

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

ISSN 2308-3778

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

Збірник наукових праць

Засновано в 1999 р.

Випуск 18

Книга 1



Кіровоград-2014

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 7 від 3 липня 2014 р.)*

Редакційна колегія:

- Бех І. Д.**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор ПІВ НАПН України;
Пустовіт Г. П., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів ПІВ НАПН України;
Петрочко Ж. В., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи ПІВ НАПН України;
Оржеховська В. М., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії превентивного виховання ПІВ НАПН України;
Миропольська Н. Є., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання ПІВ НАПН України ;
Кравченко Т. В., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії сімейного виховання ПІВ НАПН України;
Канішевська Л. В., доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу;
Золотарьова А. В., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора ІПП ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского» (Росія);
Ромм Т. О., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Інституту історії гуманітарної і соціальної освіти Новосибірського державного університету (Росія);
Бурвите 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 «Ареїтон» (Краків, Польща);
Юрчак В., доктор філософії, професор, завідувач кафедри безпеки й оборони Академії збройних сил імені генерала Штефаника (Літтовські Мікулаш, Словаччина).

Рецензенти:

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

Т 43

Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді :
зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. — Вип. 18, кн. 1. — 488 с.
ISBN 978-966-189-209-4 (серія)
ISBN 978-966-189-298-8

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

УДК 37.013-053.5(082)
ББК 74.200я43

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

ISBN 978-966-189-209-4 (серія)
ISBN 978-966-189-298-8

© Інститут проблем виховання
НАПН України, 2014
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2014

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:
Серія КВ № 20149-9949 ПР

ЗМІСТ

<i>Бех І. Д.</i> Колізії суб'єкт-суб'єктної взаємодії	6
<i>Алексєєнко Т. Ф.</i> Субкультурний концепт первинної соціалізації дитини у сім'ї	15
<i>Ананко Т. В.</i> Професійна орієнтація у системі підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів України до професійної діяльності ...	25
<i>Андрущенко Т. К.</i> Дослідження ефективності формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку	34
<i>Безкорвайна О. В.</i> Особливості реалізації технології виховання культури особистісного самоствердження старшокласників у соціально ціннісній діяльності	44
<i>Бернацька О. Б.</i> Інноваційні технології формування взаємоповаги як сімейної цінності у старшокласників інтернатних закладів	53
<i>Білавич Г. В.</i> Роль періодичної преси в поширенні господарсько-кооперативних знань українців (західна Україна, початок ХХ ст.)	63
<i>Білоцерківець І. П.</i> Потенціал засобів літератури у патріотичному вихованні молодших підлітків	73
<i>Брєлін Е. Б.</i> Розвиток естетичної культури майбутнього вчителя у процесі музичної творчості	81
<i>Бялик О. В.</i> Досвід країн Євросоюзу щодо статевого виховання учнівської молоді та її підготовки до подружнього життя й відповідального батьківства	90
<i>Ващенко О. М.</i> Формування у молодших школярів компетенцій безпеки життєдіяльності: теоретичний аспект	99
<i>Вербицький О. В.</i> Методика дослідження вихованості міжетнічної толерантності старшокласників	107
<i>Вишнівська Н. В.</i> Виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів	115
<i>Гарнійчук В. М.</i> Сформованість патріотизму старших підлітків на етапі становлення української держави: компоненти, критерії та показники	123
<i>Гаряча С. А.</i> Учителю як провідник етичної культури в сучасному освітньому просторі	133
<i>Гончарук Т. В.</i> Структура творчого потенціалу старшокласників	143
<i>Горбенко С. С.</i> Основні періоди гуманізації виховного процесу засобами музичного мистецтва (ХХ — початок ХХІ століття)	152
<i>Гортинок В. П.</i> Соціально свідоме становлення особистості молодшого підлітка в системі «довіра — недовіра»	161
<i>Гринькова Н. М.</i> Підвищення педагогічної компетентності батьків з питань морального виховання молодших школярів в умовах позашкільного навчального закладу	170

Грітчина А. І. Система критеріїв і показників готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина.	180
Гуцан Л. А. Освітній округ як інноваційна модель управління в умовах профільного навчання.	187
Данілова А. П. Теоретичні засади організації добродійної проектної діяльності школярів.	197
Докукіна О. М. Феномен терпимості: характеристика, сутність, структура.	206
Долгова О. В. Формування організаційно-управлінських умінь у лідерів учнівського самоврядування: теоретичний аспект.	215
Євтушенко Н. А. Вікові особливості учнів початкової школи в контексті виховання міжкультурної толерантності.	223
Жаровська О. П. Національна самосвідомість як складова патріотичного виховання студентів педагогічних університетів.	233
Журба К. О. Філософсько-психологічне підґрунтя виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи.	243
Зайцева А. В. Організаційно-методичні основи забезпечення творчої взаємодії викладача і студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки.	252
Зобенько Н. А., Ніколаєску І. О. Практична складова підготовки соціальних педагогів у системі післядипломної освіти до превентивного виховання учнівської молоді.	260
Зубалій М. Д. Становлення і розвиток змісту військово-патріотичного виховання в педагогічній літературі.	270
Гльченко А. І. Формування ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчої та розвивальної рухової діяльності.	280
Ївженко Ю. В. Молодіжні громадські організації як інститут формування соціальної активності особистості.	289
Канішевська Л. В. Формування цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів.	297
Кендзьор П. І. Толерантність як ціннісна складова полікультурної компетентності особистості школяра.	306
Киричок В. А. Теоретичні основи виховання моральної самосвідомості молодших школярів (учнів 3-4-х класів) у позакласній діяльності.	316
Кобзаренко Л. А. Технологія виховання гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів засобами етнопедagogіки.	325
Колодько І. М. Формування у підлітків готовності до екологічної діяльності в неформальній освіті європейських країн.	333
Комаровська О. А. Художньо-естетичне виховання у позаурочний час: технологічний вимір.	342

Корнач Н. І., Олешак С. П. Особливості розвитку молодіжної участі у волонтерській діяльності.	351
Кравченко Т. В. Сімейні цінності у контексті реалії сучасного американського суспільства	360
Крюкова О. І. Музичні образи як виховні складові навчальної діяльності молодших школярів	369
Кучина К. О. Становлення ціннісних орієнтацій в умовах модернізаційних змін системи освіти	379
Латто В. В. Виховання шляхетної особистості в контексті педагогічних традицій і освітніх інновацій.	388
Ларіна Т. В. Освітньо-професійні концепції навчальної діяльності у технічних коледжах Німеччини	397
Леоненко А. В. Запровадження спецкурсу «Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури» у процес фахової підготовки майбутнього вчителя	406
Литовченко О. В. Соціально-педагогічний супровід соціального становлення дітей та учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах	415
Любич О. І. Педагогічні засоби реалізації музейної педагогіки у позашкільних навчальних закладах	424
Малиношевський Р. В. Особливості формування альтруїзму як соціально значущої якості у молодих підлітків	431
Маринич В. Л. Шляхи впровадження здоров'язбережувальної компетентності у практику позашкільної освіти	440
Мартинець Л. А. Робота педагогічного колективу школи над Основними орієнтирами виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів	450
Маслюк К. А. Культура особистісного самовизначення студентів: актуалізація проблеми.	458
Матвієнко О. В. Шляхи та умови формування гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку	466
Мачуська І. М. Теоретичні аспекти культури міжособистісного спілкування старшокласників	474
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	484

КОЛІЗІЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкрито суперечливі тенденції розгортання суб'єкт-суб'єктної взаємодії як міжособистісних взаємин. У феномені обіцянки наголошено на гамі сильних емоційних переживань позитивної і негативної спрямованості. Акцентовано на почутті спорідненості у міжособистісних взаєминах як загальнолюдського імперативу. Простежено рольові відносини у контексті їхнього впливу з позицій різної соціальної ваги певних ролей. Аналізується феномен ціннісної вищості. Розкрито недостатньо відомий соціальний чинник – «думка іншого щодо мене», який може позитивно відбитися на процесі розвитку і саморозвитку підростаючої особистості.

Ключові слова: суб'єкт-суб'єктна взаємодія, міжособистісні взаємини, почуття спорідненості, обіцянка, ціннісна вищість, розвиток, саморозвиток.

Відомо, що про особистість можна судити лише тоді, коли вона предстає перед іншою особистістю. Однак цей акт досить психологічно складний і неоднозначний: він пов'язаний із внутрішнім станом учасників взаємодії, з їхньою готовністю до взаємної зміни, до розкриття власних особистісних потенцій та до бажання їх нарощувати. Слід також зважати й на те, що у таких взаємодіях можуть виразно проявлятися не лише позитивні психологічні утворення, а й особистісно деструктивні. Тому об'єктивно виникають ситуації колізійного характеру. Усе це слід враховувати педагогу в організації виховного процесу на всіх вікових етапах становлення підростаючої особистості.

Обіцянка в особистісному зростанні вихованця. Серед міжособистісних взаємин обіцянка вирізняється гамою досить сильних емоційних переживань позитивної і негативної спрямованості як того, хто обіцяє, так і того, кому вона адресується. Такий різновекторний емоційний перебіг залежить від того, чи буде реалізована обіцянка, чи ні. Наше судження стосовно цього міжособистісного явища може видатися не досить науково правильним, оскільки обіцянка здебільшого трактується як «добровільно дане зобов'язання зробити що-небудь чи щось не робити». При цьому зобов'язання передбачає постановку перед собою завдання, яке *неодмінно повинно бути виконане.*

Зауважимо у цьому зв'язку, що наведене нами визначення обіцянки передбачає сформованість у людини достатнього рівня особистісної самосвідомості та відповідальності. Однак виявлення обіцянки спостерігається вже у дітей дошкільного віку, до того ж досить часто у їхніх міжособистісних контак-

тах. Відомо, що у цьому віковому періоді певні смисло-ціннісні утворення ще далеко не сформовані, і це безпосередньо стосується й зазначеної спонуки.

Тому доцільним буде простежити обіцянку у процесі її становлення, тобто у контексті особистості, що зростає впродовж життя, зазнаючи стихійних та організованих впливів. Тоді розуміння обіцянки, зважаючи на її витoki, слід пов'язувати не із зобов'язанням суб'єкта, а з його запевненням стосовно іншої особи, оскільки в останньому емоційний компонент перевищує за своїми спонукальними характеристиками когнітивний, тобто раціонально-відповідальний. Звідси й можливі відхилення щодо її реалізації. Саме таке явище зафіксоване у народних приповідках: «обіцяного три роки чекають», «обіцянка — цяцянка, а дурневі радість».

Яка ж природа обіцянки як особистісного утворення? Перелік обіцянки у вихованця (дошкільника чи школяра) відбувається як його вільне діяння, яке виникає як результат сприйняття певної ситуації, до якої він причетний. Якщо ж вихованець щодо тієї чи іншої ситуації індиферентний, то й самоспонука до участі у ній не з'явиться. Розрізнятимемо виявлення обіцянки у відносинах: «вихованець — вихованець» та «вихованець — дорослий». Ці відносини різняться за тими емоційними переживаннями й спонуками, які їх супроводжують.

Так, вихованець запевнив свого ровесника, що надасть йому допомогу (предметну чи душевно-ідеальну), оскільки той потрапив у скрутну ситуацію. Якщо немає розриву між наміром вихованця і його реалізацією, то це найоптимальніший варіант обіцянки. Цього разу виникають обопільні позитивні емоційні переживання: у першого задоволення за здійснене, у другого — за зміну власної ситуації. Буває й так, що з певних причин вихованець затримався зі своєю обіцянкою. Тоді ровесник болісно переживає очікування. Цей стан гнітить його, але самостійно позбутися його він не здатен. Це може статися, коли обіцянка (хоча й запізнїла) все таки здійснилася. Справжньою драмою для ровесника буде ситуація, коли вихованець за певних причин (забув чи ситуативно вважав за непотрібне) не виконав обіцянки. Їхні міжособистісні стосунки за такого результату на певний час погіршаться.

Обіцянки у відносинах «вихованець — дорослий» мають свою специфіку, викликану їхньою особистісною нерівністю, і це відбивається на відмінності обопільних, різних за модаль-

ністю емоційних переживань. Наприклад, вихованець запевняє батьків, що він вчасно приходитиме додому чи більше не скоюватиме якогось недостойного діяння. Реальне ускладнення самостійного наміру як обіцянки вихованця може відбутися через недостатнє осмислення ним тиску ситуації (компанії друзів), у якій він перебуває й надалі перебуватиме, і яка може блокувати сенс його обіцянки. Томуцього разу потрібна досить складна вчительсько-батьківська корекційно-виховна робота з підвищення моральної самосвідомості вихованця, зокрема його відповідальності.

Продуктивний перебіг обіцянки у підростаючої особистості можливий за умови, якщо процес її формування буде тісно пов'язаний із загальним перебігом її духовно-морального зростання.

Почуття спорідненості як особистісна цінність вихованця. Байдушність у людських взаєминах — явище повсюдне. Воно стоїть на заваді соціопродуктивного функціонування будь-яких за змістовою спрямованістю і розміром груп. Це явище влучно закарбоване у судженні — «моя хата з краю, я нічого не знаю». Альтернативою байдушності має виступити спорідненість між людьми. Звично такий зв'язок утворюється на основі походження однієї особи від іншої (пряма спорідненість), або різних осіб від спільного прашура, а також на ґрунті шлюбних сімейних відносин. Нас же цікавить спорідненість вищого ґатунку, тобто зв'язок, що реально втілює загальнородовий імператив — «Ми — люди». Згідно з ним, людство як рід — це величезна спільнота, яка об'єднана мисленням, почуттями та волею. Водночас людина — це індивідуальність з властивим лише їй внутрішнім світом. У такому сенсі кожна особистість відмінна від усіх інших, і це слід враховувати в осмисленні проблеми міжлюдської спорідненості як небайдужості у суб'єкт-суб'єктних стосунках.

Почуття спорідненості може бути владиве певній особистості без будь-яких спеціальних впливів, спрямованих на його виникнення. Так, розвинена особистість здатна відчувати це почуття до певних великих історичних постатей. Більше того, така особистість може уподібнюватися до конкретної постаті, вважаючи, що її дії, незалежно від ступеня суспільної значущості, безпосередньо зачіпають й саму цю особистість. Розвинена особистість у результаті процесу уподібнення може усвідомлено вважати, що коли історична постать, наприклад, боролася за певну ідею, то йшлося і про неї. Таке почуттєве

уподібнення в історичній ретроспективі робить конкретну особистість маленькою частиною великого людського роду і формує у неї загальнолюдський духовний світогляд.

Виховання почуття спорідненості має передбачати трансформацію загальнолюдського імперативу «Ми — люди» в індивідуальну площину, тобто розглядати його як певне міжособистісне ставлення. Воно має виникнути у вихованців за певних психолого-педагогічних умов: спочатку у вузькому варіанті (між рідними, близькими, друзями), а згодом до певної міри розширитися, зачіпаючи і незнайомих людей. Робота над вихованням почуття спорідненості має розпочатися зі встановлення вихованцями відмінностей між ними. Вони, самопізнаючи себе, визначають свої здібності, набуті на їхній основі вміння, уподобання, інтереси, соціальні ролі. Усі ці особистісні набутки можуть виявитися вкрай індивідуальними, неповторними. Тому вони не сповна сприяють прояву почуття спорідненості. Перед вихованцями ставиться проблема — що може бути між ними по-справжньому спільне? Звичайно, що самотійно вирішити її вони не в змозі. Тепер вихователь привертає увагу вихованців до їхніх емоційних переживань. Він наголошує, що незважаючи на відмінності в їхніх особистісних набутках, вони однаково проявляють радість чи сум, задоволення чи незадоволення, стан хвилювання чи спокою. Вихованці повинні навести власні ситуації, в яких проявлялися перелічені емоційні реакції. Вони доходять висновку, що незважаючи на відмінності цих ситуацій, тотожними були їхні переживання. Останні пов'язують їх спільністю, яка й може привести до прояву почуття спорідненості. Причому це почуття не залишиться лише у внутрішньому плані як міжособистісна близькість, але й спроможне виступити спонукою до відповідної дії, коли неприємності мого ровесника — це й мої неприємності і ми разом працюємо над їх подоланням. Постійне вправлення у діяльнісному прояві емоційної спільності й приведе до виховання у підростаючої особистості почуття спорідненості.

Соціально-рольова нерівність у вимірі емоційних переживань. Кожна особистість оволодіває певною роллю як соціальною функцією, що відповідає прийнятним способам поведінки людей залежно від статусу чи позиції у суспільстві та в системі міжособистісних відносин. Набір соціальних ролей досить широкий і різноманітний. Кожна людина задіяна одразу у декількох ролях. Вона нерідко зростається з роллю, яка, таким

чином, стає частиною її особистості. Втрата звичної ролі, наприклад, консультанта, лідера переживається як втрата своєї особистості. Освоєння ролей та міжрольова взаємодія безпосередньо стосуються формування і життя особистості.

Зауважимо, що рольові відносини, як правило, досліджувалися під кутом зору сприйняття і розуміння суб'єктів цих відносин, що фіксувалося поняттям «соціальна перцепція». Наше ж завдання полягає у розгляді можливостей соціально-рольового впливу, по-перше, з позиції різної соціальної ваги певних ролей (наприклад, поважний вчений-студент), а, по-друге, щодо емоційних контактів, що виникають між носіями ролей різної соціальної значущості. Такий ракурс розкриття соціально-рольової дійсності безпосередньо стосуватиметься виховних спроможностей осіб, що перебувають у міжрольовій взаємодії.

Аналіз об'єктивно небагатьох текстових джерел, які до того ж не мають власне наукової спрямованості, дає змогу констатувати, що історично склалася тенденція, згідно з якою людина-керівник великого людського загалу повинен приховувати свої емоційні переживання (особливо сумні) перед підлеглими. Вважалося, що демонструючи їх на публіку, він втратить свою велич. Звичайно, така поведінка не дається психологічно легко, вона вимагає значної душевної напруги. Тому на зовнішньо виражене переживання розпачу, болю має право лише пересічна особа. Було прийнято етичне правило, що тільки маленькій людині можна привселюдно плакати.

Піклуючись про свій непересічний особистісний образ через приховування негативних емоційних переживань, різного рангу управлінці втрачали і нині втрачають дієву душевну підтримку у формі людського співчуття.

Описані нами соціально-рольові реалії безпосередньо стосуються надзвичайно чутливої емоційної сфери, у якій відбувається виховний процес. Адже взаємини «педагог-вихованці» є яскравим свідченням соціально-рольової нерівності, коли перший не вважає за потрібне долучати до своїх переживань смутку, а то й горя своїх підопічних. Цим самим втрачаються потужні у виховному плані емпатійні відносини. Отже, їх слід всіляко культивувати й за допомогою запропонованого соціально-рольового механізму, пам'ятаючи, що такі відносини переростають в усвідомлені почуття поваги та любові людини до людини.

Ціннісна вищість особистості як виховний пріоритет. Прагнення до відчуття радості та задоволення часто поглинають душевний склад особистості. Вона може бути повністю занурена в них, не бажаючи будь-яких інших переживань. Не випадково З. Фрейд принцип устремління до задоволення вважав одним із провідних у розвитку особистості. Звичайно, неможливо облишити її згаданих переживань, особливо на ранніх стадіях становлення. Більше того, їх слід відповідним чином актуалізувати й підтримувати. Однак необхідно зважати на те, що переживання радості та задоволення виявлятимуться значущими у вихованні і розвитку особистості за умови, коли вони виступатимуть результатом її суспільно значущої активності (праці, учіння, спілкування тощо), а не підсумком лише пасивного споглядання чи споживання чогось. На жаль, останнє може набувати усталеного життєвого стану, зі всіма його розвивальними негативами. Річ у тім, що ці емоційні переживання центруються лише на особистості, перешкоджаючи їй розкритися до навколишнього людського світу. Згодом на їхній основі може сформуватися стійка ціннісна система Я-заради-Себе.

Особистість як носій такої системи характеризуватиметься примітивною тямущістю, дрібною ошадливістю, непомірним матеріальним накопиченням, ницістю, байдужістю до інших і т.п., усім тим, що не сприяє духовній досконалості людини. Не слід вважати, що особистість з такою ціннісною системою дистанціюється від справ певної групи. Навпаки, вона у всьому бере участь, виступає учасником тих чи інших подій, проявляючи належну старанність. Одним словом, така особистість повністю належить світу. Однак у своїх ціннісних намірах вона не в змозі переступити через власну користь, поступившись індивідуалістичними інтересами і зосередивши для себе на їхній основі всю реальність навколишньої дійсності.

Виникає, таким чином, виховна проблема створення у підростаючої особистості внутрішньої позиції несумірності з наявною ціннісною системою Я-заради-Себе. Таку позицію ми пов'язуємо з ціннісною системою Я-заради-Іншого, яка має бути духовно вищою від попередньої. Саме в цьому вбачається їхня кардинальна відмінність, яка є результатом закономірного стрибка в особистісному розвитку вихованця. Такий стрибок вимагає від підростаючої особистості самовідмови від існуючої нижчої ціннісної системи, оскільки лише за розгор-

тання цього механізму вона стає володарем самої себе, свого Я, що потенційно спрямовується до духовного зростання. Елементарним прикладом такого духовно розвивального явища може бути виконання дитиною певної справи, яка мотивується не очікуванням винагороди, а як прояв нею піклування про батьків. Отже, несумірність морального діяння допомоги полягає у неподібності їхньої мотивації. Лише у сфері мотивації Я-заради-Іншого можуть бути сформовані високо смислові цінності, як показники духовно-морального розвитку особистості. Такого ціннісного масштабу особистість є справді непересічною, а значить, і все, що вона робить, є також непересічним. Звідси й висока суспільна оцінка такої особистості й її діянь.

Думка іншого щодо мене як засіб самовиховання. Вплив людини на людину вважається вихідним твердженням, коли говорять про соціальні витоки її розвитку як особистості, тобто носія певної культури. Засоби цього впливу досить різноманітні: тут і наслідування, і адаптація, і стихійне чи організоване навчіння та переконання тощо. Звичайно, що їхня культурно перетворювальна сила різна, але всі вони наявні в онтогенезі кожної підростаючої особистості. Одним із таких засобів, впливу якого може зазнавати дитина, виступає зовнішнє оцінне судження про неї ровесника чи дорослого. Механізм впливу цього засобу достатньо розкритий у теорії, і він широко використовується у виховному процесі.

Розкриємо менш відомий міжособистісний чинник, який може позитивно відбиватися на процесі розвитку і саморозвитку підростаючої особистості. Йтиметься про особливу ситуацію вихованця, коли у його внутрішньому світі на високому рівні актуалізації представлений ровесник чи дорослий, причому вони мусять бути досить значущими для нього. Якщо ці особи перебувають поза самосвідомістю вихованця, то внутрішньої зустрічі не відбудеться. До таких осіб вихованець має подумки звертатися у формі діалогічної взаємодії.

У якій же функції може виступити інший, до якого подумки можуть звертатися вихованці? Він може уявлятися у соціальній ролі арбітра, порадника, оцінювача. Відповідно до цих ролей конкретний вихованець тяжіє до уявної зустрічі з іншим, коли перед ним виникає неоднозначна ситуація морального вибору, невизначеності у зайнятті певної групової позиції, самооцінці власного особистісного діяння тощо.

Зазначимо, що вихованець прислухатиметься до думки дорослого, якщо він вірить у нього, переконаний у його чесності, справедливості, повазі. За таких умов дорослий чинитиме дієвий виховний вплив на вихованця. Процес внутрішнього діалогу може розгортатися, наприклад, так: «Учителю, як би ти вчинив, перебуваючи на моєму місці?» За такого звертання вихованець здійснює моральний аналіз особистості дорослого, порівнює з собою у момент прийняття певного морального рішення і на основі цього практично діє.

Особлива ситуація у внутрішньому плані вихованця створюється тоді, коли він ставить запитання — яким я видаюся з точки зору дорослого? Така ситуація науково трактується як прояв соціально-психологічної рефлексії. Вона допомагає вихованцеві вчасно здійснювати самоконтроль й особистісну самокорекцію. Тому її слід розвивати і підтримувати поряд з іншими засобами духовно-морального саморозвитку особистості.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
2. Казанская В.Г. Личность ученика и учителя в начальной школе / В.Г. Казанская. — СПб.: КАРО, 2004. — 208 с.
3. Коротов В.М. Воспитывающее обучение / В.М. Коротов. — М.: Педагогика, 1980. — 192 с.
4. Лийметс Х.-Й. Как воспитывает процесс обучения / Х.-Й. Лийметс. — М., 1982. — 76 с.
5. Маленкова Л.И. Теория и методика воспитания / Л.И. Маленкова. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 480 с.
6. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. — 2-ге вид., доп. і переробл. — К.: Богданова А.М., 2009. — 226 с.
7. Сокольников Ю.П. Теория воспитательного пространства / Ю.П. Сокольников. — М.: Наука, 1977. — 391 с.
8. Юрьевич А.В. Нравственность как психологическая проблема / А.В. Юрьевич // Вопросы психологии. — 2009. — №4. — С. 3-13.

В статье раскрыты противоречивые тенденции развертывания субъект-субъектного взаимодействия как межличностных взаимоотношений. В феномене обещания отмечена гамма сильных эмоциональных переживаний положительной и отрицательной направленности. Акцентируется на чувстве родства в межличностных взаимоотношениях как общечеловеческого императива. Прослежены ролевые отношения в контексте их влияния с позиции различного социального веса определенных ролей. Анализируется феномен ценностного превосходства. Раскрыт недостаточный известный социальный фактор — «мнение другого в отношении меня», который может положительно отразиться на процессе развития и саморазвития подрастающей личности.

Ключевые слова: субъект-субъектное взаимодействие, межличностные взаимоотношения, чувства родства, обещание, ценностное происхождение, развитие, саморазвитие.

I. D. Bekh

Collisions of Subject-Subject Interaction

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

The article deals with some contradictory developments of subject-subject interaction as interpersonal relationships. It is accentuated that there is a range of strong emotions of positive and negative character in the structure of the phenomenon of promise. Both people: the one who promises and the other, who is addressed to, experience such emotions.

The importance of the universal cognitive imperative «We are people» in interpersonal relations and in the individual plane is underlined.

Role relationships in the context of their impact both from the standpoint of different social status of certain roles, and in terms of emotional contact occurring between speakers of different social value roles, are traced.

The phenomenon of value superiority is analyzed, at first, in the system «I am for myself», in which the individual operates within his ego-instincts. Secondly, it is analyzed in the system «I am for the others», that is spiritually superior to the previous one.

The unfamiliar social factor «thoughts of others about me», which can have a positive impact on the development and self-identity of a person, is discovered.

Keywords: subject-subject interaction, interpersonal relationships, sense of kinship, promise, value superiority, development, self-development.

References

1. Bekh, I. D. (2008). Vykhovannia osobystosti [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
2. Kazanskaia, V. G. (2004). Lichnost uchenika i uchitelia v nachalnoi shkole [Personality of a pupil and a teacher of primary school]. St. Petersburg: KARO.
3. Korotov, V. M. (1980). Vospityvaiushchee obuchenie [Educative learning]. Moscow: Pedagogika.
4. Liimets, Kh.-Y. (1982). Kak vospityvaet protsess obucheniia [How does learning educate]. Moscow.
5. Malenkova, L. I. (2002). Teoriia i metodika vospitaniia [Theory and Methods of Education]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
6. Savchenko, O. Ya. (2009). Vykhovnyi potentsial pochatkovoi osvity [Educational potential of primary education]. Kyiv: Bohdanova A. M.
7. Sokolnikov, Yu. P. (1977). Teoriia vospitatel'nogo prostranstva [Theory of educational space]. Moscow: Nauka.
8. Yurevich, A. V. (2009). Nravstvennost kak psikhologicheskaia problema [Morality as a psychological problem]. Voprosy Psikhologii, 4, 3-13.

СУБКУЛЬТУРНИЙ КОНЦЕПТ ПЕРВИННОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ У СІМ'І

Вперше запропоновано визначення субкультури сім'ї, розкрито її сутність і зміст як концепту, визначено сучасні тенденції розвитку та запропоновано можливі підходи і аспекти наукового аналізу як соціально-педагогічного явища.

Ключові слова: субкультура, сімейна субкультура, фактори соціально-педагогічної детермінації сімейної субкультури.

Соціальна ситуація розвитку дитини на початку третього тисячоліття значною мірою детермінована впливом різних субкультур, які не тільки формують її культурні орієнтації, а й задають цілісну картину світу. Цим визначається актуальність наукового аналізу субкультури сучасних дітей у взаємодії із субкультурою дорослих. Їх взаємопроникність найчастіше спостерігається в сімейному середовищі, утворюючи специфічний вид субкультури – сімейну субкультуру. Її осмислення як соціально-педагогічного феномену сприятиме кращому розумінню особливостей формування у дитини образу «Я» та рольової поведінки, а також культурної ідентифікації як основи соціалізації особистості.

До вивчення проблеми дитячої субкультури долучалися українські вчені О. Білецька, О. Божок, Л. Горенко, І. Печенко, В. Радзівєвський, Н. Слюсарєвський, В. Сухомлинський та інші, а також зарубіжні – Л. Виготський, І. Кон, В. Кудрявцев, М. Осоріна, М. Соколов, К. Мюллер, Д. Фельдштейн, Д. Хебдідж, Т. Щепанська та багато інших. Предметом дослідження стали сутність дитячої субкультури, обґрунтування усталеності її структури, а також окремі складові: фольклорне надбання (О. Капиця, Г. Виноградов, І. Карнаухова, Б. Шаргин, М. Булатов, Н. Колпакова, Т. Мавріна, Г. Ващенко, В. Сухомлинський); дитячі ігри та мотиви ігрової поведінки (Л. Артемова, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, І. Прус, М. Череднікова), дитячий гумор та його вплив на становлення особистості (Л. Виготський, Е. Заїка, С. Курінна, А. Лурія, Н. Старовойтенко, Ф. Юдович) тощо. Також у науковій літературі більш поширеним є поняття «субкультура дитинства» [7] і «молодіжна субкультура» [5].

Недостатньо дослідженою залишається проблема взаємодії та взаємопроникнення культур дорослих і дітей у сімейному середовищі та особливості саме сімейної субкультури як

певного їх симбіозу. Фактично у науковій літературі субкультура батьків не виокремлюється, а розглядається у контексті окремих аспектів культури дорослих, наприклад: комунікативної (спілкування), гендерної, безпеки, здоров'я тощо.

З огляду на вищезазначене, *мета* статті полягає у визначенні поняття «сімейна субкультура», можливих підходів до її наукового аналізу, у розкритті сучасного стану сімейної субкультури та основних факторів її детермінації.

Емпіричну базу умовиводів склали теоретичні положення різних літературних джерел та матеріали лонгітюдного дослідження субкультури дітей і дорослих (батьків).

Визначення поняття «сімейна субкультура» ґрунтується на розумінні того, що воно є похідним від базового поняття «субкультура». Однак усталеної системи поглядів на явище субкультури сьогодні немає. Кожна наука це поняття інтерпретує й описує з позицій своїх предмету та методології [4; 6]. На основі теоретичного узагальнення нами визначено, що «*субкультура* — це сукупність специфічних соціально-психологічних ознак (норм, цінностей, стереотипів, смаків тощо), які впливають на стиль життя і мислення певних груп людей і дають їм змогу усвідомити та утвердити себе як «МИ», відмінного від «ВОНИ» (інших представників соціуму). Становить собою, переважно, трансформацію загальноприйнятих цінностей залежно від національної, конфесійної, групової належності. Такі цінності, як правило, приймаються чи схвалюються у певній соціальній групі і можуть не сприйматися іншими. Тому через свої особливості залишаються «замкненими» в рамках цієї групи. [3, с. 468].

Осмилення категорії субкультури та того специфічного, що може в ній виявлятися, уможлиблює визначення сімейної субкультури як способу життя сім'ї, що передбачає співбуття культурних форм у життєдіяльності батьків і дітей, які можуть змінюватись у міру дорослішання дітей, появи актуальних потреб в їхньому розвитку, адекватного реагування на них батьків, зміни власних ціннісних орієнтацій, а також внаслідок інтенсивного розвитку культурно-дозвілєвої сфери суспільства та інноваційних технологій. Вона є складним системним утворенням з динамічними характеристиками, що містить пізнавальні, естетичні, духовні, екологічні конструкти та численні соціальні зв'язки. Основними факторами розвитку та специфічного вираження сімейної субкультури є: вік батьків і дітей, соціальний статус сім'ї, походження (досвід, винесений з батьківської

родини), місце проживання (сільська, міська місцевість; будинок чи квартира), світоглядні переконання (ціннісні установки, ставлення, соціальні очікування).

Сімейну субкультуру можна розглядати також у контексті міжпоколінної взаємодії батьків і дітей, яка відображається в системах різних позицій і соціальних ролей. Застосування структурно-функціонального аналізу у цьому разі видається можливим тому, що субкультури різних сімей містять системи внутрішніх правил, завдяки яким члени сім'ї ідентифікуються одне з одним. Сімейну субкультуру можливо визначати і як властиві поколінням загальні форми ідентифікації, що перетинаються з іншими маркерами колективної ідентичності.

Віддзеркалення у субкультурах батьків і дітей їхнього різного життєвого досвіду і стилю життя, цінностей і соціальних очікувань уможливорює використання в їх аналізі феноменологічного підходу. Цей підхід ґрунтується на суб'єктивному відображенні чуттєвого сприйняття. Феноменальність сімейної субкультури полягає також у наявності механізму соціального наслідування і передачі матеріальних, духовних цінностей від старших поколінь до молодших, і одночасно їх заперечення у зв'язку з відкриттям нових можливостей самореалізації, формуванням нових культурних та контркультурних тенденцій, процесами глобалізації та маргіналізації. Цей аналіз дає змогу осмислити субкультуру сім'ї в її різних проявах.

Сімейну субкультуру можна аналізувати з позиції синергетичного підходу. Таке уявлення ґрунтується на тезі О. Божка, що «за синергетичним підходом взаємодія різних субкультур має хаотичний характер» та «кожна субкультура як елемент системи взаємодіє з іншими субкультурами» [4, с. 18].

Як основу соціально-педагогічної детермінації у розвитку субкультури сім'ї можливо розглядати фактор сімейного середовища — саме він забезпечує цілісність її сприйняття, вироблення власних традицій і звичаїв, формує спосіб життя сім'ї, створює соціально-побутові й культурно-освітні умови та ситуації життєвого досвіду для кожного з її членів [3].

В ідеалі сімейне середовище стимулює культурний розвиток особистості на засадах духовності та морально-етичних принципів. Основними засобами такого розвитку виступають мова, родинні традиції і звичаї, міжособистісні комунікації, книги, мистецтво, ЗМІ, технічні засоби, інтернет-мережі, різні види творчості та співтворчості батьків і дітей, а також дітей у сім'ї.

Однак у реаліях життя сімейні середовища вибудовуються на різних системах цінностей: як духовних, так і матеріальних, а морально-етичні принципи культури сімейної взаємодії досить часто формулюються або у контексті звичаєвої педагогіки (яка, здебільшого, є авторитарною), або з урахуванням нових тенденцій — на основі партнерства і певної особистісної свободи. Інколи вони взагалі не мають чіткого оформлення і виявляються ситуативно.

Отже, соціальний світ дитини вибудовується у середовищі сім'ї, зокрема у трьох основних аспектах прояву: смислового, предметного та культурного. Саме такий світ О. Леонтьєв називав «образом світу», «п'ятим квазивиміром».

Можемо визначити подвійний характер впливу у субкультурному сімейному середовищі: його чинять батьки, старші члени родини, діти — отже, саме вони є його творцями, а субкультура сім'ї як цілісне явище також впливає на свідомість, ціннісні орієнтації, моделі поведінки членів сім'ї. Тобто, маємо систему взаємовпливів і процес взаємодетермінації. Навіть якщо він не до кінця й усвідомлюється батьками. Наприклад, за даними нашого дослідження, майже 87% батьків переконані, що саме вони визначають не тільки напрям культурного розвитку, а й ігрові інтереси дітей, оскільки самі вирішують, які іграшки купувати дітям, з ким гратися і товаришувати (звичайно, до певного віку дитини). Однак спостереження свідчать, що здебільшого саме діти не тільки самі обирають іграшки, а й здійснюють вплив на вибір батьків — у різний спосіб: від вмовляння до істерики.

Також можна визначити й інший аспект проблеми, зокрема щодо конфлікту батьків на ментальному рівні між культурними стереотипами, сформованими у них під впливом батьківської родини і традиційної культури, та усвідомлюваною новою реальністю. У нову реальність закладено нові концепції розвитку ігрової та пізнавальної діяльності дітей і дозволеної діяльності сім'ї, що є досить спокусливими, а предмети такої діяльності — дорогими. Цей конфлікт виявляється в різних реакціях та моделях поведінки батьків: відмовляють дитині в її виборі з причини відсутності грошей, неякісності, неекологічності виробів, а також тому, що вдома вже є подібні іграшки (чи предмети) або їх нікуди вже складати; купують те, що дитина обрала, аби її заспокоїти. Подібне формує проблему перенасиченості ігрового простору дитини, призводить до розпорошення її уваги, невміння концентруватися

на одній грі, а також певної «ненаситності», яка виявляється у вимогах дитини купити все те, що потрапляє їй на очі та істериках; або купують те, що обрали самі, або нічого не купують (діти, як правило, важко, але погоджуються на таку умову, адже у більшості з них спостерігається ефект перенасичення і вже не стільки є потреба отримати нову іграшку, скільки упевнитися, що батьки готові для них на все); купують дітям іграшки чи предмети не за віком; батьки без поради з дитиною і часто за її відсутності постійно купують їй нові іграшки і предмети — такі, що подобаються їм, і залюбки в них самі ж і граються. Цього разу, очевидно, спрацьовує компенсаторний механізм: у своєму дитинстві таких іграшок не те, що не мали, а й не бачили або про подібне тільки мріяли [1].

Рушійною силою у прийнятті рішення, джерелом інформації про доцільність тієї чи іншої покупки чи щодо способу проведення сімейного дозвілля виступає реклама — вона нав'язує смаки.

Подібне, тільки в інших прикладах, спостерігається і зі старшими дітьми. Для підлітків і дітей раннього юнацького віку сферою основних інтересів стає молодіжна субкультура та її цінності — здебільшого не усвідомленої філософії її різних видів і типів, а у проявах зовнішньої атрибутики — музики, зовнішнього вигляду, сленгу, моделей поведінки, особливостей проведення дозвілля тощо. Аналіз сімейної культурної ситуації свідчить: чим більша різниця у віці батьків і дітей, тим менше молодіжна субкультура у сім'ї є прийнятною, що спричинює численні сімейні конфлікти і протистояння у позиціях батьків і дітей.

Найбільшою мірою взаємопроникнення дорослої і дитячої (молодіжної) субкультур у сімейному середовищі спостерігається у молодих сім'ях — дітям батьки змалку купують такі речі, в яких діти виглядають більш дорослими і незалежними, а самі батьки досить часто в одязі, зачісках, манерах, окремих висловлюваннях (сленгових) дотримуються культури тінейджерів — у такій спосіб не вибудовують дистанцію у взаєминах з дітьми, а скорочують її [2].

Сучасні діти, як і сучасні батьки, особливо молоді, багато часу проводять за комп'ютерами, планшетами, у мережі Інтернет, перед телевізорами, активно користуються смартфонами і мобільними телефонами, є фанатами комп'ютерних ігор. Унікаючи певної «несвободи» в умовах сім'ї, вони стають залежними від нових комунікаційних технологій, намагаються

уникати сімейних, у тому числі побутово-сімейних, проблем шляхом «втечі» у віртуальну реальність. Там вони знаходять і віртуальних друзів: приваблює анонімність спілкування та ситуація відсутності відповідальності. Досить часто батьки самі стимулюють дітей до проведення тривалого часу за комп'ютером чи телевізором та не контролюють його, як і тих інтересів, що діти виявляють. Так вони не лише пропонують зайнятість дитині, щоб вона не заважала їм робити свої справи, але і демонструють власну безпечність. Здебільшого батьки хваляться тим, що діти дуже рано та успішно освоюють сучасні засоби комунікації, не замислюючись або не переймаючись тим, що раннє і надмірне користування ними, а також зміст багатьох сайтів чи окремих програм, що відвідують діти, час переглядів може призвести до негативних наслідків як у фізичному і психічному здоров'ї дитини, так і в моральному та соціальному її розвитку. Однак останніми роками все більше відчувається стурбованість батьків тим негативним досвідом, якого набувають діти біля телекранів чи в мережі Інтернет.

Батьки залучаються до дитячої культури навіть тоді, коли вибирають і купують дитині іграшку. Крім того, вони створюють естетику дитячого куточка, читають дитячі книжки, розповідають казки, разом з дітьми дивляться мультфільми, навчають малювати, інших технік образотворчого мистецтва та ремесел, правил ігрової діяльності та й самі граються з дітьми в різні ігри тощо. Під впливом цього вони ніби самі повертаються у дитинство, демонструють фантазії та стають грайливими, у такий спосіб відпочиваючи від повсякденних клопотів. Проте їх проникнення в дитячу субкультуру має насамперед виховну мету, оскільки передбачає контакт з дитиною, спілкування та довірливі стосунки з нею, організацію її змістовного дозвілля.

Світ дорослої культури сім'ї також впливає на дитину, оскільки постійно її оточує, цікавить і приваблює своєю новизною. Як правило, діти швидко «входять» у культурну сферу дорослих і засвоюють в ній те, що зрозуміло для їхнього сприймання за формою або змістом.

Особливість сучасної дитячої субкультури в умовах сім'ї полягає в тому, що деякі предмети культурного призначення є спільними як для них, так і для дорослих. Наприклад: телевізор, відеомагнітофон, комп'ютер тощо. Проте у дітей є і власне культурне середовище, досить насичене і різноманітне.

Це ляльки, машинки, м'ячі, м'які іграшки, ігри настільні та настільні, з радіоуправлінням та електроприводами, трансформери, конструктори, пістолети, автомати, шаблі, різноманітні поліцейські комплекти (які містять наручники, численні засоби захисту та нападу), колекційні набори (серії) за персонажами різних мультфільмів і книжок, мікроскопи, велосипеди, автомобілі, ролики, скейти, гойдалки, книги, енциклопедії, аудіо- і відеодиски тощо. Про таке розмаїття ще навіть десять років тому діти не могли навіть мріяти. Однак і сучасні діти далеко не всі мають вдосталь іграшок, навіть найнеобхідніших для їхнього розвитку, оскільки матеріальний стан окремих сімей не завжди дозволяє їх придбати.

Прикладом інтеграції субкультури дітей і батьків можна вважати і поширення нових форм ігрової діяльності, в якій беруть участь цілі родини. До таких можна віднести і гру Quest (у перекладі з англ. — пошук). Останнім часом інтенсивно розвиваються міські квести краєзнавчого, спортивно-туристичного та розважального характеру. Таким іграм передують спеціальна підготовка — пошук необхідної інформації в Інтернеті, у літературних джерелах, вивчення карт місцевості різних років і т.п.

Прикладом інтеграції субкультур дорослих і дітей також є зближення модних тенденцій в одязі, взутті, прикрасах, зачісках, манерах поведінки і спілкування з уживанням молодіжного сленгу.

Особливим аспектом аналізу сімейної субкультури може бути сфера міжособистісної взаємодії і спілкування. Спостереження за їхніми проявами, дані опитування батьків і дітей, у тому числі і перехресні, засвідчують, що практично у кожній сім'ї є певна модель спілкування зі своєю межею дозволеного. Як батьки, так і діти, а особливо діти, відгукуються на певні, вживані тільки у сімейному середовищі слова та сімейні пестливі слова або прізвиська, в яких немає образ, а закладається особливе емоційно-позитивне почуття до іншого у порівняльній характеристиці («зайчик», «котик», «рибка», «мишенятко», «ведмедик», «сонечко», «жучок», «лапуня») або з мультяшів і кіно, наприклад: «Нафаня», «Кузя», «Бетмен», «Шварценегер» тощо. У багатьох сім'ях дітей називають іншим іменем, а не тим, за яким вони офіційно зареєстровані, чи й зумисне переключенням, проте з любов'ю.

Отже, дослідження культурної сфери сучасної сім'ї дає підстави стверджувати, що вона розподілена на культуру

дорослих і культуру дітей, які не ізольовані, а постійно взаємодіють, проникають і доповнюють одна одну. Це уможливило висновок про тенденції інтегрування субкультури дітей і батьків у процесі сімейного виховання та утворення сімейної субкультури. І в цьому полягає феномен субкультурного концепту первинної соціалізації дитини у сім'ї. Він ще потребує детального дослідження та осмислення, оскільки за своєю сутністю це багатомірне ментальне утворення, в якому вирізняють три компоненти: понятійний, перцептивно-образний та ціннісний [5], які неможливо розкрити повною мірою в межах однієї статті. Особливими аспектами аналізу сімейної субкультури можуть бути: сімейні цінності; ігрова і дозвіллева сфера; структурно-функціональний аналіз міжпоколінної взаємодії у сім'ї, яка відображається в системах різних позицій і соціальних ролей всіх її членів; сфера міжособистісної взаємодії і спілкування членів сім'ї у контексті певної моделі та в межах визначеного дозволеного.

Література

1. Алексеєнко Т.Ф. Ігри, іграшки та інтереси сучасних дошкільників: роль сім'ї у їх виборі / Т.Ф. Алексеєнко // Виховна діяльність сучасної сім'ї. — Київ: Педагогічна думка, 2001. — С. 48-54.
2. Алексеєнко Т.Ф. Проблеми дитинства у контексті сучасних соціокультурних реалій / Т.Ф. Алексеєнко // Проблемы воспитания детей и молодежи в условиях современного поликультурного общества: сб. материалов междунар. науч.-практической конф. / под ред. Гривы О.А., Ерохина С.В. — Ялта: Артек, 2004. — С. 23-29.
3. Алексеєнко Т.Ф. Субкультура / Т.Ф. Алексеєнко // Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг. ред. І.Д. Зверєвої. — К.: Центр учбової літератури, 2008. — С. 283-287.
4. Божок О.І. Феномен субкультури в багатогранності буття культури / О.І. Божок // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»: зб. наук. праць. — К., 2009. — С. 17-21.
5. Карасик В.И. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие / В.И. Карасик, М.В. Пименова [и др.]. — Кемерово: Кузбассвузиздат, 2005. — С. 61-105.
6. Слюсаревський Н.М. Субкультура як об'єкт дослідження [Електронний ресурс] / Н.М. Слюсаревський // Соціологія: теорія, методи, маркетинг. — 2002. — № 3. — С. 117-127. — Режим доступу: http://www.countries.ru/library/typology/subk_ukr.htm.
7. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. — 1998. — № 1. — С. 7-14.

В статье впервые предложено определение субкультуры семьи, раскрыты ее сущность и содержание как концепта, определены современные тенденции развития и предложены возможные подходы и аспекты научного анализа как социально-педагогического явления.

Ключевые слова: субкультура, семейная субкультура, факторы социально-педагогической детерминации семейной субкультуры.

T. F. Aliksieienko

The Subcultural Concept of Primary Socialization of Child in Family

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

The paper proposes a definition of family subculture, it reveals its essence and content as a concept, identifies current trends of its development. The author offers possible approaches and aspects of scientific analysis of family subculture as a social and educational phenomenon.

Family subculture manifests itself in family lifestyle, co-existence of cultural forms — those of parents and of children, which may change when children grow older. Moreover, these forms are determined by urgent needs of children in their development, parents' adequate response to them, changes in their own value orientations, also by intensive development of cultural and leisure areas of society and innovative technologies, including informational ones. Consequently, family subculture is a complex educational system with dynamic parameters that includes cognitive, aesthetic, spiritual, ecological constructions and numerous social ties. There may be different levels of it. Family subculture is formed due to the multicultural nature of family environment, integration of subcultures of children and parents, their complementarity and mutual determination.

Keywords: subculture, family subculture, factors of social and educational determination of family subculture.

References

1. Aliksieienko, T. F. (2001). Ihry, ihrashky ta interesy suchasnykh doshkilnykiv: rol simi u yikh vybori [Games, toys and interests of today's preschoolers: the role of the family in their choice]. In Vykhovna diialnist suchasnoi simi (pp. 48-54). Kyiv: Pedahohichna dumka.
2. Aliksieienko, T. F. (2004). Problemy dytynstva u konteksti suchasnykh sotsiokulturnykh realii [Problems of childhood in the context of contemporary social and cultural realities]. In Gryva, O. A. & Erokhina, S. V. (Eds.), Problemy vospityania detei i molodezhy v usloviiakh sroemennogo polikulturnogo obshchestva [Problems of education of children and youth in today's multicultural society]. Proceedings of scientific-practical conference: (pp. 23-29). Yalta: Artek.
3. Aliksieienko, T. F. (2008). Subkultura [Subculture]. In I. D. Zvyeryeva (Ed.), Sotsialna pedahohika: mala entsyklopediia (pp. 283-287). Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
4. Bozhok, O. I. (2009). Fenomen subkultury v bahatohrannosti buttia kultury [The phenomenon of subculture in the versatility of cultural life]. In Visnyk Natsionalnoho tekhnichnoho universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut» (pp. 17-21). Kyiv.

5. Karasyk, V.Y., Pymenova M.V. & et. al. (2005). Vvedenie v kognitivnuiu lingvistiku [Introduction to Cognitive Linguistics]. Kemerovo: Kuzbass-vuzyzdat.
6. Sliusarevskiy, N.M. (2002). Subkultura yak ob'ekt doslidzhennia [Subculture as an object of study]. Sotsiologiya: teoriia, metod, marketynh. [Sociology: Theory, Methods, Marketing], 3, 11-127. Retrieved from http://www.countries.ru/library/typology/subk_ukr.htm.
7. Feldshtein, D.Y. (1998). Detstvo kak sotsyalno-psykhologicheskii fenomen i osoboie sostoianie razvitiia [Childhood as a social and psychological phenomenon and a special state of development]. Voprosy psikhologii, 1, (pp. 7-14.)

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ У СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто професійну орієнтацію як систему підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів України до професійної діяльності. Охарактеризовано основні елементи системи профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи. Акцентовано на принципах діяльності системи професійної орієнтації в умовах навчально-виховної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів України.

Ключові слова: професійна орієнтація, професійна консультація, професійний відбір, професійна інформація, система профорієнтації, професійна активізація, принципи профорієнтаційної роботи.

Актуальність комплексного осмислення професійної орієнтації в сучасних умовах підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів пов'язана насамперед із тим, що профорієнтаційна робота в Україні тільки починає складатися в цілісну систему, лише окреслюються її окремі рівні та елементи. Від правильного вибору професії виграє як суспільство, що одержує суспільно корисного громадянина, так і особистість, яка відчуває задоволення від роботи і має широкі можливості для самореалізації. Адже саме вибір професії – важлива ланка у життєвому і професійному становленні людини.

Питання профорієнтації завжди були у центрі уваги держави і суспільства, але сьогодні потребує принципово нових підходів до організації та функціонування системи професійної орієнтації підростаючого покоління. Зміни в суспільному житті закономірно відображаються в ціннісних орієнтирах учнів, їхніх інтересах і професійних намірах [9, с. 305].

Різні аспекти профорієнтації привертати увагу багатьох дослідників: П. Атутова, М. Захарова, Є. Климова, Г. Костюка, К. Платонова, М. Пряжникова, С. Чистякової. Особливості професійного самовизначення школярів в Україні за умов становлення та розвитку ринкової економіки досліджували Д. Закатнов, М. Тименко, Б. Федоришин, М. Янцур. Ними було розроблено нову концепцію професійної орієнтації, яка знайшла визнання як у наукових колах, так і в практичній діяльності. Згідно з цією концепцією, «особистість є центром процесу профорієнтації».

Соціологічні та педагогічні дослідження свідчать, що далеко не завжди інтереси і запити учнів збігаються із суспільними потребами, що створює низку соціально-економічних та психолого-педагогічних проблем. Доводиться констатувати: більшість загальноосвітніх навчальних закладів не готові до організації профорієнтаційної роботи і не можуть забезпечити належних умов для профільного навчання учнів. Тому проблема професійної орієнтації школярів потребує дослідження з урахуванням можливостей організації системи підготовки учнів старшої школи до професійної діяльності.

Зазначимо, що визначення профорієнтації у системі підготовки учнів загальноосвітніх закладів України до професійної діяльності ще недостатньо досліджено у теоретичному та методичному аспектах. Зокрема, потребують вивчення такі важливі питання, як створення системи професійної орієнтації учнів, вплив профільного навчання на професійну орієнтацію учнів старшої школи, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему профорієнтаційної роботи з учнями.

Нині професійна орієнтація визначається як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення, що відповідає індивідуальним особливостям і потребам суспільства.

Протягом тривалого часу профорієнтаційна діяльність розглядалась як суто шкільний аспект загальноосвітнього процесу. На сучасному етапі більшість спеціалістів констатують: системна діяльність можлива лише за умови розвитку партнерських відносин між загальноосвітніми установами та низкою інших суспільних інститутів, таких як бібліотека, служба зайнятості, громадські організації тощо.

Мета статті — визначення місця професійної орієнтації у системі підготовки учнів старшої школи до професійної діяльності. Відповідно, завданнями дослідження є такі: висвітлити основні елементи системи профорієнтаційної роботи, проаналізувати наукову літературу щодо професійної орієнтації та схарактеризувати принципи діяльності системи профорієнтації в умовах навчально-виховної роботи з учнями загальноосвітніх навчальних закладів України.

Професійна орієнтація — це система, яка забезпечує підготовку учнів загальноосвітніх навчальних закладів до оптимального вибору професії, професійного навчання та визначення напрямів професійної діяльності [11, с. 327].

Повне розкриття спрямованості задатків людини можливе, коли вона правильно підготується до майбутньої професійної діяльності, обере професію, оцінить свої здібності і визначить свою придатність. Допомогти учням обрати життєвий шлях, адаптуватися до професії і, ззагалі, виявити вплив на розподіл трудових ресурсів покликана система профорієнтації.

Щоб вибір професії був справді свідомим і вільним, необхідно зважати принаймні на три фактори: поінформованість про світ професій, знання своїх особистісних особливостей, уміння співвідносити особисті якості з вимогами, які висувують професія і спеціальність. Уся шкільна робота має сприяти професійному самовизначенню учнів, насамперед виявленню й розвитку схильностей і здібностей, формуванню мотивів вибору професії, професійних інтересів, моральних та інших якостей, важливих для майбутньої трудової діяльності.

Тому призначенням системи професійної орієнтації повинна бути не лише підготовка учнівської молоді до вибору майбутньої професії, а й формування в учнів загальноосвітніх навчальних закладів спрямованості на майбутній професійний успіх як домінантного вектору суб'єкта професійного самовизначення особистості [10, с. 48]. У центрі системи професійної орієнтації має перебувати учень, якому потрібно допомогти сформувати знання, особисті якості, внутрішні мотиваційні установки, навички, що сприяють найбільш повному саморозвитку і самоактуалізації.

Професійний період охоплює етапи професійного навчання та адаптаційний. Перший етап — професійного навчання (старша школа) передбачає: оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками; формування професійної мобільності, готовності до продовження професійної освіти. Другий етап — адаптаційний (професійна діяльність) передбачає створення умов для професійного зростання, повноцінної самореалізації учнів у професійній діяльності; адаптацію до трудового колективу, професії і нового соціального статусу; формування психологічної готовності до зміни професії та переорієнтації на нову діяльність [6, с. 372].

Професійна орієнтація — це цілісна система, яка складається із взаємопов'язаних компонентів, об'єднаних загальною метою і єдністю управління: професійна просвіта, розвиток інтересів, схильностей школярів у різних видах діяльності — ігровій, пізнавальній трудовій (професійна активізація), професійна психодіагностика, професійна консультація,

професійний відбір, професійна адаптація і професійне виховання [5, с. 176].

Професійна просвіта, на думку В.Д. Симоненко, передбачає певну сукупність знань про особливості різних професій, умови правильного вибору однієї із них, виховання позитивного ставлення школярів до різних видів професійної і суспільної діяльності; формування професійних намірів, в основі яких лежить пізнання соціально-економічних потреб суспільства і психофізіологічних особливостей особистості [4, с. 32]. Без професійної просвіти неможлива ефективна підготовка учнів до свідомого вибору професії. Важливість цього компонента полягає в тому, що завдяки йому поширюються рамки свободи вибору: чим більше знає людина про різні види професій, тим свідомішим буде її вибір. Професійна просвіта, своєю чергою, охоплює професійну інформацію, професійну пропаганду і професійну агітацію. Ці елементи також пов'язані між собою. Їхня мета — повідомлення школярам певного кола відомостей про найбільш поширені професії, інформування про способи й умови оволодіння ними.

Н.Д. Левітов не менш важливим компонентом профорієнтації вважає розвиток інтересів і схильностей школярів у різних видах професійної діяльності, без яких неможливо підготувати людину до правильного вибору професії. Складається він із таких важливих елементів, як формування і виховання професійних інтересів, виховання поваги до певної професії і любові до праці [3, с. 57].

Саме професійна орієнтація у системі підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів України до професійної діяльності може сформувати в учнів готовність до суспільно корисної, продуктивної праці, мотивацію до навчання і самонавчання, надасть змогу отримати базові знання та навички, що забезпечать постійне оволодіння новими знаннями, комунікативні навички; уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями; здатність до соціальної взаємодії, успішної співпраці в команді; уміння перетворювати нові знання на інноваційні технології.

Професійна орієнтація містить три елементи системи: профінформацію, профконсультацію і професійний відбір. Ці елементи тісно пов'язані між собою, у практиці профорієнтаційної роботи школи не завжди можна встановити чіткі межі між ними.

Професійна інформація як окремих відносно самостійний елемент профорієнтації — це система організації і проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння школярами необхідних знань про психологічні і психофізіологічні умови правильного вибору професії [1, с. 368].

Професійна консультація має за мету встановлення відповідності індивідуальних, психологічних й особистих особливостей специфічним вимогам тієї чи іншої професії.

Н.Н. Захаров, В.Д. Симоненко розрізняють такі види консультацій: довідкові, під час яких учні з'ясовують вимоги прийняття на роботу, можливості засвоєння різних професій; діагностичні, спрямовані на вивчення особистості, її інтересів, схильностей, здібностей з метою виявлення обраної чи близької до неї професії; формуючі, мета яких здійснити керівництво, корекцію вибору професії школярем; медичні, завдання яких — виявлення стану здоров'я школярів [4, с. 27].

Професійний відбір, як правило, здійснюється поза школою. Мета професійного відбору — виявити придатність людини до конкретного виду праці. У здійсненні профвідбору перевага віддається тим претендентам, які мають високий рівень професійно важливих якостей, властивостей і перспектив розвитку.

Завершальним компонентом профорієнтації є професійна адаптація, яка становить собою активний процес пристосування молодої людини до нового оточення, умов праці й особливостей конкретної спеціальності. Успішна професійна адаптація визначається зберіганням і подальшим розвитком схильностей до конкретної професійної діяльності.

Отже, наразі актуальним є створення принципово нової системи профорієнтації, спрямованої на вирішення проблем суспільства в умовах ринкової економіки.

Як свідчать численні дослідження, в учнів старшої школи практично відсутні знання про професії, які існують, про сучасні ринки праці взагалі та в регіоні зокрема; бракує знань про власні ресурси та можливості, про відповідність між уподобаннями і здібностями; відсутні навички планування здобуття професії і професійного зростання, низький рівень культури самопізнання і самовдосконалення [2, с. 26]. На особистісному та міжособистісному рівнях перед учнями постають проблеми самоусвідомлення, особистісного зростання, несформованості життєвих планів, розбіжність навчальних і професійних інтересів.

Вирішенню цих проблем має бути присвячена стратегія професійної орієнтації, що ґрунтується, зокрема, на таких принципах [8, с. 272]:

1. Принцип повноти системності інформації.
2. Принцип формування ключових компетентностей.
3. Принцип безперервності професійної орієнтації.
4. Принцип особистісно орієнтованого підходу до професійного самовизначення.
5. Принцип проектного підходу.

Є. І. Харченко вирізняє характерні особливості, які повинна мати система професійної орієнтації. По-перше, головним об'єктом системи має стати (бути) особистість, якій потрібно допомогти формувати знання, особисті якості, внутрішні мотиваційні настанови, що дадуть змогу повною мірою сприяти саморозвитку і самоактуалізації. Тобто, повинен бути реалізований принцип особистісно орієнтованого підходу, акцентованого на гуманістичну стратегію, яка реалізується шляхом складання реальних проектів професійного самовизначення, спрямованих на з'ясування схильностей молодшої людини, на розвиток у неї здібностей до самоаналізу, саморозвитку, самоактуалізації, вміння самостійно орієнтуватися в різних ситуаціях і приймати правильні рішення. По-друге, професійно орієнтована робота з учнями старшої школи має бути спроектована таким чином, щоб спочатку визначалося потенційне покликання учнів, якому сприяють їхні природні схильності і здібності. По-третє, система повинна мати достатнє інформаційне забезпечення, що уможливило б реалізацію принципу системності інформації [7, с. 104].

Для усвідомленого самовизначення учнів загальноосвітніх навчальних закладів України необхідно створити цілісне системне уявлення про економічні види діяльності, методи самодіагностики та психодіагностики, технологічні дії на ринку праці, можливості отримання освітніх послуг.

Професійне виховання школярів є одним із головних компонентів системи професійної орієнтації. Під професійним вихованням розуміють виховання у школярів професійно важливих якостей особистості: професійного обов'язку і честі, відповідальності, професійної гордості, етики. Усі компоненти професійної орієнтації тісно пов'язані між собою, їх функціонування визначається закономірностями всієї системи.

Аналізуючи процес професійної орієнтації, можна стверджувати, що метою системи професійної орієнтації в межах

загальноосвітнього навчального закладу є формування в учнів старшої школи уміння обирати сферу професійної діяльності, що оптимально відповідає особливостям запиту ринку праці.

Професійна орієнтація в системі підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів до професійної діяльності має певні особливості і повинна здійснюватися як цілеспрямована, керована, скоординована діяльність навчальних закладів, підприємств, установ, організацій та громадськості, що забезпечує створення організаційних і психолого-педагогічних умов, необхідних для свідомого вибору професії.

У подальших дослідженнях розглянутої проблеми варто ґрунтовно розкрити нові технології профорієнтаційної роботи з учнями старшої школи щодо професійної діяльності та умови вирішення питань профорієнтації у глобалізованому економічному просторі України.

Загалом, у виборі професії для випускника школи важливо врахувати всі особисті і функціональні властивості, які сформовані у процесі виховної роботи, і ті, які визначаються психологічними особливостями особистості. Тільки в цьому разі можна підібрати для людини таку професійну діяльність, за якої особистість максимально реалізує свої можливості та здібності.

Література

1. Волощук І. П. Професійні ціннісні орієнтації як чинник свідомого вибору професії / І. П. Волощук // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання. — К., 2006. — Вип. 9, кн. 1. — С. 367-373.
2. Гончарова Н. О. Основи професійної орієнтації : навч. посіб. / Н. О. Гончарова. — К. : Слово, 2010. — 168 с.
3. Захаров Н. Н. Профессиональная ориентация школьников / Н. Н. Захаров, В. Д. Симоненко. — М. : Просвещение, 1989. — 446 с.
4. Побірченко Н. Успішна професія — як її обирають: нові підходи до організації проф. самовизначення учн. молоді / Н. Побірченко, О. Мерзлякова // Психолог. — 2009. — № 1. — С. 12-16.
5. Пряжникова Є. Ю. Профорієнтація / Є. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — М. : Академія, 2013. — 496 с.
6. Скиба М. Є. Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю : навч. посіб. / М. Є. Скиба, О. М. Коханко. — Хмельницький : ХНУ, 2007. — 322 с.
7. Харченко Е. И. Ключевые компетенции как основа проектов реорганизации систем допрофессионального образования / Е. И. Харченко // Управління проектами та розвиток виробництва : зб. наук. праць. — 2002. — № 2. — С. 103-106.

8. Харченко Е.И. Проблемы профессиональной ориентации молодёжи в условиях новой экономики / Е.И. Харченко // Зб. наук. пр. Східно-українського національного університету ім. В. Даля. Ч. 2. — Луганск, 2002. — С. 272-273.
9. Хромова О.Л. Обґрунтування системного підходу в дослідженні роботи школи з педагогічної підготовки батьків щодо професійного самовизначення старшокласників / О.Л. Хромова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. — Вип. 16, кн. 3. — С. 304-311.
10. Чистякова С. Н. От обучения к профессиональной карьере : программа с методическими рекомендациями / Н.С. Чистякова, Н.Ф. Родичев. — М. : Академия, 2012. — 64 с.
11. Янцур М.С. Професійна орієнтація і методика професійної роботи : курс лекцій [навч. посіб. для студент. ВНЗ] / М.С. Янцур. — К. : Слово, 2012. — 464 с.

В статье профессиональная ориентация рассмотрена как система подготовки учащихся общеобразовательных учебных заведений Украины к профессиональной деятельности. Охарактеризованы основные элементы системы профориентационной работы с учащимися старшей школы. Внимание акцентировано на принципах деятельности системы профессиональной ориентации в условиях учебно-воспитательной работы с учащимися общеобразовательных учебных заведений Украины.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональная консультация, профессиональный отбор, профессиональный информатив, система профориентации, профессиональная активизация, принципы профориентационной работы.

T. V. Ananko

Vocational Guidance in the System of Ukrainian Secondary School Pupils' Preparation to Professional Activity

T.H. Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University
(30 A Shevchenko Str., Chernihiv, Ukraine)

In this article, career guidance is seen as a system of areas of training secondary schools students to professional activity in order to develop the child's conscious choice of professional education and the desire to be in great professional demand in society. The author examines key elements of career guidance as for students from high school.

The basic stages of professional training are highlighted in the paper. Scientific educational literature concerning career guidance in high school is analyzed. The principles of the vocational guidance system's functioning in conditions of educational work with students of secondary schools in Ukraine are revealed.

Challenges and problems of career guidance faced by society and dictated by contemporary realities are considered in terms of preparing students of secondary schools in Ukraine to professional educational work. Attention is drawn to the main priorities of professional self-determination during career guidance with senior students. The author offers ways of solving the problems, and makes an emphasis on the need of using a comprehensive approach to career guidance in secondary schools of Ukraine.

Keywords: *vocational guidance, vocational counseling, staff recruitment, professional information, vocational guidance system, vocational activation, principles of career guidance.*

References

1. Voloshhuk, I. P. (2006). Profesiini tsinnisni oriientsatsii yak chynnyk svidomoho vyboru profesii [Professional value orientations as a factor of conscious choice of profession]. In *Teoretyko-metodychni problem vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Ed. 9, B. 1 (pp. 367-373). Kyiv.
2. Honcharova, N. O. (2010). *Osnovy profesiinoi oriientsatsii* [Basics of vocational guidance]. Kyiv: Slovo.
3. Zakharov, N. N. & Simonenko V. D. (1989). *Professionalnaia oriientsatsiia shkolnykov* [Vocational guidance of schoolchildren]. Moscow: Prosveshchenie.
4. Pobirchenko, N. & Merzliakova, O. (2009). *Uspishna profesia – yak ii obyraiut: novi pidkhody do orhanizatsii prof. samovyznachennia uchn. molodi* [Successful profession – how to choose it: new approaches to the organization of professional self-determination of youth]. *Psykholoh*, 1, 12-5.
5. Priazhnikova, Ye. Yu. & Priazhnikov, N. S. (2013). *Proforientatsia* [Vocational guidance]. Moscow: Akademia.
6. Skyba, M. Ye. & Kokhanko O. M. (2007). *Teoria i praktyka profesiino-oriientsatsiinoi roboty z moloddiu* [Theory and practice of vocational guidance work with youth]. Khmelnytskyi: XNU.
7. Kharchenko, E. Y. (2002). *Kliuchevye kompetentsii kak osnova proektov reorhanizatsii system doprofessionalnogo obrazovannia* [Key competencies as a base of projects of reorganization of pre-professional education systems]. In *Upravlinnia proektamy ta rozvytok vyrobnytstva*: No 2 (pp. 103-106).
8. Kharchenko, E. Y. (2002). *Problemy professionalnoi oriientsatsii molodezhy v usloviakh novoi ekonomiki* [Problems of vocational guidance of youth under conditions of new economy]. In *Zbirnyk naukovykh prats Skhidnoukrainskoho natsionalnogo universytetu im. V. Dalia*: P. 2. (pp. 272-273). Luhansk.
9. Khromova, O. L. (2012). *Obhruntuvannia systemnogo pidhodu v doslidzhenni roboty shkoly z pedahohichnoi pidhotovky batkiv shchodo profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv* [The substantiation of a systemic approach in the research of school work on pedagogical training of parents to professional self-determination of senior students]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 16, book 3 (pp. 304-311). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
10. Chistiakova, S. N. & Rodichev, N. F. (2012). *Ot obuchenia k professionalnoi kariere* [From learning to professional carrier]. Moscow: Akademia.
11. Yantsur, M. S. *Profesiina oriientsatsia i metodyka profesiinoi roboty* [Vocational guidance and methods of professional work]. Kyiv: Slovo.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті представлено методику діагностики сформованості здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Проаналізовано ефективність формування у дошкільників здоров'язбережувальної компетентності. Відзначено позитивний вплив цілеспрямованої освітньої діяльності з формування у дітей здоров'язбережувальної компетентності й обгрунтовано її доцільність.

Ключові слова: діти дошкільного віку, здоров'язбережувальна компетентність, методика діагностики, освітня діяльність, ефективність.

Збереження здоров'я підростаючого покоління — одне з найважливіших завдань сучасного суспільства і, насамперед, системи освіти. Здоров'я дітей безпосередньо залежить від знань про здоров'я та чинники його збереження; харчування, рухової активності, особистої гігієни, спілкування з оточуючими, спільної діяльності, сприйняття себе та інших, самоконтролю тощо, від сформованості життєвих навичок, які сприяють фізичному, соціальному, психічному та духовному здоров'ю і є підґрунтям здоров'язбережувальної компетентності. У державних нормативних документах відображується зазначена проблема. У Базовому компоненті дошкільної освіти заявлена здоров'язбережувальна компетенція (освітня лінія «Особистість дитини»), на основі якої у дітей може бути сформована здоров'язбережувальна компетентність [1, с. 11].

З огляду на це, організація в дошкільних навчальних закладах навчально-виховної роботи з формування у дітей здоров'язбережувальної компетентності є актуальною на сучасному етапі розвитку освіти, оскільки оптимальний стан здоров'я підростаючого покоління є запорукою перспективи прогресивного розвитку держави.

Останнім часом активізувалися дослідження проблеми формування компетентностей у дітей дошкільного віку. До кола наукових інтересів увійшли такі аспекти компетентності дошкільників: життєва (О. Кононко та інші), соціальна (В. Кузьменко, Т. Поніманська, І. Рогальська та інші), математична (Л. Зайцева, С. Скворцова, В. Старченко, К. Щербакова та інші), комунікативна (А. Богущ, Н. Гавриш, А. Гончаренко, О. Дзюба та інші), фізична (С. Замрозович) тощо. Водночас, формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей

дошкільного віку, розроблення моделі формування зазначеної якості не були предметом спеціального дослідження українських учених.

Метою статті є представлення методики діагностики сформованості здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку, визначення впливу цілеспрямованої освітньої діяльності з формування у дітей здоров'язбережувальної компетентності й обґрунтування її доцільності.

На констатувальному етапі експерименту діагностували дітей (ЕГ і КГ) четвертого року життя. З дітьми ЕГ надалі проводилася виховна робота. Контрольний етап експерименту відбувався по досягненні цими дітьми (ЕГ і КГ) шостого року життя. З метою виявлення змін рівнів сформованості здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку в експериментальних групах використано методику дослідження, застосовану на етапі констатувального експерименту. Вона містила критерії, які відповідали виділеним й обґрунтованим компонентам здоров'язбережувальної компетентності. Кожен із критеріїв розкривався через систему показників, що відображали ступінь сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-усвідомлюваного та діяльнісно-поведінкового компонентів здоров'язбережувальної компетентності. Кожен показник досліджувався за допомогою спеціально дібраних методів (табл. 1.)

Таблиця 1

Діагностика сформованості здоров'язбережувальної компетентності (ЗЗК) у дітей дошкільного віку

Критерії	Показники	Методи діагностування ЗЗК
Мотиваційно-ціннісний	Домінантність здоров'я в системі цінностей особистості	Метод альтернативного вибору «Що для людини найважливіше»
	Інтерес щодо чинників, які сприяють збереженню здоров'я	Спостереження. Карта проявів інтересу до чинників, що сприяють здоров'ю
	Позитивна мотивація на формування здоров'язбережувальних життєвих навичок і дотримання здорового способу життя	Тест «Чому потрібно бути здоровими»

Когнітивно-усвідомлюваний	Знання про ознаки здоров'я	Метод незакінченого речення «Я думаю, що здорова людина така: ...»
	Знання про основні чинники збереження здоров'я	Бесіда «Як здоров'я зберегти?»
	Знання й усвідомлення правил здорового способу життя	Практичне завдання. Виготовлення колажу «Шлях до здоров'я»
Діяльнісно-поведінковий	Застосування у повсякденній діяльності життєвих навичок, що забезпечують збереження здоров'я	Спостереження. Карта застосування здоров'язбережувальних життєвих навичок
	Володіння навичками здоров'язбережувального способу дії	Практичні завдання
	Вміння оцінити власну поведінку і поведінку інших людей з позиції здорового способу життя	Аналіз ситуацій «Чи правильно вчинили?»

Результати дослідження сформованості мотиваційно-ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності за *мотиваційно-ціннісним критерієм* засвідчили, що домінантність здоров'я в системі цінностей особистості стала більш вираженою у всіх вихованців експериментальної групи. Після цілеспрямованої освітньої роботи з дітьми, під час якої їм була продемонстрована здатність організму здорової людини пристосовуватися до впливів різноманітних чинників зовнішнього середовища, показано, що саме здорова людина є інтелектуально і соціально активною, здатною до постійного саморозвитку, постановки і досягнення мети. Дошкільники, вибираючи цінності, віддавали перевагу переважно здоров'ю (від 5-6 випадків вибору, що відповідало достатньому рівню, до 7-8 випадків – високому рівню).

У процесі спостереження за життєдіяльністю дітей було виявлено, що у дошкільників посилювався інтерес до чинників, що сприяють здоров'ю. У більшості дітей з ЕГ (38,2%) він відповідав достатньому рівню. Зазначеному вище сприяло розкриття дорослими під час експериментальної роботи з дітьми ролі раціонального харчування, рухової активності, особистої гігієни, ефективного спілкування, спільної діяльності, позитивне ставлення до себе та інших людей, самоконтролю, установки на успіх тощо у збереженні здоров'я. Водночас у дітей КГ переважав середній рівень (54,1%).

Аналіз відповідей дітей на питання *тесту* «Чому потрібно бути здоровими?» дав можливість визначити наявність у вихованців ЕГ позитивної мотивації на формування здоров'язбережувальних життєвих навичок і дотримання здорового способу життя. В ЕГ переважав достатній рівень (37,9%), хоча велика кількість дітей ЕГ (26,4%) мала високий рівень.

За вищезазначеним критерієм і показниками було виявлено рівні сформованості мотиваційно-ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності у дітей шестирічного віку (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика сформованості мотиваційно-ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку (%)

Рівні	Констатувальний етап			Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	КГ ст	ЕГ	КГ
Високий	-	-	6,5	26,4	5,2
Достатній	0,7	0,9	24,7	37,9	25,2
Середній	45,3	44,9	57,2	32,1	53,3
Низький	54,0	54,2	11,6	3,6	16,3

Позитивна динаміка в отриманих результатах експериментальних груп проявилася тому, що під час освітньої роботи у дітей формувалася мотивація на збереження фізичного здоров'я, а саме: позитивна установка на раціональне харчування, прагнення до рухової активності, свідоме ставлення до гігієни, позитивне ставлення до чергування фізичної та розумової активності; мотивація на збереження соціального здоров'я: позитивна мотивація на ефективне спілкування та спільну діяльність, прагнення до співчуття, бажання допомагати іншим та обстоювання своєї позиції в умовах тиску; мотивація на збереження психічного і духовного здоров'я: позитивне ставлення до себе та інших людей, установка на вміння контролювати емоції, мотивація на успіх та тренування волі.

Отримані результати сформованості мотиваційно-ціннісного компонента здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку свідчать, що ціннісне ставлення до здоров'я, мотивацію на здоровий спосіб життя можливо сформуванати у дітей у процесі цілеспрямованої освітньої роботи.

Рівень сформованості когнітивно-усвідомлюваного компонента здоров'язбережувальної компетентності визначався

через *когнітивно-усвідомлюваний критерій*. Запропонувавши дітям за методом «незакінченого речення» продовжити думку «Я думаю, що здорова людина така: ...», ми виявили знання дітей про ознаки здорової людини.

У дошкільників з ЕГ ситуація змінилася на краще порівняно з констатувальним етапом. Більшість із них (39,3%) назвали до дев'яти ознак здорової людини, що відповідало достатньому рівню. 29,6% вказали до 12 ознак здоров'я і, відповідно, мали високий рівень. У дітей з КГ простежувалося прагнення до протиставлення станів здоров'я і хвороби. Серед них переважали діти (54,1%), які називали до шести ознак здоров'я. Вони мали середній рівень.

Під час бесіди з дітьми «*Як здоров'я зберегти?*» нами були виявлені знання вихованців про основні чинники збереження здоров'я. До 27,9% дітей з ЕГ давали повну відповідь, самостійно наводили приклади, робили пояснення. Вони мали високий рівень. У КГ кількість дітей з високим рівнем була значно меншою — 7,0%. Під час бесіди в ЕГ не було виявлено дітей з низьким рівнем, однак в КГ до 13,3% дітей або відмовлялися відповідати, або давала коротку відповідь, не пояснюючи своє бачення життєвої ситуації. У більшості дошкільників з КГ (54,1%) визначили середній рівень володіння знаннями щодо чинників збереження здоров'я. Їхні відповіді були непоширеними, пояснення надавалися лише після додаткових запитань дорослого.

Аналіз створених дітьми колажів «*Шлях до здоров'я*» дав змогу виявити знання й усвідомлення ними правил здорового способу життя. Серед дошкільників ЕГ і КГ було виявлено усі рівні: високий, достатній, середній, низький. Кількість дітей ЕГ із високим і достатнім рівнем знань правил здорового способу життя була значно більшою, ніж у КГ. В їхніх роботах відображалися усі складові здоров'я: фізична, соціальна, психічна і духовна. У дітей із високим рівнем (29,6,8% в ЕГ та 7,4% у КГ) колаж слугував ілюстрацією до створеною дитиною казки. У таких роботах зафіксовано до 10-12 ознак здорового способу життя. Більшість дітей ЕГ (39,3%) мали достатній рівень. В їхніх колажах було відображено до дев'яти ознак здорового способу життя. У КГ більшість становили діти, які мали середній рівень (54,1%). Вони згадали до шести ознак здорового способу життя.

За вищезазначеним критерієм і показниками було виявлено рівні сформованості когнітивно-усвідомлюваного компо-

нента здоров'язбережувальної компетентності у дітей шести-річного віку (табл. 3).

Таблиця 3

Характеристика сформованості когнітивно-усвідомлюваного компонента здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку (%)

Рівні	Констатувальний етап			Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	КГ ст	ЕГ	КГ
Високий	-	-	2,5	27,9	7,0
Достатній	-	-	20,4	39,3	25,6
Середній	44,1	43,7	60,0	28,9	54,1
Низький	55,9	56,3	17,1	3,9	13,3

На нашу думку, позитивний результат отримано завдяки реалізації методики формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Упровадження методики забезпечило набуття дітьми необхідних знань щодо збереження і зміцнення власного здоров'я, чинників, що сприяють здоровому способу життя, усвідомлення важливості його дотримання, оволодіння теоретичними основами життєвих навичок, що сприяють фізичному, соціальному, психічному і духовному здоров'ю. Основним теоретичним підґрунтям зазначеного були знання щодо: раціонального харчування, рухової активності, особистої гігієни, режиму діяльності та відпочинку (основи збереження фізичного здоров'я); ефективного спілкування, розуміння почуттів, потреб і проблем інших людей; уміння вирішувати конфлікти; поведінки в умовах тиску і погроз; організації спільної діяльності (основи збереження соціального здоров'я); уміння усвідомлювати власну унікальність, позитивного ставлення до себе, інших людей; визначення суті проблем та причин її виникнення; уміння приймати оптимальні рішення, контролювати прояви гніву; мотивації успіху та тренування волі (основи збереження психічного і духовного здоров'я) [2, с. 87-89].

Вважаємо, що досягти поставленої мети можливо лише за умови систематичного і послідовного надання дітям інформації, що позитивно впливає на формування здоров'язбережувальної компетентності. Варто зауважити, що засвоєння знань не може автоматично впливати на формування у дошкільників здатності вести здоровий спосіб життя. Педагогам необхідно забезпечувати умови для використання отриманих знань на практиці.

Сформованість діяльнісно-поведінкового компонента здоров'язбережувальної компетентності визначалася через *діяльнісно-поведінковий критерій*. Під час *спостереження* за життєдіяльністю дітей досліджувалося застосування ними у повсякденній діяльності життєвих навичок, що забезпечують збереження здоров'я. Рівень застосування дитиною здоров'язбережувальних життєвих навичок визначався за частотою їх прояву протягом всього періоду спостереження. У процесі спостереження було виявлено, що кількість дітей, які мали достатній рівень застосування життєвих навичок, що сприяють збереженню фізичного, соціального, психічного і духовного здоров'я, переважала в ЕГ (37,5%). У вихованців з КГ більшість дітей мала середній рівень (53,7%).

Аналіз результатів виконання дітьми практичних завдань дав змогу виявити рівень володіння дошкільниками навичками здоров'язбережувального способу дії. Достатньо велика кількість дітей ЕГ (27,1%) набрала від 29 до 36 балів при самостійній роботі і була віднесена до високого рівня. У КГ таких дітей було лише 5,6%. Достатній рівень володіння навичками здоров'язбережувального способу дії переважав також у дітей з ЕГ. У КГ більше було дітей середнього рівня володіння вищезазначеними навичками. Завдання вони виконували з підказкою або допомогою дорослого.

Аналізуючи ситуації «Чи правильно вчинили?», діти презентували вміння оцінити власну поведінку і поведінку інших людей з позиції здорового способу життя. Серед дітей ЕГ 27,8% виявили високий рівень зазначеного вміння. Такий же рівень був лише у 6,3% дітей КГ. 39,2% вихованців з ЕГ і 25,2% з КГ на достатньому рівні змогли оцінити власну поведінку і поведінку інших людей з позиції здорового способу життя. Середній рівень вміння виявили 29,6% дітей з ЕГ і 53,3% — з КГ. Інші діти показали низький рівень.

За діяльнісно-поведінковим критерієм і представленими показниками виявлено рівні сформованості у дітей діяльнісно-поведінкового компонента здоров'язбережувальної компетентності (табл. 4).

Таблиця 4

**Характеристика сформованості діяльнісно-поведінкового
компонента здоров'язбережувальної компетентності
у дітей дошкільного віку (%)**

Рівні	Констатувальний етап			Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	КГ ст	ЕГ	КГ
Високий	-	—	6,5	27,1	5,6
Достатній	-	—	24,7	37,5	23,7
Середній	29,2	29,0	51,7	30,0	53,7
Низький	70,8	71,0	17,1	5,4	17,0

Позитивний результат забезпечило створення в ЕГ здоров'язбережувального середовища відповідно до експериментальної моделі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку. Діти мали змогу в процесі самостійної ігрової та дослідницької діяльності, виконання практичних завдань та вправ, інсценізації ситуацій, розігрування пантомім на запропоновану тему, розваг, змагань, доручень закріплювати вміння визначати основи раціонального харчування, обґрунтовувати доцільність виконання гігієнічних процедур, закріплювати навички рухової активності, моделювання здоров'язбережувальної поведінки з оточуючими, контролю негативних емоцій, спільної діяльності тощо, що становить основу здоров'язбережувальної компетентності.

Узагальнені кількісні результати сформованості здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку з експериментальних і контрольних груп відображено у таблиці 5.

Таблиця 5

**Характеристика сформованості здоров'язбережувальної
компетентності у дітей дошкільного віку (%)**

Рівні	Констатувальний етап			Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	КГ ст	ЕГ	КГ
Високий	—	—	5,2	27,1	5,9
Достатній	0,2	0,3	23,3	38,2	24,8
Середній	39,5	39,2	56,3	30,3	53,7
Низький	60,3	60,5	15,2	4,4	15,6

Аналіз даних, наведених у таблиці 5, доводить, що за результатами формувального експерименту в ЕГ відбувся перерозподіл дітей за рівнями сформованості здоров'язбережувальної компетентності. Зокрема, виявилось 27,1% вихованців

з високим рівнем (до експерименту їх не було), на 38% збільшилася частка дітей, у яких було діагностовано достатній рівень. Після впровадження експериментальної моделі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку на 9,2% зменшилася кількість дітей, які мали середній рівень, а низький рівень був в одиничних випадках (4,4%), що на 55,9% менше, ніж на констатувальному етапі.

