Література

1. Алексєнко Т. Ф. Ризикована поведінка : посібник / Т. Ф. Алексєнко, С. В. Кушнар'єв. – Вінниця : ТОВ “Фірма “Планер”, 2013. – 172 с.

2. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ, Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Дейніченко Т. І. Педагогічна підтримка в системі роботи вчителя / Т. І. Дейніченко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Х. : ОВС, 2002. – Випуск 22. – С. 88–92.
4. Дронова Е. Н. Социально-педагогическая поддержка подростков в деятельности социального педагога образовательной школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Елена Николаевна Дронова. – Барнаул, 2004. – 192 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2012. – 536 с.
6. Заверико Н. В. Соціально-педагогічна підтримка підлітків у притулку для неповнолітніх / Н. В. Заверико [Електронний ресурс] // Вісник Запорізького національного університету. – Запоріжжя : ЗНУ, 2009. – № 2. – Режим доступу: <http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2009/Pedagogi-2-2009/077-80.pdf>.
7. Лесіна Т. М. Соціально-педагогічні умови стимулювання майбутніх соціальних педагогів до анімаційної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 / Тетяна Миколаївна Лесіна. – Луганськ, 2009. – 224 с.
8. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детства. Муниципальная система / Л. Я. Олиференко. – М. : Нар. образование, 2002. – 112 с.
9. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. – Вінниця : Планер. – 2009. – 542 с.
10. Чернуха Н. М. Категорія соціально-педагогічної підтримки : теорія і практика / Н. М. Чернуха // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету “Україна”. – 2012. – № 6. – С. 179–182

Д. И. Конончук

**Основные аспекты содержательного определения
социально-педагогической поддержки безопасного
поведения подростков**

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя
(Нежин, Украина)

Раскрыта необходимость социально-педагогической поддержки безопасного поведения подростков. Отмечены возрастные особенности развития личности в подростковом возрасте, которые вызывают попадание подростков в сложные жизненные ситуации, имеющие тяжелые последствия для их здоровья и

благополучия. Охарактеризованы различные подходы к пониманию содержания социально-педагогической поддержки как научной категории и направления деятельности социального педагога. Определено содержание понятия “социально-педагогическая поддержка безопасного поведения подростков”; цель, особенности, структура, принципы социально-педагогической поддержки как направления социально-педагогической деятельности. Подчеркнуто, что эффективная социально-педагогическая поддержка безопасного поведения подростков предусматривает партнерское взаимодействие всех субъектов социально-педагогической деятельности в открытой социально-педагогической системе.

Ключевые слова: поддержка, педагогическая поддержка, социально-педагогическая поддержка, безопасное поведение, подростки.

D. I. Kononchuk

Main Aspects of Defining the Content of Social and Pedagogical Assistance for Adolescents' Safe Behavior

Mykola Hohol Nizhyn State University (Nizhyn, Ukraine)

The necessity of social and pedagogical assistance for adolescents' safe behavior is revealed to be driven by the following factors: social and economic changes, cultural transformation, developing information and communicative technologies, increasing of spare time's social role and the importance of spare time as a means for a person's self-realization, high dynamics of youth, appearing of new forms of leisure-time activities. All these factors highlight the objective need for pedagogical assistance to form adolescents' behavior that reflects responsible attitude towards their lives and the consequences in different life situations and environment and are defined by the scientists as safe (T. F. Alieksieienko).

The psychological peculiarities of a person's development during adolescence (the need in self-expression and self-affirmation) are determined that may cause the adolescents to get into difficult life situations with unfavorable consequences for their health and welfare, to manifest risky behavior.

Different approaches towards understanding of the content of social and pedagogical assistance as a scientific category and a counselor of children's activity are characterized. The correlation of the categories “assistance”, “pedagogical assistance”, “socio-pedagogical assistance” is revealed.

The content of the adolescents' socio-pedagogical assistance as a counsellor of children's activity is defined aimed at creating favorable conditions for the development of adolescents' abilities and talents, defining life goal, real aspirations, awareness of their possibilities, trajectory of

development and shaping skills and abilities to overcome difficulties, solving their own problems and in the context of safe behavior – forming the responsible attitude to their lives and the consequences of their acts and actions in different life situations and environment.

The aim, characteristics, structure, principles of socio-pedagogical assistance for adolescents' safe behavior as an area of socio-pedagogical activity. Effective socio-pedagogical assistance for adolescents' safe behavior is stressed to involve partnership among all subjects of socio-pedagogical activity in the open socio-pedagogical system designed to invigorate the process of a person's social education in adolescence.

Keywords: *assistance, pedagogical assistance, socio-pedagogical assistance, safe behavior, adolescents.*

References

1. Aliksieienko, T. F., & Kushnarov, S. V. (2013). Ryzkovana povedinka [Risky Behaviour]. Vinnytsia: Planer.
2. Busel, V. T. (2005). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great explanatory dictionary of contemporary Ukrainian language]. Kyiv, Irpin: Perun.
3. Deinichenko, T. I. (2002). Pedahohichna pidtrymka v systemi roboty vchytelia [Pedagogical support in the system of teacher's work]. In Pedahohika ta psykholohiia: Vol. 22 (pp. 88-92). Kharkiv: OVS.
4. Dronova, E. N. (2004). Sotsialno-pedagogicheskaiia podderzhka podrostkiv v deiatelnosti sotsialnogo pedagoga obrazovatelnoi shkoly [Social and pedagogical support of Teenagers in the work of social educator in secondary school]. (Doctoral dissertation, Barnaul).
5. Zvierieva, I. D. (Ed.). (2012). Entsiklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Encyclopedia for specialists of social sphere]. Kyiv. Simferopol: Universum.
6. Zaveryko, N. V. (2009). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka pidlitkiv u prytulku dlia nepovnolitnykh [Social and pedagogical support of teenagers in an orphanage]. In Visnyk Zaporizkoho natsionalnogo universytetu: Vol. 2. Zaporizhzhia: ZNU. Retrieved from <http://web.znu.edu.ua/herald/iss>
7. Lesina, T. M. (2009). Sotsialno-pedahohichni umovy stymuliuvannia maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do animatsiinoi diialnosti [Social and pedagogical conditions of stimulating of future social educators to animating activity] (Dissertation Abstract, Luhansk).

8. Oliferenko, L. Ya. (2002). Sotsialno-pedagogicheskaiia podderzhka detstva. Munitsipalnaia sistema [Social and pedagogical support of childhood. Municipal system]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
9. Aliexsieienko, T. F. (2009). Sotsialna pedahohika: slovnyk-dovidnyk [Social Pedagogy: Dictionary]. Vinnytsia: Planer. - 542 s.
10. Chernukha, N. M. (2012). Katehoriia sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky: teoriia i praktyka [Category of social and pedagogical support: Theory and practice]. In Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina": Vol. 6 (pp. 179-182).

УДК 37:17.022.1:-021.411

М.С. Копчук-Кашецька,
м. Івано-Франківськ

СУТНІСНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА ПРИРОДА МОРАЛЬНО-ЕТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті представлено результати теоретичного аналізу сутнісно-функціональної природи морально-етичних цінностей на сучасному етапі науково-педагогічних досліджень. Подано авторське розуміння структури морально-етичних цінностей, найважливіші компоненти якої пояснюють специфіку і механізми їх формування і функціонування. Здійснено типологізацію морально-етичних цінностей: за ставленнями до себе, до оточуючих, до природного середовища, до Батьківщини, до навчально-трудової діяльності.

Ключові слова: особистість, цінність, морально-етичні цінності, пізнавально-гуманістична функція, сенсо-імперативна функція, ціннісно-регуляторна функція.

На сучасному етапі державотворення, відстоювання її суверенних інтересів та національного відродження, актуалізується проблема виховання підростаючого покоління на основі морально-етичних цінностей, утвердження народних етичних ідеалів та зразків моральної поведінки.

Формуючись у процесі життєдіяльності людства, морально-етичні цінності відображають його позитивний досвід і надбання у сфері моралі, світогляду, орієнтують на моральні норми і принципи життя, закріплені у традиціях, звичаях, віруваннях, які підтримуються організацією та устроєм життя. Відображаючи потреби як окремої особистості, так і

суспільства в цілому, морально-етичні цінності є вивіреними часом, носять загальноприйнятий характер і не змінюються під впливом приватних поглядів, інтересів і обставин.

Однак, незважаючи на активне використання терміна у науковій і педагогічній літературі, й досі відсутнє чітке визначення та розуміння його сутнісно-функціонального змісту. Зокрема, поняття “морально-етичні цінності” відсутнє у словниках та енциклопедичних виданнях як дореволюційної, радянської доби, так і в сучасних, зокрема, у двотомному “Педагогічному словнику” за редакцією І.М. Кантора (1960 р.), сучасному “Українському педагогічному словнику” С.У. Гончаренко (1997 р.) та інших.

Метою статті є розкриття сутнісно-функціонального змісту поняття “морально-етичні цінності”.

У “Педагогічному словнику” за редакцією М.Д. Ярмаченка (2001 р.) визначається дефініція “цінність – як позитивна чи негативна значущість об’єктів довкілля для людини, класу, групи, суспільства в цілому, що визначається не їх властивостями самими по собі, а їх залученням у сферу людської життєдіяльності, інтересів і потреб, соціальних відносин; критерій і спосіб оцінки цієї значущості вираженої у моральних принципах, нормах, ідеалах, установках, цілях” [9, с. 516].

Розглядаючи поняття морально-етичних цінностей, як похідне від цінностей, З.В. Гіптерс у “Культурологічному словнику-довіднику” характеризує цінність у контексті життя суспільства і окремого індивіда як загальний еталон, на який орієнтується виховання [6, с. 293-294].

Оскільки морально-етичні цінності відіграють важливу роль у регулюванні поведінки та ставленні до оточуючого світу, вони в “Соціально-педагогічному словнику” (за редакцією В.В. Радула) визначаються через діяльнісно-зацікавлене ставлення особистості до світу й самої себе. Зокрема, звертається увага на проблематичність реалізації моральних потреб у житті [10, с. 292].

Морально-етичні цінності визначають мотиви поведінки особистості та спрямованість діяльності, тому важливо формувати у дітей здатність діяти відповідно до них.

Морально-етичні цінності – імперативні утворення вироблені і сформовані впродовж усієї життєдіяльності людства, носять неперехідний характер, зберігають наступність мораль-

них вимог, виконують регулятивну функцію у взаємовідносинах людей та набувають особистісної значущості у результаті їх вибору та інтеріоризації особистістю у процесі виховання.

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

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

Внаслідок багатогранності поняття “морально-етичні цінності” існує багато різних підходів до визначення його структури, взаємозв'язків, взаємодії компонентів, які взаємодоповнюють один одного та розширюють наше уявлення щодо нього.

Досліджуючи морально-етичні цінності в контексті нормативної етики, Т.В. Мишаткіна розглядає їх як соціальні установки, імперативи, цілі і проекти, виражені у формі нормативних уявлень. У розробленій нею структурі морально-етичних цінностей враховується ступінь їх значимості (загальнолюдські, групові та індивідуальні); спосіб взаємозв'язку (альтернативні (протистоять один одному) та комплементарні (взаємодоповнюють один одного); місце таких вищих морально-етичних цінностей як добро, любов, свобода, відповідальність, честь, гідність тощо в ієрархії цінностей індивіда [8, с. 50-51].

В.Г. Іванов у своїй “Етиці” [5] пропонує таку типологію морально-етичних цінностей як:

- суспільно-орієнтовані (добро, справедливість, обов'язок);
- індивідуально-орієнтовані (честь, гідність, совість);
- міжособистісні (любов, дружба).

Найбільше послідовників має структура морально-етичних цінностей В.О. Лозового [4], у якій виділяються цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами самої людини, і цінності, які, навпаки, надають смисл існуванню самої людини, або самоцінності.

Аналогічної думки дотримується В.А. Малахов, який доповнює згадану структуру таким компонентом, як святиня. На

його погляд, ціннісний вибір неодмінно передбачає наявність певного різноманіття можливих цінностей, тоді як святиня за самою своєю онтологічною суттю не припускає наявності коло себе якихось інших можливих святинь [7, с. 115-116].

І.Д.Бех, розглядаючи структуру вищих цінностей, звертає увагу на різнопорядковість “детермінант” з точки зору соціальної сфери – їх носія: від сімейного осередку до всього суспільства; можливу суперечливість трансльованих цінностей, що може спричинити особисті конфлікти; різний ступінь імперативності їх для прийняття суб’єктом [1, с. 10].

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

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

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

Складовими морально-етичних цінностей є також їхні естетичні характеристики тощо [11, с. 39].

Відсутність єдності у виділенні структурних компонентів морально-етичних цінностей обумовлена різними підходами і завданнями у їх вивченні. Що стосується запропонованої нами структури морально-етичних цінностей, то в ній відображені

найважливіші компоненти, які пояснюють специфіку і механізми їх формування і функціонування:

- *когнітивний компонент*, який визначає доступні розумінню дітей молодшого шкільного віку знання, уявлення, судження про морально-етичні цінності, які сформувалися у процесі життєдіяльності, їх роль у житті кожної людини, родини, суспільства, необхідність керуватися ними у власній поведінці;
- *емоційно-мотиваційний компонент* виявляє інтерес та позитивне ставлення молодших школярів до морально-етичних цінностей, потребу в їх інтеріоризації та розвитку власних емоційно-психологічних характеристик, а також здатність до моральної регуляції та формування відповідних моральних емоцій та почуттів;
- *діяльнісно-регулятивний компонент* включає оцінку та вплив емоцій, почуттів, ставлень та моральні дії, здатність до морального вибору і морального вчинення, навички міжособистісної комунікації та дотримання моральних принципів, етикетних норм людства і правил поведінки.

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

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

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

Морально-етичні цінності, що характеризують ставлення до оточуючих, передбачають сформованість таких моральних якостей, як чуйність, правдивість, альтруїзм, емпатія, повага до людей, тактовність, доброзичливість, турбота, готовність допомогти.

Морально-етичні цінності, пов'язані з ставленням до природного середовища, зумовлюють любов до природи, рідного

краю, відповідальність за природу та бережливе ставлення до природних ресурсів, розуміння необхідності гармонійно співіснувати з природою.

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

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

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

- *пізнавально-гуманістична функція*, яка дає можливість отримати відповідну інформацію про сутність і місце морально-етичних цінностей народу в житті людини, визначає знання, судження та переконання індивіда про добро і зло, честь, гідність, обов'язок, дружбу тощо і визначає ціннісне ставлення, в першу чергу, до себе самого, а також до інших людей як до найвищої цінності;
- *сенсо-імперативна функція* характеризується накопиченням і передачею морального досвіду та морально-етичних цінностей із покоління в покоління через усні та письмові комунікації, фольклор, традиції, звичаї і полягає в усвідомленні особистістю сенсу життя, себе і свого призначення, а також визначає ціннісні ставлення людини до інших людей, суспільства, Батьківщини тощо. Спирається на певні народні приписи, етикет, заповіді тощо;
- *ціннісно-регулятивна функція* відзначається універсальністю вимог, морально-етичних цінностей народу та їх зорієнтованістю на всіх в однаковій мірі, що спирається на громадську думку і сумління індивіда, здійснюється через залучення морально-етичних цінностей українського народу до формування гармонійної особистості

за допомогою різноманітних форм і методів, водночас спрямовує індивіда на диференційований вибір цінностей українського народу відповідно до власних інтересів і потреб, виступає важливим стимулом у роботі над собою.