У КГ, де не проводилася цілеспрямована робота з формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку, відбулися незначні зміни у рівнях її сформованості. Однак, дітей в ЕГ з високим рівнем на 21,2%, з достатнім рівнем — на 13,4% більше; із середнім рівнем — на 24,3%, а з низьким — на 11,1% менше, ніж дітей з КГ.

Результати, отримані під час експерименту, доводять доцільність впровадження перевіреної моделі формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку в практику роботи дошкільних навчальних закладів.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти // Вихователь-методист дошкільного закладу. — 2012. — Спецвипуск. — С. 1-29.
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. — К.: К. І. С., 2004. — 112 с.

В статтє представлена методика діагностики сформованности здоров'єсберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. Проанализирована ефективність формування у дошкільників здоров'єсберегающей компетентности. Отмечено позитивное влияние целенаправленной образовательной деятельности по формированию у детей здоров'єсберегающей компетентности, обоснована ее целесообразность.

Ключевые слова: *дети дошкольного возраста, здоров'єсберегающая компетентность, методика диагностики, образовательная деятельность, результаты, эффективность.*

T. K. Andriushchenko

The Research of the Effectiveness of Health-Keeping Competence Formation in Preschool Children

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

The article underlines the topicality of education of a healthy person, able to realize his/her physical, intellectual, moral and spiritual possibilities and to contribute to the progressive development of the state. The paper presents the methods of diagnostics of health-keeping competence of preschool children, defines the criteria, indexes and methods of diagnostics of this competence. It analyzes

the effectiveness of the formation of health-keeping competence in preschool children, revealing the changes that occurred in the levels of the competence of children in the experimental groups. The article underlines that due to the realization of an experimental model of formation of health-keeping competence in preschool children, the indexes of the levels of its formation were much higher among children who were involved in the research, than among children from the control groups, who were taught according to the current educational programs. The article determines the expedience of applying the tested model into the practical activity of preschool educational establishments.

Keywords: *preschool children, health-keeping competence, methods of diagnostics, educational activities, effectiveness.*

References

1. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity (2012) [The basic component of preschool education]. Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu, Special issue, 1-29.
2. Ovcharuk, O. V. (Ed.). (2004). Kompetentnisnyi pidkhid u suchasnii osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy: Biblioteka z osvitnoi polityky [Competence approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects: library on educational policy]. Kyiv: K. I. S.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТІСНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У СОЦІАЛЬНО ЦІННІСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розглянуто особливості реалізації технології виховання культури особистісного самоствердження старшокласників у соціально-ціннісній діяльності в контексті особистісно орієнтованого підходу. Авторська технологія детермінована положеннями домінанти на самоствердження, організації педагогічного процесу, розвитку здібностей особистості до самозміни. Звернено увагу на класифікаційні параметри, акценти цілей, концептуальні засади, що визначають зміст, методіку та особистісно орієнтований підхід.

Ключові слова: культура, технологія, особистісне самоствердження, старшокласники, соціально-ціннісна діяльність.

Формування особистості в нерозривній єдності зі зростанням соціальної значущості її творчого потенціалу надають особливої гостроти й актуальності питанню природи виховання культури особистісного самоствердження.

Культура особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці значною мірою зумовлюється здатністю здійснювати вибір, будувати свою життєву позицію, співвідносити своє «Я» і координувати власну поведінку в системі стосунків з навколишнім світом.

Надання кожному школяреві можливості максимально розвинути своє особистісне начало в процесі соціально ціннісної діяльності передбачає, на наш погляд, використання такої технології, котра забезпечила б його самоствердження.

Технологія моделювання самоствердження особистості старшого шкільного віку охоплює всі сутності розвивального навчання (Л. Виготський, В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін), особистісно орієнтованого (І. Бех, О. Бондаревська, О. Газман, О. Киричук, Г. Селевко, В. Зінченко, В. Серіков, І. Якиманська та інші), технології саморозвивального навчання, відносин творчої співпраці, створення ситуації успіху, формування здібностей особистості до самозміни через самовизначення, самоподолання та самореалізацію (Т. Алексеева, І. Бех, Є. Вахрамов, Л. Виготський, О. Главінська, С. Карпенчук, О. Киричук, О. Кононко, О. Леонтьєв, О. Сухомлинська, С. Подмазін, І. Погоріла, Т. Поніманська, О. Савченко, Г. Селевко, В. Сітаров, П. Флоренський, Е. Фромм).

Важливою складовою дослідницької проблеми є розгляд особистості як суб'єкта життєдіяльності в соціокультурному і соціоприродному середовищі у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Г. Балла, І. Беха, Л. Божович, П. Блонського, І. Кона, Г. Костюка, А. Маслоу, К. Роджерса.

Метою статті є висвітлення основних положень авторської технології виховання культури особистісного самоствердження старшокласників в соціально ціннісній діяльності за особистісно орієнтованого підходу.

Основою авторської моделі технології виховання культури особистісного самоствердження школяра раннього юнацького віку в соціально ціннісній діяльності слугують такі положення: домінанта на самоствердження — установка на усвідомлене і цілеспрямоване поліпшення особистістю самої себе — може бути сформована шляхом задоволення її природної потреби до самоствердження; на внутрішні мотиви і процеси самоствердження потрібно впливати за допомогою організації зовнішньої частини педагогічного процесу, включаючи в нього спеціальні цілі, зміст, методи і засоби; метою педагогічної діяльності вчителя і діяльності учня є розвиток здібностей особистості до самозміни через самовизначення у навчанні й вихованні, самоподолання і самореалізації, самоаналізу досягнутого і того, що досягатиметься.

Класифікаційна характеристика.

За рівнем застосування: загальнопедагогічна.

За філософською основою: гуманістична, оскільки визнає цінність дитини як особистості, її право на свободу, розвиток і прояв усіх здібностей. Особистість школяра як суб'єкта пріоритетного є метою освітньої системи, а не засобом.

За основним чинником розвитку: психогенна, оскільки результат розвитку дитини визначається, переважно, нею самою, її попереднім досвідом, психологічними процесами самоствердження.

За концепцією засвоєння: асоціативно-рефлекторна + розвивальна.

Сучасний рівень усвідомлення проблем школи й учня постійно вимагає нових підходів до розуміння сутності виховної системи саморозвитку й самореалізації особистості, організаційно-педагогічних умов її становлення.

Слід розвивати в дитини прагнення й потребу усвідомити свою особистісну сутність, своє місце і призначення у вихов-

ному середовищі школи. Учень сьогодні повинен мати право і бути здатним на власну думку і творчу діяльність.

За орієнтацією на особистісні структури: морально-вольове самоуправління особистості — СУМ та формування. Без регулювання особистості «зсередини» (самоуправління) неможлива зміна особистості: кожен крок в розвитку особистості — це її власний, свідомий або емоційний вибір.

За характером змісту: світська, загальноосвітня, гуманістична.

За організаційними формами: класно-урочна, групова, індивідуальна, диференційована, позаурочна.

За підходом до дитини: особистісно орієнтовна, суб'єкт-суб'єктна співпраця.

За домінуючим методом: розвивальна, саморозвивальна.

За категорією вихованців, тих, хто виховується: масова, робота з обдарованими.

Акценти цілей.

1. Створення умов для самоствердження особистості учня. Для того, щоб процеси самоствердження стали домінантними в психічному розвитку, необхідні такі умови: усвідомлення особистістю цілей, завдань і можливостей свого розвитку і саморозвитку; участь особистості в самостійній і творчій соціально ціннісній діяльності, певний досвід успіху і тренінг досягнень; адекватні стиль і методи зовнішніх впливів: умов навчання і виховання та укладу життєдіяльності; створення в учнів домінантної установки на самоствердження.

2. Формування СКМ — самокерованих механізмів особистості і ЗРД — засобів розумових дій.

3. Формування в учнів цілісного світогляду.

Концептуальні засади: особистість дитини та її інтереси перебувають у центрі освітнього процесу; цілі навчання і виховання проєктуються спільно: учнями, батьками, учителями; учень виступає суб'єктом свого розвитку; навчання і виховання спрямовані на розвиток здібностей до самозміни.

Успішна реалізація процесу виховання культури особистісного самоствердження вимагає врахування особливостей старшого шкільного віку, рівня психічного розвитку відповідно до принципів самоактуалізації, індивідуальності, суб'єктності, свободи вибору, творчої співпраці, довіри і підтримки.

Додаткові гіпотези: процес самоствердження особистості школяра відбувається в процесі соціально ціннісної діяльності; внутрішні процеси самоствердження моделю-

ються діяльністю вчителя, яка містить спеціальні цілі, зміст, методи і засоби. Максимальні зміни в світогляді учня відбудуться в тому разі, якщо буде оптимізовано співвідношення між рівнем його розвитку і змістом навчально-виховного процесу.

Особливості змісту. Для усвідомлення дитиною шляхів свого самоствердження в неї повинне сформуватися уявлення про себе і про навколишній світ як про єдине ціле, тобто сформуватися цілісний світогляд. Цей процес відбувається всередині інформаційно-педагогічного поля. Учень, перебуваючи в центрі цього поля, створеного зусиллями всього педагогічного колективу, в атмосфері успіху і взаєморозуміння, формується як саморозвивальна особистість.

Ефективність виховання культури особистісного самоствердження визначається рівнем усвідомлення особистістю цілей і можливостей свого розвитку. Для цього в технології забезпечуються: усвідомлення учнем цілей свого особистісного розвитку; участь особистості в самостійній і творчій діяльності як найбільш ефективній формі самоствердження; адекватний стиль і методи зовнішніх впливів, устрій середовища життєдіяльності особистості школяра створюють оптимальні умови для його самоствердження.

Педагогами і психологами проводиться психолого-педагогічна діагностика учнів з подальшим складанням індивідуальної траєкторії їхнього розвитку.

Творча соціально ціннісна діяльність є центром і найбільш ефективною формою самоствердження особистості. Саме в цій діяльності, забарвленій індивідуальністю, реалізується позитивний потенціал особистості, закладений в її самості, тобто відбувається перетворення можливостей на конкретну реалізацію позитивної властивості. Вона організована на всіх етапах соціально ціннісної діяльності старшокласника як задоволення його природної й соціально набутої потреби в самостверженні. Участь у роботі творчих груп, клубів, об'єднаннях, сформованих за інтересами, дає незамінний внесок у формування позитивної Я-концепції, переконує молоду людину у величезних можливостях її особистості, забезпечує усвідомлення самоцінності свого «Я» (Я здібний, Я творю, Я вільний, Я потрібний), стимулює процеси самовдосконалення і самоконтролю.

Сфера естетики і моральності представлена як у навчальному плані (факультативний курс «Людина і суспільство»),

так і в позаурочній творчій діяльності; загальнолюдськими цінностями.

Особливості методики.

Основна мотивація: морально-вольова, пізнавальна.

Позиція учителя: діловий партнер, який знає більш високу істину.

Позиція учня: повноправний активний партнер.

Методика виступає як спеціально організована відповідно до поставлених завдань і методологічних підходів, сукупності традиційних та інноваційних форм і методів виховання, засобів і прийомів професіональної взаємодії, яка охоплює особистісно орієнтований підхід; установлення стосунків співпраці; створення ситуацій успіху з опорою на самостійність і творчий спосіб роботи.

Характеристика основних складників технології дає можливість побачити цілісну структуру процесу організації виховання культури самоствердження особистості раннього юнацького віку в соціально ціннісній діяльності.

Вихідною складовою спроектованої нами технології є *особистісно орієнтований підхід*. В основі особистісно орієнтованої підходу лежать провідні ідеї гуманізації освіти, що дають учневі змогу виявити і розкрити своє «Я», виробляти вміння самостійно діяти, прагнути творчості, самовдосконалення, надають максимальну свободу вибору. «Лише за дії особистісно орієнтованої технології, — зазначає І. Д. Бех, — дитина в змозі відчувати, що вона не просто перебуває, а повноцінно живе в атмосфері високої людяності, яка має наповнити її своїм гуманним змістом. Тут потреба і почуття «бути Людиною» реально проймають кожну дію чи вчинок дитини. При цьому вона не повинна відчувати штучність ситуації, створеної педагогом для досягнення своїх цілей» [1, с. 203].

Співпраця є однією із важливих складових побудови технології виховання культури самоствердження особистості. Саме стосунки співпраці найбільш ефективно сприяють самостверженню особистості в навчально-виховному процесі і становленню активної життєвої позиції загалом. Категорія «співпраця» становить собою складну єдність: форми перспективного взаємозв'язку, оснований на взаєморозумінні і взаємопереживанні; засоби організації спільної діяльності «на рівних», що передбачає прояв самостійності, активності й організованості; форми взаємодії учасників навчально-виховного процесу, коли праця ґрунтується на взаємопідтримці

і взаємодопомозі, тобто умінні учнів працювати разом як між собою, так і з учителем за погодженості дій.

Співпраця не є самоціллю, а налагоджується для того, щоб людина набула знань і засобів діяльності, досвіду спілкування і соціальної активності. Вона необхідна, щоб уміло трудитися у великому колективі, у малій групі і, якщо потрібно, індивідуально. Її найважливішими ознаками є: *усвідомлення загальної цілі*, яке мобілізує вчителя й учня: прагнення до її досягнення, взаємна зацікавленість у цьому, позитивна мотивація діяльності; *висока організація спільної навчальної праці* учасників навчально-виховного процесу, їхні загальні зусилля; взаємна відповідальність за результати діяльності; *активно-позитивний, гуманістичний стиль взаємовідносин* учнів і педагогів у вирішенні завдань; взаємна довіра, доброзичливість, взаємодопомога при утрудненнях і невдачах. Цей стиль несумісний з авторитарним відчуженням між учнями і педагогом, перевагою прав у педагога та обов'язків в учнів; *взаємодія старшокласників одне з одним*, їхнє діалогове спілкування і відповідальність за результат справи. Отже, співпраця уявляється не лише як об'єднання зусиль педагогів і учнів, але й як самостійна колективна праця школярів, виконання завдань, котрі вимагають постійних або тимчасових контактів із шкільним середовищем.

Ще одним елементом технології виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці є *створення ситуації успіху*. Ситуація успіху дарує атмосферу приязні та взаємодопомоги, упевненості і захищеності. Учитель повинен створити джерело внутрішніх сил дитини, яке дає енергію для подолання труднощів і формує бажання вчитися. Якщо вчитель робить учнів свідками своїх роздумів у вирішенні будь-яких проблем, якщо він підводить учня до тієї межі, біля якої вони можуть зробити самостійний висновок та відчувати радість від подібного «прозоріння», значить, він створив ситуацію, в якій навіть інтелектуально пасивний учень може відчувати себе творчою особистістю. Важливо шукати нових шляхів, навіть несподіваних, суперечливих на перший погляд.

Особливе місце в системі складових технології виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці посідають *контроль і оцінка діяльності*. Важливе значення в розвитку оцінювальних ставлень старшокласників повинно надаватися їхній здатності до пізнання людей, умінню

розуміти їх, співвідносити себе з іншими, правильно визначати стан і переживання інших за виразом обличчя, поведінкою, знайти вчасно форми необхідної підтримки й допомоги.

Серед найважливіших видів діяльності, спрямованих на виховання культури особистісного самоствердження:

1. *Навчальна діяльність* (індивідуальна, групова, колективна).
2. *Дослідно-пошукова діяльність* (участь у конференціях, тренінгах, проєктах, програмах).
3. *Проєктна діяльність* (розроблення та захист індивідуальних і колективних справ).
4. *Громадська діяльність* (участь у роботі органів учнівського самоврядування, молодіжних організаціях, учнівських творчих клубах, асоціаціях).

Технологія виховання культури особистісного самоствердження старшокласників охоплює:

1. *Інтерактивні методи.*
2. *Імітаційні (моделюючі) методи виховання.*
3. *Творчі методи роботи.*
4. *Особистісно орієнтовані КТС.*
5. *Портфоліо (портфель навчальних і творчих досягнень учня).* Його можна створювати за номінаціями соціально-ціннісної діяльності: науково-технічна, суспільна, науково-дослідна, художня творчість, улюблений спорт, професійна майстерність і т.д. У портфоліо розміщуються свідчення про навчальні і творчі досягнення (успіхи в регіональних, обласних і всеукраїнських конкурсах за два останні роки з відповідними копіями наказів, протоколів, грамот, дипломів і т.д.).

Ці та інші форми роботи (*тематичні класні години, екскурсії, конференції, телеурок, круглі столи, конкурси* тощо), які впроваджувалися під час дослідно-експериментальної роботи, передбачали, по-перше, напружену розумову діяльність з усіма властивими їй компонентами: умінням самостійно формулювати завдання, розвиваючи при цьому творчу уяву; знаходити потрібну інформацію; швидко орієнтуватися в ситуації; критично аналізувати; самостійно і логічно мислити, тактовно й толерантно вести дискусії. По-друге, старшокласники залучалися до участі в колективних творчих справах. По-третє, навчально-виховні заходи відбувалися у неформальній обстановці, відвертій та довірливій атмосфері. Окрім того, цими заходами не передбачалася оцінка діяльності учнів, за винятком похвали чи заохочення, а це сприяло тому,

що у старшокласників з'являлося більше можливостей для самоствердження, особливо для тих учнів, які відчують страх і невпевненість у собі. По-четверте, форми роботи мали демократичний характер: старшокласники колективно планували заходи, визначали їхній зміст та характер, при цьому опосередковано залучаючи до такої роботи навіть тих учнів, які не відзначаються особливою активністю та ініціативністю.

На нашу думку, розроблена технологія виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці є продуктивною і дає учителю можливість всебічно сприяти розвитку інтелектуальних, морально-вольових, творчих потреб старшокласників. У сукупності розроблена технологія 1) дає змогу здійснювати перехід від виховання до самовиховання; спонукає прагнення до керівництва собою, озброює вмінням робити це; 2) формує стійку мотивацію до учіння як життєво важливого, ціннісно значущого процесу; 3) готує учнів до впевненого входження в доросле життя, професійного і життєвого самовизначення, самореалізації.

Запропонована технологія може бути застосована як в освітній практиці середньої школи, так і в системі перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогів. Основні положення наукового дослідження можуть бути використані в роботі вчителів, шкільних психологів у процесі діяльності з орієнтації старших школярів на позицію самоствердження; у підготовці практичних психологів і соціальних педагогів у вищих навчальних закладах; як складова тематичних факультативних курсів, програм, методичних розробок, посібників для викладачів, студентів, наукових працівників.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
2. Безкоровайна О.В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці / О.В. Безкоровайна. — Рівне : РДГУ, 2009. — 470 с.
3. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. — 1997. — № 4. — С. 16-20.
4. Педагогічні технології: теорія і практика: навч. посіб. / [ред. проф. М.В. Гриньової] // Полт. держ. пед. ун-т. ім. В.Г. Короленка. — П. : АСМІ, 2004. — 180 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г.К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.

В статье рассмотрены особенности реализации технологии воспитания культуры личностного самоутверждения старшеклассников в социально-ценностной деятельности в контексте личностно ориентированного подхода. Авторская технология детерминирована положениями доминанты на самоутверждение, организации педагогического процесса, развития способностей личности к самоизменению. Обращено внимание на классификационные параметры, акценты целей, концептуальные основы, определяющие содержание, методiku и личностно ориентированный поход разработанной технологии.

Ключевые слова: культура, технология, личностное самоутверждение, старшеклассники, социально-ценностная деятельность.

O. V. Bezkorovaina

Realization Peculiarities of the Technology of Senior Students' Self-Assertion Education in Social-Value Activities

Rivne State Humanitarian University (Rivne, Ukraine).

The article considers realization peculiarities of the technology of personal self-affirmation education for high school students in social-value activities in the context of personality-oriented approach. The author's technology is determined by regulations of dominant on the assertion, organization of the educational process, development of the abilities of a person to self-change. Attention is drawn to the classification parameters, objectives, conceptual principles governing the content, methodology of the technology.

The suggested technology can be applied in the educational practice of comprehensive secondary schools, when innovational programs for senior students' development are introduced, as well as in the system of retraining and postgraduate education for teachers. Its main provisions can be used in the work of teachers, school psychologists, in the training process of practical psychologists and social teachers in higher educational establishments, while developing programs, methodical manuals, and textbooks for students and scientists.

Keywords: culture, technology, personal self-affirmation, seniors, social value activities.

References

1. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: Teoretyko-tekhnologichni zasady: Vol. 1 [Education of personality. Personality-oriented approach: Theoretical and technological foundations]. Kyiv: Lybid.
2. Bezkorovaina, O. V. (2009). Vykhovannia kultury osobystisnoho samostverdzhennia v rannomu yunatskomu vitsi [Education of culture of personal self-affirmation in early youth age]. Rivne: RDHU.
3. Bondarevskaia, E. V. (1997). Gumanisticheskaia paradigma lichnostno oriientirovannogo obrazovaniia [Humanistic paradigm of person-oriented education]. Pedagogika, 4, 6-20.
4. Hrynova, M. V. (Ed.). (2004). Pedahohichni tekhnolohii: teoriia i praktyka [Pedagogical technologies: Theory and practice]. Poltava: ASMI.
5. Selevko, G. K. (1998). Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii [Modern educational technologies]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМОПОВАГИ ЯК СІМЕЙНОЇ ЦІННОСТІ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРНАТНИХ ЗАКЛАДІВ

Вивчення теоретичних основ формування взаємоповаги як сімейної цінності у старшокласників інтернатних закладів та аналіз практики роботи інтернатних закладів дали автору змогу обґрунтувати нарративний кейс-метод, соціально-психологічний тренінг з використанням рольових ігор та елементів плейбек-театру як інноваційні технології педагогічного експерименту.

Ключові слова: старшокласники інтернатних закладів, сімейні цінності, взаємоповага, інноваційні технології, нарративний кейс-метод, соціально-психологічний тренінг, рольові ігри, плейбек-театр.

Ціннісне ставлення молоді до сім'ї та його вплив на якість подальшого сімейного життя молоді залишається актуальним питанням сучасних наукових досліджень.

Російські психологи відмічають, що розвиток у старшокласників уявлень про сім'ю виступає значущою умовою формування у них ціннісного ставлення до сім'ї (М. Дмитрієва, 1999) [3]. Деякими дослідниками розглянуто сімейні цінності як базовий компонент у процесі особистісного розвитку старшокласників, а виховання ціннісного ставлення до сім'ї — як педагогічний та соціокультурний процес формування у них життєвого досвіду, смислів і способів поведінки в сім'ї (І. Левицька, 2002) [5]. Питання цінності сім'ї та виховання сімейних цінностей набувають особливої значущості відносно молоді, яка навчалася в закладах інтернатного типу. Успішний досвід особистих відносин старшокласників (дружби, товарищкості, кохання тощо), як визначено в деяких дослідженнях українських педагогів, є необхідною передумовою для формування позитивного ставлення до сім'ї як соціального інституту (Г. Хархан, 2011) [9].

За результатами соціологічних та психолого-педагогічних досліджень, створення довготривалих стосунків та міцної сім'ї виявляється значною проблемою для випускників інтернатних закладів. Вони орієнтуються здебільшого на ідеальний «фантазійний» образ родини та родинних зв'язків, але не мають можливості пережити його у своєму реальному житті.

За обмеження або неадекватності близьких стосунків із біологічними батьками, виховуючись в умовах колективного виховання у занадто структурованому просторі інтернатного

закладу, молодь стає обмеженою в отриманні соціально-психологічного досвіду довіри та щирості, що є базовим підґрунтям сімейних взаємин. Стосунки, які будує молодь, стають менш духовно-емоційними, акцент в них зміщується на ранню сексуалізацію, що компенсує зруйновану прихильність та здатність до довготривалих глибоких емоційних зв'язків [1].

Старшокласників інтернатних закладів ми відносимо, відповідно до визначення вікової психології, до старшого підліткового віку [7]. У цьому віці потребують визначення ставлення до зовнішніх подій життя, самого себе. Це вік, в якому концептуалізується образ Я та картина світу; йде пошук в іншій людині ідентичності власних переживань. Поступово, з відкриттям власної суб'єктності, значення «великих груп» для старшокласників зменшується. Утворюються малі референтні групи, в яких з обережністю випробовуються власні принципи. У цей час найбільш невідомим та далеким суб'єкт виявляється для самого себе. Власні помилки у спілкуванні не усвідомлюються, але болісно відчуються «незбіги» в діях, ставленні, вчинках, ціннісних орієнтирах та позиції з Іншим, кого підліток вважає близькою для себе людиною. Так, вперше, замість пошуку ідентифікації та спорідненості, визнається «інаковість» іншої людини. Це час де-ідеалізації батьківських фігур та батьківських цінностей (Кохут, 1969). Але це й час розбудови перспективи життя на рівні уявлення образу майбутнього.

Реалізація основної потреби старшого підліткового віку — потреби в самовираженні та самоствердженні — буде успішною за умови формування в них готовності до взаємоповаги під час комунікативної взаємодії [2].

Для підвищення рівня сформованості взаємоповаги як сімейної цінності у старшокласників інтернатних закладів ми поєднали традиційні форми роботи навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи (виховні години, лекції, семінари тощо) з інноваційними, мета яких полягала в забезпеченні інтерактивної форми комунікативної взаємодії.

Створюючи модель формування взаємоповаги як сімейної цінності у старшокласників інтернатних закладів, ми визначили, що ефективність цього процесу проявляється як спілкування за налагодження інтимно значущих особистісних стосунків у референтній групі та реалізується у створенні майбутньої сім'ї.

Нами було визначено психолого-педагогічні умови формування у старшокласників взаємоповаги як сімейної цінності: 1. Упровадження у навчально-виховний процес інтернатних закладів змісту і форм роботи, спрямованих на формування взаємоповаги як сімейної цінності. 2. Забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів із старшокласниками. 3. Забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників один з одним. 4. Підвищення рівня методичної підготовленості педагогів інтернатних закладів щодо формування взаємоповаги як сімейної цінності старшокласників інтернатних закладів.

Вивчення теоретичних основ формування взаємоповаги як сімейної цінності у старшокласників інтернатних закладів та аналіз практики роботи таких закладів дали нам змогу обґрунтувати програму формувального експерименту і розпочати її реалізацію в конкретних умовах.

Метою цієї статті є опис впровадження у практику виховної роботи зі старшокласниками загальноосвітніх інтернатних закладів інноваційних форм виховної діяльності для формування взаємоповаги як сімейної цінності.

До інноваційних форм роботи, використаних нами, належали: тематичні фокус-групи, зустрічі «Аналітичного кіноклубу» з обговоренням художніх кінофільмів, нарративний кейс-метод «Відповідь на звернення до психолога», заняття просвітницького тренінгу «Він, вона та їхні стосунки», соціально-психологічний тренінг з використанням рольових ігор та елементів плейбек-театру.

Нарративний кейс-метод — це інноваційна технологія групової роботи з сім'ями, що опинилися у складних життєвих обставинах (хронічні захворювання близьких, бідність, зловживання психоактивними речовинами, скоєння злочинів та перебування у місцях позбавлення волі тощо, що мають сильний вплив на загальний стан сімей та роблять їх маргіналізованими) [6; 10]. Найбільш уразливими в цих сім'ях виявляються діти та підлітки. Взаємодія зі старшокласниками інтернатних закладів під час обговорення актуальних життєвих обставин за технологією нарративного кейс-методу є партнерською та орієнтованою на прояв взаємоповаги і співробітництва. Зміст обговорення проблемних ситуацій з життя передбачає створення образу «бажаного майбутнього». Нарративний кейс-метод проводиться як дискусійна група [10]. У межах дискусійної групи використовуються такі вправи-диференціювання для покращення копінг-стратегій [7] старшокласників інтер-

натних закладів: «Класифікація проблем»; «Ми пишаємось...»; вправи на відновлення зв'язку між реальністю та майбутнім: «Родинне дерево професій: династія», «Лінія часу»; «Лист до себе у майбутнє» [8].

Однією з найважливіших проблем старшокласники визначають відсутність позитивного досвіду у спілкуванні з власними батьками. Для її вирішення було розроблено захід «Реаліті-шоу: батьки та діти». Вправа «Родинне дерево професій» заохочує збирати розповіді у батьків про те, які професійні успіхи були у родичів. Вправа «Лінія часу» для сімейних та професійних планів описує новий, реалістичний, але наповнений оптимізмом погляд у майбутнє. Вправа «Лист до себе у майбутнє» відображає «бажане майбутнє» і дає змогу усвідомити способи подолання труднощів та перешкод, різні погляди. Для закріплення практичних навичок обговорення та вирішення життєвих ситуацій старшокласникам було запропоновано об'єднатися у мікрогрупи та дати спільну відповідь з позиції «психолога» на лист-звернення однокласників з питань налагодження стосунків та складних особистих переживань (приклади «листів» були узяті зі звернень підлітків до психолога з інтернет-ресурсу).

Моніторинг реалізації нарративного кейс-методу у практиці виховної роботи охоплює поточну рефлексію під час занять у вигляді написання коротких есе або резюме.

Наступним елементом програми формування взаємоповаги як сімейної цінності старшокласників інтернатних закладів став груповий поведінковий тренінг. Поведінковий тренінг є дуже важливою, але й складною системою прийомів та засобів, що спрямовані на підвищення соціально-психологічної компетенції старшокласників в ланці особистісно значущих стосунків: психологічної чуттєвості, контактності, здатності до орієнтування у складних міжособистісних ситуаціях тощо. Ми пропонуємо елементи соціально-психологічного тренінгу, адаптовані у психолого-педагогічній праці С. Ковальова [4].

У структурі поведінкового тренінгу можуть бути самостійною формою діяльності старшокласників рольові ігри, що реалізуються у формі цілісного виховного заходу, де різні елементи інтегративної взаємодії педагогів та старшокласників пов'язані змістом драматичної інтриги. Так, наприклад, ми запропонували виховні заходи: акція «День серця», реаліті-шоу «Альтер-Его»; реаліті-шоу «Підліток: курс виживання для батьків». Проведення інноваційного виховного заходу

реаліті-шоу «Альтер-Его» спрямоване на переживання старшокласниками різниці та тотожності між «природним» та «викривленим» Я (Д. Вінікот, 1951, 2002), між Его, Персоною, Тінню та Самістю (К. Юнг, 1916, 1959), між Реальним, Уявним та Символічним (Ж. Лакан, 1953-1980) у стосунках двох [2]. Якщо вистачає часу, то в програму заходу можна включити фрагмент кінофільму та його аналіз двома командами (за методикою «Аналітичного кіноклубу»).

Нами були визначені загальні принципи проведення соціально-поведінкового тренінгу: 1) участь у рольових іграх та ситуаціях старшокласників відбувається за власним бажанням; 2) для зняття стереотипів та активізації поведінки старшокласників використовуються спеціальні методи організації простору: додавання декорацій та відповідних атрибутів; 3) ролями забезпечуються всі бажані; 4) підтримується суб'єктивна позиція старшокласників та їхнє індивідуальне ставлення, що може відрізнитися від думки їхньої референтної групи та позиції педагога-тренера; 5) обговорення залишається відкритим та демократичним; 6) увага приділяється почуттям усіх учасників та будь-якій формі їхнього прояву – вербальній чи невербальній.

Нами були визначені характеристики позиції педагога у проведенні рольових ігор: 1) педагог витримує «ігрову позицію»: серйозне ставлення до гри, відмова від звичної менторської позиції; відкритість ситуації; 2) педагог проявляє доброзичливе ставлення до старшокласників, може залишатися під час обговорення відкритим, достатньо пасивним (що дає старшокласникам змогу проявляти власну активність); 3) педагог сприяє серйозному ставленню старшокласників до ігрової поведінки як форми експерименту з власними підсвідомими моделями стосунків з людьми; 4) педагог реалізує швидкий перехід з реального плану в ігровий завдяки гумору та з метою утримання рефлексивної позиції тощо.

На початку тренінгу зі старшокласниками-учасниками тренінгу опрацьовуються або утворюються правила групової взаємодії. Без обговорення цих правил проведення рольових ігор та вправ тренінг може не тільки не дати результатів, а й зруйнувати мікроклімат у колективі. Для продуктивної групової комунікації старшокласників є важливим: висока доброзичливість та довіра один одного, що розвивається поступово; оцінка в обговоренні, спрямована не на особистість, а на рольові дії, поведінку та спілкування, краще на «персонаж», дія

якого розігрується; обговорення, але не оцінка суб'єктивних вражень старшокласників.

У груповому поведінковому тренінгу можуть бути задіяні специфічні прийоми, форми та методи: день-акція, гра-криголам, ситуативний розігрів, театралізація, зміна ролей, експресивно-ситуативні рольові ігри на взаємодію, експресивно-ситуативні рольові ігри для вирішення конфлікту, елементи плейбек-театру.

Театралізація — це допоміжний прийом соціально-психологічного тренінгу. Для формування взаємоповаги як сімейної цінності використання театралізації є важливим, тому що цей метод надає можливість символічно представити власні проблеми у вигляді інсценованої дії та знайти для них вирішення. Формою реалізації цього прийому може бути інсценування фрагментів літературних чи драматичних творів з творчою зміною розв'язки сюжету. Серед прикладів окремих виховних заходів — вечір «Шлюбні традиції в історичному погляді», «Сімейний кодекс з погляду п'яти світових релігій», «Інсценування», «Театр», «Жива картина».

Ситуативно-рольові ігриуможливають прийом «зміна ролей», що забезпечує заохочення та активізацію юнаків і дівчат до участі («Мафія (авторський варіант)», «Відчуття Іншого», «Знайомство», «Складна ситуація»). Експресивно-ситуативний різновид рольових ігор може бути використаний для аналізу та вирішення конфлікту. Образи конфліктної ситуації як інтерпретація реальності — це своєрідні ідеальні візуальні образи — уявлення учасників конфліктної ситуації про самих себе, свої потреби, можливості, цілі, права, цінності та їхнє ставлення до цих питань з боку іншого учасника конфлікту. Саме ці образи безпосередньо визначають конфліктну взаємодію. Нами були запропоновані старшокласникам рольові ігри для пошуку продуктивних стратегій вирішення конфлікту в сімейних стосунках: «Побачення», «Несподівані витрати: хто винний та що робити», «У кав'ярні», «Несподіване знайомство», «Конфлікт поколінь», «Соціальні мережі», «Він, вона та його мати», «Він, вона та її подруга», «Хто в сім'ї голова?», «Кого слухаються діти», «Хто в сім'ї працює?»

Через ситуативні рольові ігри здійснюється поступовий перехід діяльності старшокласників до стану імпровізованої гри у плейбек-театрі, що може стати однією із самостійних сучасних форм спонтанної зустрічі з власними внутрішніми суперечностями. Плейбек-театр — це унікальний феномен

поєднання театрального мистецтва та психодраматичного напряму практичної психології (психодрами). Такий театр називають «Театром глядацьких історій» (True Stories Playback Theatre). Це театр, де «глядачі» розповідають власні історії, а актори спонтанно грають їх на сцені. Плейбек-театр з'явився на світ у 1975 році, коли Джонатан Фокс вирішив зруйнувати традиційні канонічні форми театральної діяльності. Сьогодні плейбек-театр є постмодерністським простором для унікальних театральних та психологічних експериментів. Його специфіка оснований на принципі «Грати разом з акторами». Глядач розповідає історію, обирає акторів на ролі, потім спостерігає, як на сцені розгортається яскрава подія за його власним сюжетом. Сюжет може торкатися різноманітних сторін життя: це буденні події, певна інтрига чи давно прихований конфлікт. Мета «актора» — виразити образ, мета «глядача» — до нього доторкнутися через власне переживання. Вистава плейбек-театру дає можливість вийти на сцену як актору, щоб дослідити власні можливості, розширити власний рухомий та емоційний поведінковий діапазон. Глядачам ця театралізована дія дає змогу побачити власну історію з боку, знайти в ній нові взаємозв'язки та ресурси. Спонтанність та хаотичність плейбек-театру не заважає йому бути чітко структурованим. Ця структура кристалізує переживання та реалізує їх у системі ролей. Так створюється особливий простір, в якому заслуговує поваги індивідуальність та суб'єктивність кожної особистості. Перфоманси плейбеку стають частиною соціальних програм, що підтримують людей у важких ситуаціях та особливих обставинах.

Для старшокласників інтернатних закладів важливо пережити досвід у ролі «глядача» та ролі «актора», адже таким чином стає можливим переживання емпатії, що має велике значення для формування взаємоповаги як сімейної цінності.

Ми вважаємо, що застосування інноваційних технологій (нарративного кейс-методу, поведінкового тренінгу, експресивних та соціально-поведінкових ігор та елементів плейбек-театру) у виховній роботі зі старшокласниками інтернатних закладів дає змогу ефективно впливати на формування сімейних цінностей та ставлення до сім'ї як ціннісного феномену. Зокрема, завдяки тому, що приділяється багато уваги реальному та символічному опису актуальної ситуації взаємодії старшокласників, обговорюється їхнє усвідомлення власної життєвої історії як цілісної та їхнього уявного образу

сім'ї як бажаної життєвої перспективи; розширюється діапазон копінг-стратегій старшокласників у діалоговій ситуації з іншою людиною; посилюється впевненість учнів у власних силах.

Показником результативності застосування інноваційних технологій з програми формування взаємоповаги як сімейної цінності визначено особистісне зростання старшокласників інтернатних закладів, а саме: набуття нових знань і умінь; розвиток комунікативної компетентності; формування активної життєвої позиції; підвищення соціальної відповідальності за свої слова та вчинки; здатність до саморегуляції в особистісно значущих стосунках.

Література

1. Боулби Д. Создание и разрушение эмоциональных связей / Джон Боулби // пер. с англ. В.В. Старовойтова. — 2-е изд. — М.: Академический Проект, 2006. — 232 с. — (Психологические технологии).
2. Винникотт Д. В. Игра и реальность / Д. В. Винникотт. — М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2008. — 240 с.
3. Дмитриева М. А. Формирование ценностного отношения к семье у старших школьников: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Дмитриева Марина Александровна. — Ростов-н/Д, 1999. — 203 с.
4. Ковалев С. В. Подготовка старшеклассников к семейной жизни: тесты, опросники, ролевые игры: книга для учителя / С. В. Ковалев. — М.: Просвещение, 1991. — 143 с.: ил. — (Психолог. наука — школе).
5. Левицкая И. Б. Воспитание ценностного отношения к семье у старшеклассников в условиях школьного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.01.01 / Ирина Борисовна Левицкая. — Ростов-н/Д, 2002. — 175 с.
6. Мороз Р. А. Анализ результатов экспериментального влияния семейных нарративов на формирование личностной идентичности детей старшего дошкольного возраста / Руслана Анатольевна Мороз // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. — № 7. — 2013. — С. 201-207.
7. Муромец В. Г. Формування у підлітків готовності до взаємопорозуміння в позашкільних навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Вікторія Григорівна Муромець. — К., 2013. — 256 с.
8. Рассказова Е. И. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы [Электронный ресурс] / Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева // Психологические исследования. — 2011. — № 3. — Режим доступа: <http://psystudy.ru>.
9. Хархан Г. Д. Підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Г. Д. Хархан // Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — Луганськ, 2011. — 20 с.
10. Fraenkel P. Narrative and Collaborative Practices in Work with Families that Are Homeless / P. Fraenkel, T. Hameline, M. Shannon // Journal of Marital and Family Therapy / [перевод Т. Арчаковой и Д. Кутузовой]. — July. — 2009.

Изучение теоретических основ формирования взаимоуважения как семейной ценности у старшеклассников интернатных учреждений и анализ практики работы интернатных учреждений позволили автору обосновать нарративный кейс-метод, социально-психологический тренинг с использованием ролевых игр и элементов плейбэк-театра как инновационные технологии педагогического эксперимента.

Ключевые слова: *старшеклассники интернатных учреждений, семейные ценности, взаимоуважение, инновационные технологии, нарративный кейс-метод, социально-психологический тренинг, ролевые игры, плейбэк-театр.*

O. B. Bernatska

Innovative Technologies of Forming Mutual Respect as a Family Value in Senior Students from Boarding Schools

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

In the situation of limitation or inadequacy of close relationship with biological parents, brought up in condition of boarding school, youth becomes limited in getting social and psychological experience of trust and sincerity, which is the foundation of family relationships.

Developing a model of forming mutual respect as a family value in boarding schools for senior pupils, we found out that the efficiency of this process is manifested in creating meaningful intimate personal relationships in the actual situation of communication in the reference group and future family. To increase the level of mutual respect as a boarding school senior pupils' family value, we combine traditional forms of work of the educational process in secondary schools (educational classes, lectures, seminars etc.) with innovative ones: the narrative case-method «Consultation of psychologist», socio-psychological training with using role-playing games and elements of playback-theatre.

Keywords: *senior pupils from boarding schools, family values, mutual respect, innovative technologies, narrative case-method, socio-psychological training, role-playing games, playback-theatre.*

References

1. Boulby, D. (2006). Sozdanie i razrushenie emotsyonalnykh svyazei [Creating and disruption of social connections] (2nd ed.). Moscow: Akademicheskyy Proekt.
2. Vynnykott, D.V. (2008). Igra v realnost [Playing reality]. Moscow: In-t obshchehumanitarnykh issledovaniy.
3. Dmitrieva, M.A. (1999). Formirovanie tsennostnoho otnosheniia k semie u starshykh shkolnykov [Formation of value attitude to family in senior students]. (Candidate dissertation, Rostov n/D).
4. Kovalev, S.V. (1991). Podhotovka starsheklassnikov k semeinoi zhyni: testy, oprosniki, rolevye hry [Training of senior students to family life: tests, questionnaires, role games]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Levytskaya, Y.B. (2002). Vospitanie tsennostnoho otnosheniia k semie u starsheklassnykov v usloviakh shkolnoho obrazovaniia [Education of value attitude to family in senior students under conditions of school education]. (Candidate Dissertation, Rostov n/D).

6. Moroz, R. A. (2013). Analiz rezultatov eksperimentalnoho vliianiia semeinykh narrativov na formirovanie lychnostnoi identichnosti detei starsheho doskolnoho vozrasta [An analysis of results of family narratives' experimental influence on the formation of personality identification of senior preschoolers]. *Zhurnal nauchnykh publikatsyi aspirantov i doktorantov*, 7, 201-207.
7. Muromets, V. H. (2013). Formuvannia u pidlitkiv hotovnosti do vzaiemoporozuminnia v pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Formation of readiness to mutual understanding of teenagers in out-of-school educational establishments]. (Candidate Dissertation, Kyiv).
8. Rasskazova, E. Y. & Gordeeva, T. O. (2011). Koping-strategii v psikhologii stressa: podkhody, metody i perspektivy [Coping-strategies in stress psychology: approaches, methods and prospects]. Retrieved from: <http://psystudy.ru>.
9. Kharkhan, H. D. (2011). Pidhotovka ditei-syrit v umovakh internatnoho zakladu do simeinoho zhyttia [Training of children-orphans to family life under conditions of boarding school]. (Dissertation Abstract, Luhansk).
10. Fraenkel, P., Hameline, T. & Shannon, M. (2009). Narrative and Collaborative Practices in Work with Families that Are Homeless. *Journal of Marital and Family Therapy*.

РОЛЬ ПЕРІОДИЧНОЇ ПРЕСИ В ПОШИРЕННІ ГОСПОДАРСЬКО-КООПЕРАТИВНИХ ЗНАНЬ УКРАЇНЦІВ (ЗАХІДНА УКРАЇНА, ПОЧАТОК ХХ ст.)

На початку ХХ ст. у Західній Україні періодичні видання стали універсальним чинником поширення господарсько-кооперативних знань українців. Це і громадські видання, і спеціальні господарсько-просвітницькі часописи, і господарсько-кооперативні журнали, які висвітлювали окремі ділянки сільського господарства та підходи, форми, методи і засоби з поширення знань у тій чи іншій галузі, знайомили з новітніми методами господарювання. У статті представлено їх аналіз та розкрито роль, яку вони відігравали у формуванні економічних знань українців.

Ключові слова: господарсько-економічна культура, періодичні видання, часопис «Сільський господар».

Учені кваліфікують пресу як джерело і як чинник суспільно-політичного життя, елемент культурного розвитку та політичної боротьби, позаяк такий підхід уможливує ґрунтовне осягнення змісту суспільних процесів. Західні українці, будучи частиною народу бездержавного, політично і національно поневоленими, використовували пресу як фактор національного самоутвердження, самоорганізації. Окрім того, вона була потужним освітнім засобом.

Періодичні видання стали універсальним чинником поширення господарсько-кооперативних знань з-поміж різних верств населення наприкінці ХІХ — на початку ХХ ст. З'ясування порушеної у статті проблеми зумовлює необхідність здійснення стислого змістовно-типологічного аналізу часописів відповідного спрямування. Хронологічно в їхньому розвитку виокремлюємо два головні періоди. Перший — остання третина ХІХ — 1914 р., коли з'являються перші господарські журнали, які шукають власне «обличчя» і місце у вирі суспільної періодики. Другий період охоплює 1920-1930-ті роки, коли за нових суспільних умов видання модернізуються і підносяться на якісно новий рівень.

Попри те, що українська наука має ґрунтовні дослідження, узагальнюючі студії та праці, присвячені окремим періодичним виданням, у ділянці пресознавства (І. Брик, М. Возняк, В. Дмитрук, В. Дорошенко, А. Животко, І. Крупський, І. Курляк, Б. Ступарик, О. Терещук, І. Франко, Н. Черниш, М. Шеремет, В. Щурат, інші) порушена в назві статті проблема є зовсім не вивченою. Звідси і *мета* нашої розвідки — проаналізувати

роль української періодики у формуванні господарсько-економічних знань українців західного регіону на початку ХХ ст.

Аналіз періодичних видань, які виходили в Західній Україні за досліджуваного періоду, уможливорює їх умовний поділ за тематично-змістовими характеристиками на такі групи: 1) загальні суспільні (громадські, громадсько-політичні, культурно-освітні тощо) видання, в яких економічна тематика, зокрема й просвітнього характеру, посідала більше чи менше місце, порівняно з іншими пріоритетними чи рівноправними змістовими складниками газет і журналів; 2) спеціалізовані господарсько-просвітницькі видання, які відігравали головну роль у поширенні знань з різних галузей господарства; 3) кооперативні (господарсько-кооперативні) часописи, розраховані на різну читацьку аудиторію. Дві останні групи мали переважно науково-популярний характер та призначалися для масового читача, однак поряд з ними існували і суто фахові та науково-аналітичні журнали, що призначалися для вузчого кола професіоналів і вчених.

Архітектоніка досліджуваної проблеми диктує таку логічну послідовність її висвітлення: спершу з'ясуємо загальні характеристики спеціалізованих господарських, потім кооперативно-господарських і громадських часописів, а відтак деякі аспекти висвітлюваних ними питань з окремих ділянок господарської діяльності та підходи, форми, методи і засоби з поширення знань у цій галузі. Цей процес відзначається тяглістю, наступністю, коли видавці кожного наступного часопису спиралися і наслідували досвід своїх попередників, що зумовлює доцільність застосування хронологічно-ретроспективного підходу до висвітлення цього процесу.

Перші часописи господарсько-економічного змісту побачили світ у Галичині в другій половині ХІХ ст. Їхня численність (близько десяти) та нетривалий час існування засвідчують, що український провід краю розумів їхню значущість як вагомого чинника піднесення господарської культури й добробуту українців краю, але, не маючи належних досвіду і засобів, наполегливо шукав прийнятних форм і шляхів розвитку періодики відповідного спрямування.

Для розширення сфери популяризації господарської культури загалом та поглиблення знань з її окремих галузей створювалися додатки різного формату до часописів економічної та громадсько-політичної тематики. Вагоме місце в цьому процесі посідав популярний додаток до часопису «Економіст»

під назвою «Самопоміч», який у 1909-1914 рр. перетворився на трибуну пропаганди значення кооперативної, шкільної, фахової освіти для піднесення добробуту народу та необхідності посилення ролі «Просвіти» й інших громадських організацій у її розвитку [1; 2 та ін.].

Провідне місце в українській господарсько-економічній періодиці належить часопису «Сільський господар» (1926-1939; 1941-1944). Поряд з «універсальними» господарськими виданнями, які прагнули охопити всі актуальні ділянки виробничої життєдіяльності українського селянства, існували і вузькопрофільні журнали, які стосувалися її окремих напрямів, до прикладу, пасічництва та ін. Що стосується етнонаціональності, домінували моноетнічні україномовні видання, що розраховувалися на українське населення, передусім селянство, хоча в певний час існували і білінгвістичні часописи, що видавалися українською та польською чи іншими мовами.

Визначальним аспектом функціонування періодичного видання був його видавець. Більшість українських господарських часописів випускалися організаційними зусиллями і на кошти громадських організацій, кооперативних установ, а також приватними видавцями. За відсутності фінансової підтримки з боку офіційних державних чинників це забезпечувало їхню відносну самостійність, але загострювало проблему фінансування, спричиняючи постійне балансування на межі самовиживання. При цьому зауважимо: фактично жодне з таких видань не розглядалося як комерційний проєкт, здатний давати прибутки. Тому головним мотивом їхньої появи було прагнення піднести господарську культуру народу задля поліпшення його добробуту й національного незалежнення. Не оминули цю видавничу сферу і політичні впливи, що виразніше проявилось у спеціалізованих часописах московільського і народовецького спрямування кінця ХІХ — початку ХХ ст.

Провідним каналом поширення господарської культури стали громадські, культурно-освітні та навіть окремі суспільно-політичні й партійні часописи. До прикладу, рубрики чи тематичні сторінки «Господарство і торгівля», «Економічний вісник» існували в першому і найвизначнішому українському щоденнику «Діло» (1880-1939). Інший відомий денник «Новий час» (1923-1939) проводив цілеспрямовану лінію на формування з-поміж українства «господарського патріотизму».

Важливим напрямом економічного просвітництва стала пропаганда новітніх технологій і прийомів, спроможних модернізувати і піднести ефективність ведення господарства. Так, завдяки часопису «Господарь» (Ч. 19 за 1870 р.) галицький селянин чи не вперше отримав можливість побачити у малюнках новітні сільськогосподарські знаряддя (плуг, сіножатку, «перетрясач сіна», «розбивач грудок», борону тощо), якими послуговувалися хлібороби сусідніх європейських країн.

Українська господарська преса активно пропагувала досвід зарубіжних країн з розвитку різних ділянок сільського господарства, кооперації, промислу, запровадження нових виробничих технологій, діяльності з піднесення економічної освіти тощо. Порівняльний аналіз таких публікацій засвідчує формування стереотипних уявлень, коли окремі країни пов'язувалися з певними досягненнями в окремих виробничих галузях. До прикладу, Данія подавалася як зразок запровадження передових технологій у хліборобстві, Болгарія — з розвитку городництва, США — з розведення свиней; Чехословаччина — сільськогосподарської освіти тощо.

Господарсько-кооперативна преса в різний спосіб стимулювала розвиток фахової освіти. Так, на шпальтах «Кооперативного молочарства», «Сільського господаря» точилися дискусії про її зміст і значення для розвитку сільського господарства, передусім тваринництва [2; 8 та ін.]. «Кооперативне молочарство» обґрунтувало важливість навчання майбутніх тваринників, постійно друкувало умови їх прийому на фахові курси. Кинувши гасло: «Давайте своїх хлопців на науку ремесла», редакція ужгородського журналу «Кооператива» виступила ініціатором і практичним організатором курсів для торговців, розробивши для них відповідні програми.

За умов зосередження зусиль на піднесенні господарської культури українців нерозвинутим залишився сегмент спеціалізованих часописів, які б стимулювали розроблення проблем економічної теорії та сприяли підвищенню кваліфікації фахівців з різних галузей господарства. За довоєнного періоду на розв'язання цих завдань були покликані «Рільничі відомості». У цьому виданні агрономи обговорювали питання меліорації, використання міндобрив, ведення сівозмін, садівництва, городництва, догляду за пасовищами тощо. «Часопись правнича і економічна», яку видавали «історико-філософською секцією» НТШ, містила науково-аналітичні розвідки

з проблем права власності, розвитку народного господарства в Україні тощо.

Хоча кожен часопис мав свою спрямованість і розв'язував власні специфічні завдання, змістовно-тематично українська господарська періодика мала багато подібних рис. Її аналіз дає підстави стверджувати про вироблення «спільної матриці» у проведенні просвітницької роботи з піднесення господарської культури з-поміж широких верств українського населення. Це явище відображають, як уже відзначалося, рубрики (розділи) часописів, які увиразнюють системність роботи з формування знань з окремих ділянок господарського життя та характер і спрямованість економічного просвітництва загалом.

Чи не в кожному часописі існували правознавчі рубрики, при цьому редакція зосереджувала увагу читачів на роз'ясненні проблематики, яка відповідала його фаховій спрямованості, змісту законів про земельну реформу, а також численних «приписів» і «розпорядків», що стосувалися комасації, меліорації, т. зв. меліораційного права, оподаткування для хліборобів тощо.

Аналіз матеріалів самих часописів, бібліографічно-довідникових видань [7] та деяких аналітичних студій [3, с. 195-197, с. 262-264; 4] свідчить, що спеціалізовані господарські часописи останньої третини ХІХ — початку ХХ ст. виходили незначними тиражами — від 300 до переважно 1-1,5 тис. примірників. Вони мали лише по кілька сотень фізичних передплатників, тому надходили переважно до кооперативних та інших економічних установ і громадських організацій. Отже, зважаючи на загальне число господарських часописів та їхній зовсім незначний видавничий вік (у середньому два-три роки), можемо з певними умовностями стверджувати, що один із них ледве припадав на читальню «Просвіти», що існували в абсолютній більшості українських громад.

Виходячи з цих показників, можна спостерігати помітне поліпшення ситуації за міжвоєнного періоду ХХ ст. Видавничий вік часописів зріс у середньому до п'яти-шести років, найбільшим він був у «Сільського господаря» і «Українського пасічника» — по 12 років, а в «Господарсько-кооперативного часопису» — 22 роки. Наклади більшості часописів становили 2-3 тис. примірників, «Сільського господаря» у 1930-х рр. — сягнув 11 тис. (під час Другої світової війни він доходив до 52 тис.). Два наймасовіші україномовні часописи були в кожній читальні «Просвіти» та в багатьох інших економіч-

них і громадських установах, тобто формально вони ставали доступними кожному українському хліборобові.

Утім, так і не вдалося змінити ситуацію з індивідуальною передплатою господарської преси, через що одні часописи за кілька років, навіть місяців, припиняли існування, а інші не могли розширити свої наклади. Це свідчить про несформованість з-поміж селянського загалу природної потреби в друкованому слові та недостатнє розуміння його ролі і значення як реального чинника, здатного принести практичну користь у поліпшенні продуктивності праці та особистого добробуту.

Цікаві оцінки і підрахунки з цього приводу висловив багаторічний очільник «Сільського господаря» та визначний речник економічного просвітництва Є. Храпливий. З одного боку, говорячи про значення часопису в житті хліборобів, діяч стверджував: «Він був їм учителем, що йшов у далекі закутки нашого краю... ніс світло науки під селянські стріхи» [10]. А з приводу чвертьстолітнього ювілею органу товариства відзначав: «...це наша господарська історія»; це головний «осередок української господарської справи» [10].

Згідно з обчисленнями Є. Храпливого, на 1,5 млн українських селян «по цьому боці Збруча» припадало 11 тис. його примірників, тобто одне число на 140 господарств. Причому це досягалося завдяки «дешевизні часопису»: передплата на нього становила 3 зл. на рік, що дорівнювало вартості двох курок або трьох кіп яєць, або 15 кг збіжжя, чи 3-4 пачок тютюну [10].

Брак передплатників, відтак нестача фінансування — головний стримуючий фактор розвитку української, зокрема й господарської, преси за досліджуваного періоду, позаяк вона виходила переважно як приватна ініціатива громадських діячів. Таким першим і показовим прикладом стала «Газета господарська», яка вже «на 11 числі» опинилася в глибокій кризі. У заяві редакції з цього приводу зазначалося: «Замість тисячів, ані соток передплатників не має — а на 20 тисяч Русинів-хліборобів в Галичині ледве один передплатник припадає» [6]. Не виправили становища всі подальші переконання в потребі існування часопису, що для «піднесення... добробуту і поліпшення своєї долі» він повинен бути в кожному господарстві, в кожній читальні [3].

Уживалися різні заходи задля збільшення числа передплатників. До прикладу, «Український пасічник» організував «ланцюг передплати», коли один пасічник запрошував через журнал свого товариша, щоб той його передплатив. Актив-

но практикувалися різні пільги постійним передплатникам, яких також «мотивували роздачею насіння», різними видами страхування та іншими видами заохочень. Найчастіше редакції вдавалися до зменшення цін на передплату, що нерідко призводило до зворотних наслідків, позаяк вони ставали нижчими за собівартість і видавничі проекти, зазнавали фінансового краху.

З іншого боку, зважаючи на запити та культурний рівень читачів, удосконалювалися змістовий рівень, поліграфічне оформлення часописів. Постійно зростали їхні обсяги, до прикладу, «Господарська часопись» за 1910-1918 рр. збільшилася з 8, 12, 16, 20 й до 24 сторінок. Обсяг річників часопису «Український город і дріб» за два роки зріс зі 104 до 160 сторінок.

Матеріали періодичних видань подавалися простою доступною мовою, а іноді були написані у форматі діалектів. При верстці використовували великі й дрібні шрифти, а в самому тексті важливі положення виокремлювали курсивом; примітки виносили вниз шпальти та подавали дрібним шрифтом. Фактично всі господарські часописи були ілюстровані світлинами, малюнками, схемами, що давало змогу самостійно опанувати поради і нові технології з удосконалення різних сфер господарської життєдіяльності.

Так, у часописі «Сільський господар» рубрику «Листи господарів-практиків» (фігурувала під різними назвами) вів доцент Української господарської академії в Подєбрадах В. Доманицький. У ній значну частину матеріалу становили розповіді про те, чого селяни змогли досягти завдяки порадам, які віднайшли у виданні. У «Кооперативному молочарстві» розділ «Дописи з краю» існував у вигляді листування між селянами та фахівцями, які давали практичні поради з догляду за тваринами, а також розповідей самих селян про свої досягнення.

Ці та інші заходи сприяли тому, що з кожним роком зростала читацька аудиторія та гурт дописувачів «Українського пасічника». На 1937 р. часопис мистив матеріали від 80 співробітників, тобто можна говорити про формування колективу однодумців, з'єднаних спільною ідеєю — «жадобою до взаємопізнання» і вивчення кращих технологій.

Не лише фахові та наукові, а й масові господарсько-просвітницькі часописи друкували аналітичні матеріали з проблем європейської та державної економічної політики, у простій і доступній формі викладаючи її сутність та значення для життєдіяльності селянських господарств. Поширення

основ економічних знань особливо стимулювали переломні події, пов'язані із завершенням Першої світової війни, виникненням загальної світової кризи 1929-1932 рр. тощо. Так, на шпальтах «Сільського господаря» систематично з'являлися статті В. Доманацького, М. Каплистого, О. Марківа, Ю. Павликовського, М. Твордила, М. Хом'яка та інших відомих економістів і громадських діячів, які, розкриваючи стан економіки та причини економічних криз, висвітлювали їхній безпосередній вплив на окремі господарства і соціальне становище селянства. Роз'яснювалися шляхи, форми і засоби боротьби дрібних господарств із цими негараздами. Подібний характер мали публікації у спеціалізованих профільних часописах.

Отже, важливим чинником суспільно-політичного життя української громадськості Західної України початку ХХ сторіччя в процесі її національного пробудження та боротьби за державну незалежність (зокрема, господарсько-економічну), підвищення господарської культури українців, поширення економіко-правових знань стала періодика, без якої, власне, неможливий національно-культурний поступ будь-якої нації. Подальшого дослідження потребують двомовні часописи зазначеного спрямування, які виходили в регіоні за досліджуваного періоду.

Література

1. А.І. Про хліборобську освіту / А.І. // Самопоміч. — 1909. — Ч. 7. — С. 4.
2. А.М. Треба фахівців чи ні? / А. М. // Кооперативне молочарство. — 1936. — Ч. 6. — С. 15.
3. До наших Читателей // Господарь и промышленникъ. — 1881. — Ч. 23. — С. 1.
4. Животко А. Історія української преси / Аркадій Животко. — К. : Наша наука і культура, 1999. — 360 с.
5. Жук А. Українська господарсько-кооперативна преса / Андрій Жук // Господарсько-кооперативний часопис. — 1931. — Ч. 1-2. — С. 8.
6. Заява від видавництва // Газета господарська. — 1901. — Ч. 11-12. — С. 1.
7. Українські часописи Львова 1848-1939 рр. Історико-бібліографічне дослідження : у 3 т. Т. 3. 1920-1928 рр. / упор. М. М. Романюк, М. В. Галишко. — Львів : Світ, 2003. — 909 с.
8. Холевчук М. Ширім сільськогосподарську освіту / М. Холевчук // Сільський Господар. — Львів, 1929. — Чис. 20. — С. 2-4.
9. Храпливий Є. 25 літ часопису «Сільський господар» / Є. Храпливий // Сільський господар. — Львів, 1939. — Ч. 10-11. — С. 182-185.

10. Храпливий Є. Місяць українського часопису і наше селянство / Є. Храпливий // Сільський господар. — 1932. — Ч. 20. — С. 250-252.

В начале XX ст. в Западной Украине периодические издания стали универсальным фактором распространения хозяйственно-кооперативных знаний украинцев. Это и общественные издания, и специальные хозяйственно-просветительские журналы, и хозяйственно-кооперативные журналы, которые освещали отдельные отрасли сельского хозяйства и подходы, формы, методы и средства распространения знаний в той или иной области, знакомили с новейшими методами хозяйствования.

Ключевые слова: хозяйственно-экономическая культура, периодические издания, журнал «Сільський господар».

H. V. Bilavych

The Role of Periodicals in the Spread of Cooperative Economic Knowledge of Ukrainians (Western Ukraine, early XX century)

Precarpathian National University, the Ministry of Education and Science of Ukraine (Ivano-Frankivsk, Ukraine).

In the early twentieth century in Western Ukraine, periodicals have become a universal source of economic and cooperative knowledge for Ukrainians. These periodicals include public, special, economic and educational journals, and economic-cooperative magazines that covered individual industries and agriculture community's approaches, forms, methods and means for the dissemination of knowledge in a particular area, familiarize with the latest methods of farming. Chronologically in their development two main periods are distinguished. The first — the last third of the XIX — 1914, when there are the first business magazines that are looking for their own «face» among public periodicals. The second period covers the 1920-1930's, when in the new social conditions, their modernization occurs and they are elevated to a new qualitatively level. Some magazines such as «Silskyi Hospodar», «Ukrainskyi Pasichnyk», «Hospodar», «Economist» etc. have played an important role in the increase of Ukrainian economic culture.

Keywords: business and economic culture, periodicals, «Silskyi Hospodar» magazin.

References

1. A. I. (1909). Pro khliborobsku osvitu [About farmer's education]. Samopomich, 7, 4.
2. A. M. (1936). Trebamaty fakhivtsiv [There should be specialists]. Kooperatyvne molocharstvo, 6, 15.
3. (1881). Do nashykh Chitatelei [To our Readers]. Hospodar i promyshlennik, 23, 1.
4. Zhyvotko, A. (1999). Istorია ukrainiskoi presy [The history of Ukrainian press]. Kyiv: Nasha nauka i kultura.
5. Zhuk, A. (1931). Ukrainaska hospodarsko-kooperatyvna presa [Ukrainian farmer-cooperative press]. Hospodarsko-kooperatyvnyi chasopys, 1-2, 8.
6. (1901). Zaiava vid vydavnytstva [An announcement from the editorship]. Hazeta hospodarska, 11-12, 1.

7. Romaniuk, M. M. & Halushko, M. V. (Comp.). (2003). *Ukrainski chasopysy Lvova 1848-1939: Vol. 3. — 1920-1928* [Ukrainian journals of Lviv 1848-1939]. Lviv: Svit.
8. Kholevchuk, M. (1929). *Shyrim silskohospodarsku osvity* [Disseminate farmer education]. *Silskyi Hospodar*, 20, 2-4.
9. Khraplyvyi, Ye. (1939). *25 lit chasopysu «Silskyi Hospodar»* [25 years of the journal «Silskyi Hospodar»]. *Silskiy Hospodar*, 10-11, 182-185.
10. Khraplyvyi, Ye. (1932). *Misiats ukrainskoho chasopysu* [A month of Ukrainian magazine]. *Silskyi Hospodar*, 20, 250-252.

THE POTENTIAL OF LITERATURE MEANS IN EDUCATING PATRIOTISM OF YOUNGER ADOLESCENTS

The article deals with the notion «education of patriotism», sensitivity of adolescence age for formation of patriotic qualities of personality. The role of literature in the process of patriotic education of students is revealed, as well as its psychological influence on the emotional sphere of younger adolescents for formation of the ideal of citizen-patriot.

Keywords: patriotism, patriotic education, literature, younger adolescents.

Due to the essential loss of many ideals, value orientations, formed social relationships, conduct norms, positive examples by our society, the pedagogical science faces the problem of educating patriotic qualities of personality.

In organizing work on patriotic education, one should have in mind the fact that there is a wide range of regional-political and regional-cultural differences in Ukraine, which have been formed for centuries. The people has ambiguous views of many past and present events. It is patriotism that can unite Ukrainians, save what for ages has been our goal – the independent state.

Theoretical foundations and directions of patriotic education were the object of research of Ya. Komenskyi (folk ideas), I. Pestalozzi (connection with moral education), A. Diesterweg (principles of humanism, adequacy to nature), H. Scovoroda (cognition and self-cognition), K. Ushynskyi (feelings of duties), S. Rusova (studying the spiritual heritage of Ukraine), H. Vashchenko (national ideal), A. Makarenko (education of personal features), V. Sukhomlymskyi (improvement of worldview, participation in useful social activities) and others.

Modern Ukrainian scientists (A. Aleksyuk, H. Ball, I. Bekh, O. Kyrychuk, V. Kuz, V. Kremen, O. Sukhomlynska and others) enrich the theory and practice of patriotic education in the context of new educational approaches. I. Bekh accentuates in the content of patriotic education the readiness of personality to defend civic ideas, which manifest themselves as a source of feelings and spirituality [2, pp. 4-5].

Analysis of historic and pedagogical literature and scientific research has enabled the conclusion that different aspects of using children literature as a means of personality formation were highlighted after such directions: activation of moral education of senior students

during studying foreign literature (V. Bolotina); development of the students' ability to aesthetically perceive literature as a complex of individual-psychological qualities, methods of formation of art tastes, aesthetical skills and their capacity to independently analyze and assess a work of fiction (K. Babenko, L. Bashmanivska); a pedagogical system of formation of teenagers' value orientations by means of literature during school time, in particular an optimal unification of all-human, civic and personal qualities (A. Bohush) [3].

Nevertheless, the problem of educating patriotism of younger adolescents by means of literature remains undeveloped.

The aim of the article is to reveal the potential of literature means in patriotic education of younger adolescents.

Patriotic education is a consistent and systematic process of forming young generation's high patriotic consciousness, the feeling of love towards Ukraine, respect to famous national historical public figures, the readiness to perform civic and constitutional duties.

The goal of patriotic education is the formation of citizens-patriots of Ukraine, who are ready to self-denably build and guarantee its national security, to know their rights and duties, to defend them in a civilized manner, to contribute to the unity of the Ukrainian people, civic peace and harmony in society, to be competitive, to successfully realize themselves in the social environment as a citizen, family man (woman), professional, carrier of Ukrainian national culture [1].

This goal can be achieved through realization of educational tasks such as:

- strengthening of patriotic values, respect towards the cultural and historic past of Ukraine;
- education of respect to the Constitution of Ukraine, laws of Ukraine, the state symbols;
- recognition and securing the rights of the child as the highest value of the state and society;
- comprehension of the interconnection between individual freedom, human rights and responsibility;
- formation of ethnic and national self-consciousness, love to the family, native land, the people and the state;
- recognition of the spiritual unity of all regions of Ukraine, their common cultural heritage and future;
- formation of tolerant attitude towards other nations, cultures and traditions;
- formation of language culture, mastering the Ukrainian language as the spiritual code of the nation.

Literature and art are an important part of the spiritual culture of the people. Because of this, they are an element of patriotic education. Cultivating love, respect, pride of Ukrainian literature and art is an integral component of patriotic education.

The knowledge that any work of art contains, has a certain worldview load, makes the reader think, and teaches to analyze life phenomena and human deeds. The methodological basis for defining literature as one of the effective means of education is a provision that it reflects in all polysemy and complexity moral conflicts of epochs, civilizations, moral etalons of feelings and conduct. However, the specifics of literature is in its capacity to reflect moral-ethical notions and feelings not as a certain system of knowledge, but as images. The main task of art style is the impact on human psyche, feelings, thoughts through the content and the form of poetical and prose texts created by poets and writers.

The main social task of culture as a whole and art culture in particular is the spiritual development of personality. With respect to literature, it uses an arsenal of its means to develop a person spiritually. Belles-lettres forms a social and aesthetical ideal, displaying it as word pictures. Thanks to these images, social ideas, moral norms, aesthetical values of society transform into the personal experience of a human being, who perceive these images, into organic parts of his (her) character.

Describing this phenomenon, Ph. M. Dostoievskyi noted that in the process of communication with art, artistic impressions, «gradually accumulating, pierce the heart's cortex, enter into the heart, into its essence, and form the person». Translating to people an integral concrete and emotional social experience, literature uses the phenomenon of human emotional memory, which is much stronger than the rational one. Emotional memory is extremely lasting; it forms itself as «a memory of heart» without learning.

Perceived and mastered word pictures become a motive force for human conduct, sense-making factors in life of people. In scientist V. V. Neverov's point of view, literature heroes can have an immense influence. For example, there is much evidence, which remained from the times of the Second World War, of the huge impact of the image of Korchahin. The letters and notes put into the cases of cartridges have carried to us the soldiers' acknowledgments of their wish in their last hour to fight and to die as Korchahin did. Pierced with bullets and debris, with traces of blood, and sometimes written in blood, these documents are the most convincing proof that people, who had

left them, truly lived their life as the literature hero chosen by them for copying, did.

The educational force of literature, its capacity to make the reader copy a literature image, are determined by its main peculiarities. Through its content, it motivates the reader to formulate a conclusion due to his (her) own considerations and feelings. Imaginative literature makes the emotional experience of the art work's heroes — in lesser or greater degree — part of the reader's emotional experience. The spiritual world of the person is getting richer with help of literature through comprehension of ideals and through empathy with the heroes' feelings, through co-participation and compassion. The depth and duration of the literature heroes' impact depend on the emotional affection force during perceiving the work of fiction. We carry brightly perceived and experienced pictures and images with us through the whole our life. They, perhaps subconsciously, live inside us and influence our spiritual world.

Art in its essence is not didactic; it does not envisage moralizing and edification, which is especially liked by children. «...The goal of an artist, — as O. Pushkin wrote — is an ideal, not sermon». A piece of fiction is not a lesson that should be compulsory learned and reported to the teacher. People learn the content of it freely and easy, without external pressure. Everyone defines his (her) own attitude to it according to his (her) own life experience and culture level. In this, art contributes to solving one of the most difficult problem of patriotic education — transformation of knowledge, abstract ideas into inner moral beliefs of personality.

Beliefs cannot arise due only to neutral information, indifferent for people. Much worse, when calls to love one's native land are proclaimed against the background of the corruption and soullessness of those who manage it. Such calls are of little effect. Patriotic conviction is a social idea transformed into a life value of person. It is the art image close to the person, independently chosen and socially significant, that can become for him (her) that very «magic crystal», which makes the remote nearer, external internal, social personal.

Researchers think that in patriotic education, the impact of a work of fiction is not to be viewed as an immediate result, though many teachers would wished it. The psychological suggestion has to be calculated for a long duration. In its turn, there is a need for careful concern of the teacher with respect to emotional perception. No doubt, to secure «participation» of the reader in the events described in a book, comprehension of the moral ideas, co-existence with the heroes, is the primary concern of the author. Nevertheless, the teach-

er should also take care about it, for he is a mediator between novel (poem) and reader. Sometimes, students because of lack of experience may not understand some essential parts of the artwork. The book that is not understood is the same as an unread book. Another role of the teacher is to motivate the child to reading. The awakening of stable interest to fiction, in our case — of patriotic direction, a certain type of character, the wish to copy it demands from the teacher not episodal addressing some works of patriotic and moral themes, but systematical activities during years.

The principle of consistency and succession is important also due to the complex influence of artistic culture on the thoughts, feelings and conduct of people. For mastering of knowledge and art-images is always selective and individual. One person after contacting with a piece of fiction is able to directly feel its influence, another will think it over for a long time, gradually digesting its content, a third one will have a light feeling. Someone will remain indifferent. Moreover, in L. Vyhotskyi's point of view, «art ... never produces any direct practical action, it only prepares the soul for this action».

However, the consequences of art influence is much deeper, when it motivates a person to decisive deeds, and even changes his life, in terms of society — arouse significant changes in moods, persuasions, and actions of social groups. Harmony between requests and needs of people, on one side, and their moral development, on the other, greatly depends on art culture. Scientists have proved the tight interconnection between inclination of the person to art and his (her) formed ideal and moral positions.

To effectively use the impact of literature means, the teacher should know the psychology of students, concerning our research — the psychology of younger teenagers. Usually, adolescent age covers the period of 11-12 up to 15 years (students of 5-9 forms). The period of 11-12 years can be considered as younger adolescent age.

Scientists affirm that since this age social activity is directed, first of all, to acceptance and mastering of norms, values, and ways of behavior that are characteristic of the world of adults and relationships between them. That is, there is not necessary for an work of fiction to contain peculiarities of children's life and adventures, the heroes can be adults as well.

In teenagers' age moral feelings are intensively formed, thanks to which the norms of conduct learned by them can be an effective motive for action. For a teenager, a heroic deed with bright external acts of the hero in a difficult and unusual life situation is most attractive.

Adolescents tend to uncompromisely differentiate the good and the evil.

Adolescence is a very important time space for development of the person's ideals. Ideals become the example for copying, the rule according to which teenagers are trying to act.

The emotional sphere of adolescents is developing boisterously. Orientation on certain examples determines the content of their new system of life values and general formation of personality.

All the above-mentioned features testify the sensitivity of younger adolescent age for formation of patriotic qualities by means of literature.

Artistic culture, obviously, cannot perform its main task if the corresponding conditions are not provided. First, citizens should be acquainted with literature of high quality, and society has to contribute to it. This condition envisages the analysis of the problem of defining the existing literature as qualitative or not.

The Ukrainian people has created during its long history precious literature, which is placed high in world culture. Ukrainian literature (T. Shevchenko, Lesia Ukrainka, I. Franko, Marko Vovchok, H. Skoworoda, I. Nechui-Levytskyi and many other poets and writers) is of great social political, cognitive and educational importance. The role of foreign literature in the context of the international element of patriotic education should not be diminished as well. Any citizen-patriot has to be acquainted with other nations' cultures, to know and respect them. In addition, moral human qualities are universal all over the world, and should be educated on the examples of the best foreign literature (W. Scott, E. Remark, J. London, O. Pushkin, L. Tolstoi and others).

We think it rational to consider a spectrum of forms and methods of work with fiction. Pedagogical practice has proved that any learning material is easily digested and kept in the memory for a long time if a student not passively perceives it, but actively acts during lessons. It is expedient to unite passive, half-active and active methods (lecture, narration, the method of book tasks, heuristic...) [5]. In order to activate students, sometimes it is useful to apply the method of play, which is still topical in younger adolescence. The teacher can use painting, preparing additional information, abstracts, selection of illustrations etc. in the work with teenagers.

So far, we can conclude that literature is a kind of art that represents one of the strongest means of human cognition, a tool of influence on the reality. Literature develops the consciousness of a human being, his (her) feelings, will, psyche, forms human character, that is,

it has enormous potential for educating personality, in the context of our research – teenagers' patriotic qualities.

The successfulness in educating patriotism of young generations demands creative improvement of the existent forms, methods, means and tools of educational influence on the child based on artworks, since childhood. Further research can be directed on such themes: applying innovations in Ukrainian literature lessons and in out-of-class activities for formation of patriotism, studying the problem of the unity of all-human and national values in patriotic education, the role of internationalism and using the best experience of foreign countries in patriotic education.

Література

1. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс] : затверджена спільним наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України від 27.10.2009 № 3754/981/538/49. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/5397/>. – Назва з екрана.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. вид. / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Вавілова І.В. Дитяча література як засіб формування особистості дитини (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.): дис. ... канд. наук : 13.00.01 – 2008 [Електронний ресурс] / Ірина Володимирівна Вавілова. – Режим доступу : <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/344718.html>. – Назва з екрана.
4. Кірішко Л.М. Патріотичне виховання учнівської молоді в умовах сучасного навчального закладу [Електронний ресурс] / Л.М. Кірішко. – Режим доступу : www.koipro.kg.ua/archiv/patriotichne.doc. – Назва з екрана.
5. Серета Н.А. Громадянське виховання на уроках української літератури [Електронний ресурс] / Н.А. Серета. – Режим доступу : www.teacherjournal.com.ua/.../4218-gromadya... – Назва з екрана.
6. Онопрієнко О. Патріотичне виховання як науково-педагогічна проблема: понятійний аспект [Електронний ресурс] / О. Онопрієнко. – Режим доступу : library.udpu.org.ua/...silsk.../visnuk_25.pdf. – Назва з екрана.

В статье определено понятие «воспитание патриотизма», доказана сенситивность подросткового возраста для формирования патриотических качеств личности. Рассмотрена роль художественной литературы в процессе патриотического воспитания учащихся, ее психологическое влияние на эмоциональную сферу младших подростков с целью формирования идеала гражданина-патриота.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, художественная литература, младшие подростки.

I. П. Білоцерківець

Потенціал засобів літератури у вихованні патріотизму молодших підлітків

Інститут проблем виховання НАПН України (вул. Берлінського 9, Київ, Україна).

У статті окреслено поняття «виховання патріотизму», сенситивність підліткового віку для формування патріотичних якостей особистості. Розглянуто роль художньої літератури у процесі патріотичного виховання учнів, її психологічний вплив на емоційну сферу молодших підлітків для формування ідеалу громадянина-патріота.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, художня література, молодші підлітки, художній твір.

References

1. (2009). Kontsepsiia natsionalno-patriotichnoho vykhovannia molodi [Conception of national-patriotic education of youth]. Retrieved from <http://osvita.ua/legislation/other/5397/>.
2. Bekh, I. D. (2006). Vykhovannia osobystosti. Skhodzhennia do dukhovnosti [Education of personality. Ascension to spirituality]. Kyiv: Lybid.
3. Vavilova, I. V. Dytiacha literature yak zasib formuvannia osobystosti dytyny (druha polovyna XIX – pochatok XX stolittia [Children literature as a means of personality formation of children (second half of XIX – beginning of XX century)]. (Candidate dissertation). Retrieved from <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/344718.html>.
4. Kirishko, L. M. Patriotychne vykhovannia uchnivskoi molodi v umovakh suchasnoho navchalnoho zakladu [Patriotic education of youth in conditions of modern educational institution]. Retrieved from www.koippo.kr.ua/arhiv/patriotichne.doc.
5. Sereda, N. A. Hromadianske vykhovannia na urokakh ukrainskoi literatury [Civic education during Ukrainian literature lessons]. Retrieved from www.teacherjournal.com.ua/.../4218-gromadya.
6. Onoprienko, O. Patriotychne vykhovannia yak naukovo-pedahohichna problema: poniatiinyi aspekt [Patriotic education as a scientific and pedagogical problem: a notion aspect]. Retrieved from library.udpu.org.ua/.../silsk.../visnuk_25.pdf.

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

У статті розглянуто та науково обгрунтовано технологічну модель розвитку естетичної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі активної музичної творчості; визначено напрями та етапи, досліджено умови вдосконалення умінь та навичок творчої діяльності, що утворюють цілісну систему професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

Ключові слова: естетична культура, музична творчість, музично-творча діяльність.

Серед численних теоретичних та навчально-методичних праць з дидактичного аспекту креативної діяльності і, зокрема, музичної творчості, недостатньо висвітлені в сучасний період питання розвитку естетичної культури. Інтенсифікація естетичного фактору стала необхідною для більшості навчальних предметів, а також у повсякденній практиці учителя музики.

Теорія пізнання основ естетичної культури музичної творчості охоплює культурологічний, психологічний, гносеологічний, педагогічний, соціологічний, соціальний аспекти. Кожен із таких аспектів може мати перевагу в конкретному випадку, однак, на думку дослідників музичної творчості, вони залишаються певними передумовами для композиції. Дослідження цього процесу, як складової загальної художньої творчості, передбачає розв'язання ряду специфічних завдань, пов'язаних з естетичною культурою.

Накопичені в сучасній науковій літературі дані про багатомірність форм творчої активності дають підставу ставити питання про виховання гостро необхідних специфічних потреб розвитку естетичної культури особистісного рівня, оскільки вони становлять основу творчого процесу.

У широкому розумінні слова творчість є активною взаємодією об'єкта й суб'єкта, під час якої суб'єкт цілеспрямовано змінює навколишній світ, створює нове, соціально значуще відповідно до вимог об'єктивних закономірностей. Активно діючи, суб'єкт удосконалює й самого себе. Особливість об'єкта визначається характером діяльності; суть творчого процесу полягає в наданні об'єктам естетичної форми, яка відповідає вимогам навколишнього світу і робить можливим задоволен-

ня певних потреб. Творчість не може здійснюватись відокремлено від проблем суспільства, вона є частиною певної системи соціальних відносин.

Шлях до творчої досконалості проходить через засвоєння досвіду, накопиченого поколіннями. Творчість має місце всюди, де творча уява комбінує, змінює, народжує елементи нового. Л. Виготський відзначав, що розуміючи творчість в її істинній суті, як створення нового, легко дійти висновку, що творчість притаманна всім більшою чи меншою мірою [2, с. 33].

Творчий процес визначається переходом кількості ідей і підходів до вирішення проблеми в їхню своєрідну нову якість. Кожне значне творче або наукове відкриття — це якісний продукт мисленнєвої діяльності. Процес розвитку композиторського мислення передбачає виявлення можливостей творчої самостійності: здібності до генерування ідей, варіантів, способів дій, експериментування, самовираження. Творча самостійність виявляється також у пізнавальних процесах, таких як увага, сприйняття, уява, пам'ять, в емоційній і мотиваційній сферах. Композитор, створюючи нові музичні образи, додає в них власний художній зміст (ідеї, емоційно-ціннісні ставлення до дійсності, досвід творчої діяльності). Творча самостійність у такому разі виявляється в тому, що автор, незалежно від впливу ззовні, синтезує власні враження, уявлення, знання в адекватному чуттєвому образі й об'єктивує ці внутрішні образи у відповідній музичній формі.

Розвиток творчої самосвідомості опосередкований специфічними рисами індивідуального бачення митця. Разом із тим музичне новаторство, яке виникає в результаті творчої діяльності, може бути як об'єктивним, так і суб'єктивним. Об'єктивна цінність визначається тоді, коли розкриваються невідомі закономірності нових музичних стилів, встановлюються і пояснюються зв'язки між ними у створенні творів, які не мають аналогів в музичному мистецтві. Творча діяльність завжди пов'язана з особистісним зростанням, і саме в цьому полягає суб'єктивна цінність результатів творчості.

Процес творчості як прояв вищої форми психічної активності охоплює інші категорії психології, які розкриваються в дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Медушевського, Є. Назайкінського, К. Тарасової, Д. Юника та інших. Сучасна психологія має у своєму розпорядженні дані про особливості перцепції, інтелекту, характеру, стимулів, які сприяють творчій діяльності. У перцептивних властивостях

особи вирізняють уважність, вразливість, сприйнятливість; в інтелектуальних — фантазія, високий рівень знань.

Музичний творчий процес має динамічний характер і тісно пов'язаний з фантазією як однією із функціональних складових механізму творчої дії. Фантазія — це невимушене, довільне оперування чуттєво-образними уявленнями, мисленнєва зміна образних зв'язків, якості взаємовідношень, видів музичної форми. Фантазія в музичній творчості розглядається як гра музично-слухових уявлень, практично не обмежених часом і відокремлених одне від одного.

Сприймання митця цілеспрямовано, свідомо і підсвідомо відбирає із звукового потоку враження, які близькі до його естетичного ідеалу, смаку, художнього задуму, а також способу вирішення творчих завдань. Розрізняють такі види сприймання: реально-слухове, коли музика сприймається в акустичному звучанні, на слух; зорово-слухове, коли уявлення про реальне звучання виникає за допомогою внутрішнього слуху під час читання записаних нот; уявлено-адекватне, коли митець свідомо, без наочних зв'язків з об'єктом творчості викликає у себе уявлення про реальне звучання твору відповідно до його об'єктивного темпу; уявно-символічне, коли умовно перетворює у своїй слуховій уяві реальне звучання символів твору чи його фрагментів у змістовній формі. За цих умов можливе пришвидшення або уповільнення темпів згортання або розгортання музичного матеріалу, зіставлення або протиставлення елементів музичної виразності, розширення або скорочення їхньої тривалості, а також комбіновані типи перебудови. Усе це дає творчій фантазії композитора змогу вільно оперувати музичним матеріалом, переводячи його в реально-слуховий план.