Аксіологічний напрям є провідним у сучасному вихованні. Вивчення філософської, психолого-педагогічної літератури дало змогу з'ясувати та уточнити сутнісно-функціональний зміст поняття “морально-етичні цінності”, які є імперативними утвореннями, що носять неперехідний характер, зберігають наступність моральних вимог, виконують пізнавально-гуманістичну, сенсо-імперативну та ціннісно-регулятивну функції. Відповідно, морально-етичні цінності можна типологізувати за ставленнями до себе, до оточуючих, до природного середовища, до Батьківщини, до навчально-трудоваї діяльності. Відповідно до змісту і структури формування морально-етичних цінностей визначаються ефективні педагогічні засоби та умови, які забезпечують формування гармонійної, цілісної, моральної особистості.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості / Іван Дмитрович Бех.– К. : Либідь, 2003.- 278 с. (Твори у 2-х кн. / І.Д.Бех; Кн.1.)
2. Бех І.Д. Програма курсу “Етика” для 5-6 класів загальноосвітньої школи / І.Д.Бех, Н.І.Ганнусенко, К.І.Чорна // Шкільний світ. - 2004.-№15(239) – С.5-18.
3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2003. – 528 с.
4. Етика: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]. / [В.О. Лозовий, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін.] – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.
5. Иванов В.Г. Этика / Владимир Георгиевич Иванов. – СПб. : Питер, 2006. – 176 с.
6. Культурологічний словник – довідник / [авт-уклад. Гіптерс З.В.]. – К.: ВД “Професіонал”, 2006. – 328 с.
7. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Віктор Аронович Малахов. – К. : Либідь, 2004. – 384 с.
8. Мишаткіна Т.В. Этика: Практикум: пособие [для студентов вузов] / Татьяна Викторовна Мишаткина. – Мн. : ТетраСистемс, 2003. – 320 с.

9. Петронговський Р.Р. Українське народознавство: навчально-методичний посібник/ Петронговський Р.Р., Якушно І.І. .- Житомир : Полісся, 2002. – 135 с.
10. Соціально-педагогічний словник / [уклад. В.В.Радул та ін.]. – К. : “ЕксОб”, 2004. – 304 с.
11. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук /Ольга Василівна Сухомлинська. – Київ : Добро, 2006. – 43 с.

М.С.Копчук-Кашецкая

Сущностно-функциональная природа нравственно-этических ценностей как педагогическая проблема

ГВУЗ “Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника” (Ивано-Франковск, Украина)

В статье представлены результаты теоретического анализа сущностно-функциональной природы нравственно-этических ценностей на современном этапе научно-педагогических исследований. Раскрыто авторское понимание структуры нравственно-этических ценностей, самые важные компоненты которой объясняют специфику и механизмы их формирования и функционирования. Осуществлена типологизация нравственно-этических ценностей: по отношению к себе, к окружающим, к природной среде, к Родине, к учебно-трудовой деятельности.

Ключевые слова: личность, ценность, нравственно-этические ценности, познавательнo-гуманистическая функция, сенсо-императивная функция, ценностно-регулятивная функция.

M. S. Kopchuk-Kashetska

Essence-Functional Nature of Moral and Ethical Values as Scientific and Pedagogical Problem

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
(Ivano-Frankivsk, Ukraine)

The article presents the results of theoretical analysis of the essence-functional nature of moral and ethical values at the present stage of scientific and pedagogical research. The paper presents the author's understanding of the structure of moral and ethical values, the most important components of which explain the specifics and mechanisms of their formation and functioning. The typology of moral and ethical values has been carried

out taking to the account: attitudes towards oneself and others, to the natural environment, to the Motherland and educational work.

Keywords: *personality, value, moral and ethical values, cognitive-humanistic function, sensory-imperative function, value-regulating function.*

References

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti [Education of personality]*. Kyiv: Lybid.
2. Bekh, I. D., Hannusenko, N. I., & Chorna, K. I. (2004). *Prohrama kursu "Etyka" dlia 5-6 klasiv zahalnoosvitnoi shkoly [Program of the course "Ethics" for 5-6 grades of secondary school]*. *Shkilnyi Svit*, 15(239), 5-18.
3. Vyshnevskiy, O.I. (2003). *Teoretychni osnovy suchasnoi ukrainiskoi pedahohiky [Theoretical fundamentals of Contemporary Ukrainian Pedagogy]*. Drohobych: Kolo.
4. Lozovyi, V. O., Panov, M. I., & Stasevska, O. A. (2002). *Etyka [Ethics]*. Kyiv: Yurinkom Inter.
5. Ivanov, V. G. (2006). *Etika [Ethics]*. St. Petersburg: Piter.
6. Hipters, Z. V. (Ed.). (2006). *Kulturolohichniy slovnyk-dovidnyk [Culturological Dictionary]* Kyiv: VD "Profesional".
7. Malakhov, V. A. (2004). *Etyka [Ethics]*. Kyiv: Lybid.
8. Myshatkina, T. V. (2003). *Etyka [Ethics]*. Minsk: Tetra Systems.
9. Petronhovskiy, R. R., & Yakukhno, I. I. (2002). *Ukrainske narodoznavstvo [Ukrainian ethnography]*. Zhytomyr: Polissia.
10. Radul, V. V. (2004). *Sotsialno-pedahohichniy slovnyk [Socio-pedagogical dictionary]*. Kyiv: "EksOb".
11. Sukhomlynska, O. V. (2006). *Dukhovno-moralne vykhovannia ditei ta molodi: zahalni tendentsii i indyvidualnyi poshuk [Spiritual and moral education of children and youth: General tendencies and individual search]*. Kyiv: Dobro.

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ПІДЛІТКІВ З ТРУДНОЩАМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ

Стаття присвячена організації соціально-педагогічної підтримки в загальноосвітньому закладі. На основі представленого визначення соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії запропоновано алгоритм організації такої роботи. Очікуваний соціальний ефект від соціально-педагогічної підтримки школярів має виявляється у налагодженні їх конструктивного спілкування, групової соціально значимої діяльності, залученні підлітків у відкритий освітній простір для вільної соціальної взаємодії в системі “школа – родина – соціальне середовище”.

Ключові слова: соціальна взаємодія, підлітки, соціально-педагогічна підтримка.

Сучасна соціально-політична та економічна ситуація вимагають від загальноосвітніх закладів приділяти більше уваги соціально-педагогічній підтримці школярів, яка здебільшого здійснюється соціальними педагогами та практичними психологами. Водночас, для підвищення ефективності цієї роботи має бути задіяний увесь педагогічний колектив. Для цього необхідний чіткий алгоритм здійснення соціально-педагогічної підтримки з урахуванням вікових особливостей та тих проблем і труднощів, які мають школярі. В статті пропонується своє бачення такого алгоритму для старших підлітків з труднощами соціальної взаємодії.

При розробці такого алгоритму спиралися на результати досліджень, присвячених проблемі соціально-педагогічної підтримки, її сутнісних характеристик та змістовного наповнення К. Гілберга, А. Дістервега, Дж. Дьюї, П. Наторпа, І. Нойфельда, Р. Рамзея, Д. Сноу, А. Саломона, М. Ричмонда, Л. Юнссона та ін. (щодо сутності і змісту соціальної роботи); В. Беспалько, Т. Василькової, Ю. Василькової, Т. Вдовенко, М. Галагузової, Г. Галагузової, К. Маклафліна, Л. Мардахаєва, П. Павленко, І. Протасової, Г. Селевко, М. Шакурової, Н Щуркової та ін. (щодо розуміння і особливостей технологій у різних напрямках соціально-педагогічної діяльності); С. Белічевої, І. Дементєвої,

Л. Оліференко, Т. Шульги та інші (щодо осмислення соціально-педагогічної підтримки дітей і сімей груп ризику); Г. Вороніної, Р. Овчарової, П. Шептенко (щодо аналізу умінь та навичок спеціалістів, рівня їхнього професіоналізму та готовності здійснювати соціально-педагогічну підтримку потребуючим); Т. Алексеєнко, Р. Вайноли, О. Безпалько (щодо технологій соціально-педагогічної роботи у громаді), І. Звереві, З. Кияниці, Г. Лактіонової, Ж. Петрочко, Г. Постолюк (щодо технологій соціально-педагогічної роботи з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, а також з вразливими категоріями сімей і дітей, їхньої соціально-педагогічної підтримки), Т. Алексеєнко, Н. Грабовенко (щодо концептуалізації та технології соціально-педагогічної підтримки сімей з дітьми-інвалідами), А. Данілової (щодо педагогічної підтримки соціальної ініціативи молоді), Т. Алексеєнко, І. Звереві, Т. Куниці, С. Кушнарьова, Р. Малиношевського (щодо соціально-педагогічної роботи з малими групами школярів; формування у підлітків та старшокласників відповідальності, толерантності, авторитету, солідарності на духовно-моральній основі; формування таких соціально-значущих якостей особистості: ініціативності, авторитету, гідності, милосердя, альтруїзму, формування цілісного виховного середовища дитини) та ін.

Розробник “педагогіки підтримки” О.С. Газман визначив її, як *“превентивну і оперативну допомогу дітям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов’язаних з фізичним і психічним здоров’ям, соціальним та економічним становищем, успішним просуванням у навчанні, у прийнятті шкільних правил; з ефективною діловою та міжособистісною комунікацією; з життєвим, професійним, етичним вибором (самовизначенням)”*[1].

На його думку, головним обов’язком педагога у вихованні є м’яка, ненав’язлива допомога в саморозвитку, самореабілітації, самовизначенні і самоорганізації дитини: “Ростити в собі людину можна тільки допомагаючи іншому бути людиною”. Дослідник пропонував індивідуалізувати процес реалізації педагогічної підтримки, для чого педагогу і школяреві необхідно разом пройти п’ять взаємопов’язаних ступенів:

– діагностичний (встановлення контакту, вербалізація проблем, оцінка значимості проблеми);

- пошуковий (спільний пошук вирішення проблеми або труднощі);
- договірний (проектування і взаємна домовленість про дії);
- діяльнісний (підтримка ініціативи дитини, допомога та взаємодія);
- рефлексивний (обговорення, констатація, осмислення досвіду)[1].

Аналіз наукової літератури та реальної педагогічної практики доводить, що при включенні школярів у систему соціальних відносин вчителі тільки частково орієнтують їх на соціальну взаємодію. Учні отримують у школі значну суму знань про суспільство і суспільні відносини, але у них не розвивається здатність до гнучкого використання цих знань у взаємодії з людьми в мінливому світі. Як наслідок – не розвивається компетентність соціальної взаємодії. У цих умовах перед школою ставиться завдання орієнтувати навчально-виховну діяльність не тільки на інтелектуальну підготовку школярів, але й на формування у них навичок соціальної взаємодії.

Для підлітків важливим є не лише спілкування з однолітками в школі, а й зайняття тієї позиції серед однокласників, яка їх задовольняє. Ця позиція, що задовольняє прагнення підлітка до самоповаги, є різною для кожного школяра. Одні прагнуть зайняти в групі позицію лідера, інші – отримати визнання і пошану від товаришів, треті – стати незаперечним авторитетом в якій-небудь справі тощо. Потреба в певному статусі серед однолітків обов'язково стає домінуючим мотивом у поведінці і навчанні, який позначається на результативності й ефективності процесу навчання [2].

Зайняти лідерську позицію в класі підліткові допомагають його психологічні особливості: висока потреба освоєння довколишньої дійсності, прагнення до розумової напруги і фізичної праці, всіляких форм діяльності.

Лідери, у порівнянні з іншими підлітками, вважають себе більш активними, товариськими, сміливими і рішучими. Вплив на інших вони пояснюють своїми організаторськими здібностями й умінням ладнати з людьми, високим рівнем розвитку сили волі та почуттям гумору.

Самооцінка підлітків, які не є лідерами, ніколи не буває настільки високою. Вони не так упевнені в своїх силах і практично не вмотивовані на суперництво. Проте відсутність

наполегливості й активності у взаєминах з однокласниками абсолютно не означає, що хтось із підлітків-нелідерів не хоче і не мріє посісти вищу позицію в класі.

Невміння або неможливість підлітка досягти в силу якихось обставин певного становища призводить до різних порушень у навчальній діяльності, зниження успішності, прояву недисциплінованості, аж до здійснення правопорушень. Такий вплив соціометричного статусу підлітка в класі на його шкільне життя визначається, насамперед, особливостями особистого розвитку в цей віковий період.

Характерними ознаками соціально-педагогічної підтримки підлітків є системність, адресність, превентивність, сумісність, технологічність та фасилітаційна спрямованість. Відповідно до цих ознак соціально-педагогічна підтримка підлітків з труднощами соціальної взаємодії в роботі соціального педагога загальноосвітньої школи являє собою *систему діяльності, спрямовану на організацію конструктивної взаємодії всіх учасників педагогічного процесу і соціального середовища з метою надання підліткам адресної, превентивної та оперативної соціально-педагогічної допомоги щодо запобігання та подолання в процесі життєдіяльності різноманітних перешкод.*

Результати констатувального етапу експерименту довели, що на сьогодні відсутній чіткий алгоритм роботи соціального педагога з труднощами соціальної взаємодії.

Процес організації соціально-педагогічної підтримки таких підлітків, на нашу думку, необхідно поділити на кілька основних етапів:

1. *Діагностичний.* На цьому етапі соціальний педагог має можливість визначити наявність чи відсутність проблем емоційного та міжособистісного плану у колективі. Наприклад, для вивчення рівня та характеру тривожності, пов'язаної зі школою, може бути використана "Методика діагностики рівня шкільної тривожності Філіпса". Методика С.В. Левченко дозволяє скласти "емоційний портрет класу". Для визначення рівня сформованості соціальних навичок у підлітка, оцінки, які саме соціальні навички є для нього найбільш простими, а які найбільш складними, може бути використаний опитувальник "Визначення рівня розвитку соціальних навичок" А.П. Гольштейна. Окрім вище зазначених методик

можна використати метод спостереження та експертних оцінок, а також соціометрію. В процесі діагностики мають бути визначені проблемні стани або комплекс станів підлітків (стосунки з однокласниками, дорослими), а також складений соціальний паспорт класу.

2. *Прогностичний.* Пошук шляхів вирішення проблем має починатися з соціально-педагогічного діагнозу, за результатами якого розробляється план індивідуальної та колективної роботи з учнями, класом, батьками та вчителями.

3. *Організаційно-комунікативний.* Організація та проведення консультацій, тренінгів, соціальних проєктів, превентивної роботи, спрямованих на налагодження взаємодії з усіма учасниками процесу.

4. *Оціночний.* На даному етапі відбувається аналіз ефективності проведеної роботи.

Варто зазначити, що запропоновані етапи роботи не мають чітко визначених часових меж. Процес може бути як короткочасним (місяць-два), так і пролонгованим (від одного року і більше). Це залежить від рівня складності виявлених проблем та готовності всіх учасників до конструктивної роботи.

Соціально-педагогічна підтримка щодо подолання труднощів соціальної взаємодії має здійснюватися за трьома основними напрямками: робота з підлітками; робота з батьками; робота з педагогами. Всі вони мають реалізовуватися комплексно для того, щоб уникнути негативного впливу зовнішніх чинників на процес подолання труднощів соціальної взаємодії.

Зупинимося докладніше на кожному з них.

Робота з підлітками:

Соціальна психологія поділяє взаємодію на два типи: кооперацію та конкуренцію. Кооперація передбачає об'єднання, координацію сил всіх учасників спільної діяльності, тобто має позитивний характер, а успіх залежить від ступеня залученості кожного в процес. Конкуренція ж, навпаки, викликає протиставлення учасників один одному, тобто конфлікт.

Конфлікти між підлітками в межах школи, класу найчастіше засновані на емоціях й особистій неприязні. Конфлікт загострюється і охоплює все більше школярів. Міжособові і міжгрупові конфлікти негативно позначаються на всіх процесах життєдіяльності школи. Знання чинників, які обумовлюють виникнення міжособистісних конфліктів у підлітковому

середовищі, дозволяє розробити комплекс методів, спрямованих на їх профілактику та формування навичок успішного вирішення. В той же час варто зазначити, що конфлікти не завжди мають деструктивний характер, але це буває лише тоді, коли труднощі полягають не в міжособистісних відносинах, а у визначенні шляхів розв'язання проблеми.

Практика доводить, що підлітки, без спеціальної підготовки, не вміють самостійно вирішувати конфлікти, що виникають, і в їхніх конфліктних стосунках переважають деструктивні тенденції. Конфлікти здійснюють помітний негативний вплив на психічний стан і настрої тих, що конфліктують. Стрес, що виникає під час конфліктів, може бути причиною серйозних захворювань. Тому своєчасні профілактичні заходи повинні позитивно впливати на психологічне і фізичне здоров'я учнів і вчителів та зменшувати кількість правопорушень, скоєних підлітками.