Художня фантазія проявляється здатністю особи створювати художній образ, який є результатом синтезу знань, вражень, переживань, набутих у процесі всебічного пізнання життя. Стверджуємо, що кожний мистецький твір — це авторський витвір, якому передує процес вивчення життя, узагальнення вивченого матеріалу і, як результат напруженої творчої роботи, художнє переосмислення певних життєвих явищ, розкриття нових рис людського характеру.

Важливим аспектом процесу музичної творчості, який потребує дослідницько-педагогічного аналізу, є закономірності співіснування свідомого і підсвідомого в процесі композиції одночасно. Особливе яскраве включення роботи підсвідомості

в моменти емоційного захоплення музичною творчістю називається «натхненням». Підсвідомість, активно взаємодіючи зі свідомістю, вирішує творчі завдання без вольових зусиль митця.

Є. Денисов наголошував: «Композитору здається, що він може повністю контролювати свою роботу на всіх етапах, однак ми часто потрапляємо в такі ситуації, коли якісь деталі твору раптом з'являються в нашій свідомості абсолютно готовими. Причому, найчастіше це ті деталі, про які в цей момент менше всього думали. За композиційного процесу одночасно вступають у роботу різні шари людської свідомості, а роль підсвідомого виростає до найвищого ступеня» [3, с. 13].

Важливим фактором активізації емоційної і раціональної сфер виступає уява, яка відіграє особливу роль у творчій діяльності й успішно розвивається за цілеспрямованого педагогічного управління. Під час музичної діяльності музичні уявлення формуються у декілька етапів: розпізнавання, відтворення, довільне оперування наявними уявленнями, виокремлення компонентів, включення їх у нові комбінації, створення на їхній основі нових образів. Уява є однією зі здібностей продукування нових образів, особливість якої може бути усвідомлена. Дослідження пізнавальної ролі уяви передбачає виявлення її особливостей, які обумовлені тісним зв'язком з усіма видами пізнання за неможливості їх розмежування. Вона виступає репрезентантом спільної діяльності вражень, уявлень, пам'яті та мислення, відтворюючи нові образи. Одна з рис, характерних для уяви, полягає в тому, що вона пов'язана не лише з мисленням, але й з чуттєвими даними, у ній завжди передбачається перетворення чуттєвого матеріалу. Важливо відзначити, що уява — це і створення нових образів, і перетворення минулого досвіду. «Уява, — зазначав С. Рубінштейн, — пов'язана з можливістю та необхідністю створювати нове». Отже, уява — це перетворення існуючого, що здійснюється в образній формі [6, с. 269]. Для того, щоб уява не перетворилася на безплідну гру розуму, слід дотримуватися обмежувальних умов, а саме: 1) урахування зв'язку новоутвореного в уяві з дійсністю; 2) з'ясування, наскільки образи уяви є оригінальними, досконалими або абсурдними. Співвідношення образів уяви визначається реальними завданнями та метою діяльності.

Цілеспрямована творча музична діяльність ґрунтується саме на відчуттях музичного образу, «передбаченні» інтерпретації художнього задуму. Специфіка музичного мислення

полягає в уявному перетворенні задуму на продукт творчості. Перетворення музичних цінностей на духовний потенціал особистості вимагає орієнтаційних дій, спрямованих на формування еталонних образів і ціннісних критеріїв, зіставлення сприйнятого усвідомлення і відображення емоційного ставлення до нього, що свідчить про здатність оцінювання.

Психолого-педагогічні дослідження О. Леонтьєва доводять, що розвиток визначається як різновид орієнтованих дій, що забезпечують застосування необхідних знань і вмінь. На основі цього формулюється принцип розвитку, який полягає в навчанні виконувати потрібну дію за допомогою зовнішніх прийомів, які стають внутрішнім надбанням особистості. Розкриваючи механізм музично-естетичного розвитку, О. Леонтьєв відводив велику роль в цьому процесі функціональним зв'язкам вищої нервової системи, що становлять стійку рефлекторну взаємодію [4, с. 89].

Г. Кечхуашвілі, О. Костюк, Г. Орджонікідзе відзначали, що моментом музичної творчості є створення асоціативних зв'язків — «музичної синестезії». Виступаючи конкретною наочною ілюстрацією, уявлення сприяє розкриттю музично-образного змісту. Внаслідок зіставлення і наближення різних музично-слухових уявлень відкриваються нові звукові якості музичного образу. Отже, музичне мислення пов'язане з асоціативними процесами.

Б. Яворський вважав, що центральним аспектом музичної творчості є створення відповідних педагогічних умов, творчої атмосфери в процесі навчання: «Вихованці мають бути поставлені в умови, що сприяють безпосередній творчості» [7, с. 130]. Під організаційними умовами слід розуміти систему педагогічних прийомів, що спонукають до творчої діяльності. У підході вченого до творчого розвитку окреслюються два основних напрями: емоційний — освоєння музичної мови і раціональний, пов'язаний з розвитком мислення. Шляхом переходу від елементарної, інтуїтивної творчості до активної музичної діяльності досягається вищий ступінь розвитку свідомої творчості. Заснована на глибокому розумінні музичної психології, педагогічна система Б. Яворського має діалектичний характер: від споглядання живої дійсності через активний процес сприймання — до творчого освоєння засобів музичного мистецтва.

Серед наукових праць Б. Асаф'єва чинне місце посідають дослідження музичної освіти і виховання, в яких автор звер-

тає увагу на розвиток музичної обдарованості шляхом творчої імпровізації. Під «творчим даром» Б. Асаф'єв розумів спроможність творення, комбінування музичного матеріалу, вибір імпульсу до творчості («образна ідея», «емоція-образ», «музична інтонація», «технологічні деталі»). Найпростішим, елементарним імпульсом до творчості, на його думку, є вміння зацікавити учнів створенням підголосків або варіантів наспіву, гармонічного звороту, тембру. Виклик творчого імпульсу — це прагнення не лише споглядати, механічно виконувати задане, а й самостійно створювати. Б. Асаф'єв зауважував, що «композиторство» не повинно обмежуватися спеціалізацією і пільгою для особливо обдарованих. Цю помилку старої музичної педагогіки слід виправити, оскільки у більшості людей є потенційні задатки композиторського дару. З педагогічного погляду, найскладнішим завданням є підйом життєвої енергії, винахідливість художньо-організаційних здібностей, активізація музично-творчого інстинкту, які повинні супроводжувати один одного протягом всієї роботи [1, с. 31].

Оскільки реалізація музичного твору забезпечується його озвученням, виконанням, композиторська і виконавська творчість об'єднані спільною метою — призначенням для слухача. Тому С. Раппопорт до етапів музичної творчості відносить: а) побудову музичного твору в свідомості автора; б) в нотному записі; в) ідеальне уявлення, сформоване в свідомості виконавця під впливом нотного тексту; г) звуковий стан в акустичних процесах виконавця; д) стан сформованості у свідомості слухача під впливом процесу виконання [5, с. 20]. Кінцевий наслідок музичної творчості стає фактично досягненням індивідуальної свідомості, набуваючи нового змісту, естетичного значення, виконавської інтерпретації сприймання та оцінки слухачем.

Отже, характер формування установки на процес творчості охоплює три основних рівні: перший — репродуктивний, яким передбачено розвиток сприймання, емоцій, уявлень; другий — асоціативно-комбінований, в якому набуває розвитку інтелектуальна діяльність на основі оперування ідеальними образами й асоціативними мисленневими процесами; третій — творчо-конструктивний, який забезпечує широкий асоціативний ряд у сполученому вигляді, що веде до створення емоційно насиченого, усвідомленого образу та переходить від внутрішньої уяви через образне мислення до активної установки на творчість.

Розвиток естетичної культури вчителя музики пов'язаний з активною творчою діяльністю, умінням ефективно використовувати теоретичні знання та успішно їх реалізовувати в нових видах практики. Цей процес потребує застосування організаційних та дидактичних дій: побудови навчального процесу на підставі чітко визначеної кількості завдань, які створюють основу для закріплення теоретичних знань; встановлення оптимальних співвідношень між завданнями дидактичного і творчого типу; визначення їхніх взаємозв'язків; визначення специфіки творчих завдань, їх послідовності та регламентації. При цьому побудову дидактично-методичного комплексу забезпечують: загальні психолого-педагогічні умови освоєння способів і прийомів творчих навичок та вмінь; створення інтегративної системи реалізації різних видів музичної творчості.

У навчальному процесі важливо застосовувати різноманітні підходи до вирішення поставленої проблеми. Базу навчально-творчого комплексу становлять такі види творчої діяльності: підбір на слух акомпанементу до заданої мелодії, інструментування й аранжування, хорове аранжування, імпровізація, композиція. Активуючий характер методики зумовлений такими музично-дидактичними принципами: застосування традиційних й інноваційних методів творчості; систематичність, поступовість ускладнення творчих завдань; упровадження ефективних прийомів та способів музичної творчості; орієнтація на досвід народної, класичної, сучасної технології композиторської творчості; розвиток компонентів музичного слуху, уяви, здібностей на репертуарі багатоголосних хорових та інструментальних творів; індивідуальний підхід до формування навичок композиторської творчості.

Використання комплексу специфічних форм і методів передбачає стимулювання творчої активності студентів, водночас підвищення ефективності засвоєння ними програмового матеріалу. Застосування методів оцінювання й аналізу творчих завдань за відповідними критеріями забезпечує успішність формування умінь і навичок на певних етапах навчання.

Система розвиваючого навчання сприяє: по-перше, засвоєнню програмового матеріалу з навчальних дисциплін; по-друге, оптимізації процесу формування професійних умінь майбутніх вчителів музики загалом. Максимально пов'язуючи знання з теоретичних і практичних дисциплін, для успішно-

го вирішення завдань формування навичок композиторської творчості реалізуються принципи інтеграції, диференціації, системності.

Ефективність розвитку естетичної культури студентів мистецького напрямку забезпечується за умов розширення самоосвітніх підходів на основі естетико-творчого самовираження, позитивної творчої установки, поєднання інтенсивного (імпровізація, підбір на слух, аранжування) й екстенсивного (слухання музики, виконавство, читання з аркуша, сольфеджування) шляхів опрацювання музичних творів, а також використання накопиченого тезаурусу теоретичних та історичних знань музикознавчого мистецтва.

Досвід свідчить, що творча діяльність становить собою динамічну систему, в якій творчий пошук відбувається в континуумі «свідомість — підсвідомість». На рівні підсвідомості зберігається пасивний інформаційний запас, який включається в дію з естетичними емоціями, відчуттями, контролюючи творчий процес загалом. Дослідження основної концепції сучасних психолого-педагогічних наукових праць зводиться до необхідності вивчення індивідуальних особливостей творчого самовираження, пошуку шляхів і способів активізації майбутнього вчителя музики до стимулювання діяльності інтелектуальної і чуттєвої сфер, формування інтересу до творення музики. За допомогою психолого-педагогічних компонентів реалізується пошук шляхів вирішення музично-творчих завдань; виявляються індивідуальні особливості творчого розвитку майбутнього фахівця; визначаються принципи суміщення педагогічної і музичної творчості в педагогічній діяльності.

Література

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. — Изд. 2. — Л.: Музыка, 1973. — С. 20-95.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: кн. для учителя / Л. С. Выготский. — 3 изд. — М.: Просвещение, 1991. — С. 22-93 с.
3. Денисов Э. В. Современная музыка и проблемы эволюции композиторской техники / Э. В. Денисов. — М.: Сов. композитор, 1986. — 205 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность и личность / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии, 1974. — № 4. — С. 87-97.
5. Раппопорт С. Х. Семиотика и язык искусства / С. Х. Раппопорт // Музыкальное искусство и наука: сб. ст. / сост. С. Х. Раппопорт. — М.: Музыка, 1973. — Вып. 2. — С. 15-22.
6. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М.: Наука, 1976. — 416 с.

7. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания. Переписка / Б.Л. Яворский; ред. и сост. И.С. Рабинович. — 2-е изд., доп. — М.: Сов. композитор, 1972. — С. 115-133.

В статье рассмотрена и научно обоснована технологическая модель развития эстетичной культуры студентов высших педагогических учебных заведений в процессе активного музыкального творчества; определены направления и этапы, исследованы условия усовершенствования умений и навыков творческой деятельности, образующие целостную систему профессиональной подготовки будущего учителя музыки.

Ключевые слова: эстетическая культура, музыкальное творчество, музыкально-творческая деятельность.

E. B. Brylin

The Development of Aesthetic Culture of Future Teachers in the Process of Musical Creativity

Mykhailo Kotsiubynskiy Vinnytsia State Pedagogical University (32 Ostrozkoho Str., Vinnytsia, Ukraine).

The article deals with the features of development of creative skills of students in the musical departments of higher pedagogical educational establishments while mastering professional musical themes. The author carries out a theoretical analysis of scientific literature of the problem under research, describes specific features and principles of development of composer creative skills as components of musical creative activity of students. The author also researches the conditions of development of students' musical creative skills in the system of higher education; defines the criteria of composer creative skills and the ways to improve them.

The paper proves the importance of the results of the research for the further perfection of musical-pedagogical theory and practice.

Keywords: aesthetic culture, musical creativity, musical creative activity.

References

1. Asafiev, B.V. (1973). Izbrannye statii o muzikalnom prosveshchenii i obrazovanii [Selected articles on musical education] (2nd ed.). L.: Muzyka.
2. Vygotskii, L.S. (1991). Vobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Imagination and creativity in childhood] (3rd ed.). Moscow: Prosveshchenie.
3. Denisov, E.V. (1986). Sovremennaia muzyka i problemy evoliutsii kompozitorskoi tekhniki [Modern music and evolutionary problems of composer techniques]. Moscow: Sov. kompozitor.
4. Leontiev, A.N. (1974). Deiatelnost i lichnost [Activity and Personality]. Voprosy filosofii, 4, 87-97.
5. Rappoport, S.H. (1973). Semiotika i yazyk iskusstva [Semiotics and art language]. In S.H. Rappoport (Comp.), Muzykalnoie iskusstvo i nauka (2nd ed.): (pp. 15-22). Moscow: Muzika.
6. Rubinshtein, S.L. (1976). Problemy obshei psihologii [Problems of general psychology]. Moscow: Nauka.
7. Yavorskii, B.L. Stati. Vospominaniia. Peregiska [Articles. Recollections. Letters] (2nd ed.). Moscow: Sov. kompozitor.

ДОСВІД КРАЇН ЄВРОСОЮЗУ ЩОДО СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ Й ВІДПОВІДАЛЬНОГО БАТЬКІВСТВА

Висвітлено досвід статевого виховання учнів у країнах Євросоюзу, розкрито його особливості, а також обґрунтовано необхідність підготовки молоді до майбутнього сімейного життя й відповідального батьківства. Зокрема, особлива увага автором звернена на вивчення досвіду таких провідних країн Європейського Союзу, як країни Скандинавії, Польща, Німеччина та Велика Британія.

Ключові слова: *статеве виховання, учнівська молодь, підготовка до майбутнього подружнього життя й відповідального батьківства, країни Євросоюзу.*

Сучасна українська держава переживає морально-духовну кризу, що призвела до втрати людьми життєвих орієнтирів та сенсу життя, руйнування моральних цінностей і світогляду. Такі процеси, безумовно, негативно позначаються на загальному розвитку молоді й зокрема на їхньому статево-самовираженні. Це пов'язано, насамперед, із пришвидшеним статевим розвитком учнів, недостатнім рівнем обізнаності неповнолітніх у статевої сфері, одержанням перекрученої, часто вульгарної інформації, переважно «з вулиці», проявом сексуальної всездозволеності серед молоді, злочинністю на статевому ґрунті тощо.

Як наслідок, загострюється й проблема готовності молоді до майбутнього сімейного життя та усвідомленого батьківства, що повинно здійснюватися на принципах подружнього партнерства, демократизму, взаємоповаги та розуміння, через формування батьківсько-дитячих стосунків. Порушена проблема у вітчизняних навчальних закладах ще не отримала належного розв'язання і правильного розуміння й має переважно стихійний та епізодичний характер. У зв'язку з цим правильно організоване статеве виховання учнівської молоді та процес підготовки її до сімейного життя й батьківства визначено одним із пріоритетних завдань сучасних вітчизняних закладів освіти.

Подібність, навіть аналогічність, окресленої проблеми у ряді європейських держав актуалізує її дослідження в Україні, становить науковий та практичний інтерес, оскільки методи її розв'язання та досягнення позитивних результатів

значною мірою залежать від економічних, соціально-політичних і культурних умов конкретної держави.

Упродовж останніх десятиліть активізувалися науково-педагогічні дослідження означеного питання. Сучасні українські педагоги і психологи розглядають теоретичні основи статевого виховання (А. Даник, В. Кравець, І. Мачуська), проблему підготовки молоді до сімейного життя (І. Братусь, Л. Буніна, Т. Говорун, І. Даценко, О. Демченко, І. Зверева, О. Кікінежді, Л. Ковальчук, Д. Луцик, В. Постовий, Г. Радчук, Г. Фінчук), питання підготовки юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька (Н. Гусак) тощо.

Відповідно до реформування цілей та змісту освіти України, упровадження у педагогічну практику цілісного особистісно орієнтованого підходу, визнання пріоритетів морально-духовного розвитку особистості нагальним завданням статевого виховання, сексуальної просвіти та підготовки молоді до майбутнього сімейного життя й відповідального батьківства стає формування статевих, сімейнорольових та батьківських компетенцій, що є ключовими життєвими компетенціями людини.

Тісніша взаємодія українських навчальних закладів з іноземними (медико-психологічні центри, навчальні заклади) потребує узгоджених дій, що зумовлює необхідність вивчення зарубіжних виховних традицій, узагальнення найбільш цінних ідей і технологій, напрацьованих у цій сфері європейською наукою. Зокрема наукових досліджень і практичного досвіду країн Євросоюзу, які мають розроблені науково-теоретичні підходи до означеної проблеми, практичний досвід та значну експериментальну базу. Пріоритетним для нас є соціально-педагогічний напрям, що відображає сучасні тенденції статевого виховання учнівської молоді та розвитку системи підготовки їх до майбутнього сімейного життя й батьківства як за кордоном, так і в Україні.

Вивчення зарубіжного досвіду означеної проблематики сприятиме окресленню нового сенсу педагогічних явищ, віднайденню ефективних шляхів впровадження системи статевого виховання учнівської молоді та її основних складових — підготовки до майбутнього сімейного життя і відповідального батьківства у національній школі.

Вивчаючи досвід скандинавських країн у сфері статевого виховання, слід зазначити, що якість такого виду виховання загальноновизнана в усьому світі й характеризується своїми

відкритими поглядами щодо проблем сексуальності. За показниками Міжнародної федерації з питань планування батьківства (International Planned Parenthood Federation (IPPF)), модель статевої освіти учнів середніх навчальних закладів у цих країнах — одна з найбільш досконалих в Європі. На думку зарубіжних учених, однією з переваг системи статевого виховання цих країн є співпраця учителів та інституцій охорони здоров'я. Як учителі, так і батьки вважають, що надання статевої освіти в школі є важливим та необхідним. Основна мета такої освіти полягає не у забороні статевих стосунків, а зменшенні ризику захворювань, що передаються статевим шляхом [6, с. 49]. Крім того, країни Скандинавії прийняли такий підхід морально-статевої політики, який передбачає здобуття сексуальної освіти на основі створення спеціальних клінік для підлітків, тісно пов'язаних із діяльністю навчальних закладів, безоплатне, широкодоступне і конфіденційне обслуговування у сфері планування сім'ї, ґрунтовну рекламу контрацептивів через засоби масової інформації та їх доступність [5, с. 185].

Особливо активну роботу у сфері статевої освіти проводить Данська асоціація з питань планування батьківства (The Danish Family Planning Association), яка є членом всесвітньої провідної організації Міжнародної федерації з питань планування батьківства (International Planned Parenthood Federation, IPPF) [3]. Її метою є турбота про статеве здоров'я молоді, убереження від небажаних наслідків та негативних явищ, що відбуваються в суспільстві. Асоціація тісно співпрацює з іншими організаціями та проводить щорічні конференції, присвячені проблемі вдосконалення статевої освіти, бере активну участь у проектах та організовує власні, націлені на розв'язання означеної проблеми.

Більше того, скандинавські країни створили таку систему статевого виховання, яка передбачає стратегічну ставату просвіту у середніх навчальних закладах на ранньому етапі; здійснення спеціальної підготовки для учителів; упровадження проектів, основними цілями яких є профілактика раннього початку статевого життя, підліткових вагітностей та абортів, хвороб, що передаються статевим шляхом, включаючи СНІД; заснування асоціацій з питань підготовки молоді до батьківства, виконання сімейних ролей тощо; залучення до сексуального виховання церкви, соціальних служб, медичних центрів; постійне інформування молоді з метою покращення епідеміологічної ситуації в суспільстві тощо.

Проблеми статевого виховання та підготовки учнівської молоді до сімейного життя належать до актуальних соціально-педагогічних проблем також і польського суспільства, яке перебуває на стадії реформування. У Польщі все частіше йдеться про кризу сім'ї, порушення її єдності й інтеграції. Система підготовки до дорослого сімейного життя та відповідального батьківства в польських навчальних закладах пройшла шлях від факультативних занять до обов'язкового самостійного предмету, долаючи протести батьків проти сексуального виховання в школі, недостатність коштів на реалізацію таких програм, відсутність належної матеріально-технічної бази. Але більшість переконана у необхідності формування знань зі статевого виховання учнів, а також з основ сімейного життя.

Як наголошують науковці, в організації статевого виховання та підготовки молоді до сімейного життя в Польщі домінує компетентнісно орієнтований підхід. Метою цього підходу є формування таких рис особистості, як прагнення до духовної та фізичної досконалості, здатність до вибору поведінки, самоорганізації, самоуправління, уміння спілкуватися з людьми різної статі. Питання реалізації змісту статевого та сексуального виховання молоді в Польщі розглядаються Міністерством освіти спільно з Єпископатом [1].

Підготовка учнів до сімейного життя, їх статеve виховання в Польщі є складовою загального процесу виховної роботи навчальних закладів, позашкільних установ та сім'ї. Функціонує система педагогічних, медичних, правових заходів, спрямованих на формування правильного ставлення до питань статі. Зазначена система сприяє гармонійному розвитку особистості, готуючи дітей та підлітків до майбутнього сімейного життя, допомагаючи їм у соціальному самовизначенні, формуванні духовних цінностей і навичок культури здоров'я.

Основою навчально-виховного процесу в республіці Польща, зорієнтованого на суб'єктність, є пошук шляхів співпраці, співтворчості, співдружності між учителями та учнями й між самими учнями. Моделювання такого навчально-виховного процесу означає перехід від освіти, заснованої на пасивному сприйнятті готових результатів, копіюванні зразків, що призводить до формування шаблонності і схематичності мислення учнів, до освіти, основа й мета якої — розвиток особистості. Набуває особливої актуальності питання створення авторських моделей програм, які б забезпечували наступність

та неперервність, гнучкість, варіативність та альтернативність навчання й виховання учнівської молоді.

Питання статевого виховання та підготовки учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків особливо гостро стоять у системі освіти Німеччини. Директиви й навчальні плани зі статевого виховання цієї країни свідчать, що статеве виховання як частина загального виховання є основним засобом сприяння шлюбу та сім'ї. Знання, що отримують учні в результаті статевого виховання, спрямовані на формування уявлень про відповідальне партнерство, повагу як до самого себе, так і до іншої статі, взаєморозуміння і взаємодопомогу в майбутньому шлюбі. Позитивним є те, що у Німеччині статеве виховання здійснюється за принципом мультидисциплінарності, тобто відбувається на всіх заняттях і в усіх сферах шкільного життя, а не лише тоді, коли про це вказано у навчальному плані.

Науковці доводять відсутність у Німеччині єдиної загальнодержавної системи сексуальної освіти, оскільки кожна федеральна земля самостійно проводить освітню політику, розробляє та впроваджує власну систему статевого виховання, власні обґрунтовані вимоги до його змісту і концепцій, форм і методів.

Особливостями та основними тенденціями сімейної державної політики у Німеччині, що сприяють підготовці школярів до батьківства, є впровадження соціального захисту материнства та дитинства, повага до культурних ідеалів сім'ї, дотримання прав і свобод особистості, формування професійних і батьківських компетенцій, активізація діяльності волонтерських організацій, популяризація відповідального батьківства тощо [4].

Система підготовки учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у навчальних закладах Німеччини передбачає партнерство сім'ї та школи, різноманітних державних організацій (народні університети, церковні громади, центри соціальних служб для молоді, центри створення сім'ї, благодійні фонди, громадські, молодіжні організації, консультаційні центри при пологових будинках, консультаційні центри з питань вагітності, виховання дітей), що є необхідною умовою підготовки учнівської молоді до дорослого сімейного життя та ефективного впровадження курсів з підготовки до майбутнього батьківства.

Вагомих результатів у розв'язанні проблеми статевої і сексуальної просвіти учнів та розвитку психолого-педагогічних

концепцій із підготовки молоді до майбутнього батьківства досягли й британські вчені. Їм доводиться долати значні труднощі, а саме: локальний (місцевий) характер статевого виховання, стихійність та епізодичність у його здійсненні, вузьку спеціалізацію (спрямованість лише на дівчат), фемінний характер викладання, відсутність інноваційних технологій, а також незначний інтерес школярів до питання, пасивність, низьку залученість юнаків у підготовці до майбутнього батьківства, незатребуваність гостро актуальних тем для юнацтва тощо. Департаментом освіти і науки Великої Британії видано документ щодо запровадження курсів зі статевого виховання молоді та її підготовки до майбутнього батьківства/материнства за мультидисциплінарного й інтегративного підходів. Дотримання цих підходів означає як розгляд окремих тем в обов'язкових предметах, так і введення нових варіативних курсів для учнів певних вікових груп. Основними цілями програми є зменшення насильства в суспільстві через захист прав дітей, зменшення ризиків раннього статевого життя і підліткової вагітності, запобігання СНІД-захворюванням [3].

Департаментом освіти і науки Великої Британії профінансовано два глобальні наукові проекти з підготовки педагогічного персоналу середніх шкіл до викладання курсу з батьківства (проект Кембриджського університету (Cambridge University Child Care and Development Group) та Астонського університету (Aston University)).

У сучасній Великій Британії курси підготовки учнівської молоді до майбутнього сімейного життя й батьківства адаптовані відповідно до вимог часу. До програми введено практико-дієвий блок, який передбачає поряд із вивченням теоретичного матеріалу також практичні заняття. Серед труднощів впровадження варіативних курсів із батьківства слід відмітити недостатню кваліфікацію, методичну підготовку вчителів щодо викладання, а також недостатню інформаційно-технологічну базу та відсутність цілісної програми. Позитивним досягненням є партнерська взаємодія школи з сім'єю та громадськими волонтерськими організаціями, такими як: Асоціація спеціалістів із валеологічних знань (the Health Visitors Association), Шотландська асоціація спеціалістів із валеологічних знань (Scottish Health Visitors Association), Національний трест із народжуваності (the National Childbirth Trust), Асоціація з планування сім'ї (the Family Planning Association) тощо [3].

Отже, цілісна логічна структура, насичений зміст і динамічність освітніх програм з батьківства у Великій Британії, інтерактивна взаємодія вчителя з учнями на «рівних», використання власного життєвого досвіду учнів і врахування їхнього особистісного потенціалу є факторами ефективної підготовки учнівської молоді до батьківства/материнства.

Особливо актуальним є запозичення багатогранного досвіду Великої Британії, Польщі, Німеччини, країн Скандинавії щодо організації співпраці школи з батьками, що сприяє підвищенню компетентності у питаннях виховання і навчання дитини, гармонізації сімейних та батьківсько-дитячих стосунків. Ефективному впровадженню шкільних програм з батьківства сприяють також курси підвищення кваліфікації вчителів, співпраця шкіл із місцевими (релігійними і етнічними) громадами, організація конференцій для педагогів, адміністрації шкіл, обмін досвідом тощо.

Особливості розв'язання проблеми статевого виховання тамайбутнього батьківства/материнства в зазначених країнах, без сумніву, заслуговують більш уважного вивчення та впровадження в загальношкільні програми для підвищення кваліфікаційного рівня вихователів з окресленої освітньої проблеми в нашій державі. На нашу думку, використання зарубіжного досвіду підготовки учнівської молоді до усвідомленого батьківства/материнства сприятиме інтенсивнішій інтеграції нашої країни у європейську спільноту.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що уряди багатьох держав Європи, стикнувшись із негативними аспектами сексуальної революції, усвідомили серйозність цієї проблеми та знайшли об'єктивні шляхи її вирішення. Вони розробили соціальну політику, яка ґрунтується на принципі відкритості питань сексуальної освіти, статевого виховання та підготовки до дорослого самостійного життя й відповідального батьківства, але жодним чином не є пропагандою та популяризацією питань для підростаючого покоління.

Звернення до освітнього досвіду країн Євросоюзу дає науковцям змогу краще зрозуміти вітчизняну виховну систему з позиції нової педагогічної парадигми, розширити науково-теоретичні підходи щодо усвідомлення навчального закладу як демократичної освітньої установи, а також виявити можливості застосування найбільш цінних, оригінальних ідей у цій царині.

Література

1. Даценко І. М. Підготовка учнівської молоді до життя в сім'ї у Республіці Польща: автореф. дис. ... пед. наук: 13.00.07 / Ірина Миколаївна Даценко. — Тернопіль, 2008. — 18 с.
2. Кравець В. Основні підходи до сексуальної соціалізації учнівської молоді в країнах Західної та Східної Європи / В. Кравець // Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн: [монографія] / за ред. члена-кореспондента АПН України, проф. В. Кравця. — Тернопіль: Астон, 2009. — С. 172-203.
3. Левчик Н. С. Підготовка учнівської молоді до виконання батьківських обов'язків у США та Великій Британії: дис. ... пед. наук: 13.00.07 / Наталія Стефанівна Левчик. — Тернопіль, 2010. — 180 с.
4. Паничок Т. Я. Статеве виховання учнівської молоді у Німеччині: дис. ... пед. наук: 13.00.07 / Тетяна Ярославівна Паничок. — Тернопіль, 2010. — 163 с.
5. Kontula O. Reproductive health behavior of young Europeans / Osmo Kontula // The role of education and information. — 2004. — V. 2. — 100 p.
6. Risor H. Sex education in schools in Denmark. Does Foreningen for Familieplanlægning (the Danish PPA) have a role to play? [Електронний ресурс] / H. Risor. — Режим доступу: www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12178333.

O. V. Bialyk

The Experience of EU Countries with Regard to Pupil's Sex Education and Their Preparation to Married Life and Responsible Parenthood

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (32 Sadova Str., Uman, Ukraine).

The article highlights the experience of EU countries concerning sex education of pupils in secondary schools, their preparation to future family life and responsible parenthood. In particular, special attention is paid to the study of the experience of leading EU countries like Scandinavia, where the quality of sex education is generally recognized worldwide and characterized by open views on issues of sexuality.

The system of adult family life and responsible parenthood in Poland has transformed from an optional to mandatory self-employment subject, overcoming many obstacles. The organization of sex education and preparation of youth for family life at present is determined by a competence approach, which is aimed at developing pupil's desire for spiritual and physical perfection, the capacity for self-organization, self-management, and the ability to communicate with people of the opposite sex.

Sex education in Germany is the primary means of promoting marriage and family. The knowledge gained by students as a result of sex education is aimed at developing children and youth's perceptions of responsible partnership, respect both to himself and the other sex, mutual understanding and mutual assistance in their future marriage.

The Department of Education and Science of the United Kingdom has issued a document to start the courses on sexual education of pupils and prepare them

for future parenthood through a multidisciplinary and integrative approach for students of certain ages.

All positive aspects of European countries' experience on sex education are recommended to be introduced into the practice of the national education.

Keywords: *sex education, pupils, preparing for future married life and responsible parenthood, countries of the European Union.*

References

1. Datsenko, I. M. (2008). Pidhotovka uchnivskoi molodi do zyttia v simii v respublitsi Polsha [Training of youth to family life in Poland]. (Doctoral dissertation, Ternopil).
2. Kravets, V. (2009). Osnovni pidhody do seksualnoi sotsializatsii uchnivskoi molodi v krainakh Zakhidnoi ta Skhidnoi Evropy [The main approaches to sexual socialization of youth in West and East Europe countries]. Ternopil.
3. Levchik, N. S. (2010). Pidhotovka uchnivskoi molodi do vykonання batkivskykh obov'iazkiv v SSHA ta Velykii Brytanii [The training of youth to responsible parenthood in the USA and the Great Britain]. (Doctoral dissertation, Ternopil).
4. Panichok, T. Ya. (2010). Stateve vykhovannia uchnivskoi molodi v Nimechyni [Sex education of youth in Germany]. (Doctoral dissertation, Ternopil).
5. Kontula, O. Reproductive health behavior of young Europeans. In the role of education and information.
6. Risor, H. Sex education in schools in Denmark. Does Foreningen for Familie planlægning (the Danish PPA) have a role to play? Retrieved from: www.ncbi.nlm.nih.gov.

ФОРМУВАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ КОМПЕТЕНЦІЙ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Статтю присвячено проблемі формування у молодших школярів компетенцій безпеки життєдіяльності. Набуття цих компетенцій допоможе дітям не лише усвідомити знання, уміння і навички щодо безпечної поведінки вдома, у школі та в соціумі, але й навчитися застосовувати їх на практиці під керівництвом вчителя. Звернено увагу на використання вчителем на уроках з основ здоров'я інтерактивних засобів навчання.

Ключові слова: молодші школярі, безпека життєдіяльності, компетенцій безпеки життєдіяльності.

Загальновідомо, що Україна підтримала концепцію ООН про пріоритетний розвиток людської особистості та її безпеки в ХХІ столітті. Під безпекою життєдіяльності науковці розуміють збалансованість між певними чинниками, які загрожують життю людини або її здоров'ю, та такими, що запобігають їхнім наслідкам. Згідно з висновками експертів ООН, для більшості людей на Землі відчуття безпеки пов'язано з проблемами повсякденного життя в суспільстві.

У сфері освіти на кожному етапі навчально-виховного процесу в учнів необхідно формувати знання і поняття про найбільш поширені небезпечні ситуації у житті та уміння і навички їх подолання. Вирішення цього завдання покладено на новий інтегрований курс «Основи здоров'я», який за своїм змістом об'єднує питання здоров'я та безпеки життєдіяльності на основі діяльнісного підходу.

Розробники Концепції виховання життєздатного покоління (І. Ільїнський) акцентують увагу на тому, що завдання життєздатної людини — не тільки стати особистістю, сформувані свої життєві смисли, самоствердитися, реалізувати свої задатки і творчі можливості, а, перетворюючи при цьому в своїх інтересах середовище проживання, не зашкодити ні собі, ні оточенню. У Законі України «Про загальну середню освіту», стаття 5, зазначено, що завданнями загальної середньої освіти є: виховання свідомого ставлення до свого здоров'я та здоров'я інших громадян як найвищої соціальної цінності, збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я учнів. У статті 22 йдеться про те, що загальноосвітній навчальний заклад повинен забезпечувати безпечні та нешкідливі умови навчання, режим роботи, умови для фізичного розвитку та зміцнення

здоров'я, формувати гігієнічні навички та засади здорового способу життя дітей [4; 8].

Проблеми, пов'язані з формуванням в учнів навичок безпеки життєдіяльності, досліджуються багатьма сучасними педагогами. Зокрема, заслуговують на увагу праці Л. Калужкої, Л. Гураш, О. Лози, які визначили умови організації навчання дітей особистої безпеки та зміст роботи з формування активної позиції щодо власного життя і здоров'я. Умови і засоби збереження власного життя, допомоги іншим у разі небезпечних ситуацій вивчали Г. Навроцька, Л. Яковенко. Проблема формування у дітей навичок здорового та безпечного способу життя є предметом досліджень Н. Авдєєвої, Н. Бібік, О. Ващенко, Г. Дудчак, С. Кондратюк, І. Калиниченко, Н. Коваль [1; 2; 3; 5].

Метою статті є розкриття особливостей та умов формування у молодших школярів компетенцій безпеки життєдіяльності.

Для дитини здоров'я набуває сенсу тільки тоді, коли вона починає розуміти його значення для ефективного виконання тієї чи іншої діяльності у грі або навчанні. У створенні внутрішньої картини здоров'я бере участь вся особистість загалом. Чим складніше психіка, чим різноманітніші мотиви діяльності, тим більшого значення набуває для дитини її стан здоров'я. У віці 6-7 років дитина не тільки здатна оцінювати своє здоров'я, але і намагається зберігати його, за постійної підтримки дорослих. Коли дитина тільки переступила поріг школи, їй важко звикати до режиму навчання, саме тому потрібна вміла, чуйна і тактовна підтримка вчителя. У своїй педагогічній діяльності педагогу важливо створювати сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик виховання); забезпечувати оптимальну організацію навчального процесу, повноцінний раціональний організаційний руховий режим. Так, для створення сприятливого мікроклімату доцільно: перевірити освітлення, температурний режим, перевірити кімнату, дотримуватись правил гігієни, чистоти в класі, створити затишок, а розсаджуючи дітей за парти, ураховувати: вади здоров'я (зір, слух), зріст, психологічну сумісність. Упроваджуючи нові прогресивні технології та інтерактивні методи навчання, учителям слід дотримуватись правила: «Не нашкодь, навчаючи». Для цього під час навчального процесу потрібно стежити за своєчасною зміною статичної напруги під час письма та читання (фізкульт-

хвилинки, вправи для корекції зору, музичні паузи); забезпечувати зміну різних видів навчальної діяльності, використовувати наочність з урахуваннями вимог гігієни; урахувати позитивні емоції, які полегшують засвоєння матеріалу, що, своєю чергою, зменшує втому, стимулює вищу нервову діяльність, покращує психологічний клімат у класі.

Компетенції безпеки життєдіяльності молодших школярів цілеспрямовано формуються на уроках з основ здоров'я. Метою цього предмету визначено формування в учнів здоров'язбережувальних компетенцій на основі засвоєння ними знань про здоров'я та безпеку, практичних навичок здорового способу життя та безпечної поведінки, повсякденної практичної діяльності щодо збереження власного здоров'я та здоров'я інших людей, що сприятиме утвердженню ціннісного ставлення до життя і здоров'я [7, с. 314].

Науковці доводять, що компетенції є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини. У контексті безпеки життєдіяльності ці компетенції визначають як знання, уміння і навички, за допомогою яких людина може бути максимально готовою до всіх нестандартних ситуацій і явищ навколишнього середовища [8].

Проведення уроків з основ здоров'я у початковій школі полягає в тому, що оволодіння комплексом компетенцій зі збереження здоров'я і безпеки життєдіяльності потребує багаторазового вправління, насамперед у процесі групової взаємодії. Тому необхідна організація практичної, ігрової, індивідуальної та колективної діяльності учнів, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя з учнями і учнів між собою. Такий підхід (за визначенням ООН) отримав назву «освіта на основі набуття життєвих навичок» і характеризується застосуванням інтерактивних методів навчання, що забезпечує ефективне засвоєння учнями навчального матеріалу і відпрацювання ними поведінкових навичок [1, с. 45].

Розпочинаючи наше дослідження, ми насамперед визначили, якими навичками безпеки життєдіяльності діти мають оволодіти. З'ясовано, що стосовно навичок безпечної поведінки вдома діти повинні вміти:

- зберігати власну оселю від потрапляння до неї зловмисників;
- дотримуватися безпечної поведінки в побуті (пожежа, пошкодження електричного обладнання, газо- і водопостачання тощо);

- уникати небезпечних ігор із сірниками, інструментами, засобами побутової хімії;
- передбачати негативні наслідки порушення правил безпечного поводження вдома.

Щодо навичок безпечної поведінки в школі діти повинні вміти:

- безпечно поводитися під час ігор, на перервах, у спортивній залі, їдальні, близько вікон, біля туалету, на сходових маршах, на шкільному подвір'ї;
- передбачати наслідки власних негативних дій.

Щодо навичок безпечної поведінки на автошляхах і дорогах діти повинні вміти:

- дотримуватися правил дорожнього руху під час переходу проїзної частини дороги, регульованого і нерегульованого перехрестя дороги, майдану (в населеному пункті й поза межами населеного пункту);
- переходити дорогу з обмеженою оглядовістю, за несприятливих умов, за умови активного руху транспорту;
- дотримуватися правил безпечної поведінки біля залізничного переїзду та переходу залізничної колії;
- користуватися дорожньою розміткою та дорожніми знаками;
- аналізувати дорожню обстановку та приймати рішення про перехід проїзної частини дороги;
- дотримуватися правил безпечної поведінки пасажирів (на зупинці, у салоні, під час посадки та висадки, переходу дороги під час висадки з транспорту);
- передбачати наслідки порушення правил безпечної поведінки пасажирів.

Щодо навичок безпечної поведінки в соціумі діти повинні вміти:

- дотримуватися безпечних правил поведінки у дворі (вибір безпечних місць для ігор, розваг; пожежонебезпечні та вибухонебезпечні предмети; незнайомі люди);
- дотримуватися правил безпечної поведінки у навколишньому природному середовищі (літній відпочинок у лісі; на воді; біля води; зимові розваги; стихійне лихо);
- надавати само- і взаємодопомогу в різних ситуаціях;
- передбачати негативні наслідки порушення правил безпечної поведінки у довкіллі;
- дотримуватися правил безпечної поведінки в різних видах діяльності та екстремальних ситуаціях [1, с. 45-46].

Під час проведення констатувального етапу експерименту було виявлено, що головною проблемою є пасивність вчителів у підготовці до уроків з основ здоров'я. Майже всі обирають методом навчання монологічну розповідь або бесіду, у той час коли для реалізації мети курсу і засвоєння вищеперелічених навичок дітьми потрібен творчий метод навчання. Як відомо, учень набуває навичок у діяльності, через прийняття рішень та відпрацювання моделей поведінки. Тому на відміну від традиційних уроків, коли вчитель переважно говорить, а учні слухають, на заняттях з основ здоров'я слід використовувати інтерактивні методи навчання, що ґрунтуються на активній участі самих учнів. Акцент робиться не на засвоєнні окремих умінь і навичок, а на розвитку індивідуальних особливостей; не на педагогічних вимогах, а на педагогічній підтримці, співробітництві і діалозі учителя з учнем; не на обсязі знань, а на цілісному розвитку, саморозвитку особистості учня, його залучення до здоров'язбережувальної діяльності та орієнтації на успіх. У такому разі учень не лише теоретично засвоїть знання з безпеки життєдіяльності, але й навчиться практично використовувати їх.

Під час експерименту було з'ясовано, що для формування в учнів компетенції безпеки життєдіяльності урок з основ здоров'я має проходити за такими етапами:

1. Підготовчий етап. Полягає в отриманні та частковому узагальненні вражень про небезпеку, що може чатувати на дітей у довіллі. Доречні такі форми і методи роботи, як екскурсія, цільова прогулянка, спостереження, читання художніх творів, розглядання ілюстрацій, перегляд відеофільмів, мультфільмів тощо.

2. Основний етап. Робота з формування певної системи уявлень та вироблення навичок безпечної поведінки. На цьому етапі доцільно застосовувати різні види ігор з елементами безпеки життєдіяльності, бесіди, складання описових та творчих розповідей дітьми, розучування комплексів загальноорозвивальних вправ, віршів, виконання трудових доручень тощо.

3. Практичний етап. На цьому етапі діти мають застосовувати набуті знання та вміння на практиці. Доречним буде використання таких форм і методів роботи, як розв'язання проблемних ситуацій, творчих завдань, пошуково-дослідницька діяльність, проведення свят, розваг, змагань, конкурсів тощо.

На уроках, де основна увага приділена безпеці життєдіяльності, цікавим і повчальним є розігрування певних життєвих ситуацій після усного обговорення теми. Це допомагає дітям не лише усвідомити нову інформацію, але й навчитися застосовувати її на практиці під керівництвом вчителя. Важливим також є використання на уроках інтерактивних засобів навчання. Існує безліч відео та мультфільмів повчального характеру, що демонструють небезпечні ситуації та шляхи їх вирішення. Після їх перегляду важливим є обговорення та аргументування учнями своєї думки, а також їхні пропозиції вирішення проблеми. Таким чином діти не тільки засвоюють матеріал, але й вчать застосовувати його через виконання практичних завдань.

Важливою ланкою в формуванні у молодших школярів компетенцій безпеки життєдіяльності є робота вчителя з батьками, оскільки більшість часу діти проводять саме з ними. Відомо, що поведінка авторитетних дорослих (якими, як правило, є батьки) часто дублюється дітьми, тому вчитель також має приділяти увагу роботі з батьками. Розбіжності вимог до дитини з боку батьків вдома та вчителів у школі можуть викликати в дитини почуття образи, збентеження та навіть агресії. Перед вчителем постає завдання — зацікавити батьків перспективою подальшого розвитку дітей, зробити батьків своїми однодумцями.

Методів такої роботи багато, до одного з них можна віднести «Тиждень знань з основ безпеки життєдіяльності». Важливо, аби батьки усвідомили, що не можна вимагати від дитини виконання будь-якого правила поведінки, якщо вони самі їх не дотримуються. Батькам можна запропонувати на батьківських зборах відповісти на питання опитувальника. Він має містити перелік питань, таких як: «Що знає ваша дитина про електрику?», «Чи зберігаєте ви в будівлі легкозаймисті речовини?», «Як часто ви розмовляєте з дитиною про безпеку тих чи інших предметів?» Ці питання допоможуть вчителеві орієнтуватися в обізнаності самих батьків щодо правил безпеки життєдіяльності та дадуть чітку картину, в яких умовах проживає учень з погляду безпеки.

Отже, сучасний вчитель початкової школи має володіти сукупністю не тільки певних науково-педагогічних знань, а й професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, що обумовлюють ефективне вирішення виховних завдань, пов'язаних з формуванням в молодших школярів

здоров'язбережувальних компетенцій і безпосередньо компетенцій безпеки життєдіяльності.

Література

1. Бібік Н. Основи здоров'я в початковій школі : метод. коментар / Н. Бібік, Н. Коваль // Початкова школа. — 2005. — № 10. — С. 42-47.
2. Ващенко О. М. Організація навчально-виховного процесу з «Основ здоров'я» в 1-4 класах : навч.-метод. посібник / О. М. Ващенко. — Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2010. — С. 261-284.
3. Дудчак Г. С. Виховання особистості через створення оптимального середовища / Г. Д. Дудчак // Початкова школа. — 2006. — № 5. — С. 30-33.
4. Ильинский И. М. Ради себя и «других», ради будущего... / И. М. Ильинский. — М. : Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. — 245 с.
5. Калиниченко І. О. Формування здоров'я школярів в умовах навчально-виховного закладу / І. О. Калиниченко // Довкілля та здоров'я. — К., 2003. — № 3. — С. 17-25.
6. Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді // Основи здоров'я : кн. для вчителя. — К. : Генеза, 2005. — С. 47-57.
7. Основи здоров'я : програма для загальноосвіт. навч. закладів. 1-4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. — К. : Освіта, 2012. — С. 314-329.
8. Формування навичок здорового способу життя у дітей та підлітків: За проектом «Діалог» : навч.-метод. посібник. — К. : ДППСМ, 2004. — 276 с.

Стаття посвячена проблеме формирования у младших школьников компетенций безопасности жизнедеятельности. Овладение этими компетенциями поможет детям не только приобрести знания, умения и навыки безопасного поведения дома, в школе и в социуме, но и научиться использовать их на практике под руководством учителя. Обращено внимание на использование учителем на уроках основ здоровья интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: *младшие школьники, безопасность жизнедеятельности, компетенции безопасности жизнедеятельности.*

O. M. Vashchenko

The Formation of Life Safety Competences of Primary School Students: A Theoretical Aspect

Pedagogical Institute of Borys Hrinchenko Kyiv University (18 / 2 Davydova Str., Kyiv, Ukraine).

The most important task of modern schooling is to create motivations for maintaining and promoting human health. School should teach students to use reserve forces of body, to learn life skills of healthy and safe behavior, communication with people, to foresee the consequences of their behavior and to be able to make timely decisions and have the values and beliefs that contribute to conscious choice of healthy behavior and the intention to keep it. The article deals with the formation of life safety competences of primary school students. The acquisition

of these competences will help children not only to understand the knowledge and skills for safe behavior at home, at school and in society, but also to learn how to apply them in practice under the guidance of a teacher. Attention is drawn to the use of interactive learning tools in the classroom during lessons of health basics.

Keywords: *primary school students, life safety, life safety competences.*

References

1. Bibik, N. & Koval, N. (2005). Osnovy zdorovia v pochatkovii shkoli [Health basics in primary school]. Pochatkova shkola, 10, 42-47.
2. Vashchenko, O. M. (2010). Orhanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu z «Osnov zdorovia» v 1-4 klasakh [The organization of the educational process on «Health Basics» in 1-4 grades]. Kamianets-Podilskyy: FOP Sysyn O. V.
3. Dudchak, H. S. (2006). Vykhovannia osobystosti cherez stvorennia optymalnoho seredovyshcha [Education of personality through creating an optimal environment]. Pochatkova shkola, 5, 30-33.
4. Ilinskii, I. M. (2011). Radi sebia i «drugikh», radi budushchego ... [For the sake of oneself and «others», for the sake of future]. Moscow: Izd-vo Mosk. gumanit. un-ta.
5. Kalynychenko, I. O. (2003). Formuvannia zdorovia shkolariv v umovakh navchalno-vykhovnoho zakladu [Formation of students' health under conditions of educational establishment]. Dovkillia ta zdorovia, 3, 17-25.
6. (2005). Kontsepsiia formuvannia pozytyvnoi motyvatsii na zdorovy sposib zhyttia u ditei ta molodi [A conception of formation of positive motivation to healthy lifestyle for children and youth]. In Osnovy zdorovia (pp. 47-57). Kyiv.
7. (2012). Osnovy zdorovia: prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 1-4 klasy [Health basics: a program for general education establishments. 1-4 grades]. In Navchalni prohramy dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv iz navchanniam ukrayinskoiu movoiu. 1-4 klasy (pp. 314-329). Kyiv.
8. (2004). Formuvannia navychok zdorovoho sposobu zhyttia u ditei ta pidlitkiv: Za proektom «Dialoh» [The formation of healthy lifestyle skills in children and youth]. Kyiv: DIPSM.

МЕТОДИКА ДОСЛІДЖЕННЯ ВИХОВАНOSTI МІЖЕТНІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Представлено методику констатувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на визначення рівнів вихованості міжетнічної толерантності учнів старших класів загальноосвітньої школи. Визначено критеріальні характеристики, розроблено систему показників та апробовано методику діагностування рівнів вихованості міжетнічної толерантності у старшокласників.

Ключові слова: міжетнічна толерантність, старшокласники, констатувальний експеримент, компоненти, критерії, показники та рівні вихованості міжетнічної толерантності старшокласників.

У сучасних умовах розвитку українського суспільства виховання на ідеях толерантності набуло особливої актуальності. Здійснюються наміри по-новому подивитись на світ, подолати перепони, які роз'єднують людей, утвердити між ними відносини на засадах гуманізму та взаєморозуміння. Тому активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання дітей у дусі толерантності, поваги до прав та свобод інших людей незалежно від їхньої національної, соціальної належності, поглядів, світосприйняття, способів мислення та поведінки.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дає підстави стверджувати, що ідеї виховання толерантності мають глибоке коріння в поглядах Г. Сковороди, М. Реріха, Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського. Дослідженню підлягали окремі педагогічні аспекти толерантності. Зокрема, розглядалося формування ставлення вихованців до толерантності як суспільно значущої цінності (І. Бех, Т. Болотіна, Б. Гершунський, О. Грива, О. Клепцова, І. Крутова, П. Степанов); виховання міжетнічної толерантності (Г. Абдулкарімова, Н. Єдігова, Н. Магомедова, Ф. Малхозова, Н. Мольденгауер, З. Мубінова, В. Тишков).

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідники зосереджуються переважно на обґрунтуванні загальних теоретичних основ виховання толерантності учнівської молоді. Водночас позакласна робота має великі потенційні можливості щодо формування толерантності. Особливого значення набуває проблема виховання толерантності для старшокласників. Старший шкільний вік — сенситивний період морального дозрівання, під час якого відбувається ста-

новлення самосвідомості, формується світогляд, самооцінка та уявлення про самого себе. Саме в цей час суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку особистості.

Мета статті — окреслити зміст та методичку констатувального етапу педагогічного експерименту, спрямованого на визначення рівнів *вихованості* міжетнічної толерантності в учнів старших класів загальноосвітньої школи.

Завдання констатувального етапу дослідження передбачали: розроблення компонентів, критеріїв, показників та рівнів вихованості міжетнічної толерантності старшокласників; визначення рівнів вихованості міжетнічної толерантності учнів старших класів; визначення ступеня підготовленості педагогів загальноосвітніх шкіл до роботи з виховання міжетнічної толерантності старшокласників у позаурочній діяльності; з'ясувати особливості змісту організації навчально-виховного процесу позаурочної діяльності щодо виховання міжетнічної толерантності у старшокласників; сформулювати висновки за результатами констатувального експерименту.

У своїх працях дослідники по-різному тлумачать компоненти чи структуру міжетнічної толерантності, їх критерії та показники. Зокрема, О. Грива вивела структуру толерантності, яка охоплює такі складові:

Когнітивна складова — те, що людина знає, усвідомлює, чим свідомо оперує: знання про історію і культуру народів світу, регіон мешкання людини; основ релігії; про гендерні, вікові, етнічні та інші соціальні особливості представників різних груп; процеси, які характеризують сучасність: глобалізація, підвищена конфліктність світу, криза соціуму тощо.

Аксіологічна складова — ціннісні установки на цінність особистості і культури як соціального феномену; паритетні, взаємоповажливі відносини; соціальна відповідальність за свої слова і вчинки; подолання стереотипів, упереджень, агресії.

Інструментальна складова, що забезпечує вміння особистості: спілкуватися з представниками інших культур, соціальних груп; взаємодіяти з іншими людьми і групами; діяти в умовах полікультурного світу, гетерогенних груп; полікультурно мислити; здійснювати саморегуляцію.

Якісна складова, що регламентує якості особистості: терпіння; емпатійність; критичність мислення; соціальну гнучкість; соціальну перцепцію; емоційну стабільність; самостійність; позитивну самооцінку [4, с. 14].

Такої ж думки дотримується О. Волошина, яка зазначає, що як цілісне особистісне утворення міжетнічна толерантність виступає у вигляді її складових: когнітивної, аксіологічної, інструментальної. Ці складові органічно взаємопов'язані, взаємовпливають і взаємозумовлюють одна одну [2, с. 10].

У дисертаційних дослідженнях автори визначають і такі компоненти виховання толерантності, як когнітивно-ціннісний, перцептивно-емоційний, рефлексивно-поведінковий (М. Андреев); когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний (Л. Бернадська).

Аналізуючи толерантність з позиції соціальних установок, знань, якісних рис та інструментальних умінь, О. Грива критеріями міжетнічної толерантності визначила такі інтегративні характеристики особистості: терпимість, емпатійність, комунікативність, емоційна стабільність, соціальна активність, достатній рівень культури та освіти, достатній рівень розвитку мислення. Ці критерії, на думку автора, можуть бути використані у системі освіти з метою виховання міжетнічної толерантності у молоді для проектування виховного процесу, діагностування розвитку особистості та групи, для оцінювання результатів освітнього процесу [4, с. 14].

Виходячи із сутності толерантного виховання та враховуючи предмет дослідження, О. Волошиною були виділені такі основні показники виявлення рівнів сформованості толерантності: пізнавальний, чуттєво-мотиваційний, поведінковий [2, с. 18].

Аналіз наукової літератури дає нам підстави погодитися із тими дослідниками, котрі основними компонентами виховання толерантності вважають когнітивний, емоційно-ціннісний та практично-діяльнісний.

Когнітивний компонент виявляється через такі показники: розуміння сутності поняття «міжетнічна толерантність» та явищ національного життя інших етнічних груп; гнучкість і критичність мислення, визнання існування інших поглядів, прогнозування можливих шляхів вирішення проблеми.

Показниками вихованості міжетнічної толерантності за *емоційно-ціннісним компонентом* є: позитивні емоції, потреби, мотиви, що спрямовані на досягнення взаєморозуміння у процесі міжособистісних відносин з представниками інших націй і національностей; ціннісне ставлення до культури представників інших національностей; стійкість інтересу до пред-

ставників інших національностей, їхньої культури, звичаїв, традицій.

Критерієм *практично-діяльнісного компонента* є застосування знань і вмінь толерантної взаємодії з представниками інших національностей у поведінці. Виявляється у таких показниках: довіра, співпраця, здатність до діалогу з іншими; доброзичливість; самостійність; контроль за ситуацією і поведінкою інших людей, самоконтроль.

Наступний етап розроблення програми дослідження полягав у виборі методів діагностування показників. Основними методами було обрано такі: анкетування, тестування, бесіди, спостереження, експертна оцінка, аналіз письмових творчих робіт.

Для встановлення валідності, а також зважаючи на те, що міжетнічна толерантність є складним інтегративним утворенням і для її дослідження немає універсальної методики, рівень міжетнічної толерантності старшокласників у загальноосвітніх школах нами визначався за допомогою комплексу спеціальних методик.

Складаючи анкети, ми використовували розроблені В. Борисовим [1, с. 242] прийоми:

1. Відсутність можливості проникнення досліджуваних у сутність того, що вивчається за допомогою завдань.
2. Відображення конкретних, а не загальних аспектів певної сфери поведінки.
3. Уникнення наочних соціально бажаних / небажаних завдань.

Розробляючи завдання для методик дослідження міжетнічної толерантності, ми враховували проблеми, які призводять до низької валідності тестів:

1. Настанова на погодження. Це тенденція досліджуваного погоджуватися з твердженнями або відповідати на питання «так» незалежно від їхнього змісту.
2. Настанова на соціально схвальні відповіді. Якщо можлива «соціально бажана» відповідь, то досить імовірно, що досліджувані дадуть саме цю відповідь, щоб виглядати «соціально позитивними».
3. Настанова на невизначені або середні відповіді. Якщо в опитувальнику подана середня категорія відповідей (наприклад: «не знаю», «не впевнений» або «не можу дати відповідь»), то деякі опитувані схильні обирати саме цей варіант як безпечний компроміс.

У своєму дослідженні ми поєднали кількісний і якісний аналіз. Окрім того, проводилося цілеспрямоване та випадкове спостереження. На думку С. Гончаренка, цей метод є усезагальним, оскільки спостереження – процес, внутрішньо притаманний будь-якій практичній діяльності. Його особливостями є спрямування до зрозумілої конкретної мети; планомірність і систематичність; об'єктивність у сприйманні об'єкта вивчення і його фіксації; збереження природного перебігу психолого-педагогічних процесів [3, с. 130].

За допомогою методу спостереження було вивчено та описано природну поведінку підлітків (або їхніх груп) у буденній діяльності дитячих об'єднань, яка передбачала різні особистісні прояви підлітків. Спостереження здійснювалось як відсторонено (природне спостереження), так і в процесі включення в життя підлітків (включене спостереження), що сприяло максимальному наближенню до досліджуваних.

Кожна розроблена нами анкета складалася з питань, що давали змогу оцінити рівень вихованості когнітивного, емоційно-ціннісного, практично-діяльнісного компонентів. Також анкети містили питання, в яких були варіанти відповідей і які потребували творчої роботи респондента. Анкетне опитування проводилося з метою виявлення: рівня вихованості міжетнічної толерантності старшокласників; їхньої самооцінки свого рівня толерантної міжетнічної взаємодії; впливу різних факторів на виховання міжетнічної толерантності.

Рівні вихованості когнітивного компонента міжетнічної толерантності визначалися методом оцінювання вирішення низки завдань: «Дайте визначення поняття «міжетнічна толерантність», «Що означає міжетнічна толерантність як принцип життєдіяльності?», «Що є альтернативою міжетнічної толерантності?» Поінформованість про етнічні групи, що населяють регіон, діагностувалася такими питаннями: «Чи знаєте Ви іншомовні слова інших національностей?», «Чи знаєте Ви обряди і звичаї народів, які проживають в місті», «Чи відомі Вам казки, легенди, прислів'я, приказки, пісні, загадки інших народів?», «Чи знаєте Ви ігри та забави інших національностей?»

Для виявлення рівня оцінювання емоційно-ціннісного компонента учням було запропоновано відповісти на питання: «Ви цікавитесь культурою, традиціями і звичаями свого народу?», «Ви цікавитесь історією інших народів?», «Ви цікавитесь культурою, традиціями і звичаями інших народів?» Також

були заготовлені провокативні фрази, на які респондент мав дати стверджувальну або негативну відповідь, а потім пояснити (за необхідності) свою думку: «Є народи і нації, до яких важко добре ставитися», «Мені подобаються дізнаватися щось нове про людей іншої національності», «Мене дратують інші, не знайомі для мене традиції, звичаї та обряди людей, які проживають зі мною в одному місті», «Мені подобаються твори мистецтва інших народів», «Нині існує напруженість у відносинах між людьми різних національностей», «Більшість злочинів у нашому місті скоюють приїжджі», «Представники інших національностей занадто складні, щоб їх можна було зрозуміти». Також виявленню рівня оцінювання емоційно-ціннісного компонента сприяла анкета «Ставлення до толерантності та ксенофобії». Респондентам було запропоновано дати відповіді на такі питання (питання були відкритими і закритими): «Що є основними причинами конфліктів між представниками різних народів?», «У чому причини виникнення конфліктів з іноземцями?», «Чи могли б Ви чинити насильство над людиною, яка відрізняється від Вас вищезазначеними рисами?»

Практично-діяльнісний компонент вихованості міжетнічної толерантності ми досліджували за допомогою аналізу відповідей на питання, в яких запропонована певна ситуація, наприклад: «Що Ви будете робити, якщо Вам пропонують працювати з людиною іншої національності?», «Що Ви будете робити, якщо Ви їдете в купе вагона з представником іншої раси?», «Що Ви будете робити, якщо Ваш друг (подруга) збирається одружитися з людиною іншої національності?», «Що Ви будете робити, якщо стали свідком конфліктної ситуації між представниками різних національностей?»

За підсумками проведеної роботи на констатувальному етапі дослідження можна зробити такі висновки:

1. Констатувальний етап експериментальної роботи був спрямований на розроблення програми діагностування рівня вихованості міжетнічної толерантності старшокласників (компоненти, критерії, показники, методи діагностування та математичної обробки результатів).

2. Компонентами міжетнічної толерантності старшокласників є когнітивний, емоційно-ціннісний, практично-діяльнісний. Кожен компонент за своїми критеріями має показники і оцінюється, виходячи з трьох рівнів (високого, середнього

та низького), відповідно до якого визначався загальний рівень вихованості міжетнічної толерантності.

3. Основними методами експериментальної роботи було обрано анкетування, тестування, спостереження, бесіда, аналіз діяльності.

Література

1. Борисов В. В. Теоретико-методологічні засади формування національної самосвідомості учнів та студентської молоді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / В. В. Борисов. — К., 2005. — 528 с.
2. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. В. Волошина. — Херсон., 2007. — 22 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — Київ-Вінниця: Вінниця, 2008. — 278 с.
4. Грива О. А. Толерантність в процесі становлення молоді в умовах полікультурного середовища : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10 «Філософія освіти» / О. А. Грива. — К., 2008. — 34 с.

Представлена методика констатуючого етапа педагогического эксперимента, направленного на определение уровней воспитанности межэтнической толерантности у учащихся старших классов общеобразовательной школы. Определены критериальные характеристики, разработана система показателей и апробирована методика диагностики уровней воспитанности межэтнической толерантности старшеклассников.

Ключевые слова: *межэтническая толерантность, старшеклассники, констатирующий эксперимент, компоненты, критерии, показатели и уровни воспитанности межэтнической толерантности старшеклассников.*

O. V. Verbytskyi

Methods to Study Interethnic Tolerance of High School Students

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

The article deals with the methods of the ascertaining stage of a pedagogical experiment aimed at determining the levels of interethnic tolerance in senior pupils of secondary schools. Criteria characteristics, the system of indices and levels of education of ethnic tolerance in high school students have been defined. By means of theoretical analysis of scientific and educational literature, components of the quality under research are determined: cognitive, emotional-value, practical and activity. Levels of education of interethnic tolerance are described: high, medium, low. The main methods of diagnostics used are: questionnaires adapted for high school students, tests, interviews, observations, expert evaluation, analysis of written creative works. The use of complex techniques helped to receive objective information about the dynamics of the formation of interethnic tolerance of senior students in the extracurricular activities of secondary schools.

Keywords: *interethnic tolerance, senior students, ascertaining experiment, components, criteria, indicators and levels of education of interethnic tolerance in high school students.*

References

1. Borysov, V.V. (2005). Teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia natsionalnoi samosvidomosti uchniv ta studentskoi molodi [Theoretical and methodological bases for the formation of national consciousness of pupils and students]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
2. Voloshyna, O.V. (2007). Pedahohichni umovy vykhovannia tolerantnosti u pidlitkiv starshoho viku v pozaklasnii roboti [Pedagogical conditions for education of tolerance in older teens in extracurricular activities]. (Dissertation Abstract, Herson).
3. Honcharenko, S.U. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical Research: Methodological advice to young scientists]. Kyiv-Vinnytsia: Vinnytsia.
4. Hryva, O.A. (2008). Tolerantnist v protsesi stanovlennia molodi v umovakh polikulturnoho seredovyshcha [Tolerance in young people formation under conditions of multicultural environment]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Визначено потенціал загальноосвітніх шкіл-інтернатів щодо виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку; особливості виховання милосердя молодших школярів в позаурочній діяльності інтернатних закладів. Обґрунтовано педагогічні умови, форми і методи виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Ключові слова: милосердя, учні молодшого шкільного віку, позаурочна діяльність, загальноосвітні школи-інтернати, педагогічні умови, форми і методи виховання милосердя.

Проблема виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку загальноосвітніх шкіл-інтернатів набуває особливої актуальності, оскільки більшість з учнів цих закладів — педагогічно занедбані та мають негативний життєвий досвід. Для них характерними є: деприваційний синдром, труднощі у спілкуванні з оточуючими, схильність до нервових зривів, агресивність, недовіра до дорослих, зниження емпатії.

Певні аспекти милосердя відображені в працях філософів (М. Бердяєв, В. Зеньковський, В. Розанов, В. Соловійов, А. Швейцер, П. Юркевич); психологів (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Я. Коломинський, В. Мухіна, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн та інші). Означене питання розглядалось у педагогіці: йому присвячено праці класиків педагогічної думки (Я. Коменський, Я. Корчак, Ж-Ж. Руссо, І. Песталоцці, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський та інші) та сучасних учених-педагогів (І. Княжева, Л. Ощепкова, В. Шутова та інші).

Водночас поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Мета статті — обґрунтувати педагогічні умови, форми і методи виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Результати аналізу практики виховної роботи з виховання милосердя молодших школярів шкіл-інтернатів підтверджують, що цьому аспекту в школах-інтернатах не приділяється належної уваги. Відсутня системність у цьому напрямі робо-

ти, переважають вербальні форми і методи виховання. Звідси виникає суперечність між потенціалом позаурочної діяльності щодо виховання милосердя в учнів шкіл-інтернатів та його низькою реалізацією в практиці зазначених установ.

Загальноосвітні школи-інтернати мають значні можливості щодо виховання милосердя. Адже в них уможлиблюється тривале спілкування учнів з педагогом, що, як правило, сприяє налагодженню доброзичливих емоційно-ціннісних відносин. До того ж, завдяки тривалому контактуванню дітей із вихователями стає можливим застосування у позаурочній діяльності багатьох інсценізацій, рольових ігор, виховних ситуацій, насичених моральним змістом. Інтернатні заклади забезпечують освітній простір, спрямований на формування не тільки когнітивного складника милосердя, а й емоційно-ціннісного та поведінково-діяльнісного його складників.

Визначено особливості виховання милосердя учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів, які розподіляються за двома групами чинників. До першої групи належить сенситивність молодшого шкільного віку щодо виховання милосердя, потенціал позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті досліджуваної проблеми. Друга група чинників значно ускладнює процес виховання милосердя, що зумовлено, по-перше, специфікою життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів: постійне перебування в колективі, вимушена адаптація до великої кількості однолітків; переважно групова, а не індивідуальна спрямованість виховних впливів; жорстка регламентація поведінки дитини, гіперопіка; зниження інтимності та довірливості у спілкуванні, обмеженість сфери спілкування з іншими людьми та інші. По-друге, контингенту вихованців притаманні: патологічні відхилення у стані здоров'я, деприваційний синдром, агресивність, підвищена вразливість, схильність до нервових зривів, зниження емпатії, групова залежність, орієнтація на пристосування, почуття самотності, компенсаторні форми поведінки, труднощі у спілкуванні з оточуючими, недовірливість тощо.

Теоретично обґрунтовано та експериментально доведено, що оптимальними педагогічними умовами виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів є: методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виховання милосердя в молодших школярів для забезпечення суб'єкт-суб'єктної

взаємодії; змістове і методичне забезпечення виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів; залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної емоційно-ціннісної діяльності, спрямованої на виявлення милосердя.

Підготовка вихователів шкіл-інтернатів до виховання милосердя в молодших школярів відбувалася шляхом надання їм необхідних знань з теорії та методики. Зокрема, проведено семінар «Виховуємо милосердя», у рамках якого впроваджувалися лекції: «Сутність, структура милосердя молодших школярів», «Зміст та специфіка педагогічного милосердя», «Форми і методи виховання милосердя в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності»; інтерактивні заняття: «Виховання милосердя», «Особливості виховання милосердя в молодших школярів шкіл-інтернатів», «Діагностика рівнів вихованості милосердя в молодших школярів шкіл-інтернатів»; мала педрада «Ресурси школи-інтернату щодо попередження конфліктів». Такі заходи сприяли поглибленню знань з питань виховання милосердя, розкриттю змісту та специфіки поняття «педагогічне милосердя», теоретичних уявлень щодо особливостей виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів; оволодінню діагностикою рівнів вихованості милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів; формами і методами виховання милосердя, зміні настановлень у процесі педагогічної взаємодії з вихованцями (суб'єкт-суб'єктні відносини).

Змістове і методичне забезпечення виховання милосердя в учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів здійснювалося за допомогою розроблення і впровадження в позаурочну діяльність шкіл-інтернатів системи виховних годин «На шляху до милосердя». Основні завдання системи передбачали: збагачення, систематизацію, узагальнення й уточнення уявлень молодших школярів шкіл-інтернатів щодо виявлення милосердя у відносинах з оточуючими; зміцнення моральної мотивації, розвиток емпатії; формування досвіду милосердної взаємодії з людьми, створення умови для вільного виявлення моральних якостей особистості. Кожна тема охоплювала теоретичний та практичний блоки.

У процесі дослідно-експериментальної роботи використовувалися методи: формування свідомості особистості (бесіди,

розповіді, роз'яснення, переконання, приклад); методи організації діяльності та формування досвіду суспільної поведінки (вправи, дискусії, педагогічна вимога, виховні ситуації, орієнтовані на констатацію емоційних станів людини, доручення, привчання); стимулювання поведінки і діяльності (стимулювання, покарання).

Робота проводилася як з усім класом, так і з групами молодших школярів. Зазвичай групи склалися з вихованців, які мали різні рівні вихованості милосердя, що активізувало дітей до міжособистісної комунікативної взаємодії.

Працюючи в групах, молодші школярі надавали дієву допомогу тим, хто її потребує, висловлювали словесну позитивну оцінку вихованцям, які допомагали іншим без нагадування; аналізували та пояснювали мотиви вчинків однокласників; вправлялися у вираженні співчуття, подяки. Особлива увага приділялась позитивній інтерпретації результатів групової роботи, для чого використовувалися прийоми «дзеркало», «подарунки», «даю шанс».

Індивідуально-диференційована робота з молодшими школярами, які мали середній та початковий рівні вихованості милосердя, була спрямована на вирішення таких завдань: актуалізація емпатійних переживань; формування адекватної самооцінки; створення комфортних умов для самовираження та самореалізації.

Для молодших школярів із середнім рівнем сформованості милосердя активно застосовувались переконання; приклади; вправляння на вироблення емпатійного відгуку; доручення; привчання, стимулювання проявів милосердної поведінки; залучення до спільної емоційно-ціннісної діяльності, спрямованої на виявлення милосердя; ситуації успіху.

Працюючи з учнями молодшого шкільного віку, які виявили початковий рівень вихованості милосердя, ми спрямовували зусилля на актуалізацію важливості проблеми, проводячи індивідуальні бесіди, застосовували вправи з метою вироблення вмінь сприйняття та розуміння емоційного стану іншої людини, емпатійного відгуку, демонстрували вихованцям наслідки егоїстичної поведінки. Велике значення мав авторитет педагога, що давало можливість самим вихованцям побачити в особі вихователя надійного партнера, який завжди може вислухати, підтримати, дати пораду.

Розглянемо наступну педагогічну умову: залучення молодших школярів шкіл-інтернатів до різних видів спільної емо-

ційно-ціннісної діяльності, спрямованої на виявлення милосердя. У структурі діяльності прийнято виокремлювати такі компоненти в їх строгій логічній послідовності: потреба – мотив-мета (завдання) – засоби (досягнення мети) – дії-операції. Проте не кожна діяльність може бути визначена як сфера процесу виховання. «Такими можуть вважатися лише ті її різновиди, у яких діяльність дитини спрямовується на пізнання і перетворення навколишнього світу й самої себе, відбувається виховна взаємодія і, як наслідок, вона оволодіває тими чи іншими елементами соціального досвіду, людської культури» [1, с. 50-51].

Спільна діяльність дітей об'єктивно спрямована на завоювання та відтворення суспільно-історичного досвіду і форм людських взаємовідносин, хоча суб'єктивно її мотивом є позитивні емоції, що набувають для дитини особливої цінності в умовах спілкування з іншими дітьми.

У загальноосвітніх школах-інтернатах діяльність учнів має свої особливості, які, по-перше, зумовлені закритим (напів-закритим) характером цих закладів. Діяльність учнів шкіл-інтернатів, як правило, рідко виноситься за межі навчального закладу, що «обмежує її сферу і збіднює зміст» [4, с. 112]. По-друге, більшість вихованців шкіл-інтернатів – соціально занедбані діти, «чий попередній досвід доцільної діяльності вкрай недостатній» [Там же]. Школи-інтернати повинні максимально розширювати сферу активності учнів, збагачувати її зміст, виробити в учнів навички й уміння діяти в різних ситуаціях.

На наш погляд, кожний вид діяльності має потенційні можливості щодо виховання милосердя. Зважаючи на проблему нашого дослідження, а також урахуваючи результати констатувального етапу експерименту, основними видами позаурочної діяльності для молодших школярів було обрано ігрову, громадсько-соціальну, художньо-естетичну.

Вибір ігрової діяльності пояснюється тим, що в процесі гри дитина пізнає навколишній світ, визначає та приймає свою роль на трьох рівнях: когнітивному, емоційному та поведінковому. Ігрова діяльність збуджує увагу дітей, сприяє задоволенню потреби у міжособистісному спілкуванні. Під час гри у дітей інтенсивно розвивається здатність до співчуття, співпереживання (А. Рояк, А. Ніколаєва), оскільки саме з ігровою діяльністю пов'язана здатність дитини приймати позицію іншої людини, переживати за неї.

Суспільно корисна праця в школі-інтернаті передбачає виконання доручень, участь у чергуваннях, працю на користь інших людей. Таким чином вона не тільки стимулює вироблення в учнів трудових умінь і навичок, а й сприяє формуванню таких важливіших моральних якостей, як взаєморозуміння, взаємодопомога, співчуття тощо.

Громадсько-суспільна діяльність забезпечує сприятливі умови для розвитку в молодших школярів організаторських і комунікативних навичок, залучаючи їх до системи соціально орієнтованого спілкування, суспільно значущих справ; формуючи здатність розуміти іншу людину, перейматися її турботами, хвилюваннями, інтересами, допомагати їй [4, с. 112-113].

Художньо-естетична діяльність сприяє засвоєнню естетичних знань, задоволенню естетичних потреб, прилученню до творення прекрасного в житті й мистецтві, розвитку естетичних навичок і умінь, а також формуванню здатності розрізняти прекрасне й огидне в суспільстві, мистецтві, людині [4, с. 112-113].

Спілкування як діяльність має сутнісне навантаження щодо формування емпатії у дитини. Спілкування об'єднує вихованця й педагога, допомагає педагогу передати дитині досвід власних відчуттів, а дитині — прийняти цей досвід. Продуктивне спілкування завжди відбувається за умови взаємного бажання спілкуватися.

Основними формами організації позаурочної діяльності з виховання милосердя в молодших школярів обрано такі: система виховних годин, бесіди за сюжетами казок, оповідань, рольові ігри, ігри-драматизації; демонстрування фільмів; творчі завдання; інсценізації ситуацій, що спонукають до гуманних дій, констатування емоційних станів людини; психогімнастика; контактування з природою; колективна праця для інших людей, свята, концерти, конкурси, зустрічі та бесіди з людьми, які надають допомогу іншим людям, виставки малюнків, дні іменинників, екскурсії, прослуховування музичних уривків, які є співзвучними емоційним станам різних героїв (дитячі п'єси М. Лисенка, С. Прокоф'єва, П. Чайковського, Д. Кабалевського); використання творів образотворчого мистецтва (І. Крамський «Невтішне горе», В. Кончаловський «Лізонька», О. Васнецов «Оленка» тощо).

Цей вибір зумовлено тим, що всі названі форми діяльності зазвичай здійснюються колективно або групами, стимулюю-

ючи міжособистісне спілкування, вироблення в учнів умінь сприймати й розуміти емоційний стан інших людей, виявлення турботи у відносинах один до одного.

Вплив діяльності, у тому числі з виховання милосердя в молодших школярів шкіл-інтернатів, залежить від умов та характеру її організації, а саме: моральний, особистісний та суспільно значущий зміст діяльності вихованців [2, с. 27], посиленість, доступність і добровільність діяльності; усвідомлення і внутрішнє прийняття вихованцями мети майбутньої діяльності; дотримання структури діяльності; цілеспрямоване планування діяльності учнів; педагогічно доцільне поєднання різних видів дитячої діяльності з елементами гри; поступовий розвиток дитячої діяльності від гри до суспільно корисних справ [3, с. 153]; дружня атмосфера взаємодопомоги, довіри, доброзичливості, співпереживання [5, с. 188].

Проведене дослідження не вичерпує теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблеми. Подальшого вивчення потребують, зокрема, такі питання: виховання милосердя в учнів шкіл-інтернатів інших вікових груп; підвищення ефективності післядипломної освіти педагогічних кадрів з цієї проблеми.

Література

1. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Любов Вікторівна Канішевська. — К. : ХмЦНП, 2011. — 368 с.
2. Кашлев С. С. Педагогика: теория и практика педагогического процесса : учеб. пособие: в 3 ч. / Сергей Семенович Кашлев. — Минск : Зорны верасень, 2008. — Ч. 2. — 208 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник [для студ. пед. факультетів] / Олександра Яківна Савченко. — К. : Абрис, 1997. — 416 с.
4. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу : навч.-метод. посібник / Л. В. Канішевська та ін. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 172 с.
5. Хижняк А. В. Дігностика рівнів вихованості чуйності у молодших школярів / А. В. Хижняк // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. — Вип. 16, кн. 3. — 384 с.

В статтє определен потенциал общеобразовательных школ-интернатов по воспитанию милосердия у учащихся младшего школьного возраста во внеурочной деятельности школ-интернатов. Обоснованы педагогические условия, формы и методы воспитания милосердия у учащихся младшего школьного возраста во внеурочной деятельности общеобразовательных школ-интернатов.

Ключевые слова: милосердие, учащиеся младшего школьного возраста, внеурочная деятельность, общеобразовательная школа-интернат, педагогические условия, формы и методы воспитания милосердия.

N. V. Vyshniwska

Primary School Students' Mercy Education in Comprehensive Boarding School Extracurricular Activities

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

The potential of comprehensive boarding schools in terms of primary school students' mercy education; the peculiarities of primary school students' mercy education in boarding school extracurricular activities, which require consideration of two groups of factors, are determined in the article. The first group of the factors includes the sensitivity of primary school period for mercy education, the potential of comprehensive boarding school extracurricular activities in the context of the problem under study. The second group of factors complicates much the process of boarding primary school students' mercy education. This is due, firstly, to the peculiarities of boarding primary school students' lifestyle; secondly, to the specific of the student contingent: abnormalities in health, deprivational syndrome, aggression, increased vulnerability, tendency to nervous breakdowns, reduced empathy, group dependence, loneliness, compensatory behavior, difficulty in communicating with others, distrust, emotional incontinence and more.

The pedagogical conditions of primary school students' mercy education in comprehensive boarding school extracurricular activities are substantiated: comprehensive boarding school educators' methodical training for primary school students' mercy education in order to support subject-to-subject interaction; content and methodological support; involving in common emotional and value activities aimed at exercising mercy.

Keywords: mercy, primary school students, extracurricular activities, comprehensive boarding schools, pedagogical conditions, forms and methods of mercy education.

References

1. Kanishevska, L.V. (2011). Vychovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti [Education of social maturity of boarding school senior students]. K. : HmCNP.
2. Kashlev, S.S. (2008). Pedagogika: teoriia i praktika pedagogicheskogo protsessa: P. 2 [Theory and practice of pedagogical process]. Minsk: Zorny verasen.
3. Savchenko, O. Ja. (1997). Didaktika pochatkovoii shkoly [Didactics of primary school]. K. : Abris.
4. Kanishevska L.V. & others. (2007). Formuvannia zhyttievoi kompetentnosti vykhovantsiv u zakladakh internatnoho typu [Formation of pupils' life competency in boarding schools]. K: Pedahohichna dumka.
5. Khyzhniak, A.V. Diahnostyka rivniv vykhovanosti chuynosti u molodshykh shkoliariv [Diagnostics of levels of mercy education of primary schoolchildren]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.

СФОРМОВАНІСТЬ ПАТРІОТИЗМУ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ НА ЕТАПІ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ДЕРЖАВИ: КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ

Обґрунтовано актуальність проблеми патріотизму старших підлітків для сучасного процесу державотворення. Визначено компоненти, критерії та показники сформованості патріотизму цієї групи дітей. Висвітлено інтегративні компоненти патріотизму старших підлітків, визначені через ціннісні ставлення: до Батьківщини, до народу та до себе як громадянина-патріота незалежної України. Виокремлено три критерії вихованості патріотизму старших підлітків: емоційно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісний.

Ключові слова: патріотизм, ціннісні ставлення, компоненти, критерії, показники.

Формування правової демократичної України можливе лише на основі розвинутого громадянського суспільства, яке є метою і засобом громадянського виховання особистості, передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури громадян, розквіт їхнього патріотизму. Патріотизм же, своєю чергою, є пріоритетною ланкою громадянського виховання. Адже незалежність і могутність держави багато в чому визначаються саме патріотизмом її громадян.

Ефективне виховання патріотизму у старших підлітків вимагає виявлення реального стану сформованості цієї якості. *Метою* статті є визначення компонентів, критеріїв і показників сформованості патріотизму у старших підлітків загальноосвітньої школи.

Досліджуючи проблему, ми виходили з того, що для становлення й утвердження незалежної України потрібно виховувати у свідомості старших підлітків український, духовно-осмислений, рефлексивний патріотизм громадянського спрямування. Означений тип патріотизму поєднує пристрасну любов до Батьківщини із тверезим почуттям міри і поваги до громадян усіх регіонів України, піднімає особистість на високий рівень ідентифікації з усім українським народом, який відстоює право гідно жити в незалежній, цілісній, самостійній Україні.

Патріотизм — одне з найглибших почуттів особистості. Виховати свідомого громадянина-патріота означає сформувавши в особистості систему якостей і почуттів, а саме: любов

до Батьківщини, свого народу; усвідомлення своєї приналежності до української нації; почуття громадянського обов'язку та відповідальності перед Батьківщиною; готовність активно діяти на шляху становлення суверенної, правової, демократичної, соціальної держави; високу правосвідомість, повагу до Конституції, законів держави; готовність служити Батьківщині та встати на захист державних інтересів країни; повагу до державних символів, традицій та звичаїв рідного народу; шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв всіх інших народностей, що населяють країну; гуманістичну моральність.

Такий патріотизм має ґрунтуватися на знаннях про історичне минуле і сучасність України, її культуру, мистецтво, цінності, мораль, звичаї, обряди, символіку свого народу, рідного краю. Не менш важливими є знання про права і свободи громадян, сутність громадянського суспільства, правової держави та інших суспільно-політичних понять. Старші підлітки вже мають виявляти інтерес до внутрішньої і зовнішньої політики Вітчизни, інших країн світу, цікавитися найважливішими документами уряду.