На нашу думку, важливим є впровадження у шкільне життя процесу медіації – мирного способу вирішення конфліктів. Застосування таких практик досить ефективне, адже попередження конфлікту між учасниками навчально-виховного процесу, формування у школярів конструктивних взаємин, навички самостійного розв'язання конфліктів, засобами колективного та індивідуального впливів, формування позитивного шкільного мікроклімату – є одним провідних завдань соціально-педагогічної підтримки у загальноосвітньому закладі.

Медіація як альтернативний підхід до розв'язання конфлікту з'явився наприкінці 70-х років у США та на початку 80-х – в Європі. Першою з європейських країн цю програму ініціювала Великобританія. На сьогодні програми примирення не лише успішно функціонують в Норвегії, Фінляндії, Австрії, Німеччині та Франції, але й закріплені на рівні національних законодавств. В інших країнах Європи було зроблено перші кроки у цьому напрямі – пілотні проекти у Данії, Швеції, Нідерландах, Ірландії, Іспанії та Італії. Протягом останніх років активізувався рух за впровадження програм примирення у Східній Європі. В Польщі та Чехії, по завершенню експериментального періоду, програми примирення (медіації) були не лише запроваджені, але й закріплені законодавчо.

Медіація (від лат. *mediatio* – посередництво) посідає особливе місце серед засобів і технологій розв’язання конфліктів; на відміну від суду та арбітражу вона дозволяє сторонам шляхом переговорів неюридичними засобами лише за участю посередника-медіатора вирішувати конфліктну проблему. Отже, медіація – це проведення переговорів за участю медіатора.

Впровадження відновних практик відбувається через створення Шкільних служб порозуміння. Шкільна служба порозуміння (ШСП) – це команда підготовлених старшокласників-посередників (або медіаторів), які допомагають своїм ровесникам розв’язувати конфлікти мирним шляхом (використовуючи у роботі відновні практики – медіацію однолітків, коло) та працюють над формуванням безпечної атмосфери у навчальному закладі [3].

Учні, залучені до роботи у програмі, виконують просвітницьку діяльність, пропонуючи ровесникам новий та дієвий підхід вирішення складних конфліктних ситуацій та пропагуючи культуру поведінки, що базується на толерантності, взаємоповазі і відповідальності. Застосування медіації, як способу врегулювання конфліктів і вирішення складних ситуацій, сприяє встановленню безпечної атмосфери у школах, зниженню рівня агресивної поведінки серед підлітків.

Завдання ж соціального педагога полягає у підготовці медіаторів з числа учнів середньої та старшої школи, а також проведенні індивідуальних бесід та консультацій з найбільш “активними” учасниками конфліктних ситуацій.

Ще однією ефективною технологією соціально-педагогічної підтримки є організація проектної діяльності школярів.

У процесі групової взаємодії реалізується цілий комплекс педагогічних, соціальних, естетичних, моральних та психологічних завдань. Функції педагога полягають у створенні умов набуття досвіду колективної взаємодії з позиції самовизначення та самореалізації; демонстрації культурних цінностей спілкування та відносин між людьми з позиції довіри, поваги та захисту людини, її унікальності та індивідуальності; демонструванні норм ставлення до людини щодо її самоцінності; створенні умов для фасилітації, реабілітації та корекції самооцінки підлітка; заохоченні успішної участі у груповій взаємодії, підвищенні його особистої компетенції та усвідомлення ним індивідуальним цілей. Саме в процесі організації та

реалізації соціальних проєктів виникає можливість розкриття і подолання міжособистісних перепон.

Наступною технологією соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії є тренінгові заняття.

Тренінг є ефективним груповим методом соціально-педагогічної роботи і відповідає природньому прагненню підлітків до спілкування, створює найкращі умови для набуття навичок міжособистісної комунікації, сприяє створенню позитивного образу власного “Я”, гармонізує стосунки з оточуючими.

Основна мета тренінгових занять полягає у розвитку соціально-комунікативного потенціалу підлітків, який складається з соціальної компетентності, адекватної самооцінки, почуття впевненості та навичок ефективної взаємодії в колективі, що в підсумку приводить до формування соціально-компетентної особистості. Ця форма занять є надзвичайно важливою саме в роботі з підлітками групи ризику, тому що сприяє набуттю ними позитивного досвіду міжособистісної взаємодії та формуванню альтернативних форм поведінки.

Таким чином, основними формами (технологіями) соціально-педагогічної підтримки у роботі з підлітками є:

- індивідуальні бесіди та консультації;
- організація та реалізація програми шкільної медіації;
- соціальні проєкти;
- тренінги.

Робота з батьками:

У вихованні дітей сім'я не може бути замінена жодним іншим соціальним інститутом, так як саме в сім'ї народжується почуття наступності поколінь, відчуття причетності до історії свого народу, минулого, сьогодення і майбутнього. Психологічно сприятлива сімейна атмосфера і емоційно насичене життя в школі відіграють велику роль у вихованні дитини. Вони створюють передумови для духовно-морального виховання, розвитку її інтелекту. Саме тому необхідними є взаємодія та спільна позиція батьків і педагогів, сім'ї та школи в питаннях виховання.

Як і стосовно підлітків, робота з батьками реалізується через індивідуальні та колективні форми роботи. Однак суттєва відмінність полягає в тому, що робота з батьками обмежена за часом. Основна увага зосереджується на двох напрямках – просвітницькому та превентивно-корекційному. Перший напрям передбачає проведення тематичних батьківських

зборів, круглих столів, лекторіїв із залученням фахівців різних служб, індивідуальне консультування. Ефективним способом здійснення превентивно-корекційної роботи є залучення батьків до спільної діяльності з дітьми в межах реалізації соціальних проєктів. Така соціально корисна діяльність сприяє зближенню та налагодженню конструктивної взаємодії між батьками та підлітками та розкриттю їхнього внутрішнього потенціалу останніх.

Робота з педагогічним колективом:

Діяльність соціального педагога нерозривно пов'язана з роботою педагогів школи і носить системний характер. Взаємодія з педагогічним колективом здійснюється в наступних напрямках: індивідуальна робота з переборення проблеми учня будується з класним керівником, вчителем-предметником, вузькими спеціалістами школи.

Із класними керівниками вибудовується найбільш тісний контакт, тому що цей фахівець надає первинну допомогу дитині у вирішенні її проблем.

Вчителі-предметники безпосередньо спілкуються з підлітками під час навчально-виховного процесу. Взаємодія налагоджується на основі вирішення навчальних проблем дитини, аналізу її здатності до навчання і відвідування школи.

Взаємодія з фахівцями школи вузької професійної спрямованості (шкільний психолог, педагог-організатор, логопед, фельдшер та інші) здійснюється, коли виникає необхідність у наданні підлітку конкретної професійної допомоги.

Доцільною та необхідною є участь соціальних педагогів у роботі методичних об'єднань класних керівників, засідання яких можна організовувати в різних формах: тренінгах, дискусіях, ділових іграх, педагогічних майстернях тощо. Вчителям пропонується великий практичний матеріал щодо підвищення педагогічної освіченості батьків і активні форми взаємодії сім'ї і школи. Соціально-педагогічні консультації, включаючи в себе питання соціального і педагогічного характеру, спрямовані на вирішення конкретної проблеми.

Соціальний ефект соціально-педагогічної підтримки соціальної взаємодії школярів виявляється у налагодженні їх конструктивного спілкування, групової соціально значимої діяльності, залученні підлітків у відкритий освітній простір для вільної соціальної взаємодії в системі "школа – родина – соціальне середовище".

Література

1. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – 1995. – № 3. – С. 58-63
2. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій) : навч. посіб / В. П. Кутішенко. – [2-ге вид.]. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 128 с.
3. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження : посіб. – К., 2009. – 167 с.

Т.Ю. Куница

Организация социально-педагогической поддержки подростков с трудностями социального взаимодействия в общеобразовательных учреждениях

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9 ул. Берлинского, Киев, Украина)

Статья посвящена организации социально-педагогической поддержки в общеобразовательном учреждении. На основе представленного определения социально-педагогической поддержки подростков с трудностями социального взаимодействия предложен алгоритм организации такой работы. Ожидаемый социальный эффект от социально-педагогической поддержки школьников проявляется в налаживании их конструктивного общения, групповой социально-значимой деятельности, привлечении подростков в открытое образовательное пространство для свободного социального взаимодействия в системе “школа – семья – социальная среда”.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, подростки, социально-педагогическая поддержка

T. Yu. Kynytsia

The Organization of Social and Pedagogical Support of Teenagers with Difficulties of Social Interaction in Educational Institution

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

The article is devoted to organization of socio-educational support in educational institution. Based on the definition of socio-pedagogical support of teenagers with difficulties of social interaction, the author

proposes the algorithm how to organize this work. It is a comprehensive approach in working with adolescents, their parents and teachers. There are four main stages of organization support: diagnostic, prognostic, organizational, and communicative, evaluative. The major forms include individual talks and consultations, mediation, social projects, trainings, lectures and methodological seminars. The expected social effect from the socio-pedagogical support will be displayed as constructive communication, group socially significant activities, teens' involvement in an open education space for casual social interaction inside the system "school – family – social environment".

Keywords: *social interaction, adolescents, socio-pedagogical support.*

References

1. Gazman, O. S. (1995). Pedagogicheskaia podderzhka detei v obrazovanii kak innovatsionnaia problema [Pedagogical support of children in education as an innovative problem]. *Novye Tsennosti Obrazovaniia: Desiat Kontseptsii i Esse*, 3, 58-63.
2. Kutishenko, V. P. (2010). *Vikova ta pedahohichna psykholohiia* [Age-related and pedagogical psychology]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
3. *Shkilna sluzhba rozviazannia konfliktiv: dosvid uprovadzhennia* [School service of conflict resolution: Experience of implementation]. (2009). Kyiv.

УДК 378.011.33

В.В. Лапто, м. Коломия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ У КОНТЕКСТІ ДУХОВНО-ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ

Стаття відображає результати емпіричного дослідження проблеми сформованості емпатії як невід'ємної складової особистості студента. Автор наголошує на важливості педагогічної підтримки й заохочення кожного студента до духовного самовдосконалення як провідного чинника розвитку емпатії. Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дослідження засвідчили ефективність педагогічних заходів, спрямованих на зростання емпатії у студентів залучених до експерименту.

Ключові слова: *емпатія, духовні цінності, студентська молодь, вищий навчальний заклад, методи дослідження, виховне середовище, позааудиторна діяльність.*

Студентський вік є оптимальним для розвитку ціннісно-смыслових структур свідомості особистості й характеризується як завершальний етап підготовки до вступу в самостійну професійну діяльність. У цьому віці моральні установки проявляються в майбутньому як ціннісні орієнтації в практичній діяльності й поведінці особистості. Саме в цьому віці зростає роль переконання та відповідальності за свої ціннісні орієнтації, зміцнюються такі якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння керувати собою, підвищується інтерес до духовно-моральних проблем. Прагнення до самовизначення, самоствердження, самореалізації належать до одних із найважливіших потреб студентів і є умовою їх гармонійного духовного розвитку. Уявлення про себе, своє “Я” неминуче породжує потребу в реалізації своїх можливостей і здібностей [7, с. 142].

Одним із механізмів, що опосередковує формування в студентів духовних цінностей, є емпатія. В аспекті міжособистісної взаємодії, спілкування емпатію вчені розглядають як виконану за іншого інтроспекцію або здатність відчувати, бачити, виокремлювати, відтворювати й реагувати на почуття та переживання інших людей. Вона має складну структуру, включаючи когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Як когнітивне явище, емпатія – це спосіб розуміння іншої людини, спрямований на аналіз її особистості, й не тільки осмислене, але й інтуїтивне пізнання її емоційних переживань. Це здатність проникати в афективні орієнтації іншої людини, це співчутливість до її переживань, здатність прилучатися до емоційного життя іншого, поділяти його емоційні стани, відчувати емоційне благополуччя чи негаразди. І, нарешті, поведінковий компонент виявляється в здатності “вкладати” себе в іншого і впливати на зміни його особистості, його підтримку й активну допомогу. Отже, вбачаємо в емпатії важливий чинник духовного розвитку студента. Вона є ефективним засобом розкриття, засвоєння й збалансованості внутрішнього змісту міжособистісних взаємин, соціальних норм. Без неї навряд чи можливе адекватне розуміння.

Мету статті вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні й емпіричному дослідженні рівня розвитку емпатії як одного з визначальних механізмів формування духовних цінностей особистості студента.

Аналіз джерельної бази доводить, що прояв емпатії в процесі комунікації свідчить про загальну установку не стільки на розуміння формального боку спілкування, скільки на входження в його прихований зміст, стан іншої людини, що відображається передусім невербальними засобами – інтонацією, жестами, позами. Тобто існує пряма залежність: чим вищою є загальна культура особистості, тим інтенсивнішою стає здатність співпереживати, співчувати людям. Егоцентричні емоції тут змінюються альтруїстичними мотивами.

На думку В. Тернопільської, дійова співучасть у долі іншого, співчуття до чужого горя збагачують та розвивають міжособистісні взаємини. Актуалізація емпатійних процесів (розвиток емоційної сприйнятливості, відчуття внутрішнього сприяння іншому) реалізується в процесі взаємодії, спілкування старшокласників, змістом чого є турбота про іншу людину, що проявляється у співчутті та співпереживанні їй [6, с. 123-124].

За переконанням Н. Красицької, здатність співчувати та співпереживати і радіти за іншого, а отже, і вміти поставити себе на його місце – головне, що визначає добру людину. Ці здібності можна розвивати, цьому можна навчити студентську молодь [3].

У такий спосіб за умови емпатії враховується поведінка іншої людини, але результат спільних дій буде різним: одна справа – зрозуміти партнера зі спілкування, ставши на його позицію, діючи відповідно до неї (ідентифікація); інша – зрозуміти його, враховуючи його точку зору, навіть співчувати йому, але діяти по-своєму.

У дисертаційних дослідженнях М. Безугої та А. Четверик-Бурчак дуже важливою в процесі взаємодії є здатність емоційно відгукуватися на переживання іншого, виявляти милосердя, толерантність, вміння використовувати емоційну експресію як засіб спілкування, цілеспрямовано виражати емоції, довільно керувати їх проявом; здатність до адекватного сприйняття, оцінки та розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, усвідомлення, рефлексія емоційних станів, самоконтроль емоцій тощо [2, с. 15; 8, с. 141-142].

Для розвитку емпатії у студентів необхідно формувати гуманістичну установку на взаємодію, спілкування, інтерес до

іншої людини, готовність вступати з нею у комунікацію, розвивати емпатію, ідентифікацію, інтерес до власного внутрішнього світу, позитивну “Я-концепцію”, а також сприяти усвідомленню молодими людьми мотивів власної поведінки, удосконаленню структури їх ціннісних орієнтацій.

Розвиток такого складника духовних цінностей, як емпатія, відбувається в процесі милосердної діяльності студентів. За визначенням І. Беха, “За вияву милості як безкорисливого благодіяння відбувається духовне єднання: одна людина настільки ніби розчиняється, переймається негараздами іншої, що тимчасово ототожнює себе з нею в ній. Ця емоційна особливість відіграє велику роль у взаєминах людей, у сприйнятті ними одна одної, становленні взаєморозуміння” [1, с. 219].

З метою дослідження рівнів сформованості емпатії студентів, а також з’ясування чинників, які впливають на її розвиток у студентському віці, провели констатувальний експеримент. Усього експериментом охоплено 974 студенти, 168 викладачів Буковинського державного медичного університету Інституту управління природними ресурсами Вищого навчального закладу “Університет економіки та права “КРОК”, Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Маріупольського інституту Міжрегіональної Академії управління персоналом, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Ужгородського національного університету.