Духовно-осмислений патріотизм старших підлітків проявляється у виконанні обов'язків та дотриманні норм закону, намаганні демократичним шляхом відстоювати свої права і свободи. Цей феномен передбачає практичну турботу про своє благо і благо рідного народу. Любов до своєї Батьківщини виявляється у творчій громадській діяльності, умінні аналізувати суспільно-політичну ситуацію, визначати і захищати свою позицію, бажанні вислухати і зрозуміти іншу думку, з повагою ставитися до опонента. Патріотизм старшого підлітка нерозривно пов'язаний з його усвідомленою самореалізацією й самовдосконаленням.

Розробляючи діагностичний інструментарій, ми керувалися положенням, проголошеним К. Ушинським: «Якщо педагогіка хоче виховати людину всебічно — вона повинна, насамперед, пізнати її всебічно» [5, с. 455]. Виявлення у старших підлітків ознак патріотизму тісно пов'язане з положеннями особистісно орієнтованого підходу: ставлення до вихованця як до самоцінної особистості, суб'єкта виховної взаємодії; допомога у розкритті власних здібностей та їх реалізації. І. Бех зазначає, що особистісно орієнтоване виховання — це утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі суспільні пріоритети [1, с. 39].

У психолого-педагогічній літературі описано різні підходи до визначення критеріїв вихованості особистості. За спрямованістю, способом і місцем застосування критерії вихованості умовно поділяють на: а) пов'язані з проявом результатів виховання у зовнішній формі — у вигляді оцінки, суджень, вчинків або дій вихованця (основні ставлення, провідні якості, суспільна спрямованість, поведінка у проблемній ситуації тощо) і б) пов'язані з явищами, прихованими від вихователя, — мотиви, плани, переконання, орієнтації вихованця. Основними ознаками вихованості є ставлення особистості (інтерес, прагнення, готовність, любов до чогось), добровільне виконання певних дій (допомагати, здійснювати вчинки, виявляти самостійність), мотиви дій, вчинків. Зокрема, дослідники М. Єфременко, М. Монахов критеріями вихованості учнів різного віку вважали: любов до Батьківщини, інтернаціоналізм, ставлення до однокласників, гуманність, чесність, ставлення до праці, дисциплінованість, відповідальність, активність, допитливість, сміливість, сила волі, скромність, гідність, любов до прекрасного та інші.

У своєму дисертаційному дослідженні ми спиралися на роботи вчених І. Беха, Л. Божович, М. Болдирєва, І. Мар'єнка, В. М'ясищева, К. Шевчука, В. Яковлєва та інших, що як критерій вихованості пропонували використовувати систему ціннісних ставлень. Так, І.Д. Бех наголошує, що категорія «ставлення» є ключовою для процесу формування особистості, «оскільки за її допомогою розкривається становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально-конструктивною чи деструктивною стосовно індивіда» [1, с. 207].

Ціннісне ставлення виступає системним утворенням особистості. Під «ціннісним ставленням» ми розуміємо активну суб'єктну спрямованість, яка належить до цінностей свідомості та поведінки особистості. Ціннісні ставлення особистості визначають потужність інтересу, міцність емоцій, переконань, потреб та проявляються у практичній діяльності. Відбувається перетворення внутрішнього ставлення особистості на відповідні звички, уподобання, які в результаті стимулюють її внутрішню життєдіяльність. З плином часу та зі зміною соціальних зв'язків особистість набуває рефлексивних рис. Рефлексивні риси є проявом ціннісних ставлень до себе (Б.Г. Анан'єв). Водночас вони є внутрішнім індивідуально-вибірковим ставленням особистості до матеріальних

та ідеальних предметів, інакше — це особистісні властивості, що своєчасно емоційно оцінені суб'єктом і набули свідомого суб'єктивного смислу та цінностей. «Саме ці усвідомлені узагальнені морально-духовні утворення, що набули статусу власної особистісної цінності суб'єкта, складають зміст образу Я, Я-концепції, що є ядром людської особистості, регулятором її поведінки й діяльності» [2, с. 152]. Ціннісні ставлення ґрунтуються на потребах особистості, які спонукають до практичних дій, визначають діяльність і позначаються на її якості.

Інтегративні компоненти патріотизму старших підлітків ми детермінуємо через такі ціннісні ставлення: *до Батьківщини, до українського народу та до себе як громадянина-патріота незалежної України*. Ці ставлення розглядаємо також як емоційно-вольові установки особистості, що визначають її внутрішню позицію стосовно вищеназваних сторін патріотизму, трансформуються в особистісні цінності й спрямовані на становлення особистості як громадянина-патріота своєї Батьківщини.

Відповідно до основних складових патріотизму ми виокремлюємо три критерії його вихованості: емоційно-мотиваційний (забезпечує стійкі почуття, оцінювальні ставлення і судження); когнітивний (оснований на системі знань, усвідомлених і внутрішньо прийнятих особистістю, які є визначальними у розумінні сутності патріотизму і набувають відображення у певних ціннісних ставленнях до Батьківщини, до народу, до себе як громадянина-патріота України); діяльнісний (проявляється в уміннях і навичках творчої громадської діяльності і поведінки, виконанні обов'язків та дотримання норм закону; прояві моральної рефлексії; усвідомленій самореалізації своїх патріотичних рис (табл. 1).

Таблиця 1

Компоненти, критерії ціннісних ставлень старших підлітків

Компоненти	Критерії		
	емоційно-мотиваційний	когнітивний	діяльнісний
	Показники		
<i>ціннісне ставлення до Батьківщини</i>	<ul style="list-style-type: none"> любов до Батьківщини, віра в її гідне майбутнє; повага законів України, державної символіки, культурного та історичного минулого Батьківщини; прагнення жити в Україні, розбудувати її як правову демократичну, соціальну, цілісну державу-націю; готовність захищати її у випадку загрози національній безпеці. 	усвідомлені знання про: <ul style="list-style-type: none"> сутність патріотизму, культуру, цінності та історичне минуле Батьківщини; суспільно-політичний та економічний устрій України, демократичні перспективи розвитку. 	<ul style="list-style-type: none"> свідоме дотримання законів України та обов'язків громадянина; активна участь у збереженні природи рідного краю, пам'яток історії та культури країни, громадській діяльності; усвідомлене володіння державною мовою.
<i>ціннісне ставлення до народу</i>	<ul style="list-style-type: none"> стійкість ідентифікації з українським народом. 	свідомі знання про: <ul style="list-style-type: none"> гуманні форми поведінки в поліетнічному суспільстві. 	<ul style="list-style-type: none"> прояв поваги до усіх етносів, що становлять український народ, націю, засудження шовінізму, расизму, фашизму.
<i>ціннісне ставлення до себе як громадянина-патріота незалежної України</i>	<ul style="list-style-type: none"> усвідомлення себе громадянином-патріотом України, суб'єктом громадського життя, майбутнім носієм і джерелом влади. 	осмислені знання про: <ul style="list-style-type: none"> права, свободи та обов'язки людини й громадянина. 	<ul style="list-style-type: none"> виконання громадянських обов'язків в межах місцевої громади, захист власних інтересів, прав і свобод.

На основі зазначених компонентів, критеріїв і показників визначено три рівні вихованості патріотизму у старших підлітків: високий, середній, низький. Нижче представлено характеристику рівнів патріотизму старших підлітків.

Компонент — **Ціннісне ставлення до Батьківщини.** *Високий рівень.* Учневі притаманні: систематичні та свідомі прояви любові до Батьківщини, віра в її гідне майбутнє; постійна повага до законів України, державної символіки, культурного та історичного минулого Батьківщини; систематичні прагнення розбудувати Україну як правову демократичну, соціальну, цілісну державу-націю; усвідомлені бажання жити на її території; активна готовність захищати Україну у випадку загрози національній безпеці. Старший підліток має глибокі знання про сутність патріотизму, культуру, цінності та історичне минуле Батьківщини; обізнаний із суспільно-політичним та економічним устроєм України; усвідомлює важливість демократичної перспективи нашої Батьківщини. Для старшого підлітка характерне постійне та свідоме дотримання законів та обов'язків громадянина України; уміння самостійно брати участь у збереженні природи рідного краю, пам'яток історії та культури країни; активна участь у громадській діяльності; володіння державною мовою. *Середній рівень.* Представник цієї групи ситуативно виявляє любов до Батьківщини, повагу до законів України, державної символіки, культури та історії рідного краю; не систематизовано прагне розбудувати правову демократичну, соціальну, цілісну Україну, та не має постійних намірів жити на Батьківщині; не завжди готовий захищати Батьківщину у випадку загрози національній безпеці. Старший підліток недостатньо обізнаний щодо сутності патріотизму; має неповні знання про культуру, цінності та історію України; недостатні вміння аналізувати явища суспільно-політичного та економічного устрою Батьківщини, не спроможний об'єктивно оцінити події, які стосуються демократичного розвитку незалежної України. Учень не регулярно дотримується законів та обов'язків громадянина України, не завжди може правильно пояснити, для чого вони потрібні; епізодично бере участь у громадській діяльності й збереженні природи рідного краю, пам'яток історії та культури Батьківщини. *Низький рівень.* Старший підліток любить Батьківщину та не вірить у її майбутнє; не поважає законів України, державної символіки, історії Батьківщини; у нього відсутній інтерес до розвитку України, становлення цілісної держави-нації та немає бажання жити на Батьківщині; немає бажання захищати Україну у випадку загрози національній безпеці. Представник цієї групи не знає сутності патріотизму, культури, цінностей та історичного минулого Батьківщини;

не розуміє суспільно-політичного та економічного устрою України та її демократичних перспектив. Старший підліток здійснює правопорушення; не бере участі у громадській діяльності навіть за умов зовнішнього контролю; не знає і не хоче вчити державної мови.

Компонент — **Ціннісне ставлення до українського народу.** *Високий рівень.* Старший підліток усвідомлено і стійко ідентифікує себе з українським народом. Учень цієї групи має систематизовані знання про гуманні форми поведінки в поліетнічному суспільстві. Вихованець виявляє повагу до усіх етносів, що становлять український народ, націю; усвідомлено засуджує шовінізм, расизм, фашизм. *Середній рівень.* Старший підліток ситуативно ідентифікує себе з українським народом. Представник цієї групи має поверхневі знання про гуманні форми поведінки в поліетнічному суспільстві. Вихованець епізодично проявляє повагу до українського народу та фрагментарно засуджує шовінізм, расизм, фашизм. *Низький рівень.* Учень не ідентифікує себе з українським народом. Представник цієї групи не знає про гуманні форми поведінки в поліетнічному суспільстві. Старший підліток не виявляє поваги до українського народу та не засуджує шовінізм, расизм, фашизм.

Компонент — **Ціннісне ставлення до себе як громадянина-патріота незалежної України.** *Високий рівень.* Старший підліток має постійну та усвідомлену позицію, що він громадянин-патріот України, суб'єкт громадського життя, носій і джерело влади. Вихованець цієї групи має ґрунтовні знання про права, свободи та обов'язки людини й громадянина. Учень виконує громадянські обов'язки в межах місцевої громади та самостійно захищає власні інтереси, права, свободи. *Середній рівень.* Представник цієї групи фрагментарно сприймає себе громадянином-патріотом України, суб'єктом громадського життя. Старший підліток має поверхневі знання про права, свободи та обов'язки людини й громадянина. Учень старшого підліткового віку епізодично виконує громадянські обов'язки в межах місцевої громади та не завжди захищає власні інтереси, права, свободи. *Низький рівень.* Старший підліток не усвідомлює себе громадянином-патріотом України. Вихованець цієї групи не має знань про права, свободи та обов'язки людини й громадянина. Учень не виконує громадянських обов'язків у межах місцевої громади та не прагне вчитися захищати власні інтереси, права, свободи.

Для виявлення рівня вихованості патріотизму у старших підлітків використано сукупність діагностичних методів і методик, а саме: опитування, анкетування, інтерв'ювання, індивідуальні та групові бесіди з учнями, бесіди з учителями, педагогічне спостереження, метод написання листів, метод незакінчених розповідей, методика «Незакінчене речення», інші спеціально розроблені методи (конкурс «Добрі справи для рідного краю», методика «По секрету всім планетам», ігри «Партнер», «Небезпечні повідомлення», дискусійна гра «Мовна проблема», ситуації-завдання тощо).

Базою дослідно-експериментальної роботи стали школи міста Києва (спеціалізована школа № 16, гімназія «Троєщина», спеціалізована середня загальноосвітня школа № 320), Бориспільська загальноосвітня школа I-III ступенів № 6, Ксаверівська загальноосвітня школа I-III ступенів Васильківського району Київської області та Прилуцька загальноосвітня школа I-III ступенів № 2 Чернігівської області. В експерименті взяли участь 340 старших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів. Результати констатувального етапу експерименту представлено в таблиці 2.

Таблиця 2

Узагальнені результати сформованості ціннісних ставлень старших підлітків за результатами констатувального експерименту

Ціннісне ставлення	Кількість підлітків у %					
	Експериментальні групи (175 респонденти)			Контрольні групи (165 респондентів)		
	Н	С	В	Н	С	В
до Батьківщини	26,28	49,14	24,57	25,45	49,09	25,45
до народу	32	42,28	25,71	32,72	40,60	26,66
до себе як громадянина-патріота незалежної України	31,42	45,71	22,85	31,51	43,63	24,84

Примітка. В – високий рівень; С – середній рівень; Н – низький рівень.

На основі аналізу й узагальнення результатів констатувального етапу експерименту було зроблено висновок про необхідність посилення уваги до виховання патріотизму старших підлітків, зокрема підвищення прагнення вихованців розбудувати Україну як правову демократичну, соціальну, цілісну державу-націю; готовності захищати Батьківщину; усвідомлення себе суб'єктом громадського життя, майбутнім носієм і джерелом влади. Окрім цього варто поглиблювати

розуміння старшими підлітками гуманних форм поведінки в поліетнічному суспільстві, удосконалювати знання про права, свободи та обов'язки людини й громадянина.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: навч.-метод. вид. / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
2. Маршицька В.В. Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Маршицька Вікторія Вячеславівна. — К., 2003. — 186 с.
3. Монахов М.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методология / М.И. Монахов. — М., 1981. — 144 с.
4. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев // [под ред. А.А. Бодалева]. — М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: ЛОДЭК, 1995. — 356 с.
5. Разум сердца: Мир нравственности в высказываниях и афоризмах / [сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров]. — М.: Политиздат, 1989. — 605 с.

Обоснована актуальність проблеми патріотизма старших підростков для сучасного процесу створення державства. Определены компоненты, критерии и показатели сформированности патриотизма у старших подростков. Указаны интегративные компоненты патриотизма старших подростков, определенные через ценностные отношения: к Родине, народу, к себе как гражданину-патриоту независимой Украины. Выделены три критерия воспитанности патриотизма старших подростков, а именно: эмоционально-мотивационный, когнитивный, деятельностный.

Ключевые слова: патриотизм, ценностные отношения, компоненты, критерии, показатели.

V. M. Harniichuk

Patriotism of Senior Teens on the Stage of Ukrainian State Formation: Components, Criteria, and Indicators

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

The urgency of the problem of formation of patriotism in senior adolescents for the modern process of nation-building is substantiated. Studying the problem, the author proceeded from the fact that the establishment and strengthening of independent Ukraine need to instill in the minds of Ukrainian youth spiritual and meaningful, reflective patriotism of civic orientation that provides the feeling of belonging to the people of Ukraine, the awareness of the possibility and need to influence the fate of the state. Patriotism unites passionate love for the country with a sober sense of proportion and respect for people in all regions of Ukraine. Spiritual patriotism, based on love for one's native land, raises the person to a higher level of identification with the whole Ukrainian nation, which defends the right to live with dignity in integrated and independent Ukraine that has directed its development vector on European values. In the article, components, criteria and indicators of formation of patriotism in senior adolescents are defined. Basic integrative components of senior teens' patriotism are determined through value

attitudes: towards the motherland, the people, and oneself as a citizen-patriot of Ukraine. Three criteria for patriotism education of senior adolescents, namely: emotional-motivational, cognitive, activity are revealed.

Keywords: *patriotism, values attitudes, components, criteria, indicators.*

References

1. Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti: Kn. 1* [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
2. Marshytska, V.V. (2003). *Vykhovannia emotsiino-tsinnisnoho stavlennia do pryrody u ditei starshoho doshkilnoho viku* [Education of emotional-value attitude to nature in children of senior preschool age]. (Candidate dissertation, Kyiv).
3. Monakhov, M.I. (1982). *Izuchenie effektivnosti vospitaniia: teoriia i metodologii* [Studying education efficiency: theory and methodology]. Moscow.
4. Miasishchev, V.N. (1995). *Psikhologiiia otnoshenii* [Psychology of relationships]. Moscow: In-t prakt. psikhologii, Voronezh: LODEK, 1995.
5. Nazarov, V.N. & Sidorov, H.P. (Comp.). (1989). *Razum serdtsa: Mir nraivstvennosti v vyskazyvaniakh i aforizмах* [The mind of the heart: the world of morality in statements and aphorisms]. Moscow: Politizdat.

УЧИТЕЛЬ ЯК ПРОВІДНИК ЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті висвітлено проблему орієнтації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх закладах на гуманістичні цінності, проаналізовано програмні документи та праці філософів і педагогів у цьому контексті, розглянуто питання формування етичної культури педагога. Охарактеризовано категорії: добро, справедливість, гідність, совість, відповідальність, які є визначальними в етичній культурі вчителя.

Ключові слова: етична культура, етична категорія, принципи, педагог-гуманіст, моральні цінності педагога.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства з причини демографічних, екологічних загроз, дефіциту духовності та кризи цінностей усе більшої гостроти набуває проблема моралі та етичної культури, посилення їхнього ціннісного аспекту.

У своєрідному маніфесті сучасного життя, проголошеному відомим американським письменником та актором Дж. Карліном, окреслено парадокси нашого часу: ми маємо високі будинки, але низьку терпимість; широкі магістралі, але вузькі погляди; маємо кращу освіту, але менше розуму, мудрості; сміємося занадто мало, гніваємося занадто легко; збільшили свої намагання, але скоротили цінності; говоримо занадто багато, любимо занадто рідко ненавидимо занадто часто; підкорюємо космічні простори, але не душевні; робимо великі, але не найкращі справи; очищаємо повітря, але забруднюємо душу; час коротких відстаней, разової моралі, зв'язків на одну ніч... [3, с. 17].

Осмислення цих суперечностей, їхніх причин та усвідомлення насамперед того, що індустріальний спосіб виробництва і технічний прогрес вже не відповідають потребам розвитку кожної особистості, зумовлюють розширення комплексу національних завдань і мети сучасної освіти, пошук шляхів гуманізації життя, формування цінностей сучасного і майбутнього.

Етична культура виступає способом осягнення дійсності, є силою, що спрямовує до вершин моралі, людського духу, усвідомлення цінності людського життя, особливо в умовах суспільно-економічної кризи. Це актуалізує потребу переходу від авторитарних до гуманістичних принципів виховання підростаючого покоління, утвердження цінностей добра, справедливості, честі, гідності, совісті, обов'язку, відповідальності.

Визначаючи рівень розвитку як суспільства загалом, так і окремої особистості зокрема, етична культура виступає найважливішим надбанням людства, без якої неможливий подальший прогрес суспільства, втілення ідеалів демократії і гуманізму у життя.

Наукові підходи до формування етичної культури в сучасних умовах розроблені в дослідженнях І. Беґа, В. Білоусової, Н. Ганнусенко, В. Киричок, К. Чорної, Л. Хоружої, К. Журби та інших дослідників.

Метою статті є аналіз і дискурсивний огляд програмних документів та педагогічної спадщини у контексті формування етичної культури педагога, його самовдосконалення.

У книзі «Школа життя» Ш. Амонашвілі цілком поділяє погляди Г. Уеллса, що жоден завойовник не може змінити сутність мас, жоден державний діяч не може поставити світові справи вище ідей і здібностей того покоління дорослих, з якими має справу. Проте Вчитель може зробити більше, ніж завойовники і державні правителі, — сформувати нову свідомість і звільнити приховані можливості людства. У цьому сенсі автор розкриває своє бачення ролі педагога.

Учитель є ключовою фігурою сучасного виховного процесу. Саме він повинен бути основним носієм етичної культури, стати провідником гуманістичних цінностей вищого зразка, оскільки від його професіоналізму і майстерності залежатиме рівень етичної культури підростаючого покоління та майбутнє української нації.

У Педагогічній конституції Європи зазначено, що основи педагогічної освіти Європейського простору були закладені ще в епоху античності, і кожна з наступних епох — Середньовіччя і Відродження, Реформація і Просвітництво, Нові часи і Класична епоха — послідовно формувала педагогічну освіту як освіту гуманістичну, креативну, людино- і культуротворчу. А тому центром педагогічної освіти та різних форм підготовки педагога у її рамках є формування особистості вчителя — людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних якостей, здатної до навчання та виховання підростаючого покоління [8, с. 11].

Формування етичної культури сучасного вчителя — цілеспрямований процес, який охоплює фахову підготовку і діяльність учителя, що передбачає етичну компетентність, професійну культуру, моральність і гуманізм, любов до професії і до дітей. Щоб зрозуміти, на що себе спрямовувати, педагогу

слід спочатку осмислити і внутрішньо прийняти принципи виховання основ етичної культури, а саме:

- *гуманістичний принцип*, що полягає у визнанні людини як найвищої цінності, розумінні дитини, доброзичливому ставленні до неї, довірі, прийнятті кожної дитини такою, якою вона є, удосконаленні її поведінки;
- *єдність національного і загальнолюдського*, що полягає у формуванні національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу, прищеплення шанобливого ставлення до культури, спадщини, традицій і звичаїв народів, що населяють Україну;
- *принцип природовідповідності*, який враховує у процесі виховання багатогранну і цілісну природу людини, її вікові та індивідуальні особливості;
- *принцип культуровідповідності*, що забезпечує органічний взаємозв'язок з історією народу, його мовою, культурними та прогресивними родинно-побутовими і релігійними традиціями, традиціями і культурами інших народів світу, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь, зв'язок виховання з життям;
- *принцип індивідуальності*, який утверджує неповторність та унікальність кожної людини, визначає її інтереси, бажання та потреби у житті;
- *принцип стимулювання*, який визначається вірою у сили і здібності кожної дитини, її потенційні можливості, здатність досягти високих результатів, заохочення до самоорганізації, самовиховання та самовдосконалення;
- *принцип цілісності*, який консолідує зусилля всіх суб'єктів виховання в одну систему;
- *принцип педагогічної компетентності*, що полягає у доцільному використанні педагогічних форм, методів, доборі змісту, педагогічній тактовності;
- *принцип неперервності*, який визначає процес виховання як такий, що триває протягом усього життя людини [2].

У Маніфесті гуманної педагогіки стверджується, що кожний педагог-гуманіст є «творцем свого суб'єктивного освітнього простору, у який залучає дітей чи окрему Дитину. Сила і якість впливу цього простору залежить від особистості педагога і його культури: характеру, вдачі, почуттів, думок, знань, прагнень, світогляду – адже освітній простір – це відобра-

ження нашої сутності. Звідси — найфундаментальніша проблема гуманної педагогіки — самовдосконалення» [6].

У Національній стратегії розвитку освіти на період до 2021 року зазначено, що «пріоритетом державної гуманітарної політики щодо національного виховання має бути забезпечення громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності та толерантності. Виконання зазначених завдань передбачає переорієнтацію пріоритетів освіти з держави на особистість, на послідовну демократизацію і гуманізацію навчально-виховного процесу, педагогічної ідеології в цілому, тобто на європейські; гуманістичні цінності та виміри...» [7].

Суспільство зацікавлене в тому, щоб учитель не тільки навчав дітей основам наук, а й створював умови для розвитку людей високої моральної та етичної культури, з відповідним світоглядом, запитами, інтересами, творчим підходом до життя. Найважливішою компетентністю педагога ХХІ століття є забезпечення освітнього середовища, яке буде сприяє благополуччю кожної дитини і формувати її багатий духовний світ [8].

«Дитина ходить у школу не лише для того, щоб учитися, — вважав В. О. Сухомлинський. — Це тільки одна частина життя у школі. Школа — майстерня людяності. Дитина ходить туди, щоб облагороджуватися, щоб особистістю стати, щоб мати друзів, щоб навчитися любити і творити» [1, с. 156].

У сучасному виховному процесі головний акцент має зміститися із засвоєння певного обсягу знань на виховання особистості з урахуванням її унікальних «природних рушійних сил» (пристрасті до розвитку, пристрасті до дорослішання та пристрасті до свободи). І вже на цій основі доцільно формувати у дітей основи етичної культури, базові гуманістичні цінності та бажання самовдосконалюватися.

Успішність виховання підростаючого покоління великою мірою залежить від підготовки вчителя, який повинен володіти високими особистісними і моральними якостями, ґрунтовними знаннями, педагогічними технологіями та також мати можливість отримувати додаткові знання, необхідні для практичної діяльності.

На думку школярів, найважливішими якостями педагога є зацікавленість і повага до дітей як особистостей без пригнічення їхньої гідності.

Критерієм етичної культури вчителя є визнання особистісних пріоритетів дитини; емоційна чутливість до сприйняття моральних цінностей педагогічної професії; емпатія; готовність до морального вибору; тактовність, вольова регуляція; дотримання норм учительської етики; уміння діяти у конфліктних ситуаціях.

У своїй книзі «Як любити дітей» Я. Корчак згадує виступ в Інституті спеціальної педагогіки у Варшаві. Він продемонстрував у рентгенівському кабінеті серце дитини, яка була налякана новою обстановкою. Присутні побачили на екрані, як швидко забилося маленьке серце. І тоді відомий лікар-педіатр і педагог звернувся до присутніх зі словами: «Дивіться і запам'ятовуйте: тоді, коли ви гніваєтеся або коли втомилися, а діти стають нестерпні і виводять вас із себе, коли ви сердитеся і кричите, коли в нападі гніву ви хочете покарати, згадайте, що так виглядає і реагує серце дитини» [5].

Сьогодні від педагогів можна почути, що до школи приходять діти із нестерпним характером, важкою поведінкою, з небажанням вчитися. На запитання «Чи хочуть діти навчатися і виховуватися?» вчителі відповідають по-різному: не хочуть, хочуть, та не так, як ми вчимо і виховуємо, хочуть, та не те, що ми їм даємо, тощо... Кожен педагог має зрозуміти, що дитина хоче вчитися і виховуватися, лише без примусу, за визнання себе рівним із дорослими суб'єктом.

На жаль, у підручниках з педагогіки практично не розкривається таке поняття, як «любов», тому що вчені не визначають його як науковий термін. А як же будувати весь освітній процес без любові вчителя до дитини? Якщо вчитель не буде старатися, щоб його полюбили діти, через його любов до них, то взаємодії не відбудеться. Взаємодії, яку В. Сухомлинський назвав духовною спільністю; а якщо не буде духовної спільності, то не відбудеться ні виховання, ані розвитку особистості.

У Маніфесті «Як любити дітей» педагог-гуманіст ділиться своїми думками: «Скільки приносять діти із собою потворного, скільки буває такого, коли серце дитяче — як гнойовик, як виразка, коріння яких відходять у глибину тих днів, коли перед дитиною щойно відкрилося віконце у світ. Буває дивляться на тебе не чисті, чесні, щирі, а нахабні, лицемірні очі. Хіба можна все це любити? Я люблю дитину не такою, якою вона є, а такою, якою вона повинна бути. І коли вдається очистити серце дитяче від гнойовиків і виразок, коли в очах дитини

сяє одухотвореність красою, а не блукає лицемірна посмішка, я люблю цю справжню людину, бо у ній — частинка моєї душі» [4, с. 185].

Одна з центральних етичних категорій, що уособлює позитивний досвід у житті, це добро. У педагога добро спрямоване на продукування гуманізму, ціннісного ставлення до дитини, до себе і до інших людей. Воно є важливою умовою гармонійного існування людини в соціумі і в природі, розкриття її сутнісних сил, самовдосконалення і самореалізації.

Почуття справедливості у вчителів та вихователів полягає у неупередженому, об'єктивному ставленні як до оточуючих, так і до себе, у повазі свободи думки і права вибору кожного. Справедливість педагога пов'язується з чесністю, принциповістю, правдивістю, прагненням відкрито протистояти злу. На переконання В. Сухомлинського, несправедливість покарань школярів спричинена педагогічним безкультур'ям самих учителів, необ'єктивним оцінюванням, невдалою організацією виховного процесу у школі, відсутністю єдності вимог школи і сім'ї, невідповідністю покарання здійсненим вчинкам: «Педагогічне безкультур'я і невігластво починаються там, де вчитель, не розуміючи духовного світу дитини, намагається перетворити дитячу беззахисність у клітку, куди він заганяє маленьку пташку, роблячи з неї те, що йому здається корисним і потрібним» [10, с. 617].

Моральний зміст справедливості педагога полягає у повазі до честі і гідності вихованця. Честь і гідність як взаємопов'язані етичні категорії розкривають ціннісне ставлення особистості до себе. Якщо гідність ґрунтується на самоповазі, усвідомленні власної значущості, що є основою самооцінки її діяльності і самореалізації, то категорія честі передбачає визнання досягнень, оцінювання дій чи поведінки з боку інших. Визнання честі й гідності вихованця є невід'ємною складовою взаємодії вчителя з дитиною, в основі якої лежить визнання дитини, що спонукає «бажання вихованця стати кращим і бажання педагога бачити вихованця кращим, ніж він є зараз... Виховати почуття власної гідності, честі, самоповаги можна лише тоді, коли людина почувається господарем у власному духовному світі, коли в ній є визначена межа, яку ніхто не має права переступати» [4, с. 177].

Совість учителя, пов'язана з поняттями обов'язку і відповідальності, визначає оцінку і самооцінку особистістю власних вчинків, емоцій, мотивів через призму вищих моральних

і етичних цінностей. Якщо в авторитарній етиці совість співвідноситься із зовнішнім авторитетом, який регулює поведінку індивіда через послух, покору, страх покарання, то в гуманістичній етиці совість виступає внутрішнім контролером поведінки особистості через свідомий моральний вибір, розуміння наслідків своєї діяльності та узгодження своїх дій відповідно до етичних цінностей.

Обов'язок педагога є імперативною етичною категорією, що виявляє рівень його моральної свідомості, здатність зрозуміти свою місію, власну роль у навчально-виховному процесі, в облагородженні суспільства. Важливим аспектом обов'язку є здатність усвідомити свою роль і місце в житті школи, класу, окремої дитини, що відзначав В. Сухомлинський: «Обов'язок — це внутрішній суддя людини, найважливіший стимул сумління. Для сумління обов'язок те саме, що для човна кермо і весла; без обов'язку немає благородних людських принципів» [11, с. 478].

Відповідальність педагога зумовлена свободою вибору засобів досягнення мети у прийнятті морального рішення та усвідомленні можливих наслідків власних дій[9]. Отже, відповідальність визначає готовність приймати соціальні вимоги, моральні рішення на основі добровільної підзвітності за їхньої узгодженості з обов'язком.

В окремих пунктах Кодексу честі та служіння учителя, затвердженому на XIII Міжнародних педагогічних читаннях з гуманної педагогіки в м. Тбілісі (Грузія, 2014) зазначено, що педагог:

- проявляє особливу турботу у розвитку і збагаченні культурного простору своїх учнів, учить жити, дорослішати і розвиватися у власному духовному вимірі, мріяти, створювати красу, чинить добро; допомагає налагоджувати гармонію у навколишньому світі;
- усвідомлює виняткове значення своєї суб'єктивної волі у творенні освітнього процесу, тому постійно вдосконалює свій характер, погляди, педагогічне мистецтво, духовно-моральний світогляд; шукає і творить в собі педагога від Світла для дітей Світла.

Результати проведеного нами дослідження дають підстави стверджувати, що педагогіка завжди була, є і буде пронизана ідеями гуманізму, у яких важливе місце посідає етична культура та загальнолюдські цінності.

Проблема формування етичної культури педагога, упродовження загальнолюдських цінностей в освітній процес залишається актуальною і потребує подальшого розроблення у ряді важливих аспектів, зокрема таких, як залежність рівня етичної культури учнів від етичної культури педагога.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании. Истинное воспитание Ребенка – в воспитании самих себя / Ш.А. Амонашвили. – Артемовск, 2008. – С. 172.
2. Бех І.Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів. До факультативного курсу «Основи гуманістичної моралі» / І.Д. Бех, Н.І. Ганусенко, К.І. Чорна // Шкільний світ. – 2005. – № 45. – С. 4-11.
3. Волик Л.В. Синдром CF (CHILDFREE) як нова альтернатива народженню та вихованню дітей // Шлях освіти. – 2013. – № 1. – С. 15-18.
4. Духовний Свет в жизни учителя : сб. философ. статей. – Донецк : Цифровая типография, 2009. – 226 с.
5. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании / Януш Корчак // [пер. с польского]. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
6. Манифест гуманної педагогіки / Ш.А. Амонашвили // Всеукраїнська культурно-освітня асоціація Гуманної педагогіки, Артемовський Центр Гуманної Педагогіки. – Донецк : Ноулідж (донецьке відділення), 2011. – 43 с.
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2014 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pon.org.ua/povupny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>. – Назва з екрана.
8. Педагогічна Конституція Європи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.argue.org/index.php/gu/hlavnaia/104-pedagogicheskaya-konstitut-siya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1>.
9. Смолінська О.Є. Особистість майбутнього фахівця в культурно-освітньому просторі педагогічного університету / О.Є. Смолінська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – Вип. 16, кн. 3. – С. 181-189.
10. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / Василь Олександрович Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 403-637.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. Т. 3: Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – 670 с.

В статті отражена актуальність орієнтації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах на гуманістичні цінності, проаналізовані програмні документи, твори філософів і педагогів; розглянуто питання формування етичної культури педагога.

Охарактеризованы категории: добро, справедливость, достоинство, совесть, ответственность, которые являются определяющими в этической культуре учителя.

Ключевые слова: *этическая культура, этическая категория, принципы, педагог-гуманист, моральные ценности педагога.*

S. A. Hariacha

Teacher as a Guide to Ethical Culture in the Modern Educational Space

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

The article highlights the topicality of orientation of teaching and educational process in comprehensive schools towards humanistic values, analyzes program documents and works by philosophers and educators in this context, and deals with the issue of the formation of ethical culture of the educator.

The principles of education teachers have to focus on in their practice have been determined, namely: humanitarian, the unity of national and universal values, environmental responsibility, cultural responsibility, individuality, stimulation, integrity, pedagogical competence and continuity. The categories of goodness, fairness, dignity, conscience and responsibility, which are determinative in the ethical culture of a teacher, have been characterized.

Keywords: *ethical culture, ethical category, principles, educator-humanist, moral qualities of educator.*

References

1. Amonashvili, Sh. A. (2008). Ballada o vospytanii. Istinoie vospitanie Rebenka – v vospytanii samikh sebia [A ballad on education. The true education of the child – in education of oneself]. Artemovsk.
2. Bekh, I. D., Hanusenko N. I. & Chorna K. I. (2005). Kontsepsiia vykhovannia humanistychnykh tsinnostei uchniv. Do fakultatyvnoho kursu «Osnovy humanistychnoi morali» [The conception of humanistic values education of pupils. To the elective course «Basics of humanistic moral»]. Shkilnyi svit, 45, 4-11.
3. Volyk, L. V. (2013). Syndrom CF (CHILDFREE) yak nova alternatyva narodzhenniu ta vykhovanniu ditei [The syndrome CF (CHILDFREE) as a new alternative to the delivery and education of children]. Shliakh osvity, 1, 15-18
4. (2009). Dukhovnyi Svet v zhyzni uchitelia [Spiritual light in the teacher's life]. Donetsk: Tsyfrovaia typohrafiia.
5. Korchak Ya. (1990). Kak liubit rebenka [How to love children]. Moscow: Politizdat.
6. Amonashvyly Sh. A. (2011). Manifest humannoi pedahohiky [The manifest of human pedagogics]. Donetsk: Noulidzh.
7. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2014 roku [The national strategy of education development till 2014]. Retrieved from: pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html.
8. Pedahohichna Konstytutsiia Yevropy [The Pedagogical Constitution of Europe]. Retrieved from www.arpue.org/index.php/ru/hlavnaia/104-pedagogicheskaya-konstitutsiya-evropy/141-pedahohichna-konstytutsiia-yevropy-1.

9. Smolinska, O. Ye. (2012). Osobystist maibutnioho fakhivtsia v kulturno-osvitniomu prostori pedahohichnoho universytetu [The personality of future specialist in the cultural and educational space of pedagogical university]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 16, book 3 (pp. 181-189). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
10. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory*: Vol. 1 [Selected works]. Kyiv: Rad. shkola.
11. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory*: Vol. 3 [Selected works]. Kyiv: Radianska shkola.

СТРУКТУРА ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Розглянуто теоретичні аспекти розвитку особистісної творчості. Акцентовано увагу на вдосконаленні сучасного педагогічного процесу. Представлено систему критеріїв (особистісні та процесуальні), показників та рівнів сформованості творчого потенціалу старшокласників. Охарактеризовано компоненти творчого потенціалу (особистісний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, інтелектуальний).

Ключові слова: творчість, творча особистість, творчий потенціал.

Виховання самодостатньої особистості, яка здатна реалізувати свої потенційні можливості та забезпечити продуктивність власної життєдіяльності і середовища, яке її оточує, є необхідною умовою сьогодення.

Зміни, що відбуваються в українському суспільстві та загалом у світі, мають призвести до усвідомлення, що нова система суспільних відносин повинна бути заснована на цінності кожної людини. Саме таке суспільство змінить вимоги до особистості та уможливить реалізацію її творчого потенціалу.

Аналіз наукових праць свідчить, що на сьогодні накопичено значний матеріал щодо впровадження різноманітних форм, методів роботи з реалізації творчого потенціалу. Однак недостатньо вивченими залишаються питання про критерії й компоненти розвитку творчого потенціалу особистості старшокласника.

Актуальність статті полягає в представленні власної структури творчого потенціалу старшокласників з позиції вияву та реалізації їхньої індивідуальності.

Відтак, метою статті є характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості творчого потенціалу учнів старших класів.

Завдання статті:

1. Розглянути погляди науковців на структуру творчого потенціалу особистості.
2. Представити власну структуру творчого потенціалу старшокласника.

Проблема творчості взагалі та її якостей зокрема привертала до себе увагу великої кількості дослідників. Вона вивчалась у загально-філософському, психологічному, педагогічному,

соціально-психологічному, соціальному, антропологічному аспектах. У структурі творчості вагоме місце посідає творчий потенціал. Проблему творчого потенціалу досліджували Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонт'єв, В. Моляко, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Абульханова-Славська, Г. Балл, І. Бех, О. Киричук та інші.

За твердженням К. Гуськової, поняття «творчого потенціалу» можна співвіднести з поняттям «когнітивна креативність», тобто з тими творчими здібностями і задатками, які існують у людини і ґрунтуються на особливостях її творчого мислення [1].

На думку В. Моляко, структура творчого потенціалу визначається складовими: задатки, нахили; інтереси; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; швидке та якісне оволодіння вміннями і навичками; здібності до реалізації власних стратегій і тактик [2].

У своїх дослідженнях І. Львова виокремлює чотири групи особистісних якостей суб'єкта, які становлять творчий потенціал особистості, — світоглядні якості: активна життєва позиція, оптимізм, гармонійність, гуманність, відданість своїм ідеалам і принципам, високе почуття обов'язку, патріотизм, високий рівень розвитку естетичних почуттів, прагнення до процесу творчості, відкриттів, духовного зростання, самопізнання, самовираження; ціннісні якості: доброзичливість, тактовність, щирість, працьовитість, милосердя, толерантність (терпимість до інших людей), критичність; інтелектуальні якості: далекоглядність (уміння прогнозувати події, вчинки, дії), допитливість, спостережливість, почуття гумору, гнучкість розуму (здатність до прийняття адекватних рішень, залежно від ситуації), варіативність мислення, незалежність і самостійність думки, високий рівень розвитку інтуїції, ерудованість, захопленість змістом діяльності, здатність до аналізу і синтезу, оригінальність, метафоричність мислення, ініціативність; вольові якості: цілеспрямованість, наполегливість, сміливість, уміння доводити розпочату справу до кінця, здатність до самоствердження, витримка, мужність і стійкість (здатність переносити життєві поразки та негаразди), неабияка енергійність, упевненість у собі [3].

Зі своєї позиції О. Попель у структурі творчого потенціалу вирізняє: мотиваційний компонент, який виражає своєрідність інтересів особистості; інтелектуальний компонент, що

проявляється в оригінальності, гнучкості, адаптивності, швидкості й оперативності мислення, легкості асоціацій, у високих рівнях розвитку творчої уяви, спеціальних здібностей; емоційний компонент характеризує емоційний супровід творчості; вольовий компонент визначає здатність особистості до саморегуляції та самоконтролю, якості уваги, самостійність, здатність до вольової напруги, спрямованість індивіда на досягнення кінцевої мети творчої діяльності [4].

На думку Н. Посталюк, проблема формування творчого потенціалу особистості поєднується з поняттям «творчий стиль діяльності» [5]. У своїх працях учений характеризує творчий стиль діяльності через низку певних рис, серед яких: здатність до бачення проблем як стрижнева ознака креативності; оригінальність мислення; легкість асоціювання; гнучкість мислення, що є вільним переключенням людини від однієї розумової діяльності до іншої; легкість генерування ідей; критичність мислення; здатність до перенесення — трансформування засвоєних зразків діяльності в нову ситуацію; готовність пам'яті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що творчий потенціал досліджується у двох аспектах: особистісному (вияв власної індивідуальності) та процесуальному (реалізація власної індивідуальності). В особистісному аспекті головне місце посідають якості, здібності особистості як суб'єкта творчої діяльності, її потреби, мотиви, інтереси, знання, уміння, навички, характерологічні властивості, емоції, почуття тощо, а також їхній розвиток. У процесуальному аспекті визначаються особливості перетворення суб'єктом предмета творчості, об'єктивної дійсності загалом. Творчий потенціал у філософському плані розглядається як синтетична якість індивіда, що визначає міру його можливостей ставити і вирішувати нові завдання у сфері діяльності, яка має суспільне значення. Означений потенціал можна представити у вигляді сукупності перетворювально-предметних (навички, уміння, здібності), пізнавальних (інтелектуальні здібності), аксіологічних (ціннісні орієнтації), комунікативних (морально-психологічні якості), художніх (естетичні здібності) можливостей.

Погоджуючись із цим положенням і враховуючи те, що поняття «творчого потенціалу», з одного боку, є індивідуальним, з іншого — соціально обумовленим, вважаємо за необхідне

розподілити критерії оцінювання сформованості творчого потенціалу на дві групи: процесуальні та особистісні.

Таблиця

Критерії творчого потенціалу

Процесуальні критерії (забезпечують самореалізацію особистості в процесі діяльності), орієнтовані на реалізацію власної індивідуальності через перетворення предмета творчості	Особистісні критерії (забезпечують зростання особистості зсередини), орієнтовані на виявленні власної індивідуальності
1. Життєва активність 2. Соціальна активність 3. Суспільна значущість 4. Ціннісні орієнтації 5. Ціннісні пріоритети	1. Творчі якості: а) характерологічні, б) перцептивні, в) інтелектуальні 2. Творчі здібності 3. Готовність до творчої діяльності

Означені критерії творчого потенціалу розкриваються відповідними групами показників. Так, показниками життєвої активності є: активна життєва позиція, уміння доводити розпочату справу до кінця, творча спрямованість, уміння зробити проблему особисто значущою.

Соціальна активність як критерій творчого потенціалу має відображатися в таких показниках: потреба у визнанні, спрямованість особистості, соціально-психологічна адаптованість, контактність, почуття відповідальності, уміння сприймати й розуміти погляди інших.

Суспільна значущість як критерій творчого потенціалу розкривається такими показниками: уміння наполегливо і послідовно працювати, відповідність творчої діяльності вимогам суспільства, швидке включення в роботу.

Ціннісні орієнтації як критерій творчого потенціалу відповідають, на нашу думку, таким показникам: сформованість життєвих планів та діяльності, рівень самоактуалізації, загальнолюдські й культурно-національні цінності, рівень самосприйняття, самооцінки, самореалізації.

Своєю чергою, показниками ціннісних пріоритетів виступають: спрямованість поведінки, організованість, адаптованість до життя у соціокультурному просторі.

Показниками творчих якостей як критерію творчого потенціалу за результатами наших досліджень є показники характерологічних якостей: мета — здібність встановлювати взаємозв'язки у природі та суспільстві; мотив — прагнення до відкриття, пошуку нових знань; сприйняття — одержання позитивних результатів діяльності; перцептивних якостей:

спостережливість — здібність помічати та сприймати деталі явищ або об'єктів; особлива концентрація уваги: мимовільна увага, що заснована на інтересі, без прояву зусилля волі; довільна увага, яка спирається на вольові зусилля, післядовільна увага, яка пов'язана з автоматизацією діяльності та заміною вольового зусилля готовністю сприйняття тільки означеного явища, а не будь-якого іншого; інтелектуальних якостей: інтуїція — здібність осягати істину шляхом безпосереднього про неї розсуду, без обґрунтування за допомогою доведення; уява — здібність відтворювати в оригінальній модифікації вже існуючі об'єкти та явища, здібність самостійно утворювати образи об'єктів, які не існують у довікллі; широта знань: збереження та відтворення будь-якої раніше одержаної інформації; використання понять, категорій, логічних конструкцій; системне мислення — здібність до аналізу, синтезу, порівнянь та встановлення причинно-наслідкових зв'язків; критичність мислення.

Творчі здібності як критерій творчого потенціалу відповідають таким показникам: винахідливість, спостережливість, прагнення до нового, самостійність думки, здатність до бачення проблеми, здатність швидко пристосовуватися до нових умов діяльності.

Готовність до творчої діяльності відображається в таких показниках: творча спрямованість, здатність до концентрації творчих зусиль в діяльності, здатність генерувати творчі ідеї.

Нами схарактеризовано чотири рівні сформованості творчого потенціалу старшокласників: високий (дослідницький), вищий за середній (пошуковий), середній (перетворювальний) та низький (репродуктивний).

Так, за результатами дослідження, високий (дослідницький) рівень сформованості творчого потенціалу характерний для старшокласників, які повною мірою використовують свої творчі сили, впевнені в собі, уміють знайти вихід з проблемної ситуації, можуть запропонувати декілька способів розв'язання будь-якого завдання. Висока життєва активність допомагає визначати проблеми як особисто значущі та концентрувати зусилля для їх успішного розв'язання. Важливою рисою старшокласників такої групи є внутрішня мотивація, яка стимулює їх до пошуку нових знань, прагнення до відкриттів. Причому такі старшокласники отримують задоволення і від самого процесу, і від його результату. Оптимізм, віра у власні сили, висока готовність до творчої діяльності допомагає бачи-

ти в діяльності нове, оригінальне, суспільно корисне, активізує внутрішнє прагнення до самореалізації.

Вищий за середній (пошуковий) рівень сформованості творчого потенціалу старшокласників визначається: здатністю формулювати проблему, через самостійність в діяльності та відсутністю остраху видатися незвичайним. Старшокласники такої групи не повною мірою використовують свої творчі сили, а тому не прагнуть виділятися серед інших, хоча розпочату справу доводять до кінця. Внутрішня мотивація спрямована більшою мірою на результат, а не на процес, що дає їм змогу не звертати уваги на власні помилки та не сприймати критичних зауважень, домінування мотивації прагнення до успіху над мотивацією уникнення. Маючи достатній особистісний потенціал, не завжди виявляють необхідну життєву активність, тому самореалізація відбувається в уповільненому темпі. Важливою рисою старшокласників такої групи є винахідливість та гнучкість в нових умовах діяльності.

Середній (перетворювальний) рівень сформованості творчого потенціалу старшокласників визначається: невпевненістю у своїх творчих силах; здатністю до самостійних задумів, які не завжди знаходять реальне втілення; творчі прояви лише в творчих завданнях. Перевага зовнішньої мотивації над внутрішньою спрямована або на уникнення неприємностей, або на оцінку. Середній рівень життєвої активності забезпечує краще виконання роботи за зразком, аніж шляхом оригінальних вирішень проблеми, тому самоствердження й самореалізація майже не відбуваються. Таким старшокласникам легше працювати в групі, аніж індивідуально, хоча в роботі наполегливі.

Низький (репродуктивний) рівень сформованості творчого потенціалу старшокласників визначається: невпевненістю в своїх творчих силах; пасивним ставленням до творчих завдань; нездатністю до самостійних задумів, недорозвиненими способами мислення. Старшокласники такої групи мають низький рівень життєвої активності, тому не здатні до самостійної оцінки дій, результатів діяльності, мають низькі показники самоконтролю й саморегуляції. Мотивація зовнішня, інколи без прогнозування наслідків своїх вчинків або асоціальна, із домінуванням мотивації уникнення над мотивацією прагнення до успіху. Саморозвиток уповільнений, песимістичне сприйняття життя, розмитість життєвих цілей

і цінностей. Такі старшокласники не усвідомлюють значущості творчої діяльності.

Охарактеризовані вище критерії нами згруповано за компонентами: особистісний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, інтелектуальний. Інтелектуальний компонент визначається: допитливістю, самостійністю думки, ерудованістю, захопленістю змістом діяльності, варіативністю мислення, інтуїтивністю, ініціативністю. Особистісний компонент передбачає наявність таких характеристик, як наполегливість, активність, організованість, ініціативність, самодисципліна, самостійність, послідовність, креативність, вміння доводити розпочату справу до кінця. Своєю чергою, ціннісно-мотиваційний компонент є основою для реалізації інших компонентів. Він визначається: духовними, морально-етичними, пізнавальними потребами та інтересами, доброзичливістю, працьовитістю, тактовністю, системою ціннісних орієнтацій. Діяльнісний компонент реалізується через життєву активність та охоплює вміння: здійснювати пошук та аналіз інформації, прогнозувати розвиток досліджуваної проблеми, проводити та аналізувати дослідження, оформлювати результати роботи, робити висновки і захищати їх.

Усі вищезазначені компоненти, як свідчать результати нашого дослідження, інтегруються в готовність старшокласників до творчої діяльності. Отже, це дає змогу уточнити сутність поняття «творчий потенціал» як потенційні можливості, які стимулюють розвиток механізму творчості та процес формування творчої особистості. Тоді, на нашу думку, задатки, здібності, пізнавальні мотиви, пізнавальна активність є вихідними умовами для розвитку переконань та звичок особистості у творчій діяльності.

Аналіз теорії та практики з проблеми формування творчого потенціалу особистості дав змогу визначити, що творчий потенціал може бути двох видів: природній та набутий. Зважаючи на це, ми можемо зробити висновок, що природні передумови (нахили, схильності, здібності) є рушійною силою самовираження особистості, які забезпечують здійснення діяльності на високому рівні, але лише природні передумови не гарантують повного розгортання творчого потенціалу особистості. Отже, ми визначаємо творчий потенціал як динамічну структуру, що реалізується у життєдіяльності, адже лише відповідний соціум може стимулювати вияв природних компонентів.

Література

1. Гуськова Е. А. Психологические условия реализации творческого потенциала студентов в учебно-воспитательном процессе вуза : дисс. ... канд. психол. наук / Е. А. Гуськова. — М., 2007. — 212 с.
2. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / В. О. Моляко, О. Л. Музика. — Житомир : Рута, 2006. — 320 с.
3. Львова И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дисс. ... канд. психол. наук / И. В. Львова. — Новосибирск, 2005. — 203 с.
4. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. психол. наук / А. А. Попель. — Нижний Новгород, 2005. — 217 с.
5. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности. Педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. — Казань, 1989. — 204 с.

В статье рассмотрены теоретические аспекты развития личностного творчества. Акцентируется внимание на совершенствовании современного педагогического процесса. Представлена система критериев (личностные и процедурные), показателей и уровней сформированности творческого потенциала старшеклассников. Охарактеризованы компоненты творческого потенциала (личностный, ценностно-мотивационный, деятельностный, интеллектуальный).

Ключевые слова: творчество, творческая личность, творческий потенциал.

T. V. Honcharuk

The Structure of Senior Students' Creative Potential

Institute of Pedagogical Sciences of Ukraine (Novohrad-Volynskiy, Zhytomyr region, Ukraine).

The article deals with theoretical aspects of personal creativity. Attention is focused on the improvement of modern educational process in this context.

A system of criteria (personal and procedural), indicators and levels of senior students' creativity is presented. The components of creative potential (personal, value-motivational, active, intelligent) are defined.

The author notes that an analysis of the theory and practice of the problem under consideration testifies the existence of two kinds of creative potential: natural and acquired. With this in mind, one can conclude that natural prerequisites (inclinations, abilities, talents) are driving forces for personal self-representation, which secures productive activity. However, they do not guarantee the full unfolding of creative potential of a personality. Therefore, creative potential, or creativity, is defined in the article as a dynamical structure that is realized in life activity, for it is only the corresponding social environment that can stimulate manifestation of natural gifts.

Keywords: creativity, creative personality, senior students, creative potential.

References

1. Guskova, E. A. (2007). Psikhologicheskie usloviia realizatsii tvorcheskogo potentsyala studentov v uchebno-vospitatel'nom protsesse vuza [Psychological

- conditions for realization of students' creative potential in the educational process of higher educational establishment]. (Candidate dissertation, Moscow).
2. Moliako, V.O. & Musyka O.L. (2006). Zhibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoria, metodyka, rezultaty doslidzhen [Gifts, creativity, talent: Theory, methods, research results]. Zhytomyr: Ruta.
 3. Lvova, I.V. (2005). Psikhologicheskie faktory razvitiia kreativnosti lichnosti [Psychological factors of development of creativity of a personality]. (Candidate dissertation, Novosibirsk).
 4. Popel, A.A. (2005). Psikhologicheskie uslovia razvitiia sotsialnoi kreativnosti studentov v protsesse professionalnoi podgotovki [Psychological conditions for development of students' creativity in the process of professional training]. (Candidate dissertation, Nizhnii Novgorod).
 5. Postaliuk, N. Yu. (1989). Tvorcheskii stil deiatelnosti. Pedagogicheskii aspect [Creative style of activity. A pedagogical aspect]. Kazan.

ОСНОВНІ ПЕРІОДИ ГУМАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА (XX – початок XXI століття)

У статті зроблено спробу визначення періодів гуманістичного виховання учнів початкової та основної школи засобами музичного мистецтва. Висвітлено суспільно-історичні обставини, проаналізовано ряд документів, навчальних програм, факторів та ідей вітчизняних педагогів періоду XX – початку XXI століття, які мали помітний вплив на зміст виховного процесу.

Ключові слова: *періодизація, гуманістичне виховання, музична педагогіка, національно-культурний рух, освітній розвиток, музичне мистецтво, ідеї гуманізації, людські цінності.*

Однією з найголовніших наукових проблем гуманітарної сфери є проблема періодизації. Її сутність розглядається як засіб пізнання будь-яких історичних явищ і прогнозування можливостей їхнього розвитку в майбутньому [1]. Як відмічає О. В. Сухомлинська, саме від того, що береться за основу того чи іншого історико-освітнього періоду, який контекст вкладається в нього, що виступає рушійною силою зміни періоду (виховання, розвитку), залежить розгортання певного науково-дослідницького поля [2]. На сьогодні ученими зроблено вагомий внесок у вирішення цієї проблеми. Проте не дістали конкретної характеристики етапи, періоди становлення і розвитку процесу гуманістичного виховання учнів початкової та основної шкіл засобами музичного мистецтва. Разом із тим протягом історії людства музика посідала одне з чільних місць у системі виховання особистості. У XX столітті відбулося відчуження освіти від живої музичної культури, духовності людини. Музична освіта, загалом, втратила ціннісну орієнтацію на людину, перетворилась на утилітарно-цілеспрямоване навчання певного виду виконавської діяльності [7].

Проблемі історико-педагогічної періодизації приділяло увагу чимало дослідників і науковців. Їхні дослідження присвячені обґрунтуванню і визначенню періодів у таких напрямках: реформування шкільної освіти в Україні (Л. Д. Березівська); історико-педагогічний процес (Н. М. Гупан); національна педагогічна думка (О. В. Сухомлинська); розвиток шкільної історичної освіти (О. І. Пометун); періоди розвитку системи державного управління освітньою сферою в Україні (Д. І. Дзвінчук); етапи процесу музичного виховання осо-

бистості (О. В. Михайличенко); історія педагогіки України (С. Сірополко, А. В. Краснощок); історія розвитку української школи і педагогіки (О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко); становлення та розвиток музичної педагогіки в Україні (О. М. Олексюк); етапи гуманістичної парадигми освіти ХХ ст. (М. В. Богуславський) та ін.

У нашому дослідженні ми спираємося на періодизацію розвитку педагогічної думки, запропоновану О. В. Сухомлинською, та дослідження Л. Д. Березівської і О. М. Олексюк. *Метою* статті є спроба всебічно обґрунтувати та визначити основні періоди гуманістичного підходу до виховання учнів початкової та основної школи засобами музики протягом ХХ — поч. ХХІ століття.

Початок ХХ століття визначався піднесенням національно-культурного руху, розвитком педагогічної теорії і практики, пошуком такої школи, яка б забезпечила успішний поступ нації і сприяла утвердженню державності. Спроба підвести науково-експериментальну базу під педагогічну практику, увага до особистості дитини, розширення завдань виховання за межі накопичення формальних знань, прагнення не стільки «муштрувати», скільки «зацікавлювати» учнів — усе це мало прогресивне значення в умовах дореволюційного суспільства. Цей період відзначається домінуванням релігійно-гуманістичної спрямованості виховання. Акцентувалась увага на тому, що учневі необхідно допомогти не тільки одержати серйозну природничо-наукову освіту, але й розібратися в «питаннях духовно-морального порядку» (М. М. Рубінштейн). Впливовими факторами у цей час були: бурхливий розвиток антропології, генетики, соціальної психології та інших наук; науковий прогрес; досвід двох світових війн; глобалізація демографічних проблем.

На початку ХХ століття відбувався помітний розвиток естетичної думки, упровадження традицій української культури у шкільну практику. Музика у цей час стала об'єктом ґрунтовних педагогічних досліджень, що свідчило про науковий підхід до розв'язання проблем художньої освіти. Значну роль у розвитку музичного навчання і виховання відіграла Музично-драматична школа, заснована М. В. Лисенком восени 1904 року. Музично-естетичний розвиток особистості вважався компонентом морального і патріотичного виховання. Отже, на основі вищевикладеного, вважаємо, що *першим періодом* гуманізації виховного процесу учнів молодшого та

підліткового віку в контексті нашого дослідження є період 1901-1917 рр.

Другий період окреслюється нами межами 1918-1930 років. Характерною особливістю цього періоду стало створення оригінальної системи освіти, в основі якої лежали професіоналізація, розбудова національного змісту навчання і виховання. Цей новітній період освітнього розвитку ділиться нами на два етапи: перший — час національно-державного і культурного відродження (1918-1920). Важливо, що філософія освіти цього часу у центр навчання і виховання ставила особистість учня, розвиток його індивідуальних якостей і природних здібностей. У «Проекті єдиної школи на Україні» підкреслювалось, що «...в процесі вихованні дитини за вихідну точку треба брати те, що є в дитячій душі; дитячий світ, цей мікрокосм із власним добром і злом, є тим полем, де мусить провадитися праця вчителя» [5, с. 5]. Одним із найвагоміших засобів виховання учнівської молоді вважалося мистецтво. Вперше в історії вітчизняної школи естетичне виховання стає обов'язковим для дітей різного віку. Наголошуючи на необхідності викладання мистецтв протягом усіх ступенів проектованої школи, автори документа підкреслювали, що ознайомлення учнів з різними видами художньої творчості не повинно мати на меті обов'язкове досконале вивчення того чи іншого виду мистецтва. Першочергове завдання естетичної підготовки полягало у «вихованні волі та творчих здібностей дітей» [5, с. 17].

Другий етап — 1920-1930 роки. Цей час визначається небувалим піднесенням у розвитку гуманістичних ідей навчання і виховання. Заслуга в цьому належить талановитим вітчизняним педагогам, які стали відомими ще в дореволюційний час: П. П. Блонський, Н. І. Йорданський, А. Г. Калашніков, А. С. Макаренко, Є. М. Мединський, А. П. Пінкевич, М. Пістрак, С. Ф. Русова, С. Т. Шацький, Я. Чепіга та інші. Уцей період перед школою ставилася мета «розкрити в учнів ту сторону їх духовного існування, до якої саме музика може глибоко доторкнутися». Такими відомими педагогами-музикантами, як Б. В. Асаф'єв, Н. Я. Брюсова, В. Г. Каратигін, М. М. Ковін, А. А. Шеншин були сформульовані важливі принципи і методи загальної музичної освіти.

Починаючи з 1920 року, у навчальних програмах ставилося завдання *всєбічного розвитку*. Так, у програмі-мінімум для Єдиної трудової школи І і ІІ ступенів метою суто музичного виховання було «зробити учня, що закінчує школу, музично

розвинути і музично грамотним». Кожного учня намагались залучити до скарбів музичної культури, застосовуючи музично-педагогічний принцип, за яким спочатку створювався певний запас музичних вражень, пробуджувався інтерес і любов до музики, а вже потім досягалося розуміння твору, *усвідомлення «мови музики»*. Слід відмітити, що музичні заняття вважались нерозривним, важливим елементом життя Єдиної трудової школи. Але, якщо у 1918-1921 роках роль музики вбачалася в тому, щоб викликати у дітей «чисто музичні відчуття життя», то в 1925-1927 роках вона мала допомагати в перебудові цього життя, активно впливати на нього. Для цього учні набували «аналітичних» й «організаційних» умінь і навичок. Саме в цей період в ужиток увійшов термін «*музичне виховання*».

Отже, новаторські пошуки в галузі музичної освіти у І-й чверті ХХ століття зберегли наступність щодо попередніх прогресивних традицій. Цей зв'язок проявився в увазі до духовності людини в процесі її спілкування з музичним мистецтвом, збагаченні музично-слухових уявлень, стимулюванні її творчих можливостей та емоційно-почуттєвої сфери. Усе це сприяло гуманістичній спрямованості виховання особистості.

Третім періодом гуманістичного підходу до виховання учнів засобами музичного мистецтва є, на наш погляд, 1930 — І пол. 1950-х років. Цей період посідає особливе місце в історії вітчизняної школи, адже в ці роки складалася певна система естетичного виховання, але в умовах авторитаризації суспільства. Фактично в 30-ті роки авторитарна педагогіка намагалася витіснити залишки вільного виховання. Самобутність дитини та її індивідуальність не враховується, кардинально змінюється парадигма освіти, що проявилась у відході від дитини як центра педагогічного процесу. Провідні педагоги звертаються до рефлексології (термін упровадив у науковий обіг В. Бехтерев), яка полягає у зведенні до рефлексів усієї поведінки людини: від елементарних органічних реакцій до найскладніших актів творчості. Рефлексологія була фундаментом для розвитку педології. «Программа средней школы (городской и сельской) 5-8 лет обучения» 1933 року націлювала педагогів на те, щоб навчити учнів виражати свої думки через художній образ, заохочувати брати участь у художньому житті колективу. Кожний вид музичної роботи сприяв розвитку різних сторін особистості, але загалом діти мали одержати широку музичну підготовку і розвиток. У цих умовах важливу роль

відігравали гуманістично-педагогічна діяльність А. С. Макаренка, заснування в 1947 році науково-дослідного Інституту художнього виховання в Москві та праця Б. М. Теплова «Психология музыкальных способностей».

Наступний, *четвертий період* гуманізації виховного процесу засобами музики — 1958-1985 роки — ми пов'язуємо із «Законом про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958) та «хрущовською відлигою», яка частково демократизувала життя суспільства. Значний вплив на розвиток ідей гуманістичного виховання учнів, у тому числі і засобами музики, мала педагогічна діяльність В. О. Сухомлинського. Вона була спрямована проти авторитарно-догматичного стилю роботи з дітьми і створення системи, в якій би основою були любов і повага до дитини. Одним із головних завдань педагог вважав виховання у дитини потреби в красі, що визначає весь склад її духовного життя. Музика, мелодія, краса музичних звуків є найважливішим засобом морального та розумового виховання людини, «джерелом благородства серця та чистоти душі».

У цей час у США виникла гуманістична педагогіка як втілення ідей відомих психологів А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла. Як зазначає В. Пікельна, вони переконували в тому, що повноцінне виховання можливе лише за умов, коли школа слугуватиме лабораторією для відкриття унікального «Я» кожної дитини [4]. Ці ідеї поступово почали використовуватися і у вітчизняній педагогіці, але дещо пізніше.

Значущою і впливовою подією для створення новаторської системи занять з музики на гуманістичних засадах стала Програма, створена під керівництвом *Д. Б. Кабалецького*. Він ставить глибоко гуманне завдання: увести дітей і підлітків у світ великої серйозної музики, справивши таким чином благотворний вплив на формування кожної особистості. В основу цього важливого документа було покладено принципи єдності внутрішніх зв'язків і узагальнень, цільності та послідовності уроків музики. За цією програмою працювала і працює значна кількість учителів.

У 1968 році була створена Комісія з комплексного вивчення художньої творчості при АН СРСР, яку очолив Б. С. Мейлах. Актуальною проблемою стає розроблення методології й методики дослідження проблем творчої діяльності у вивченні мистецтва. Розширення його позицій в житті людини, посилення інтересу науки до художньої діяльності позначилося

і на виникненні та розвитку ідей гуманістичного виховання в процесі спілкування з музикою.

П'ятий період гуманізації виховного процесу учнів початкової та основної школи визначається нами другою половиною 80-х — поч. 90-х років ХХ століття. Основою всіх перетворень у суспільній свідомості цього часу стали структурні зміни у формах власності на засоби виробництва, у формуванні нових виробничих відносин, які породжували нові класи і верстви суспільства, дещо іншу психологію, мораль, форми культурного буття тощо. У цих умовах освіта, значною мірою, набула станового характеру, а способи залучення населення до здобутків культури стають жорстокішими, адже на зміну соціально-демократичному принципу доступу до освіти, мистецтва приходять їх комерціалізація.

Особливо принципового значення у виборі шляхів подальшого розвитку української освіти набув факт пом'якшення ідеологізаційного пресингу, який можна означити поняттям «*деідеологізація*». Виникла потреба в новому просвітництві, розвитку альтернативних форм освіти. Характерною рисою оновлення вважалось зростання необхідності в духовно багатій, усебічно розвинутій особистості. Тому чергова реформа загальноосвітньої школи цих років передбачала розвиток демократизації навчального процесу, яка неможлива без підвищення статусу дисциплін гуманітарно-естетичного циклу.

Поступово набула поширення ідея створення гуманістичної школи, яка вилася у спробу втілення педагогіки співробітництва. Цей напрям був одним із найґрунтовніших педагогічних узагальнень, який викликав до життя численні інноваційні процеси. У цьому вимірі поєдналися кращі традиції дореволюційної (К. Д. Ушинський, М. І. Пирогов, Л. М. Толстой) та радянської педагогіки (С. Т. Шацький, В. М. Шацька, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Ш. О. Амонашвілі) з досягненнями зарубіжної психолого-педагогічної практики та науки (Р. Барт, А. Комбс, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Бернс, Я. Корчак, Д. Брунер, Д. Гілфорд, Е. Торренста інші). Гуманізація шкільної освіти виступає важливим фактором удосконалення виховання учнів засобами музичного мистецтва. Це торкнулося, насамперед, питань використання народної музично-педагогічної спадщини, пошуків ефективних шляхів гуманістичного виховання на основі української національної культури, що знайшли відображення, зокрема, у нових програмах. З-поміж них слід виокремити насамперед програми та

поурочні методичні розробки з музики для учнів початкової та основної школи (авторська група у складі О. Я. Ростовсько-го, Р. О. Марченко, Л. О. Хлебнікової, З. Т. Бервецького), побудовані на концептуальних ідеях Д. Б. Кабалевського.

Відмітимо, що в кінці 80-х — на початку 90-х років ХХ століття поступово змінилися ціннісні орієнтації педагогічної теорії і практики. На зміну суспільній прийшла особистісна орієнтація, гуманістична. Вона передбачала відмову від пошуку універсальних форм, методів прийомів навчання і виховання, допускала їх варіативність залежно від індивідуальних здібностей та особливостей розвитку дитини.

Шостий період гуманізації шкільного виховного процесу засобами музики починається, на наш погляд, з 1991 року, коли Україна стала самостійною державою, і закінчується 2013 роком. Після проголошення незалежності нашої держави визначальним для освіти й виховання стає курс на демократизацію, узятий в роки перебудови. Принципові зміни в цій галузі внесли Закони «Про освіту», «Про загальну середню освіту»; «Концепція середньої загальноосвітньої школи». У цей період проблема гуманістичного виховання починає поступово виокремлюватися з контексту морального виховання особистості. Розробляються науково обґрунтовані концепції, які за основну мету ставлять перебудову виховного процесу на основі особистісно орієнтованого підходу. Вони спрямовуються на індивідуалізацію навчально-виховного процесу, використання нових форм взаємодії педагога й учня на засадах партнерських стосунків і співробітництва, прилучення дитини до світу людських цінностей. Гуманістичні тенденції сучасної шкільної освіти спрямовують увагу педагогів на реалізацію взаємозв'язку музичного навчання, виховання і розвитку дитини, налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу. Усе більшого впливу на гуманістичне виховання набувають такі чинники діяльності вчителя музики: стиль спілкування, індивідуальний підхід до учнів, емоційність ведення занять, створення ситуацій успіху, творчість. Ці фактори широко висвітлюються в різноманітних наукових дослідженнях. Відповідне відображення гуманістична спрямованість художнього виховного процесу знайшла в Державному стандарті загальної початкової освіти. Стимулюючими факторами гуманізації музично-виховного процесу став аналітичний документ «Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в ХХІ ст.».

який розроблено в межах проекту ЮНЕСКО і МФГС (Міжнародний фонд гуманітарного співробітництва держав СНД), Матеріали Всесвітньої конференції мистецької освіти (Сеул, 2010) тощо.

Отже, у визначених хронологічних межах гуманізації виховного процесу учнів початкової та основної школи засобами музичного мистецтва ми намагалися, певною мірою, зважати як на суспільно-політичні, так і соціально-культурні освітні чинники. Запропоновані періоди є приблизними, а їх визначення залежить від багатьох факторів, які повністю врахувати майже неможливо. Виявлення взаємозв'язків, взаємозалежностей між історичними періодами дасть змогу, на наш погляд, повніше усвідомити закономірності розвитку виховного процесу на гуманістичних засадах в процесі музичних занять, детально і послідовно аналізувати історико-освітні та культурно-мистецькі події для їх достовірного висвітлення, вибудови на цій основі перспективних виховних дій.

Література

1. Березівська Л.Д. Реформування шкільної освіти в Україні у XX ст.: монографія / Л.Д. Березівська. — К.: Богданова А.М., 2008. — 406 с.
2. Гупан Н.М. До періодизації розвитку історико-педагогічного процесу в Україні / Н.М. Гупан // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 45-49.
3. Олексюк О.М. Музична педагогіка: навч. посіб. / О.М. Олексюк. — К.: КУ ім. Б. Грінченка, 2013. — 248 с.
4. Пікельна В. «Люби ближнього свого...» Філософські, історичні та педагогічні роздуми про гуманізацію освіти / В. Пікельна // Рідна школа. — 1998. — № 2. — С. 26-28.
5. Проект єдиної школи на Україні. Кн. 1. Основна школа. — Кам'янець-Подільський, 1919.
6. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. — К.: АПН, 2003. — 68 с.
7. Терентьева Н.А. Целостный подход к музыкальному образованию и воспитанию / Н.А. Терентьева // Педагогика. — 1992. — № 1-2. — С. 55-60.

В статтє сдедана попытка определения периодов гуманистического воспитания учащихся начальной и основной школы средствами музыкального искусства. Освещены общественно-исторические обстоятельства, проанализирован ряд документов, учебных программ, факторов и идей отечественных педагогов, которые оказывали заметное влияние на содержание воспитательного процесса.

Ключевыє слова: *періодизація, гуманістичне виховання, музикальна педагогіка, національно-культурне движєння, освітнє розвитє, музикальне искусство, ідеї гуманізації, людєвськє цєнностє.*

S. S. Horbenko

The Main Periods of Educational Process Humanization by Means of Music Art (XX – early XXI century)

Drahomanov National Pedagogical University (11 Turhenivska Str., Kyiv, Ukraine).

In this article, an attempt is made to determine the periods of humanistic education of elementary and secondary schools' students by means of music. The paper highlights the social and historical circumstances, analyzes a number of documents, training programs, factors and ideas of national teachers (XX – beginning of XXI century) who have had a marked influence on the content of educational process.

It also reveals important principles and techniques of general music education. Their purposes were the development of the child, provision of access to the treasures of musical culture for every student, activity and ensuring children's independence. A retrospective analysis of educational and cultural events, facts, materials, educational activities of personalities who were engaged in educational process in the historical period, is presented.

Keywords: *periodization, humanistic education, music education, national-cultural movement, educational development, musical art, idea of humanization, human values.*

References

1. Berezivska, L. D. (2008). Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XX st. [Reforming schooling in Ukraine in the XX century]. Kyiv.
2. Hupan, N. M. (1999). Do periodyzatsii rozvytku istoryko-pedahohichnoho protsesu v Ukraini [To periodization of the development of historical and pedagogical process in Ukraine]. Shliakh osvity, 1, 45-49.
3. Oleksiuk, O. M. (2013). Muzychna pedahohika [Musical Pedagogy]. Kyiv: KU im. B. Hrinchenka.
4. Pikelna, V. (1998). Liuby blyznoho svoho [You shall love your neighbor]. Ridna shkola, 2, 26-28.
5. (1919). Proekt yedynoi shkoly na Vkraini: Vol. 1 [The project of unified school in Ukraine]. Kamenets-Podilskyi: Osnovna shkola.
6. Sukhomlynska, O. V. (2003). Istoryko-pedahohichni protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to common problems]. Kyiv: APN.
7. Terenteva, N. A. (1992). Tselosnyi podkhod k muzykalnomu obrazovaniiu i vospitaniiu [A holistic approach to music education and upbringing]. Pedahohika, 1-2, 55-60.

СОЦІАЛЬНО СВДОМЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ПІДЛІТКА В СИСТЕМІ «ДОВІРА – НЕДОВІРА»

У статті розкрито відмітні ознаки соціальної сфери сім'ї. Теоретично з'ясовано соціально-психологічний портрет молодшого підлітка. порушено проблему функціонування протилежностей – довіри і недовіри. Досліджено інноваційну систему «довіра – недовіра». Розглянуто вплив системи «довіра – недовіра» на соціально свідоме становлення особистості підлітка. Сформульовано основні функції системи «довіра – недовіра». Скеровано увагу на педагогічну технологію «Розвиток критичного мислення».

Ключові слова: сім'я, молодший підліток, буття у сім'ї, довіра, недовіра, суб'єкт довіри і недовіри, сутність системи «довіра – недовіра», цінності підлітка, становлення особистості підлітка, функції системи «довіра – недовіра», критичне мислення.

Українська дитина закинена в суворе й непередбачуване довкілля, суспільство ризику. Спостерігаємо опозицію української сім'ї до суспільства: у сім'ї переважає довіра, у суспільстві – недовіра. Поглиблюється рецесія українського духовного світу, маємо обмаль моральних авторитетів, дефіцит людських якостей, монетаризується свідомість українців. Нинішня мораль суспільства вже не «автоматизована». Тому людина має з'ясувати у життєвих ситуаціях, що означає бути моральним або аморальним (С. Кримський, М. Стріха й інші).

Сім'я – носій соціальної і моральної свідомості, джерело самоутвердження особистості. Доброзичливі взаємини в сім'ї сприяють підвищенню самоінтересу й самооцінки молодшого підлітка, визначають міру самопроникнення і саморозуміння, приводять до відчуття значущості свого «Я» і для інших, і для себе [6]. Завдяки цілісній системі батьківсько-дитячих взаємин вибудовуються моральне самопочуття, соціальна єдність сім'ї. Традиційна українська сім'я, наголошує В. Шлаїна, є природним середовищем, де її члени спілкуються у неформальній ситуації, де дитину сприймають такою, якою вона є насправді. («Своя хата не ворог, – коли прийдеш, то прийме»). Водночас соціальна сфера сім'ї – це «збентежена ідентичність» (Л. Донскіс). Мораль пересічної сім'ї стала заручницею поборів, хабарництва, корумпованості. Українська сім'я втрачає свою традиційну сталість. За В. Шинкаруком, людина не стільки живе, скільки переживає. Тож і сім'я є сукупністю

її практик і життєвих проявів. Сім'ї властиві модули переживань, як-то: боротьба зі світом за одночасного загострення почуття індивідуальності, протиставлення себе ринковому суспільству.

Соціальні й моральні цінності особистості підлітка формуються передусім у ментальному полі сім'ї, на засадах колективного сімейного глузду. Питома атмосфера твердої довіри в сім'ї — умова безпечного дитинства. Довірливі батьківсько-дитячі взаємини є гарантією відповідальності дорослих перед дитиною за її життєвий проєкт. Сумісне буття у сім'ї — чинник довіри між батьками і дітьми на засадах українського дитиноцентризму. Довіра до життя у своїй сім'ї породжує волю до самопізнання і самотворення. Почуття довіри до рідної людини висуває на чільне місце цінності солідарного буття батьків і дитини. Завдяки довірливим взаєминам сімейний простір наповнюється соціальними і моральними сенсами суб'єктно-суб'єктної взаємодії.

Підлітковий вік вирізняється становленням вищого рівня самосвідомості та Я-концепції (Л. Божович, І. Кон). Підлітки пробують зрозуміти свої особливості, які об'єднують чи роз'єднують їх із сторонніми. Новоутворення у психіці дітей уможливають визначення їхніх потреб — у самоствердженні, спілкуванні з однолітками (Д. Ельконін). У ці літа провідною є просоціальна діяльність (Д. Фельдштейн), здійснюється перехід до абстрактного мислення, розвиваються гіпотетико-дедуктивні форми умовисновків [2, с. 390]. Дитина починає оперувати поняттями, набуває умінь встановлювати причинові зв'язки в явищах моралі. Однак молодші підлітки ще не усвідомлюють взаємозв'язків системи «людина — мораль — поведінка» [3].

Для молодших підлітків вартісною є інтеграція у майбутнє — мають вагу цінності і норми дорослих у змісті ідеальних і нормативних образів «Я» (О. Беляєва). Підлітковий вік відзначається якісними і кількісними змінами у соціальній, інтелектуальній і психічній сферах — засвоюється новий соціальний досвід, ускладнюються взаємини з іншими людьми. У цей період життя зростають соціальні й моральні потреби, дитина вибирає життєві орієнтири. Активно формуються ідеали й інтереси, схильність до самоаналізу тощо. Водночас посилюється неоднозначний вплив однолітків на становлення особистості підлітка [5; 6].

Процеси переходу дітей до підліткового віку пов'язані з вирішенням суперечностей між формами відносин з навколишнім середовищем, які склалися передніше, та своїми більшими психологічними можливостями і домаганнями [4, с. 308]. За реального стикання внутрішнього світу підлітка із зовнішнім світом, зазвичай нетолерантним і загрозливим, проявляється амбівалентність особистості, її двоїстий характер (Л. Морозова). Підлітковий вік переломний — це пора досягнень, набуття соціальних і моральних цінностей, долання аморальних звичок, ухиляння від них, запобігання їх появи.

Серед проблем підлітків — 1) психічний стан, який вирізняється наявністю суперечностей у взаєминах з однолітками, у самосприйнятті, самоставленні; 2) емоційне переживання життєвих суперечностей та усвідомлення їх проблематичності; 3) прагнення вирішити проблемні ситуації. Дітям властивий стан самодезаптації — несприйняття себе, невпевненість у своїх можливостях і рішеннях, низька самооцінка, високий ступінь самозвинувачення. Підлітки потерпають від недоброзичливості дорослих й однолітків. У соціальному середовищі діти часто стикаються з моральними і психологічними бар'єрами [6].

Теоретичним підґрунтям нашої розвідки стали дослідження Е. Еріксона (довіра — основа ідентичності людини), Х.Г. Гадамера, В. Дильтея (довіра — запорука життєдіяльності), С. Джуарда, В. Сафонова (довіра — засада розкриття свого «Я»), О. Кожем'якіної (довіра — моральний чинник), Б. Рутковського (довіра — стан моральної свідомості), В. Шеремети (довіра — аксіологічна складова духовного розвитку). Пристаємо на думку А. Хараша, згідно з якою довіра спричиняє відмову від психологічного захисту. За диспозицію нам стояло твердження Я. Янчева: довіра і недовіра — це нерозривні тенденції в розвитку людської моралі; почуття довіри і недовіри формуються в діалектичному взаємозв'язку.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати запити молодшого підлітка в опануванні системи соціально-моральних цінностей «довіра — недовіра» (*дали* — система «Д — Н»).

Сьогодні є конечна потреба в методологічних підходах до з'ясування природи людських взаємин через пояснення сутності співдії цінностей довіри і недовіри. З цього приводу Е. Фромм зазначав, що людське існування надто суперечливе, його можна розглядати тільки за допомогою протилежних категорій. У нашому дослідженні такими категоріями є довіра

і недовіра. Як і добро і зло, довіра і недовіра не абсолютні — залежать від моральних якостей особистості, обставин, соціальних умов. Зарубіжні філософи С. К'єркегор, Й. Ратцингер, Ж. П. Сартр наголошували: кожен має встановлювати взаємини з Іншим радше із застереженням; на межі нашої свободи ми не готові зустріти Іншого як друга; Інші для нас — це буття, що існують поза нами і стають нашими ворогами.

Можна любити сторонніх, але не завжди довіряти їхнім словам, учинкам, діям (*«Вір своїм очам, а не чужим речам»*). Варто віддавати увагу формулі «Поважати стороннього (чужого), проте мати свободу вибору — довіряти їм чи не довіряти». За безумовної довіри до навколишнього середовища, до Іншого втрачається безпека людського існування. Якщо батьки змирилися з цим світом, суперечливим, добрим чи недобрим, довірилися йому, то, отже, довірили йому рідних дітей, своє і їхнє майбутнє (*«Ми є наші вибори»* — Ж. П. Сартр). Довіра чи недовіра ставить людину в умови самодетермінації, переоцінки цінностей — своїх, Іншого, соціуму.

Сучасний підліток прагне зростати компетентним у сфері людських відносин, опановувати практику міжособистісного спілкування, набувати досвіду вмотивовано оцінювати соціальні явища, стороннього. У дитини підліткового віку вже зароджується думка: «Довіряти чи недовіряти комусь або чомусь? Якщо довіряти, то яким цінностям — альтруїстичним чи егоїстичним? Яким моральним принципам не довіряти — аскетичним чи гедоністичним, утилітарним?» Довіра і недовіра — змінні екзистенційні цінності молодшого підлітка.

Формування критичної рефлексії підлітка є основним чинником (механізмом) регуляції його поведінки й особистісного становлення. За Е. Еріксоном, головна проблема підлітка — рефлексивна задача «Хто я?» [2, с. 470]. Безоглядно довіряти кому-, чому-небудь означає для підлітка нехтувати своїм перспективним, багатобічальним «Я». Тому він намагається знайти розумну підставу (рацію) для довіряння чи недовіряння тому чи іншому об'єктові. Батьки схильні розвивати в дітей риси недовірливості до певного оточення, здатність піддавати сумніву об'єктивність, достовірність тих чи інших станів, ситуацій багатоманітної дійсності нинішнього соціуму. Не сіяти недовіру (підозріле ставлення до кого-, чого-небудь), а формувати здорову недовіру з обґрунтуванням своїх міркувань, переконань. Адже, за Г. Йонасом, завбаченню небулага потрібно приділяти більшу увагу, ніж завбаченню блага (*«Недовіра —*

мати безпеки», — П. Буаст). Співвідношення віри і сумніву (Дж. Маккуоррі) виявляється у довірі й недовірі, які можуть трансформуватись у свою протилежність. Говоримо про бінарну опозицію (за К. Леві-Стросом): довіру і недовіру — ці дві категорії моральної свідомості людини, які творять систему «Д — Н».

Життєдіяльність людини у системі «Д — Н» уможлиблює її моральну свободу, яка виражається, на думку дослідників, вибором внутрішньої духовно-моральної позиції. У демократичному суспільстві система «Д — Н» вирізняється свідомим вибором — «Я можу», тобто маю волю і здатність, можливості довіряти чи недовіряти тому чи іншому сторонньому, соціальному, природному явищу.

Система «Д — Н» передбачає присутність суб'єкта й об'єкта довіри і недовіри. В основі системи — їхня безпосередня чи абстрактна взаємодія у просторі й часі. Загалом система «Д — Н» ґрунтується на знаннях, відомостях, чутках, інтуїції, інтелекті, ступені вихованості її суб'єкта, іншими словами, на єдності раціонального та образно-інтуїтивного. У змісті діяльності суб'єкта системи «Д — Н» можна виділити емоційні, пізнавальні та вольові складники. Система «Д — Н» є мінливою, ієрархічною і породжується уявленнями її суб'єкта про світ, довкілля, минуле, теперішнє і майбутнє.

Система «Д — Н» означається протиборством довіри і недовіри. Тобто, йдеться про суперечність як чинник соціально свідомого становлення особистості. Це діалектичне протиставлення, зумовлене боротьбою протилежностей, що є внутрішнім джерелом становлення свідомості підлітка. Категорії довіри і недовіри, згідно із загальними законами розвитку, «...взаємовиключають одна одну, протидіють одна одній і разом з тим взаємозумовлюють одна одну» [7, с. 507]. Недовіра існує лише тому, що існує довіра («Довіра — мати недовіри», — П. Декурсуль). Отже, суперечність наявна у самій сутності системи «Д — Н». Контroversія категорії довіри і недовіри ґрунтується на законі їх єдності й боротьби. Система «Д — Н» може постійно переосмислюватися, змінюватися та розвиватися з огляду на генетичний зв'язок між явищами довіри і недовіри, має інтелігібельну форму — осягається мисленням. У системі «Д — Н» стикаються полярно спрямовані інтереси, цілі, позиції її суб'єкта, виявляється антиномічність людської суб'єктивності. Наразі формується соціальна свідомість носія

системи, який змірковує, що сам є суб'єктом пізнавальної діяльності, оцінки своїх запитів, почуттів, мотивів поведінки.

На формування системи «Д – Н» підлітка впливають базові стереотипи буття батьків, сімейні цінності. Зрештою, батьки формують систему «Д – Н» підлітка відповідно до сучасного стану українського життєсвіту. Долучення дитини до системи «Д – Н» – це крок до створення нею моделі свого довкілля, соціального середовища, до формування суспільних цінностей, пошуку змісту власного життя. У системі «Д – Н» дитина морально мобілізується, самовиховується, самовизначається. Діяльність підлітка, суб'єкта системи «Д – Н», вирізняється його розумінням, тлумаченням категорій довіри і недовіри. Система «Д – Н» детермінує цілераціональну діяльність підлітка, імператив самозбереження свого «Я». Підліток самореалізується через творення індивідуальної системи «Д – Н», яка стає реальною, оречевленою, коли здійснюється її суб'єктом.

Самостійна діяльність підлітка в системі «Д – Н» має для нього соціальний і моральний сенс, є критерієм якості його дорослішання та чинником соціально свідомого становлення. Водночас дає змогу контролювати поведінку і діяльність сторонніх. Убезпечує від маніпулювання його свідомістю, від ризиків довкілля, уможливує захист суверенного психологічного простору (*«Не все переймай, що по воді пливе»*). Опанування цієї системи сприяє формуванню моральної волі, обачності, розсудливості, розторопності підлітка та не допускає підбурювання його на асоціальні вчинки. Крім того, запобігає перетворенню підлітка в майбутньому на людину юрби, яка не покладається на самосвідомість, свій розум через її залежність від демагогії, лицемірства інших осіб, зокрема сторонніх, та своїх емоцій, ірраціонального. Достатній рівень компетентності у системі «Д – Н» має ознаки рятівничого знання.

До функцій системи «Д – Н» залічуємо: 1) розвивальну – якісно нове бачення суб'єктом системи об'єкта довіри чи недовіри, соціальне становлення підлітка на засадах раціональності; 2) формувальну – творення соціальних і моральних якостей дитини; 3) трансформаційну – перегляд підлітком своїх соціальних і моральних цінностей, настанов тощо; 4) пізнавальну – осягнення цінностей конкретного суспільства, групи людей у площині довіри – недовіри; 5) коригувальну – переміна своїх уявлень про соціальне середовище, довкілля, сторонніх.

Отже, система «Д – Н» виконує конструктивну роль у соціально свідомому становленні підлітка – готує його до життя в українському суспільстві ризику, сприяє набуттю життєвого досвіду. За взаємодії категорій довіри і недовіри моральні якості дитини наповнюються вольовим змістом. Довіра обопільно з недовірою є ефективним механізмом, рушійною силою самоорганізації підлітка, засобом зрозуміння свого «Я», умовою альтернативного розвитку особистості, котра свідомо вибирає об'єкт довіри чи недовіри.

На часі – забезпечення молодого покоління від загрозливих упливів нестабільного соціуму. Українському суспільству потрібні критично мислячі громадяни, а не люди натовпу, які керуються здебільшого почуттям або довіри, або недовіри. Завдання батьків – координувати систему «Д – Н» підлітка, допомогти опанувати її як особистісну цінність. Вирішується воно завдяки добродійним взаєминам батьків і дитини через модальність дорослих у сімейних обставинах – «Я маю справу із життям моєї дитини». У сімейному просторі батьки готують підлітка до діяльності в системі «Д – Н» (*«І за доброї години чекай лихої днини»*). Зокрема, засобами розвивального діалогу допомагають дитині набувати соціальних компетентностей для продуктивної взаємодії її з конкретним середовищем, стороннім як об'єктами довіри і недовіри (Розвивальний діалог – це передусім ставлення до дитини, що виражається формулою: «Я тебе бачу, чую, відчуваю, а отже, люблю». І лише потім задавання питань, вислуховування дитини, міркування, настановлення її на розум тощо [6, с. 311]).

Соціально свідоме становлення особистості підлітка в системі «Д – Н» здійснюється завдяки розвитку його критичного мислення. Слушним буде використання батьками з допомогою вчителів педагогічної технології «Розвиток критичного мислення» [1, с. 144-145]. Мета технології – формування розумових навичок дитини, які потрібні не тільки в навчанні, а й у житті, передусім, уміння ухвалювати виважені рішення, аналізувати соціальні явища тощо. Критичне мислення – це рефлексивне мислення, спрямоване на з'ясування проблеми: у що вірити й що робити; це пошук доброго глузду, сенсу (Дж. Браус, Д. Вуд); це використання когнітивних технік і стратегій для отримання бажаних наслідків (Д. Халперін). В основі структури технології – розвивально-виховні цілі. Технологія допомагає формувати базові навички особистості

відкритого інформаційного простору, розвивати якості громадянина демократичного суспільства.

Залучення підлітка до діяльності з його соціально свідомого становлення передбачає формування в нього настанови на зважене ставлення до системи «Д – Н». Сутність системи «Д – Н» осягається у діяльнісному контексті. Соціально свідоме становлення особистості підлітка засобами системи «Д – Н» – це передусім свідомо діяльність з інтеграцією його уявлень в майбутнє, проектування свого життєвого шляху, формування соціальних інтересів, запитів і мотивів, узгодження суб'єктивного й об'єктивного у соціальному самовизначенні. Українське життя орієнтує батьків на активну допомогу дитині в освоєнні нею системи «Д – Н».

Література

1. Бардашевская Л. П. Современная технология «Развитие критического мышления» / Л. П. Бардашевская // Січневі педагогічні читання. – Вип. 9. – Сімферополь: НІЦ КІПУ, 2011. – С. 144-147.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – (Большая университетская библиотека).
3. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук [й ін.]. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика / Сергей Юрьевич Головин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Харвест, 2007. – 976 с. – (Библиотека практической психологии).
5. Програма формування педагогічної культури батьків / за ред. В. Г. Постового. – К., 2003. – 107 с.
6. Психология современного подростка / под ред. проф. Л. А. Регуш. – СПб.: Речь, 2005. – 386 с.
7. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – К.: Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1973. – 600 с.

В статье раскрыты характерные черты социальной сферы семьи. Теоретически выяснен социально-психологический портрет младшего подростка. Поднята проблема функционирования противоположностей – доверия и недоверия. Исследована инновационная система «доверие – недоверие». Рассмотрено влияние системы «доверие – недоверие» на социально сознательное становление личности подростка. Сформулированы основные функции системы «доверие – недоверие». Обращено внимание на педагогическую технологию «Развитие критического мышления».

Ключевые слова: *семья, младший подросток, бытие в семье, доверие, недоверие, субъект доверия и недоверия, сущность системы «доверие – недоверие», ценности подростка, становление личности подростка, функции системы «доверие – недоверие», критическое мышление.*

V. P. Horpyniuk

Socially Conscious Formation of Junior Teenager's Personality in the System «Trust – Distrust»

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

The article reveals the distinctive signs of Ukrainian society and the social sphere of family. The socio-psychological portrait of a junior teenager is theoretically defined. The author determines the influence of friendly relations of family members on the formation of social and moral values of the child. The importance of cohabitation in the family as a factor of trust between parents and child is accentuated. The processes of formation of trust and distrust in childhood are traced. The problem of functioning of such opposites as trust and distrust has been touched. The conceptual approach to the problem of socially conscious formation of the personality of young teenager by means of the system «trust – distrust» is revealed. The author also investigates the innovative system «trust – distrust», its influence on the social conscious formation of a teenager's personality. The basic function of «trust – distrust» is formulated. The attention is drawn to the educational technology «Development of critical thinking». The problem of practical formation of a teenager's personality based on the system «trust – distrust» is highlighted.

Keywords: family, junior teenager, cohabitation in family, trust, distrust, subject of trust and distrust, system «trust – distrust», values of teenager, formation of personality, function of system «trust – distrust», critical thinking.

References

1. Bardashevskaiia, L. P. (2011). Sovremennaia tekhnolohia «Razvitie kriticheskoho myshleniia» [Modern technology «The development of critical thinking»]. In Sichnevi pedagogichni chytannia: Vol. 9 (pp. 144-147). Simferopol: NITZ KIPU.
2. Meshcheriakova, B. G. & Zinchenko, V. P. (Eds.). (2007). Bolshoi psikhologicheskii slovar [Big psychological dictionary]. St. Petersburg: Praim-EV-ROZNAK.
3. Skrypchenko, O. V., Volynska, L. V. & Ogorodniichuk, Z. V. (2001). Vikovata pedagogichna psikholohiia [Age and educational psychology]. Kyiv: Prosvita.
4. Golovin, S Yu. (2007). Slovar psikhologa-praktyka [Dictionary of psychologist-practitioner] (2nd ed.). Minsk: Harvest.
5. Postovyi, V. H. (Ed.). (2003). Prohrama formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv [Program of forming pedagogical culture of parents]. Kyiv.
6. Rehush, L. A. (Ed.). (2005). Psihologiiia srovenennoho podrostrka [Psychology of modern teenager]. St. Petersburg: SPb: Rech.
7. Shynkaruk, V. I. (Ed.). (1973). Filosofshkyi slovnyk [Philosophical dictionary] Kyiv: URE AN URSR.

ПІДВИЩЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БАТЬКІВ З ПИТАНЬ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито зміст і структуру поняття «педагогічна компетентність батьків», охарактеризовано її компоненти та показники: когнітивно-орієнтаційний, емоційно-ціннісний, діяльнісний. Представлено методичні аспекти підвищення педагогічної компетентності батьків з питань морального виховання учнів початкової школи в умовах позашкільного навчального закладу, розроблені у контексті проведеної дослідно-експериментальної роботи.

Ключові слова: компетентність, компетенція, педагогічна компетентність батьків, позашкільний навчальний заклад, моральне виховання, молодший школяр, зустрічі «у колі сім'ї», «уроки взаємонавчання».

В умовах пошуку оптимальних змісту і шляхів формування повноцінної підростаючої особистості залишається актуальним виховання таких моральних рис, як чесність, працьовитість, толерантність, доброзичливість. Однак через наявну у суспільстві кризу духовності, нівелювання цінностей життя, загострення проблем сімейного виховання, морального виховання особистості не приділяється належної уваги. Вирішення цієї проблеми можливе завдяки створенню гнучкої системи виховання дітей та молоді, яка б і враховувала потреби часу, і задовольняла запити та інтереси підростаючої особистості.

Одне з провідних місць у цій системі посідає позашкільна освіта, яка сприяє всебічному розвитку особистості, забезпечує умови її соціалізації у вільний від навчання час. Специфікою діяльності навчальних закладів системи позашкільної освіти є швидке реагування на суспільні запити, інтереси та потреби молодого покоління, вимоги держави щодо освіти і виховання.

У Законі України «Про освіту» [1], Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів [2], Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти [3], Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті [5], програмі «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» [6] акцентовано на потребі налагодження взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу,

активізації пошуку шляхів удосконалення процесу морального виховання.

Отже, виникає потреба у розширенні кола суб'єктів виховання, координації зусиль батьків і педагогів усіх закладів освіти для забезпечення адекватності виховного впливу на молодшого школяра. Відтак, питання підвищення педагогічної компетентності батьків з питань морального виховання учнів початкової школи в умовах позашкільного навчального закладу набуває особливої актуальності і значущості.

Проведений нами аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчив, що окресленій проблемі присвячено ряд досліджень. Так, філософські засади і передумови морального виховання схарактеризовано в працях А. Ахвердова, Н. Бердяєва, А. Гусейнова, Н. Крутова, А. Лопуховської, О. Целікової та інших науковців. Психологічні механізми та закономірності морального виховання школярів розкрито в роботах психологів С. Анісімова, Т. Ващенко, В. Гуріна, М. Іванчук, Д. Колесова, Н. Непомнящої, Р. Павелківа, В. Рибалки, Є. Суботського. Методи та форми організації морального виховання вивчали Е. Беловерцев, З. Васильєва, В. Кротов, Л. Маленкова, В. Чернокозова, Н. Щуркова. Технологічний підхід у навчально-виховному процесі обґрунтовано Л. Маленковою, О. Пехотою, Л. Шульгою, В. Кукушиним. Особистісно орієнтований підхід в організації морального виховання вивчали І. Бех, О. Бондаревська, В. Бучківська, К. Чорна, І. Якиманська. Зміст поняття «компетентність» став предметом наукового аналізу В. Бондаря, О. Булавенко, І. Гушлевської, О. Козиревої, Т. Амельченко, І. Кислої. Характеристику процесу формування професійної компетентності здійснено в працях С. Алієва, Н. Болтенкова, Т. Колупаєвої, О. Заславської. У роботах Ю. Бугана, К. Старченко, О. Козакова, Ю. Мальованого, А. Розенберга проаналізовано діагностичні підходи до визначення рівня компетентності педагога.

Розробленню проблеми підвищення педагогічної компетентності батьків з питань морального виховання велику увагу приділяли класики педагогічної науки П. Блонський, Г. Ващенко, П. Лесгафт, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький. У контексті нашого наукового пошуку важливим є дослідження організації взаємодії школи і сім'ї у вихованні дітей, здійснені Г. Авдіянц, Т. Алексеєнко, М. Боритком, С. Будзей, М. Генік, О. Докукіною, О. Захаренком, С. Корнієнко, Є. Коротаєвою, Т. Кравченко, С. Мартинен-

ко, Л. Назаренко, Є. Новіковим, В. Тернопільською, Р. Шулигіною та іншими.

Актуальність порушеної проблеми зумовила вибір теми статті, *мета* якої полягає в розкритті методичних аспектів підвищення педагогічної компетентності батьків з питань морального виховання учнів початкової школи в умовах позашкільного навчального закладу.

Сучасна сім'я вирізняється цілеспрямованою переорієнтацією на нові цінності ринкової економіки. У таких умовах головними важелями виховання все частіше виступають матеріальні цінності, що негативно відображається на моральності дітей, знижує виховний вплив загальноосвітніх навчальних закладів. Однак позашкільний навчальний заклад, школа і сім'я — це могутні виховні сили, які за налагодження позитивної взаємодії можуть створити оптимальні умови для морального виховання молодших школярів.

Як засвідчили результати проведеного дослідження, у позашкільному навчальному закладі досить легко вдалося налагодити спільну взаємодію між батьками та педагогами, що, на нашу думку, пояснюється принципом добровільності, на основі якого будується діяльність цього закладу. Звідси важлива перевага позашкільного виховного простору: батьки зацікавлені в тому, щоб їхня дитина не просто задовольняла власні інтереси, а розвивалась, збагачувалася духовно і морально. Адекватність виховних впливів педагогів і батьків є важливою умовою ефективності морального становлення молодших школярів, що, своєю чергою, забезпечується через підвищення рівня педагогічної компетентності батьків [8].

Термін «компетентність» (від лат. «competentes», «competentis — відповідний, здібний») вказує на сукупність відповідних знань, які необхідні для ефективної професійної діяльності, а також передбачає оволодіння уміннями, досвідом у певній галузі [7, с. 346]. Компетенція — це коло питань, проблем, у вирішенні яких особа має певні повноваження, знання, досвід [7, с. 347]. Термін «педагогічна компетентність батьків з питань морального виховання» ми розуміємо як наявність у батьків відповідних знань, які необхідні для здійснення ефективної виховної діяльності, а також умінь, досвіду у педагогічній діяльності з формування моральної вихованості дітей.

З метою оцінювання результатів проведеної роботи з батьками нами було виокремлено й охарактеризовано компоненти і відповідні показники: когнітивно-орієнтаційний (система

знань, необхідних для здійснення морального виховання), емоційно-ціннісний (ставлення до проблем виховання, а також уміння співпрацювати з дитиною), діяльнісний (готовність до реалізації знань, бажання підвищувати свій педагогічний рівень).

Для оцінювання ефективності здійсненої роботи виокремлено високий, середній та низький рівні сформованості педагогічної компетентності батьків (табл. 1).

Таблиця 1

Характеристика рівнів сформованості педагогічної компетентності батьків молодших школярів, які навчаються в позашкільних навчальних закладах

Когнітивно-орієнтаційний компонент (система знань, необхідних для здійснення морального виховання)		
<u>Високий</u>	<u>Середній</u>	<u>Низький</u>
Володіють достатньо повними системними знаннями особливостей, змісту, засобів морального виховання в сім'ї	Притаманні адекватні, але недостатньо повні знання проблеми морального виховання в сімейному колі	Не володіють відповідними знаннями щодо здійснення морального виховання
Емоційно-ціннісний компонент (ставлення до проблем виховання, а також уміння співпрацювати з дитиною)		
<u>Високий</u>	<u>Середній</u>	<u>Низький</u>
Проявляють позитивне ставлення до проблем виховання, уміють налагоджувати відносини з дітьми	Не завжди проявляються позитивні тенденції у ставленні до морального виховання; те саме стосується вміння налагоджувати стосунки із дитиною	Характеризуються байдужістю до виховання дітей, не вміють налагоджувати відносини із дітьми
Діяльнісний компонент (готовність до реалізації знань, бажання підвищувати свій педагогічний рівень)		
<u>Високий</u>	<u>Середній</u>	<u>Низький</u>
Здійснюють систематичну виховну роботу у контексті морального виховання, активно підвищують свій педагогічний рівень	Виховна робота не характеризується системністю; бажання підвищувати свій педагогічний рівень співвідноситься із послабленою активністю	Педагогічні знання не втілюються на практиці через їх часткову або повну відсутність; не прагнуть до збагачення педагогічних знань

Дослідженню виховної спрямованості сімей сприяло проведення з молодшими школярами морально-етичних бесід на теми: «Мій дім — моя фортеця», «Мої батьки — мої друзі»,

«Наймиліше слово — мама», «Чи потрібно допомагати мамі?», «Ми з татом — дружна команда», «Бабуся і дідусь — скарбниця мудрості», «Батьки навчають мене жити...», «Навіщо потрібні сестри та брати?», «Хто навчає нас життєвої мудрості?», «Чому плаче матуся?», «Батьки теж люблять солоденьке», «Ми теж будемо старими...», «Традиції нашої сім'ї» тощо. Важливим у цьому напрямі стало проведення виховної години на тему: «Батьки навчають мене жити». Ми диференціювали сім'ї молодших школярів, які навчаються в позашкільних навчальних закладах, за активністю виховної діяльності батьків.

Нами виокремлені такі типи сімей: конструктивні (пасивні та активні) та деструктивні, що було враховано в організації педагогічної просвіти батьків та забезпеченні адекватності виховних впливів сім'ї і педагогів позашкільних навчальних закладів.

Для підвищення рівня педагогічної компетентності батьків ефективною виявилася робота із педагогічної просвіти. Така робота проводилася упродовж двох років одночасно з підготовкою педагогів та проведенням виховної роботи з учнями початкових класів, які займаються в гуртках і секціях позашкільних навчальних закладів.

Було визначено такі форми роботи з батьками: консультації, бесіди (індивідуальні, групові), лекційні заняття, семінари, тренінги, рольові ігри, зустрічі «у колі сім'ї», «уроки взаємонавчання» тощо. Крім того, батьків залучали до проведення гурткових «сімейних занять», презентацій, звітів, виховних годин, благодійних акцій. Робота з батьками здійснювалася відповідно до складеного нами плану (табл. 2).

Ознайомленню батьків із новинками науково-методичної та психолого-педагогічної літератури, сучасними виховними технологіями сприяло проведення тренінгів. Застосування тренінгової форми передбачало формування умінь діяти в нестандартних ситуаціях, використовувати методи переконання, навіювання, ігнорування, покарання з метою формування сталої моральної поведінки, становлення світоглядної позиції, розвитку життєвих ціннісних орієнтирів тощо.

План роботи з підготовки батьків до здійснення морального виховання

Завдання	Форми роботи	Термін виконання
1. Моніторинг педагогічної компетентності батьків щодо морального виховання молодших школярів	Усне та письмове опитування	1 раз на місяць
2. Теоретична підготовка батьків з питань організації та здійснення виховної роботи	Лекції Консультації	1 раз на місяць Постійно
3. Формування практичних навичок організації та реалізації виховної роботи	Тренінги	1 раз на 2 місяці
4. Організація спільної взаємодії з педагогами і дітьми	«Зустрічі в колі сім'ї», конкурси, екскурсії, виставки, благодійні акції та рейди	Згідно з планом проведення

Проведення консультацій для батьків учнів початкових класів, які навчаються у позашкільних навчальних закладах, мало на меті надання допомоги у вирішенні проблем, пов'язаних із проведенням спільних виховних заходів, організацією морального виховання в сімейному колі тощо. Крім того, консультації давали можливість скоординувати діяльність батьків та педагогів з метою корекції негативних проявів поведінки учнів.

У роботі з батьками використовувались рольові ігри, які сприяли формуванню навичок здійснення виховного впливу на дітей, а також налагодженню позитивної взаємодії між батьками та молодшими школярами. Основою для проведення рольових ігор було обрано різні життєві ситуації, в яких батьки виступали в ролі «псевдовихователів», заклопотаних батьків, яким не вистачає часу на виховання своїх дітей, «неслухняних» дітей, які вимагають уваги та любові, тощо. Використання такого інтерактивного методу, як засвідчили результати проведеного опитування, допомогло батькам «переоцінити власні можливості, поведінку стосовно власної дитини», «усвідомити і зрозуміти, що відбувається з нею в тій чи іншій ситуації», «переконатися в необхідності пошуку оптимальних шляхів морального виховання». Таким чином, нами врахований діяльнісний характер сімейного виховання, визначений О. Г. Кучерявим [4, с. 393].

Вагому допомогу батькам, а також педагогам позашкільних навчальних закладів в організації морального виховання, як засвідчили результати проведеного дослідження, надало проведення зустрічей «У колі сім'ї», «урокив взаємонавчання». Такі заходи, спрямовані на обмін досвідом між всіма суб'єктами виховного процесу, проходили у формі доповідей, презентацій-обговорень, виставок тощо. Залучення батьків до проведення проблемно-методичних семінарів, засідань круглих столів, проблемних груп сприяло не лише створенню умов для взаємопідтримки, а й, насамперед, визначенню актуальних проблем, пов'язаних із організацією морального виховання в позашкільних навчальних закладах, інформуванню батьків про результати експериментальної роботи.

Ефективно у процесі морального виховання молодших школярів виявилася робота, пов'язана із залученням батьків до проведення гурткових так званих «сімейних занять», виховних годин, благодійних акцій. Зокрема, «сімейні заняття» мали на меті налагодити позитивні взаємини між батьками та молодшими школярами, створити атмосферу довіри, відповідальності за результати своєї праці, активізувати метод прикладу для формування моральної поведінки. Так, було проведено спільні заняття з батьками в гуртках образотворчого мистецтва, м'якої іграшки, спортивно-оздоровчому, фольклорній студії тощо. Для проведення занять гуртка образотворчого мистецтва пропонувалися такі теми: «Малювання сімейного дерева», «Домашні пригоди у вихідний день», «Тато, мама, братик і я – щаслива сім'я», створення композицій, виготовлення подарунків для бабусі, дідуся.

Підвищенню рівня педагогічної компетентності батьків сприяло їх залучення до організації та проведення благодійних акцій і рейдів: «Подаруй іграшку вихованцю дитячого будинку», «Всі діти люблять свято», «Допоможи бабусі», «Птахи потребують твоєї допомоги», «Посади дерево». Така робота сприяла вихованню у молодших школярів доброзичливості, чуйності, турботливості, працьовитості, а також допомагала батькам краще зрозуміти свою дитину, навчитися використовувати різні засоби і методи впливу на неї. Ефективним виявилось виконання спільного домашнього завдання після проведення виховних годин на тему «Батьки навчають мене жити».

Зазначене вище дає підстави стверджувати, що підвищення педагогічної компетентності батьків з питань морального

виховання учнів початкової школи в умовах позашкільного навчального закладу можливе за умови систематичної просвітницької роботи з батьками, забезпечення адекватності виховних впливів батьків і педагогів позашкільних навчальних закладів, що було реалізовано нами на основі принципів співробітництва, співдяльності, взаємодопомоги та взаємопідтримки. У такій системі взаємодії педагоги були помічниками батьків, надаючи необхідну інформацію для підвищення рівня обізнаності щодо морального виховання дітей. Своєю чергою, батьки допомагали педагогам у проведенні виховних заходів, здобутті відомостей про результати виховного впливу.

Перспективами подальших розвідок у цій сфері є питання морального виховання учнів різних вікових груп під час взаємодії загальноосвітніх навчальних закладів і сім'ї, підготовки педагогічних кадрів для забезпечення співпраці учасників виховного процесу тощо.

Література

1. Про освіту : Закон України [Електронний ресурс] : постанова Верховної Ради України від 23.05.1991 №1060-ХІІ, редакція 01.04.2014, підстава наказ №1166-18. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page3>. — Назва з екрана.
2. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів / І. Д. Бех // Шкільний світ. — 2005. — № 45 (грудень). — С. 4-11.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник МОУ. — 1996. — № 13. — С. 2-5.
4. Кучерявий О. Г. Педагогіка: особистісно-розвивальні аспекти : навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. — К. : Слово, 2014. — 440 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта. — 2001. — 11-18 липня. — С. 2-6.
6. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [Електронний ресурс] : наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011 № 124. — Режим доступу : <http://mon.gov.ua/ua/activity/education/extracurricular-activities-and-children-rights-protection/196/6561/>. — Назва з екрана.
7. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. — К. : Наукова думка, 2000. — 784 с
8. Шагай Н. М. Педагогічні умови морального виховання учнів початкових класів у позашкільних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Н. М. Шагай // Рівненський держ. гуманітарний ун-т. — Рівне, 2007. — 339 с.

В статтє раскрыто содержание и структура понятия «педагогическая компетентность родителей», охарактеризованы ее компоненты и показатели: когнитивно-ориентационный, эмоционально-ценностный, деятельностный. Представлены методические аспекты повышения

педагогической компетентности родителей по вопросам морального воспитания учеников начальной школы в условиях внешкольного учебного заведения, разработанные автором в контексте проведенной опыт-но-экспериментальной работы.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, педагогическая компетентность родителей, внешкольное учебное заведение, моральное воспитание, младший школьник.

N. M. Grynko

An Increase of Professional Competence of Parents on Moral Education of Junior Schoolchildren in Conditions of Out-Of-School Educational Establishment

Rivne State Humanitarian University (31 Ostafova Str., Rivne, Ukraine).

In the article, the content and structure of the concept «pedagogical competence of parents» are disclosed, its components and indices are described: cognitive-orientational (a system of knowledge necessary for realization of moral education), emotionally-value (attitude towards problems of education, and also the ability to cooperate with a child), activity (the readiness to implement knowledge, the desire to promote the pedagogical level). The methodical aspects of pedagogical competence of parents are presented concerning moral education of students of elementary school in conditions of out-of-school educational establishment, which are developed by the author in the context of experimental work. Among the effective forms of work with parents used by the author are consultations, conversations, lectures, training, role plays, family meetings, «lessons of interteaching», problem-methodical workshops, round tables, problem groups.

Keywords: competence, pedagogical competence of parents, out-of-school educational establishment, moral education, junior schoolchildren.

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The law of Ukraine «On education»] (Regulation No. 1166-18, April, 1). Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/page3>.
2. Bekh, I. D. (2005). Kontseptsiiia vykhovannia humanistychnykh tsinnosti uchniv [Conception of education of pupils' humanistic values]. Shkilnyi Svit [School World], 45, 4-11.
3. Ministry of Education and Science of Ukraine. (1996). Kontseptsiiia vykhovannia ditei ta molodi u natsionalnii sistemi osvity [Conception of education of children and young people in the national system of education]. Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Informative collection of the Ministry of education and science of Ukraine], 13, 2-5.
4. Kucheriavyi, O. G. (2014). Pedahohika: osobystisno-rozvyvalni aspekty [Pedagogics: personality-developing aspects]. Kyiv: Slovo.
5. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2001). Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of development of education of Ukraine in XXI century]. Osvita [Education], 11-18, 2-6.
6. Ministry of Education and Science of Ukraine. (2011). Osnovni oryentiry vykhovannia uchniv 1-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy [Main directions of education of pupils of 1-11 grades of secondary schools of Ukraine] (Decree No. 124, October 31). Retrieved from <http://mon.gov.ua/>

ua//activity/education/extracurricular-activities-and-children-rights-protection/196/6561/.

7. Morozov, S. M. & Shkaraputa, L. M. (2000). Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words]. Kyiv: Naukova Dumka.
8. Shagai, N. M. (2007). Pedagogichni umovy moralnoho vykhovannia uchniv pochatkovykh klasiv u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Pedagogical conditions of moral education of junior pupils in the extra-curriculum educational establishments]. (Dissertation Abstract, Rivne).

СИСТЕМА КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ ГОТОВНОСТІ ЮНАКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИКОНАННЯ РОЛІ МАЙБУТЬОГО СІМ'ЯНИНА

На основі аналізу наукової літератури готовність юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина визначено як інтегративне утворення, складовими якого є когнітивний, емоційно-мотиваційний і поведінковий компоненти. Розкрито показники для оцінювання рівня сформованості кожного структурного компонента, а також рівні сформованості досліджуваного явища.

Ключові слова: *готовність, критерії, показники, школа-інтернат, юнаки, сім'янин, роль сім'янина.*

Вирішення проблеми виховання особистості юнака в школі-інтернаті набуло особливої актуальності в контексті реформування системи інтернатних закладів, а також в умовах акцентування уваги на підготовці молоді до батьківства та материнства. Необхідно виробити новий погляд на розвиток особистості та виховання сім'янина з урахуванням соціально-культурних, соціально-економічних, національних, демографічних, етнопсихологічних та інших факторів, нерозривно пов'язаних із педагогічною наукою.

Юнацький вік має усі необхідні передумови для формування готовності до виконання ролі сім'янина, до батьківства та до сімейного життя загалом. Адже він визначається створенням планів на доросле життя, виникненням потреби у спілкуванні з однолітками протилежної статі, завершенням статевого дозрівання особистості, пробудженням потреби кохати і бути коханим, появою сексуальних інтересів.

Дослідження готовності молоді до сімейного життя представлені широким колом даних, які висвітлюють соціологічні, педагогічні, медичні, етико-психологічні аспекти розвитку майбутнього сім'янина. Моральні питання підготовки школярів до сімейного життя вивчали З. Зайцева, І. Трухін; підготовка до виконання батьківських та материнських функцій стала предметом досліджень В. В. Бойко, Д. В. Луцик, Г. А. Чердніченко.

Особливого значення ці питання набувають у виховному середовищі інтернатного закладу: психічний розвиток дітей-сиріт, що виховувалися в державних закладах опіки (І. Дубровіна, А. Гузьська, В. Мухіна, А. Прихожан, О. Смірнова, Н. Толстих); різні аспекти соціально-педагогічної роботи

з вихованцями інтернатних закладів (Л. Канішевська, Ю. Чернецька, В. Шкуркіна та інші); підготовка учнів до сімейного життя в умовах інтернатного закладу (О. Кізь, Г. Хархан); проблема виховання у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів ролі майбутнього сім'янина знайшла своє відображення в дослідженнях (О. Зрітнева, Г. Сатаєва, Г. Плясова) та наукових публікаціях (І. Горчакова, О. Кікінежді та інші).

Незважаючи на вагомі дослідження у різних галузях науки із зазначеного питання поза увагою дослідників залишився такий аспект, як формування готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина. Адже виховне середовище школи-інтернату акумулює в собі найскладніші проблеми психологічного, соціального становлення особистості. Звуженість соціального оточення в інтернатних закладах, відсутність соціально-адекватних моделей статевої поведінки, недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів до роботи з вихованцями інтернатних закладів не сприяють у формуванні готовності юнаків шкіл-інтернатів до ролі майбутнього сім'янина. Недостатня сформованість уявлень про себе як сім'янина призводить до безуспішного виконання цієї ролі у майбутніх сімейних відносинах.

Метою статті є висвітлення критеріїв і показників сформованості готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина.

Завдання статті:

- визначити критерії та показники готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина;
- охарактеризувати рівні готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина.

Готовність до виконання ролі сім'янина становить собою складне особистісне утворення, яке передбачає активно-дієвий стан особистості, її внутрішню зорієнтованість на успішне сімейне життя на основі переконань, поглядів, ставлень, мотивів.

Обґрунтування критеріїв готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина є одним із важливих завдань дослідження, оскільки процедура визначення критеріїв і відповідних показників є необхідним елементом експериментальної роботи.

Слід зазначити, що питання про критерії, які використовуються в експериментальних дослідженнях з педагогіки

та психології та у науковій літературі загалом, залишається дискусійним. Критерій (з грецької «*kriterion*» — засіб для судження) — мірило, ознака, на основі якої виконується оцінка досліджуваного явища [1, с. 8]. Критерій виступає засобом, інструментом оцінки, а не самою оцінкою. Ю. Бабанський наголошує, що «критерій — це об'єктивна ознака, за допомогою якої можлива порівняльна оцінка ступеня розвитку досліджуваного явища в осіб або можлива класифікація педагогічних факторів і процесів, що вивчаються» [2].

Під поняттям «показник» розуміють «дані, за якими можна судити про розвиток і хід чого-небудь» [3, с. 312].

За результатами аналізу психолого-педагогічних праць розроблено структуру готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина. Компонентами цього утворення визначено: когнітивний (знання), емоційно-мотиваційний (мотивація) та поведінковий (поведінка).

Когнітивний компонент передбачає сформованість знань, які є визначальними у розумінні сутності соціальної ролі сім'янина і набувають відображення у певних судженнях, уявленнях, розуміння соціальної значущості сім'ї та потреби розвитку якостей, необхідних для успішного виконання ролі сім'янина.

Будь-яка успішна діяльність залежить не лише від здібностей, знань і умінь, а й від мотивів. Саме емоційний аспект, що визначає переживання й почуття особистості, демонструє значущість тієї чи іншої цінності, є своєрідним маркером визначення пріоритетів.

Емоційно-мотиваційний компонент охоплює установку на поглиблення знань, умінь і навичок, емоційно-позитивне ставлення до сім'ї, мотивацію на її створення, ціннісні орієнтації.

Оскільки передумовою успішного виконання соціальної ролі є система умінь та навичок, то ми виокремили *поведінковий компонент*. Він полягає в умінні застосовувати на практиці отримані знання та навички, взаємодії з іншими.

Виходячи з вищеписаних критеріїв, ми розробили їх показники.

Перший критерій — когнітивний має такі показники:

- знання щодо сутності сім'ї, соціальної ролі сім'янина (що потрібно знати, аби бути успішним сім'янином);
- знання правил взаємодії між статями, розуміння сутності поняття «готовність до виконання ролі сім'янина».

Когнітивний аспект містить у собі реальний та ідеальний образ майбутнього сім'янина, а також розподіл ролей.

Другий критерій — емоційно-мотиваційний визначається такими показниками:

- мотивація до створення сім'ї, повноцінного сімейного життя як до цінності;
- прагнення створювати сімейні відносини і розвивати їх на паритетних засадах;
- адекватна самооцінка та оцінка свого партнера.

Третій критерій — поведінковий передбачає такі показники:

- реальні вчинки, що співвідносяться з показниками когнітивної та емоційно-мотиваційної сфер особистості;
- поведінка із представниками протилежної статі, що ґрунтується на нормах моралі, міжособистісного спілкування.

Поведінковий аспект може бути як раціональним, так і ірраціональним (ідеалізація, хибні уявлення), головне в ньому — спрямованість на досягнення значущої мети. Формування й розвиток цього компонента мають бути пов'язані насамперед із корегуванням ідеальних і реальних образів майбутнього сім'янина у юнаків.

За даними дослідження, на необхідність удосконалення своїх знань з питань успішної реалізації себе як сім'янина, збереження репродуктивного здоров'я звертають увагу 62,5% юнаків. Це свідчить про те, що значна кількість випускників інтернатних закладів недостатньо уявляють свою роль у сімейному житті. Орієнтованими на створення сім'ї виявились 56,4% усіх опитаних юнаків. Природно й те, що 39,2% юнаків ще не замислювались над цією проблемою. За підсумками бесід було встановлено, що у цієї категорії юнаків домінували інші пріоритети: навчання, майбутня професія, бажання «пожити для себе» тощо. Орієнтація на створення сім'ї свідчить про ціннісне ставлення до майбутніх сімейних стосунків. Але, на жаль, відсутність досвіду проживання в сім'ї або наявність негативного досвіду змушує дітей-сиріт ідеалізувати своє майбутнє сімейне життя, уявляючи лише позитивні його сторони.

Важливим показником є вміння застосовувати на практиці отримані знання та вміння. Не маючи власних грошей, юнакам, як і взагалі вихованцям шкіл-інтернатів, важко планувати свій бюджет. До того ж вони мають хибне уявлення про розподіл побутових обов'язків.

Більшість юнаків вважає, що ведення господарства — обов'язок жінки, чоловік повинен бути звільненим від господарських справ, крім найважчої фізичної праці (48%). 37% юнаків стверджують, що має бути гнучкий розподіл обов'язків між чоловіком і жінкою з урахуванням їхніх умінь, міри зайнятості на роботі, особистих побажань. Деяко ідеалізована відповідь юнаків, що чоловік повинен бути «годувальником», а дружина розпоряджатися тими грошима, що він їй видає (46%). Адекватно оцінюють свої можливості 37% юнаків, які зазначають, що внесок у матеріальний добробут родини роблять як чоловік, так і жінка, відповідно до професійного статусу і зайнятості.

Критерії та показники, визначені на основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду, дали нам змогу схарактеризувати три рівні готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання соціальної ролі сім'янина: низький, середній, високий.

Визначаючи рівні готовності юнаків шкіл-інтернатів до виконання ролі сім'янина, ми враховували специфіку виховання в інтернатному закладі: певна ізоляція у соціальному середовищі; нерозуміння матеріальної сторони життя, планування бюджету та економії; занижена здатність налагоджувати значущі взаємовідносини; незадоволена потреба у спілкуванні та отриманні інформації із надійних джерел; недоліки становлення та розвитку особистості (егоїзм, споживацтво, інфантильність); перевантаженість негативними поведінковими досвідом, цінностями та прикладами.

Високий рівень мали юнаки інтернатних закладів, які: розуміли соціальну значущість сім'ї у житті чоловіка, показували ґрунтовні знання про сутність та функціонування сім'ї, правила взаємодії між статями на засадах партнерства, взаємодопомоги, взаємопідтримки; сприймали сім'ю як особистісну цінність, визначались емоційно-позитивним ставленням до створення сім'ї, виконання основних функцій; прагненням створювати сімейні стосунки на паритетних засадах, адекватно оцінювали себе і свого партнера; дотримувалися моральних норм, діалогового спілкування, конструктивних способів поведінки у взаєминах із представниками протилежної статі, виявляли інтерес до внутрішнього світу свого партнера, його бажань, прагнень, життєвих цілей; знали основні сімейні функції та мали практичні навички їх виконання.

За результатами констатувального етапу експерименту до цієї групи належало 12,7% юнаків.

Юнаки із середнім рівнем сформованості готовності до виконання ролі сім'янина мали добрі знання щодо сутності сім'ї, способів її створення, але дотримувалися дещо хибних уявлень про передумови цього акту та функціонально-рольове навантаження; їхні погляди на правила взаємодії між статями були хибні; перевага віддавалася авторитарним засадам взаємодії та спілкування між чоловіком і дружиною; не адекватно оцінювали себе, намагалися мінімізувати врахування інтересів, прагнень, бажань партнера, підкорити їх власним.

До цієї групи, згідно з результатами констатувального етапу експерименту, належало 45,6% старшокласників.

У юнаків із низьким рівнем (41,7%) сформованості готовності до виконання ролі сім'янина знання мали хибний зміст, відповідним чином позначаючись на характері взаємин із представниками протилежної статі; юнаки могли віддавати перевагу суворому дотриманню норм традиційної сім'ї стосовно ролі чоловіка або виявляти безвідповідальне ставлення до сімейних відносин; сім'я не становила для них особистої цінності. Вони не знали елементарних норм сімейного спілкування, не були психологічно готові до виконання сімейних функцій. Реальна поведінка визначалася непослідовністю у діях і вчинках, нерідко юнаки були грубими і нестриманими у стосунках з дівчатами, жінками.

Проблема формування готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина потребує подальшого й різнопланового дослідження. Перспективним вважаємо розроблення семінару для вихователів шкіл-інтернатів з означеної проблеми.

Література

1. Зверева І. Д. Діагностика моральної вихованості школярів / І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль, П. Д. Фролов. — К. : ІСДО, 1995. — 156 с.
2. Педагогика / [Ю. К. Бабанский и др.] // под ред. Ю. К. Бабанского. — 2-е изд. — М. : Просвещение, 1988. — 478 с.
3. Соціологія: короткий енциклопед. слов. / [В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.]. — К. : Укр. Центр духов. культури, 1998. — 736 с.
4. Яценко Л. В. Сутнісні характеристики готовності до відповідального батьківства / Л. В. Яценко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД. — 2013. — Вип. 17, кн. 2. — С. 513-521.

На основе анализа научной литературы готовность юношей общеобразовательных школ-интернатов к выполнению роли семьянина определена как интегративное образование, составляющими которого являются когнитивный, эмоционально-мотивационный и поведенческий компоненты. Определены также показатели для оценивания уровня сформированности каждого структурного компонента. Охарактеризованы уровни сформированности исследуемого явления.

Ключевые слова: готовность, критерии, показатели, школа-интернат, роль, юноши, семьянин.

A. I. Gritchyna

The Criteria and Indices of Boarding School Students' Readiness to Perform the Role of Family Man

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

The educational environment of the boarding school accumulates the most difficult problems of psychological and social formation of youth.

In the article, the peculiarities of adolescents and the specificity of boarding school and its student contingent are considered. The components of boarding school senior students' family life values formation are defined: cognitive, emotional and value, behavioral and active ones. Depending on the degree of manifestation of knowledge, motivation and skills, the three levels of readiness of boarding schoolboys to the role of family man are described: high, medium, low.

In the process of the research it was revealed that 56,4% of all the schoolboys are oriented to create a family. 39,2% of the students had other priorities: studying, future profession, the wish «to live for oneself» etc. The orientation to forming a family testifies the value attitude to future family relationships. Unfortunately, due to the absence of positive experience of family life, children-orphan idealize their future family.

Keywords: training, criterion, indices, boarding school, role, young man, family man.

References

1. Zvereva, I. D., Koval, L. G. & Frolov, P. D. (1995). *Diahnostyka moralnoi vykhovanoi shkoliariv* [Diagnostics of moral education of pupils]. Kyiv: ISDO.
2. Babanskyi, Yu. K. (1988). *Pedahohika* [Pedagogy]. Moscow: Prosveshchenie.
3. Volovich, V. I., Tarasenko, V. I., Zaharchenko M. V. and others. (1998). *Sotsiologhiia* [Sociology]. Kyiv: Ukr. tsentr duhov. kulturi.
4. Yatsenko, L. V. (2013). *Sutnisni kharakterystyky hotovnosti do vidpovidalnoho batkivstva* [The Essence Descriptions of Readiness to Responsible Paternity]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 17, book 2 (pp. 513-521).

ОСВІТНІЙ ОКРУГ ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено інноваційним підходам до організації профільного навчання та професійної підготовки учнів в освітніх закладах. Здійснено аналіз суспільних передумов та різнорівневих причин, що стали поштовхом до активізації діяльності освітніх округів як нової соціально-педагогічної системи. Описано моделі профільного навчання за мережевої взаємодії навчальних закладів в освітньому окрузі, розкрито можливості діяльності освітніх округів як запоруки рівного доступу до якісної освіти кожної дитини.

Ключові слова: професійне самовизначення, профільне навчання, професійна підготовка, інноваційна модель, мережева взаємодія, освітній округ, рівний доступ до якісної освіти.

Упровадження якісної освіти сьогодні — це не лише забезпечення певної суми знань, умінь, навичок і навіть компетентностей, які відповідають державним стандартам. Якісна освіта можлива лише за створення умов для побудови кожною дитиною індивідуальної освітньої траєкторії, що залежатиме від її здібностей, нахилів, уподобань, буде спрямована на розвиток, допомагатиме в самовизначенні та успішній самореалізації. Така освіта неможлива без профілізації старшої школи.

Останніми роками в освітній галузі відбуваються реформаційні процеси, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів. Важливим кроком у цьому напрямі стала поява стратегічних освітніх нормативних документів: Концепції державної системи професійної орієнтації населення та нової редакції Концепції профільного навчання в старшій школі. У цих документах окреслено основи нової парадигми освіти — орієнтація на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентоздатність у європейському та світовому просторах.

У контексті нашого дослідження важливе теоретичне і практичне значення мають праці, присвячені розкриттю особливостей побудови профільної школи, специфіці професійної орієнтації учнівської молоді в сучасних умовах Е. Зеєра, Л. Йовайши, І. Уличного, М. Піддячого, О. Мельника, О. Пилипчака, В. Сидоренка, М. Янцура та інших. Проблеми організації й діяльності освітніх округів у контексті оптимізації ЗНЗ розкрито в працях Д. Дейкуна, Ю. Луковенка, А. Мазака, С. Сологуба та Л. Юрчака. Низка сучасних досліджень Т. Боб-

ко, М. Коляновської, А. Назарчука, В. Туляева присвячена розкриттю ефективних профорієнтаційних технологій у підготовці школярів до професійного самовизначення в умовах розбудови сучасної школи.

Учені у своїх дослідженнях зазначають, що, зазвичай, знайомство з майбутньою професією відбувається на основі зовнішньої привабливості, наприклад за рівнем зарплатні, престижності професії, за прикладом батьків, друзів тощо. При цьому ігноруються якості власної особистості. Останнє відбувається тому, що людина, як правило, краще знає об'єктивну дійсність (навчальний предмет, робоче місце тощо), ніж свої суб'єктивні психологічні властивості. Водночас більшість сучасних професій — дуже складні та потребують глибокого пізнання, до того ж їхня кількість сягає тисяч. Слід зважати на те, що в умовах сьогодення «...престижними у нашому суспільстві стають професії, які відповідають потребам нових, що народжуються, форм економіки. У той же час такі традиційні професії, як педагог, лікар, військовий, міліціонер тощо стають малопривабливими. Це призводить до плінності кадрів у відповідних галузях діяльності, дискваліфікації не потрібних для певних галузей народного господарства спеціалістів і їх масового відтоку в інші. Наслідком є нестача висококваліфікованих спеціалістів у найважливіших для суспільства сферах: охороні здоров'я, освіті, соціальному захисті населення та інших» [3, с. 274].

Саме тому сучасному старшокласнику потрібна професійна кваліфікована допомога у вирішенні проблеми вибору майбутньої професійної діяльності. Однією з необхідних умов, що забезпечують належну якість професійної підготовки, є відповідна матеріально-технічна база, яка у більшості шкіл слабка, особливо в сільській місцевості. З огляду на вищесказане, існує очевидна суперечність: з одного боку, необхідність підготовки випускників шкіл до усвідомленого вибору професії та продовження освіти відповідно до неї, з іншого — невідповідність умов для реалізації цього завдання.

Створення та функціонування освітніх округів законодавчо унормоване ст. 9 Закону України «Про загальну середню освіту» та Положенням про освітній округ [1], затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України» від 27 серпня 2010 року № 777.

Важливим критерієм підбору територій для об'єднання в освітні округи має бути саме критерій повноти освітніх пос-

луг. Тобто, на території округу повинно бути все, що потрібно для освітньої системи, починаючи від дошкільних установ і закінчуючи можливістю тісної взаємодії з вищими навчальними закладами II, III, IV рівнів акредитації. Метою функціонування освітніх округів є підвищення якості освіти та її відповідності сучасним стандартам на основі ефективного використання ресурсів кожного навчального закладу. Іншими словами, налагодження ефективної діяльності освітнього округу сприятиме забезпеченню учасникам навчально-виховного процесу рівного доступу до якісної дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти, довшівської, допрофесійної підготовки; координації взаємодії суб'єктів округу з питань реалізації законодавства в галузі освіти, раціональному використанню кадрового потенціалу, створенню сучасної навчально-методичної та матеріально-технічної бази.

Освітній округ є складовою державно-громадської системи освіти, її територіальною підсистемою. Виокремлення в ній освітніх округів зумовлене необхідністю враховувати запити місцевого населення, актуальні і перспективні потреби соціально-економічного та соціокультурного розвитку території. Світовий досвід свідчить, що підстави для виокремлення освітніх округів можуть бути різними. Наприклад, соціокультурні (збереження і розвиток національно-культурних традицій, спільності мови, конфесійних відмінностей – Бельгія), економічні (вирівнювання податкової бази – США), організаційні (децентралізація управління освітою та побудова у межах навчальних округів автономної системи освіти, часто з домінуючим у ній ВНЗ, зазвичай університетом – Франція). Іноді це диктується традиційними для території потребами промисловості у кваліфікованих робітничих кадрах («професійні навчальні округи» в США). Та найчастіше поділ на навчальні округи здійснюється з урахуванням багатьох критеріїв, причому в більшості випадків їхні межі збігаються з адміністративними межами територій. У системі української освіти вони формуються за адміністративно-територіальним принципом.

Освітній округ, по суті, є інноваційною структурою, діяльність якої формується шляхом об'єднання навчально-виховних закладів у межах відповідної адміністративно-територіальної одиниці для забезпечення навчально-виховного процесу, реалізації допрофільної підготовки і профільного навчання, розвитку творчих здібностей дітей.

Центром профільного навчання в освітньому окрузі є опорний загальноосвітній навчальний заклад, який забезпечує: проведення навчальних занять, що відповідають його спеціалізації, профілю навчання; проведення факультативних занять, спецкурсів; культурно-просвітницьку роботу з батьківською громадськістю; методичний супровід діяльності навчальних закладів; надання сервісних послуг. В окрузі можуть функціонувати один або декілька опорних закладів, за якими здійснює контроль районний (міський) методичний кабінет відділу освіти.

Для визначення ефективного профільного навчання розглянемо різні моделі вибудови освітніх округів: модель «Міжшкільне об'єднання», модель «Школа-ресурсний центр», модель «Асоціація шкіл (навчально-виховний комплекс)», модель «Соціально-педагогічний комплекс», модель «Ресурсний центр районного (міського) округу», модель «Обласний ресурсний центр».

Модель «Міжшкільне об'єднання» доцільна тоді, коли поруч розташовані кілька шкіл, здатних за спільною домовленістю обмінюватися освітніми ресурсами, кадрами. У цьому разі можлива організація навчання в кожній школі за двома-трьома профілями.

Сутність моделі визначають такі параметри: а) школи з незначною територіальною віддаленістю створюють територіальне об'єднання за наявності хоча б одного загальноосвітнього навчального закладу, що дає повну загальну середню освіту (є базовим), та організації підвезення учнів, педагогічних працівників до місця навчання й додому; б) базова школа округу реалізує один чи кілька профілів навчання; в) профільне навчання, як правило, здійснюється в базовій школі; проте залежно від обраного профілю воно може реалізовуватися на базі інших суб'єктів освітнього округу (позашкільному, професійно-технічному навчальних закладах, міжшкільному навчально-виробничому комбінаті тощо); г) учні вивчають профільні предмети в базовій школі округу на основі установчої угоди про спільну діяльність між суб'єктами округу, що укладається відповідно до чинного законодавства та реєструється у відділі освіти; д) наукове й організаційно-методичне керівництво єдиним освітнім процесом здійснюється шляхом створення ради округу; е) для організації профільного навчання за поданням ради округу відділ (управління) освіти районної державної адміністрації або міської ради (для міста)

ухвалює рішення про перерозподіл годин робочих навчальних планів, коригує питання, пов'язані з призначенням педагогічних кадрів, перерозподілом бібліотечного фонду, зміцненням матеріальної бази суб'єктів округу тощо; є) в освітньому окрузі забезпечується створення єдиного освітнього простору, що знижує ефект соціального відчуження невеликих шкіл, упровадження в навчальний процес сучасних навчальних технологій, раціональне використання навчально-методичної літератури, а також передбачається інтеграція діяльності навчальних закладів з установами соціальної сфери, культури й іншими установами.

Модель «Школа — ресурсний центр» доцільна для сільських районів, у яких школи нечисленні, не мають достатньої кадрової і матеріальної бази для профільного навчання. У цьому разі всі освітні ресурси розміщені переважно на базі однієї школи, яка стає опорною. Такий загальноосвітній навчальний заклад виконує щодо інших шкіл функцію ресурсного центру та краще укомплектований навчальним обладнанням, має кваліфіковані педагогічні кадри. Базою ресурсного центру за спільного керівництва можуть бути школа, заклад додаткової освіти, професійні навчальні заклади.

Модель «Асоціація шкіл (навчально-виховний комплекс)» — це об'єднання освітніх, фінансових, інформаційних ресурсів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації для задоволення допрофесійних і професійних запитів учнів. До такої моделі належать здебільшого навчальні заклади різного ступеня: дошкільні навчальні заклади; ЗНЗ I, I-II або II ст. навчання; III, II-III, I-III ст. навчання, гімназії, ліцеї, колежіуми. Звичайно, за такого об'єднання матеріально забезпечена і численна школа бере на себе функцію опорної.

Модель «Соціально-педагогічний комплекс» — структурно впорядкована розгалужена мережа виховно-освітніх установ, соціально-психологічних служб, територіальних груп і об'єднань, служб допомоги сім'ї та дитинству, спрямована на соціальний захист кожного свого громадянина, успішний фізичний, психічний і соціальний розвиток особистості. До завдань СПК належать: забезпечення необхідних умов за місцем проживання неповнолітніх для ефективного соціального виховання; проведення ранньої діагностики, корекції та реабілітації; надання оперативної соціальної допомоги; координація зусиль у роботі з сім'єю і в мікросоціумі; соціально-педагогічна підтримка осіб зі специфічними потребами.

Модель «Обласний ресурсний центр».

Центр створюється на базі обласних установ позашкільної освіти для сільських школярів, які мають особливі схильності до різних видів діяльності, підготовка до яких не здійснюється на базі шкіл району. Основні форми роботи такого центру: сесія в канікули, виконання індивідуальних завдань за навчально-методичного супроводу та консультування, дистанційне навчання.

Модель «Ресурсний центр районного (міського) округу».

Спеціально підібрані й підготовлені фахівці з навчальних предметів організовують очно-заочне навчання особливо обдарованих дітей, які в навчанні виходять за рамки профільних предметів, курсів за вибором, що є в школах районного центру або міста [6, с. 27].

Ефективність освітнього округу залежить від його готовності забезпечити доступ до максимально широкого комплексу освітніх послуг. Суб'єкти освітнього округу можуть взаємодіяти між собою, мати партнерські відносини з громадою. Співпраця навчальних закладів дає змогу досягти раціоналізації освітньої мережі, а також здійснювати стратегічне планування їхнього розвитку. Навчальним закладам, що успішно взаємодіють, більше довіряють батьки та місцева громада, отже, їм легше залучати додаткові ресурси, у них з'являється більше можливостей надавати якісну освіту.

Дуже вдалим та продуманим є алгоритм створення мережі освітніх округів, запропонований Т. М. Бобко у статті «Особливості реалізації допрофільної підготовки та профільного навчання».

Крок 1. Рішення засновників про створення освітніх округів, визначення закладів, які входять до округів, нормативне закріплення їхньої організаційної взаємодії.

При цьому кожен заклад, який входить до округу, зберігає статус юридичної особи і має рівні права з іншими, однак у межах округу створює єдиний освітній простір.

Завдання: розроблення районної програми впровадження профільного навчання (включаючи механізм фінансування); створення районної освітньої мережі профільного навчання; визначення моделей і форм організації допрофільної підготовки та профільного навчання; визначення переліку освітніх закладів, які беруть (братимуть) участь в реалізації допрофільного та профільного навчання; складання плану взаємодії (співпраці) в умовах освітньої мережі.

Крок 2. Створення координаційного органу, до складу якого входять директори всіх закладів освітнього округу. Складання координаційним органом і підписання всіма директорами угоди про співпрацю закладів.

Завдання: створення структури — координаційного центру (ради) — з питань профільного навчання; розгляд експертною профільною комісією плану розвитку округу, запропонованою робочою групою, встановлення його відповідності наявним умовам, визначення його ефективності, можливих наслідків, вироблення пропозицій і рекомендацій координаційній раді і засновнику. До складу експертної профільної комісії можуть входити представники органів місцевого самоврядування, місцевих виробництв, громадські лідери та інші, коригування координаційною радою плану розвитку округу з урахуванням висновків профільної комісії, урахування зауважень і пропозицій, виявлених ризиків, прийняття координаційною радою на основі консенсусу рішення про подальший розвиток округу. Пізніше це рішення нормативно закріплюється засновником, укладання угод між засновниками освітньої мережі.

Крок 3. Інвентаризація ресурсів освітнього округу. Під час інвентаризації слід враховувати як наявні ресурси окремих закладів, так і партнерські відносини, можливості партнерів. Керівників підприємств, стратегічно важливих партнерів доцільно включити до складу координаційної ради.

Крок 4. Виявлення зовнішнього освітнього замовлення на означеній території.

Завдання: попереднє анкетування школярів 8-9 класів та їхніх батьків, узагальнення висновків за результатами анкетування і оформлення візиток загальноосвітніх навчальних закладів (на рівні ЗНЗ і відділу освіти).

Крок 5. Побудова моделі функціонування і взаємодії закладів, яка максимально задовольнила б освітнє замовлення на території округу та наявних ресурсах, забезпечила рівні можливості й високу якість освіти для всіх місцевих жителів. Цей крок здійснюється однією або кількома робочими групами, до складу яких обов'язково входять представники всіх закладів округу.

Крок 6. Організація інформаційної роботи.

Завдання: оформлення візиток, портфолію, електронних сайтів загальноосвітніх навчальних закладів (на рівні ЗНЗ і на рівні відділу освіти).

Крок 7. Підготовка навчальних закладів до роботи в умовах освітнього округу.

Завдання: укладання угод з освітніми закладами і батьками, укладання мережевого навчального плану, розроблення, затвердження та експертиза програмно-методичного забезпечення профільного навчання, розроблення шкільних навчальних планів, визначення переліку курсів за вибором, визначення основних потоків учнів, відображення на освітній карті, комплектування класів із допрофільною підготовкою та профільним навчанням, визначення педагогів для реалізації допрофільної підготовки та профільного навчання, складання розкладу переміщення учнів, підготовка кадрового потенціалу.

Крок 8. Уведення в дію мережі (освітнього округу).

1. Уведення допрофільної підготовки учнів в режим освітнього закладу.
2. Упровадження профільного навчання.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що створення освітнього округу та ефективне забезпечення профільного навчання в ньому є багатоаспектною проблемою, що потребує вирішення різноманітних завдань: формування єдиної нормативної бази, розроблення відповідного програмного забезпечення, створення освітніх сайтів округів та наповнення їх необхідним контентом. За умов мережевої роботи в освітньому окрузі активізуватиметься координаційна та коопераційна взаємодія педагогів, розшириться комплексне використання різних організаційних форм підвищення кваліфікації.

Література

1. Про затвердження Положення про освітній округ : постанова Кабінету Міністрів України від 27.08.2010 № 777 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua>. – Назва з екрана.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
3. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах : монографія / Л. В. Буркова. – К. : Інформ. системи, 2010. – 278 с.
4. Гуцан Л. А. Особливості професійного самовизначення учнівської молоді в умовах профільного навчання / Леся Андріївна Гуцан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15, кн. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2011. – С. 354-359.
5. Мельник О. В. Проблеми професійної орієнтації учнівської молоді та перспективні напрями їх вирішення / Олександр Васильович Мель-

ник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Вип. 15, кн. 1. – Кам'янець-Подільський : Видавць ПП Зволейко Д.Г., 2011. – С. 283-293.

6. Стойкова В.В. Створення та організація діяльності освітніх округів : метод. реком // Інформ.-метод. вісник «Профільна школа». – Вип. 9. – Миколаїв : ОІППО, 2011. – 104 с.

В статье рассмотрены инновационные подходы в организации профильного обучения и профессиональной подготовки учащихся в образовательных учреждениях. Осуществлен анализ общественных предпосылок и разноразноуровневых причин, которые стали толчком к активизации деятельности образовательных округов как новой социально-педагогической системы. Описаны модели профильного обучения при сетевом взаимодействии учебных учреждений в образовательном округе, раскрыты возможности деятельности образовательных округов как залога равного доступа к качественному образованию для каждого ребенка.

Ключевые слова: профильное обучение, профессиональная подготовка, инновационная модель, сетевое взаимодействие, образовательный округ, равный доступ к качественному образованию.

L. A. Hutsan

Educational District as an Innovative Model of Management in Profile Education

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

This article is devoted to innovative approaches in organizing professional and vocational trainings for pupils in educational institutions. An analysis of social preconditions and split-level reasons that have become the impetus for revitalizing the activity of educational districts as a new social and pedagogical system, is carried out. The author describes a model of profile studies under educational establishments' network co-operation in educational districts and the opportunities of educational districts' activities as a guarantee of equal access to high-quality education for every child.

To create an educational district and effectively provide it methodically and technologically is extremely difficult. For this, many tasks should be implemented: formation of a common normative base, development of software and educational sites. In case of network cooperation of educational institutions, coordination and cooperation of educators will activate, the spectrum of forms of increasing one's professional level will widen up, new technological chains and relationships within the educational district will form.

Keywords: professional self-determination, professional education, professional training, model, networking, educational district, equal access to quality education.

References

1. Cabinet of Ministers of Ukraine. (2010). Pro zatverdzhennia Polozhennia pro osvitnii okruh [On confirmation of the Provision about educational district] (Regulation No 777, August 27). Retrieved from <http://www.kmu.gov.ua>.
2. Bekh, I. D. (2009). Psykholohichni dzherela vykhovnoyi maisternosti [Psychological sources of educational skills]. Kyiv: Akademvydav.

3. Burkova, L. V. (2010). Sotsionomichni profesii: innovatsiina pidhotovka fakhivtsiv u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Socionomic professions: Innovative training of specialists in institutions of higher education]. Kyiv: Inform. systemy.
4. Hutsan, L. A. (2011). Osoblyvosti profesiinoho samovyznachennia uchnivskoi molodi v umovakh profilnoho navchannia [Peculiarities of professional self-determination of students in conditions of profile education]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 15 (1). (pp. 354-359). Kamianets-Podilskii: Vydavets PP Zvoleiko D. H.
5. Melnyk, O. V. (2011). Problemy profesiinnoi orientatsii uchnivskoi molodi ta perspektyvni napriamy yikh vyrishennia [Problems of vocational guidance of students and prospective directions of their solving]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 15 (1). (pp. 283-293). Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D. H.
6. Stoikova, V. V. (2011). Stvorennia ta orhanizatsiia diialnosti osvितnikh okruhiv [Creation and organization of educational districts' activities]. Profilna shkola, 9, 104.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОБРОЧИННОЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Проаналізовано особливості учнівського соціального проекту та прийоми його створення. Визначено сутність понять «проект», «соціальне проектування», узагальнено їхні базові ознаки. Представлено модель життєвого циклу проекту (планування, виконання, моніторинг і контроль, завершення проекту) та його хронологію. Розглянуто умови успішності учнівського проекту.

Ключові слова: соціальний проект, проектування, модель життєвого циклу проекту, добродіяльність.

В Україні здавна шанують традиції добродіяльності. Вітчизняний досвід засвідчує, що українському народу притаманна така особливість, як бажання допомогти іншому, підтримати у скрутну хвилину, проявити милосердя до нужденного. Поряд із державною підтримкою завжди існували суспільна та приватна добродіяльність. Однією з форм такої добродіяльності є соціальні проекти учнівської молоді. Залучення школярів до вирішення актуальних проблем місцевої громади дає змогу не тільки усунути наявні негаразди, але й розвинути в учнів суспільно важливі якості: ініціативність, відповідальність, альтруїзм, милосердя.

Основна мета статті — розкрити теоретичні засади організації добродіяльної проектної діяльності школярів, визначити основні механізми та прийоми створення успішних учнівських проектів.

Сутність поняття «проектна діяльність» пов'язана із такими концептами, як «проект» та «соціальне проектування». Соціальне проектування — це діяльність, яка спрямована на створення проектів розвитку соціальних систем, інститутів, соціальних об'єктів на основі соціального передбачення, прогнозування і планування соціальних якостей і властивостей [5]. Результатом соціального проектування є створення безпосередньо проекту. Слово «проект» походить від латинського «projicere» — «кидати вперед» та використовується як прототип, образ об'єкта чи виду діяльності. *Проект* — це обмежений у часі захід, який спрямований на створення унікальних послуг або отримання принципово нових результатів [3, с. 5]; комплекс взаємопов'язаних заходів, розроблених

для досягнення певних цілей протягом заданого часу за встановлених ресурсних обмежень [8, с. 10].

Отже, проектування спрямоване на створення об'єктивно і суб'єктивно нового цінного продукту, який потім втілюється в реальне життя. Застосовується як для розроблення різних варіантів вирішення соціальних проблем, так і для складання соціальних планів і програм з регулювання видозмінених, хоча вже відомих, соціальних процесів та явищ.

У роботі Т. Азарової та Л. Абрамова наведено узагальнення підходів різних авторів до визначення особливостей сутності проекту:

- зміна стану — означає, що проект має розглядатися як засіб до змін. Він модернізує або підтримує в середовищі, яке змінюється, певні конкретні матеріальні або духовні цінності;
- цілеспрямованість — означає, що в проекті завжди закладено образ передбачуваного результату, на досягнення якого спрямовано заходи;
- неповторність — ця особливість дає змогу не тільки відрізнити проект від плану та програми, а й від інших проектів. Неповторність проекту проявляється в певному рівні його інновацій, а також особливому структуруванні заходів, що становлять його основу;
- обмеженість у часі означає, що проект має встановлені межі його початку та завершення;
- обмеженість ресурсів підкреслює, що проект реалізується за допомогою раніше встановленого ліміту матеріальних засобів, фінансів, а також з обмеженою кількістю ініціаторів [1, с. 20].

До зазначених особливостей вважаємо за необхідне додати: реалістичність та необхідність завчасної координації різнопланових дій.

Учнівські соціальні проекти — це вид соціальних проектів, розробниками і реалізаторами яких виступають учні різних типів загальноосвітніх закладів і різного віку, спрямовані на вивчення історії і культури народу, захист довкілля і поліпшення екологічної ситуації, благодійну допомогу тим, хто її потребує: особам з особливими потребами, дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, ветеранам війни і праці, хворим, тим, хто перебуває на військовій службі чи у місцях позбавлення волі, тощо [9, с. 372].

Вивчаючи питання соціального проектування, О. Безпалько визначила *базові ознаки соціального проекту*, які необхідно враховувати, розробляючи учнівський соціальний проект:

- цілепокладання – планування розробників проекту щодо його результату;
- соціальна детермінованість – наявність проблемної ситуації, яка потребує вирішення шляхом нововведення чи змін;
- часове обмеження – кожний соціальний проект має чіткі часові рамки, що визначають його початок та закінчення;
- територіальна визначність – чітко визначені регіони та населені пункти, у яких проводяться проектні заходи;
- соціально-інституційна – заклади, організації, установи, в яких проводяться проектні заходи;
- інноваційна – наявність нових ідей, підходів, технологій вирішення соціальних проблем на певному рівні;
- ресурсна – затверджена специфіка та графік використання матеріальних, фінансових, людських ресурсів;
- організаційна – наявність певної організаційної структури з урахуванням масштабності проекту;
- соціально-інформаційна – наявність компонента інформування громадськості про проектні заходи та їхній вплив на зміну ситуації [2, с. 12].

Метод соціального проектування можна використовувати у самостійній або груповій роботі учнів. Сучасний добровільний проект учнівської молоді – це засіб активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку креативності, ініціативності, відповідальності.

Організуючи проектну діяльність школярів, слід пам'ятати, що:

- тема має бути справді цікавою та актуальною;
- результат проектної діяльності повинен бути практично значущим;
- проект має бути корисним іншим, а не лише його організаторам.

Умови успіху добровільного проекту:

- 1) організаційна структура відповідає особливостям учнівської команди;
- 2) учні беруть участь у плануванні;
- 3) під час планування визначено усі необхідні ресурси;

- 4) ефективно використовуються методи проектного планування;
- 5) учні працюють у співпраці з педагогами та шкільною адміністрацією;
- 6) у команді існує згода з приводу запланованих цілей;
- 7) залучено тих, на кого спрямований проект.

Причини неуспішності проекту:

- 1) недостатність авторитету педагога;
- 2) недостатня участь учнів у плануванні проекту;
- 3) недостатнє або відсутнє залучення учнів до вирішення проблем, які виникають під час реалізації проекту;
- 4) не розвинені комунікативні навички учнів;
- 5) не розвинені організаційні навички учнів;
- 6) не розвинені технічні навички учнів;
- 7) не реалістичність часового графіку реалізації проекту;
- 8) незрозуміла мета проекту загалом [6, с. 36].

Мотивація до участі у добродійному проекті в кожного учня своя, цю особливість не можна планувати, але можна приблизно передбачити, на яких саме етапах проектної діяльності мотивація може бути зниженою. Коли в учнів не виникає проблем, створено сприятливий мікроклімат у команді, результатом є високий рівень мотивації учасників. Коли виникають проблеми або сумніви – рівень мотивації може знизитися.

Існує два види мотивації:

- первинна мотивація – об'єднує людей, які щось прагнуть зробити;
- мотивація під час реалізації проекту – допомагає не залишати не завершену справу, навіть якщо в якийсь момент вона видається не цікавою [3, с. 142].

Добра ідея, як правило, може мотивувати учнів на початку проекту, зумовити бажання взяти в ньому участь, навчитися розробляти та реалізовувати добродійні проекти. Надалі потрібно створити необхідні умови для того, щоб учні комфортно почували себе під час реалізації проекту, та підтримувати їхню мотивацію. Наприклад, мотиваторами можуть слугувати: влаштування регулярних цікавих зустрічей, соціально-педагогічна підтримка учнів, організація ярмарків соціальних проектів, можливості презентувати себе серед ровесників, визнання та особиста вдячність тощо [7, с. 100].

Головне завдання педагога в організації проектної діяльності учнів навчити їх:

- знаходити цікаві та актуальні проектні ідеї та грамотно їх формулювати;
- оцінювати цінність та життєздатність проектної ідеї;
- складати чіткий структурований план роботи за проектом;
- організувати гідну презентацію добродійного проекту;
- розробити і реалізувати стратегію залучення необхідних партнерів та ресурсів [4].

Для забезпечення зазначених умов необхідно знати основні етапи життєвого циклу проекту: планування, виконання, моніторинг та контроль, завершення проекту (рис.).

Успішність проекту передбачає розподіл обов'язків між учасниками та процеси управління протягом усього часу його реалізації. Ці процеси можуть бути згруповані за такими *етапами управління добродійним проектом залежно від його життєвого циклу*: ініціювання – викладений у формі проектної ідеї опис концепції добродійного проекту, обґрунтування його необхідності та реалістичності; планування – розроблення плану добродійного проекту, в якому визначені та задокументовані всі дії, необхідні для досягнення цілей проекту.

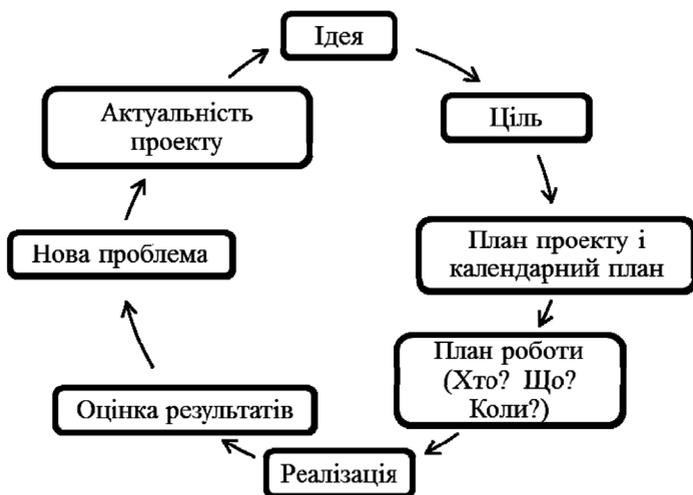


Рис. Модель життєвого циклу проекту

Під час планування визначають необхідні ресурси, розробляють організаційну структуру, порядок взаємодії учасників

проекту. Після завершення планування укладають робочі документи, в яких зазначено цілі та завдання проекту, логічно впорядковано систему запланованих робіт, календарні плани-графіки, описано управління проектом, за потреби бюджет або витрати; виконання – безпосереднє виконання проекту згідно з планом; моніторинг та контроль – забезпечення виконання проекту відповідно до плану, відстеження певних параметрів проекту, що мають зберігатися у заданих обмеженнях. Також своєчасне виявлення можливих проблем та відхилень і контроль якості виконання проекту; завершення – передбачає процедури зі створення підсумкових звітів, підведення підсумків, визначення результативності [3, с. 6-8].

Один із найголовніших етапів організації проектної діяльності школярів – вдалий вибір та формулювання проектної ідеї.

Пропонуємо *техніки формулювання проектної ідеї*:

1. Мозковий штурм.

Загальним для усіх варіантів цього методу є розділення фази генерації ідей та фази їх аналізу. Під час процесу генерації заохочується пропонувати найнеочікуваніших формулювань. Усі без винятків ідеї фіксуються, далі сортуються та оцінюється їхня цінність.

2. Стратегія Діснея.

Учасники послідовно виконують такі ролі: Мрійник, Критик, Реаліст. Мрійник має демонструвати політ фантазії, називаючи все, що спадає йому на думку. Після цього Критик відділяє найбільш цінні ідеї та ранжує їх за ступенем значущості. Учасники, які виконують роль Реалістів, вирізняють із отриманого матеріалу те, що має найбільшу цінність.

3. Метод «6-5-3»

Шість учасників формулюють та записують по три ідеї кожен. Після цього кожний із них, з урахуванням трьох ідей п'яти своїх партнерів, формулює ще по три ідеї. Далі відбувається аналіз отриманих ідей, зважаючи на їхню перспективність, реалістичність та важливість.

4. Дерево проблем.

«Дерево проблем» – це структурована, побудована за ієрархічним принципом сукупність проблем на вирішення яких може бути спрямований проект. У такій схемі має бути виділена головна проблема («верхівка дерева»), підпорядковані їй підпроблеми першого, другого та наступних рівнів («гілки дерева проблем»).

Після визначення ідеї соціального проекту відбувається етап його планування, який передбачає створення паспорту проектної ідеї або заповнення аплікаційної форми проекту [4, с. 13-17].

Аплікаційна форма проекту – перелік запитань та завдань, на які необхідно сформулювати чіткі відповіді та надати необхідну інформацію [2, с. 63].

Для організації роботи над паспортом проектної ідеї можна використати такі запитання: Хто зацікавлений у цьому проекті? Навіщо потрібен проект? Яку проблему він вирішує? Які зміни відбудуться у разі успішної реалізації проекту? Які заходи забезпечать заплановані зміни? Які командні якості дають змогу сподіватися на успішне виконання проекту? Які умови будуть суттєво впливати на можливість досягнення успіху? Які ресурси необхідні для реалізації проекту?

В аплікаційній формі проекту зазначають: виконавців; цільову групу; проблему, на вирішення якої спрямований проект, та її актуальність; мету проекту; технологію реалізації; орієнтовні затрати; очікувані результати.

Отже, організовуючи проектну добродійну діяльність школярів, слід звертати увагу на: особливості учнівського соціального проекту та механізми його створення; модель життєвого циклу проекту та його хронологію; умови успішності проекту; можливі помилки; мотивування учнів до такої діяльності. Загалом, знаючи теоретичні засади організації проектної діяльності школярів, володіючи відповідними прийомами та техніками, сучасний педагог у співпраці з учнями за декілька занять можуть створити учнівський добродійний проект, а час його реалізації залежатиме від складності та реалістичності запланованої діяльності.

Література

1. Азарова Т.В. Технологія оцінки соціальних програм і проектів / Т.В. Азарова, Л.К. Абрамов. – Кіровоград : ІСКМ, 2007. – 100 с.
2. Безпалько О.В. Соціальне проектування : навч. посіб. / О.В. Безпалько. – К. : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2010. – 128 с.
3. Давай сделаем проект! Путеводитель по проектному менеджменту / под ред. З. Лукьяновой, О. Ивановой, М. Долгих, З. Деринг. – 3-е изд. – Пермь, 2007. – 200 с.
4. Дизайн проектов / В.Д. Нечаев, А.С. Огнев, М.В. Максименкова и др. – М. : МГГУ им. М.А. Шолохова, 2009. – 103 с.
5. Колоколова О.И. Применение современных методов проектирования в образовательном процессе / О.И. Колоколова. – Петрозаводск, 2008. – 154 с.

6. Кузнецова И. В. Обучение социальному проектированию : материалы Междунар. проекта «АСТ! Действуй!» / И. В. Кузнецова, Т. Г. Никулина, Т. В. Сватенко. — М., 2007. — 216 с.
7. Приходченко К. І. Технології виконання цілей можливої досконалості індивіда у проєктній діяльності / К. І. Приходченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. — Вип. 16, кн. 3. — С. 102-109.
8. Проєктний аналіз / відп. ред. О. С. Москвін. — К. : Лібра, 1997. — 366 с.
9. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алексеєнко. — Вінниця : Планер, 2009. — 542 с.

Проанализированы особенности ученического социального проекта и приемы его создания. Определена сущность понятий «проект», «социальное проектирование», обобщены их базовые признаки. Представлена модель жизненного цикла проекта (планирование, выполнение, мониторинг и контроль, завершение проекта) и его хронологию. Раскрыты условия успешности ученического проекта.

Ключевые слова: *социальный проект, проектирование, модель жизненного цикла проекта, благотворительная деятельность.*

A. P. Danilova

Theoretical Bases of Charitable Project Activities of Students

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

This paper analyzes features of a student social project and methods of its creation. The essences of the concepts «project» and «social engineering» are defined. Different approaches to determining the characteristics of a project (purposefulness, changes, uniqueness, limited time and resources) and its basic features (targeting, social determinism, time limit, territorial definitions, social and institutional, innovation, resource, organizational, social information) are generalized.

The terms for success and causes of failure in the creation and implementation of social projects are determined. Among success terms: the organizational structure is consistent with the features of the student team; students participate in the planning; all necessary resources are defined; methods of project planning are effectively used; students work in collaboration with teachers and school administration; there is an agreement in the team on the objectives, involvement of all subjects whom the project is directed to. Failure causes: lack of authority of teachers, lack of participation of students in project planning, insufficient or no involvement of students to solve problems that arise during the project; underdeveloped communication, lack of organizational and technical skills of students; an unrealistic time schedule of the project; no clear purpose of the project.

Keywords: *social project, designing, model of project life cycle, charity.*

References

1. Azarova, T.V. & Abramov, L.K. (2007). Tekhnolohiia otsinky sotsialnykh prohram i proektiv [Technology of evaluation of social programs and projects]. Kirovohrad: ISKM.

2. Bezpalko, O.V. (2010). Sotsialne proektuvannia [Social engineering]. Kyiv: Kyiv Boris Grinchenko University.
3. Lukianova, Z., Ivanova, O., Dolgikh, M. & Dering, Z. (Eds.). (2007). Davai sdelaem proekt! Putevoditel po proektnomu menedzhmentu [Let's do a project! A Guide to Project Management]. Perm.
4. Nechaiev, V.D., Ohnev, A. S. & Maksymenkova, M. V. (2009). Dyzain proektov [Design of projects]. Moscow: MGU M. A. Sholokhova.
5. Kolokolova, O.Y. (2008). Primenenie sovremennykh metodov proektirovaniia v obrazovatelnom protsesse [Application of modern design methods in the educational process]. Petrozavodsk.
6. Kuznetsova, Y.V., Nikulyna, T.H. & Svatenko, T.V. (2007). Obuchenie sotsyalnomu proektirovaniu. Materialy Mezhdunarodnogo proekta «AST! Deistvui!» [Education of social engineering. Proceedings of the International project «ACT! Take Action!»]. Moscow.
7. Prykhodchenko, K.I. (2012). Tekhnologii vykonannia tsilei mozhlyvoi doskonalosti indyvida u proektnii diialnosti [Technologies of implementing the aims of possible perfection of person in project activity]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (pp. 102-109). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
8. Moskvin, O. S. (Ed.). (1997). Proektnyi analiz [Project analysis]. Kyiv: Libra.
9. Aliksieienko, T. F. (Ed.). (2009). Sotsialna pedahohika: slovnyk-dovidnyk [Social Pedagogy: Dictionary Directory]. Vinnytsia: Planer.

ФЕНОМЕН ТЕРПИМОСТІ: ХАРАКТЕРИСТИКА, СУТНІСТЬ, СТРУКТУРА

У статті розглянуто особливості сучасного тлумачення терпимості та толерантності, парадигма ставлень терпимості, толерантності, нетерпимості, їхня сутність і структура, змістові компоненти, внутрішні механізми утворення і розвитку. Висвітлено головну різницю між терпимістю і толерантністю, яка полягає в їх мотиваційно-ціннісному вираженні.

Ключові слова: терпимість, толерантність, нетерпимість, прийняття, терпіння.

Найважливішим чинником взаємодії різних країн, суспільств, соціальних груп є характер ставлень між ними. Чільне місце серед них посідає задекларований документально принцип толерантності у міжнародних відносинах. Вважалося, що згода застосування принципу толерантності у взаємостосунках між країнами принесе взаєморозуміння, взаємоповагу народам. Всупереч цьому ми спостерігаємо відверту агресію, яка повсякчас проявляється в різних цивілізованих суспільствах. Цей феномен вимагає подальшого вивчення проблеми толерантності і пошуків шляхів зменшення соціальних напружень.

Слід зауважити, що до 90-х років термін «толерантність» не був поширений у філософській, психолого-педагогічній та інших суспільних науках. Натомість, це був усталений в медицині термін, який походить від «tolerantia» (лат.), що означає пасивне терпіння, добровільне страждання, асоціюється з такими поняттями, як біль, зло. У медицині його зміст полягає в повній або частковій відсутності реакції на чужорідні речовини: організм втрачає інстинкт самозбереження і стає байдужим до наявних загроз. У цьому розумінні толерантність має значення патології.

У 90-х роках медичний термін «толерантність» почав активно переноситись на суспільство і вживатися майже у синонімічному значенні замість усталеної і звичної на побутовому рівні «терпимості», тобто відбулася трансформація його значення. Одна зі статей ухваленої генеральною конференцією ЮНЕСКО в 1995 році «Декларації принципів толерантності» починається зі слів «Толерантність означає повагу...» Відбулася заміна первинного значення на протилежне: патологія була представлена як чеснота. Адже очевидно, що терпіння

і повага — це майже протилежні поняття: одна справа поважати людину, і зовсім інша — терпіти її.

Відтоді почалося активне вивчення цього феномену в межах різних наук. Дослідженню природи і сутності толерантності присвячено праці філософів (О. Довгополової, Р. Валітової, В. Зінов'єва, В. Золотухіна, Н. Круглової та інших), в яких представлено широкий спектр розуміння толерантності — від байдужості до конфлікту. Соціологи (Г. Бутигін, Е. Дюргейм, О. Швачко та інші) розглядають толерантність переважно як природу морального ідеалу, що формується в результаті історичного добору правил співіснування, норм поведінки і переходить на рівень світоглядних позицій у пізнанні суб'єктів взаємодії.

І. Бех, А. Бодальов, В. Кан-Калік, А. Петровський, Т. Радіонов та інші дослідники розглядають толерантність як партнерство у спілкуванні, суб'єкт-суб'єктну взаємодію; М. Бахтін, В. Біблер — як формування культури діалогу; А. Асмолов, С. Бондирева, В. Глебкін, Д. Колесов, Л. Шайгерова — як формування установок толерантної свідомості, здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки та інші особливості, що у сумі становлять основу відмови від агресії.