В процесі експерименту було використано комплекс діагностичних методик, зокрема:

1) метод узагальнення незалежних характеристик, за допомогою якого з’ясовували рівень сформованості певних ознак, рис, проявів поведінки студентів за оцінками, які їм давали викладачі, одногрупники, а також самі студенти;

2) анкетування, інтерв’ювання, тестування, бесіди з метою виявлення розуміння сутності поняття “духовні цінності”, його основних ознак, механізмів прояву у взаєминах, спілкуванні з іншими, мотивів поведінки (анкетування за опиту-

вальниками “Діагностика емпатії” І. Юсупова, “Орієнтаційна анкета” Б. Басса, тест КОС (“Коммунікативні й організаторські схильності”) В. Синявського, Б. Федоришина).

3) застосування ситуацій морального вибору й аналізу життєвих ситуацій;

4) метод самооцінки.

У міжособистісних взаєминах емпатія виступає як здатність бачити, відчувати, реагувати на почуття і переживання іншої людини, долучатися до її емоційного життя, розділяти її емоційні стани, виявляти милосердя, толерантність. Емпатія є важливим чинником духовного розвитку студентської молоді. Рівень розвитку емпатії юнаків і дівчат здійснювали за допомогою опитувальника “Діагностика емпатії” (І. Юсупова).

За нашими результатами, усього 11,2 % студентів ЕГ, 10,7 % КГ володіють високим рівнем розвитку емпатії, що виражається в емоційній чутливості до людей, доброзичливості, товариськості, безкорисливості, милосерді, вмінні встановлювати контакти і знаходити спільну мову з іншими, умінні підбадьорити та заспокоїти (див. рис. 1).

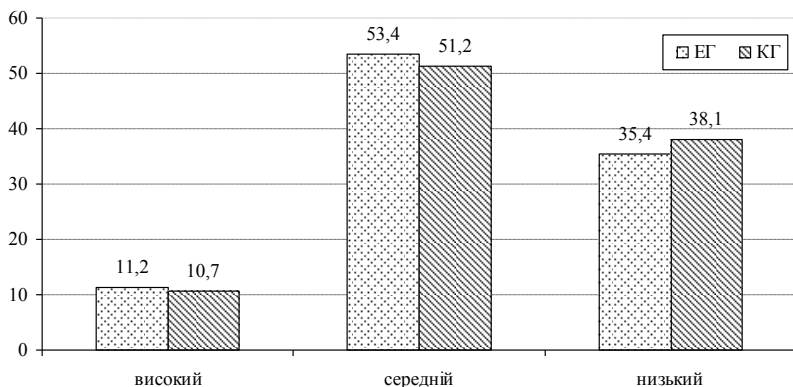


Рис. 1. Рівні розвитку емпатії студентів (у %)

Юнаки і дівчата намагаються не допускати конфліктів, знаходять компромісні рішення, виявляють толерантність. В оцінці подій вони більше довіряють своїм почуттям, інтуїції, аніж аналітичним висновкам. Постійно потребують схвалення з боку інших людей. Середній рівень розвитку емпатії діагностуємо в 53,4 % опитаних ЕГ, 51,2 % КГ. Ці юнаки і дівчата тримають свої емоції під контролем, у них немає розкутості

почуттів, що заважає повноцінному сприйняттю людей і є перешкодою у встановленні повноцінних взаємин. У взаєминах із людьми вони судять про них насамперед за вчинками, менше цікавлячись їх мотивами. Уважні до співрозмовника, намагаються зрозуміти, що стоїть за його словами, однак при зайвому виявленні ним почуттів втрачають терпіння. 35,4 % студентів ЕГ і 38,1 % КГ виявили низький рівень емпатії. Для цієї категорії студентів не зрозумілі емоційні прояви з боку оточуючих, вони до них ставляться з іронією, що викликає суттєві труднощі у встановленні контактів з іншими людьми. Таким студентам часто важко першими розпочати розмову, особливо з незнайомими людьми. Їх взаємини з іншими формалізовані, що не сприяє успішному духовному зростанню юнаків і дівчат.

Варто зазначити, що рівень розвитку у викладачів емпатійних здібностей впливає на встановлення адекватних міжособистісних взаємин у системі “студент-викладач”. Зокрема, більш глибоке та адекватне відображення особистості студента через емпатію веде до встановлення позитивних взаємин між ними, до підвищення продуктивності педагогічної діяльності.

Вивчаючи рівень розвитку емпатії в педагогів, використовували опитувальник “Діагностика рівня полікомунікативної емпатії педагога” (І. Юсупова). Результати дослідження вказують на повну відсутність викладачів, які мають дуже високий або дуже низький рівень емпатії. За нашими спостереженнями, 59,4 % викладачів мають середній рівень розвитку емпатії. Такі педагоги мало довіряють особистим враженням. У міжособистісних взаєминах думка про іншу людину формується на основі її конкретних вчинків. Їх емоційні вияви перебувають під контролем. Часто ці викладачі відчують труднощі в прогнозуванні розвитку взаємин між людьми. Саме тому досить часто і вчинки студентів виявляються несподіваними для них, що є перешкодою у встановленні повноцінних взаємин співробітництва зі студентами в освітньому процесі. 13,9 % опитаних педагогів мають високий рівень розвитку емпатії. Це якраз ті педагоги, до яких тягнуться студенти, – вони емоційно чутливі, товариські, швидко встановлюють контакт та знаходять спільну мову. Такі викладачі дуже чутливі до студентських потреб і проблем, великодушні, схильні багато що їм про-

бачати. Вони прагнуть не допускати конфліктів і ухвалюють компромісні рішення. В оцінках вони більше довіряють своїм почуттям та інтуїції, аніж аналітичним висновкам. Викладачів з низьким рівнем емпатії – 26,7 %. Ці педагоги мають труднощі у встановленні контактів зі студентами.

Плануючи експериментальну роботу зі студентами на формувальному етапі дослідження, враховували, що в цьому віці відбувається інтенсивне опанування суспільним досвідом, професійним навчанням за умови максимального розкриття ними своїх індивідуальних можливостей, тобто процес соціалізації та індивідуалізації є взаємопов'язаними компонентами особистісного розвитку юнаків і дівчат.

Необхідно зазначити, що особистість наставника групи, стиль його спілкування зі студентами є одним із визначальних факторів створення сприятливого емоційного фону в студентському середовищі. Від здатності куратора налагоджувати у взаємодії зі студентами емоційно відверті, комфортні, емпатійні стосунки суттєво залежить виховний потенціал педагогічної діяльності, ефективність її впливу на виховання вірності в особистісних взаєминах студентів [5].

К. Роджерс підкреслює, що розвивальний потенціал педагогічної взаємодії, особистісний розвиток вихованців визначається здатністю педагога формувати в спілкуванні з ними особливий тип міжособистісних стосунків [4, с. 243]. Щоб створити такі стосунки, спілкування педагога повинно відповідати таким вимогам: безумовно позитивне ставлення до студентів та емпатія, конгруентність переживань і поведінки. Безумовне прийняття виступає як доброзичливе, позитивне, зацікавлене ставлення куратора до вихованця, яке не залежить від реальної поведінки студента. Воно виражається в повазі, розумінні, підтримці та допомозі, на які не впливають будь-які попередні умови. Зі свого боку, емпатія виявляється у відчутті та розумінні педагогом внутрішнього стану, думок і почуттів вихованців через співпереживання й часткову ідентифікацію. Конгруентність педагога виражена у відвертому, щирому, безпосередньому й усвідомлюваному вияві власних почуттів, особистісного ставлення до вихованців. Відчужене, формальне спілкування виступає антиподом конгруентному, коли куратор під професійно-рольовою, безособовою маскою приховує свої справжні почуття від студентів.

Під час обговорення моральних дилем приділяли значну увагу розвитку в студентів не тільки здатності до децентрації, аналізу моральних проблем з позицій інших людей, але й емпатії – здатності до емоційного співчуття як основи моральної поведінки. Спочатку пояснювали студентам сутність емпатії, звертали увагу на те, що вона є важливою складовою вірності в особистісних взаєминах. Після цього пропонували для аналізу проблемні ситуації, у яких шлях до правильного розв'язання лежить через виявлення співчуття до людей, які порушили моральні норми.

Важливою особливістю позааудиторної діяльності є добровільність участі у ній студентів, розвиток ініціативності й самодіяльності, врахування їх інтересів, бажань, пропозицій. Завдяки цьому створюються сприятливі умови для різнобічних партнерських зв'язків.

Лідери волонтерського сектору є ініціаторами й організаторами акції “Допоможи ближньому” (збір іграшок, одягу, взуття для дитячих будинків), днів добрих справ – проведення ярмарок власних виробів (студенти власноруч готують кондитерські та інші вироби), організація трудових десантів зі збору макулатури. Виручені кошти використовують для допомоги сиротам і малозабезпеченим. Милосердна діяльність студентів виявляється також у турботі про людей похилого віку, у проведенні концертів у будинках для літніх людей.

Контрольний етап дослідження засвідчив, що проведення зі студентами експериментальних груп позааудиторної діяльності сприяє збільшенню кількості респондентів з адекватною самооцінкою, суттєво впливає на спосіб встановлення ними соціальних контактів та є умовою їх успішного життєвого самовизначення. За нашим спостереженням, адекватна самооцінка властива 59,8 % школярів ЕГ (на початку експерименту – 40,1 %). Фіксуємо зменшення кількості студентів із заниженою самооцінкою – на 12,7 %, із завищеною самооцінкою – на 9,1 %.

Повторне застосування опитувальника “Діагностика емпатії” (І. Юсупова) на визначення рівня вияву студентами емпатії у спілкуванні, взаєминах засвідчує тенденцію до зростання цього показника духовних цінностей в ЕГ (див. рис. 2).

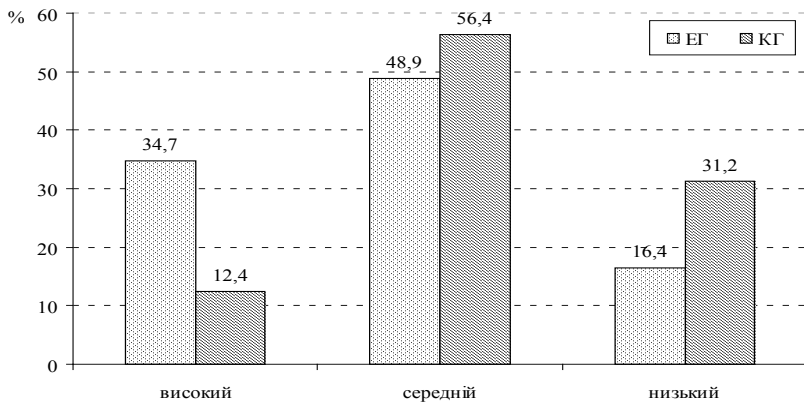


Рис. 2. Рівні розвитку емпатії студентів (у %)

Згідно з отриманими результатами, високий рівень розвитку емпатії характерний для 34,7 % студентів EG і 12,4 % KG (на початку експерименту – 11,2 % EG, 10,7 % KG). Середній рівень розвитку емпатії діагностуємо в 48,9 % респондентів EG та 56,4 % KG. Спостерігаємо зменшення кількості студентів в EG із низьким рівнем розвитку емпатії (35,4 % – на початку). Щодо контрольних груп, то цей показник зменшився на 6,9 %. Отримані результати засвідчують ефективність проведеної експериментальної роботи зі студентами.

Отже, формування духовних цінностей студентів у процесі позааудиторної діяльності буде ефективним, якщо добирати цікаві, емоційно насичені форми роботи. Під час їх проведення кожен студент має бути активним учасником виховного процесу. Для цього необхідно забезпечувати самостійну творчу діяльність юнаків і дівчат, задовольняючи їх потреби у спілкуванні, взаємодії, ініціативності, самостійності. При цьому викладач має спиратися на сильні сторони особистості студента, виявляти оптимізм, емпатію у взаєминах з ним, приймати його індивідуальність.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Безугла М. В. Формування у студентської молоді духовно-культурних цінностей освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / М. В. Безугла: Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. – К, 2015. – 20 с.

3. Красицька Н. С. Гуманізація вищої освіти – генеральна складова розвитку професійної морально-духовної особистості / Н.С. Красицька [Електронний ресурс] : Вісник Донецького національного університету економіки і торгівлі.
4. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pravo/62/8530>.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапію. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994.– 480 с.
6. Тернопільська В.І. Довідник з виховної роботи зі студентами / В.І. Тернопільська.– Тернопіль : Вид-во “Богдан”, 2014. – 184 с.
7. Тернопільська В.І. Соціально-комунікативна культура школяра : шляхи сходження : монографія / В.І. Тернопільська. – Житомир: Вид-во ПП “Рута”, 2008.– 300 с.
8. Тернопільська В.І. Сучасні тенденції мотивації навчально-професійної діяльності студентів / В.І. Тернопільська // Вісник Національного університету оборони України: зб. наук. праць. К. : НУОУ, 2012. – Вип. 5(30).– С. 141-144.
9. Четверик-Бурчак А. Г. Механізми впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості : дис. ... канд.. психол. наук: спец. 19.00.01 “Загальна психологія, історія психології” / А.Г. Четверик-Бурчак. – Дніпропетровськ, 2015. – 187 с.

В.В. Лаппо

Психолого-педагогические основы развития эмпатии в контексте духовно-ценностного самоопределения студентов вуза

Коломыйский учебно-научный институт Государственного высшего учебного заведения “Прикарпатский национальный университет имени Василия Стефаника” (Коломыя, Украина).

В статье освещены результаты эмпирического исследования проблемы формирования эмпатии как неотъемлемой составляющей личности студента. Автор подчеркивает важность педагогической поддержки и поощрения каждого студента к духовному самосовершенствованию как ведущему фактору развития эмпатии. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показали эффективность педагогических мероприятий, направленных на рост эмпатии у студентов привлеченных в эксперимент.

Ключевые слова: эмпатия, духовные ценности, студенческая молодежь, высшее учебное заведение, методы исследования, воспитательная среда, внеаудиторная деятельность.

V. Lappo

Psychological and Pedagogical Fundamentals of Empathy of Spiritual and Value Self-Determination of University Students

Kolomyia Educational Scientific Institute of Vasyl Stefanyk Precarpathian
National University (Kolomyia, Ukraine)

The article reflects the results of the empirical study of the problem of formation of students' spiritual values. The author offers the determining indicators, structural components and criteria of high, efficient, medium and low levels of the personality spiritual values. The researcher proposes a range of methods aimed at establishing the levels of formation of spiritual values in students studying at the university. According to the experiment results, the researcher has developed educational program in which effective forms, methods and means of development of spiritual values in conditions of a student group were determined. The author emphasizes on the importance of pedagogical support and encouragement of every student to spiritual self-improvement. The results of comparison of summative and control experiment levels have shown the effectiveness of pedagogical means focused on spiritual growing of student youth.

Keywords: *empathy, spiritual values, student youth, higher school, methods of the study, levels of formation of spiritual values.*

References

1. Bekh, I. D. (2006). Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti [Education of personality. Ascent to spirituality]. Kyiv: Lybid.
2. Bezuhla, M. V. (2015). Formuvannia u studentskoi molodi dukhovno-kulturnykh tsinnostei osvity [Formation of spiritual and cultural values of education for students] (Dissertation Abstract, Kyiv).
3. Krasnytska, N. S. (2016). Humanizatsiia vyshchoi osvity – heneralna skladova rozvytku profesiinoi moralno-dukhovnoi osobystosti [Humanization of higher education – the general component of the development of a professional moral and spiritual personality. In Visnyk Donets'koho natsionalnoho universytetu ekonomiky i torhivli. Retrieved from <http://www.stattionline.org.ua/pravo/62/8530>.
4. Rogers, K. (1994). Vzgljad na psikhoterapiiu. Stanovlenie cheloveka [A look at Psychotherapy. Personal development]. Moscow, Progress.

5. Ternopil'ska, V. I. (2014). Dovidnyk z vykhovnoi roboty zi studentamy [Reference book on educational work with students]. Ternopol: Vyd-vo "Bohdan".
6. Ternopil'ska, V. I. (2008). Sotsialno-komunikatyvna kultura shkoliara: shliakhy skhodzhennia [Socio-communicative culture of a pupil: Ways of ascent]. Zhytomyr: Vyd-vo PP "Ruta".
7. Ternopil'ska, V. I. (2012). Suchasni tendentsii motyvatsii navchalno-profesiinoi diialnosti studentiv [Modern trends of motivation of educational and professional activities of students]. In Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy: Vol. 5 (30) (pp. 141-144). Kyiv: NUOU.
8. Chetveryk-Burchak, A. H. (2015). Mekhanizmy vplyvu emotsiinoho intelektu na uspishnist zhyttiediialnosti osobystosti [Mechanisms of influence of emotional intelligence on the success of the person's vital activity]. (Doctoral dissertation, Dnipropetrovsk).