Учені А. Петрицький, А. Зимбула, Ю. Іщенко, В. Золотухін, С. Головін, А. Асмолов і Г. Солдатова вирізняють у толерантності терпимість як її складову, вважаючи толерантність ширшим поняттям.

Усталено терпимість розуміється як «моральна якість, що характеризує ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичок, поведінки інших людей, виражається у намаганні досягнути взаємного розуміння й узгодження різнорідних інтересів і точок зору без застосування примусу, переважно методами роз'яснення і переконання» [7, с. 308].

У деяких дослідників проблеми толерантності (О. Жадан та інші) терпимість асоціюється із пасивним прийняттям людиною навколишньої реальності, зі здатністю «підставити другу щоку». Водночас, говорячи про толерантність, мають на увазі активну життєву позицію [4, с. 78].

Отже, аналіз наукових праць, присвячених дослідженню проблем толерантності, свідчить, що між поняттями «толерантність» і «терпимість», представленими у філософії, етиці, соціології, психології та інших науках, немає достатньо чіткого розмежування.

Метою статті є висвітлення сучасного бачення феномену терпимості й толерантності, їхньої сутності, змістового наповнення, схожості й відмінності, структури та психологічних механізмів формування.

Результати останніх психолого-педагогічних досліджень проблеми формування толерантності особистості переконають нас, що розмежування понять терпимості і толерантності, розуміння їхньої сутності відбуваються за визначенням *внутрішніх механізмів їх виникнення і розвитку*. Так, О. Клепцова, досліджуючи психологічні механізми формування толерантності, аргументовано виокремила в процесі її виникнення і розвитку *терпимість* як окрему ланку, що посідає визначальне місце, має вагоме значення, оскільки є внутрішнім гнучким механізмом існування позиції ненасилля, зорієнтованим на іншу людину, на прийняття і розуміння її у зіставленні із собою і своїми поглядами. На її думку, *терпимість* — складна особистісна якість, у якій виражається ставлення людини до світу загалом, до речей, предметів, інших людей, їхніх поглядів, до самої себе, яка актуалізується і виступає активною формою реагування за наявності певного бар'єру, перепони (незбіг поглядів, думок оцінок, вірувань, поведінки людей), що переживаються у вигляді роздратованості, неприйняття поглядів, установок і т.п., і яка проявляється у прийнятті (розумінні, емпатії) і терпінні (витримці, самовладанні, самоконтролі), характеризується підвищеною чутливістю до перепони чи бар'єру (людина, речі, предмети). Межі прояву терпимості — від поблажливості, співробітництва (як узгодження думок, дій, взаємоочікувань і т.п.) до поступливості [5, с. 7-15].

Терпимість ґрунтується на співпереживанні, яке веде до з'ясування цілей взаємодії з протилежною стороною, мотивацій і поглядів. Непогодження з думками, поведінкою іншого не призводить до конфлікту, а передбачає існування їх як даності, об'єктивно існуючої реальності, збереження при цьому внутрішнього спокою, самоповаги, свободи. «Неосуджуюче розуміння» (К. Роджерс), емпатія дають партнерові по взаємодії змогу зосередитися на своїх глибинних внутрішніх процесах, сприяють особистісному зростанню. На цій основі відбувається безоцінювальне прийняття об'єкта нетерпимості. У взаємодії з людьми це проявляється як справжня щирість і відкритість.

Терпимість, що ґрунтується на розумінні, прийнятті, емпатії об'єднує в собі самодостатність, доброзичливість, так-

товність, почуття гумору і власної гідності, сприяє поступовому пізнанню інших точок зору, прагнень, ідеалів, звичаїв. Так поступово відбувається свідоме витіснення гордині, егоїзму, мстивості, агресивності, цинізму, байдужості, відстороненості від учасників взаємодії та інших Его-потягів, що становлять егоїстичне ядро особистості, її глибинний шар [1, с. 21].

Толерантність О. Клепцова пов'язує з емоційною стійкістю, зі зниженою чутливістю до об'єкта (перепони), межі зовнішнього прояву якої поширюються від зверхності, стриманості, терпеливості до безпорадності. Толерантність у цьому розумінні виступає як пасивна форма реагування.

Головна різниця між терпимістю і толерантністю полягає у *мотиваційно-ціннісному* вираженні: як повному прийнятті і терпінні при терпимості та частковому прийнятті і частковому терпінні при толерантності. Отже, терпимість має активний творчий характер (мотивація має позитивну спрямованість – турбота, розуміння, симпатія), а толерантність пасивна щодо себе й інших (мотивація має негативний характер – байдужість, пасивність, цинізм) [5, с. 29-30].

Протилежною до терпимості є категорія нетерпимості, і ми у ракурсі досліджуваної нами проблеми маємо розглядати парадигму, яку утворюють відповідні до визначених категорій *терпимі, толерантні і нетерпимі ставлення*.

В основі цих ставлень лежить оцінка певного об'єкта завдяки постійному з ним зв'язку. Вони супроводжуються відповідно позитивними чи негативними емоціями. Оскільки терпимість, толерантність і нетерпимість в ієрархії є базовими, то вони породжують часткові ставлення.

Терпимість як ставлення породжує ставлення довіри, готовності до компромісу, співробітництва і позитивні почуття – радість, товариськість, дружелюбність.

Толерантність – відстороненість, пасивність, байдужість до іншого, цинізм.

Нетерпимість викликає негативізм, недобррозичливість, зневагу, тенденцію загострювати ситуацію, бажання термінової зміни поведінки, поглядів і позицій іншого й негативні емоції – роздратування, злостивість, презирство, гнів.

Окремі прояви терпимості, толерантності і нетерпимості усталюються, емоційно закріплюються і стають характеристикою стилю поведінки людини, рисою його характеру, яка в кінцевому результаті значним чином впливає на її життєвий шлях, успіхи та досягнення.

Важливим для пошуку шляхів виховання терпимості і толерантності в особистості є з'ясування механізмів їх виникнення. Під механізмом ми розуміємо послідовність станів, процесів, якостей, що забезпечують функціонування більш складної системи, дії чого-небудь [6].

Важливим психологічним механізмом виникнення терпимості та толерантності є *терпіння*, яке забезпечує їхнє функціонування [3, с. 81]. Сутність терпіння як механізму, який забезпечується задіянням витримки, самовладання, самоконтролю, в тому, що воно стримує імпульсивні стани і дії. Витримка дає змогу загальмувати вплив певних спонук, які заважають успішному просуванню до мети. Самовладання допомагає перерозподілити почуття і вибірковість уваги. Тобто, у витримці головним є стримання, а у самовладанні – перерозподіл уваги. Витримка і самовладання мають сполучатися із самоконтролем, який як атрибут самосвідомості регулює усі сфери психічного життя людини.

Терпіння як психологічний механізм дає можливість знизити межу чутливості до несприятливих факторів. Вважають, що саме терпіння є основою толерантності та терпимості. Згодом терпіння як психічний стан закріплюється і переростає у терпеливість, яка вже є якістю особистості. Терпіння і терпеливість передують виникненню саме терпимості.

Однак, провідним механізмом терпимості є *прийняття*, суть якого полягає у включення іншої людини в індивідуальний простір особистості завдяки розумінню, емпатії. Розуміння передбачає вміння зрозуміти те, що відбувається, мотивацію певних вчинків, дій, світогляд іншого. Розуміння без особистісного залучення може призвести до відсторонення від іншого. Емпатія – це явище, що визначає спрямованість особистості на іншу людину у формі співпереживання або співчуття (Т. П. Гаврилова, Л. П. Стрелкова та інші), «співчутливе розуміння», емоційно-інтуїтивне прийняття і осягання внутрішнього світу іншого [2, с. 24].

Сприяє прийняттю впевненість у собі, готовність приймати відповідальність за свої дії, конструктивний підхід до вирішення проблем і бажання не порушувати інтересів інших.

Отже, підкреслюємо, що терпимість означає *прийняття* чогось як даності, як об'єктивно існуючої реальності; терпіння відступає на другий план, не втрачаючи при цьому свого потенціалу; за толерантного ставлення, навпаки, на перший

план виступає *терпіння*; прийняття або на другому плані, або взагалі не актуалізується [5, с. 40].

Відповідно до діяльнісного підходу, структура терпимого, толерантного і нетерпимого ставлень розглядається у комплексі когнітивного, емоційно-ціннісного і практично-діяльнісного компонентів.

Розглянемо зміст кожного компонента відповідно до виду парадигми терпимості (табл.).

Таблиця

Зміст компонентів структури ставлень

Компоненти структури	Терпиме ставлення	Толерантне ставлення	Нетерпиме ставлення
Когнітивний	Повне знання, розуміння і прийняття ідей терпимості і толерантності	Часткове знання, розуміння ідей терпимості і толерантності	Незнання, нерозуміння ідей терпимості і толерантності
Емоційно-ціннісний	Глибоке прийняття ідей терпимості і толерантності, етичних цінностей добра, ненасилля, рівноправної взаємодії, віротерпимості, смиренності, емпатії, любові, поваги, інтересу до іншого	Часткове сприймання ідей терпимості і толерантності, етичних цінностей добра, ненасилля, віротерпимості, смиренності; відстороненість, байдужість до іншого	Неприйняття ідей терпимості і толерантності, етичних цінностей добра, ненасилля, рівноправної взаємодії, добра, віротерпимості, смиренності; роздратування, зневага, злосливість, гнів, презирство, бажання термінової зміни поведінки, поглядів, позицій іншого
Практично-діяльнісний	Поступливість, поблажливість, урівноваженість, терпеливість, співробітництво, допомога, узгодження, пояснення, переконання, роз'яснення, попередження, самоконтроль, саморегуляція	Зверхність, моралізування, нотації, маніпулювання, терпіння, попередження, практицизм, самореклама, конформізм, безпомічність, виправдання будь-якої своєї поведінки, власного способу життя і мислення, власного благополуччя, зручності, вигоди	Агресивна поведінка, диктат, наказ, погрози, вимоги, маніпулювання, дорікання, імпульсивність, невтриманість, роздратованість, злість, негативізм, тенденція загострення ситуацій

Нетерпиме ставлення є відправною точкою у розвитку до терпимого ставлення. Толерантне ставлення є проміжним етапом між нетерпимим і терпимим ставленнями, які, своєю

чергою, актуалізуються за незбігу поглядів, оцінок, вірувань, поведінки і т.п. інших людей з поглядами, оцінками і очікуваннями суб'єкта взаємодії.

Правомірним є питання, до якої *межі* людині слід проявляти терпимість чи толерантність. Така межа визначається специфікою прояву особистістю терпимості або толерантності. Людина може проявляти терпиме ставлення до всього, якщо це не загрожує особисто їй або колективу, чи всьому соціуму. Якщо виникає загроза фізичної дії, то межі терпимості звужуються, і людина має право вжити необхідних дій або навіть примус до інших у межах існуючих законів. При толерантності межі більш розширені: людині байдуже те, що відбувається, поки воно безпосередньо чи опосередковано не торкається власне її. Особливості меж прояву терпимості та толерантності зумовлені характером внутрішньої активності цих станів: за толерантності поріг чутливості знижений, що виявляється меншим ніж за терпимості емоційним реагування на події, людей, явищ і т.д. Тобто, як уже згадувалося, толерантність виступає пасивною формою реагування. Натомість, терпимість передбачає активність на тлі витриманості, терпеливості, розуміння і, у кінцевому результаті, прийняття запропонованого суспільством виклику. Розширена свідомість від стриманості-витриманості до прийняття «іншого», ніж я, робить світосприйняття людини багатоманітним, цілісним, більш адекватним реальності [5, с. 31].

Детальний аналіз особливостей толерантності, терпимості, нетерпимості та психологічних механізмів їх утворення і функціонування сприятиме розробленню педагогічних умов формування бажаних форм поведінки підростаючої особистості.

Література

1. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення / І.Д. Бех // Педагогіка толерантності. — 2001. — Т. 4, №2. — С. 120-123.
2. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: метод. пособ. для школьных психологов / С.Л. Братченко. — Псков, 1997. — 157 с.
3. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) : монография / Ф.Е. Василюк. — М. : Изд-во Московского университета, 1984. — 200 с.
4. Жадан О.Л. Соціальний та педагогічний вимір толерантності / О.Л. Жадан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Вип. 8, кн. I. — К., 2005. — С. 78.
5. Клепцова Е.Ю. Психология и педагогика толерантности: учеб. пособие для слушателей с-мы дополнительного проф. пед. образования / Е.Ю. Клепцова. — М. : Академический Проект, 2004. — 176 с.

6. Психология личности : словарь-справочник / П. П. Горноста́й, Т. М. Титаренко, С. В. Васьюковская [и др.] // под ред. П. П. Горноста́я, Т. М. Титаренко. — К. : Рута, 2001. — 318 с.
7. Словарь по этике / под ред. А. А. Гусейнова, И. С. Кона. — М. : Политиздат, 1989. — 447 с.
8. Толерантность (введение в проблему) / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 240 с.

В статье рассмотрены особенности современного понимания терпимости и толерантности, парадигмы отношений терпимости, толерантности, нетерпимости, их сущность и структура, содержательные компоненты, внутренние механизмы образования и развития. Раскрыто основное различие между терпимостью и толерантностью, состоящее в их мотивационно-ценностном выражении.

Ключевые слова: терпимость, толерантность, нетерпимость, принятие, терпение.

O. M. Dokukina

The Phenomenon of Tolerance: Characteristics, Essence, Structure

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

The article is devoted to the current approaches in investigating the problem of tolerance. Features of the modern understanding of the phenomenon of liberality and tolerance are discovered. The paradigm of relation between liberality, tolerance and intolerance is analyzed. Their nature, structure and constituents are disclosed. The main difference between liberality and tolerance is defined. This difference is motivational and value expression. The internal mechanisms of creation and development of liberality and tolerance are described, the leading mechanisms among them being acceptance and patience. Patience provides endurance, self-possession, self-control, inhibition of impulsive state and actions. The essence of acceptance consists of inclusion of another person in the sphere of individual identity through understanding and empathy. It promotes the adoption of self-confidence, willingness to take responsibility for actions, constructive approach to problem solving that does not affect the interests of the others.

The boundaries of the principle of liberality and tolerance are defined. The person's liberality is everything that does not threaten him/her personally, groups or society. If there is any danger of physical impact, the boundaries of liberality will constrict. In this case, a person has the right to apply the necessary measures even pressure on another person under the current laws.

Keywords: liberality, tolerance, intolerance, patience, acceptance.

References

1. Bekh, I. D. (2001). Humanistychna pedahohika: perypetii stanovlennia [Humanistic pedagogics: Peripeteia of becoming]. Pedahohika Tolerantnosti, 4 (2), 120-123.
2. Bratchenko, S. L. (1997). Diagnostika lichnostno-razvivaiushchego potentsiala: metodicheskoe posobie dlia shkolnykh psikhologov [Diagnostics of personal and developmental potential: Methodical manual for school psychologists]. Pskov.

3. Vasiliuk, F.E. (1984). Psikhohohiia perezhivaniia (analiz preodoleniia kriticheskikh situatsii) [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow: Izdatelstvo Moskovskoho universiteta.
4. Zhadan, O. L. (2005). Sotsialnyi ta pedahohichniy vymir tolerantnosti [Social and pedagogical measuring of tolerance]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovanniia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 8 (1) (p. 78). Kyiv.
5. Kleptsova, E. Yu. (2004). Psikhohohiia i pedahohika tolerantnosti [Psychology and pedagogy of tolerance]. Moscow: Akademicheskii Proekt.
6. Gornostai, P.P., & Titarenko, T.M. (Eds.). (2001). Psikhohohiia lichnosti: Slovar-spravochnik [Psychology of personality: Dictionary]. Kyiv: Ruta.
7. Guseinov, A. A. & Kon, I. S. (Eds.). (1989). Slovar po etike [Ethics dictionary]. Moscow: Politizdat.
8. Bondyreva, S. K. & Kolesov, D. V. (2003). Tolerantnost (vvedeniie v problemu) [Tolerance (introduction to the problem)]. Moscow: Izdatelstvo Moskovskoho psikhologo-sotsialnogo instituta, Voronezh: Izdatelstvo NPO «MODEK».

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-УПРАВЛІНСЬКИХ УМІНЬ У ЛІДЕРІВ УЧНІВСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Порушено проблему формування організаційно-управлінських умінь у лідерів учнівського самоврядування. За результатами теоретичного аналізу наукової літератури уточнено понятійний апарат дослідження означеної проблеми, сутність поняття «організаційно-управлінські вміння», окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

Ключові слова: *уміння, організаторські уміння, управління, менеджмент, управлінські уміння, організаційно-управлінські уміння, дитяче об'єднання, учнівське самоврядування.*

Входження України до глобалізованого світового простору, становлення в державі громадянського суспільства надзвичайно актуалізує питання професіоналізму в усіх сферах діяльності людини. Сучасність потребує людей нового типу, які спроможні ефективно діяти в умовах ринкової економіки, володіють високим рівнем організаційних, комунікативних, проєктивних умінь, здатні управляти часом, ситуацією, процесом, командою, організацією. Важливе підґрунтя для набуття таких умінь закладається ще в дитячо-юнацькому віці, зокрема через участь у громадському житті школи, дитячих та молодіжних громадських організацій та об'єднаннях.

Учнівське самоврядування в Україні представлено 16000 дитячими об'єднаннями, що діють у загальноосвітніх навчальних закладах. Вони є складником позаурочного навчально-виховного процесу, який створює широкі можливості для того, щоб учень міг глибше засвоїти знання організаторської діяльності, застосувати уміння управлінця, спробувати себе у ролі лідера.

Вивчення форм та методів позаурочного навчально-виховного процесу, які ефективно впливають на формування організаторських умінь і практичних навичок школярів, знайшли відображення у низці досліджень (А. Воловик, В. Воловик, С. Кирилюк, Н. Кудикіна, О. Мороз, В. Омеляненко). Зокрема, можливості розвитку особистості через участь у діяльності органів учнівського самоврядування висвітлюють І. Василенко, Т. Виноградова, Д. Дмитрієва, І. Єрмаков, Д. Житомирський, О. Козаченко, Н. Корольова, О. Косенчук, А. Лопухівська, Л. Мазуренко, В. Мануйлова та інші. Особли-

вості педагогічного впливу на становлення та розвиток особистості в дитячих і молодіжних об'єднаннях досліджували П. Багаєв, О. Вахнянин, В. Довбищенко, С. Жевага, Ю. Жданович, Т. Зюзіна та інші.

Дослідження проблеми розвитку організаторських, управлінських, комунікативних умінь, формування лідерських якостей старшокласників має важливе значення для сучасної педагогічної науки і практики. Водночас слід відмітити недостатню розробленість проблеми, об'єктивну необхідність апробації відповідних педагогічних умов, що оптимізують цей процес.

Мета статті — здійснити аналіз теоретичних засад формування організаційно-управлінських умінь лідерів учнівського самоврядування.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що поняття «уміння» розглядається українським і зарубіжними авторами у різних площинах. Зокрема: як властивість особистості виконувати певні дії в нових умовах (Е. Зеер, Е. Мілерян та інші); можливість ефективно виконувати певну систему дій, сформованих на базі раніше здобутих знань і навичок (О. Абдуліна, М. Дьяченко, Л. Кандилович, С. Кісельгоф та інші); можливість здійснювати будь-який вид діяльності на професійному рівні (Е. Бойко, Б. Ломов, В. Чебишева, М. Зубкова); спосіб виконання певних дій (Е. Кабанова-Меллер, С. Кісельгоф, В. Орлов, М. Скаткін та інші); здатність людини виконувати будь-яку діяльність або дію на основі раніше отриманого досвіду (К. Платонов).

Поділяючи погляди М. Зубкової, зазначимо, що «уміння є характеристикою як діяльності, так і самої особистості, а особистісні якості конкретної людини роблять значний вплив на формування умінь» [1, с. 121].

Історико-педагогічний контекст проблеми формування в учнів організаторських умінь і розвиток їхніх лідерських якостей ґрунтовно представлено у працях М. Іорданського, С. Гессена, Л. Гордіна, В. Гольневої, А. Лутошкіна, С. Кондратьєвої, А. Макаренко, В. Сухомлинського та інших.

Зокрема, організаторські уміння розглядаються як істотний складник загальної структури умінь і здібностей людини (Н. Левітов, Л. Уманський, С. Джібб та інші). У дослідженнях А. Алексеєва, Н. Кузьміної, Н. Крилової, А. Маркової, О. Косова, В. Шепель увага спрямована на вивчення організаторських умінь як показника якості підготовки фахівців.

Важливі аспекти аналізу шляхів, засобів і методів формування організаторських умінь досліджувалися у працях Р. Александрова, І. Іванова, І. Кежковської, Д. Лебедева, О. Новікова, Н. Посталюка та інших.

Результатом наукових пошуків російських дослідників І. Мангутова та Л. Уманського стало обґрунтування десятиякостей здібного організатора: практичність розуму (здатність використовувати теоретичні знання, урахувати особливість ситуації); товариськість (потреба, постійна готовність та вміння контактувати з людьми); активність (уміння діяти наполегливо, активно, самостійно виходити на виконання службових завдань); ініціативність (активний прояв творчості, висування ідей, діловитість); наполегливість (уміння доводити до логічного завершення почату справу); самовладання (здатність до самоконтролю почуттів, прояв витриманості у складних ситуаціях); працездатність (витривалість, здатність тривалий час напружено працювати без відчуття втоми); спостережливість (уміння помічати головне, зберігати в пам'яті деталі); організованість (здатність підкорятися визначеним режимним моментам, виявляти послідовність у вчинках); самостійність (здатність працювати в автономному режимі та вміти відстоювати власну думку).

Теоретико-методологічні й практичні аспекти формування управлінських (менеджерських) умінь особистості розглядаються в сучасній зарубіжній науці, по-перше, через проблему менеджменту в освіті (І. Ансофф, В. Афанасьєв, А. Маслоу, М. Мескон, М. Альберта, Р. Блейк, А. Богданов, Дж. Мутон, П. Друкер, Ф. Хедоурі та інші. В Україні цю проблему досліджували Б. Андрушків, Г. Дмитренко, А. Гошка, В. Луговий, В. Шаркуноватаінші.

По-друге, ряд дослідників вважає, що поняття «менеджмент» вужче за поняття «управління»; воно є одним із видів управління, стосується різних аспектів діяльності керівника, у той час як поняття «управління» охоплює всю галузь людських взаємовідносин у системі «керівники — виконавці», включаючи колективних суб'єктів управління [3, с. 18].

По-третє, поняття «менеджмент» тлумачиться як «зовсім інше управління, якого треба ретельно і довго вчитися» [3, с. 28]. Таке тлумачення менеджменту передбачає керівництво колективом людей, організацією; це ефективні взаємовідносини між особистостями.

Щодо визначення понять «управління» («менеджмент»), з'ясовано, що в окремих посібниках і довідниках вони теж трактуються по-різному. Названі поняття ототожнюються, що пояснюється перекладом слова «менеджмент» з англійської (management) як «управління», «завідування», «уміння володіти», «керівництво», «дирекція», «адміністрація» тощо [5, с. 125].

Існує полісемія щодо поняття «організаторські уміння», однак для нашої праці важливим є твердження, що організаторські уміння, як і будь-які інші, розвиваються тільки в діяльності, а організаторська діяльність різноманітна, вона полягає в безпосередній роботі з людьми [2, с. 11].

Поняття «організаторські уміння» належить до міждисциплінарної сфери наукового знання і широко використовується у практиці багатьох наук, зокрема психології, соціології, економіки, права, культурології, екології тощо.

Виявлення у дітей позитивної мотивації до організаторської діяльності, організаторських здібностей та вмінь, удосконалення процесу їх формування є важливими завданнями сучасної педагогіки.

У цьому сенсі необхідно уточнити співвідношення понять «організація» та «управління». Зауважимо, що управління, а точніше система, що управляє, вже є організацією, єдиним упорядкованим цілим, що складається з різних елементів, які формують структуру. Ця структура має всі системні властивості організації. Управління можна розглядати як частину організації, що виконує особливу функцію підтримки в допустимих межах відхилень системи від заданих цілей. Організація як процес упорядкування в організованих системах є функцією управління і, відповідно, складником управління. В управлінні відображається системна та функціональна єдність організації як стану і процесу.

Досліджували проблему формування управлінської компетентності, зокрема, майбутнього вчителя О. Абдулліна, Ю. Васильєв, Л. Карамушка, В. Симонов, В. Адольф, В. Бондар, Н. Коломінський, Н. Кучугурова, Г. Єльнікова, І. Гушлевська, Л. Кравченко та інші. Заслужують на увагу дослідження вітчизняних учених з питань формування управлінських компетентностей в галузі державно-громадського управління та місцевого самоврядування (О. Богданов, Р. Вдовиченко, Н. Грінівецька, В. Конопльов).

На думку сучасних вітчизняних дослідників в галузі економіки, схильність до організаторської діяльності відобра-

жається у: спонтанному самостійному включенні в організаторську діяльність; прийнятті на себе ролі організатора і відповідальності за роботу інших людей; потребі в організаторській діяльності; природності включення в цю діяльність; невтомності в організаторській роботі; емоційно-позитивному самопочутті під час її виконання, здатності побачити необхідність в організаторській діяльності в обставинах, які зримо її не потребують [6, с. 56].

Ці організаційні здібності доповнюються і конкретизуються більш локальними здібностями, що зумовлюють ефективне виконання окремих управлінських функцій. Відповідно, їхній склад визначається на основі системи базових функцій управління, які можна згрупувати за чотирма основними функціями управління: планування, організація, керівництво і контроль. Відтак, система управлінських функцій зосереджується у площині основних завдань: координація та інтеграція зусиль членів організації щодо досягнення загальної мети; організація взаємодії та підтримка контактів між різними групами і окремими членами організації; збір, оцінювання, обробка та зберігання інформації; розподіл матеріальних і людських ресурсів; управління кадрами (розроблення системи мотивації, боротьба з конфліктними ситуаціями, контроль діяльності членів організації та груп); контакти із зовнішніми організаціями, ведення переговорів, маркетингова і рекламна діяльність; інноваційна діяльність; планування, контроль за виконанням рішень, корекція діяльності залежно від зміни умов діяльності [4, с. 160].

На основі аналізу наукових праць А. Волохова, Е. Мальцевої, М. Рожкова, Є. Чепурних, Н. Шаповалової ми можемо розглядати дитячі об'єднання учнівського самоврядування як структури, що мають характерні ознаки організації, а саме:

- спрямованість на реалізацію соціально значущої ідеї або мети, яка не передбачає одержання прибутку та його розподілення між членами об'єднання;
- об'єднання учнівського самоврядування не є безпосереднім підрозділом державної структури, але може функціонувати на його базі та за його підтримки, у тому числі матеріально-фінансової;
- дитяче об'єднання створюється з ініціативи, на основі волевиявлення учнів для спільної діяльності, що задовольняє їхні соціальні потреби та інтереси;

- характерною ознакою є самоврядування як самостійність будь-якої організованої соціальної спільноти в управлінні власними справами, право самостійного вирішення внутрішніх справ [9, с. 10].

Аналіз джерельної бази дає нам підґрунтя для висновку, що поняття «організаційно-управлінські вміння» значно ширше за вміння «організаторські» та «управлінські». Управлінець та організатор у виконанні поставлених перед ним завдань може бути обмежений системними та структурними особливостями функціонування організації, ресурсним забезпеченням діяльності. Його самостійність визначається колом функціональних повноважень [7].

Необхідними складниками організаційно-управлінських умінь, на нашу думку, є стратегічне мислення та ініціативність, креативність та творчість у плануванні діяльності організації, відповідна оцінка ефективності залучених для виконання завдань людських та матеріальних ресурсів, передбачення можливих ризиків та проблем у вирішенні поставлених завдань. Окрім того, важливим складником організаційно-управлінських умінь особистості є незалежність, яка передбачає наявність власних поглядів, однак не виключає врахування думок інших.

Отже, організаційно-управлінські вміння є синтезом організаторських та управлінських умінь і виступають сукупністю організаційно-управлінських знань та відповідних особистісних якостей лідера, що дають змогу реалізувати вміння і навички для цілепокладання, стратегічного і тактичного планування, прийняття рішення, аналізу і контролю за перебігом діяльності, самокорекції.

Подальші наукові розвідки буде спрямовано на визначення критеріїв та показників, рівнів сформованості організаційно-управлінських умінь, дослідження педагогічних умов, створення моделі системи формування організаційно-управлінських умінь лідерів учнівського самоврядування.

Література

1. Зубкова М. О. Проблеми формування організаторських умінь майбутніх інженерів у процесі фахової підготовки / М. О. Зубкова // Вісник СевНТУ : зб. наук. пр. Вип. 127/2012. Серія: Педагогіка. — Севастополь, 2012.
2. Кежковська І. Л. Формування організаторських умінь і навичок старшокласників у позаурочному навчально-виховному процесі : авто-

- реф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І.Л. Кежковська. — Тернопіль, 2010. — 21 с.
3. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Н.Л. Коломінський. — К.: МАУП, 2000. — 286 с.
 4. Монастирський Г.Л. Теорія організації: навч. посіб. / Г.Л. Монастирський. — К.: Знання, 2008. — 319 с.
 5. Новий англо-український та українсько-англійський словник / уклад. В.Ф. Малишев, О.Ю. Петраковський. — Харків: Єдинорог, Світovid, Промінь, 2000. — 576 с.
 6. Скібіцька Л.І. Організація праці менеджера: навч. посіб. / Л.І. Скібіцька. — К.: Центр учбової літератури, 2010. — С. 56
 7. Сопівник Р.В. Роль наставників академічних груп у процесі формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислового комплексу України / Р.В. Сопівник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. — Вип. 16, книга 3. — С. 190-201.
 8. Тлумачний словник економіста / за ред. проф. С.М. Гончарова. — Рівне: НУВГП, 2008. — 264 с.
 9. Шаповалова Н.А. Педагогические условия подготовки актива ученического самоуправления к участию в управлении общеобразовательным учреждением: автореферат дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] / Н.А. Шаповалова. — Режим доступа: <http://www.disserscat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-podgotovki-aktiva-uchenicheskogo-samoupravleniya-k-uchastiyu-v-upra#ixzz305ZAb0E4>. — Название с экрана.

Стаття посвящена дослідженню формування організаційно-управлінських умінь у лідерів ученического самоуправління. По результатам теоретического анализа научной литературы уточнен понятийный аппарат исследования, сущность понятия «организационно-управленческие умения», намечены перспективы дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: *умения, организаторские умения, управление, менеджмент, организация, управленческие умения, организационно-управленческие умения, детское объединение, ученическое самоуправление.*

O. V. Dolhova

Formation of Organizational and Managerial Skills of Student Self-Government Leaders: A Theoretical aspect

The problem of formation of organizational and managerial skills of leaders of the student government is considered in this article. According to the results of theoretical analysis of scientific literature, the research concept «organizational and management skills» is defined. The article aims at summarizing different authors' views on the nature and characteristics of the concepts «management», «business», «organizational skills», «management skills». It describes the main components of the phenomenon «organizational and managerial skills». An analysis of scientific literature in the context of the research has been provided.

The essential components of organizational and managerial skills, in our opinion, are strategic thinking and initiative, creativity, especially in the planning of the organization, appropriate evaluation of the resources used to perform the tasks, the ability to successfully pick up agents for translating ideas, the awareness of possible risks and challenges in addressing assigned tasks.

Keywords: *skills, organizational skills, management, organization, management skills, organizational and managerial skills, children's associations, student government.*

References

1. Zubkova, M.O. (2012). Problemy formuvannia orhanizatorskykh umin maibutnikh inzheneriv u protsesi fakhovoi pidhotovky [Problems of formation of organizational skills of future engineers in the process of training]. In *Visnyk SevNTU*: Ed. 127 (pp. 120-123). Sevastopol: SevNTU.
2. Kiezhkovska, I.L. (2010). Formuvannia orhanizatorskykh umin i navychok starshoklasnykiv u pozaurochnomu navchalno-vykhovnomu protsesi [Formation of managerial skills of senior students in out-of-class educational process]. (Dissertation Abstract, Ternopil).
3. Kolominskyy, N.L. (2000). Psykholohiia menedzhmentu v osviti (sotsialno-psykholohichniy aspekt) [Psychology of Management in Education (a socio-psychological aspect)]. Kyiv: MAUP.
4. Monastyrskyy, H.L. (2008). Teoriia orhanizatsii [Organisation Theory]. Kyiv: Znannia.
5. Malyshev, V.F. & Petrakovskyy, O.Yu. (Eds.). (2000). *Novyi anhlo-ukrainskyi ta ukrainsko-anhliyskyi slovnyk* [New English-Ukrainian and Ukrainian-English dictionary]. Kharkiv: Yedynoroh, Svitovydy, Promin.
6. Skibitska, L.I. (2010). Orhanizatsiia pratsi menedzhera [Business manager jobs]. Kyiv: Tsentri uchbovnoi literatury.
7. Sopivnyk, R.V. (2012). Rol nastavnykiv akademichnykh hrup u protsesi formuvannia liderskykh yakosteï maibutnikh fakhivtsiv ahripromyslovoho kompleksu Ukrainy [The role of academic group educators in the formation of leader qualities of future farmers of Ukraine]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia diteï ta uchnivskoi molodi*: Issue 16, book 3 (pp. 190-201). Kamianets-Podilskyy: Zvoleiko D. H.
8. Honcharova, S.M. (Ed.). (2008). *Tlumachnyi slovnyk ekonomista* [Explanatory dictionary of economist]. Rivne: NUVHP.
9. Shapovalova, N.A. (2009). Pedahohicheskie usloviia podhotovki aktyvna uchenicheskoho samoupravleniia k uchastiiu v upravlenii obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniïm [Pedagogical conditions of preparation of the board of student government to participate in the management of educational institution]. (Dissertation Abstract, Moscow).

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ВИХОВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ

У статті розглянуто сутність феномену «міжкультурна толерантність», вікові особливості молодших школярів у контексті виховання міжкультурної толерантності. Представлено навчальні мотиви та інтереси дітей цієї вікової групи, етичні уявлення, стосунки між учителем і учнями, однолітками; визначено основні характеристики толерантної особистості.

Ключові слова: міжкультурна толерантність, молодші школярі, вікові особливості, культурні відмінності.

Сучасні соціокультурні умови актуалізують проблему побудови міжособистісних відносин між людьми, незалежно від їхнього віку, статі, расової чи етнічної належності, віросповідання, індивідуального світобачення тощо. Відтак, одним із важливих освітніх завдань навчальних закладів постає виховання толерантності, що має позначатися на емоційній, інтелектуальній та поведінковій сферах дітей і молоді. В умовах полікультурного освітнього середовища процес виховання толерантності визначається довготривалістю та передбачає взаємодію між учителем і учнем, вихованцем і вихователем.

Проблема толерантності знайшла широке висвітлення у психолого-педагогічних працях, зокрема розглядаються такі аспекти: основи свободи, повага до прав іншої людини, терпимість, культура компромісу, діалогу, особистісні або суспільні характеристики, що припускає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище багатовимірні (І. Бех); перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки співробітництва і толерантності (О. Безносок і В. Калошина); феномен толерантності в системі міжетнічних відносин (С. Бондирева); місце толерантності у системі ціннісно-цільових пріоритетів освіти (Б. Гершунський); шляхи виховання толерантної особистості в полікультурному суспільстві (О. Грива); толерантність у контексті педагогічної культури викладача ВНЗ (А. Коржуєва, Н. Кудзієва та В. Попкова); поширення толерантності у поліетнічному суспільстві (І. Кресіна, О. Майборода, Т. Пилипенко, М. Товта, Р. Чілачава); проблема толерантності в християнській етиці (В. Пісоцький); толерантність у ракурсі соціальної цінності в молодіжній свідомості (О. Швачко); правовий, соціально-політичний аспект виховання (М. Мчедлов); категорія

відносин (О. Клепцова, В. Маралов, В. Сітаров, О. Соколова, Г. Солдатова); пізнавальна стратегія (А. Коржуєв, Н. Кудзієва, В. Попков, М. Поташник).

У межах дослідження вікових особливостей учнів початкової школи в контексті виховання міжкультурної толерантності актуальними є праці психологів (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, В. Зеньковський, О. Леонт'єв, а також І. Бех, М. Боришевський О. Максименко та інші), педагогів (В. Сухомлинський, а також О. Савченко, О. Сухомлинська та інші).

Спираючись на результати теоретичного аналізу, можемо дійти висновку, що учні молодших класів як об'єкт дослідження у межах проблеми формування толерантності розглядаються рідко. Разом із тим, виходячи із психолого-педагогічних особливостей молодших школярів, вважаємо, що ця вікова категорія є найбільш сприйнятливою для виховання міжкультурної толерантності.

Метою статті є розкрити вікові особливості учнів молодшого шкільного віку як основу для виховання міжкультурної толерантності особистості.

У психолого-педагогічних працях *толерантність* розуміється як повага, прийняття і правильне розуміння багатоманітності культур нашого світу, форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності, що передбачає терпиме ставлення до інших національностей, рас, кольору шкіри, статі, віку, мови, релігії, національного чи іншого походження тощо [7, с. 9-15]. Таке розуміння толерантності, на нашу думку, актуалізує насамперед проблему успішної інтеграції людини в систему суспільно-політичних відносин, адже подвійні стандарти в розумінні толерантності провокують нові негативні поведінкові реакції саме з боку тих, хто, власне, і повинен виступати активно діючим, зацікавленим суб'єктом інтеграції.

Толерантність у вихованні виступає ознакою гуманної людини, одним із принципів гуманістичного виховання. Її розглядають як партнерство у спілкуванні, як формування культури діалогу, здатність індивіда без заперечення та протидії сприймати чужі думки, стиль життя, характер поведінки тощо [4, с. 461].

Толерантність передбачає добровільне слідування правилам поведінки, не завжди відображеним у конституційно-правових документах, у силу сприйняття їх як справедливих

і необхідних умов демократизації суспільства, що, насамперед, залежить від відповідних світоглядних змін та психологічної трансформації внутрішньоінтенційних спонук у структурі особистості.

Міжкультурна толерантність — це якість культури (моральної, правової, політичної) кожного суспільства, громадянина, будь-якого соціального прошарку, незважаючи на стать, вік, етнічну, конфесійну або расову належність; це моральна якість людини, яка передбачає повагу до різних етносів, релігій та культур.

Дослідники проблеми вважають, що сформувати міжкультурну толерантність можна засобами полікультурного навчання і виховання. Знання культури іншого народу, іншої країни полегшує міжкультурне спілкування. Водночас таке спілкування можливе тоді, коли людина є повноцінним носієм своєї рідної культури, тому для міжкультурної толерантності властива первинність рідної культури і вторинність іншої.

З метою визначити, які вікові особливості учнів початкової школи становлять основу виховання міжкультурної толерантності, необхідно здійснити теоретичний аналіз.

Отже, згідно з віковою періодизацією у психологічній науці, вік дітей від шести до одинадцяти років називається *молодшим шкільним віком* [2, с. 116]. У цьому віці відбувається вступ до школи, що зумовлює різкі зміни способу життя. Проте молодші школярі мають більшу, порівняно з дошкільниками, здатність до адаптації в умовах шкільного навчання. Дитина йде до школи з фізичною, психологічною та фізіологічною готовністю до змін; вона проявляє готовність до оволодіння провідною в молодшому шкільному віці діяльністю — навчальною.

З перших днів перебування в школі діти вчать бути уважними, спостерігати, запам'ятовувати, слухати, уявляти, висловлюватись, стежити за мовою. Учитель, звертаючи їхню увагу на різні сторони їхньої діяльності, допомагає їм усвідомити свої психічні процеси, дії (довільні та скеровані), вчить корегувати власну поведінку відповідно до загальноприйнятих норм і правил. Усе точніше формується уявлення про свої фізичні та психологічні якості, про якості оточуючих, що допомагає уточнювати й ускладнювати «Я-образ» та образи інших людей [2].

Цьому вікові властиві *психологічні новоутворення*: дитина оволодіває елементарними культурними навичками, у неї

підвищується здатність до логічного мислення і самодисципліни, взаємозв'язку з ровесниками відповідно до встановлених правил. Молодший школяр поступово оволодіває способами керування увагою, пам'яттю, мисленням тощо. З'являється внутрішнє прагнення до навчання й успіхів у ньому, любов до праці. Учні намагаються дізнатись, «що із чого одержується і як воно діє» [2, с. 57].

В учнів цієї категорії змінюється співвідношення між позитивною та негативною оцінкою однокласників та самих себе. В оцінюванні ровесників у першокласників це співвідношення 2,4:1, у третьокласників — 1,3:1, в оцінюванні ж самих себе, власних якостей воно становить 18:1 (першокласники) та 8,3:1 (третьокласники) [6]. З віком молодші школярі стають самокритичними, адже у них відбувається становлення самооцінки та оцінок взірців, наслідування. Небезпека на цій стадії розвитку дитини, з погляду Е. Еріксона, полягає у можливості появи почуття неповноцінності, некомпетентності. Це пов'язано з тим, що центром зосередження у молодших школярів стає випробування себе, у результаті чого відбувається чітка диференціація на впевнених у собі та невпевнених. В останніх починає розвиватись неповноцінність. За Е. Еріксоном, центральною подією для учнів початкової школи є психосоціальний конфлікт — любов до праці проти почуття неповноцінності [8].

В учнів молодшого шкільного віку формуються різноманітні *навчальні мотиви*. Першокласникам подобається відповідати на уроці, піднімати руку, читати, писати, лічити. Їх цікавлять історичні події, явища природи, життя людей, тварин. У процесі навчання інтереси учнів збагачуються та диференціюються. Навчальна активність більшості молодших школярів викликана інтересом до самого процесу навчання та його результатів і є самоціллю для них. Одні вчать, щоб здобути перевагу в класі, порадувати близьких, інші — щоб стати розумними, навчитися писати або читати. Це — зовнішні мотиви, які спочатку спонукають учнів до дії. Але набагато краще, коли мотивом для діяльності є внутрішні мотиви — такі, як інтерес до окремих предметів, спрямованість на здобуття знань і власне сумління.

За результатами аналізу психолого-педагогічних джерел, характерними рисами учнів молодшого шкільного віку як особливої групи є такі:

- перебудова пізнавальних процесів та розвиток довільної уваги, сприйняття, пам'яті; перехід від наочно-образного до словесно-логічного мислення; формування системи конкретних понять;
- розвиток саморегуляції, формування вольових характеристик; розвиток самооцінки на основі оцінки референтних осіб (насамперед, учителів);
- розвиток упевненості в собі, компетентності, якщо є підтримка з боку референтних осіб; розвиток невпевненості, зневіри у власних силах, втрата інтересу до навчання — якщо переважає критичне ставлення з боку дорослих;
- оволодіння вмінням читати, писати, рахувати, накопичувати знання; зростання рівня навичок домашньої праці [3, с. 171].

Формування особистості молодшого школяра передбачає розвиток у нього *етичних уявлень і понять*, що безпосередньо стосуються толерантності. У процесі їх розвитку мають бути реалізовані основні напрями виховання толерантності: усвідомлення принципів взаємозалежності і взаємодоповнюваності як провідних у людських взаєминах; залучення дітей до культур різноманітних народів світу; виховання поваги до представників різних соціокультурних груп на рівні сім'ї, класу, школи, середовища спілкування тощо.

Вивчаючи оцінювання школярами здатності до самовиховання моральних якостей, що їм імпонують, Г. Липкіна виділила дві групи третьокласників: перша — з адекватною чи близькою до неї самооцінкою, друга — із різко завищеною або заниженою самооцінкою. Учні першої групи добре розуміють важливість наслідування ідеалу, вони переживають свою невідповідність із взірцем. У молодших школярів другої групи значущість ідеалу не викликає прагнення до самовдосконалення: обраний моральний взірець стає лише об'єктом захоплення. Часто учні молодшого шкільного віку вживають терміни, пов'язані з моральними якостями, але не всі розуміють їхній зміст, а деякі з понять не належать до механізмів регуляції поведінки [5].

Моральні правила поведінки успішно засвоюються учнями початкової школи, коли вчитель не тільки розкриває зміст поняття, але і на конкретних прикладах показує, як треба їх виконувати (вітатись із товаришами, старшими), ретельно стежачи за неухильним виконанням запропонованого, залу-

чає колектив до участі в контролі за додержанням правил його членами. Успіх засвоєння дітьми цього віку моральних норм і правил поведінки залежить від того, як ставиться учитель до випадків їх невиконання і якою мірою його підтримує колектив і батьки [6].

Основним джерелом *емоцій* у молодших школярів є навчальна та ігрова діяльність. Формуванню *почуттів* сприяють успіхи і невдачі у навчанні, взаємини з батьками, читання художньої літератури, сприймання телепередач, кінофільмів, інтелектуальні ігри. Л.С. Виготський відмічав, що 6-7-річні діти досить добре усвідомлюють свої переживання, які зумовлені оцінкою дорослих. До емоційної сфери особистості молодших школярів належать переживання нового, здивування, сумніву, радощів пізнання, які стають основою формування пізнавальних інтересів, допитливості учнів.

В учнів молодшої школи відбувається подальша диференціація емоційної вразливості, яка виявляється в тому, як вони реагують на людину, оцінка якої має певне значення для кожного з них. Розвивається почуття самолюбства, що виявляється в гнівливому реагуванні на будь-яке приниження їхньої особистості й позитивному емоційному переживанні визнання тих чи інших позитивних якостей, моральних почуттів: почуття дружби, товариськості, обов'язку, гуманності, толерантності.

Морально-етичні цінності формуються протягом всього життя особистості, але їх основна частина закладається ще у дошкільному та молодшому шкільному віці. Звичайно, у молодших школярів згадані цінності ще не сформовані на рівні понять, але діти вже мають уявлення, пов'язані з вічними цінностями та їх антиподами (доброта — жорстокість, чесність — нечесність). Деяким учням притаманні уявлення про національні цінності (національна гідність, любов до рідної мови, повага до національних свят і традицій). У школах, в яких приділяється достатня увага вихованню національних цінностей, у дітей виникає пошана до державних та національних символів. Молодші школярі мають певні уявлення про громадські та сімейні цінності (пошана до Закону, піклування про старших у сім'ї, гостинність тощо). Дітям цього віку притаманні і деякі цінності особистого життя (почуття гумору, життєрадісність, працьовитість). Проте ці цінності не виникають стихійно, їх потрібно формувати. Важливим є моральність батьків, учителів, зміст підручників та дитячої літератури [2, с. 79].

Важливим у контексті проблеми є аналіз особливостей *спілкування* учнів початкової школи. Спілкуються першокласники здебільшого в процесі виконання навчальних завдань або під впливом зовнішніх обставин (сидять за однією партою). Стосунки між дітьми складаються переважно за допомогою вчителя, адже вчитель завжди виділяє деяких учнів з класу як зразок для інших у навчанні, поведінці, одночасно звертаючи увагу і на хиби інших. Як правило, більшість першокласників відтворює у своєму ставленні до однокласників ставлення учителя, не до кінця розуміючи критерії, за якими надавалася оцінка. Від стилю взаємин, що склалися між учителем і учнем, залежить активність і самопочуття дитини. У першому і третьому класах виникають короткочасні об'єднання, які іноді переростають у досить стійкі мікроколективи шкільного й позашкільного характеру.

У межах молодшого шкільного віку змінюється зміст та якість скарг дітей один на одного. Першокласник, на якого скаржаться, здебільшого не ображається, оскільки скарги в учнів першого класу та навіть другого мають особливий зміст. Скарги, в їхньому розумінні, є наслідком намагання дитини сумлінно та відповідально виконати класне завдання, шкільні правила поведінки. Першокласник не лише намагається сам виконувати вимоги вчителя, а й турбується, щоб усі учні класу робили це згідно зі встановленими правилами.

Отже, для молодших школярів важливим є саме когнітивний аспект виховання толерантності [1]. Крім того, для молодшого школяра найвищим стимулом поведінки й діяльності є схвалення з боку вчителя, що вимагає від нього особливо коректного ставлення до проблеми вияву інтолерантності учнів початкової школи. Відносини з однолітками у молодшому віці, як правило, зумовлюються зовнішніми атрибутами (сидять за однією партою, ідуть разом до школи, близько живуть тощо).

Результатом виховання в учнів початкових класів міжкультурної толерантності має стати розвиток *толерантної особистості учня*. Згідно з розумінням сутності феномену міжкультурної толерантності, такій особистості властиві такі основні характеристики:

- знання і повага до національних цінностей, культури;
- розуміння і повага до культурних відмінностей інших людей;
- здатність до взаємодії з представниками інших культур;

- культура толерантної поведінки і спілкування.

Отже, учень початкової школи з достатнім рівнем розвинутої толерантності знає і з повагою ставиться до національної культури, приймає культурні відмінності інших людей, успішно взаємодіє в колективі, може протистояти нетолерантним стосункам, здатний виявляти культуру толерантної поведінки і спілкування.

Серед особливостей молодшого шкільного віку, які можна визначити як основу для виховання міжкультурної толерантності учнів, вирізняємо:

- розвиток етичних уявлень і понять, інтеріоризація морально-етичних цінностей;
- формування почуттів (дружби, товарищескості, обов'язку), подальша диференціація емоційної вразливості;
- розвиток саморегуляції, формування вольових характеристик;
- оволодіння вмінням читати, писати, накопичувати знання, що впливає на становлення світогляду.

Стаття не висвітлює проблему повною мірою. Актуальними аспектами подальших досліджень можуть стати сучасні методики виховання міжкультурної толерантності у молодших школярів на основі вікових характеристик, інших об'єктивних чинників, індивідуальних особливостей дітей.

Література

1. Байбородова Л.В. Воспитание толерантности у школьников в процессе совместной деятельности / Л.В. Байбородова, А.А. Кораблева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 82-93.
2. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О.В. Скрипниченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – С. 400.
3. Голованова Н.Ф. Педагогические основы социализации младшего школьника : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 Общая педагогика / Н.Ф. Голованова. – Санкт-Петербург, 1996. – 327 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – С. 461.
5. Липкина А.И. Психология самооценки школьника : автореф. дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А.И. Липкина. – М., 1974.
6. Славина Л.С. Трудные дети : избр. психол. труды / Л.С. Славина; под ред. В.Э. Чудновского // МПСИ. – Воронеж : МОДЭК, 2006. – С. 408.

7. Толерантность / М. П. Мчедлов [и др.]; общ. ред. М. П. Мчедлова // Институт комплексных социальных исследований РАН, Исследовательский центр «Религия в современном обществе», Московский гос. социальный ун-т. — М.: Республика, 2004. — С. 9-15.
8. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон // пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеев. — СПб.: Летний сад, 2000. — С. 416.

В статье рассмотрена сущность феномена «межкультурная толерантность», возрастные особенности младших школьников в контексте воспитания межкультурной толерантности. Представлены учебные мотивы и интересы детей этой возрастной группы, этические представления, отношения между учителем и учениками, сверстниками; определены основные характеристики толерантной личности.

Ключевые слова: межкультурная толерантность, младшие школьники, возрастные особенности, культурные различия.

N. A. Yevtushenko

Age Characteristics of Elementary School Pupils in the Context of Intercultural Tolerance Education

Institute of Innovation Techniques and Education Content, the Ministry of Education and Science of Ukraine (36 Vasyliya Lypkivskoho Str., Kyiv, Ukraine).

In the article, the connection between education of intercultural tolerance of elementary school students and their age features is analyzed. The author also examines the specific of cultural skills, rules of conduct of younger pupils, their educational motives and interests, ethical notions, concepts and values, relationships between teacher and students, peers. It is noted that the result of education of intercultural tolerance in primary school should be the development of a tolerant personality. Some characteristics of the person such as respect for national values and culture; understanding of cultural differences of others; the ability to interact with other cultures are based on the understanding of the phenomenon of intercultural tolerance.

The article does not explain the problem in full. One of the important aspects of future research can be modern techniques of intercultural tolerance education in primary school. It can include consideration of the peculiarities of age, other objective factors, and individual characteristics of children.

Keywords: tolerance, culture of dialogue, motivation, self-regulation, self-esteem, moral standards, rules, interdependence, tolerant mind.

References

1. Baiborodova, L. V. (2013). Vospitaniie tolerantnosti u shkolnikov v protsesse sovmestnoi deiatelnosti [Education of tolerance in schoolchildren in the process of common activities]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 17, book 1 (pp. 82-93).
2. Skrypnychenko, O. V., Dolynska, L. V. & Ohorodniichuk, Z. V. (2008). *Vikova ta pedohohichna psykholohiia* [Developmental and Educational Psychology]. Kyiv: Karavela.
3. Golovanova, N. F. (1996). *Pedahohicheskie osnovy sotsyalizatsii mladsheho shkolnika* [Pedagogical bases of socialization of the younger schoolchild]. (Doctoral dissertation, St. Petersburg).

4. Honcharenko, S.U. (2011). Ukrainskyi pedahohichniy entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Encyclopedic Dictionary] (2nd ed.). Rivne: Volynski oberehy.
5. Lypkyna, A.I. (1974). Psikhohihiia samoostenki shkolnika [Psychology of student's self-esteem]. (Dissertation Abstract, Moscow).
6. Slavina, L.S. (Ed.). (2006). Trudnye deti [Difficult children]. Voronezh: MODEK.
7. Mchedlov, M.P. (Ed.). (2004). Tolerantnost [Tolerance]. Moscow: Respublika.
8. Erikson, E.G. (2000). Detstvo i obshchestvo [Childhood and Society]. St. Petersburg: Letnii sad.

НАЦІОНАЛЬНА САМОСВІДОМІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

Висвітлено змістові та сутнісні складові національної самосвідомості у системі патріотичного виховання студентів педагогічного університету. Розкрито основні визначальні характеристики національної самосвідомості у навчанні та вихованні студентів. Закцентовано на тому, що патріотичне виховання ґрунтується на національній самосвідомості, у якій загальнолюдське проявляється в неповторному бутті нації.

Ключові слова: національна самосвідомість, свідомість, патріотизм, патріотичне виховання, громадянське виховання, національне виховання.

Питання патріотизму набуло особливої значущості у суспільному житті сучасної України. Зумовлено це багатьма факторами, головними з яких є політична ситуація в Україні, суперечності між східними та західними областями, анексія Криму, що призвело до різкої зміни однієї ціннісної системи іншою. Зважаючи на те, що патріотизм завжди посідав важливе місце в системі цінностей української держави, варто звернути увагу на його місце в системі цінностей сучасної молоді, зокрема студентів педагогічних університетів, які з часом формуватимуть пріоритети у підростаючого покоління.

Протягом тривалого часу формувалася соціокультурна система України, в якій важлива роль відводилась патріотизму. Проте останнім часом ми спостерігаємо руйнування традиційних поглядів на патріотизм, що може призвести до втрати цільових підсистем, а згодом втрати національної самобутності та спроможності до соціокультурного відтворення. Наразі народ України зазнає серйозної трансформації – політичної, соціологічної, культурологічної, окремі представники суспільства перестають «розуміти» один одного. Політична криза, стрімкі зміни в економіці, повсякденному житті людей, радикальні зміни геополітичного простору прогнозують кризу ідентичності як особистої, так і групової, незадоволення духовних та соціальних потреб особистості.

Ось чому сьогодні, як ніколи, необхідні висока патріотична самосвідомість і міцна громадянська позиція кожного члена українського суспільства, консолідація навколо ідеї незалежності. Усі, хто проживає в Україні, до якого б етносу вони

не належали, мусять глибоко усвідомити, що альтернативи незалежності Української держави немає, що це об'єктивний і закономірний процес історичного розвитку. Лише національна гордість, згуртованість, наполеглива праця виведуть нас у число високорозвинутих країн. Тим більше, що земля наша має значні природні та матеріальні ресурси, а господар її — український народ, споконвіку працьовитий і дбайливий.

Актуальними є наукове розроблення і практичне забезпечення, по суті, нової системи громадянського виховання, мета якого сформувати у молодого покоління комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння ними належності до українського народу, своєї Батьківщини — України, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо Української держави.

Високий рівень національної свідомості пов'язаний не просто з теоретичним усвідомленням процесів національного відродження, а й з практичною готовністю людини до участі в розбудові незалежної держави. У дітей з розвинутою національною самосвідомістю формуються стійкі мотиви належності, користі народу, нації; підвищується громадська відповідальність за свої вчинки. У цьому процесі формується і справжня любов до інших народів, культур.

За сучасних умов, коли український народ увійшов у нову еру свого історичного розвитку, національне виховання найбільш відповідає потребам відродження України. Без належного виховання побудова міцних підвалин української держави неможлива. «Концепція національного виховання» визначила головною метою школи передачу молодому поколінню «соціального досвіду, багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду і на цій основі формування особистісних рис громадянина України», серед яких найважливішими є національна самосвідомість і розвинена духовність.

Наукові дослідження переконливо доводять, що дитина повинна перебувати під постійним впливом матеріальної й духовної культури свого народу. Це потрібно, насамперед, для найповнішого розкриття природних нахилів дитини і розвитку її здібностей. Зайве нагадувати, що саме такий шлях приводить до виховання національносвідомих громадян. Однак сучасна етнокультурна ситуація в Україні, особливо в містах, ще далека від тієї, яка сприяла б повноцінному

державному та інтелектуальному відтворенню нації. Діти не залучаються з раннього віку до культури та історії свого народу і, як правило, не перебувають під безпосереднім формувальним впливом українського мовного середовища.

Звісно, протягом останніх років відбулися значні зрушення в українському шкільництві, у позашкільних молодіжних та юнацьких організаціях. З'явилися експериментальні школи, гімназії, ліцеї, класи з поглибленим вивченням окремих предметів, експериментальні навчальні програми. Нарешті, з'явилися і численні концепції української національної школи. Проте головним їхнім недоліком є відсутність системи, котра забезпечила б їх втілення. Як правило, пропонуються загальнодержавні концепції національної школи. А у нас існують зрусифіковані Південь та Схід, денаціоналізований Центр і національно збережений Захід. І скрізь проблеми національного виховання можуть вирішуватись по-різному.

Отже, проблема формування національної самосвідомості є актуальною, а іноді навіть болюче актуальною і залишається однією з найважливіших проблем в суспільстві, поки існує держава чи йде процес державного формування.

Мета нашої роботи — теоретичне обґрунтування змісту та сутності формування національної самосвідомості у системі патріотичного виховання студентів педагогічного університету.

Фундаментальні проблеми українського національного характеру, світогляду та шляхів його формування у підростаючого покоління успішно досліджували М. Костомаров, Т. Шевченко, М. Грушевський, В. Антонович, П. Чубинський, С. Єфремов, Д. Чижевський, Е. Сікорський, В. Янів, Я. Ярема. Національною самосвідомістю цікавились також прогресивні педагоги, які розуміли важливу роль національної самосвідомості у навчанні та вихованні і наголошували на тому, що виховання дітей засобами національної педагогіки є найефективнішим (Я. Коменський, К. Ушинський, С. Русова, Б. Грінченко, Г. Ващенко).

Проте до середини ХХ століття ніхто докладно не вивчав національну самосвідомість як явище історико-психологічне, не визначав її структури, особливостей утворення тощо. Завдяки суспільно-політичним змінам у другій половині 80-90-х рр. в українській педагогічній літературі починають з'являтися праці, в яких проблема національної самосвідомості постає в новому світлі відродження української духовності.

Психологічні чинники формування національної самосвідомості вивчали А. Березін, О. Ковальчук, Г. Шалда, О. Вишневський, взаємозв'язок між українською ментальністю і національною самосвідомістю досліджували В. Гонський, Ю. Бондаренко та А. Бондаренко, А. Ходанич. У 1998 році вийшла друком праця, рекомендована Міністерством освіти України як програма спецкурсу і навчальний посібник «Теоретичні засади виховання національної самосвідомості» під редакцією Д. Тхоржевського. Заслужують на увагу праці Л. Вовк «Духовне відродження нації», Н. Гупан «Педагогічна громадськість у боротьбі за піднесення національної свідомості», В. Постолатій «Боротьба за національну школу в Україні» (1917-1920 рр.), в яких розкриваються проблеми і шляхи відродження нації.

Вірність Україні є невід'ємною ознакою національно свідомого громадянина. Формування патріотичних почуттів означає вироблення прагнення до трудового подвигу в ім'я процвітання своєї держави, прагнення бачити її незалежною. У зміцненні патріотичних почуттів велику роль відіграє героїко-патріотичне виховання, покликане формувати бойовий, морально-психологічний дух, спонукати до фізичного вдосконалення громадянина-патріота, виробляти глибоке розуміння громадянського обов'язку, готовність у будь-який час стати на захист Батьківщини [4, с. 55].

Пізнання здобутків рідного народу — це основа духовності людини. Проте його не можна розглядати як єдину достатню умову становлення духовності, оскільки це може породити національну самозамкненість, спричинити деформацію уявлень про місце і роль народу в системі світової культури. Звідси недалеко або до шовінізму, або до національної соромливості, несумісних з цінностями істинної духовності. Тому національне виховання ставить за мету формування духовно багатой особистості на основі гармонійного пізнання й осмислення національної, культурної спадщини та здобутків інших народів, залучення молоді до загальнолюдських ідеалів, які становлять скарбницю світової культури.

Національна самосвідомість — сукупність поглядів, знань, оцінок, ідеалів, які відображають специфічний зміст, рівень і особливості уявлень членів національно-етнічної спільноти про минуле, сучасне і майбутнє свого розвитку, про місце й призначення серед інших спільнот, а також характер взаємовідносин з ними. Національна самосвідомість є ядром на-

ціональної свідомості, вона характеризує національну свідомість в актуальній даності суб'єкта, який є її носієм. На відміну від національної свідомості, яка є синтезуючою формою уявлень національно-етнічної групи, національна самосвідомість виступає індивідуалізованою формою, що відображає на-самперед ступінь засвоєння елементів загальнонаціональної свідомості окремими представниками національно-етнічної спільноти.

Національна самосвідомість тісно пов'язана з рефлексією, в якій вона підноситься на рівень теоретичного осмислення національної ідеї. Вона властива не тільки індивіду, але й соціальній групі, нації загалом. Національна свідомість водночас передбачає розвиток особливого роду самопочуттів, включаючи такі національні почуття, як почуття причетності до долі свого народу і своєї країни, любов до національної Батьківщини, свого народу, національної культури і мови, почуття національної гордості і національного незадоволення, готовність і воля до здійснення національної мети [5, с. 219].

Національна самосвідомість є оцінкою людини (нації) себе як носія національних цінностей, що склались у процесі історичного розвитку спільноти, її самореалізації як суб'єкта соціальної дійсності, що прагне ствердити себе, знайти належне місце серед інших національних спільнот і зробити гідний внесок у розвиток людства. В особистості з розвиненою національною свідомістю і самосвідомістю гармонійно поєднуються принаймні три компоненти: здатність усвідомлювати сутність нації, з якою себе ідентифікує; надання важливого значення тому, як ставляться до неї, до її нації національні спільноти; усвідомлення того, що кожна нація є джерелом розвитку й збагачення усіх націй. Слід підкреслити, що відсутність хоча б одного із названих моментів або гіпертрофія ролі якогось із них породжує вади у національній свідомості й самосвідомості. Наприклад, гіперболізація третього моменту і нехтування значенням перших двох стає причиною космополітичних збочень у національній свідомості та самосвідомості особистості [3, с. 29].

Самосвідомість — усвідомлення себе як суб'єкта життєтворчості з неповторними фізичними і духовними якостями, потребами й здібностями, носія інтелекту, почуттів і волі, виразника національної, професійної і групової належності в системі суспільних відносин. Від свідомості самосвідомість відрізняється своєю спрямованістю: якщо свідомість

орієнтована на об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є суб'єктивний, внутрішній світ особистості. Знання особистості про себе як суб'єкта практичної й пізнавальної діяльності, відображаючись у сфері її самосвідомості, стають предметом її ж оцінок, суджень, думок, переживань [2, с. 802].

Національна самосвідомість — цілісна система психологічних установок, що визначають уявлення, погляди, самооцінки і дії особистості в трьох основних площинах: етнічної самоідентифікації, внутрішньо етнічних взаємин і спілкування, міжетнічних взаємин і міжетнічного спілкування (Ф. Харісов).

Деякі дослідники (Ю. Тютюнников, Г. Хасанов) у структурі національної самосвідомості виділяють три компоненти: інформаційно-культурологічний, емоційно-ціннісний і поведінково-діяльнісний [7, с. 70].

Національна самосвідомість, залежно від світогляду людини, може слугувати різним формам національної ідеї: націоналізму, шовінізму, расизму та космополітизму. Тому сама по собі вона не може розглядатись як досить повна характеристика світогляду людини. Треба ще знати, за яку форму національної ідеї вона виступає. Лише націоналізм, який виявляється в тому, що людина любить своє і поважає чуже, є основою розвитку державницької свідомості та патріотизму, може бути віднесений до загальнолюдських цінностей.

Зауважимо, що проблема національного виховання для молоді української держави є хоча і нагальною, та, на жаль, найменш розробленою у концептуальному та в прикладному аспектах, особливо це стосується виховання у підростаючого покоління національної свідомості та самосвідомості. Незважаючи на те, що у колишньому Радянському Союзі проводилось чимало досліджень проблеми самосвідомості, серед них не було таких, у яких предметом вивчення виступала б самосвідомість національна [4, с. 6]. Така неувага до національного питання зумовлювалась політичними чинниками: адже прийнято було вважати, що національні проблеми у колишньому Радянському Союзі вирішені «остаточно». Питання національного самовизначення та ідентифікації особистості офіційно належало до третьосортних, а то й шкідливих. Натомість всіляко ініціювались розробки питань, що стосувались творення так званої нової людини або процесу «злиття націй». На щастя, експеримент не вдався. Не вдався тому, що гіпоте-

за експерименту не мала під собою природної основи і навіть здорового глузду.

Як свідчить історія, процес виникнення етносів, національних спільнот, націй, постійний розвиток їх є закономірним і нездоланим явищем. Його неможливо зупинити чи заборонити. Завдання полягає в тому, щоб сприяти його цивілізованому розгортанню, аби уникнути небажаних відхилень, що часто спричиняють соціальну інвалідність, калічать духовність, що, зрештою, стає головною причиною матеріальної злиденності національних спільнот. Саме понівечення національної свідомості й самосвідомості, на жаль, значної, частини наших співвітчизників породжує різноманітні проблеми, які у цивілізованих, демократичних країнах світу вже давно отримали своє позитивне вирішення [3, с. 29].

Як цілісний процес формування особистості, патріотичне виховання в педагогічному університеті має здійснюватися за допомогою різноманітних методів, як загальних, які використовуються в усіх напрямках виховання, так і часткових, застосування яких практикується переважно в одному із напрямів — правовому, економічному, естетичному тощо. Виховуючи майбутніх педагогів — патріотів своєї держави — використовуються: метод формування свідомості (бесіда, лекція, диспут) — методи формування суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, доручення), методи стимулювання діяльності й поведінки (змагання, заохочення, покарання), методи контролю й аналізу ефективності виховання (педагогічне спостереження, бесіда, опитування, аналіз результатів діяльності).

Основними принципами організації патріотичного виховання в роботі педагогічного університету вважаємо такі: демократизація і гуманізація виховного процесу, дотримання педагогічної етики, поваги до гідності людини; підготовка педагогічних кадрів високого професійного та духовного рівня, пріоритетність загальнолюдських цінностей як головної методологічної передумови, освоєння світових та національних цінностей історії; визнання свободи мислення, права студентів на власну думку, політичні та життєві позиції; самовиховання студентів, розвиток їхнього потенціалу; організація студентського самоврядування, роботи студентських громадських об'єднань, що передбачає гнучкі форми взаємодії між дирекцією-деканатом, кафедрою, наставником і студентськими групами; професійноорієнтована діяльність студента;

системність, яка передбачає: визначення відповідно до мети і змісту виховної роботи таких форм, якими повинні оволодіти майбутні вчителі (програма-мінімум) у процесі навчання та діяльності в університеті, на факультеті, у групі; призначення виконавців, які здійснюють виховну діяльність у ВНЗ (кафедри, секції, дирекції-деканати, громадські організації, студентська група тощо) та визначення їхніх функцій; вивчення результативності виховної роботи, урахування рівня студентів, підготовленості до виховної роботи в школі.

Організація виховного процесу в структурних підрозділах університету потребує постійного вдосконалення, пошуку і приведення в дію нових форм впливу на студентів, відпрацювання нових методик. Разом із тим потрібно активізувати традиційні види діяльності, зберегти досягнення минулого. Виховання повинно бути творчим, орієнтуватися на проблеми, пов'язані зі специфікою структурного навчального підрозділу. Випускники університету мають бути не просто хорошими фахівцями, а людьми творчими, духовно багатими із демократичним світобаченням, здатними примножити історичні надбання українського народу і його внесоку розвиток світової цивілізації. Педагогічний університет повинен стати для майбутніх педагогів школою саморозвитку, самоуправління, самодисципліни, свідомої відповідальності викладачів і студентів перед українською нацією у своїй творчій співпраці на благо України.

Процес розбудови нашої держави ставить перед вищими навчальними закладами важливе й невідкладне завдання — не тільки підготовку фахівця, але й виховання справжнього громадянина-патріота рідної землі. Досягнення мети виховання потребує комплексного підходу, залучення всього професорсько-викладацького складу, адміністрації, органів студентського самоврядування та громадських об'єднань студентської молоді. Виховна робота педагогічного університету має спрямовувати студентів на практичну діяльність, звертати їхню увагу на найгостріші соціальні проблеми, що сприятиме формуванню правового і національно-патріотичного світогляду, утвердженню здорового способу життя, зростанню духовності й культури студентів.

Література

1. Гаєвий Л. Невтратити молодь / Л. Гаєвий // Просвіта. — 1996. — 26 жовтня. — С. 3.

2. Енциклопедія освіти / головний ред. В.Г. Кремень // Акад. пед. наук України. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
3. Мартинюк І. Національне виховання як основа розвитку активної особистості / І. Мартинюк // Урок української. — 2001. — № 7. — С. 29-33.
4. Погрібний Д. Ще раз про національне виховання / Д. Погрібний // Освіта. — № 42-43. — С. 6-7.
5. Політологічний енциклопедичний словник : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. — К.: Генеза, 1997. — 400 с.
6. Потапчук Т.В. Теоретичні основи формування національно-культурної ідентичності студентської молоді / Т.В. Потапчук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. — Вип. 16, кн. 3. — С. 82-90.
7. Шестопалюк О.В. Громадянське виховання майбутніх учителів: теоретичні і методичні аспекти : монографія. — Вінниця : Консоль, 2008. — 260 с.

В статье раскрыты смысловые и сущностные составляющие национального самосознания в системе патриотического воспитания студентов педагогического университета. Представлены основные определяющие характеристики национального самосознания в обучении и воспитании студентов. Подчеркнуто, что патриотическое воспитание основывается на национальном самосознании, в котором общечеловеческое проявляется в неповторимом бытии нации.

Ключевые слова: национальное самосознание, сознание, патриотизм, патриотическое воспитание, гражданское воспитание, национальное воспитание.

O. P. Zharovska

National Self-Consciousness as a Component of Patriotic Education of Students in Pedagogical Universities

M. Kotsiubynskyyi Vinnytsia State Pedagogical University, the Ministry of Education and Science of Ukraine (32 Ostrozkyi Str., Vinnytsia, Ukraine).

The contents and essences of national consciousness components in the system of patriotic education of students in the pedagogical university are theoretically substantiated in this article. The basic characteristics of national consciousness in the education of students are defined. The thesis that patriotic education is based on national consciousness and manifests itself in the unique universal being of the nation is stressed in the article. National identity is a certain set of beliefs, knowledge, assessments and ideals that reflect the specific content, level and peculiarities of the notions that the members of ethnic communities have about their past, present and future development; about the place and purpose among other communities, and the nature of relationship with them. National identity is defined as an integral part of the people and its spirit.

The research highlights the role of teachers in the process of creation of human values, indicating that the educational work of the pedagogical university should provide students with practical skills. Young people should take into consideration the most acute social problems, solving of which will strengthen legal philosophy among youth, national-patriotic, artistic and aesthetic education, promote healthy lifestyle, growth of spirituality and culture of students.

Keywords: *national consciousness, patriotism, patriotic education, civic education, national education.*

References

1. Haievyi, L. (1996). Ne vtratyt molod [In order not to lose the youth]. Prosvita, Oktober 26, 3.
2. Kremen, V. H. (Ed.). (2008). Entsyklopediia osvity [Education Encyclopedia]. Kyiv: Yurinkom Inter.
3. Martyniuk, I. (2001). Natsionalne vykhovannia yak osnova rozvytku aktyvnoi osobystosti [National education as the basis for active personality development]. Urok ukrainskoi, 7, 29-33.
4. Pohribnyi, D. Shehe raz pro natsionalne vykhovannia [One more time about national education]. Osvita, 42-43, 6-7.
5. (1997). Politolohichni entsyklopedychnyi slovnyk [Political Dictionary]. Kyiv: Geneza.
6. Potapchuk, T.V. (2012). Teretychni osnovy formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti studentskoi molodi [Theoretical bases of formation of the national and cultural identity of student youth]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (pp. 82-90). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
7. Shestopaliuk, O. V. (2008). Hromadianske vykhovannia maibutnikh uchyteliv: teoretychni i metodychni aspekty [Civic education of future teachers: theoretical and methodical aspects]. Vinnytsia: Konsol.

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ВИХОВАННЯ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ ОСНОВНОЇ І СТАРШОЇ ШКОЛИ

Розглянуто проблему виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи на основі філософських і психологічних досліджень. Увагу приділено розумінню смислу життя і смисложиттєвих цінностей представниками різних філософських і психологічних наукових шкіл і течій (ірраціоналізму, екзистенціалізму, феноменології, персоналізму, інтуїтивізму, неофрейдизму, неокантіанства, антропоцентризму). Більшість філософів і психологів сходяться на думці, що цінностями смислу життя є свобода, любов, гідність, істина, справедливість, добро, які визначають значущість і привабливість життя для кожної людини.

Ключові слова: цінності смислу життя, істина, любов, свобода, гідність, справедливість, добро.

Проблема смисложиттєвих цінностей завжди перебувала у центрі уваги філософів і психологів, що пов'язано з її значенням для людини щодо осмислення свого буття, пошуку шляхів самореалізації сутнісних сил. Філософське бачення і психологічне розуміння сенсу життя визначає спрямованість досліджень минулого та прийняття викликів сучасності, які можуть дати відповіді на ці одвічні питання.

До питань смисложиттєвих цінностей зверталися зарубіжні (А. Камю, Ж. Сартр, А. Шопенгауер, К. Ясперс) та вітчизняні філософи (Г. С. Сковорода, В. Г. Кремень, В. О. Огнев'юк). У психологічному дискурсі означена проблема смисложиттєвих цінностей І. Д. Бехом, А. А. Левшиною, В. Є. Чудновським.

Метою статті є висвітлення філософсько-психологічного підґрунтя виховання смисложиттєвих цінностей в учнів основної і старшої школи.

Етичні погляди А. Шопенгауера (1788-1860) вибудовуються довкола таких смисложиттєвих цінностей, як щастя, справедливість, гуманізм. В «Афоризмах житейской мудрости» учений висловлює думку, що життю має бути притаманне моральне значення, однак саме по собі життя — зло, обман, позбавлене смислу, а людина — смисложиттєвих цінностей; будь-яке прагнення до них пов'язане зі стражданнями та намаганнями їх подолати. А. Шопенгауер робить несподіваний висновок про необхідність знищення волі до життя, який розуміє як практичну й аскетичну геніальність (усе витерпіти і подолати волю у зародку).

Екзистенційна філософія С. К'єркегора передбачає здійснення людиною вибору, який би допоміг перейти від «недійсного існування» до «самої себе», тобто «дійсного буття». Вибір смисложиттєвих цінностей обумовлений принципами існування людини. Принцип естетичного, детермінізований почуттєвою сферою життя, визначає примітивний вибір людини, зумовлений лише її прагненням до насолоди. Принципом етичного етапу є обов'язок, який спонукає людину до абстрактного самовизначення. Принцип релігійного етапу завершує сходження людини до самої себе через страждання. Смисложиттєві цінності філософ називає істиною, правдою життя заради якої людині хотілося б жити і померти.

У працях К. Ясперса свобода виступає провідною смисложиттєвою цінністю, яку він ототожнює з екзистенцією, вважаючи, що людина існує для свободи. Аналізуючи погляди К. Ясперса, В. В. Ільїн та В. Г. Кремень звертають увагу на певну антимонію у його розумінні свободи, яка, з одного боку, є «не сваволею індивіда, а трансцендентною необхідністю, з іншого, — ця необхідність своєрідна: вона не всезагальна, а має глибоко особистий характер, так що для кожного індивіда вона є його і лише його власною необхідністю» [2, с. 255]. Таку антимонію можна вирішити лише за допомогою екзистенційної комунікації як універсальної умови людського буття, що значно розширює можливості людини, її моральну сферу. Ще однією смисложиттєвою цінністю є істина, де наукові істини є лише елементом істини для людського розуму, а філософські — особистісними, тобто екзистенцією. Слідуючи логіці філософа, істина завжди особистісна, для кожної людини своя. І цього разу її критерієм також виступає комунікація, яка забезпечує її досягнення.

Схожими є погляди Ж.-П. Сартра у його «філософії свободи», згідно з якою людина є ніщо або свобода, а її життя — можливість. Свобода не передбачає необхідності, а є вибором свого буття. Людина є такою, якою себе вільно обирає. Людина вільна незалежно від втілення і реалізації своїх прагнень, оскільки саме визначення цілей, завдань є достатнім підґрунтям для свободи. Свободою є не лише вибір власних можливостей, а й ставлення людини до тієї чи іншої ситуації. Навіть невільник чи раб вільні визначити своє ставлення до свого становища. За Ж.-П. Сартром, людина «приречена бути вільною». Категоричний імператив стверджує: користуйся своєю свободою, будь самим собою. Свобода як смисложиттєва цін-

ність передбачає внутрішню свободу вибору і велику відповідальність людини за свій вибір, власне життя, за все людство.

Неокантіанська концепція критичного соціалізму та ліберально-педагогічної теорії М.М. Рубінштейна будувалась на критично-філософському підході, в основі якого лежало життєрозуміння. Цінним, на нашу думку, є те, що М.М. Рубінштейн показав зв'язок виховання смисложиттєвих цінностей з формуванням моральної самосвідомості індивіда. Самосвідомість визначає стремління до себе як самоцілі, породжує рух людини, якою вона була до якою вона є і може бути, а також до вибору смисложиттєвих цінностей. Найважливішими смисложиттєвими цінностями є істина, добро, краса і справедливість.

У християнській антропології М.О. Бердяєва проблема смисложиттєвих цінностей розгортається довкола трагічності буття, втрати себе, самостійності, самодіяльності як свободи. Філософ гостро критикує погляди Кіркегардта, який обґрунтовував вибір особистістю смисложиттєвих цінностей страхом і жахом перед трансцендентною таємницею буття. Аналізуючи основні ідеї християнської антропології, за якими людина є образом і подобою Божою, та олюднення Бога у Синові Божому, філософ доходить висновку, що вони так і не набули правильного тлумачення. Учений вважає, що людина є не лише образом і подобою Бога чи, навпаки, гріховною, залежною від волі Бога, вона виступає насамперед творцем себе і своєї долі. Визначаючи особистість як аксіологічну категорію, він підкреслює: «Особистість сама є безумовною і вищою цінністю, але вона існує лише при існуванні цінностей надособистісних, без яких вона перестає існувати» [1, с. 63]. Такий підхід дає змогу М.О. Бердяєву розглядати смисложиттєві цінності через призму етики закону, етики спокутування й етики творчості. На його думку, смисложиттєві цінності особистості (любов, свобода, добро, краса, істина) визначають повноту її життя, однак конфлікт добра і зла, окремих цінностей виявляють трагедію особистості, її пробудження, боротьбу, самозростання і самовизначення, що передбачають певні жертви, без яких особистість не може реалізуватись: «...Людина має до кінця пройти шлях роздвоєння і шлях страждання, через силу» [1, с. 357].

Як продовжувач ідей В.С. Соловйова, С.Н. та Є.Н. Трубецьких, С.Л. Франк обстоював гідність і самоцінність особистості, вважаючи питання смислу життя і вибору смисло-

життєвих цінностей не теоретичним, а життєвим, таким же як питання хліба і води. Хоча чимало людей нехтують ним, вдаючись до «політики страуса», наслідком чого є забуття найважливішого питання життя. Філософ стверджує, що підміна смислу життя матеріальними цінностями, умінням влаштуватися у житті, використання власного впливу на інших призводить до спустошення, отупіння, душевної смерті, а то й до самогубства. «Смисл же людського життя у всякому випадку має бути чимось, на що людина спирається, що слугує єдиною, незмінною, абсолютно міцною основою його буття» [9, с. 161].

В.С. Соловійов переконаний, що вирішення проблеми залежить від усвідомлення особистістю цінності життя, віри в себе, вибору шляху, цілей і засобів. Вибір смислу життя не можливий без самопізнання, розуміння свого призначення та місця у житті, причетності до тої справи, в якій людина може бути корисною людям. У разі, коли життя не задовольняє особистість, воно втрачає сенс. Це і розбиті сподівання, самотність, втрати, рабство.

В українській філософії смисложиттєві цінності знайшли належне висвітлення у працях Г.С. Сковороди, який з позицій «евдемонії» визначав щастя, блаженство як смисл життя, «автаркії» — незалежність від зовнішнього світу, самодостатність та «аскези» — поміркованість, стриманість, відмову від житейських утіх. Їх дотримання є шляхом віри і любові до Бога та власного самопізнання

На погляд В.О. Огнев'юка, освіта залишається орієнтованою на потреби минулого, зосереджена переважно на питаннях навчально-методичного та дидактичного характеру, що вимагає її глибинної переорієнтації на найвищі цінності. «Якраз тому однією з наріжних є нині для нас проблема особистості, її якостей, перспектив і можливостей розвитку. А отже — і посилення ролі освіти як сфери людинотворення» [7, с. 14]. В.О. Огнев'юк стверджує, що лише філософія здатна вирішити смисложиттєві проблеми сучасної молоді, що сприятиме утвердженню нового гуманізму, збагаченого універсальними загальнолюдськими цінностями. Освіту він визначає як феномен культури, виховний фактор, зорієнтований на утвердження особистісних першооснов в людині і найважливіших смисложиттєвих цінностей, до яких належать справедливість, свобода, творчість, любов, смисл життя, щастя, добро, совість, честь, гідність.

У філософії людиноцентризму В.Г. Кременя знаходить підтвердження теза, що смисловий центр буття людини в світі становлять цінності чи їх система. Зокрема, цінності мають основоположний характер і є тим, заради чого живе людина; вони визначають її життя, особистість, культуру. Свою зовнішню символічну форму смисложиттєві цінності виявляють у діях і вчинках людини. Філософ розкриває зв'язок цінностей із соціальним життям.

Цікавим видається його дослідження дискредитації цінностей «симулякрів» у постмодернізмі, які розглядаються як певні умовності, знаки комунікації, які лише обмежують людину, підкорюють її. Вони здебільшого не є смисложиттєвими, а з'являються і функціонують за потребою, як наприклад, політика і влада. «У такій ситуації зрозумілішою постає ціннісна невизначеність сучасного буття у різних сферах — культурній, політичній, духовній, соціальній. У такому випадку перспективи подальшого існування і розвитку людини залежать від її вибору: або жити в системі цінностей, або в світі симулякрів» [4, с. 70]. В.Г. Кремень досліджує негативний вплив засобів ЗМІ, реклами, масової культури на свідомість особистості щодо підміни смисложиттєвих цінностей на симулякри, які формують «часткову неповну людину», «символічне», «кліпове» мислення або культуру без смислу.

У психоаналізі З. Фрейда людина розглядається як певна тотальність, закрита система, «річ у собі». Аналізуючі вільні асоціації, помилкові дії, символічні акти поведінки, сни, психолог виявляв через спогади, судження, прагнення певні смисли.

Е. Фромм доводить значущість у людському житті таких смисложиттєвих цінностей, як любов, істина, справедливість, свобода, які водночас є ідеалами. Однак учений зауважує, що людина є єдиною істотою, для якої життя є проблемою і вона цю проблему вирішує упродовж свого життя через пошуки сенсу чи смисложиттєвих цінностей. Проблемою людського існування Е. Фромм намагається вирішити через дихотомію — мати чи бути. Така екзистенційна суперечність спонукає людину до самореалізації.

Представник екзистенціалізму, зокрема логотерапії В. Франкл (1905-1998) вважав пошук смислу життя, смисложиттєвих цінностей рушійною силою життєдіяльності людини. Прагнення і пошук смисложиттєвих цінностей, до яких він відносить творчість, почуття і ставлення, учений розглядає як

іманентну здатність або природжену мотиваційну тенденцію. Стрижневим положенням його вчення є впевненість у тому, що смисл життя завжди може бути знайдений індивідом, оскільки він залежить не від уяви, а від реального життя, того, що для нього є цінністю. Невизначеність смисложиттєвих цінностей, втрата смислу життя може спричинити депресії, алкоголізм, наркоманію, агресивність, моральне падіння, проблеми з законом, а намагання їх компенсувати — прагнення влади, грошей, сексу. Виходячи з цього, В. Франкл пропонує корекцію поведінки особистості на основі гуманістичної психології, спрямовану на усвідомлення себе, свого місця в світі через формування відповідальної поведінки.

Таких поглядів дотримувався і Р. Мей (1909-1994), який здійснював феноменологічний аналіз життя людини в контексті смислу життя і найважливіших цінностей: свободи і вибору, життя і смерті. Науковець дійшов висновку, що часто люди маскують хворобою страх перед життям, небажання здійснювати вибір, брати на себе відповідальність, а тому втрачають здатність бачити себе такими, якими вони є, миряться зі своєю меншовартісністю, обираючи відчуженість від життя і світу, тоді як здорові люди кидають виклик долі, живуть справжнім життям, не бояться відповідальності, чесні перед собою, орієнтуються на певні цінності. виступають суб'єктами і об'єктами; шукають смисл життя. На думку Р. Мея, важливіше, що люди роблять, а не хто вони є.

До проблеми смислу життя звертався Д. А. Леонт'єв, який визначав його у взаємозв'язках суб'єкта та об'єкта, що втілюються в особистісних структурах та регулюють поведінку суб'єкта стосовно об'єкта (явища). На думку вченого, особистісні смисли і смислові установки на конкретну діяльність становлять перший ієрархічний рівень смислової регуляції. Мотиви, смислові конструкти і диспозиції визначають другий рівень. До третього, найвищого рівня систем смислової регуляції належать смисложиттєві цінності, що відіграють смислотворчу роль щодо інших структур.

Білоруський психолог К. В. Карпінський дослідив природу смисложиттєвої кризи, що суттєво посилюється під час перехідних періодів історичного розвитку. «Криза пригнічує систему усвідомленої саморегуляції життєвого шляху, щодо якої сенс життя в нормі виконує системоутворювальну, інтегровальну і моделюючу функції». Вона спричиняє «відчуття безцільності й безперспективності життя, дезорієнтацію стосов-

но того, що є значущим, а що незначущим у ньому, відсутність планомірності, стихійність і хаотичність поведінки, втрату відчуття контролю над життям, дифузію критеріїв і неадекватність оцінювання, зниження критичності щодо життєвих досягнень, індивідуального стилю життя, прийняття неадекватних життєвих рішень» [3, с. 22].

Осмислення сутності смисложиттєвих цінностей проходить червоною ниткою у працях І. Д. Беха, який пов'язує їх вибір ставленням до навколишньої дійсності. Водночас учений звертає увагу на прагнення особистості осмислити своє буття через рефлексію, сягнувши за межі зв'язків, що окреслюють її життя. Він розглядає таку рефлексивну позицію як перший крок розвитку сенсу, з опорою на внутрішній світ, потенції, вироблення інших ціннісних орієнтацій. Ціннісно-сміслові орієнтації є об'єктом виховної практики, які вчений радить кваліфікувати не як сенс життя, а як життєві сенси, що передбачають прагнення особистості досягти певних значущих для неї кінцевих цілей. Водночас життєві сенси не можуть виконувати роль стрижня, що вчений пояснює можливістю девальвації за певних життєвих умов, яка призводить до втрати сенсу, переживання психологічної травми. Виходячи з цього, І. Д. Бех розглядає сенс життя як переживання вищої, стійкої цінності, виправданості людського життя, незалежно від обставин, що у психологічному розумінні визначається як вище, позачасове, вільне і творче «Я».

Отже, «сенс життя є вершиною, апогеєм майбутнього, який визначає все буття особи і спрямовує її дії та вчинки. Така його роль може бути дієвою, якщо він постійно актуалізуватиметься, перебуватиме не на периферії, а в центрі самосвідомості особистості. Щоб цей стан підтримувався у виховному процесі завжди, ту чи іншу мету слід представляти вихованцеві не як самодостатнє психологічне утворення, а як ставлення «нижчого до вищого», і цим вищим буде саме сенс життя» [2, с. 639].

Смисложиттєві цінності завжди перебували у полі зору філософів і психологів, які розглядали їх як основу людського життя і його умову, без якої життя втрачає сенс, привабливість. Водночас кожна епоха висувала на перше місце свої смисложиттєві цінності і своє розуміння їхньої значущості для людини. Подальшого вивчення потребують педагогічний аспект цього феномену та практика виховання їх у учнів основної і старшої школи.

Література

1. Бердяев Н. А. О назначении человека / Николай Александрович Бердяев. — М. : Республика, 1993. — 383 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / Іван Дмитрович Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848 с.
3. Карпинский К. В. Опросник смысложизненного кризиса : монография / К. В. Карпинский. — Гродно : ГрГУ, 2008. — 108 с.
4. Кремень В. Г. Філософія: Логос. Софія. Розум: підручник для студ. вищих навч. закладів / В. Г. Кремень, В. В. Ільїн. — К. : Книга, 2006. — 432 с.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / Василь Григорович Кремень. — К. : Т-во «Знання» України, 2010. — 520 с.
6. Левшина А. А. Смысложизненные стратегии активного социального поведения различных групп молодежи : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии / Левшина Анастасия Андреевна. — Ростов-на-Дону, 2011. — 223 с.
7. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 Соціальна філософія та філософія історії / В. О. Огнев'юк. — К., 2003. — 23 с.
8. Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу / Мойсей Матвеевич Рубинштейн // под ред. Н. С. Плотникова, К. В. Параджаева. — М. : Территория будущего, 2008. — Т. 1. — 480 с. — (Серия «Университетская библиотека Александра Погорельского»).
9. Франк С. Л. Духовные основы общества / Семен Людвигович Франк. — М. : Республика, 1992. — 511 с. — (Мыслители XX века).
10. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Артур Шопенгауэр // пер. с нем. — Мн. : Попурри, 1999. — Т. 2. — 832 с.

Рассмотрена проблема воспитания смысложизненных ценностей у учащихся основной и старшей школы на основе философских и психологических исследований. Основное внимание уделено пониманию смысла жизни и смысложизненных ценностей представителями разных философских и психологических научных школ и течений (иррационализма, экзистенциализма, феноменологии, персонализма, интуитивизма, неофрейдизма, неокантианства, антропоцентризма). Большинство философов и психологов сходятся во мнении, что смысложизненными ценностями являются: свобода, любовь, достоинство, истина, справедливость, добро, которые определяют значимость и привлекательность жизни для каждого человека.

Ключевые слова: ценности смысла жизни, истина, любовь, свобода, достоинство, справедливость, добро.

K. O. Zhurba

The Philosophic and Psychological Foundation of Education of Life-Meaningful Values in Students of Basic and High School

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

This paper considers the problem of education of life-meaningful values in schoolchildren of basic and high school based on philosophical and psychological research.

The main attention is paid to understanding of the meaning of life and life-meaningful values by representatives of different philosophical and psychological research schools and currents (irrationalism, existentialism, phenomenology, personalism, intuitionism, neo-Freudianism, neo-Kantianism, anthropocentrism), which is an important philosophical and psychological background in education of life-meaningful values of a personality.

Most philosophers and psychologists agree with the idea that life-meaningful values are: freedom, love, dignity, truth, and justice, goodness, which determine the value and attractiveness of life for everyone.

Simultaneously, the uncertainty of life-meaningful values or their destruction can lead to life crisis, deep depression, with unpredictable consequences for the young person.

Keywords: *life-meaningful values, truth, love, freedom, dignity, justice, goodness.*

Reference

1. Berdiaev, N. A. (1993). O naznachenni cheloveka [About the person's mission]. Moscow: Respublika.
2. Bekh, I. D. (2008). Vykhovannia osobystosti [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
3. Karpynskyi, K. V. (2008). Oprosnik smyslozhyznennoho krizisa (A questionnaire of life-meaningful crisis). Hrodno: HrHU.
4. Kremen, V. H. (2010). Filosofiia liudynotsentryzmu v osvithomu prostori [Person-centered philosophy in educational space]. Kyiv: T-vo «Znannia» Ukrainy.
5. Kremen, V. H. (2006). Filosofiia: Lohos. Sofiia. Rozum [Philosophy: Logos. Sophia. The Mind]. Kyiv: Knyha.
6. Levshyna, A. A. (2011). Smyslozhyznennye strategii aktivnoho sotsyalnoho povedeniia razlychnykh grupp molodezhy [Life-meaningful strategies of active social behavior of different youth groups]. (Candidate dissertation, Rostov-na-Donu).
7. Ohneviuk, V. O. (2003). Osvita v systemi tsinnosti staloho liudskoho rozvytku (svitohliadno-metodolohichni aspekt) [Education in the system of stable humane development values (a worldview-methodological aspect)]. (Dissertation Abstract, Kyiv).
8. Rubynshtein, M. M. (2008). O smysle zhyzny: Vol.1 [About the meaning of life]. Moscow: Territoria budushchego.
9. Frank, S. L. (1992). Dukhovnye osnovy obshchestva [Spiritual foundations of society]. Moscow: Respublika.
10. Shopenhauer, A. (1999). Mir kak volia i predstavlenie: Vol. 2 [The world as will and idea]. Minsk: Popurri.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО- ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розкрито організаційно-методичні основи співтворчості викладача і студента у навчально-виховному процесі. Виокремлено етапи формування художньо-сислової позиції студента у процесі інструментально-виконавської підготовки та педагогічні умови, спрямовані на успішну реалізацію його творчих можливостей у процесі навчальної взаємодії.

Ключові слова: організаційно-методичні основи, творча взаємодія, художньо-сислова позиція.

Модернізація сучасної освіти передбачає якісні зміни в її методології та змісті: формування нової духовної платформи освітнього процесу, зміни статусу і способу діяльності суб'єкта освітнього процесу, становлення суб'єкт-суб'єктних відносин, заміну репродуктивної педагогічної моделі на креативну. У цьому контексті значною мірою актуалізуються проблеми забезпечення творчої взаємодії викладача і студента у навчально-виховному процесі, оскільки саме від фасилітуючої підтримки викладача, його вміння організувати пізнавальні, оцінювальні та творчі дії студента залежить успішність реалізації творчого потенціалу майбутнього педагога-музиканта, здатного до інноваційної творчо-продуктивної діяльності, до організації художньо-творчої взаємодії з учнями.

Аналіз сучасних філософських (Н. Бахтін, В. Біблер, М. Губер, Ю. Лотман, М. Каган, С. Франк), методологічних (Г. Андреева, Є. Бондаревська, Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, В. Слассьонін), психологічних (Б. Ананьєв, І. Зимня, В. Кан-Калік, М. Левіна, О. Леонтєв) підходів до трактування феномену взаємодії між педагогом і вихованцем; науково-методичних праць з питань встановлення творчих міжособистісних відносин між викладачем і студентами на засадах духовності, гуманізму, толерантності (Б. Асаф'єв, М. Боришевський, І. Зязюн, М. Каган, П. Кравчук, Т. Мальковська, Л. Уманський та інші); концептуальних положень теорії творчості, зокрема досліджень українських і зарубіжних учених про закономірності творчої діяльності (В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калік, М. Никандров, С. Сисоева); механізмів творчого розвитку майбутнього педагога-музиканта (Е. Абдуллін, О. Арчажникова, Н. Гузій, А. Козир, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Рудни-

цька, О. Щолокова) свідчить про увагу науковців до проблеми співтворчості суб'єктів педагогічної взаємодії. Учені наголошують на необхідності творчо-партнерської педагогічної підтримки, рівності психологічних позицій, взаємодії за законами взаємної довіри, співпереживання, співтворчості [6].

Метою статті є висвітлення організаційно-методичних основ цілеспрямованого й педагогічно організованого процесу художньо-творчої взаємодії викладача і студентів у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Одним зі шляхів узгодження змісту освіти із сучасними потребами суспільства є перетворення дидактичного середовища на гуманітарний простір, перехід від суб'єкт-об'єктних (функціонально-рольових) до суб'єкт-суб'єктних (особистісно-розвивальних) відносин у педагогічному процесі, що найбільш повно відповідають гуманістичній концепції сучасної мистецької освіти в умовах смислотворчості, самовизначення, самореалізації особистості.

Слід зазначити, що теорія взаємодії вбирає у себе широке коло соціологічних, культурологічних, психологічних, педагогічних проблем, пронизує усі сфери людської культури, виступає духовною цінністю, як засіб формування культурних феноменів: у гносеології — діалектики, герменевтики; у етиці — відповідальності і морального вчинку; у естетиці — сприйняття і творення мистецьких явищ, у педагогіці — духовного і особистісно орієнтованого виховання і навчання. Взаємодія виступає «узагальнюючим засобом існування культури і людини в культурі», «якщо спілкування є результатом взаємодії суб'єктів і виявляє їхню нову цілісність — «ми», за своєю природою воно стає творчою діяльністю» (М. Каган). На думку вченого, сприйняття унікальності партнера, переживання його цінності і надання йому свободи є визначальними факторами спілкування, а їх відсутність веде до перетворення спілкування на якийсь інший вид міжособистісної взаємодії [2]. Важливим при цьому є комунікативна, перцептивна та інтерактивна складові спілкування, які тісно пов'язані з трьома основними сферами психіки: пізнавальною, емоційною, мотиваційно-рольовою. Залежно від типу (суб'єкт-суб'єктне, суб'єкт-об'єктне) спілкування вчителя може бути функціонально-рольовим або особистісно орієнтованим.

Особистісно орієнтоване спілкування є складною психологічною взаємодією, що спрямована на розвиток особистості учня. Така взаємодія вимагає високого рівня *внутрішньої детермінованої активності особистості*, здатності не йти за об-

ставинами, що складаються в педагогічному процесі, а самостійно створювати ці обставини, виробляти свою стратегію, свідомо і планомірно удосконалювати себе.

Виконавсько-фахова підготовка студента передбачає дієву творчу взаємодію з викладачем, цілеспрямовану роботу над створенням художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів. Цей процес є складним і суперечливим, у ньому переплітаються свідоме та інтуїтивне, уява і мислення, емоційне захоплення і копітка праця. Крім того, реалізація виконавського задуму органічно пов'язана з активним *творчим пошуком* проникнення у художній образ музичного твору, усвідомлення його смислової структури, відтворенням на художньому рівні задуму музичного твору, такому ж неповторному, як творчий, композиторський.

У цьому сенсі завданням викладача є формування ціннісно-смилових орієнтацій студента щодо спілкування з творами мистецтва. Співтворчість викладача і студента виявляється у «співпереживанні успіху чи неуспіху діяльності студента, у передбаченні її результатів, у прагненні *забезпечити успіх* як найважливіший чинник мотивації діяльності студента» [4, с. 72].

Специфічною особливістю взаємодії у системі «викладач — твір мистецтва — студент» є детермінація системи зовнішніх впливів на студента і системи внутрішніх перетворень його фахової свідомості, оскільки така взаємодія «ґрунтується на рефлексивних діях викладача і студентів, сприяє процесу їхніх особистісних перетворень». На думку В. Орлова, цей процес, на відміну від традиційного вивчення (засвоєння) художнього твору, відбувається за умов міжсуб'єктного спілкування мовою самого мистецтва як концентрованого виразу людської духовності. При цьому дослідник підкреслює, що ефективність та якість фахового становлення майбутнього вчителя музики зумовлені рівнем художньо-педагогічної культури викладача навчального закладу, з яким він вступає у спілкування, тієї ролі, яку викладач відводить творами мистецтва у навчально-виховному процесі, особливостями художньо-естетичного спілкування [5, с. 143].

Отже, у процесі творчої взаємодії викладача і студента оптимально поєднується вплив зовнішніх факторів і системи внутрішніх особистісних перетворень студента, поступово формується досвід духовної діяльності свідомості студента щодо спілкування з музичним мистецтвом.

Дослідження з теорії та методики музичного виховання висвітлюють різні аспекти *художньо-творчої* взаємодії викла-

дача і студента у процесі музичного навчання. У працях дослідників Б. Асаф'єва, Е. Абдулліна, Л. Арчажнікової, В. Петрушина, Г. Тарасова, Б. Яворського зазначається, що творча взаємодія викладача і студента з приводу художньо-педагогічних явищ і ситуацій має свої специфічні особливості і певним чином впливає на розвиток творчого мислення.

Справді, адекватність переживання та осмислення музичного твору, високий рівень творчого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу активність викладача і студента, здатність суб'єктів міжособистісної взаємодії до ідентифікації з музичними образами, системою художнього мислення різних за стилем авторів. Викладач закладає основу «внутрішнього художнього бачення» студента, його художньо-педагогічного мислення у процесі спільних творчих пошуків точної передачі авторського задуму музичного твору.

На думку М. С. Кагана, «в мистецтві відбувається... органічне злиття чотирьох основних видів діяльності, в результаті чого народжується його п'ятий вид, художній...; естетичною цінністю він стає тільки в тому випадку, коли всі відтінки, всі деталі художнього образу створюються душею двох індивідуальностей, духовною силою їх творчої уяви, естетичних переживань і натхнення» [3]. Учений вважає, що «твір мистецтва «відкритий» для співтворчості людей, і у процесі сприймання вони повинні пережити, інтерпретувати, «прикласти» його до свого досвіду і духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий художником» [2, с. 262].

У процесі педагогічної взаємодії викладачу важливо наблизити студента до відчуття радості і задоволення від творчого виконавського процесу, стимулювати його потребу розкрити змістовними засобами мистецтва власні творчі можливості, впливати на «діяльність музично-сенсорних систем і режим функціонування діяльнісно-творчих та рефлексивно-оцінних процесів» студента [1, с. 29].

Створенню ситуації «творчого зараження» сприяє «ескізне» ознайомлення студентів із імпровізаційним варіантом музичного твору, аналіз метро-ритмічних та ладо-гармонічних особливостей, характерних рис стилю певного музичного твору, гра власних варіантів імпровізацій на певну тему; створення різних композицій на один і той же літературний текст та порівняльний аналіз цих творів під кутом зору музичної «семантики» та образно-поетичного змісту тощо. Рівень імпровізаційно-творчих завдань (ступінь складності варіативних креативних завдань) може коригуватися стосовно музичних

здібностей, імпровізаційно-творчих можливостей студента, його індивідуальних властивостей тощо.

Завданням викладача є забезпечення такого художньо-творчого простору взаємодії у процесі імпровізаційно-творчої діяльності, який передбачає підтримку вільного, спонтанного творчого волевиявлення студента, поєднання його творчого мислення з інтуїтивним, створення ситуацій пошуку певних виконавських засобів, які притаманні саме його неповторному творчому баченню «на рівні митця», його відчуттям, з можливістю виходити за межі «часу та простору, підніматися до стану Вищого (творчого) «Я» (О. Мелік-Пашаєв).

«Поєднання емоційного і смислового поля» [7, с. 56] у «єдність багатоманітності» [7], прагнення до «об'єктивзації» особистісного смислу через узгодження його з ціннісно-смысловим полем композиторського твору сприяє духовно-творчому взаєморозумінню та взаємозбагаченню викладача і студента як суб'єктів творчої взаємодії. У цьому сенсі забезпечення переживання емоції задоволення від гедоністичного результату творчого процесу не тільки стимулює цілеспрямовану активність майбутнього вчителя музики, але й є фактором інтелектуального та емоційного задоволення, духовного зближення, взаєморозуміння з викладачем.

З цього випливає, що музичний твір, як форма композиторського висловлювання, є тією духовною субстанцією, яка орієнтована на свідомість суб'єктів, що його сприймають, і тільки за умов співпереживання і співтворчості «авторський» зміст отримує певне смислове навантаження.

Отже, творча взаємодія викладача і студента у процесі художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів передбачає:

- емоційне та інтелектуальне осягнення музичної ідеї, створення на цій основі цілісного уявного художнього образу, тобто матеріалізації «ідеальної моделі» твору в реальному звучанні шляхом пошуку доцільних виконавських засобів, адекватних «закладеному» у музичному тексті комплексу інтонаційної інформації [7, с. 11];
- активізацію уваги студента на відчутті самоорганізації «протікання» звуку у часі, засвоєнні метро-ритмічних особливостей, ритмо-пульсації певного твору, суб'єктивних слухових уявленнях майбутнього педагога-виконавця (туше, інтонація, тембр, педалізація, диференціація звучності, фактури);

- досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху; залучення до мистецтва «співу» на фортепіано;
- розуміння логіки мелодичного розвитку: елементів формотворення, «дихання», цезур, пауз, здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виражальних засобів (артикуляції тощо);
- постійного розвитку та удосконалення інтонаційного, ладо-гармонічного, метро-ритмічного та поліфонічного слуху студента.

Під час практичних занять із викладачем у студентів формуються такі професійні установки, як широкий музичний кругозір, система естетичних ідеалів і оцінок, музично-художній смак, здатність до ініціативної творчої праці над змістом та формою музичних творів; варіювання методів педагогічного впливу сприяє гнучкому диференційованому і планомірно-му розвитку творчої індивідуальності студента.

Зважаючи на те, що художньо-творчі параметри слугують основою для успішної *презентації* студентом музичного твору, у процесі організації навчальної взаємодії необхідним є «залучення суб'єктивної сфери студента до орбіти музичної діяльності» [7, с. 56], з метою передачі ним власного творчого художньо-творчого виконавського досвіду школярам.

У світлі викладених вище позицій організація творчої взаємодії викладача і студента для успішної реалізації його творчих можливостей у процесі інструментально-виконавської підготовки передбачає врахування таких умов:

- спрямування емоційного та перцептивно-інтелектуального осмислення творів мистецтва у рідше активного процесу співтворчості викладача і студентів (Ф. Бузоні, А. Моль, С. Фейнберг);
- організаційно-педагогічні дії з боку викладача мають враховувати інтеграцію елементів філософського осягнення музики, елементів співтворчості викладача і студента, індивідуальної виконавської творчості студентів та забезпечувати можливість самоконтролю;
- до арсеналу імпровізаційно-творчих завдань студентів слід залучати композиторські форми роботи, які передбачають вміння оперувати внутрішньо-слуховими процесами та процесами музичного мислення, гармонійними уявленнями, зосереджувати увагу на забезпечення його особистості «ціннісними емоціями» (Б. Додонов);

- педагогічна ситуація успіху та міжособистісного спілкування є оптимальною для підтримки процесу актуалізації духовно-творчого (креативного) потенціалу студентів, сприяє переходу до вільної самопрезентації їхніх творчих задумів і передачі ними власного творчого художньо-творчого виконавського досвіду школярам.

Здійснений теоретичний аналіз та узагальнення наукових положень щодо означеного феномену дає змогу визначити, що у процесі творчої взаємодії з викладачем детермінується система зовнішніх педагогічних впливів на студента і система внутрішніх перетворень його фахової свідомості. Уміння організувати пізнавальні, оцінювальні та творчі дії студента, створення атмосфери творчого партнерського спілкування між педагогом і студентом, орієнтація студента на успіх і духовне зростання поступово перетворюються на домінуючу ціннісно-смыслову позицію особистості майбутнього вчителя музики, виступають засобом його професійного самоствердження і творчого самовираження.

Проведена робота не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого наукового розвитку потребує вивчення духовно-світоглядних концепцій забезпечення художньо-творчої взаємодії головних суб'єктів музично-освітнього простору.

Література

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарев. — М. : Классика XXI, 2008. — 352 с.
2. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. — М. : Политиздат, 1988. — 319 с.
3. Каган М.С. Социальные функции искусства / Моисей Самойлович Каган. — Л. : Знание, 1978. — 188 с.
4. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. — М. : Педагогика, 1990. — 144 с.
5. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Валерій Федорович Орлов // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — Київ, 2004. — 45 с.
6. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) : монографія / Галина Микитівна Падалка. — К. : Освіта України, 2008. — 274 с.
7. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / В.Г. Ражников. — М., 1993. — 70 с.

В статье раскрыты организационно-методические основы творческого взаимодействия преподавателя и студента в процессе инструментально-исполнительской подготовки. Выделены этапы формирования художественно-смысловой позиции студента и педагогические условия,

которые обеспечивают успешную реализацию его творческого потенциала в музыкально-исполнительской деятельности.

Ключевые слова: организационно-методические основы, творческое взаимодействие, художественно-смысловая позиция.

A. V. Zaitseva

Organizational and Methodic Fundamentals of Creative Interaction of Teacher and Students in the Process of Instrumentational Training

M.P. Drahomanov National Pedagogical University of Ukraine (11 Turhenivska Str., Kyiv, Ukraine).

Theoretical analysis and generalization of the scientific provisions of the studied phenomenon have allowed the author to specify that in the process of creative interaction of students with teacher, the external system of pedagogical influence on the student and the system of internal transformations of his professional consciousness are determined. During practical classes, students form professional qualities such as a broad musical horizon, a system of aesthetic ideals and assessments, musical-artistic taste, the ability to perform creative work on the content and form of music. Varying methods of pedagogical influence promotes flexible, and systematic development of the creative personality of the student. The ability to organize educational, evaluative and creative activity of the student, create an atmosphere of partner communication between teacher and students, orient students on success and spiritual growth should be one of the main abilities of the educator. The educator should form the semantic position of the future teacher of music, acting favored by his professional self-assertion and creative self-expression.

Keywords: organizational and methodical bases, creative interaction, artistically semantic position.

References

1. Bochkarev, L.L. (2008). Psikhologiya muzykalnoi deiatelnosti [The psychology of music activity]. Moscow: Klassika XXI.
2. Kagan, M.S. (1998). Mir obshcheniia: Problema mezhsubiectnykh otnoshenii [The world of communication: The problem of intersubject relationship]. Moscow: Politizdat.
3. Kagan, M.S. (1978). Sotsyalnyie funktsii iskusstva [Social functions of art]. L.: Znaniie.
4. Kan-Kalik, V.A. & Nikandrov, N.D. (1990). Pedagogicheskoe tvorchestvo [Pedagogical creativity]. Moscow: Pedagogika.
5. Orlov V.F. (2004). Teoretychni ta metodychni zasady profesiinogo stanovleniia maibutnih uchyteliv mystetskykh dystsyplin [Theoretical and methodological foundations of professional formation of future teachers of artistic disciplines]. Kyiv.
6. Padalka, G.M. (2008). Pedagogika mystetstva (Teoriia i metodyka vykladaniia mystetskykh dystsyplin) [Art education (Theory and methods of teaching art subjects)]. Kyiv: Osvita Ukrainy.
7. Razhnikov, V. G. (1993). Dinamika hudozhestvennogo soznaniia v muzykalnom obuchenii [Dynamics of artistic consciousness in the music education]. Moscow.

ПРАКТИЧНА СКЛАДОВА ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДО ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Превентивне виховання дітей є визначальним шляхом удосконалення виховного потенціалу превентивної діяльності. У вирішенні низки завдань превентивного виховання сучасної учнівської молоді задіяні соціальні педагоги, які потребують постійного підвищення кваліфікації. Підготовку соціальних педагогів до превентивного виховання школярів забезпечують, зокрема, заклади післядипломної освіти, які покликані вирішувати питання практичної майстерності освітян. У статті здійснено аналіз змісту діяльності таких закладів в означеному контексті.

Ключові слова: соціальний педагог, превентивне виховання, післядипломна освіта, учнівська молодь, віртуальні педагогічні спільноти.

На тлі сучасної політичної ситуації в нашій країні гостро постало питання зниження рівня егоїстичних настроїв і прагматизму, агресії і жорстокості у підлітковому середовищі. Ці явища призводять до зростання кількості протиправних дій серед школярів: упродовж минулого року неповнолітніми або за їх участі вчинено 17238 злочинів. Така соціальна картина потребує створення єдиної системи превентивного виховання та проведення низки заходів добродійної діяльності, спрямованих на запобігання асоціальній поведінці учнівської молоді.

У зв'язку з цим у превентивній педагогіці зростає роль соціального педагога як фахівця, який здатний створювати умови для саморозвитку, самоствердження особистості, стимулювати молодь до активної життєдіяльності та творчого зростання. Підготовку соціального педагога до превентивного виховання учнівської молоді мають забезпечувати не лише вищі навчальні заклади, але й система післядипломної освіти.

Значним внеском у теорію і методикау професійної освіти стали праці, у яких представлено різні аспекти базової й післядипломної педагогічної освіти (Н. Білик, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Н. Калініченко, С. Крисюк, А. Кузьмінський, В. Луговий, В. Майборода, Н. Протасова та інші). Заслужують на увагу науково-педагогічні дослідження, присвячені психолого-педагогічній підготовці соціальних педагогів у системі неперервної професійної освіти, зокрема наукові роботи С. Архипової, В. Бочарової, Ю. Василькової, М. Галагу-

зової, А. Капської, І. Козубовської, Г. Лактіонової, Р. Овчарової, А. Первушиної, В. Поліщук, М. Приходько, А. Рижанової, В. Сластьоніна та інших. Проблеми професійної підготовки соціальних педагогів до превентивного виховання учнівської молоді досліджували М. Алексеєва, О. Гуляр, Ф. Думко, З. Зайцева, І. Зверєва, Г. Лактіонова, О. Максимович, В. Постовий, Н. Соловійов, Ю. Якубова та інші вчені.

Водночас недостатньо вивченим залишається питання підготовки соціального педагога в закладах післядипломної освіти та проблема відповідності діяльності таких закладів вимогам сьогодення. Одним із напрямів, що потребує ґрунтовного осмислення, є практична складова підготовки соціальних педагогів у системі післядипломної освіти до превентивного виховання учнівської молоді.

Метою статті є висвітлення змісту, зокрема практичного аспекту навчального процесу закладів післядипломної освіти щодо підготовки соціальних педагогів до превентивного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблема превентивності та превентивного виховання учнівської молоді є однією з пріоритетних у системі психолого-педагогічних, медичних, правових, соціологічних досліджень світової науки в рамках ЮНЕСКО. Це зумовлено тим, що сучасні діти соціалізуються під загрозами поширення таких явищ, як-то злочинність, алкоголізм, наркоманія, ВІЛ/СНІД тощо. Особливої актуальності проблема превентивності набуває в Україні, оскільки тут стає помітною тенденція зростання деструктивних явищ у молодіжному середовищі. З огляду на це виникає необхідність створення цілісної системи превентивного виховання неповнолітніх, яка диктується: потребами суспільства в збереженні й розвитку соціально активної, здорової особистості; потребою дітей та молоді в реалізації прагнень до соціально орієнтованого способу життя; гуманним ставленням та необхідністю допомоги дітям і молоді, які опинилися у кризовій життєвій ситуації.

Вищезазначене вимагає оновлення змісту і технологій підготовки соціальних педагогів у системі післядипломної освіти до здійснення превентивного виховання учнівської молоді. На підтвердження цієї тези нам імponує думка В. Поліщук, що однією зі складових підготовки соціального педагога до превентивного виховання учнів є технологія підвищення кваліфікації [5, с. 49]. Оскільки, як відомо, значна частина соціальних педагогів (працівників-практиків) професій-

но не підготовлена, хоча й має освіту, близьку до соціальної. Їм слід ознайомитися з методами і принципами соціальної роботи для більш продуктивної діяльності. Також існує небезпека того, що за різкої зміни соціальної ситуації професійно підготовлені спеціалісти не зможуть самостійно адаптуватися. Найефективнішим вирішенням цієї проблеми стане саме технологія підвищення кваліфікації.

Підготовка соціальних педагогів у системі післядипломної освіти до превентивного виховання будується з урахуванням теоретичної та практичної складових навчального процесу. Теоретичний блок лекційних занять ґрунтується на усвідомленні соціальними педагогами сутності термінологіями «превентивне виховання». Поняття превентивного виховання застосовується в тому разі, коли необхідне попередження відхилень, особливо в тих учнів, хто перебуває у несприятливих умовах виховання, визначається негативною поведінкою або ж потрапив на хибний асоціальний та протиправний шлях.

Соціальні педагоги під час проходження курсів підвищення кваліфікації мають можливість за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій ознайомитися з досвідом превентивної освіти за кордоном. Зокрема, інтерес для соціальних педагогів становлять проекти Голландії, а саме:

- проект *Thuislozen Team* (ТТ) – робота з бездомною молоддю та підлітками, що займаються бродяжництвом, був впроваджений у 1992 році. У різних містах Голландії створені спеціальні бюро для вирішення цієї проблеми. Зокрема, бюро ТТ у Роттердамі має в штаті чотирьох соціальних працівників, які ведуть роботу одночасно з 28 підлітками, залучаючи при цьому інших фахівців, наприклад наркологів, психологів [7, с. 153];
- проект *Voorkoming Thuisloosheid* (VT) – робота із запобігання втечам з інтернатів, а також вирішення конфліктних ситуацій, що виникають між співробітниками інтернату і його вихованцями. Слід зазначити, що робота з цього проекту тісно перетинається із проектом ТТ, оскільки 70% всіх утікачів – колишні вихованці інтернатів [7, с. 155];
- проект *Halt* – робота з підлітками, що допустили дрібні крадіжки або акти вандалізму. Цим проектом охоплено 79% території Голландії. Суть його полягає в тому, що підліткові, що вчинив правопорушення, пропонується відшкодувати матеріальний або моральний збиток

власною працею. Він може відмовитися, але тоді матиме справу з місцевими органами правопорядку. Судимість у Голландії, як відомо, має серйозні соціальні наслідки, тому що в цьому випадку виникають складнощі при вступі у вищий навчальний заклад і влаштуванні на роботу [7, с. 156].

Практична складова навчального процесу в закладах післядипломної освіти щодо підготовки соціальних педагогів до превентивного виховання учнівської молоді ґрунтується на провідних ідеях соціально-педагогічної науки з превентивної освіти, а саме: орієнтація соціальних педагогів не на досягнення окремих результатів в соціальній практиці, а, насамперед, на гармонійне формування неповнолітніх; відбір таких засобів профілактичної діяльності, які б відповідали ідеї випереджаючого розвитку неповнолітніх, застосування інтенсивних форм і методів роботи; синтез активності особистості соціального педагога і учня на основі їхнього співробітництва; контроль, отримання зворотної інформації про результати процесу подолання відхилень у поведінці особистості; формування потреби в самопізнанні і самовдосконаленні [8, с. 94].

З урахуванням зазначеного вище та зважаючи на своєрідність підготовки соціальних педагогів до превентивного виховання, водночас з основними видами навчальних занять (лекція, індивідуальне заняття, консультація, самостійна робота) провадяться практичні заняття. Основою для них слугують сучасні досягнення психолого-педагогічних, соціально-педагогічних наук та інноваційні форми й методи навчання. Значна увага під час практичних занять приділяється діловим іграм та психолого-педагогічним тренінгам [6].

Одним із нових напрямів тренінгової роботи, які пропонуються викладачами закладів післядипломної освіти, є танцювально-ігрові тренінги, представлені Л. Раздрокіною, російським педагогом, режисером та хореографом [4, с. 6]. Розроблений нею танцювально-ігровий тренінг діє як дієвий антидепресант. Під час занять зникають страхи, знижується рівень агресії, відкриваються таланти «розуміння себе», вміння керувати своїми емоціями. Колекція танцювальних ідей становить основу нової техніки психотерапії, яка через танцювальні рухи сприяє подоланню депресивного стану, підвищенню життєвого тону, розвитку самопізнання.

Провідна роль соціального педагога щодо превентивного виховання школярів підсилюється у міжкурсовий період,

коли працівник соціально-педагогічної сфери має безпосередній контакт з конкретними категоріями дітей, які потребують допомоги. Дослідники відзначають, що в практиці педагогічної профілактики багатьох шкіл успішно використовується такий засіб, як залучення підлітків до різних видів суспільно корисної діяльності, з урахуванням побажань самих підлітків [1]. Якщо в учнів виявлено певні нахили, здібності, захоплення, їхня діяльність спрямовується у відповідному напрямі, що запобігає проявам девіантної поведінки. До таких форм роботи належать: гурткова робота, художня самодіяльність, заняття фізкультурою і спортом, оформлення шкільного музею, зоологічного куточку, астрономічного кабінету, виготовлення різних посібників тощо. Увага вчителів, адміністрації, всього педагогічного колективу акцентована на підтримку в підлітків інтересу до цих видів діяльності і бажання займатися ними.

Профілактично-виховна робота з дезадаптованими учнями будується на основі ділових відносин, відповідальної залежності в процесі суспільно корисної діяльності. Звичайно, розвиток таких відносин неможливий без реалізації ідеї установа колективного контролю в поєднанні з дійсною свободою особистості, можливостями її самореалізації і підкорення моральним вимогам колективу. Своєю чергою, ці вимоги стають конструктивними лише за умови їх відповідності морально-правовим нормам.

У міжкурсовий період соціальні педагоги залучаються до розв'язання актуальних проблем превентивної освіти шляхом створення мережових педагогічних спільнот, керівником яких, як правило, є методист інституту післядипломної освіти, який відповідає за соціальний напрям.

Одним із перших, хто запропонував дефініцію віртуальних спільнот, став Говард Рейнгольд. Проаналізувавши наявні віртуальні спільноти у сфері бізнесу, він дав їм таке визначення: «...соціальні накопичення людей, які є користувачами мережі і достатньо тривалий період часу продовжують публічні обговорення якоїсь проблеми, виражаючи своє особисте ставлення до неї, формуючи свою особисту мережу взаємовідносин у кіберпросторі» [9].

У сучасному освітянському просторі набирають обертів та мають практичне спрямування віртуальні освітні спільноти, мережні педагогічні спільноти або віртуальні мережні спільноти освітнього напрямку. Виокремивши загальні тенденції в існуванні віртуальних спільнот, ми дотримуємося думки

І. Малицької, що віртуальними освітніми спільнотами називаються групи людей, учасників освітнього процесу (політики з освіти, освітяни, адміністратори, учителі, учні та інші), яких об'єднують спільні інтереси, ініціативи, взаємодії, пов'язані з освітніми цілями й освітнім контентом, які постійно і тривалий час спілкуються, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології, загальні сервіси і програмне забезпечення, дотримуючись належних норм поведінки у віртуальному просторі [2].

Як приклад віртуальної освітньої спільноти міжнародного значення, що відіграє велику роль у підтримці, створенні та використанні ресурсів віртуальних освітніх спільнот у навчальному процесі загальної середньої освіти, є SITE. SITE — міжнародна освітянська, професійна організація, водночас віртуальна освітня спільнота, заснована з метою підвищення рівня знання, якості навчання та викладання на всіх рівнях освіти, використовуючи інформаційні технології. До її складу входять освітяни, адміністратори, політики з освіти, учителі з різних дисциплін, дослідники, різні міжнародні та освітянські організації. SITE як віртуальна освітня спільнота має можливість широкого обговорення проблем з ІКТ в освіті, що уможливорюється завдяки створенню і діяльності на її основі окремих спільнот, так званих Груп за спеціальними інтересами (Special Interest Groups (SIGs)). Ці групи об'єднують представників систем освіти з усього світу відповідно до двох основних напрямів: Інформаційні технології і Навчання учителів [10].

В Україні у співробітництві Національної академії педагогічних наук України з компанією «Майкрософт Україна» було започатковано освітню мережу «Партнерство в навчанні». Призначення мережі — створювати професійні віртуальні спільноти, спільно працювати над розробленням уроків, навчальних і методичних матеріалів, обмінюватися досвідом й ідеями. Більш спрямовану на підвищення якості освітнього процесу, її можна віднести до віртуальної навчальної спільноти, у якій активно працюють учителі загальних середніх навчальних закладів, створюючи спільноти вчителів-предметників [3].

Для розвитку єдиного освітнього простору регіону та висвітлення актуальних питань соціально-педагогічної науки було створено віртуальну спільноту «Соціум». Ця мережева спільнота є об'єднанням соціальних педагогів й соціальних

працівників, в якому відбувається обговорення, обмін думками та новою інформацією у галузі соціальної педагогіки. Соціальні педагоги можуть ознайомитися з інноваційними технологіями (розвивальний проблемно-рефлексивний полілог; технологія вербальної взаємодії; розвиток індивідуального творчого мислення; інтегрований, маломасштабний підхід; індивідуалізація, інтелект, інтерес тощо), які дають їм змогу оволодіти навичками і вміннями в сфері превентивної педагогіки.

Як приклад ефективної взаємодії адміністрації школи та педагогічного колективу, у медіа-просторі представлені результати дослідно-експериментальної роботи Городищенської ЗОШ I-III ступенів № 1 імені С. С. Гулака-Артемовського з теми «Особистісно орієнтована система превентивного виховання дітей та учнівської молоді». У школі було створено творчу групу «Превента» у складі заступника директора з виховної роботи, практичного психолога, соціального педагога, керівника шкільного методичного об'єднання класних керівників, медичної сестри та педагога-організатора, яка проводила низку заходів як з учнями, так і з батьками (лекторії; індивідуальні бесіди; загальношкільні проекти «Школа лідерів», «Міцні знання – гарант успіху», «Школа має таланти», «Моє здоров'я в моїх руках», «Людям потрібна твоя допомога», «Мій край – земля моїх батьків» тощо). Зокрема, шляхом постійного контролю з боку адміністрації школи, класних керівників, учителів вдалося повністю вирішити проблему пропусків уроків без поважних причин; істотно зменшилася кількість учнів, що стоять на внутрішньшкільному обліку; повністю усунуто проблему тютюнопаління на території навчального закладу; активізувалася робота учнівського самоврядування в подоланні негативних явищ в учнівському середовищі (розгляд питань поведінки важковиховуваних на засіданні координаційної ради, надання допомоги невстигаючим учням, налагодження співпраці з громадськими організаціями, створення груп контролю тощо); створено та апробовано моделі формування культури здоров'я, навичок здорового способу життя учнів.

Проведене дослідження з означеного питання переконує в нагальній потребі створення єдиної практико-орієнтованої моделі превентивного виховання школярів та системної фахової підготовки соціального педагога в закладах післядипломної освіти до превентивної діяльності. Перспективними

напрямами подальшого розроблення цієї проблеми вважаємо обґрунтування організаційно-педагогічних умов підготовки соціальних педагогів до превентивного виховання в системі післядипломної освіти та порівняльний аналіз досвіду підготовки педагогів до превентивного виховання у різних країнах світу.

Література

1. Волохов А. В. Вариативно-программный подход к социализации личности ребенка в деятельности детских организаций : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. В. Волохов. — Казань, 1992. — 162 с.
2. Малицька І. Д. Феномен віртуальних освітніх спільнот у системах освіти зарубіжних країн: підходи до визначення понять [Електронний ресурс] / І. Д. Малицька. — Режим доступу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>. — Назва з екрана.
3. Мережа «Партнерство в навчанні» [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://ua.partnersinlearningnetwork.com>. — Назва з екрана.
4. Раздрокина Л. Л. Танцуйте на здоров'є! Танцевально-ігровые тренінги / Л. Л. Раздрокина. — Ростов н/Д : Феникс, 2007. — 157 с.
5. Поліщук В. А. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери. Зарубіжний досвід / В. А. Поліщук. — Тернопіль : Богдан, 2003. — 183 с.
6. Пюра О. С. Педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих оздоровчих закладів / О. С. Пюра // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. — Вип. 16, кн. 3. — С. 110-118.
7. Соціальний захист родини й дітей: закордонний досвід. — К. : Інститут соціальної роботи, 2000. — 204 с.
8. Хусаинов Л. Р. Педагогическая профилактика девиантного поведения учащихся школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Р. Хусаинов. — М., 2005. — 226 с.
9. Defining «Virtual Community» Catherine M. Ridings Lehigh University, USA [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.21stcenturycollaborative.com/2007/07/virtual-communities-as-a-canvas-of-educational-reform>.
10. SITE (The Society for Information Technology and Teacher Education) Суспільство для інформаційних технологій та освіти вчителів [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://site.aace.org/>.

Превентивное воспитание детей является определяющим путем усовершенствования воспитательного потенциала превентивной деятельности. Решить ряд задач превентивного воспитания современной ученической молодежи призваны социальные педагоги, которые требуют систематического повышения квалификации. Подготовку социальных педагогов к превентивному воспитанию школьников в некоторой степени обеспечивают учреждения последипломного образования, которые призваны решать вопрос практического мастерства педагоги-

ческих работников. В статье представлен анализ деятельности таких учреждений в контексте превентивного воспитания.

Ключевые слова: социальный педагог, превентивное воспитание, последипломное образование, студенческая молодежь, виртуальные педагогические сообщества.

N. A. Zobenko, I. O. Nikolaiesku

The Practical Component of Social Educator' Training to Preventive Education of Youth in the System of Postgraduate Education

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

Preventive education of children is the leading means in improvement of preventive activity's educational potential. It is employees of the social and pedagogical sphere that are called for to implement a number of modern preventive education tasks, in particular social educators that require systematic training in solving social and educational problems. Social educators are provided with preventive education training to some extent by postgraduate institutes, which are designed to address the issue of practical skills of teachers. The practical aspect of training social educators in preventive action is traced in the process of lectures and workshops of these institutes, and intercourse period. Social educators have the opportunity to learn more through the use of information and communication technologies, the experience of foreign countries on preventive education of youth (for example, social projects, Holland), and also in the process of communication in virtual educational communities.

Keywords: social educator, preventive education, postgraduate education, school youth, educational virtual community

References

1. Volokhov, A. V. (1992). Variativno-programnyi podkhod k sotsyalizatsyi lychnosti rebenka v deiatelnosti detskykh orhanyzatsyi [The variational-program approach to socialization of the child's personality in children's organizations' activities]. (Candidate dissertation, Kazan).
2. Malyska, I. D. Fenomen virtualnykh osvitynykh spilnot u systemakh osvity zarubizhnykh krain: pidkhody do vyznachennia poniat [The Phenomenon of virtual educational societies in foreign countries' educational systems: approaches to term definitions]. Retrieved from: <http://www.journal.iitta.gov.ua>.
3. Merezha «Partnerstvo v navchanni» [The network «Partnership in Learning»]. Retrieved from: <http://ua.partnersinlearningnetwork.com>.
4. Razdrokyna, L. L. (2007). Tantsuite na zdorove! Tantsevalno-ihrovye treninhi [Enjoy Dancing! Dancing and play trainings]. Rostov n/D: Feniks.
5. Polishchuk, V. A. (2003). Profesiina pidhotovka fakhivtsiv sotsialnoi sfery. Zarubizhnyi dosvid [Professional training of social sphere specialists. Foreign experience]. Ternopil: Bohdan.
6. Piura, O. S. (2012). Pedahohichni umovy pidhotovky maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do komunikativnoi diialnosti v umovakh dytiachykh ozdorovchykh zakladiv [Pedagogical conditions of training future social pedagogues to

- communicative activity in conditions of children institutions for health]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (pp. 110-118). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
7. Sotsialnyi zakhyst rodyny i ditei: zakordonnyi dosvid (2000) [Social protection of family and Children]. Kyiv: Instytut sotsialnoi roboty.
 8. Khusainov, L.R. (2005). Pedahohycheskaia profylaktyka deviantnoho povedenia uhashchykhsia shkoly [Pedagogical prevention of deviant conduct of pupils]. (Candidate dissertation).
 9. Catherine M. Defining «Virtual Community» RidingsLehigh University, USA – Retrieved from: <http://www.21stcenturycollaborative.com/2007/07/virtual-communities-as-a-canvas-of-educational-reform/>
 10. SITE (The Society for Information Technology and Teacher Education). – Retrieved from: <http://site.aace.org/>.

СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТОК ЗМІСТУ ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Розкрито становлення і розвиток змісту військово-патріотичного виховання в педагогічній літературі. З цією метою виділено та проаналізовано основні праці з військово-патріотичного виховання, в яких автори висвітлюють сутність і зміст цього поняття, а також дають його визначення. У статті доведено, що правильне визначення сутності й змісту означеного концепту впливає на розвиток теорії і методики військово-патріотичного виховання.

Ключові слова: *військово-патріотичне виховання, поняття, терміни, теорія і методика військово-патріотичного виховання, ефективність, допризовник, старшокласник, військова служба.*

Вивчення й аналіз педагогічної літератури [1; 4; 6; 9; 10], в якій досліджується сутність і зміст поняття «військово-патріотичне виховання», свідчить, що воно має теоретико-методичне і практичне значення. Правильне визначення сутності й змісту цього концепту впливає на розвиток теорії і методики військово-патріотичного виховання, зміцнення його зв'язків із практикою, пошук ефективних форм і засобів підготовки допризовної молоді до військової служби в Збройних Силах України. Від правильного розуміння сутності й змісту означеного поняття також залежить ефективність військово-патріотичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, подолання викладачами предмета «Захист Вітчизни» труднощів у таких важливих сферах їхньої щоденної практичної діяльності, як формування в учнів старших класів позитивного ставлення до військової служби, виховання високих патріотичних якостей, здійснення індивідуального підходу до військово-патріотичного виховання допризовної молоді в процесі навчання, позакласної і позашкільної оборонно-масової та спортивної роботи.

Разом із тим вивчення змісту монографій, навчально-методичних посібників, брошур, методичних рекомендацій і статей з військово-патріотичного виховання засвідчує, що в більшості проаналізованих праць автори не визначають сутності й змісту цього поняття. Вони використовують зазначене словосполучення як таке, що давно визначене в науково-педагогічній літературі й усім відоме. Але практика роботи загальноосвітніх навчальних закладів демонструє, що не всі фахівці,

у тому числі й ті, що працюють у галузі військово-патріотичного виховання і допризовної підготовки учнівської молоді, глибоко розуміють сутність і зміст цього поняття. У наукових працях, присвячених цій проблемі, автори здебільшого описують організаційні форми, методи, прийоми і розкривають конкретний досвід роботи викладачів предмету «Захист Вітчизни» загальноосвітніх навчальних закладів та громадських оборонно-спортивних організацій.

Мета статті — розкрити історію становлення і розвитку сутності й змісту військово-патріотичного виховання в педагогічних літературних джерелах.

Аналіз педагогічних словників, монографій, дисертаційних досліджень та інших наукових праць переконує, що й досі немає загально визначеного наукового трактування сутності й змісту поняття «військово-патріотичне виховання». Більше того, його сутність і зміст багатьма дослідниками формулюються по-різному. В їхніх працях не завжди повно й точно визначається мета, завдання і зміст військово-патріотичного виховання різних вікових категорій учнів та допризовної молоді в загальноосвітніх школах та позашкільних навчальних закладах. Це негативно позначається на результативності наукових розробок та ефективності військово-патріотичного виховання, оборонно-масової і спортивної роботи.

Одним із перших дослідників, який намагався узагальнити передовий досвід роботи і на цій основі проаналізувати військово-патріотичне виховання, розглянути його комплексно, визначити функції, а також розкрити форми і методи пропагування серед шкільної молоді ідей патріотизму й підготовки до захисту Вітчизни, вважається Л. С. Сквирський [8]. Він зазначив, що перше місце у військово-патріотичному вихованні посідає пропаганда бойових традицій народу і його Збройних Сил. Ці традиції — джерело гордості людей, найважливіший засіб виховання нового покоління учнівської молоді. У бойових традиціях закладена сила прикладу самовідданого виконання військового обов'язку старшими поколіннями, завдяки яким героїзм і мужність стали нормами поведінки кожної людини.

Серцевиною військово-патріотичного виховання, зазначає Л. С. Сквирський, повинна становити пропаганда військових знань [8, с. 10]. Поряд із нею велике виховне значення має проведення свят, присвячених найважливішим датам з історії Збройних Сил, урочисте винесення бойових прапорів, роз-

повіді про героїчні шляхи військових частин і з'єднань на святкових вечорах, туристські походи місцями бойової слави і партизанськими стежками, ознайомлення учнівської молоді із сучасним життям і побутом воїнів армії і флоту, створення кутків бойової слави, зльоти допризовної молоді, спортивні змагання і воєнізовані естафети, збір матеріалів про Героїв Радянського Союзу, військово-спортивні ігри, свята військових пісень, упровадження елементів військових ритуалів, лекторії на військово-патріотичні теми, зустрічі з ветеранами й учасниками Великої Вітчизняної війни, змагання з військово-технічних видів спорту тощо.

Л. А. Бублик і Н. І. Іванов першими серед науковців і пропагандистів військово-патріотичної роботи дали в 1966 році визначення сутності поняття «військово-патріотичне виховання», ідеологізували його, виходячи з вимог того часу. Вони відмітили, що військово-патріотичне виховання молоді — найважливіша частина ідеологічної й організаторської роботи. Це систематична і цілеспрямована дія партійних, профспілкових, оборонно-спортивних та інших громадських організацій на свідомість і поведінку допризовної молоді, щоб прищепити їй якості, необхідні для виконання свого обов'язку щодо захисту Вітчизни. В її основі, зазначають автори, має бути виховання полум'яних патріотів своєї Батьківщини, готових у будь-який момент виступити на її захист від посягань агресорів [1, с. 5].

На думку авторів, військово-патріотичне виховання має охоплювати: роз'яснення молоді ідей і положень патріотизму та підготовки до захисту Вітчизни; пропагування героїчного минулого і сучасного нашого народу, славної історії і бойових традицій Збройних Сил; військових знань; прищеплення юнакам і дівчатам практичних навичок військової справи; надання допомоги молоді призовного віку в підготовці до служби в армії. Військово-патріотичне виховання покликане формувати у молодих людей прагнення вивчати військову справу, здобувати військово-технічні спеціальності, загартовувати себе фізично, самостійно готуватися до служби в армії, самовіддано працювати, підвищувати свою загальноосвітню підготовку, робити гідний внесок в укріплення економічної і військової могутності нашої держави [1, с. 5].

Пізніше в іншій праці Л. А. Бублик уточнив, що військово-патріотичне виховання нерозривно пов'язано із політичним, моральним, трудовим і правовим вихованням. Серцевину

військово-патріотичного виховання, зазначає автор, становить морально-політична підготовка, у процесі якої в молодих людей формуються переконання, почуття патріотизму та інтернаціоналізму. Військово-патріотичне виховання має проводитися лише за умов всебічного, гармонійного розвитку особистості, яка «поєднає в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість». Важливими в його змісті є питання військово-патріотичної підготовки, під час якої у молодих людей виробляються якості, обумовлені специфікою військової служби, бойової діяльності й необхідністю виконання військового обов'язку. На його думку, військово-патріотичне виховання має бути безперервним цілеспрямованим процесом формування в допризовної і призовної молоді морально-політичних, психологічних і бойових якостей, необхідних для виконання завдань щодо захисту своєї Батьківщини.

Обґрунтовуючи сутність і зміст військово-патріотичного виховання підростаючого покоління, відомий військовий діяч О. О. Єпішев назвав його справою величезної державної ваги. Виходячи з ідеологічних настанов того періоду, він наголосив, що військово-патріотичне виховання нерозривно пов'язано із формуванням нової людини — переконаної, активної, яка глибоко розуміє свій громадянський обов'язок у справі захисту своєї Вітчизни [3, с. 5]. Учений одним із перших вжив термін «героїко-патріотичне виховання» для військово-патріотичного виховання і відмітив глибокий внутрішній взаємозв'язок військово-патріотичного виховання з ідейно-політичним, трудовим, моральним і фізичним вихованням. Він також коротко розкрив зміст і форми пропагування військово-патріотичного виховання серед допризовної і призовної молоді та дорослих.

У цей період С. А. Грановський і А. І. Фіш обґрунтували класовий характер і методологічну основу військово-патріотичного виховання молоді, розкрили форми його організації у загальноосвітніх школах, зв'язок із бойовими і трудовими традиціями. На їхню думку, військово-патріотичне виховання має бути спрямоване на формування ідейно зрілих і переконаних патріотів своєї Батьківщини, непримиримих до її ворогів; виховання фізично сильної, загартованої молоді, готової стійко переносити будь-які труднощі бойового життя; виховання любові до воїнів і поваги до їхньої ратної праці; мобілізацію людей для конкретного внеску в підвищення обороноздатності країни; виховання в призовної молоді прагнення

до військових знань і військово-технічної підготовки [2, с. 5]. Обґрунтовуючи сутність військово-патріотичного виховання, автори зазначають, що воно тісно пов'язане з бойовими традиціями старших поколінь. Особливу цінність для військово-патріотичного виховання мають бойові традиції Збройних Сил, у яких «сконцентровано все краще, що є в нашого народу, що здійснив він, чим прославився у багатолітній боротьбі за волю і незалежність Батьківщини. В бойових традиціях наша молодь черпає великі духовні сили, знаходить чудові зразки для наслідування» [2, с. 6].

На думку науковців, дієвими формами військово-патріотичного виховання в загальноосвітніх школах є зльоти, зустрічі з прославленими воїнами-фронтовиками, вивчення історії бойового шляху військових частин, боротьба за присвоєння школі імені героя Великої Вітчизняної війни, урочисті вечори, створення музеїв бойової слави військових частин, шефство воїнів над загальноосвітніми школами, спільні вечори школярів і воїнів шефських частин, робота загонів слідопитів, заняття у військово-технічних гуртках, підготовка до складання нормативів фізкультурного комплексу, робота поста № 1, участь у походах місцями бойової слави, військово-туристські естафети, догляд за пам'ятниками і могилами загиблих воїнів, написання історій вулиць, загальноосвітніх шкіл, робота юних пропагандистів військово-патріотичної роботи, написання творів військово-патріотичної тематики, військово-спортивні змагання, воєнізовані ігри на місцевості, використання елементів військових ритуалів, робота університетів майбутнього воїна тощо.

Розглянуті вище положення про сутність (Л. С. Сквирський, Л. А. Бублик, Н. І. Иванов) і взаємозв'язок (О. О. Єпішев, С. А. Грановський, А. І. Фіш) військово-патріотичного виховання з іншими напрямками виховання використовувалися з різними доповненнями і незначними змінами в педагогічній літературі й наукових дослідженнях до середини 80-х років минулого століття. Їх дотримувалися Н. П. Аксенова, М. М. Агаєв, В. А. Безродний, А. М. Борисовський, Л. Р. Болотіна, В. П. Попов, А. Г. Прокоф'єв, С. В. Калініна, А. М. Лолула, В. Ф. Новосельський, В. В. Третьяков, Т. М. Шашло, В. С. Чудний та інші. Вони також розглянули й доповнили зміст і сутність військово-патріотичного виховання, виходячи з мети, завдань і предметів своїх досліджень. Загальним у їхніх працях є те, що військово-патріотичне виховання вони розглядають як склад-

ник комуністичного виховання, який зв'язаний, уточнюють Г.К. Мосолов і В.Г. Количев, з формуванням у молоді морально-політичних, бойових і психологічних якостей, необхідних для виконання священного обов'язку щодо захисту Вітчизни [5, с. 45]. На їхню думку, військово-патріотичне виховання допризовної і призовної молоді охоплює також військову, військово-технічну і фізичну підготовку. У своїй же попередній праці, присвяченій методологічним проблемам військово-патріотичного виховання молоді, Г.К. Мосолов дотримувався дещо іншої думки. Він відмічав, що військово-патріотичне виховання є безпосереднім продовженням патріотичного виховання, яке спрямоване на формування у дорослих людей і особливо молоді всієї сукупності морально-політичних, бойових і психологічних якостей, необхідних для виконання священного обов'язку щодо захисту Вітчизни [6, с. 67].

Іншого підходу до визначення сутності військово-патріотичного виховання дотримувалася в 60-ті роки минулого століття З.Г. Цимерінова. У своїй дисертаційній роботі вона зазначає, що «поскільки метою військово-патріотичного виховання є формування певних моральних якостей, що характеризують всебічну підготовку майбутнього воїна, то воно відноситься й до морального виховання і є його складовою частиною» [10, с. 11]. Методи морального виховання (переконання, привчання, схвалення, покарання, змагання, особистий приклад та ін.) є, природньо, і методами військово-патріотичного виховання молоді. Проте організаційні форми, що тут застосовуються, специфічні. Ось чому є всі підстави, зазначає дослідниця, говорити про те, що військово-патріотичне виховання майбутнього воїна — відносно самостійна частина морального виховання. Це положення має вийти й у визначення сутності військово-патріотичного виховання.

Формування моральних якостей у майбутнього воїна, або як їх називають у військовій педагогіці [7, с. 227], «морально-бойових якостей» (дисциплінованості, наполегливості, стійкості, ініціативи, сміливості, хоробрості, відваги, мужності, героїзму, готовності до самопожертви, волі тощо), зазначає З.Г. Цимерінова, тісно пов'язане з активним, цілеспрямованим процесом оволодіння військовими знаннями й навичками, із засвоєнням моральних норм, прийнятих у Збройних Силах. Зрозуміло, відмічає автор, що майбутній воїн не може знаходити задоволення в «споглядальному патріотизмі», він повинен прагнути до активної військово-патріотичної діяль-

ності, свідомо готувати себе до майбутньої військової служби, вмілого захисту своєї Батьківщини. Звідси висновок про те, що військово-патріотичне виховання нерозривно пов'язане з військово-освітньою роботою і військово-фізичною підготовкою. Тому у визначенні сутності військово-патріотичного виховання має знайти своє вираження мета цієї виховної діяльності. Це — формування моральних якостей воїна-патріота, виховання готовності до захисту Вітчизни, повага до ратної праці воїнів, до героїчних традицій нашого народу і Збройних Сил, любові до військової служби і військової професії. Ураховуючи ці положення, З. Г. Цимерінова дає таке визначення: «Військово-патріотичне виховання — це відносно самостійна частина морального виховання, нерозривно зв'язана з військово-освітньою роботою і військово-фізичною підготовкою, яка полягає в формуванні моральних якостей воїна-патріота, у вихованні готовності до захисту Вітчизни, любові й поваги до героїчних традицій народу і Збройних Сил та військової професії» [10, с. 12].

Отже, у зв'язку з розбудовою незалежної Української держави і її Збройних Сил за новими принципами, викладеними у Законах «Про оборону України» і «Про Збройні Сили України», виникла нагальна потреба в розробленні нової системи військово-патріотичного виховання допризовної молоді. Це потребувало нового підходу й до визначення сутності, змісту і завдань військово-патріотичного виховання. У Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді його завданнями є: формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей; виховання громадянських почуттів і свідомості, поваги до Конституції і законів України, соціальної активності та відповідальності за доручені державні та громадські справи; формування здібностей до аналізу зовнішньої та внутрішньополітичної обстановки, уміння на цій основі самостійно адекватно оцінювати події й підтримувати належну обороноздатність країни; формування прагнення до оволодіння військовими знаннями, досягнення відповідного рівня фізичної підготовки та витривалості; підвищення престижу військової служби, військової професійної орієнтації молоді, формування і розвиток мотивації, спрямованої на виховання патріотичних почуттів, підготовку до захисту Української держави і служби у Збройних Силах України та інших військових формуваннях.

Із поставлених у Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді завдань зрозуміло, що військово-патріотичне виховання в сучасних умовах є самостійним напрямом виховання. Його методологічну основу становлять концептуальні положення про розвиток військово-патріотичного виховання допризовної молоді; єдині погляди на проблему виховання патріота і громадянина; формування у молоді високої патріотичної свідомості, національної гідності, готовності до виконання громадянського й конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів України. Основною метою військово-патріотичного виховання є формування у допризовної молоді відповідального ставлення до майбутньої військової служби в Збройних Силах України і виховання постійної готовності до захисту Української держави.

Література

1. Бублик Л. А. Военно-патриотическое воспитание молодёжи / Л. А. Бублик, Н. И. Иванов. — М. : Знание, 1966. — 40 с.
2. Грановский С. А. Военно-патриотическое воспитание молодёжи (В помощь пропагандистам и организаторам воспитательной работы) / С. А. Грановский, А. И. Фиш. — Волгоград, 1968. — 54 с.
3. Епишев А. А. Дело огромной важности: о некоторых вопросах военно-патриотического воспитания / А. А. Епишев. — М. : Знание, 1965. — 23 с.
4. Зубалій М. Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М. Д. Зубалій. — К., 2010. — 272 с.
5. Мосолов Г. К. Военно-патриотическое воспитание: содержание и принципы / Г. К. Мосолов, В. Г. Колычев // Молодой коммунист. — 1978. — № 2. — С. 45.
6. Мосолов Г. К. Методологические проблемы военно-патриотического воспитания молодёжи / Г. К. Мосолов // Истоки мужества и славы / сост. И. А. Чухрай; под ред. Л. К. Балясной. — Владивосток : ДГУ, 1974. — С. 65-78.
7. Основы военной психологии и педагогики / А. В. Барабанщиков, В. П. Давыдов, Н. Ф. Феденко // под ред. А. В. Барабанщикова. — М. : Просвещение, 1988. — 227 с.
8. Сквирский Л. С. Военно-патриотическое воспитание школьников / Л. С. Сквирский. — М. : Знание, 1965. — 24 с.
9. Средин Г. В. Военно-патриотическое воспитание в условиях обострения идеологической борьбы / Г. В. Средин // Слово лектора. — 1984. — № 9. — С. 15.
10. Цимеринова З. Г. Вопросы методики военно-патриотического воспитания учащихся 5-8 классов советской общеобразовательной школы: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. Г. Цимеринова. — Харьков, 1967. — С. 11-12.

Раскрыто становление и развитие сущности и содержания военно-патриотического воспитания в педагогической литературе. С этой целью выделены и проанализированы основные работы по военно-патриотическому воспитанию, в которых авторы раскрывают сущность и содержание этого понятия, а также дают его определение. В статье доказано, что правильное определение сущности и содержания данного концепта влияет на развитие теории и методики военно-патриотического воспитания.

Ключевые слова: *военно-патриотическое воспитание, понятия, термины, теория и методика военно-патриотического воспитания, эффективность, допризывник, старшеклассник, воинская служба.*

M. D. Zubalii

The Establishment and Development of Military and Patriotic Education Content in Literature

The article deals with the process of establishing and development of the content of military and patriotic education in pedagogical literature. With this aim, the main works on military and patriotic education are defined and analyzed, in which the authors reveal the content and essence of this notion, and provide its definition. The article demonstrates that the correct definition of the content and essence of military and patriotic education influences the development of theory and methods of this education, and strengthens its connections with practice, the search for effective forms and means of training youth to military service. The correct understanding of the essence and content of this concept is also proved to stipulate the efficiency of military and patriotic work in secondary schools, help teachers of the subject «Defense of Homeland» to overcome difficulties in important spheres of their practice activity. Among such spheres: formation of positive attitude of senior students to military service, education of high patriotic qualities, realization of an individual approach to military and patriotic education of pre-conscript youth in the process of education, out-of-class and out-of-school mass defensive and sport activities.

Keywords: *military and patriotic education, recruit, terms, theory and methods of military and patriotic education, pre-conscript, senior students, military service.*

References

1. Bublik, L.A. (1966). *Voienno-patrioticheskoe vospitanie molodiezhy* [Military-patriotic education of youth]. Moscow: Znanie.
2. Granovskii, S.A. & Fish, A.I. (1968). *Voienno-patrioticheskoe vospitanie molodiezhy (V pomoshch propagandistam i organizatoram vospitatelnoi raboty)* [Military-patriotic education of youth] (For agitators and educational work organizers). Volgograd.
3. Yepishev, A.A. (1965). *Delo ogromnoi vazhnosti: o nekotorykh voprosakh voienno-patrioticheskogo vospitaniia* [The work of immense importance: about some issues on military-patriotic education]. Moscow: Znanie.
4. Zubalii, M.D. (2010). *Formy viiskovo-patrioticheskoho vykhovannia dopryzvyvnoi molodi* [Forms of military-patriotic education of pre-conscript youth]. Kyiv.

5. Mosolov, G. K. & Kolychev, V. G. (1978). Voienno-patrioticheskoe vospitanie: sodержanie i printsypy [Military-patriotic education: the essence and principles]. *Molodoi communist*, 2, 45.
6. Mosolov, G. K. (1974). Metodologicheskie problem voienno-patrioticheskogo vospitaniia molodiezhy [Methodological problems of military-patriotic education of youth]. In I. A. Chukhrai (Comp.) & L. K. Baliasnaia (Ed.), *Istoki mu-zhestva i slavy* (pp. 65-78). Vladivostok: DGU.
7. Barabanshchikov, A. V., Davydov, V. P. & Fedenko N. F. (1988). *Osnovy voiennoi psikhologii i pedagogiki* [The bases of military psychology and pedagogics]. Moscow: Prosveshchenie.
8. Skvirskii, L. S. (1965). *Voienno-patrioticheskoe vospitanie shkolnikov* [Military-patriotic education of schoolchildren]. Moscow: Znanie.
9. Sredin, G. V. (1984). *Voienno-patrioticheskoe vospitaniie v usloviakh obostreniia ideologicheskoi borby* [Military-patriotic education in conditions of ideological fight strengthening]. *Slovo lektora*, 9, 15.
10. Tsimerinova, Z. G. (1967). *Voprosy metodiki voienno-patrioticheskogo vospitaniia uchashchikhsia 5-8 klassov sovetskoii obshcheobrazovatelnoi shkoly* [Issues on methods of military-patriotic education of 5-8 grades students of soviet comprehensive school]. (Candidate dissertation, Kharkov).

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ОЗДОРОВЧОЇ ТА РОЗВИВАЛЬНОЇ РУХОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто результати експериментального формування ціннісного ставлення старшокласників до розвитку своїх фізичних якостей та оздоровчо-розвивальної рухової діяльності. Досліджено вплив педагогічних умов оздоровчої та розвивальної спрямованості на формування у старшокласників ціннісного, когнітивного, емоційного і поведінково-дієвого компонентів означеного ціннісного ставлення.

Ключові слова: ціннісне ставлення, старшокласники, педагогічні умови, оздоровча та розвивальна рухова діяльність.

У Національній доктрині розвитку освіти (2002) зазначено, що для забезпечення фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я кожного члена суспільства потрібно використовувати різноманітні форми рухової активності та інших засобів фізичного удосконалення. У Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004) метою фізичної культури і спорту визначено створення умов для оптимальної рухової активності кожної людини впродовж усього життя.

Для вирішення окреслених завдань постановою Кабінету Міністрів України (від 28 січня 2009 р. № 41) було затверджено Державну цільову соціальну програму «Молодь України» на 2009-2015 роки. Зазначеною програмою передбачено створення умов для гармонійного розвитку молодшої людини, усвідомлення нею цінності фізичного розвитку, здоров'я, розуміння визначальної ролі здорового способу життя.

Проблемам формування ціннісних орієнтацій та ціннісного ставлення особистості до фізичного розвитку та здорового способу життя приділяли увагу як вітчизняні (І. Бех, І. Бояч, І. Гранатовський, Д. Гурман, М. Зубалій, С. Свиріденко та інші), так зарубіжні вчені (І. Ільїн, М. Віленський, О. Лаптев, В. Лях, Ю. Копилов, Н. Полянська та інші).

У сфері фізичного виховання ставлення особистості проявляється до свого фізичного «Я», образу тіла та його побудови, до статури, розвитку фізичних якостей, естетики рухів, здоров'я, спортивних досягнень тощо [5].

На основі ставлення до різних цінностей можна побудувати ієрархію ціннісних ставлень до здоров'я, фізичного виховання, спорту тощо. Так, у дітей старшого дошкільного віку і школярів молодших класів формується дбайливе ставлення,

наприклад, до власного здоров'я (Т. Андрющенко, 2007; О. Потужній, 2007). У підлітків воно перетворюється на позитивне ставлення до фізичної культури (Е. Столітенко, 2002). У старшокласників і студентів позитивне ставлення перетворюється на ціннісне ставлення (С. Путров, 2008; О. Соколенко, 2009) і далі на відповідальне ставлення (В. Тернопільська, 2003) до фізичного самовдосконалення, фізичної культури тощо.

У психології ставленням називають невербальне (тобто безмовне) почуття з приводу конкретних подій та явищ життя, яким мотивують вчинки або поведінку. Основу невербального почуття становить те чи інше глибоко укорінене у світосприйнятті людини уявлення про цінності суспільного буття, її іноді не усвідомлені переконання й погляди [6].

У педагогіці виховання об'єктивною потребою є наповнення виховного процесу емоційно прожитим ставленням людиною до реальної дійсності. П. Підкасистий уточнює, що «прожити ставлення — означає обміркувати, відчутти в діях зв'язок свого «Я» й об'єкта дійсності. Створити ставлення — означає прийняти, зрозуміти, оцінити цей зв'язок, осмислити особистісний зиск для життя «Я» [4, с. 426].

І. Бех звертає увагу на те, що ставлення особистості визначається не через соціальну цінність об'єкта, а через суб'єктивну значущість ставлення особистості до цього об'єкта і тому може бути позитивним, негативним, індиферентним (пасивним) [1].

У зв'язку із зазначеним були поставлені завдання: експериментально дослідити формування рівнів ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчої та розвивальної рухової діяльності; експериментально дослідити вплив оздоровчої та розвивальної рухової діяльності на формування ціннісного, когнітивного, емоційного і поведінково-дієвого компонентів означеного ціннісного ставлення.

На початку дослідження було сформовано контрольну і експериментальну групи з учнів старших класів з однаковим рівнем фізичного розвитку і підготовленості. До контрольної групи увійшли старшокласники, які займалися оздоровчою фізичною культурою. До експериментальної групи — старшокласники, які займалися спеціальною розвивальною руховою діяльністю. Була розроблена експериментальна методика розвивального характеру, спрямована на формування ціннісного ставлення старшокласників до фізичного розвитку у різних педагогічних умовах фізичного виховання.

Завдання вирішувались поступово, на трьох етапах дослідження. На першому етапі (констатувальному (К) і формувальному (Ф)) визначалися рівні сформованості ціннісного, когнітивного, емоційного і поведінково-дієвого компонентів ціннісного ставлення до оздоровчої та розвивальної рухової діяльності (табл. 1)

Таблиця 1

Рівні сформованості компонентів ціннісного ставлення до оздоровчої та розвивальної рухової діяльності

№	Компоненти	Рівень сформованості			
		Контрольна		Експериментальна	
		К	Ф	К	Ф
1.	Когнітивний	0,30	0,43	0,34	0,50
2.	Емоційний	0,34	0,34	0,36	0,50
3.	Ціннісний	0,39	0,42	0,42	0,55
4.	Поведінково-дієвий	0,34	0,34	0,32	0,55
Середній показник		0,34	0,38	0,36	0,50

На другому етапі дослідження визначалася достовірність змін у рівнях сформованості когнітивного, емоційного, ціннісного і поведінково-дієвого компонентів під впливом різних педагогічних умов оздоровчого і розвивального характеру.

Дослідження формувального періоду експерименту щодо впливу визначених педагогічних умов на формування когнітивного компонента позитивного ставлення до оздоровчої та розвивальної діяльності свідчать про таке: у контрольній групі не відбулося статистично достовірних змін у сформованості когнітивного компонента і позитивному ставленні до занять загальною фізичною підготовкою оздоровчої спрямованості; в експериментальній групі відбулися статистично достовірні зміни у сформованості когнітивного компонента.

У контрольній групі коефіцієнт взаємозв'язку Пірсона [2] між когнітивними рівнями сформованості у констатувальному і формувальному періодах дослідження був низьким (0,24), що підтверджується статистично достовірною відсутністю різниці між дослідженими рівнями. В експериментальній групі коефіцієнт взаємозв'язку Пірсона [2] між когнітивними рівнями сформованості у констатувальному і формувальному періодах дослідження був високий (0,84), що свідчить про статистично достовірну різницю між дослідженими рівнями.

Дослідження впливу різних організаційних форм і змісту фізичного виховання на емоційну сформованість ціннісного

ставлення старшокласників до оздоровчої та розвивальної діяльності свідчать про таке: у контрольній групі не виявлено статистично достовірних змін формування позитивного емоційного ставлення до оздоровчої діяльності; в експериментальній групі виявлено статистично достовірні зміни у сформованості позитивного емоційного ставлення до розвивально-тренувальної діяльності.

У контрольній групі коефіцієнт взаємозв'язку Пірсона між емоційними рівнями сформованості у констатувальному і формувальному періодах дослідження був низьким (0,19), що підтверджується статистично достовірною відсутністю різниці між дослідженими рівнями. В експериментальній групі коефіцієнт взаємозв'язку Пірсона між емоційними рівнями сформованості у констатувальному і формувальному періодах дослідження був високим (0,78), що підтверджується статистично достовірною різницею між дослідженими рівнями.

Дослідження впливу різних педагогічних умов фізичного виховання на сформованість ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчої та розвивальної діяльності свідчать про таке: у контрольній групі не виявлено статистично достовірних змін формування ціннісного ставлення до оздоровчої діяльності; в експериментальній групі виявлено статистично достовірні зміни у сформованості ціннісного ставлення до розвивально-тренувальної діяльності.

У контрольній групі коефіцієнт взаємозв'язку Пірсона між ціннісними рівнями сформованості на констатувальному і формувальному етапах дослідження був дуже низьким (0,06), що підтверджується статистичною відсутністю різниці між дослідженими рівнями. В експериментальній групі коефіцієнт взаємозв'язку Пірсона між емоційними рівнями сформованості у констатувальному і формувальному періодах дослідження був дуже високим (0,98), що підтверджується статистично достовірною різницею між дослідженими рівнями.

Дослідження впливу різних педагогічних умов фізичного виховання на поведінково-дієву сформованість ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчої та розвивальної діяльності свідчать про таке: у контрольній групі не виявлено статистично достовірних змін формування поведінково-дієвого компонента ціннісного ставлення до оздоровчої діяльності; в експериментальній групі виявлено статистично достовірні зміни у сформованості поведінково-дієвого компонента ціннісного ставлення до розвивально-тренувальної діяльності.

На третьому етапі досліджувався взаємозв'язок (коефіцієнт (С)) між рівнями сформованості ціннісного, з одного боку, і когнітивного, емоційного, поведінково-дієвого компонентів, з іншого боку, під впливом оздоровчої і розвивальної рухової діяльності у формувальному періоді дослідження (табл. 2 і 3).

Таблиця 2

Результати дослідження взаємозв'язку компонентів ціннісного ставлення до оздоровчої і розвивальної рухової діяльності (контрольна група)

Порівняльні пари компонентів	К-ть	Рівні			Коефіцієнт (С)
		В	С	Н	
Ціннісно-когнітивний	60	20	28	11	0,007
Ціннісно-емоційний	60	12	26	22	0,70
Ціннісно-поведінково-дієвий	60	19	21	29	0,72

Результати дослідження коефіцієнту взаємозв'язку (С) між сформованими ціннісним і когнітивним, емоційним, поведінково-дієвим компонентами під впливом оздоровчої рухової діяльності у старшокласників контрольної групи на формувальному етапі дослідження такі: відсутній взаємозв'язок між ціннісним і когнітивним компонентами (0,007); існує тісний взаємозв'язок між ціннісним і емоційним компонентами (0,70); наявний тісний взаємозв'язок між ціннісним і поведінково-дієвим компонентами (0,72).

Узагальнений середній коефіцієнт взаємозв'язку (С) між сформованими ціннісним і когнітивним, емоційним, поведінково-дієвим компонентами у старшокласників контрольної групи під впливом оздоровчої рухової діяльності низький і дорівнює 0,47.

Зазначене свідчить про відсутність взаємозв'язку між ціннісним і когнітивним компонентами, а також про достатній взаємозв'язок між ціннісним й емоційним, поведінково-дієвим компонентами під впливом оздоровчої діяльності.

Таблиця 3

Результати дослідження взаємозв'язку компонентів ціннісного ставлення до оздоровчої і розвивальної рухової діяльності (експериментальна група)

Порівняльні пари рівнів	К-ть	Рівні			Коефіцієнт (С)
		В	С	Н	
Ціннісно-когнітивний	58	28	20	10	0,96
Ціннісно-емоційний	58	30	17	11	0,78
Ціннісно-поведінково-дієвий	58	35	13	10	0,91

Результат дослідження коефіцієнту зв'язку (С) між ціннісним і когнітивним компонентами сформованості в експериментальній групі дуже високий – 0,96. Коефіцієнт зв'язку (С) між ціннісним і емоційним компонентами сформованості високий – 0,96. Узагальнений середній коефіцієнт взаємозв'язку (С) між сформованими ціннісним і когнітивним, емоційним, поведінково-дієвим компонентами у старшокласників експериментальної групи під впливом розвивальної рухової діяльності у формувальному періоді дослідження дуже високий і дорівнює 0,91.

Зазначене свідчить, що впливом спеціально організованих педагогічних умов виховання ціннісне ставлення старшокласників до розвивальної рухової діяльності тісно пов'язане зі сформованістю когнітивного, емоційного і поведінково-дієвого компонентів

Рівні загальної фізичної підготовки у старшокласників у констатувальному (К) і формувальному (Ф) періодах дослідження представлені в табл. 4.

Таблиця 4

Рівні загальної фізичної підготовки старшокласників

Група	Період	К-ть	Рівні сформованості		
			В	С	Н
Контрольна	К	60	11	38	11
	Ф	60	12	37	11
Експериментальна	К	58	10	36	12
	Ф	58	36	12	10

Результати експериментального дослідження впливу оздоровчої і спеціально організованої розвивальної рухової діяльності на загальну фізичну підготовленість старшокласників контрольної (К) і експериментальної (Е) груп свідчать про таке: у констатувальному періоді дослідження відсутня статистична різниця у показниках загальної фізичної підготовленості старшокласників контрольної й експериментальної груп; у контрольній групі рівні загальної фізичної підготовленості старшокласників на початку констатувального і в кінці формувального періодів дослідження статистично не різняться ($T_{\text{спостерігаюче}} = 0,06$ значно менше критичного значення критерію $T = 5,991$), що свідчить про відсутність впливу педагогічних умов оздоровчої спрямованості на розвиток фізичних якостей; в експериментальній групі рівні загаль-

ної фізичної підготовленості старшокласників на початку констатувального і в кінці формувального періодів дослідження мають статистично достовірні відмінності ($T_{\text{спостерігаюче}} = 44,3$ більше критичного значення критерію $T = 5,991$), що свідчить про наявність впливу педагогічних умов розвивальної спрямованості на розвиток фізичних якостей.

Оцінювання загальної фізичної підготовленості старшокласників у констатувальному і формувальному періодах дослідження свідчать про таке: у старшокласників контрольної групи оцінка загальної фізичної підготовленості була середньою (від 4,55 до 4,43 бала) і майже однаковою; у старшокласників експериментальної групи оцінка загальної фізичної підготовленості на формувальному періоді дорівнювала 6,91 бала, що вище на 54,0% порівняно з оцінкою у констатувальному періоді дослідження (4,50).

Результати дослідження свідчать про більшу ефективність занять розвивальної спрямованості.

Аналізуючи вищевикладене, можна зробити такі висновки:

1. Експериментально досліджено вплив педагогічних умов оздоровчої та розвивальної спрямованості на формування у старшокласників ціннісного, когнітивного, емоційного і поведінково-дієвого компонентів ціннісного ставлення старшокласників до оздоровчої та розвивальної діяльності.

2. Експериментально досліджено, що під впливом розвивальної рухової діяльності між рівнями сформованості у старшокласників ціннісного та когнітивного, емоційного, поведінково-дієвого компонентів виникає взаємозв'язок.

3. Досліджено, що ціннісне ставлення до розвивальної рухової діяльності сприяє також сформованості поведінково-дієвого компонента, що покращує фізичну підготовленість старшокласників.

4. Теоретичні й експериментальні дослідження дали змогу визначити, що ціннісне ставлення старшокласників до оздоровчо-розвивальної діяльності — це усвідомлене утворення особистості, яке взаємопов'язане із ціннісним, когнітивним, емоційним, поведінково-дієвим компонентами, що сприяє покращенню оздоровчо-розвивальної рухової діяльності й фізичному розвитку особистості.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
2. Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации. — М., 1968. — 327 с.
3. Остапенко О.І. Стан роботи загальноосвітніх шкіл з виховання у старших підлітків інтересу до занять фізичною культурою / О.І. Остапенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. — Вип. 16, кн. 3. — С. 31-38.
4. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.
5. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні // Шкільний світ. — № 35. — 2010. — С. 3-36.
6. Ставлення. — Бібліотека он-лайн [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.readbook.com/book/186/6636.html.

В статье рассмотрены результаты экспериментального исследования формирования ценностного отношения старшеклассников к развитию своих физических качеств и оздоровительно-развивающей двигательной деятельности. Исследовано влияние педагогических условий оздоровительной и развивающей направленности на формирование у старшеклассников ценностного, когнитивного, эмоционального, поведенчески-деятельного компонентов позитивного отношения к оздоровительно-развивающей деятельности.

Ключевые слова: *ценностное отношение, старшеклассники, педагогические условия, оздоровительно-развивающая деятельность.*

A. I. Pchenko

The Formation of Senior Students' Value Attitude to Improving and Developing Physical Activity

Kyiv Regional Department of Physical Education and Sport under the Committee of Physical Education and Sport, the Ministry of Education and Science of Ukraine (36 Oleny Telihy Str., Kyiv, Ukraine).

This article discusses the results of an experimental study of forming senior students' value attitude to their physical development, improving and developing physical activity.

The researcher provides the indices of levels, cognitive, emotional and behavioral components of the value attitude, and the interrelation between these components under the influence of the special educational conditions that contribute to physical development.

The concept «value attitude of senior students to improving and developing physical activity» is defined in the article as a conscious formation of interconnected components (cognitive, emotional and behavioral) that improve physical development.

It is determined that the level of physical development of senior students depends on the level of value attitude of the individual to his physical state and developing physical activity.