УДК 373.2.091.313:398.21

О.М. Литвишко,
м. Переяслав-Хмельницький

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ ЗАНЯТЬ

У статті проаналізовано як українські народні, так і авторські казки, які використовуються вихователями під час проведення інтегрованих занять в дошкільних навчальних закладах. Наведено приклади прислів'їв, приказок, загадок, які можна використати, підібравши тематично до тієї чи іншої казки. Зазначено, що сім'я і дошкільний навчальний заклад – це два інститути розвитку дитини, які формують основи соціальної компетентності дошкільника, мають великий вплив на розвиток свідомості, світосприйняття, навичок поведінки у сучасному суспільстві.

Ключові слова: діти старшого дошкільного віку, інтегровані заняття, казка, соціалізація, соціальна компетентність, дошкільний навчальний заклад, вихователь.

Дошкільний навчальний заклад відіграє важливу роль у житті дитини, формуванні її світосприйняття та світогляду, навичок поведінки у сучасному суспільстві, привчання до елементарних правил гігієни та соціалізації особистості. У

ньому дитина знайомиться з однолітками, вчиться товаришувати, ділитися іграшками, грати в різні рухливі ігри, бере участь у різноманітних спортивних і святкових заходах, які проводять вихователі, прагне бути самостійною, відповідальною, дисциплінованою. Плануючи проведення інтегрованих занять з суспільного довкілля, природи, народознавства, математики, малювання, ліплення, музики, вихователі досить часто для їх змістового наповнення використовують казку, яка має позитивний вплив на формування особистості дошкільника. Завдяки їй дитина пізнає навколишній світ, знайомиться з соціальними ролями дорослих в сім'ї, вчиться поважати старших та допомагати їм в усьому. Діти дошкільного віку також досить охоче граються в різні сюжетно-рольові, дидактичні, театралізовані ігри, основу яких становить казка.

Питання соціальної компетентності у наш час набуває все більшої актуальності і на сьогоднішній день цю проблему досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, серед них можна виокремити А. Богуш, Л. Божович, Т. Величко, І. Рогальську-Яблонську, О. Шишову, С. Якобсона, А. Флієр та інших.

А. Флієр соціальну компетентність розглядає як, “той умовно достатній ступінь соціалізованості й інкультуrowаності індивіда в суспільстві проживання, який дає йому змогу вільно розуміти, використовувати і варіативно інтерпретувати всю сукупність повсякденних (неспеціалізованих) знань, а почасти і спеціалізованих, але які ввійшли у вжиток, і які складають норму загальносоціальної ерудованості людини в даному середовищі, суму правил, зразків, законів, звичаїв, заборон, етикетних настанов і інших регулятивів поведінки, вербальних і невербальних мов комунікації, систему загальноприйнятих символів, світоглядних засад, ідеологічних і ціннісних орієнтацій” [7, с. 152].

Т. Величко щодо формування соціальної компетентності дошкільників стверджує, що це процес “особистісного розвитку дитини, в якому формування, зміна, інтеграція її компонентів веде до вищої цілісності” [1, с. 108]. На її думку соціальна компетентність, це “найважливіша складова у формуванні особистості, тому що вона є регулятором взаємин між дітьми, проникає в усі сфери життя, формує свідомість

і визначає поведінку дитини, формує цінності у дітей” [там само, с. 108].

Сучасна дослідниця Шишова О.М. соціальну компетентність у дошкільному віці характеризує таким чином: “це – відповідна інтеграція знань, умінь і ставлень, які планомірно, цілеспрямовано та систематично розвиває під час виховання та навчання, що забезпечує оптимальну адаптацію до школи” [9, с. 40].

У своєму дисертаційному дослідженні вчена визначила зміст компонентів (аспектів) соціальної компетентності, які охоплюють:

- знання, що є результатом духовної та практичної діяльності людей, які виражені у системі фактів, уявлень, правил, законів і теорій;
- уміння належно виконувати певні дії (дитина розвивається за допомогою вправ) та створення можливостей виконання цих дій не лише в звичних, а й у змінних умовах;
- ставлення, іншими словами стійке емоційне налаштування дитини старшого дошкільного віку, яке проявляється в діянні та відображає значення явищ, що пов’язані з потребами та мотивами [там само, с. 40].

У дошкільних навчальних закладах є найдоцільнішим проведення інтегрованих занять, які позитивно впливають на розвиток, виховання та навчання дитини.

Н. Гавриш термін “інтегроване заняття” трактує, як “заняття, спрямоване на розкриття цілісної сутності певної теми засобами різних видів діяльності, що об’єднуються в широкому інформаційно-предметному полі заняття” [2]. Дослідниця стверджує, що інтегроване заняття передбачає “об’єднання знань з різних галузей та різних видів діяльності, що є природнішим для синкретичної природи дошкільника, проте в кожному разі об’єднання відбувається по-різному: з проникненням елементів однієї діяльності в іншу, коли межі такого об’єднання розмиті” [там само].

Під поняттям “інтегроване заняття” ми розуміємо заняття, яке поєднує в собі різні види діяльності та може містити елементи математики, малювання, ліплення, аплікації, художньої літератури, розвитку мовлення, народознавства, природи, ознайомлення з суспільним довкіллям. Враховуючи, що провідною діяльністю дитини дошкільного віку є гра, вихова-

тель під час проведення інтегрованого заняття має широку можливість використовувати різноманітні ігри: дидактичні, сюжетно-рольові, театралізовані. Проведення інтегрованих занять займає вагомe місце в інтелектуальному розвитку дошкільника, який як цілісна система включає в себе різноманітні компоненти, завдяки чому відбувається соціалізація дитини в просторі, формуються основи соціальної компетентності дітей дошкільного віку.

Метою статті є аналіз різних за жанровими особливостями казок, які використовуються вихователями у щоденному житті вихованців дошкільного навчального закладу.

Соціалізація особистості відбувається протягом всього життя людини. І. Рогальська-Яблонська під соціалізацією особистості розуміє “складний і багатогранний процес, який поєднує педагогічні і соціальні впливи, цілеспрямовані та стихійні, безпосередні та опосередковані. Дитина народжується як біосоціальна істота, що само по собі вже є феноменом природи” [5, с. 292].

С. Русова вважала, що те оточення, в якому живе та виховується дитина, має досить великий вплив на неї, формує світогляд та моральні цінності, так як в оточенні діти “переймають усе, у чому бачать якийсь інтерес, переймають і добре, і зле, красне й іншого разу бридке. Через те й треба, щоб вони у своєму оточенні бачили найбільше добра і краси” [6, с. 33].

Таки чином, основи соціальної компетентності дитини починають формуватися ще в сім’ї, де процес виховання та соціалізації здійснюється безпосередньо батьками. Дошкільний навчальний заклад також відіграє досить важливу роль у формуванні різнобічно розвиненої особистості дошкільника. Тому беззаперечно необхідна взаємодія цих двох інститутів соціалізації дитини, без чого неможливо виховувати гідних громадян нашої держави, здійснювати гармонійний вплив на дитячий світогляд, усталення основних рис характеру дошкільника.

До структури соціальної компетентності можна віднести знання, вміння, навички, яких дитина набуває протягом певного періоду свого розвитку і застосовує у своєму подальшому житті. Також дошкільники засвоюють соціальний досвід, який є невід’ємною складовою соціальної компетентності.

У період дошкільного дитинства дитина знайомиться з оточуючим світом, набуває вміння мати на все навколишнє

свою власну точку зору, наслідує старших, прагне в усьому їх копіювати, засвоює певні соціальні ролі, норми та правила поведінки з вихователями та однолітками в соціумі, вчиться бути ввічливим, добросовісним, пунктуальним тобто соціалізується. Дошкільник стає все більш самостійним, коли вчиться самостійно одягатися, слідкувати за своїм зовнішнім виглядом, доглядати за чистотою свого тіла, що є невід'ємною складовою життєвої компетентності, яка, на нашу думку, входить у поняття “соціальна компетентність”.

Український народ має свою культуру, звичаї, традиції, вірування, які передавалися з покоління в покоління та збереглися і до нашого часу. Ми погоджуємося з думкою А. Могильного, який у своєму дослідженні зазначив, що “культура як сукупність продуктів і способів діяльності людини виступає принципово новим, над біологічним механізмом самоорганізації людського суспільства. Саме суспільно-культурне середовище у сукупності з іншими чинниками формує певний тип особистості. Що глибший зв'язок цього середовища з теорією та історією культури, то міцніше закріплюються в процесі формування особистості патріотичне і загальнолюдське начала. Сприймаючи культурні цінності, люди закріплюють і передають із покоління в покоління найглибшинніші почуття, знання, норми поведінки” [4, с. 32].

Казка – це твір мистецтва, який складався, збагачувався, доповнювався різними поколіннями людей, збирався і переповідався казкарями. У ній відображено як історичне минуле, так і сучасність, культурні цінності українського народу. Поняття культури та казки нерозривно пов'язані між собою, тому, що казка відображає культуру народу, яка формувалася століттями.

Найбільше дітям дошкільного віку подобаються казки про тварин, у сюжетних лініях яких прослідковується глибокий повчальний і філософський зміст. Тварини у цих казках знаходяться у певному соціальному оточенні, мають свої обов'язки, турбуються про членів сім'ї, розмовляють людською мовою, допомагають один одному, працюють у полі, тримають своє господарство, виховують дітей, тобто живуть повноцінним життям, таким саме як і людське суспільство. Отже, у казках про тварин бачимо віддзеркалення

життя суспільства в цілому, з його звичаями і традиціями, моральними та релігійними переконаннями, історією і поглядами на майбутнє.

У наш час існує також величезна кількість написаних сучасними письменниками авторських казок, в яких відображено суспільний устрій держави в цілому.

У дошкільному дитинстві діти залюбки спостерігають за тваринами, піклуються про них, тому казкові герої у житті дошкільника мають великий вплив на формування світогляду, позитивних рис характеру і моральних якостей. Але дітям імпонують як позитивні, так і негативні герої улюблених казок, чи то їх екранізованого виразу – мультфільмів, тому варто на прикладі негативних героїв пояснювати, що саме не слід робити, як потрібно себе правильно поводити у тій чи іншій ситуації, як правильно прийняти рішення.

У старшому дошкільному віці діти досить охоче слухають соціально-побутові та чарівні казки. До соціально-побутових казок відносяться казки, “у яких події наближені до реальних подій з життя людей. Героями таких казок найчастіше є або члени родини (чоловік та жінка, батьки та діти), або представники різних соціальних верств (бідний і багатий, солдат і цар, кріпак і пан). У більшості соціально-побутових казок немає чарівних елементів, сюжет будується навколо надзвичайної винахідливості героя, уміння знаходити вихід у найскрутніших обставинах (“Мудра дівчина”, “Язиката Хвеська”)” [8, с. 6].

Чарівні казки, це такий різновид казок, “у яких якнайкраще збереглися обряди, звичаї та світогляд наших пращурів. Сюжет великої групи таких казок розгортається навколо героїчної боротьби головного персонажу над злими силами, що гнітять людей, тому такі казки називають також героїчними. Сили зла в таких казках мають понадприродне ество (відьма, злий чарівник, морський цар, змії, Кощії тощо), тому, щоб їх подолати, головному герою допомагають чарівні сили добра, або він ще й сам на додаток наділяється надприродними силами. Такі казки за своїм змістом є епічними, а за походженням – наслідують міфологічні уявлення народу про навколишній світ. Інша група чарівних казок розповідає про чарівне втручання добрих сил у життя знедоленого героя чи героїні.

Головна ідея – хороша, добра, чесна людина завжди отримає допомогу, якщо збереже добре серце у будь-яких умовах” [3].

Наведемо кілька прикладів казок, які було б доречно використати під час проведення інтегрованих занять.

Українська народна казка “Півник і двоє мишенят” вчить допомагати батькам у повсякденній роботі, виховує почуття справедливості та поваги до інших. У сюжетній лінії цієї казки чітко простежується тяжка робота людей, завдяки якій з пшеничного колоска на стіл потрапляє хліб. За допомогою казки дітей потрібно познайомити з працею трактористів, комбайнерів, пекарів, пояснити, що для того, щоб на столі був хліб потрібно виорати землю, посіяти зерно тракторами, змолотити збіжжя комбайнами, відвезти зерно на елеватор, де його сушать, з елеватора на млин, де мелють муку, яку потім пекарі використовують для випікання різних хлібобулочних виробів. Якщо у місті чи селі неподалік від дошкільного навчального закладу є млин чи пекарня, то дітей потрібно обов’язково повести на екскурсію, для того, щоб вони на власні очі побачили, як робиться мука або як на хлібозаводі з муки роблять тісто та випікають запашний хліб. Це дозволяє дітям зрозуміти, наскільки тяжко працюють їхні батьки та інші люди для того, щоб в країні були різні продукти харчування, які і забезпечують рівень життя різних верств населення. Також на занятті вихователь повинен пояснити, що не можна лише гратися та байдкувати, для того, щоб мати їжу на столі, потрібно щоденно працювати, а лінощі та пустощі у житті не принесуть добробут у сім’ю. Лише завдяки праці дорослі заробляють кошти для того, щоб придбати для членів родини продукти харчування, одяг, іграшки та інші необхідні речі.

На занятті можна використати прислів’я та приказки “Хто не робить, той не їсть”, “Без труда нема плода”, “Бджола мала, а й та працює”, пояснивши дітям значення кожної з них, а також підібрати відповідно до тематики загадки, наприклад:

*Виріс у полі на добрій землі,
місце почесне зайняв на столі (хліб);
Море безкрає
Золотом сяє,
Котить поволі
Хвилі шовкові (пшеничне поле);*

*З поля зжинають,
У млині перетирають,
В печі гублять,
Клянуться, що люблять (хліб).*

На інтегрованому занятті з використанням казки “Півник і двоє мишенят”, вихователь має всі можливості розвивати математичні вміння вихованців: поррахувати, скільки зерна можна отримати під час збирання врожаю, скільки можна змолоти муки і спекти хліба. Також діти мають змогу відповісти на запитання: “Чи можна спекти хлібину з одного колоска?”.

Знайомлячись з працею дорослих за допомогою сюжету цієї казки, дитина певною мірою соціалізується, вчиться розрізняти різні професії, розуміє їх призначення у сучасному суспільстві, тобто у дошкільника формуються основи соціальної компетентності.

Логічним завершенням такого заняття є заключна бесіда за змістом прочитаного твору. Для того, щоб діти краще усвідомили і зрозуміли зміст самого твору, збільшили свій словниковий запас новою лексикою, засвоїли моральні норми поведінки вихователь може поставити такі елементарні запитання як: “Діти, чи сподобалася вам казка? Яких позитивних героїв ви можете назвати? На кого з героїв ви хотіли б бути схожими?”

Авторська казка Н. Забіли “Зайчикова хатка” вчить не залишати менших і слабших в біді, вчасно прийти на допомогу, а допомогти можуть не лише сильні і могутні, але й набагато слабші. Головним є те, що той, хто допомагає, може відстояти і себе, і інших. Також дітям потрібно пояснити, що свій добробут треба створювати самому, а не заздрити чужим надбанням. До здійснення своєї мрії, важливої справи слід ставитись уважно, відповідально, з ретельним плануванням. Якщо і будувати хатку, то використовувати такий міцний матеріал, з якого хатка не розтане, не розсиплеться, щоб потім не залишитися без даху над головою і не шукати собі житло. За допомогою цієї казки дітям пояснюється, з яких саме матеріалів будівельники споруджують багатоквартирні будинки, будинки та надвірні споруди, які знаходяться у приватному секторі. Доречним буде попросити дітей, щоб вони дізналися вдома у своїх батьків, з чого побудовані будинки, в яких вони мешкають.

Завдяки цьому твору діти також знайомляться з основами природознавства: тваринами, порами року, а також з моральними категоріями “доброта”, “дружба”, “взаємодопомога”, “підтримка”. Таким чином у дітей відбувається процес адаптації та пристосування до навколишнього середовища, на прикладі казкових героїв формуються навички та уміння поведження в соціумі.

У казці “Снігуронька” Н. Забіла описує зиму, як холодну пору року з її завірюхами і снігопадами. Авторка на прикладі вигаданого казкового героя Снігуроньки, яку так захотіли зліпити баба з дідом пояснює, що сніговиків можна ліпити лише взимку, коли дуже багато снігу та холодно. Тільки взимку можна грати в сніжки, кататися на санках, спускатися з гір на лижах. Коли приходить весна, холод відступає і тане сніг, тануть і всі виліплені зі снігу скульптури. Сніг перетворюється на воду, яка зволожує землю. Вихователь пояснює дітям, що сніг – це також вода, але в іншому вигляді. На цьому занятті закладаються основи знань дітей про агрегатні стани води: твердий (сніг, лід), рідкий (рідини, власне вода), газоподібний (пар).

У цій казці також описані сімейні стосунки, де кожний член сім’ї має виконувати певні обов’язки. Діти вчать допомагати дорослим, прибирати житло, застеляти своє ліжко, мити посуд, за потреби принести води, прочистити заметені стежки.

Казкарка Н. Забіла досить ґрунтовно та яскраво описує дві пори року: зиму та весну. Під час проведення заняття до цих пір року варто підібрати прислів’я, приказки, загадки, намалювати разом з дітьми відповідні малюнки, з паперу вирізати сніжинки, зробити новорічні прикраси на ялинку, підібрати дидактичні та сюжетно-рольові ігри.

Використовуючи під час проведення заняття сучасну казку В. Нестайка “Про комарика Зюю”, вихователь має змогу провести з дітьми сюжетно-рольову гру, в якій відтворює життя сучасного дитячого садка.

У своїй казці автор описує комариний дитсадок, наближений до звичайного дошкільного навчального закладу, який відвідують комашки, а не діти.

В образі комарика письменник змалював неслухняного і непосидючого дошкільника, який нікого не хотів слухати, і все робив по своєму і лише коли потрапив в небезпеку, зрозумів, що старших потрібно слухатися, а не робити те, що заманеться.

Перебуваючи на прогулянці, потрібно дбати про особисту безпеку, не відходити далеко від вихователя, слухати його настанови, не порушувати правил поведінки. Ця казка має досить вагомий соціалізуючий вплив на особистість дитини, так як вчить правилам поведінки в суспільстві, на прогулянці, біля річки, в лісі, в парку. Беручи за основу дану казку, дітей можна навчити правил поведінки на дорозі, в інших людних місцях, пояснити, що чужим та незнайомим людям не варто довіряти, тому, що можна потрапити в біду. Також у сюжетній лінії казки чітко простежуються ідея дружби і взаємодопомоги, які мають існувати в будь-якому колективі. Казка В. Нестайка “Про комарика Зюю” вчить, що лише об’єднавши зусилля, простягнувши руку допомоги у складну хвилину, можна досягти певної мети, допомогти знайти вихід зі складної життєвої ситуації.

Отже, дослідивши проблему формування основ соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, можемо стверджувати, що одним з найбільш ефективних шляхів формування позитивних рис характеру особистості дитини є казка.

Казка у житті дитини дошкільного віку активно впливає на формування свідомості, розвиток мовлення, збагачення словникового запасу, знайомство зі світом дорослого життя, з історичним минулим народу та з його сучасністю, навчає товаришувати з однолітками, поважати старших людей.

Так, як діти дошкільного віку повинні знати не лише про суспільне життя свого народу, а й знайомитися історією та сьогоденням різних народів світу, в подальших наших дослідженнях варто проаналізувати казки зарубіжних письменників для ознайомлення та порівняння звичаїв і традицій інших народів.

Література

1. Величко Т. Взаємодія дошкільного навчального закладу та сім’ї у формуванні соціальної компетентності дитини / Т. Величко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць / за ред. проф. Тетяни Степанової. – №2 (57), травень, 2017. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2017. – С. 106–109.
2. Гавриш Н. Сучасне заняття: формальні, змістові та структурні ознаки // Н.В. Гавриш / [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://slovyanochka.at.ua/publ/suchasne_zanjattja_formalni_zmistovi_ta_strukturni_oznaki/1-1-0-5.

3. Казкар [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kazkar.info/ua/char_vn_kazki/.
4. Могильний А.П. Культура і особистість: Монографія / А.П. Могильний. – К. : Вища шк., 2002. – 303 с.
5. Рогальська-Яблонська І.П. Педагогіка соціалізації: особливості патріотичного виховання дітей дошкільного віку // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2016. – В. 2. – С. 290 – 297.
6. Русова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С.Ф. Русова // Львів-Краків-Париж, 1993. – 127 с.
7. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А.Я Флиер // Общественные науки и современность. – 2000. – №2. – С. 151-165.
8. Хрестоматія для читання. Твори для дітей 6 року життя / уклад. А.А. Ємець, О.М. Коваленко, О.В. Шапка. – Х. : Вид. група “Основа”, 2017. – 272 с.
9. Шишова О.М. Психолого-педагогічні чинники розвитку соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку: дис...канд. психол. наук: 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія / О.М. Шишова, Київський національний університет імені Тараса Шевченка. – К., 2012. – 226 с.

Е.Н. Литвишко

Сказка как способ формирования социальной компетентности детей старшего дошкольного возраста во время проведения интегрированных занятий

Государственное высшее учебное заведение “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” (99 ул. Петропавловська, Переяслав-Хмельницький, Україна)

В статье проанализированы как украинские народные, так и авторские сказки, которые используются воспитателями при проведении интегрированных занятий в дошкольных учебных заведениях. Приведены примеры пословиц, поговорок, загадок, которые можно использовать подобрав тематически к той или иной сказки. Отмечено, что семья и дошкольное учебное заведение – это два

института развития ребенка, которые формируют основы социальной компетентности дошкольника, имеют большое влияние на развитие сознания, мировосприятия, навыков поведения в современном обществе.

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, интегрированные занятия, сказка, социализация, социальная компетентность, дошкольное учебное заведение, воспитатели.

Lytvyshko O.M.

Fairy Tale as a Means of Formation of Social Competence of Children of Senior Preschool Age at Integrated Lessons

Pereyaslav-Khmelnitsky Hryhoriy Skovoroda State Pedagogical University
(99, Petropavlovska Str., Pereiaslav-Khmelnitskyi, Ukraine)

The author analyzes both Ukrainian folk and author's fairy tales, which are developed by educators during integrated lessons in preschool educational institutions. Examples of proverbs, sayings, riddles, which can be used to pick up the topic in one or another fairy tale, are given. It is noted that family and preschool educational institution are two institutions of child development forming the basis of the social competence of a preschool child have a great influence on the development of consciousness, world perception, behavioral skills in modern society. The preschool educational institution plays a very important role in the child's life, formation of her worldview and outlook, the skills of behavior, basic rules of hygiene and general level of person's socialization. Children introduce themselves to peers, learn how to make friends, share toys, play various mobile games, take part in different sports and events conducted by educators, strive to be independent, responsible, disciplined. Carrying out integrated lessons in the social environment, nature, ethnology, mathematics, drawing, modeling, music educators are often taken as a basis a tale that has a positive effect on the formation of a fully developed preschooler. In the period of preschool childhood, children acquaint with the surrounding world, perceive everything around themselves from their own point of view, impart the elders, tend to copy them. That is a process of socialization. The author studies that the problem of formation of bases of social competence of children of the senior preschool age has been revealed through a fairy tale as a genre of oral folk art. As a result, fairy tales promote the formation of positive features of a child's character.

Keywords: children of the senior preschool age, integrated lessons, fairy tale, socialization, social competence, preschool educational institution, educators.

References

1. Velychko, T. (2017). Vzaemodiia doshkilnoho navchalnoho zakladu ta simi u formuvanni sotsialnoi kompetentnosti dytyny [Interaction of preschool educational institution and family in formation of social competence of the child]. *Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: Vol. 2 (57) (pp.106-109)*. Mykolaiv: MNU imeni V.O. Sukhomlynskoho.
2. Havrysh, N. Suchasne zanatta: formalni, zmistovi ta strukturni oznaky [Contemporary lesson: Formal, content and structural features]. Retrieved from http://slovyanochka.at.ua/publ/suchasne_zanjattja_formalni_zmistovi_ta_strukturni_oznaki/1-1-0-5.
3. Kazkar [The storyteller]. Retrieved from http://kazkar.info/ua/char_vn_kazki/
4. Mohylnyi, A. P. (2002). *Kultura i osobystist [Culture and personality]*. Kyiv: Vyshcha shkola.
5. Rohalska-Yablonska, I. P. (2016). *Pedahohika sotsializatsii: osoblyvosti patriotychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku [Pedagogy of socialization: Peculiarities of patriotic education of children of preschool age]*. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny: Vol. 2 (pp. 290-297). Uman: FOP Zhovtyi O. O.
6. Rusova, S. F. (1993). *Teoriia i praktyka doshkilnoho vykhovannia [Theory and practice of preschool education]*. Lviv-Krakiv-Paryzh.
7. Flier, A. Ya. (2000). *Kulturnaia kompetentnost lichnosti: mezhdru problemamy obrazovaniia i natsionalnoi politiki [Cultural competence of a person: Between problems of education and national politics]*. *Obshchestvennye Nauki i Sovremennost*, 2, 151-165.
8. Yemets, A. A., Kovalenko, O. M., & Shapka, O. V. (Eds.). (2017). *Khrestomatiia dlia chytannia. Tvory dlia ditei 6 roku zhyttia [Collection of stories for reading. Texts for children of 6-year-old]*. Kharkiv: Vyd. ghrupa "Osnova".
9. Shyshova, O. M. (2012). *Psykhologo-pedahohichni chynnyky rozvytku sotsialnoi kompetentnosti ditei starshoho doshkilnoho viku [Psychological and pedagogical factors of development of social competence of children of senior preschool age]*. (Doctoral dissertation, Kyiv).

СУЧАСНИЙ ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Матеріали статті представляють аспекти сучасного розвитку позашкільної освіти. Актуалізовано роль позашкільної освіти як інституту виховання, зміст якого має бути спрямований на становлення світогляду, виховання патріотичних почуттів, громадянських якостей особистості; коротко розкрито особливості сучасного змісту соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти.

Наведено приклад навчальної програми, яка має на меті підготовку лідерів учнівського самоврядування, розвиток творчого та соціального потенціалу учнів.

Ключові слова: позашкільна освіта, позашкільні навчальні заклади, соціально-реабілітаційний напрям.

У складних соціально-економічних і соціокультурних умовах розвитку України підвищується роль позашкільної освіти як соціального інституту, що створює оптимальні умови для соціального і творчого розвитку дітей та молоді, їх самореалізації, особистісного становлення. Заклади позашкільної освіти володіють унікальними можливостями щодо формування світогляду, системи цінностей особистості, патріотичних почуттів, залучаючи дітей та учнівську молодь до національної культури, історії, а також осмислення сучасних подій боротьби за незалежність України.

За даними Міністерства освіти і науки України¹, станом на 01.01.2016 року в системі освіти функціонує 1395 позашкільних навчальних закладів. У них навчається 1 млн 231 тис. 644 дітей, що становить 33,3% від загальної кількості дітей шкільного віку. Позитивною тенденцією останніх років стало розширення мережі центрів військово-патріотичного виховання, яких сьогодні налічується 540, у гуртках, групах та інших творчих дитячих і молодіжних об'єднаннях, в яких навчається 7 728 дітей та молоді. Утім, за даними МОН України, за останній рік загалом спостерігається зменшення чисельності

¹ Інформаційний бюлетень "Позашкільні навчальні заклади МОН України" (станом на 01.01.2015 та 01.01.2016)

гуртків, груп та інших творчих об'єднань (на 4 тис. 649); зменшення охоплення дітей позашкільною освітою у 2016 році порівняно з 2015 роком (на 58 тис. 382 дитини).

Окрім того, військові дії на території двох областей України вносять корективи у діяльність позашкільних навчальних закладів, погіршують їхній матеріальний стан, створюють труднощі із надання якісних освітніх послуг тощо. Таким чином, за надзвичайно складних умов розвитку України актуалізуються просвітницькі та соціально-педагогічні функції позашкільної освіти.

У контексті проблеми вагомими є теоретичні положення психолого-педагогічної науки (І. Бех, О. Докукіна, Г. Костюк, О. Кононко та ін.), зокрема щодо громадянського та патріотичного виховання дітей та молоді (В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, К. Чорна та ін.). Теоретико-методологічним основам позашкільної освіти присвячено праці В. Вербицького, Г. Пустовіта, Т. Сущенко та ін.

Метою статті є представити особливості сучасного змісту творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку в загальній площині розвитку позашкільної освіти України.

Отже, у сучасних умовах творчі об'єднання *соціально-реабілітаційного напрямку* позашкільної освіти набувають вагомого значення. До соціально-реабілітаційного напрямку належать: клуби старшокласників, клуби спілкування, євро-клуби, школи лідерів та об'єднання учнівського самоврядування, творчі об'єднання для дітей з особливими потребами; творчі об'єднання, які мають на меті профілактику відхилень у соціальному розвитку і поведінці дитини тощо. Зокрема, мережа євро-клубів, з огляду на прагнення України до європейської інтеграції, залучають учнівську молодь до спільної європейської культурної спадщини, а також осмислення сучасних проблем європейської спільноти.

Суттєвими є роль та завдання творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку, орієнтованих на дітей з особливими потребами та дітей, які потребують підвищеної уваги, що обумовлено соціально-економічним станом, військовими діями на сході країни. Значною залишається частка вихованців, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (6 тис. 909), дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (10 тис. 626), дітей із малозабезпече-

них сімей (43 тис. 28; за період з 2015 по 2016 рік ця категорія збільшилася на 1 тис. 964 дитини)².

Зміст соціально-реабілітаційного напряму презентовано також у навчальних програмах, навчальних та тренінгових курсах, спрямованих на формування здорового способу життя дітей та молоді (наприклад, тренінг-курс “Сприяння просвітницькій роботі “рівний – рівному” серед молоді України щодо здорового способу життя”, “Кроки до здоров’я” та інші), формування безпечної поведінки (наприклад, “Правила дорожнього руху і робота загонів ЮІР в навчальних закладах України”), програмах проведення дозвілля (“Культура дозвілля”); програмах, орієнтованих на соціальну реабілітацію підлітків з девіантною поведінкою, підготовку старшокласників до сімейного життя (наприклад, “Школа майбутніх батьків”) тощо.

- сприяння соціальному становленню дітей та молоді, підготовка їх до активної професійної та громадської діяльності; забезпечення можливостей для самореалізації дітей та молоді у соціально й особистісно значущих справах;
- створення умов для соціального захисту всіх учасників навчально-виховного процесу;
- надання соціально-педагогічної підтримки учням, які опинилися у складних життєвих обставинах;
- профілактика девіацій у дитячому і молодіжному середовищі і т. п.

Водночас, серед пріоритетних завдань *виховної та просвітницької роботи* творчих об’єднань соціально-реабілітаційного напряму виокремлюють:

- створення умов для становлення світогляду, інтеріоризації загальнолюдських і національних цінностей, формування соціальної позиції особистості на основі здобуття знань про історію, культуру, сучасний розвиток країни;
- виховання моральних якостей, формування особистої гідності, культури дітей та молоді шляхом залучення до кращих надбань українського народу, інших країн;
- забезпечення умов для залучення учнів до волонтерської діяльності;
- формування потреби у дотриманні здорового способу життя;

2 Інформаційний бюлетень “Позашкільні навчальні заклади МОН України” (станом на 01.01.2015 та 01.01.2016)

- виховання патріотичних почуттів, любові і поваги до національних цінностей, історії, культури;
- виховання молодих громадян України як членів європейської спільноти, прилучення дітей та молоді до європейських демократичних цінностей та ін.

Такі завдання реалізуються у *змісті* діяльності творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти. За даними моніторингу змісту навчання і виховання у творчих об'єднаннях відповідного напрямку, що проводився Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти (нині – Інститут модернізації змісту освіти) Міністерства освіти і науки України, можна зробити такі висновки:

- навчально-виховний процес здійснюється здебільшого за типовими (або адаптованим) навчальними програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України (збірки 1996, 2005 років);
- творчі об'єднання соціально-реабілітаційного напрямку діють переважно у комплексних позашкільних навчальних закладах; найбільш поширеними є навчальні програми, які передбачають роботу з учасниками та лідерами учнівського самоврядування (наприклад, “Основи учнівського самоврядування”, “Лідерство – запорука успіху”), програми формування психологічної та соціальної культури особистості (наприклад, “Я як Я, Я та інші, Я і суспільство”), а також підліткові клуби за місцем проживання, клуби старшокласників, клуби спілкування тощо;
- у позашкільних навчальних закладах функціонують творчі об'єднання для дітей з особливими потребами, які працюють в основному за авторськими, рідше – адаптованим програмами; крім того, реалізуються спеціальні проекти, орієнтовані на сприяння соціалізації та інтеграції в суспільство дітей із психофізичними порушеннями. Наприклад, Родинний клуб для дітей з особливими освітніми потребами “Дружні долони” (Київський Палац дітей та юнацтва), що передбачає залучення дітей до занять у творчих об'єднаннях Палацу, святкові масові заходи, індивідуальні заняття з психологом-дефектологом, психологічну підтримку батьків і просто дружну атмосферу;
- актуальність означеного напрямку позашкільної освіти на сучасному етапі розвитку країни зумовлює потребу

постійного оновлення та удосконалення його змісту та соціально-педагогічних технологій.

Отже, на сьогодні у зв'язку із тим, що термін дії багатьох програм, які мають відповідний гриф МОН України, спливає, – існує необхідність розроблення, апробації та затвердження нових сучасних методик. Зокрема, серед нових затверджених розробок переважають програми психологічного спрямування (“Грамматика ефективного спілкування” (автор В. Митченко) (вікова категорія вихованців – 10-14 років); “Пізнай себе” (автор З. Козачук) (вікова категорія вихованців – 15-17 років); “Психологічна майстерня” (автори О. Кушнір, Г. Морміль) (вікова категорія вихованців – 16-18 років); “Психологічний проектор” (автор В. Кізіма, Ю. Сапонова) (вікова категорія вихованців – діти старшого шкільного віку); “Танцювально-рухова психологія” (автор Л. Левковець) і т. д.)³.

Наприклад, у Київському Палаці дітей та юнацтва створена і реалізується навчальна програма “Психологічний проектор” (автор В. Кізіма, Ю. Сапонова). В основі змісту програми – можливість кінотерапії – технології, яка є різновидом арт-терапії та використовує виховну функцію мистецтва. Роботу за програмою організовано у формі кіноклубу; після групового перегляду старшокласниками спеціально підібраних кінофільмів відбувається обговорення. Багато кінострічок, включених до програми, імітують психологічні ситуації з реального життя. Під час перегляду учні співпереживають, думають разом із героями, погоджуються або не погоджуються з ними, вчать мислити критично. Серед завдань, які ставлять педагоги протягом навчального року, такі: емоційна рефлексія щодо змісту кінофільму, рольова рефлексія з усвідомлення власної позиції стосовно аналізу кінострічки, оволодіння навичками психологічного аналізу кінофільму. До програми додається схема аналізу фільму, перелік рекомендованих для перегляду стрічок (за модулями). Цікаво, що у додатках до програми подано також “Етичний тезаурус” (містить такі дефініції, як “Добро і Зло”, “Любов” тощо).

Разом із тим, актуальним завданням у контексті оновлення змісту соціально-реабілітаційного напрямку є розроблення й упровадження сучасних навчальних програм, які мають на

3 <https://imzo.gov.ua/osvita/pozashkilna-osvita-ta-vihovna-robota/navchalni-programi/>

меті підготовку учнів до роботи в органах учнівського самоврядування, виховання активних і свідомих громадян України.

Спільно з педагогами позашкільного навчального закладу (Д. Панченко) нами розроблено навчальну програму “Основи учнівського самоврядування”, що реалізується у творчих об’єднаннях соціально-реабілітаційного напрямку позашкільних навчальних закладів та спрямована на вихованців віком від 14 до 18 років (8-11 класи). Мета програми – створення умов для соціального розвитку, самореалізації особистості у соціальному житті, розвиток лідерських якостей вихованців.

Серед основних завдань програми:

- забезпечення умов для засвоєння учнями знань із теорії лідерства, особливостей організації учнівського самоврядування, діяльності парламенту дітей та юнацтва;
- виявлення та розвиток потенційних можливостей кожної дитини, формування лідерських якостей, створення умов для самореалізації особистості;
- виховання свідомих громадян України, які люблять свою країну, прагнуть сприяти її розвитку і є достатньо компетентними для цього.

Навчальна програма передбачає два роки навчання: протягом першого року учні здобувають загальні знання про сутність, завдання, особливості організації учнівського самоврядування, зокрема Парламенту дітей та юнацтва, а також набувають досвіду участі в акціях, форумах, флешмобах, підготовці та реалізації соціальних проектів тощо.

Курс другого року навчання спрямовано на поглиблення знань про особливості діяльності органів учнівського самоврядування, здобуття знань щодо соціально-економічних аспектів самоврядування, психології лідерства, вимог до громадянської позиції лідера в сучасних умовах розвитку країни; її зміст передбачає створення умов для самореалізації особистості, розвитку її творчого потенціалу, становлення громадянської позиції шляхом залучення вихованців до акцій, форумів, соціальних проектів.

Форми і методи навчання: дискусії і дебати, мозковий штурм, аналіз ситуацій, аналіз документальних джерел, соціально-психологічний тренінг, проектування, захист творчих завдань, учнівська конференція, конкурси, акції, презентації, флешмоби, форуми тощо. Доцільними є екскурсії, творчі

зустрічі, ділові ігри і т. п. Методи контролю за отриманими результатами: учнівська конференція, презентація соціальних проєктів, конкурси (проєктів, “Лідер року” та ін.).

Основний зміст програми викладено у темах: “Учнівське самоврядування: сутність, завдання, організація. Історія розвитку учнівського самоврядування”, “Система та механізм роботи комісій Парламенту дітей та юнацтва”, а також “Психологія лідерства”, “Стратегії успіху лідерів. Участь дітей і молоді у процесі прийняття рішень” тощо. Учні мають дізнатися про сутність, завдання і організацію учнівського самоврядування в навчальному закладі, функції учнівського самоврядування; ознайомитися з відповідними документами (статут, положення про вибори тощо); про напрями роботи комісій, планування діяльності органів самоврядування, організацію виборів, а також специфіку медіа-центру. Практична частина передбачає активну участь дітей в організації роботи органів учнівського самоврядування у своєму навчальному закладі, а також розвиток лідерських якостей учнів шляхом проведення тренінгових вправ, ігор, акцій, Дня самоврядування тощо.

Серед тем у межах навчання також визначено: “Основи проєктної роботи. Реалізація соціального проєкту” (має на меті ознайомлення учнів з основами соціального проєктування; особливостями соціального проєкту, структурою проєкту та технологією соціального проєктування); “Інформаційне забезпечення органів учнівського самоврядування” (теоретична частина передбачає інформування про основи інформаційного забезпечення органів учнівського самоврядування, особливості, етичні аспекти та безпеку роботи з інтернет-ресурсами; практична частина – створення інформаційного центру, підготовку матеріалів для представлення роботи в Інтернеті, соціальних мережах).

Зважаючи на актуальність таких завдань та вимоги до сучасного громадянина-лідера, до програми внесено тему “Лідерство як чинник суспільного розвитку. Громадянська позиція лідера. Патріотизм і відповідальність громадянина України”, у межах якої заплановано бесіду про сучасні події у країні, дискусію “Що означає бути патріотом своєї країни” та ін.

Отже, за нинішніх умов суспільного розвитку нашої держави позашкільні навчальні заклади володіють унікальними можливостями щодо формування світогляду, системи цінностей особистості. Вагомим у загальному контексті є потенціал творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку. Актуальність цього напрямку позашкільної освіти на сучасному етапі розвитку країни зумовлює необхідність постійного оновлення та удосконалення його змісту та соціально-педагогічних технологій.

Література

1. Бех І. Д. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді [Електронний ресурс] / І. Д. Бех, К. І. Чорна. – Режим доступу: <http://www.ipv.org.ua/data/28.01.15/Programa%20patriotichnogo%20vuxovannya.pdf>.
2. Виховуємо громадян-патріотів України : науково-методичний посібник / авт. кол. за заг. кер. К. І. Чорної. – Черкаси : вид. ЧОПОПП, 2012. – 268 с.

Е. В. Литовченко

Современное содержание социально-реабилитационного направления внешкольного образования

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины
(9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

Материалы статьи представляют аспекты современного развития внешкольного образования. Актуализирована роль внешкольного образования как института воспитания, содержание которого должно быть направлено на становление мировоззрения, воспитание патриотических чувств, гражданских качеств личности. Коротко раскрыты особенности современного содержания социально-реабилитационного направления внешкольного образования.

Приведен пример учебной программы, целью которой является подготовка лидеров ученического самоуправления, развитие творческого и социального потенциала учащихся.

Ключевые слова: *внешкольное образование, внешкольные учебные учреждения, социально-реабилитационное направление.*

O. V. Litovchenko

Modern Content of Social and Rehabilitation Direction of Out-of-School Education

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

The article submits some aspects of modern development of out-of-school education. The role of out-of-school education as an institution of social education is emphasized, the contemporary content of which has to be focused on expanding worldview, developing patriotism, civic qualities of personality. The features of modern content of the social and rehabilitation direction of out-of-school education are briefly outlined.

An example of a curriculum that aims at training leaders of student self-government, the development of students' creative and social potential is presented.

Keywords: *out-of-school education, out-of-school educational institutions, social and rehabilitation direction.*

References

1. Bech, I. & Chorna K. (2014). Prohrama ukrainskoho patriotichnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi [Ukrainian program of patriotic education of children and youth]. Retrieved from <http://www.ipv.org.ua/data/28.01.15/Programa%20patriotychnogo%20vyhovannya.pdf>
2. Chorna K. (Ed.) (2012). Vyhovuiemo hromadian-patriotiv Ukrainy [Educate citizen-patriots Ukraine]. Cherkasy.

УДК 37:316.454.5:[-053.8:-053.4]

В.О. Луценко, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН В СИСТЕМІ “ДОРΟΣЛИЙ – ДИТИНА” СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Стаття присвячена аналізу досліджень, що висвітлюють теоретичні засади виховання міжособистісних взаємин в системі “дорослий – дитина” старшого дошкільного віку. З одного боку демократизація й гуманізація сучасного суспільства та виховного процесу зумовлюють актуальність вирішення проблеми виховання міжособистісних взаємин дорослих (батьків і педагогів) і дітей старшого дошкільного віку, з іншого – у сучасному суспільстві спостерігається

деформація взаємин дорослих і дітей. У статті зроблено спробу розглянути напрями розв'язання цього протиріччя.

Ключові слова: дитина старшого дошкільного віку, дитинство, дитячий світ, дорослий світ, соціалізація, взаємодія дитина-дорослий.

Взаємини дорослих і дітей є однією з найбільш актуальних проблем, яка досліджується сучасною психолого-педагогічною наукою. Саме у взаємодії з дорослими (як батьками, так і педагогами) дитина входить в оточуючий світ, оволодіває цінностями, нормами і правилами, прийнятими в суспільстві.

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти в Україні спостерігається значне збільшення проблем, пов'язаних із рівнем соціальної компетентності дітей старшого дошкільного віку, що призводить до їх соціально-психологічної та педагогічної дезадаптації. Ця тенденція вимагає розширення кола послуг як батькам, так і дітям з боку вихователів, психологів та соціальних педагогів з метою забезпечення розвитку й охорони психічного здоров'я. Така соціальна ситуація зумовлює створення спеціальних програм освіти батьків і педагогів, які сприятимуть уникненню суттєвих ускладнень в особистісному розвитку дітей.

У психолого-педагогічній науці накопичено значний теоретичний матеріал з проблеми батьківсько-дитячих взаємин: їх вплив на формування дитячої особистості (Ю. Аркін, О. Вишневський, О. Духнович, Н. Лубенець, А. Макаренко, Я. Мамонтов, С. Русова, К. Ушинський, Я. Чепіга); теоретичні засади соціального розвитку людини на різних етапах онтогенезу (Т. Алексеєнко, І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Кононко, О. Леонтьєв, Т. Піроженко, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський); сутність і закономірності взаємодії батьків і дітей у сучасних умовах (О. Докукіна, К. Журба, О. Кононко, Т. Кравченко, С. Ладивір, Т. Піроженко, Л. Повалій); ранній досвід взаємодії батьків з дітьми (А. Адлер, Е. Берн, Дж. Боулбі, Д. Віннікот, Н. Гавриш, М. Кляйн, М. Лісіна, Т. Піроженко, О. Рейпольська, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні та інші); проблеми спільної роботи дошкільних закладів із сім'єю та педагогічної освіти батьків (Д. Дзинтере, Л. Загік, В. Іванова, М. Машовець, Л. Островська, О. Яницька та інші).

Демократизація й гуманізація сучасного суспільства та виховного процесу зумовлюють актуальність вирішення проблеми виховання міжособистісних взаємин дорослих (батьків і педагогів) і дітей старшого дошкільного віку. Водночас, у сучасному суспільстві спостерігається явища деформації взаємин дорослих і дітей. Диференціація та ускладнення суспільних відносин порушили глибинні зв'язки дорослих і дітей. Багатьом батькам властиві недостатня відповідальність до своїх виховних функцій, дефіцит уваги і поваги і навіть значної байдужості щодо власних дітей. За цих умов різко загострилася суперечність між потребою дитини в опіці та безперервним послабленням або відсутністю необхідної уваги до неї з боку дорослих, зокрема батьків, що призводить до гострого внутрішнього конфлікту та штучної затримки особистісного розвитку дитини.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження засвідчив, що, незважаючи на ряд теоретичних та прикладних досліджень означеної проблеми, саме особливості виховання міжособистісних взаємин дорослих з дітьми старшого дошкільного віку залишається невирішеною. Зокрема, актуальним є вивчення особливостей виховання міжособистісних взаємин дорослих і дітей як фактора їх особистісного розвитку, виявлення педагогічних умов розвитку гармонійних взаємин дітей і дорослих.

Мета статті – розкрити теоретичні засади виховання міжособистісних взаємин в системі “дорослий – дитина” старшого дошкільного віку.

Дослідник О. Кононко, розглядає період дошкільного дитинства як “етап виникнення та становлення особистості, закладання її ціннісного фундаменту, формування первинних світоглядних уявлень”. Науковець відзначає значні зміни у поглядах на особистість, на її становлення в ранньому онтогенезі за останнє століття: “Від сприйняття її як суми рис до реалізації системного підходу; від погляду на дитину як на об'єкт засвоєння зовнішніх впливів до утвердження її як суб'єкта життєдіяльності; від визнання пріоритету однієї з детермінант розвитку (біологічної чи соціальної) до усвідомлення важливості в ньому кожної з них та власної активності особистості як фундаментальної здатності ставати й бути автентичним суб'єктом життя” [3, с.29].

За результатами дослідження Д. Фельдштейна, можна окреслити певні характеристики дитинства як особливого явища соціального світу. В індивідуальному варіанті вбачаємо зміст дитинства як стійку послідовність актів дорослішання зростаючої людини. В узагальненому – як сукупність дітей різного віку, що складають майбутній потенціал дорослого контингенту суспільства.

Функціонально дитинство постає як об'єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, стан процесу дозрівання підростаючого покоління й тому підготовки до відтворення майбутнього суспільства.

У змістовому визначенні – це процес постійного фізичного зростання, набуття психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх відношень у цьому просторі, визначення в ньому себе, власної самоорганізації, що відбувається в контактах дитини з дорослими та іншими дітьми, які постійно розширюються та ускладнюються, з дорослим суспільством у цілому. За своєю сутністю дитинство – це особлива форма вияву, особливий стан соціального розвитку, коли біологічні закономірності, пов'язані з віковими змінами дитини, значною мірою виявляють свою дію, водночас підпорядковуються соціальним діям [7]. У сучасних психологічних дослідженнях феномена “дитинство” простежується тенденція до тлумачення суті всіх змістовних змін у дитинстві не тільки як засвоєння, привласнення дитиною соціальних норм (на чому раніше акцентувалась увага), але і як власне розвиток соціального, соціальних властивостей, якостей, властивих людській природі. Практично це здійснюється в досягненні певного рівня соціалізації, що є типовим для конкретно-історичного суспільства, ширше – для конкретно-історичного часу, але одночасно – це й стан розвитку того соціального рівня, який характеризує людину певної епохи, в даному випадку сучасну людину. При цьому соціальне начало в ході дорослішання найбільш активно визначає особливості функціонування дитини та зміст розвитку її індивідуальності [7].

Результати педагогічних і соціолого-психологічних досліджень останніх років (В. Абраменкова, В. Кудрявцев, Л. Обухова, А. Орлов, Д. Фельдштейн та інші) констатують загальне несприятливе становище дітей у суспільстві. Під впливом різноманітних причин соціально-економічного

характеру, дисциплінарно-авторитарної моделі навчання й виховання сучасне суспільство все більше віддаляється від умов, сприятливих для повноцінного психологічного розвитку дитини.

На думку Д. Фельдштейна, провідною причиною означеного є слабка структурованість складної системи відносин суспільства, держави й конкретних дорослих людей з дітьми, тобто системи взаємовідносин “дорослий – дитина”, “дитина – дорослий” на суспільному, державному та індивідуальному рівнях. Сьогодні ще панують суб’єкт-об’єктні відносини, за яких дитинство є об’єктом спостереження, об’єктом перетворень, об’єктом впливу, що відображається і в освітній системі, в сучасних програмах навчання й виховання. На жаль, ще й сьогодні дитинство сприймається як “приймач”, який “засвоює, привласнює, рефлексує” впливи дорослої спільноти [7].

Сучасне суспільство, згідно з Д. Фельдштейном, характеризується деформуванням стосунків дорослих і дітей, що виявляється в наступних показниках:

1) слабка структурованість складної системи відносин суспільства, держави та конкретних дорослих з дітьми – тобто взаємовідносин на суспільному, державному та індивідуальному рівнях. Делегування функцій виховання, навчання, розвитку дітей державі руйнує позицію відповідального ставлення дорослої спільноти до дитинства. Дорослі не реалізують можливості спілкування з дітьми, внаслідок чого в багатьох дітей з’являється почуття самотності, що інколи переходить у відчай;

2) руйнування внутрішніх зв’язків дитинства, блокованих суспільством, через знищення багатьох компонентів і структури виховного процесу (наприклад, відмова від дитячих самодіяльних об’єднань);

3) відсутність в дорослому світі реально сформованого ставлення до дитинства як суб’єкта стосунків, диференційної позиції щодо особливостей умов його соціального дозрівання. Це підкреслюється й тим, що дорослішання, самостійність, суспільна цінність зростаючої людини не акцентується, не фіксується. Відсутні спеціальні ритуали поетапної фіксації дорослішання та прийняття в доросле суспільство, в чому виражається єдність, неперервність розвитку дитинства;

4) відсутність довіри до зростаючих дітей, витіснення їх за межі соціально-значимих справ. Діти внаслідок цього, сприймають світ не в усіх його складних відношеннях, а спрощено – їхня соціально значима позиція часто зводиться виключно до матеріальної незалежності. Соціалізація відбувається на низькому рівні, що спричиняє інфантилізм, егоїзм, духовну спустошеність, створює небезпеку деструктування всієї системи наслідування культури історичного досвіду. У дорослої спільноти не вироблене ставлення до того, що робить дитину реально дорослою, не створено умов для залучення дітей у ситуації, що вимагають вияву ними соціальної відповідальності. Існує чітка суперечність між прискореним соціальним розвитком сучасних дітей і закритими для них можливостями соціального функціонування, тобто вони виступають об'єктами, а не суб'єктами виховання.

Отже, проблеми побудови відносин дорослого та дитячого світу є сьогодні особливо актуальними, оскільки організація всіх типів і форм виховного процесу залежать від правильного розуміння й формування дорослим світом позицій – своєї, дитинства та відносин між ними.

Цілком переконані, що унікальність і самобутність дошкільного дитинства зберігається за умови гуманістичної парадигми навчання й виховання, “центрованої на світі дитинства”. Цьому сприяють і принципи взаємовідносин дорослого з дитиною в навчально-виховному процесі, які визначив А. Орлов: принцип рівності – світ дитинства й світ дорослих є цілком рівноправними частинами людського світу, їхні “переваги” й “недоліки” гармонійно доповнюють один одного; принцип діалогізму – світ дитинства й світ дорослих є рівноправними учасниками спілкування, обміну думками, з урахуванням пропозицій і думки кожного учасника спілкування, що забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога й дітей.

Зупинимось на сутності реалізації означених гуманістичних принципів на етапі дошкільного дитинства в Україні. У змісті державного стандарту дошкільної освіти України – Базового компонента дошкільної освіти (БКДО) визначено такі науково-теоретичні позиції: визнання своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства в становленні особистості, врахування сензитивності цього періоду

для становлення первинного схематичного світогляду, супідрядності мотивів, довільної поведінки, внутрішніх етичних інтенцій, самосвідомості; інтегрований підхід до організації змісту освіти; реалізація особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти; забезпечення гармонійного й різнобічного розвитку особистості; здійснення цілісного підходу до організації змісту дошкільної освіти; орієнтація на активне проживання дошкільного дитинства як важливої передумови успішного розвитку її в наступні роки; забезпечення багатоконпонентності, наступності між дошкільною й початковою ланками освіти [1].

Основне завдання дошкільної освіти у БКДО: “Завданням дошкільної освіти є не стільки озброїти дитину системою галузевих знань, скільки наукою життя”. І далі уточнюється: “Суспільству необхідні життєздатні, самостійні, практично вмілі, творчі люди з розвиненим почуттям відповідальності, гідності, совісті, тому пріоритетними є ціннісний, морально-соціальний розвиток особистості з перших років її життя. Зміст дошкільної освіти спрямований на збереження дитячої субкультури, зорієнтований на цінності та інтереси дитини, урахування її вікових можливостей” [1].

Якщо зіставити феномен “дитинство” із завданнями й кінцевою метою розвитку особистості дошкільника, то центральним ядром дошкільного дитинства є “озброєння дитини наукою життя з пріоритетом ціннісного, морально-соціального розвитку особистості з перших років її життя”. Таким чином, виникає запитання: хто це робить і що слід розуміти під “наукою життя”? Розуміємо, це таким чином дитину вчитимуть, озброюватимуть уміннями “жити” дорослі.

На думку В. Кудрявцева, існує три типи спільної діяльності дитини й дорослого, які по-різному впливають на психічний розвиток дитини.

Перший тип – *репродуктивний* – дорослий для дитини виступає тільки носієм соціально заданої суми “ЗУНів”, яку дитина обов’язково має засвоїти шляхом копіювання й наслідування під безпосереднім контролем педагога. Дорослий наперед знає всю програму діяльності дитини й робить усе можливе, щоб не було жодних відхилень від неї (система відносин “роби так, як я”). За таких умов відсутня проблемність, немає місця для спілкування дитини з дорослим. По суті, від-

сутня й спільна діяльність, оскільки, на думку В. Кудрявцева, формула “роби так, як я” розчинює в собі принцип “роби зі мною”, “роби краще за мене”, що є характерним для розвивальної освіти.

Другий тип сумісної діяльності – *квазіевристичний* – дорослий, залишаючись носієм “ЗУНів”, намагається створити квазіпроблему для дитини, він нашотовхує дитину на ті способи розв’язання навчального завдання, які сам добре знає. В межах означеного типу спільної діяльності також не виникає справжнього спілкування дитини з дорослим.

Насамкінець третій, *розвивальний* тип сумісної діяльності, який передбачає відкриту проблемність і для дитини, і для педагога, коли виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її розв’язання, що передбачає обов’язково розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутнім й у дитини, і в педагога. Таке розвивальне спілкування веде до саморозвитку, до формування творчої особистості й дитини, і педагога. За цим типом дієвою є формула “робімо разом”, “роби зі мною”, “роби краще за мене”, що відповідає гуманістичній парадигмі освіти [5, с. 147].

Проблема дитинства, до якої останніми роками звернулося чимало вчених, сколихнула людське суспільство, яке нарешті почало усвідомлювати вимогу підвищеної уваги до дитинства взагалі й до кожної дитини зокрема. Проте, в сучасній системі освіти відбувається значний розрив між навчанням і вихованням: виникають дитячі освітні заклади, метою яких задекларовано саме навчання дітей. Справді, навіть сама назва дошкільного навчального закладу орієнтує на навчання як пріоритет діяльності цього типу закладу. Погоджуємося з думкою О. Кононко, яка стверджує, що дошкільний заклад сьогодні перетворився на заклад форсованого навчання, “на свого роду тренувальний майданчик з підготовки 6-річних дітей до вступу в елітні школи та інші престижні навчальні заклади” [4, с. 5].

Існує категорія батьків, які прагнуть усіма засобами “розвивати” свого малюка і забезпечують занадто велику кількість різних вражень (театр, гуртки, поїздки в інші країни), що є шкідливим для несформованої нервової системи дітей. Водночас, констатуємо, що значна кількість дітей дошкільного віку, особливо в сільській місцевості, невеликих населених

пунктах має недостатній соціально-розвивальний простір, обмежений дошкільним закладом і сім'єю (навіть у вихідні дні вони граються на території дошкільного закладу). При цьому дошкільний заклад, на нашу думку, є найбільш статичною освітньою системою, інноваційних змін у якій сьогодні явно недостатньо.

Отже, незважаючи на те, що в сучасному суспільстві декларується пріоритет прав дитини, діти насправді виявляються найбільш незахищеною соціальною групою, яка знову ігнорується світом дорослих. Очевидно, що в сучасних умовах гостро виникає необхідність наукового обґрунтування зміни акцентів в означеній проблемі. Функціонування закладу освіти має бути спрямоване на соціальний розвиток кожної дитячої особистості, на її соціалізацію як кінцевий підсумок і водночас компонент педагогічної діяльності. А це передбачає створення необхідного соціокультурного середовища, відмову від застарілих технологій, проектування нових видів соціальної взаємодії.

Саме тому, необхідна розробка нових виховних технологій, які б забезпечували формування й розвиток у підростаючої особистості насамперед духовних здібностей як домінуючих і вирішальних для розвитку ціннісної системи людини. (І. Бех). При цьому беремо до уваги принцип превентивності, сформульований І. Бехом: виховні впливи всіх соціальних інституцій, ураховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки дітей, на вироблення імунітету проти негативних впливів соціального оточення [2].

Таким чином, очевидно, що дитинство – найважливіший період у житті людини і проблема вивчення його з різноманітних позицій є сьогодні безперечно актуальною. Доля будь-якої нації, держави, спільноти залежатиме від того, якими виростуть діти, які творитимуть майбутнє. Тож інвестиції, вкладені в дитинство сьогодні, обов'язково повернуться суспільству сторицею: гуманізмом, демократією, громадянськістю, цивілізованістю. Забезпечити ж ефективний педагогічний супровід соціалізації особистості в період дошкільня можливо лише за умови визнання самоцінності дитинства та врахування всієї сукупності соціальних умов і чинників гармонізації процесу їхньої соціалізації. Залишається

сподіватися, що сьогодення нашого суспільства забезпечить соціальну цінність та підвищення статусу дитинства, здійснюючи політику дитиноцентризму як основи подальшого розвитку дошкільної освіти України.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук.; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К. : Видавництво, 2012. - 26 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
3. Кононко О. Л. Активність як провідна характеристика особистісного становлення дошкільника // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб.наук.пр. – К.-Житомир : Волинь, 2003. – Кн..1. – С. 29–41.
4. Кононко О.Л. Запорука особистісного зростання дошкільника // Дошк. виховання. – 1999. – № 10. – С. 3–5.
5. Кудрявцев В.Т. Исследование детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. – 2001. – № 2. – С.3–21.
6. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М. : Изд-во УРАО, 1997. – 260 с.
7. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. – М., 1995. – 180 с.

В.А. Луценко

Особенности воспитания межличностных взаимоотношений в системе “взрослый – ребенок” старшего дошкольного возраста

Институт проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины (9, ул. Берлинского, Киев, Украина)

Статья посвящена анализу исследований, которые освещают теоретические основы воспитания межличностных взаимоотношений в системе “взрослый – ребенок” старшего дошкольного возраста.

С одной стороны, демократизация и гуманизация современного общества и воспитательного процесса обуславливают актуальность решения проблемы воспитания межличностных взаимоотношений взрослых (родителей и педагогов) и детей старшего дошкольного возраста, а с другой – в современном обществе прослеживается деформация взаимоотношений взрослых и детей. В статье сделана попытка рассмотреть направления решения этого противоречия.

Ключевые слова: ребенок старшего дошкольного возраста, детство, детский мир, взрослый мир, социализация, взаимодействие ребенок – взрослый.

V.O. Lutsenko

Peculiarities of Education of Interpersonal Relations in the System of “Adult – Senior Preschoolers”

Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (9 Berlynskooho Str., Kyiv, Ukraine)

The article is devoted to the analysis of researches on theoretical fundamentals of development of interpersonal relationships in the system of “adult – senior preschooler”. On the one hand, democratization and humanization of contemporary society and the educational process determine the relevance how to solve the problem of development the interpersonal relationships between adults (parents and teachers) and children of the senior preschool age. On the other hand, there is a deformation of relations between adults and children nowadays. The author offers the directions in order to solve this contradiction.

Keywords: senior preschooler, childhood, children’s world, adult world, socialization, interaction between adult and child.

References

1. Bohush, A. M., Bieliienka, H. V., Bohinich, O. L., Havrysh, N. V., Dolynna, O. P., Ilchenko, T. S., ... Yakymenko, L. Yu. (2012). Bazovyi komponent doshkilnoi osvity [Basic component of preschool education]. Kyiv: Vydavnytstvo.
2. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady [Education of personality. Personality oriented approach: Theoretical and technological principles]. Kyiv: Lybid.
3. Kononko, O. L. (2003). Aktyvnist yak providna kharakterystyka osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka [Activity as a leading characteristic of the personal formation of a preschooler]. Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 1 (pp. 29-41). Kyiv-Zhytomyr: Volyn.

4. Kononko, O. L. (1999). Zaporuka osobystisnoho zrostantia doshkilnyka [The key to personal growth of a preschooler]. *Doshkilne Vykhovannia*, 10, 3-5.
5. Kudriavtsev, V. T. (2001). Issledovanie detskogo razvitiia na rubezhe stoletii [Investigation of children's development at the turn of the century]. *Voprosy Psikhologii*, 2, 3–21.
6. Kudriavtsev, V. T. (1997). Smysl chelovecheskoho detstva i psikhicheskoe razvitie rebenka [Meaning of human childhood and the child's mental development]. Moscow: Izd-vo URAO.
7. Feldshtein, D. I. (1995). Sotsialnoe razvitie v prostranstve-vremeni Detstva [Social development in the dimension and time of Childhood.]. Moscow.

Наукове видання

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ
ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**
(українською, російською та англійською мовами)

Збірник наукових праць
Засновано в 1999 р.

Випуск 21

Книга 1

Підписано до друку 04.10.2017
Формат 60x84/16 Папір офсетний.
Друк офсетний. Ум. др. арк. 22.01
Зам. 1509-04. Наклад 150 прим.
Друк ПП Зволейко Д.Г.
32300, Хмельницька обл., м. Кам'янець-Подільський,
вул. Кн.Коріатовичів, 9; тел. (03849)3-06-20.
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
Від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276

380