Keywords: *value, senior students, pedagogical influence, value attitude, physical activity, physical development.*

References

1. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti*. Vol. 1 [Education of Personality]. Kyiv: Lybid.
2. (1968). *Metodika i tekhnika statisticheskoi obrabotki pervichnoi sotsiologicheskoi informatsii* [The methods and techniques of statistical processing of primary sociological information]. Moscow.
3. Ostapenko, O. I. (2012). Stan roboty zahalnoosvitnikh shkil z vykhovannia u starshykh pidlitkiv interesu do zaniat fizychnoiu kulturoiu [The working state of comprehensive schools on educating interest of senior adolescents to physical culture lessons]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 16, book 3 (pp. 31-38). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
4. Pidkasystyi, P. I. (Ed.). (1998). *Pedahohika* [Pedagogy]. Moscow: Pedagogicheskoe Obshchestvo Rossii.
5. (2010). *Programa vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini* [The program of education of children and youth in Ukraine]. *Shkilnyi svit*, 35, 3-36.
6. *Stavlennia* [Attitude]. — Retrieved from www.readbookz.com/book/186/6636.html.

МОЛОДІЖНІ ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЯК ІНСТИТУТ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Розглянуто теоретичні питання діяльності молодіжних громадських організацій як інституту формування соціальної активності особистості. Подано перелік наукових досліджень й аналіз нормативно-правових документів із зазначеного питання. Висвітлено вплив молодіжних громадських організацій на соціалізацію особистості, види та напрямки їхньої діяльності тощо. Охарактеризовано проектну діяльність молодіжних громадських організацій та їхню участь у консультативно-дорадчих радах при державних органах влади.

Ключові слова: соціальна активність, соціальний інститут, молодіжні громадські організації.

В Україні впродовж останніх років створено значну кількість молодіжних громадських організацій, які діють на засадах добровільності, рівноправності їхніх членів, самоврядування, законності та гласності. Розширився вплив громадськості на владу, члени недержавних організацій входять до громадських та експертних рад при органах державної влади, їх залучають до розроблення заходів з молодіжної політики, виконання соціальних проектів тощо. Водночас аналіз підтверджує, що суспільна діяльність молодіжних організацій не здобула широкого розголосу. Виникає питання, чи всі молодіжні громадські організації як соціальні інститути здатні формувати соціальну активність підростаючої особистості.

У зв'язку з актуальністю означеної проблеми діяльність молодіжних громадських організацій аналізувалася вченими в різних аспектах: соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні (Ю. Поліщук); соціалізація підлітків в діяльності молодіжних організацій (О. Панагушина); організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків в неформальних молодіжних об'єднаннях (С. Чернета); підготовка соціальних педагогів до роботи з молодіжними організаціями (О. Лісовець); формування лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань (Л. Ніколенко), трудова соціалізація молоді в діяльності громадських організацій та рухів (Ю. Філіппов), соціально-педагогічна діяльність студентських волонтерських груп (Т. Лях). Для нашого дослідження важливіми деякі аспекти діяльності дитячих громадських організацій: соціально-педагогіч-

ні засади діяльності дитячих громадських організацій (Л. Романовська); виховання власної гідності підлітків у дитячому об'єднанні (Н. Чиренко) та інші. Актуальним для вивчення є також дослідження соціологів М. Головатого, В. Головенько, М. Перепелиці та інші.

Зарубіжні вчені, зокрема російські, також різнобічно вивчають діяльність молодіжних громадських організацій: соціально-культурна діяльність молодіжних громадських об'єднань як фактор самореалізації особистості (О. Могалюк), педагогічні умови соціалізації молоді в діяльності молодіжних громадських об'єднань (М. Піддубна), педагогічні умови самореалізації молоді в громадських організаціях (М. Квітков), педагогічні умови розвитку творчої активності підлітків у процесі спільної діяльності у дитячих спільнотах (Р. Загідуллін), соціально-педагогічна робота з молодіжними неформальними об'єднаннями екстремістської спрямованості (Т. Єгорова), формування соціокультурних цінностей орієнтації учнів у контексті діяльності молодіжних громадських об'єднань та організацій (Д. Даянова), молодіжне об'єднання як соціально-педагогічний фактор особистісного самовизначення (М. Ковтун), розвиток виховного потенціалу молодіжних громадських організацій засобами соціально-культурної діяльності (І. Герлах), дитячий рух як суб'єкт виховання (Л. Алієва) та інші. Водночас поза увагою залишилася проблема формування соціальної активності студентів у діяльності молодіжних громадських організацій.

Мета статті «схарактеризувати молодіжні громадські організації як інститути формування соціальної активності особистості.

Основні засади й орієнтири регулювання суспільних відносин у сфері утворення, реєстрації й функціонування молодіжних громадських організацій окреслені в ряді Законів України («Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про громадські об'єднання», «Про молодіжні та дитячі громадські організації», «Про об'єднання громадян») та інших галузевих документах і матеріалах щодо реалізації молодіжної політики в Україні.

Відповідно до чинного законодавства, держава повинна забезпечувати дотримання прав громадських об'єднань. Засновниками молодіжної громадської організації можуть бути громадяни України, іноземці та особи без громадянства,

які перебувають в Україні на законних підставах і досягли 14 років [1].

Особливий вплив має Закон України «Про молодіжні та дитячі громадські організації». Відповідно до цього Закону, членами молодіжних громадських організацій можуть бути громадяни віком від 14 до 35 років, кількість осіб старшого віку у цих організаціях не може перевищувати 10 відсотків загальної кількості членів, а у складі виборних органів кількість осіб старшого віку не може перевищувати третини членів виборних органів.

Аналізуючи діяльність молодіжних громадських організацій, необхідно підкреслити їхню надзвичайно вагому роль у набутті молоддю самостійності, самовизначенні, самоствердженні, соціалізації. На цьому, зокрема, наголошує С. Харченко, який вважає їхню діяльність невід'ємною у різних сферах життя країни [2]. Важливо, що громадські об'єднання залучаються до формування і реалізації державної політики, вирішення питань місцевого значення тощо. Передбачається також право громадських об'єднань звертатися до органів державної влади, органів місцевого самоврядування, їхніх посадових і службових осіб з пропозиціями, заявами, скаргами, що відповідає статті 40 Конституції України.

Завдяки створенню молодіжними громадськими організаціями системи соціальних зв'язків і відносин, члени таких організацій засвоюють позитивний соціальний досвід, формують соціально значущі установки, уміння просоціальної поведінки. Завдяки цьому забезпечується успішність соціалізації молодої людини.

Основними мотивами вступу юнаків і дівчат до молодіжних організацій є такі: цікаво проводити дозвілля; самореалізовуватися та самостверджуватися серед однолітків; розширювати коло спілкування; змінити власне життя на краще, сприяти розвитку України.

Вітчизняні молодіжні громадські організації пройшли значний шлях у своєму розвитку. Нині ці організації нерідко стають майданчиками прояву соціальної активності молоді.

Діяльність молодіжних громадських організацій як одного з багатьох інститутів соціального впливу на особистість вирізняється певними ознаками. До таких ознак належить: наявність мети, структурованість, система цінностей, набір соціальних позицій та ролей тощо. Ознаки соціального впливу

молодіжних громадських організацій на особистість обґрунтовані українським дослідником О. Лісовцем [3].

Для розуміння характеру впливу таких об'єднань на підрастаючу особистість молодіжні громадські організації можна поділити на основні види за характером діяльності, а саме: молодіжні філії політичних партій, громадсько-політичні організації молоді, молодіжні релігійні організації, молодіжні фахові об'єднання, організації за інтересами, благодійні фонди, національні молодіжні організації, молодіжні партії, студентські організації. Своєю чергою, студентські організації бувають профспілкові, громадські та фахові. Саме студентські громадські організації можуть стати ключовим інститутом формування соціальної активності студентів. Ці організації мають свою специфіку серед інших громадських об'єднань відповідно до особливостей соціального стану їхніх членів, мети та організаційно-педагогічних умов.

Молодіжні громадські організації впливають на соціалізацію особистості прямо і опосередковано, а саме як на членів самої молодіжної громадської організації, так і на тих, з ким організація пов'язана або співпрацює. Це можуть бути навчальні заклади, дитячі та молодіжні організації чи інші партнери. На цьому акцентують багато вчених. Так, Ю. Поліщук зазначає, що саме в процесі взаємодії з різними соціальними інститутами у особистості накопичуються відповідні знання і досвід соціально схвалюваної поведінки [4].

Громадські організації виконують функції переважно професійної, громадянської соціалізації, функцію комунікації; окремі реалізують нормативно-регулятивну функцію. Функції можуть трансформуватися і доповнюватися залежно від цілей конкретної організації. Основні функції, властиві громадським організаціям, досліджував А. Мудрик [5].

Відповідно до функцій, ключовими напрямками діяльності молодіжних громадських організацій можуть бути: волонтерство, громадянське виховання, сприяння розвитку молодіжного підприємництва, туризм, міжнародний обмін, народна творчість тощо.

Зазначені напрями реалізуються за допомогою різних форм і методів роботи, переважно проектів. Завдяки діяльності в межах проектів відбувається пошук та концентрація відповідних ресурсів, залучаються до вирішення завдань різні партнери. Проектна діяльність дає можливість молодим людям проявити свою соціальну активність, усвідомити відповідаль-

ність за спільну справу. Як правило, проекти складаються зі: сформульованих проектних цілей, створених для цих цілей соціальних установ, фізичних об'єктів, систем соціального захисту, розроблених та затверджених відповідних документів — програм, планів, кошторисів, розрахунків тощо.

Проекти, які реалізують молодіжні громадські організації, можна класифікувати за різними ознаками, наприклад: за типом (дослідницькі, інформаційні, творчі, практико-орієнтовані та ігрові); за характером діяльності (інноваційні, інформаційні, соціальні, освітні); за масштабами фінансування (мікропроекти, малі проекти, мегапроекти); за особливостями фінансування (інвестиційні, спонсорські, кредитні, бюджетні, субсидійовані, благодійні, членські внески); за термінами реалізації (короткотермінові, середньотермінові, довготермінові).

Відповідно до розвитку суспільствозширюється участь громадян в управлінні державними справами, громадському контролю за діяльністю органів виконавчої влади. З метою налагодження ефективної взаємодії зазначених органів із громадськістю, урахування громадської думки під час формування та реалізації державної політики при всіх органах виконавчої влади утворюються громадські ради, до складу яких можуть входити представники зареєстрованих молодіжних громадських організацій. Це дає молоді змогу проявити себе та реалізувати свій творчий потенціал в удосконаленні державної молодіжної політики.

Проаналізувавши діяльність громадських рад при обласних державних адміністраціях (ОДА), зазначимо, що до складу таких рад входять представники молодіжних громадських організацій. Однак, на нашу думку, їхня кількість недостатня. Так, найбільше представників молодіжних громадських організацій у громадських радах другого скликання при Житомирській ОДА — 17, Чернігівській ОДА — 10, Львівській ОДА — 9, Черкаській ОДА — 9, Вінницькій ОДА — 8. На жаль, за свідченням багатьох представників громадських організацій, ефективність діяльності цих рад ще низька.

Загалом у громадських радах при ОДА по всій Україні представлені 16 всеукраїнських молодіжних громадських організацій, а саме: «Федерація дебатів України», «Молоді регіони», «Національна скаутська організація України «Пласт», «Демократичний Альянс», «Демократичні перетворення України», «Фундація Регіональних Ініціатив», «Гаудеамус»,

«Спілка молодих християн України», «СВІМ», «Спілка молодих державних службовців України», «Генерація успішної дії», «Спілка молодих політологів України», «Молодіжний Футбольний Союз», «Молодіжний націоналістичний конгрес», «Всеукраїнська рада студентів», «Соціалістичний конгрес молоді».

Зокрема, Всеукраїнська молодіжна громадська організація «Молоді регіони» в громадських радах представлена в 11 областях (це найбільше представництво). Друге місце у рейтингу за кількістю представників у громадських радах посідають: «Фундація регіональних ініціатив» — 3, «Національна скаутська організація України «Пласт» — 3, «Демократичний Альянс» — 3, «Генерація успішної дії» — 3; в усіх інших організаціях — по одному представнику.

Слід зауважити, що вищезазначені молодіжні організації мають широку мережу місцевих осередків. Так, в організації «Молоді регіони» зареєстровано 108 місцевих осередків, «Фундація Регіональних Ініціатив» — 27, «Соціалістичний конгрес молоді» — 13, «Молодіжний націоналістичний конгрес» — 8, «Демократичні перетворення України» — 4, «Гаудеамус» — 3, «Спілка молодих політологів України» — 1.

Завдяки активності молодіжних громадських організацій при обласних державних адміністраціях створюють також молодіжні ради, до яких входять, крім лідерів молодіжних громадських організацій, представники органів студентського самоврядування. У деяких містах молодіжні ради діють при управліннях у справах сім'ї, молоді та спорту. Так, у Києві діє громадська рада з питань молодіжного руху при Головному управлінні у справах сім'ї, молоді та спорту виконавчого органу Київської міської ради (Київської міської державної адміністрації).

Отже, молодіжні громадські організації як соціальні інститути вирізняються різноплановою діяльністю, кількісним і якісним складом, статусом. Такі організації реалізують соціальні проекти, залучають до соціально значущої діяльності партнерів, беруть участь у роботі громадських рад при державних органах влади, загалом отримують досвід взаємодії з іншими інституціями. Ураховуючи зазначене, є усі підстави характеризувати молодіжні громадські організації як інститути формування соціальної активності підростаючої особистості.

На нашу думку, доцільно продовжити вивчення діяльності молодіжних громадських організацій щодо формування соціальної активності особистості в умовах необхідності захисту цілісності держави, її незалежності.

Література

1. Про громадські об'єднання: Закон України від 22 березня 2012 року № 4572-VI // Відомості Верховної Ради України (ВВР). — 2013. — № 1.
2. Про забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики [Електронний ресурс]: постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 2010 р. № 996. — Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/996-2010-%D0%BF>. — Назва з екрана.
3. Лісовець О. В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України: навч. посіб. / О. В. Лісовець. — К.: Академія, 2011. — 256 с.
4. Мудрик А. В. Социализация человека: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
5. Поліщук Ю. Й. Соціально-педагогічна діяльність сучасних громадських молодіжних об'єднань в Україні: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Ю. Й. Поліщук // Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. — Луганськ: 2006. — 42 с.
6. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія / С. Я. Харченко. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 320 с.

Рассмотрены теоретические вопросы деятельности молодежных общественных организаций как института формирования социальной активности личности. Представлены исследования ученых и анализ нормативно-правовых документов по данному вопросу. Освещены влияние молодежных общественных организаций на социализацию личности, виды и направления их деятельности и т.п. Охарактеризована проектная деятельность молодежных общественных организаций и их участие в консультативных советах при государственных органах власти.

Ключевые слова: *социальная активность, социальный институт, молодежные общественные организации.*

Yu. V. Ivzhenko

Youth Public Organizations as Institutions of Social Activity Formation

In Ukraine, for the last years, many youth public organizations have been created, which are functioning on the principles of voluntariness, equality of their members' rights, self-government, adherence to the law. At the same time, society knows little about their activities.

In the article, the author analyzes the activity of youth public organizations, stressing their very important role in gaining independence, self-determination, self-assertion and socialization by young people. Public associations are often engaged in the formation and realization of the state policy and solve problems of local societies.

Youth public organizations as social institutions are noted for their status, quantitative and qualitative composition. Such organizations implement social projects, involve partners in socially meaningful activities, take part in the work of public councils under state powers, and interact with other institutions.

With this in mind, there are grounds enough to consider youth public organizations as institutions of social activity formation.

Keywords: social activity, social institution, youth public organizations.

References

1. Verkhovna Rada of Ukraine. (2013). Pro hromadski obiednannia [On public associations] (Law No 4572-VI, March 22). Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 1.
2. Kabinet of Ministers of Ukraine. (2010). Pro zabezpechennia uchasti hromadskosti u formuvanni ta realizatsii derzhavnoi polityky [On securing participation of society in the formation and realization of state policy] (Regulation No 996, November 3). Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/996-2010-%D0%BF>.
3. Kharchenko, S. Ya. (2006). Sotsializatsiia ditei ta molodi v protsesi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia i praktyka [Socialization of children and youth in the process of social and pedagogical activity: theory and practice]. Luhansk: Alma-mater.
4. Lisovets, O.V. (2011). Teoriia i metodyka roboty z dytyachymy ta molodizhnymy orhanizatsiiamy Ukrainy [Theory and methods of work with children and youth organizations of Ukraine]. Kyiv: Akademiia.
5. Mudryk, A. V. (2004). Sotsyalizatsiia cheloveka [Socialization of personality]. Moscow: Akademiia.
6. Polishchuk, Yu.I. (2006). Sotsialno-pedahohichna diialnist suchasnykh hromadskykh molodizhnykh obiednan v Ukraini [Social and pedagogical activity of modern youth public associations in Ukraine]. (Dissertation Abstract, Luhansk).

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті уточнено феномен «цінності сімейного життя»; визначено критерії та показники сформованості цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Розкрито одну із педагогічних умов формування цінностей сімейного життя означеної категорії учнів – методичне забезпечення процесу. Зокрема, представлено програму «Сімейні цінності» для учнів 8-9 класів (70 годин), метою якої є підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до сімейного життя на основі родинних традицій та звичаїв, позитивних подружніх і батьківсько-дитячих взаємин.

Ключові слова: цінності сімейного життя, сформованість цінностей сімейного життя, старшокласники, загальноосвітня школа-інтернат, позаурочна діяльність.

Проблема формування цінностей сімейного життя набуває особливої актуальності для вихованців інтернатних закладів, оскільки в них або повністю відсутня можливість засвоєння соціального досвіду батьків, або цей досвід має негативний асоціальный характер. Школа-інтернат має вирішити нелегке завдання – сформувати у вихованців цінності сімейного життя.

Проблема цінностей сімейного життя представлена трьома основними підходами. У рамках першого вона вивчається як частина ієрархії цінностей у контексті аналізу динаміки ціннісних світів сімей і розглядається в структурі суспільної свідомості (С. Дармодехін, В. Добриніна, Т. Кухтевич, Н. Лапін, Н. Марковська). Другий підхід пов'язаний із дослідженням цінностей сімейного життя як структурних спонукальних компонентів поведінки людини. Відповідно до нього, цінності сімейного життя обумовлюють суб'єктивні дії, що, врешті-решт, детермінує соціальні зміни (Г. Воронін, А. Здравомислов, О. Краєва, І. Суріна). Представники третього підходу (В. Лісовський, М. Мацковський, В. Сисенко) розглядають сім'ю як універсальну цінність, декларують її особливий статус та ціннісне ставлення до неї [3, с. 4-5].

Мета статті – обґрунтувати доцільність упровадження в освітню практику програми «Сімейні цінності», спрямовану на підготовку старшокласників шкіл-інтернатів до майбутнього сімейного життя на основі традиційних для України сімейних цінностей.

Ранній юнацький вік – сенситивний період для формування цінностей сімейного життя, оскільки: є вирішальним

етапом становлення світогляду; визначається активним при-власненням суспільних норм і функцій, можливістю їх якісного усвідомлення, оволодінням соціальними ролями, тобто юнак і дівчина формуються як суспільні суб'єкти.

Юність — період життєвого самовизначення, оскільки най-ціннішим соціально-психологічними надбаннями у цей час є відкриття власного внутрішнього світу, усвідомлення життєво важливих цінностей та встановлення стійких взаємовідносин з оточуючими, вироблення свідомого ставлення до самого себе. Завдання педагогів інтернатних закладів — спрямувати ці процеси на формування традиційних цінностей сімейного життя, щоб старшокласники ідентифікували себе з майбутньою роллю відповідального сім'янина.

Основним новоутворенням підліткового та раннього юнацького віку є почуття дорослості. Дорослість виявляється в романтичних відносинах з однолітками іншої статі, причому має місце не стільки факт симпатії, скільки форма відносин, що засвоєні від дорослих (побачення, розваги) [4, с. 35].

Цінності сімейного життя — це світоглядні уявлення та моральні настановлення, які засновані на традиційному розумінні інституту сім'ї, відносин людей в сім'ї, відповідальної шлюбної та сімейної поведінки індивіда, що забезпечують культурне та демографічне відтворення українського суспільства. Особливості цінностей сімейного життя як особистісних якостей людини полягають в тому, що вони є соціальними за своєю природою, але індивідуальними за формами оволодіння та вираження; виконують функцію регуляторів поведінки, охоплюють усі сторони людського буття.

Сформованість цінностей сімейного життя є базовою основою формування готовності старшокласників шкіл-інтернатів до сімейного життя та усвідомленого батьківства, їх інтеграції у сучасне суспільство.

На основі з'ясування сутності та структури феномену «цінності сімейного життя», урахування особливостей молодшого юнацького віку та специфіки контингенту вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів визначено такі критерії та показники сформованості цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів: когнітивний — знання про сім'ю як цінність; знання про цінності сімейного життя (здоровий спосіб життя, дбайливість, почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди); емоційно-ціннісний — сформованість ціннісних орієнтацій, поцінування цінностей сім'ї;

мотивація до набуття здорового способу життя, дбайливості, почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди; поведінково-діяльнісний — здатність до прояву взаємодопомоги, взаємоповаги, злагоди, орієнтація на здоровий спосіб життя як сімейну цінність, дбайливість.

Слід зважати на специфіку формування цінностей сімейного життя в інтернатних закладах: соціальне сирітство, особливості контингенту учнів, відсутність можливості засвоєння вихованцями позитивного соціального досвіду батьків або засвоєння негативного асоціального батьківського досвіду.

Визначено педагогічні умови формування цінностей сімейного життя у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів, що передбачають: підготовку педагогів шкіл-інтернатів до формування цінностей сімейного життя у вихованців; методичне забезпечення процесу формування цінностей сімейного життя у старшокласників шкіл-інтернатів; формування у старшокласників здорового способу життя, почуття взаємодопомоги, взаємоповаги, дбайливості, злагоди як сімейних цінностей; формування у юнаків та дівчат інтернатних закладів свідомого ставлення до створення сім'ї.

Умова щодо методичного забезпечення процесу формування цінностей сімейного життя старшокласників шкіл-інтернатів реалізовувалась за допомогою розробленої авторським колективом програми «Сімейні цінності» (70 годин) [2].

Мета програми «Сімейні цінності» — підготовка старшокласників до майбутнього сімейного життя на основі традиційних для України сімейних цінностей, родинних традицій і звичаїв, подружніх і батьківсько-дитячих взаємин [2, с. 4].

Програма «Сімейні цінності» складається з таких розділів: «Юність — час подібатись», «Багатство взаємин: шлях у лабіринті. Формула щасливого шлюбу», «Родинознавство. Роль сім'ї у вихованні дітей», «Дестабілізуючі фактори сімейних взаємин», «Насильство в сім'ї», «Сімейна економіка», «Сімейне господарювання».

Так, наприклад, проведення заняття «Складові сімейного добробуту» мало на меті засвоєння учнями адекватного соціально-культурного менталітету змісту та значення інститутів шлюбу і сім'ї; актуалізувати розвиток уявлень щодо умов гармонійного шлюбу, створити атмосферу спільного пошуку адекватних рішень у проблемних ситуаціях; виховувати відповідальне ставлення до виконання соціальної ролі сім'янина.

На початку заняття було проведено дискусію в мікрогрупах із проблем соціально-історичної функції сім'ї; виявлення причин і наслідків розлучень.

З учнями обговорювалися такі питання:

1. Що таке сім'я? (дати визначення).

2. Що таке шлюб? (дати визначення).

3. Для чого потрібна сім'я, чим зумовлена її необхідність?

4. Як ви вважаєте, який середній кількісний склад сім'ї на нинішній момент у нашій країні? Чим це зумовлено? Як це впливає на мікроклімат сім'ї? Як це відбивається на соціально-економічному житті країни?

5. Які причини зниження народжуваності?

6. Наскільки часті та стабільні шлюби в наш час?

7. Які, на ваш погляд, причини та наслідки розлучень?

Робота над визначенням понять відбувалася асоціативним методом. До уваги вихованців були подані такі групи асоціацій:

- взаємостосунки подружжя, батьки та діти, стосунки родичів;
- будинок, тепло, затишок, вогнище; любов, відповідальність, надійність, підтримка.

Робота з асоціаціями зумовлена тим, що групі важко було дати чітке визначення поняття «сім'я», пояснюючи його очевидністю. Після роботи з асоціаціями групи сформулювали поняття «сім'я» і «шлюб». На матеріалі вигаданих або описаних старшокласниками історій ми обговорювали умови гармонійного шлюбу, які доповнювали узагальненим прикладом щасливого подружжя, інформували вихованців, що сім'я найчастіше руйнується через нерозуміння, егоцентричність. Увагу учнів звернули на те, що психологи визначили максималізм як одну з особливостей першого подружнього життя. Дуже часто в повторному шлюбі подружжя намагається знайти і зберегти те, що в надмірності було і в першому, не оціненому ними в свій час. Також зазначили, що ймовірність повторного шлюбу і для чоловіків, і для жінок становить майже 50,0%, тобто багато хто після розлучення ризикує назавжди залишитися самотнім. Під час обговорення наслідків розлучень підкреслювали, що будь-яке розлучення — це зміна звичок і смаків, пов'язаних із зруйнованою сім'єю, і злам стосунків з іншими, що знали обох; переживання почуття провини, болю, образи тощо. Це одне із найсильніших потрясінь у житті будь-якої людини. Хто його пережив, більше ніж сімейні і навіть неодружені, потрапляють у катастрофи, аварії, схильні до не-

шасних випадків, алкоголізму, психічних і фізичних захворювань. Звернули увагу вихованців також на важкі наслідки розлучення для дітей.

У процесі роботи акцентували на необхідності відповідального ставлення до шлюбного вибору, а також розповідали про конфлікт уявлень у трьох сферах сімейного життя — побуті, дозвіллі, інтимних стосунках. Під час обговорення прояву конфлікту у сфері інтимних стосунків виявляли, що сексуальна гармонія, яка, на думку багатьох, заснована на спільності фізіології і знанні «техніки сексу», не є важливою умовою щасливого шлюбу. Найголовнішими умовами щасливого шлюбу є чистота загальних емоційних стосунків і атмосфера психологічної інтимності.

Старшокласники склали загальний портрет щасливого подружжя:

- шлюб за коханням;
- загальна мета, плани;
- задовільні житлові умови;
- рівні обов'язки щодо ведення домашнього господарства;
- наявність здорових дітей;
- схожість характерів, взаємна відповідальність, підвищена вимогливість до себе;
- взаємна підтримка.

Проведення круглого столу на тему «Сім'я в житті людини» мало на меті створити умови для засвоєння учнями сучасного змісту та значення соціально-психологічних інститутів шлюбу і сім'ї; розвивати позитивні емоції, пов'язані з проблемою створення сім'ї; виховувати у старшокласників поважне та відповідальне ставлення до створення сім'ї.

Проведенню круглого столу передувала попередня підготовка: старшокласники добирали приказки та прислів'я до теми «Сім'я», у яких мали відобразити взаємостосунки чоловіка та жінки в сім'ї; роль жінки в сім'ї; роль чоловіка в сім'ї. Також учням запропонували: дослідити історію виникнення слова «сім'я», його магнетизм; визначити умови, без яких сім'я не може існувати.

На початку заняття учням запропонували назвати асоціації, які в них викликає слово «сім'я». Потім старшокласників розподілили на дві групи. Кожна група називала психологічні і моральні умови, за яких сім'я не може існувати. Свої висновки групи записували на плакаті. У результаті обговорення ви-

хованцями були названі такі психологічні умови, за яких сім'я не може існувати:

- несумісність характерів;
- незбіг бажань людей; відсутність загальних захоплень;
- непорозуміння і несприйняття звичок іншого.

Моральні умови:

- недостатня готовність сприймати й розуміти іншу людину;
- принципові розходження у життєвих і моральних позиціях;
- таємні плани та поодинокі рішення.

Потім старшокласникам запропонували написати відповідь на запитання:

«Яку сім'ю ви вважаєте зразком щодо створення власної сім'ї?» Відповіді складали у невеличку скриньку, яку пускали по колу. Діставали записки, зачитували відповіді учнів, не називаючи імен та прізвищ, обговорювали їх.

У процесі реалізації зазначеного модуля широко застосовували гру. Під час гри відбувається пришвидшене засвоєння предметної діяльності завдяки активній життєвій позиції учнів — від ролі гравця до співавтора гри.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи були використані імітаційні, рольові ігри, оскільки вони імітували реальність призначення ролей учасникам і надавали їм можливість діяти «наче насправді», кожний вихованець чітко знав зміст власної ролі та мету гри взагалі.

Імітаційні ігри передбачали роботу групи в уявній ситуації як соціальної єдності. Мета гри — розв'язання проблеми. Кожен вихованець обирав для себе певну роль, відповідно до якої висловлювалися думки щодо сутності запропонованої проблеми.

Наведемо деякі імітаційні, рольові ігри, використані нами.

Проведення імітаційної гри «Сімейний договір» мало на меті створити умови, які імітують ситуацію корегування взаємних очікувань і зближення індивідуальних життєвих цілей.

Сюжетна основа гри: вироблення єдиної життєвої стратегії сім'ї напередодні остаточного рішення щодо її створення.

Методами проведення гри стали: робота з опитувальником у парах, експертна оцінка, обговорення в групах.

З метою орієнтування в ситуації гри і створення мотивації до роботи нами було зазначено, що добрі побажання близьких людей з приводу створення сім'ї молоді люди можуть застосу-

вати, якщо вони стають частиною їхніх переконань. Своєрідним прогнозом цього може бути процедура створення сімейного договору, що сприяє актуалізації уявлень щодо сімейних традицій нової пари, спрямовує зусилля на вирішення можливих суперечностей.

Кожна пара учасників відповідала на запитання, написані на бланку. Завдання для учасників гри полягало в отриманні погодження з кожного питання. Наприклад, їм треба було відповісти на запитання під № 1: «Наскільки ви готові до того, що в житті партнера ви будете займати рівнозначне його роботі місце або навіть менш значуще?» Один із учасників погоджувався з цим, а інший був категорично проти такого положення. У такому разі відшукувалися компромісні варіанти домовленості в «сім'ї» з цього приводу. Це було відображено в наступному пункті сімейного договору: «Робота займає перше місце в житті мого партнера з понеділка по п'ятницю. У вихідні й святкові дні, а також під час відпустки перше місце в житті мого партнера займаю я».

Учасникам гри було запропоновано опитувальник «Сімейний договір» [1, с. 126]. Проведення рольової гри «Сватання» мало на меті створити умови для повноцінного відповідального життєвого вибору, який стосується інтересів обох сторін. Використовувалися також рефлексивне обговорення досвіду рольового програвання ситуацій, групове обговорення, прийоми арт-терапії. На початку гри звертали увагу вихованців на життєво значущий момент — сватання. Отже, молоді люди вирішують створити сім'ю і говорять про це своїм рідним, близьким. Батьки нареченого збираються в гості до батьків нареченої. Для учасників обряду сватання — це можливість краще пізнати один одного, серйозно поговорити про можливість об'єднання цінностей і досвіду сімей із різноманітним способом життя.

Пара «молодят» обиралася добровільно. З метою узгодження моментів іміджу кожної групи і формального плану дій учасникам гри надавався деякий час. У процесі гри пара «молодят» розташовувалася окремо; «рідня» займала місце згідно з обраним образом-іміджем. Старшокласники із задоволенням виконували ролі з карикатурним або негативним забарвленням («веселі друзі нареченого», «метка сваха», «карисливі сусіди» та інші).

Після закінчення дії обговорювалися такі запитання: «Яке ваше самопочуття?»; «Хто з вас бажає щось пояснити?»; «Що вам дало це дійство та що ви дізналися про себе?»; «У кого з вас

виникли запитання чи побажання?» Завершувало гру «Побажання молодим перед весіллям»: учасники гри склали жартівливі римовані поради, побажання. «Молодята», своєю чергою, склали відповідне вдячне слово. Після вербалізації побажань і відповідей вихованці висловили своє ставлення до минулої дії й обговорили її.

Проведення цієї гри сприяло виникненню зацікавленості щодо обряду сватання. На етапі завершення гри використовували прийом арт-терапії — групове малювання «Молода сім'я». Усі учасники групи по черзі за допомогою фарб, фломастерів, кольорової крейди, олівців на великому папері намалювали груповий портрет молодої сім'ї.

Проблема формування цінностей сімейного життя у старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів потребує подальшого різнопланового дослідження. Перспективним вважаємо розроблення семінару для вихователів і класних керівників шкіл-інтернатів з питань формування цінностей сімейного життя у старшокласників; підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти з цієї проблеми.

Література

1. Канішевська Л.В. Крокуємо до соціальної зрілості: наук.-метод. посіб. / Л.В. Канішевська. — К. : Ін-т проблем виховання НАПН України, 2011. — 175 с.
2. Сімейні цінності: комплекс навчальних програм сімейного виховання (9, 17, 35, 70 годин) [для учнів 8-9 класів] / О.В. Мельник (кер. авт. кол.), Т.В. Кравченко, Л.В. Канішевська, Г.Г. Ковганич, В.І. Кириченко, Л.В. Корецька, В.І. Прит. — Івано-Франківськ : НАІР, 2012. — 48 с.
3. Рогова А.М. Анализ социальных факторов формирования семейных ценностей среди молодого поколения на примере Санкт-Петербурга и Ленинградской области : автореф. дисс. ... канд. социолог. наук : 12.00.03 / А.М. Рогова. — Самара, 2006. — 20 с.
4. Шеламова Г.М. Педагогические условия формирования толерантности учащихся профессионального лицея : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Галина Михайловна Шеламова. — М., 2003. — 180 с.

В статье уточнен феномен «ценности семейной жизни»; определены критерии и показатели сформированности ценностей семейной жизни старшеклассников общеобразовательных школ-интернатов. Раскрыто одно из педагогических условий формирования ценностей семейной жизни старшеклассников школ-интернатов — методическое обеспечение процесса. В частности, представлена программа «Семейные ценности» для учащихся 8-9 классов (70 часов), целью которой является подготовка старшеклассников школ-интернатов к будущей семейной жизни на основе традиционных для Украины семейных ценностей, семейных

традиций, позитивных супружеских и детско-родительских взаимоотношений.

Ключевые слова: ценности семейной жизни, сформированность ценностей семейной жизни, старшеклассник, общеобразовательная школа-интернат, внеурочная деятельность.

L. V. Kanishevska

The Formation of Boarding School Senior Students' Family Life Values

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

The phenomenon «family life values» is clarified in the article.

Family life values are philosophical ideas and moral instructions based on the traditional understanding of family institution, relations between family members, marriage and family responsible behavior, which provide cultural and demographic reproduction of Ukrainian society. The features of family life values as personal characteristics of the person are social by nature, but individual in patterns of mastery and expression; they are behavior regulators, covering all aspects of human existence.

Family life values maturity is the foundation of the boarding school senior students' readiness to family life and conscious parenting, their integration into the modern society.

Due to the nature and structure of the phenomenon «family life values», the peculiarities of young adolescents and specificity of boarding school student contingent, the criteria and indicators of comprehensive boarding school senior students' family life values maturity are defined.

The methodical support of the boarding school senior students' family life values formation process is presented: the program «Family Values» for 8-9 grades students (70 hours), the purpose of which is to prepare boarding school senior students for their future family life on the basis of Ukrainian traditional values, family traditions and customs, positive marital and parent-child relationships.

Keywords: family life values, family life values maturity, high school, senior students, comprehensive boarding schools, extracurricular activities.

References

1. Kanishevska, L. V. (2011). Krokuiemo do sotsialnoi zrilosti [We grow socially]. Kyiv: In-t problem vyhovannia NAPN Ukrainy.
2. Melnik, O. V., Kravchenko, T. V., Kanishevs'ka L. V., Kovhanych, H. H., Kyrychenko, V. I., Koretska, L. V. & Prit, V. I. (2012). Simeini tsinnosti [Family values]. Ivano-Frankivsk: NAIR.
3. Rogova, A. M. (2006). Analiz sotsyalnykh faktorov formirovaniia semeinykh tsennosti sredi molodogo pokoleniia na primere Sankt-Peterburga i Leningradskoj oblasti [An analysis of social factors of family values formation among young generation on example of Sankt-Petersburg and Leningrad region]. (Dissertation Abstract, Samara).
4. Shelamova, G. M. (2003). Pedagogicheskie usloviia formirovaniia tolerantnosti uchashchikhsia professionalnogo litseia [Pedagogical conditions of tolerance formation in students of professional lyceum]. (Candidate dissertation, Moscow).

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЦІННІСНА СКЛАДОВА ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Зasadничою якістю особистості в системі ціннісної складової полікультурної компетентності є толерантність, тобто прийняття особистістю культурного різноманіття як соціальної норми. Полікультурне виховання забезпечує формування полікультурної компетентності особистості як цілісної системи, котра інтегрована пізнавальною, ціннісною та діяльнісною складовими. Така сукупність особистісних здатностей створюється завдяки набуттю учнями знань та навичок аналізу, формування позитивного ставлення до загальнолюдських цінностей та практичних умінь міжкультурної взаємодії.

Ключові слова: полікультурна компетентність, толерантність, полікультурне середовище, учні.

Темпи змін у сучасному соціумі, котрі зумовлені масовими міграціями населення, активною міжнародною взаємодією у всіх сферах людського буття, масштабними глобалізаційними проектами, вимагають формування нової генерації людей, які володіють необхідними якостями та вміннями міжкультурної взаємодії. Відповідно, одним із важливих завдань освіти і виховання є підготовка учнів загальноосвітніх закладів до відповідальної та конструктивної взаємодії у полікультурному суспільстві.

Науковий аналіз проблеми засвідчив, що в сучасній українській педагогіці увага приділяється вивченню методологічних, теоретичних та практичних аспектів полікультурної освіти і виховання. Слід констатувати значний доробок сучасної педагогічної науки щодо теоретичних засад полікультурної освіти і виховання (В. Бойченко, Л. Волік, В. Єршов, В. Компанієць, Т. Левченко, Г. Розлуцька, О. Шевнюк, Н. Якси). Феномен толерантності досліджували О. Асмолов, Є. Бистрицький, Л. Гончаренко, Л. Гудков, Л. Дробіжева, А. Іюффе, В. Кузьменко, І. Лощенкова, О. Муляр та інші науковці. Водночас, беручи до уваги сучасні виклики та запити українського суспільства, процеси глобалізації, євроінтеграції, підготовка учнів до ефективної життєдіяльності у полікультурному суспільстві потребує постійного пошуку, оновлення змісту полікультурного виховання. Відтак метою статті є окреслення ролі поняття «толерантність» у структурі полікультурного виховання та полікультурної компетентності особистості відповідно до сучасних умов.

Упродовж останніх років у світовій та українській суспільно-політичній і науковій практиці феномен толерантності набув широкого поширення як засаднича концепція функціонування людської особистості в демократичному суспільстві, що передбачає сприйняття відмінностей, терпиме ставлення до думок, вірувань, звичаїв, культури, почуттів інших людей. Йдеться про сприйняття особистістю навколишнього культурного різноманіття як соціальної норми. Ідеї толерантності є найбільш поширеними механізмами соціальної, расової, етнічної, релігійної, гендерної та загалом психоемоційної консолідації сучасної світової багатокультурної спільноти. У Декларації принципів толерантності (1995) категорія «толерантність» означає повагу, сприйняття та розуміння широкого різноманіття культур світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Зокрема, у статті 4 цього документу особлива увага приділена виховному аспекту толерантності: «Виховання є найефективнішим засобом запобігання проявам нетерпимості. Виховання в душі толерантності починається з прищеплення людям знань про їхні права та свободи з метою забезпечити їхню реалізацію та зміцнити прагнення кожного до захисту прав інших» [4].

Значна кількість наукових досліджень на тему міжкультурної толерантності зумовила появу різноманітних трактувань цього терміна. Найчастіше толерантність визначається як здатність особистості прийняти «Іншого» у всій його неповторності. Зокрема, Є. Бистрицький вважає толерантність не лише суб'єктивною терпимістю до всього інакшого у сенсі чужих поглядів та вірувань, але й практичною дією для стримування ідіосинкразії щодо чужого. На думку дослідника, вона є мірою «допуску», «дозволеного відхилення від певних стандартів та норм», мірою активного контролю над власними діями [2, с. 8].

Намагаючись адекватно відтворити зміст поняття «толерантність», один із основоположників політики мультикультуралізму Чандран Кукатас пропонує його радикальне прочитання. На думку дослідника, бути толерантним означає сприймати речі такими, якими вони є, виявляти терпимість до людей, які нам не подобаються. Проблема толерантності, за Ч. Кукатасом, пов'язана не тільки з відмінностями між людьми, які неможливо ігнорувати, та небажанням людей відмовитися від своїх переконань, але й з інтенцією нав'язати своє бачення правильного, добропорядного, гідного тощо [10].

Водночас українська культуролог Євгенія Більченко розкриває іншу сторону явища толерантності, зокрема толерантність як байдужість, толерантність як неможливість взаєморозуміння, толерантність як поблажливість. На її думку, «толерантність» у вузькому негативному значенні фіксує факт байдужого примирення з буттям інших культур. За Є. Більченко, «чиста» індиферентність, за всієї своєї принадності, виймає наріжний камінь із загальнолюдської моралі: якщо всі норми і нормативні системи — плюральні і відносні, то, як це логічно припустити, не існує жодних об'єктивних критеріїв істини, жодних правил поведінки, жодних зразків, що нівелюють самі феномени моралі і виховання як такі [3, с. 73].

На підставі наукового аналізу можна зробити висновок, що феномен толерантності належить до багатосторонніх, багатоаспектних і містких понять тезаурусу полікультурного виховання. Як засаднича якість особистості, у багатокультурному суспільстві вона значним чином відповідає його викликам. З іншого боку, толерантність може містити в собі небезпечний потенціал пропагування соціальної пасивності, конформізму, індивідуального та групового ізоляціонізму.

Незважаючи на різні підходи до його характеристики, термін «толерантність» за своєю семантичною та сутнісною природою сконцентровує свою увагу саме на ціннісних категоріях терпимості, сприйняття, розуміння. Водночас варто зазначити, що у процесі полікультурного виховання особистості недостатня увага приділяється когнітивному та діяльнісному аспектам міжкультурної взаємодії.

На підтвердження цієї думки російський дослідник А. Джуринський зазначає, що толерантність, терпимість — це лише початок на шляху до прилучення до інших культур. Розуміння, повага, активна солідарність, взаємодія, взаємозалежність, взаємообмін є важливими складовими процесу розуміння особливостей різних культур [5, с. 3].

Отже, провідною ідеєю різних наукових підходів до визначення сутності толерантності як базового поняття полікультурного виховання є те, що ціннісні установки необхідно не лише набувати, але й уміти їх реалізовувати у конкретній проблемній ситуації. Для цього, за нашим переконанням, учням необхідно оволодіти полікультурною компетентністю, що передбачає існування як ціннісних установок, так і уявлень, розуміння специфіки іншої культури, готовності та вмінь здійснювати ефективну міжкультурну співпрацю. Відповід-

но, компетентнісний підхід є ефективним засобом розвитку особистісних здатностей в полікультурному середовищі.

Компетентнісний підхід в сучасній освіті, на думку І. Беґа, має забезпечити вищий рівень компетентності суб'єктів навчання, який репрезентується сформованістю у суб'єкта наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання та полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем [1, с. 5]

Українська дослідниця О.І. Пометун вирізняє серед ключових компетентностей громадянську та загальнокультурну. Загальнокультурна компетентність передбачає формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною і дає особистості змогу аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культури, опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами [7, с. 69].

У виданні ЮНЕСКО «Інтеркультурні компетентності. Концептуальні та практичні засади» (2013) зарубіжні дослідники розглядають полікультурні компетентності у ракурсі двох підходів, а саме культурної ідентичності (цінності, вірування, відношення) та комунікативних каналів (мова, невербальна комунікація.). Основою полікультурних компетентностей є власне культурна різноманітність, права людини та інтеркультурний діалог. Шляхами формування в молодій людини полікультурних здатностей є навчання, виховання, промоція та суспільна підтримка полікультурної політики. Результатом полікультурного виховання особистості є набуття таких здатностей, як інтеркультурна відповідальність, доброта, уміння оцінювати свою позицію, позитивне ставлення, багатомовність, позитивні емоції, зворотний зв'язок, знання про інші культури тощо [9, с. 23]. Таким чином, полікультурна компетентність виявляється через комплексну реалізацію когнітивного, ціннісного та діяльнісного компонентів.

Аналізуючи сутність когнітивної складової полікультурної компетентності, зазначимо, що складна природа культурної різноманітності, яка охоплює етнічні, релігійні, мовні, соціальні, гендерні та інші аспекти, вимагає наявності в особистості структурованих знань про культурне розмаїття. Когнітивний

компонент полікультурної компетентності має бути представлений знаннями та уявленнями про різні культури, умінням й навичками їх критичного пізнання та аналізу. До когнітивного компонента структури полікультурної компетентності відносимо також знання про різні культурні спільноти, специфіку та досягнення їхньої культурної діяльності; знання про те, яким чином взаємодіють представники різних культур; готовність і здатність учнів здобувати знання, диференціювати їх щодо значущості та достовірності, застосовувати їх для вирішення проблем у сфері міжетнічного взаєморозуміння і взаємодії. Отже, когнітивний компонент полікультурної компетентності охоплює як знання про різноманітні культури (історія, традиції, одяг, пісні, звичаї тощо), так і глибші аспекти функціонування тої чи іншої культури (філософські, комунікативні, морально-етичні, економічні, педагогічні тощо). Важливо, щоб учні не лише набували певних знань та уявлень про культуру, але й уміли систематизувати, порівнювати та критично аналізувати інформацію про неї.

Формування пізнавальної складової полікультурної компетентності забезпечується в процесі відпрацювання таких умінь та навичок: оперувати культурологічними поняттями і з'ясовувати їхнє значення у контексті проблемної ситуації; виявляти культурні відмінності і встановлювати зв'язки; аргументувати власну позицію; наводити приклади позитивної взаємодії різних культур; робити зважені узагальнення та висновки на підставі різних джерел інформації. Важливість цих умінь та навичок полягає в тому, що вони допомагають використовувати набуті знання для свідомої та позитивної міжкультурної взаємодії. З цією метою важливо створювати умови для ознайомлення учнів різних вікових груп з базовими знаннями про багатокультурне суспільство і механізмами його функціонування, що передбачає розуміння учнями нормативно-законодавчої бази, яка врегульовує міжетнічні, міжрелігійні, мовні та інші сторони міжкультурної взаємодії.

Як свідчить практика, набуті знання не завжди відповідають специфіці певної ситуації міжкультурної взаємодії і, відповідно, не завжди зменшують психологічне напруження під час контакту з її представниками. Важливим аспектом становлення полікультурної компетентності є формування в особистості ціннісних орієнтацій, які визначають її самосвідомість та позитивне ставлення до інших культур. Йдеться про ключові цінності демократичного суспільства, що інтегруються

у контекст національної культури, відповідають демократичним принципам гуманізму, несуть у собі позитивну культурну самоідентифікацію, толерантність у ставленні до представників інших культурних спільнот. Провідною якістю ціннісного компонента полікультурної компетентності є толерантність як багатогранне явище, що містить низку взаємопов'язаних аспектів.

Андрій Іоффе, аналізуючи ціннісну природу терміна «толерантність», характеризує його передусім як «сумісність». На його думку, таке розуміння толерантності не лише демонструє можливості для взаємодії, але й визначає рамки чи межі такої взаємодії. Таким чином, автор характеризує толерантність як ціннісну категорію, котра складається із таких аспектів: психологічний (повага, доброзичливість, акцептування іншого, ідеологічна, соціальна, психологічна та психологофізіологічна сумісність); діяльнісний (взаємодоповнення, співпраця, кооперація, діалог, дискусія, солідарність); ціннісний (свобода, права людини, соціальна рівність, плюралізм думок, консенсус, компроміс); соціокультурний (збереження самобутності, етнічна толерантність [6, с. 25].

Сформуванню полікультурної компетентності неможливо без почуття поваги до інакшості, що передбачає здатність розуміти інших та співпереживати. Незважаючи на провідну роль для успішної міжкультурної взаємодії поваги й толерантного ставлення до культурних відмінностей, ці ціннісні якості варто доповнити такими універсальними категоріями, як права людини, людська свобода, право на власний вибір, культурна ідентичність та своєрідність, громадянська відповідальність, співчуття; позитивне ставлення до моральних норм та прагнення дотримуватися їх; емоційне опанування гуманними нормами взаємодії.

Терпимість до культурних відмінностей означає здатність не тільки їхнього сприйняття, але й пошуку вирішення проблем, що виникають. Набуті у процесі пізнання іншої культури когнітивні та афективні якості юної особистості мають віднайти своє позитивне підтвердження в ситуаціях контакту з представниками різних культур або перебування в іншому культурному середовищі. Саме тому особливе місце у структурі полікультурної компетентності посідає діяльнісний аспект, що передбачає активну партнерську взаємодію з представниками різних культур, а саме здатність виявляти і засвоювати інформацію про певну культуру; розрізняти та

сприймати інакшість, створювати конструктивні та позитивні стосунки з іншими, брати на себе відповідальність, вирішувати міжкультурні конфлікти в ненасильницький спосіб.

Як зазначає Т. Стефаненко, орієнтовані на спільну мету функціональні (рольові, інструментальні) та емоційні (міжособистісні) взаємозв'язки виникають внаслідок просторово-часового спільного перебування членів групи. Очевидно, що між різними культурними групами, у тому числі етнічними, члени яких поінформовані про існування один одного, близьке знайомство здатне підтримуватися лише за умови організації процесу спільної діяльності [8, с. 3]. Тому необхідним елементом реалізації діяльнісного підходу у полікультурному вихованні є організація суб'єкт-суб'єктного діалогічного спілкування, що передбачає застосування тактики попередження конфліктних ситуацій та конструктивного їх вирішення, дотримання основних правил культури поведінки і культури спілкування в міжособистісних взаєминах, уміння контролю й корекції хибних проявів власної поведінки.

Як свідчить практика, використання діалогічних виховних, комунікативних стратегій активізує взаємодію між суб'єктами освітньо-виховного процесу. Але характер комунікації між представниками різних культур ускладнюється як через лінгвістичні бар'єри, так і через значно глибші психологічні аспекти, що містяться у різних системах світосприйняття, цінностей, моделей поведінки. Діяльнісна складова полікультурної компетентності передбачає здатність особистості розпізнавати та адаптовуватись до міжкультурних відмінностей, що виявляються у вербальній та невербальній сторонах спілкування.

Провідну роль під час практичної взаємодії представників різних культур відіграє емпатія, тобто здатність поставити себе на місце іншого, оцінити певну ситуацію очима іншої людини, зрозуміти її думку, мотиви поведінки і почуття. Це здатність особистості адекватно реагувати на почуття інших. Особливо важливою така здатність є в умовах міжкультурного діалогу.

Конкретизуючи підсумки теоретичних напрацювань учених з досліджуваної нами проблеми, зазначимо, що під полікультурною компетентністю ми розуміємо інтегровану якість особистості, котра виражається у наявності об'єктивних уявлень і знань про багатокультурність, ціннісних переконань, які реалізуються через вміння, навички та моделі поведінки.

Отже, полікультурне виховання забезпечує формування полікультурної компетентності особистості як цілісної системи, котра інтегрована пізнавальною, ціннісною та діяльнісною складовими. Така сукупність особистісних здатностей створюється завдяки набуттю учнями знань та навичок аналізу і рефлексії, формуванню позитивного ставлення до загальнолюдських цінностей; набуттю практичних умінь міжкультурної взаємодії. Зasadничою якістю особистості в системі ціннісної складової полікультурної компетентності є феномен толерантності, тобто прийняття особистістю культурного різноманіття як соціальної норми.

Література

1. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентісного підходу у педагогіці / І.Д. Бех // Виховання і культура. — 2009. — № 1 / 2. — С. 5-7.
2. Бистрицький Є. Конфлікт культур і філософія толерантності / Є. Бистрицький // Ідея культури: виклики сучасної цивілізації. — К., 2003. — С. 3-11.
3. Більченко Є.В. Діалог культур як форма теоретичної свідомості постмодерного суспільства. Проблеми і перспективи / Є.В. Більченко // Науковий часопис Національного пед. універ. ім. М.П. Драгоманова. Серія 7. Культурологія. Релігієзнавство. Філософія: зб. — Київ: НПУ, 2006. — Вип. 10 (23). — С. 71-78.
4. Декларація принципів толерантності (1995) [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://edu.helsinki.org.ua/library/humanrights/deklaratsiya-printsip-v-tolerantnost>.
5. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики: учеб. пособие для вузов / А.Н. Джуринский. — М.: ФОРУМ-ИНФРА. — М.: 1998.
6. Иоффе А.Н. Воспитание толерантности и уважения к культурному многообразию / А.Н. Иоффе // Преподавание истории в школе. — 2009. — № 4. — С. 22-27.
7. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг ред. О.В. Овчарук. — К.: К.І.С., 2004. — 112 с.
8. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. — М.: Институт психологии РАН, Академический проект, 1999. — 320 с.
9. Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework // UNESCO. — Paris: 2013. — 44 p.
10. Kukathas Ch. Theoretical Foundations of Multiculturalism [Електронний ресурс] / Ch. Kukathas. — Режим доступу: http://econfaculty.gmu.edu/pboettke/workshop/fall04/theoretical_foundations.pdf.

Основополагающим качеством личности в системе ценностной составляющей поликультурной компетентности является толерантность, т.е. принятие личностью культурного многообразия как соци-

альной нормы. Поликультурное воспитание обеспечивает формирование поликультурной компетентности личности как целостной системы, которая интегрирована познавательной, ценностной и деятельностной составляющими. Такая совокупность личностных способностей создается благодаря приобретению учащимися знаний и навыков анализа, формированию положительного отношения к общечеловеческим ценностям и практических умений межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, толерантность, поликультурная среда, ученики.

P. I. Kendzor

Tolerance as a Value Component of Multicultural Competence of Students

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

Tolerance is a personality's basic ability in the system of multicultural competence's value component consisting in a personality's acceptance of cultural diversity as a social norm. Tolerance to cultural differences means not only the ability of their acceptance, but also search for solution of the arising problems. That is why the understanding of tolerance that is not accompanied by intercultural interaction may have a dangerous potential of propagating social passivity, conformism, individual and group isolation. Multicultural education secures formation of an individual's multicultural competence as an integral system consisting of cognitive, value and action components. Tolerance is the basis for the value aspect of multicultural competence. Such a combination of personal abilities is created due to students' acquisition of knowledge and skills of analysis, formation of positive attitude to values common to all humankind and practical abilities of intercultural interaction.

Keywords: multicultural competence, tolerance, multicultural environment, school students.

References

1. Bekh, I. D. (2009). Teoretyko-prykladnyi sens competentnisoho pidkhodu u pedahohitsi [Theoretical and Applied Sense of Competence Approach in Pedagogy]. *Vykhovannia i Kultura [Education and Culture]*, 1/2, 5-7.
2. Bystrytskyi, Ye. (2003). Konflikt kultur i filosofiiia tolerantnosti [The Conflict of Cultures and Philosophy of Tolerance]. In *Ideia kultury: vyklyky suchasnoi tsyvilizatsii* (pp. 3-11). Kyiv.
3. Bilchenko, Ye. V. (2006). Dialoh kultur yak forma teoretychnoi svidomosti postmodernoho suspilstva. Problemy i perspektyvy [The Dialogue of Cultures as a Form of Theoretical Consciousness of Postmodern Society. Problems and Prospects]. In *Naukovyi Chasopys Natsionalnoho ped. univ. imeni M. P. Drahomanova. Seriya 7. Kulturolohiya. Relihiieznavstvo. Filosofiya: Issue 10 (23)* (pp. 71-78). Kyiv: NPU.
4. Declaration of Principles on Tolerance (1995). Retrieved from <http://edu.helsinki.org.ua/library/humanrights/deklarats-ya-printsip-v-tolerantnost>.
5. Dzhurynskyi, A. M. (1998) *Istoriia zarubieznoi pedagogiki [Foreign Pedagogy History]*. Moscow: FORUM-INFRA.

6. Yoffe, A.N. (2009). Vospitaniie tolerantnosti i uvazheniia k kulturnomu mnogoobrazziu [Raising Tolerance and Respect for Cultural Diversity]. *Prepodavaniie istorii v shkole* [Teaching History in School], 4, 22-27.
7. Pometun, O.I. (2004). Dyskusiia ukrainskykh pedahohiv navkolo pytan zaprovadzhennia kompetentnisnogo pidkhodu v ukrainskii osviti [The Discussion of Ukrainian Educators on the Introduction of Competence-Based Approach in Ukrainian Education]. In O.V. Ovcharuk (Ed.), *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovy dosvid ta ukraiyinski perspektyvy* (pp. 112).
8. Stefanenko, T.H. (1999). *Etnopsiholohiia* [Ethnic Psychology]. Moscow: Institut Psikhologii RAN, Akademicheskyy Proekt.
9. *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework* UNESCO, Paris: 2013. — 44 p.
10. Kukathas Chandran *Theoretical Foundations of Multiculturalism*. Retrieved from http://econfaculty.gmu.edu/pboettke/workshop/fall04/theoretical_foundations.pdf.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (УЧНІВ 3-4-х КЛАСІВ) У ПОЗАКЛАСНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Розкрито сутність понять «моральна свідомість», «моральна самосвідомість» особистості. Проаналізовано наукові джерела з проблеми дослідження. Обґрунтовано теоретичні основи виховання моральної самосвідомості учнів 3-4-х класів з урахуванням їхніх вікових особливостей. Запропоновано визначення категорії «моральна самосвідомість особистості». Визначено її основні функції. Охарактеризовані структурні компоненти моральної самосвідомості – особистісні цінності (свобода, гідність, совість, самодостатність).

Ключові слова: моральна свідомість, моральна самосвідомість, молодші школярі, вікові особливості учнів 3-4-х класів, функції та особистісні цінності моральної самосвідомості.

Сьогодні визначальними для людства та кожної особистості мають стати цінності морально-духовні, від яких залежить виживання земної цивілізації. Надзвичайно важливим стає морально-духовний вимір людини, її життєдіяльності. Зокрема, це стосується вирішення проблем моралі, оскільки ми часто є свідками прояву індиферентності в суспільстві. На жаль, негативним фактором на шляху розв'язання цього складного завдання виступають засоби масової інформації, несприятливі і деформовані економічні та соціально-політичні обставини сучасного життя, що призводять до примітивізації моральної свідомості та самосвідомості молоді, і, врешті-решт, до деформації її морально-ціннісної сфери. Саме тому ця проблема має важливе соціально-педагогічне значення, привертає увагу і викликає занепокоєння наукової та педагогічної громадськості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування основ виховання моральної самосвідомості молодших школярів (учнів 3-4-х класів) у позакласній діяльності.

Моральна сфера – складний конструкт людської психіки і поведінки, в основі якого лежить унікальне утворення – моральна свідомість. У філософії й етиці вчені неодноразово зверталися до аналізу природи, сутнісних характеристик, механізмів формування моральної свідомості та самосвідомості. У працях Б. Братуся, А. Гусейнова, О. Дробницького, А. Титаренко та інших широко висвітлювались питання при-

роди моралі, сутності суспільних вимог, еволюції моральних категорій. Моральність розглядається у філософії багатьма авторами співвідносно до духовності (М. Бердяєв, В. Біблер, Ф. Гегель, Л. Фейєрбах, А. Швейцер). Складниками моральної культури, на думку дослідників, є моральна свідомість і самосвідомість, які ґрунтуються на загальнолюдських нормах і цінностях, ідеалах і моральних принципах.

Гносеологічний аналіз психологічну природу морального розвитку інтерпретує по-різному: як набуття власної системи цінностей (А. Бандура, Б. Братусь, Т. Титаренко); як засвоєння особистісних цінностей (І. Бех); як становлення мотиваційної готовності (Л. Божович, М. Боришевський); як здатність до саморегуляції (М. Савчин, С. Якобсон); як генезу емоційно-ціннісних переживань (Г. Крайг); як цілісність, єдність моральних стосунків (С. Анісімов, О. Дробницький). Моральна свідомість як елемент свідомості духовної культури спирається на загальнолюдські норми і цінності, ідеали і моральні принципи, які, своєю чергою, впливають на моральність особистості (Е. Еріксон, Г. Липкіна, Л. Орбан-Лембрик).

Розвиток свідомості й самосвідомості нерозривно пов'язаний із розвитком особистості та зумовлений основними значущими подіями її життєвого шляху. «Неминучою умовою становлення людини як соціальної істоти, зазначає Г.С. Костюк, — є розвиток моральної свідомості та самосвідомості» [3, с. 192.] Ці категорії є центральними структурами індивідуальної свідомості, вони визначають гуманістичне спрямування поведінки людини в соціальному середовищі, її ставлення до суспільної моралі, формування моральної поведінки. Якщо свідомість є суб'єктивною орієнтацією людини в середовищі, то необхідною умовою сприйняття людиною самої себе є самосвідомість, орієнтована на осмислення людиною своїх дій, поведінки, інтересів, місця та ролі в суспільстві (О. Спіркін) [6].

Відображувальна дійсність, невід'ємною частиною якої є сама особистість, спрямована не лише на усвідомлення предметного світу, але й самої себе. Це — основа процесу становлення моральної особистості, яка охоплює формування моральної самосвідомості, що розвивається спочатку як самопізнання (шляхом зіставлення себе з іншими людьми завдяки самосприйманню та самоспостереженню), а потім — як усвідомлення себе унікальною істотою завдяки самоаналізу й самоусвідомленню.

Для формування моральної свідомості й самосвідомості особистості у загальновіковому плані (М. Боришевський, І. Кон, А. Титаренко, С. Максименко, Л. Сапожнікова та інші) важливе значення має вміння виділяти, розуміти та оцінювати вчинки людей і їхні мотиви.

Д. Ельконін, В. Давидов, В. Рубцова, Г. Цукерман обґрунтовують думку про те, що молодший шкільний вік є чутливим періодом для розвитку такого особистісного новоутворення, як моральна свідомість і самосвідомість. Розвиток цих феноменів, які розглядаються в контексті загального розвитку особистості в молодшому шкільному віці (Л. Божович, Г. Бреслав, З. Карпенко, Л. Колберг, М. Савчин), постає провідним чинником, від якого залежить подальше становлення моральної особистості.

Структура моральної самосвідомості розглядається дослідниками моралі (Б. Братусь, І. Бех, Л. Коч, Р. Мей, Ф. Райс, М. Савчин та інші) як єдність когнітивної, емоційно-ціннісної та поведінкової складових.

Аналіз відповідної наукової літератури свідчить про розбіжність поглядів учених на проблему розвитку моральної самосвідомості у молодшому шкільному віці. Їхні наукові розвідки стосувалися лише окремих аспектів розвивальної стратегії у сфері складових феномену. Ураховуючи вікові особливості молодших школярів, розвиток особистісних новоутворень у дітей, на думку І. Беха, залишаються недостатньо розкритими такі механізми моральної самосвідомості, як рефлексія, вольова регуляція та саморегуляція поведінки дитини [2].

Моральна самосвідомість є культурологічним і психологічним феноменом, який виступає важливим складником суспільного й індивідуального буття людини. Моральна самосвідомість — це така специфічна форма моральної свідомості, предметом якої виступає вона сама, а також людина — її носій. Як справедливо зазначає В. Малахов, «...моральне усвідомлення себе не дозволяє людині забувати про свої невід’ємні свободи й права, миритися з приниженням людської честі й гідності». Основними функціями моральної самосвідомості, на думку вченого, є осмислення, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов людської суб’єктивності [5, с. 182].

Для нашого дослідження значний інтерес становлять сучасні дисертаційні роботи (Р. Павелків, С. Білозерська, В. Плахтій, О. Безверхий, О. Гончарук), присвячені розкриттю

різних аспектів проблеми виховання моральної свідомості та самосвідомості молодших школярів: виявлення особливостей розвитку моральної свідомості та самосвідомості дітей цієї вікової групи, формування у них самосвідомості у процесі навчання інтегрованих предметів, виховання основ моральної свідомості в учнів засобами дитячої літератури, розвиток у них моральної саморегуляції тощо.

Як зазначає у своєму дослідженні С. Білозерська, ці феномени слід вивчати, зважаючи на концепцію розвитку моральної свідомості й самосвідомості, які є одним із механізмів становлення моральної особистості. Теоретичний аналіз, проведений автором, дав змогу виявити психологічні передумови розвитку означеного особистісного новоутворення на етапі молодшого шкільного віку: адекватне сприйняття моральних норм, цінностей, понять; здатність до довільного прийняття рішень; критичне ставлення до себе та оточуючих; дотримання й виконання обов'язків та правил [3, с. 6].

Аналіз наукових досліджень також засвідчив, що до структур моральної свідомості (О. Дробницький, М. Савчин, О. Титаренко) можна віднести: інтелектуальні компоненти, емоційно-оцінні механізми, духовно-моральні орієнтації та моральні дії. Моральну свідомість особистості слід розглядати в єдності її змісту і функцій. У змістовому плані вона охоплює моральні уявлення і поняття про добро і зло, благо і не благо, справедливість і несправедливість, моральні цінності, норми, ідеали і принципи, що усвідомлюються у нерозривній єдності з буттям конкретної людини та власним «Я».

Опрацювання наукової літератури уможливило таке визначення основної категорії нашого дослідження (за К. Чорною): «Моральна самосвідомість особистості – це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, якостей, потенційних можливостей, поведінки, дії, вчинків, їх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності й інших людей, своєї діяльності та її значення для себе і суспільства».

Спираючись на проаналізовану структуру моральної свідомості, урахувуючи особливості дефініції «моральна самосвідомість», її функціями визначено такі: перша функція стосується становлення морального «Я» особистості. Самосвідомість характеризується також своїм продуктом – уявленням про себе «Я-образом» або «Я-концепцією» (Р. Бернс, І. Бех, О. Гуменюк). Ми погоджуємось із висновком І. Беха, що до складу цієї функції входять самоприйняття, яке передбачає

визнання права на існування всіх аспектів особистості загалом, самопізнання (уявлення особистості про себе, свої здібності, якості), самохвалення (визнання особистістю своїх здобутків, якостей, цінностей).

Центральним компонентом «Я-концепції» особистості, який може виступати також механізмом моральної самосвідомості, виступає самооцінка, яка охоплює оцінку людиною себе, своїх можливостей і якостей та місця серед інших людей. Вона виконує регулятивну і захисну функції, впливає на взаємовідносини з іншими людьми, поведінку, розвиток особистості. Від неї залежить самокритичність і вимогливість до себе. Самооцінка є основою ставлення людини до своїх успіхів і невдач — рівня домагань.

Друга функція — моральна оцінка іншого (молодшого, ровесника, старшого, члена групи, класу та інших).

Третя функція — моральна рефлексія — це процес дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, змістом якого є взаємовідтворення особливостей особистості в іншому індивіді; це розумове усвідомлення людиною того, як її сприймають партнери по спілкування. Рефлексія — це інтегрована особистісна здатність робити предметом аналізу зовнішні і внутрішні чинники, на підставі чого особистість приймає рішення і визначає свою поведінку, ставлення до себе і соціуму. Внутрішніми чинниками рефлексії виступають власні думки, особистісні якості, емоційні стани, актуальні і потенційні можливості (сутнісні сили), ставлення, вчинки. Зовнішніми чинниками є: очікування значущих дорослих і однолітків, звичні оцінки та ставлення інших.

Четверта функція — моральний самоконтроль і корегування поведінки. Їхньою метою є попередження і виправлення людиною допущених помилкових дій і вчинків. Щодо формування самоконтролю у дітей, важливим є виховання адекватної самооцінки, що дасть змогу правильно усвідомлювати власні сили, критично прогнозувати результати майбутньої діяльності.

П'ята функція — моральне самовдосконалення. За І. Кантом, «це шлях людини до себе кращого». Ця функція передбачає опанування особистістю нових цінностей, моральних якостей, розвиток здатності до вільного і відповідального вибору, досягнення свободи, поширення власного морального досвіду, ціннісного ставлення до себе та інших. Метою морального самовдосконалення особистості є вироблення цінностей

моральної самосвідомості, які з часом емоційно пережиті нею, мають перейти у моральні якості особистості.

Виховання моральної самосвідомості особистості передбачає наявність ціннісного компонента, який містить такі особистісні цінності: свобода, гідність, совість, які разом дають можливість виявити ціннісне ставлення до свого «Я», а також самодостатність, яка є виявом ставлення до себе та інших людей.

Категорія свободи охоплює, за В. Малаховим, свободу дії — право робити те, що хочеш; свободу творчості — право людського суб'єкта втілювати свої мрії і задуми, створювати щось нове, підвладне лише власним законам, ураховуючи, що творчість має на меті внутрішню досконалість свого предмета, а не задоволення нагальних життєвих потреб. Свобода самореалізації передбачає можливість бути собою, реалізувати своє життєве призначення, що становить основу невід'ємних прав людської особистості. Свободі дії (творчості, самореалізації) має передувати свобода вибору особистістю своїх намірів, цінностей, варіантів поведінки [5, с. 220]. Свобода — фундаментальна здатність людини знаходить свій вияв у тому, що здебільшого не помічають, обираючи чи утверджуючи щось власним рішенням. Саме тому обирають, разом із тим обираючи себе. Основний зміст будь-якого людського вибору — передусім у діянні, яке постає на його основі, інакше кажучи — у вчинку (за В. Малаховим).

Моральна свобода — категорія етики, яка охоплює проблеми, можливості і здатності людини бути самостійною, самодіальною і творчою особистістю, виражати в моральній діяльності свою справжню людську сутність. Передумовою моральності людини є свобода волі: лише завдяки свободі людина може бути моральною, відповідальною за свої вчинки. Це здатність людини, за І. Бехом, діяти відповідно до прийнятих рішень, самостійно робити вибір [2, с. 249].

Гідність — моральне ставлення людини до себе, що виявляється в усвідомленні своєї самоцінності і моральної рівності серед людей; ставлення до людини, в якому визнається її безумовна цінність.

У своєму дослідженні ми спираємось на визначення І.Д. Беґа, що гідність є усвідомленням і переживанням особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення. Ця цінність є свідченням самодостатності особистості, яка покладається

лише на себе, свій внутрішній поклик, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають. Гідність — цінність, яка репрезентує духовне ставлення особистості до самої себе, внутрішнім підґрунтям якої виступає безкорисне служіння людини іншим людям. Ця сформована цінність є результатом засвоєння трьох компонентів (самопізнання, самосхвалення і самооцінка) і спонукає особистість до того, щоб вона пізнала себе (у новій якості), схвалила за це духовне надбання та оцінила.

Необхідною умовою формування почуття совісті є не просто моральна вихованість особистості (О. Ковальов, К. Платонов та інші), а володіння нею системою духовних цінностей, які виникають на основі єдності механізмів свідомості та самосвідомості. Совість — це один із проявів моральної самосвідомості. Це здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, бути вимогливою до себе, вимагаючи від себе виконання своїх обов'язків, обіцянок, і оцінювати свої вчинки. На думку І.Д. Бега, совість — актуалізована суперечлива єдність самоповаги і Его-наміру особистості, що запобігає порушенню нею духовно-моральних приписів. Совість виступає моральним самоконтролем особистості. Існує тісний взаємозв'язок між категоріями свободи, гідності і совісті [2, с. 38-39].

Самодостатність розглядається як цінність, завдяки якій особистість у власному житті покладається на саму себе, свої потенційні можливості, які вона постійно нарощує. Самодостатньою є лише особистість, яка здатна на вибір моральної дії, з повагою ставиться до самої себе, інших, уміє стримувати себе, керуючись власним сумлінням.

Виховати моральну самосвідомість особистості неможливо без урахування вікових особливостей дітей, у контексті нашого дослідження — молодшого шкільного віку (1-4-і класи), який може умовно бути поділений на два мікрівікові періоди (за О. Савченко). Зокрема, другого такого періоду — 3-4-і класи. Надзвичайно важливим є сформованість у кожного учня усіх морально-етичних новоутворень, характерних для цього віку, що значно полегшить процес адаптації дітей до наступної ланки освіти.

До значущих новоутворень дітей цієї вікової групи належить рефлексія, за І. Бехом (1, с. 93), в якій можна виокремити три рефлексивних процеси: 1) мислення, діяльність,

спрямовані на розв'язання завдань, коли неможливо обійтися без рефлексії для усвідомлення підґрунтя власних дій; 2) комунікація і кооперація, які забезпечують координацію дій і взаєморозуміння партнерів по спілкуванню; 3) самосвідомість, яка потребує рефлексії в самовизначенні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування «Я» і «не Я». Лише в цій сфері молодший школяр стає здатним до самозміни (порівнюючи себе, фіксує власні зміни), він навчає і виховує самого себе (за допомогою дорослого й інших дітей).

У своєму дослідженні ми виходили з того, що моральна самосвідомість молодших школярів має формуватися через поступове занурення дітей у світ етичних категорій, у тому числі моральної самосвідомості; постійне ініціювання усвідомлення дитиною зв'язку свого особистісного «Я» з навколишньою дійсністю, іншими людьми; виховання ціннісного ставлення дитини до себе та інших; розвиток здатностей до здійснення гідних вчинків.

Подальшого дослідження потребує розроблення критеріїв, показників та рівнів вихованості моральної самосвідомості учнів 3-4-х класів, а також діагностичних методик для проведення констатувального етапу експерименту з проблеми дослідження.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. — К.: Либідь. — 272 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. — К.: Академвидав, 2012. — 256 с.
3. Білозерська С.І. Психологічні умови розвитку моральної свідомості молодшого школяра: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С.І. Білозерська. — Івано-Франківськ, 2004. — 20 с.
4. Костюк Г.С. Розвиток і виховання / Григорій Силович Костюк // Навч.-вих. процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л.М. Проколієнко. — К.: Рад. школа, 1989. — С. 79-198.
5. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: навч. посіб. / Віктор Аронович Малахов. — К.: Либідь, 1996. — 304 с.
6. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание: монография / Александр Георгиевич Спиркин. — М.: Политиздат, 1972. — 303 с.

Раскрыто содержание понятий «нравственное сознание», «нравственное самосознание» личности. Представлен анализ научных источников по проблеме исследования. Обоснованы теоретические положения о воспитании нравственного самосознания учащихся 3-4-х классов с учетом их возрастных особенностей. Предложено определение категории «нравственное самосознание личности». Выделены его основные функ-

ции. Охарактеризованы структурные компоненты морального самосознания — ценности личности (свобода, достоинство, совесть, самодостаточность).

Ключевые слова: нравственное сознание, нравственное самосознание, младшие школьники, возрастные особенности учащихся 3-4-х классов, функции и личностные ценности нравственного самосознания.

V. A. Kyrychok

Theoretical Foundations of Education of Moral Self-Consciousness of Primary Schoolchildren (3-4th forms) in Extracurricular Activities

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

The article deals with the content of the notions «moral consciousness» and «moral self-consciousness» of personality. A review of academic literature on the problem under study is presented. Theoretical principles of education of moral self-consciousness of 3-4th forms pupils according to their age peculiarities are proved. The definition of the category «moral self-consciousness of personality» is proposed as «understanding oneself, moral values, qualities, potential, behavior, actions, motives and consequences, attitude to the surrounding reality and other people, activities, significance for oneself and society» (K. Chorna). The main functions such as formation of moral «Self» of the person; moral evaluation of the other; moral reflection; moral self-control and correction of behavior; moral self-improvement are emphasized. The structural components of moral self-consciousness — values of personality (freedom, dignity, conscience, self-sufficiency) are characterized.

Keywords: moral consciousness, moral self-consciousness, primary schoolchildren, age peculiarities of pupils of 3-4th forms, function and personal values of moral self-consciousness.

References

1. Bekh, I. D. (2012). Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti [Education of personality: Ascent to Spirituality]. Kyiv: Lybid.
2. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the sphere of spiritual development]. Kyiv: Akademydyav.
3. Bilozerska, S. I. (2004). Psykholohichni umovy rozvytku moralnoi svidomosti molodshoho shkoliara [Psychological conditions of the development of moral consciousness of a child] (Dissertation Abstract, Ivano-Frankivsk).
4. Kostiuk, H. S. (1989). Rozvytok i vykhovannia [Development and education]. In L. M. Prokoliienko (Ed.), Navchalno-vykhovnyi protses i psykhychni rozvytok osobystosti (pp. 79-198). Kyiv: Radianska shkola.
5. Malakhov, V. A. (1996). Etyka: Kurs lektsii [Ethics: A Course of lectures]. Kyiv: Lybid.
6. Spirkin, A. G. (1972). Soznanie i samosoznanie [Consciousness and self-consciousness]. Moscow: Politizdat.

ТЕХНОЛОГІЯ ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ ЗАСОБАМИ ЕТНОПЕДАГОГІКИ

Розглянуто і науково обґрунтовано прогностичну модель та технологію виховання гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки. Визначено напрями, рівні, педагогічні умови, етапи виховання гуманістичних цінностей, що утворюють цілісну систему професійної підготовки майбутнього фахівця освітньої галузі.

Ключові слова: етнопедагогіка, гуманістичні цінності, технологія виховання, модель, студенти педагогічних коледжів.

На сьогодні одним із основних напрямів державної освітнянської політики в Україні визначено виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних навчальних закладів як майбутніх фахівців, що долучатимуть дітей до української культури, національних надбань на основі історичної спадщини, а також новітніх методик і технологій.

У цьому контексті особливого значення набуває проблема активної інтерпретації студентом педагогічного коледжу етнопедагогічних знань, культурно-мистецького етнодосвіду, глибокого розуміння ним гуманістичної сутності народної етики та оволодіння навичками особистісного і професійного удосконалення. Інтегрування етнопедагогічного досвіду в сучасні методики, інтеріоризація народних цінностей, урахування специфіки трансформування культур в умовах глобалізації є запорукою морально-духовного здоров'я підростаючого покоління.

Проблема виховання гуманістичних цінностей перебувала у полі зору учених-філософів А. Андрушенка, П. Гуревича, В. Кременя, В. Шинкарука. У психологічному дискурсі гуманістичні цінності досліджували Г. Балл, І. Бех, Х. Еренфельс, А. Маслоу, А. Мейнонг, В. Рибалка, В. Франкл. Педагогічні аспекти виховання гуманістичних цінностей висвітлено у працях К. Журби, В. Киричок, І. Шкільної, К. Чорної.

Сутність та структура гуманістичних цінностей розглядається в сучасній системі виховання у дослідженнях К. Дорошенко, О. Теплої, І. Шкільної. Концептуальні засади виховання гуманістичних цінностей студентів, роль змістових структур смислових утворень у вихованні моральних цінностей особистості висвітлено в працях І. Беґа, Б. Братуся, Б. Зейгарник, С. Шандрука та інших.

Проведений аналіз філософських, психологічних, педагогічних, мистецтвознавчих джерел засвідчив актуальність зазначеної проблеми, яка потребує подальшого наукового розроблення у практиці виховання. За таких умов важливого значення набуває впровадження у зміст виховного процесу педагогічних коледжів етнопедагогічних знань, родинних традицій, які відображають гуманістичну етику і світобачення українського народу, містять значний виховний потенціал.

Метою статті є наукове обґрунтування прогностичної моделі та технології виховання гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки.

Накопичений гуманістичний потенціал етнопедагогіки набув особливого значення в умовах боротьби за суверенітет і цілісність України. Необхідно підвищити ефективність підготовки майбутніх вчителів початкової ланки на базі педагогічного коледжу, які мають усвідомити роль і місце сучасного вчителя у суспільстві. Майбутній вчитель повинен навчитися гідно поводитись за різних обставин, цінувати себе та інших, забезпечити докорінне оновлення школи на засадах широкого використання національних цінностей, традицій, звичаїв, етнопедагогіки. За законом духовності І. Беха, кожна людина має бути помітною, шанованою, щоб іти своїм вищим людським життєвим шляхом, здобуваючи любов і повагу інших [1, с. 14].

У фундаментальних працях Г. Кіт та Г. Тарасенко відзначено, що ґрунтуючись саме на міцних підвалинах культури минулих епох і сучасності, національна система освіти відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний та інтелектуальний потенціал народу, створює умови для розвитку природних задатків і талантів кожного громадянина України, формування духовного потенціалу як найвищої цінності нації, держави [3, с. 5].

У зв'язку з цим важливими для досягнення майбутніми педагогами стають проблеми виховання гуманістичних цінностей дітей та юнацтва засобами етнопедагогіки, серед яких чільне місце в усі часи посідають: рідна мова, народні символи, традиції, усна народна творчість, народна музична, пісенна, інструментальна, танцювальна творчість, музичне народно-сценічне мистецтво, народне ремесло.

У методичному посібнику «Вокально-професійна підготовка вчителя музики» В. Бриліна зауважує, що синкретизм народної культури і генетично споріднених з дитячою грою

фольклорних традицій – яскравий і неперевершений зразок природної інтеграції поетичного слова, музики, хороводних рухів, елементів театральної дії, педагогічна ефективність якої доведена багатовіковим існуванням етнопедагогіки. Народні традиції у ціннісному контексті є «системою цінностей та морально-ціннісних орієнтирів особистості, тією універсалією, яка здатна обіймати все разом і «заявляє про себе як система засобів і методів соціально значущої поведінки та діяльності. Саме традиційна культура інтегрує все те, що створено та створюється людством» [2, с. 20].

У сучасній науковій інтерпретації етнопедагогіка розуміється як наука про тисячолітній народний досвід виховання і навчання підростаючих поколінь, виховну мудрість певної етнічної спільноти людей (В. Євтух, А. Марушкевич); система народних знань і умінь у справі навчання і виховання підростаючих поколінь, яка є невід'ємною частиною національної духовності, усний багатотомний підручник виховання, що зберігається з найдавніших часів у пам'яті народу (В. Кузь, Ю. Руденко); народна педагогіка певної етнічної спільноти (Є. Сявавко).

Аналітичний огляд джерельної бази дає підстави стверджувати, що українськими і зарубіжними науковцями накопичено значну кількість фактичного та теоретичного матеріалу, який тією чи іншою мірою розкриває різні аспекти досліджуваної проблеми. Зокрема, слід відзначити вітчизняні дисертаційні роботи, присвячені вивченню системного підходу до формування національних і загальнолюдських моральних цінностей в українській етнопедагогіці (О. Ярмоленко), вихованню учнів старшої школи засобами фольклористично-етнографічної діяльності (М. Семенова), формуванню національної самосвідомості студентів мистецько-педагогічних спеціальностей засобами театралізації народних свят (Р. Береза), розробленню педагогічних умов виховання поваги до батьків на традиціях українського народу (Л. Повалій), формуванню ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи (Н. Пташнік), вихованню морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури (В. Драченко). Вони становлять певний інтерес для нашого дослідження, а саме: вивчення цієї проблеми в контексті виховання у студентів педагогічного коледжу морально-ціннісних орієнтацій засобами етнопедагогіки,

розвитку етнопедагогічної культури у студентів педагогічних коледжів.

Результативність цього процесу буде забезпечена завдяки впровадженню у навчально-виховний процес педагогічного коледжу таких педагогічних умов:

- застосування аксіологічного та особистісно орієнтованого підходу у вихованні гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів;
- формування готовності педагогів до виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних коледжів;
- використання гуманістичної народної етики і моралі;
- використання виховного потенціалу навчальних курсів та позааудиторної роботи (прикладна мистецька діяльність, народні ремесла, промисли);
- розроблення і впровадження відповідного змісту, форм та методів.

Критеріями і показниками виховання гуманістичних цінностей визначено: *когнітивний* – обізнаність щодо сутності гуманістичних цінностей, усвідомлення людини як найвищої цінності, освоєння теоретичних і практичних знань щодо дотримання народного етикету та моральних правил поведінки; *мотиваційно-емоційний* – потреба особистості у повазі, її прагнення до визнання; *діяльнісний* – готовність послуговуватися нормами українського етикету, конкретні дії і вчинки, протистояння аморальним впливам.

У процесі констатувального етапу експерименту за допомогою бесід, спостережень, інтерв'ю, усного та письмового опитування, аналізу творчих робіт, методу експертних оцінок, методу рейтингу, моральних дилем, за наведеними вище критеріями і показниками було визначено наявність у студентів педагогічного коледжу високого, низького та середнього рівнів вихованості гуманістичних цінностей. Так, за результатами діагностики лише 18% студентів володіють високим рівнем, 30,6% – середнім, тоді як 51,4% опитаних мають низький рівень.

Отримані результати констатувальної діагностики, визначені педагогічні умови було покладено в основу експериментальної моделі технології виховання гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки.

Технологічна модель виховання гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки передбачає виконання таких завдань: виховання інтересу

до вивчення гуманістичної етики та морального досвіду українського народу; виховання моральних переконань; формування вмінь визначати й аналізувати гуманістичні цінності в жанрах народного мистецтва; виховання потреби в етичних знаннях про ціннісне ставлення до себе, до інших, до Батьківщини, до природи; дотримання українських етикетних норм та правил з адекватною моральною оцінкою власної поведінки; усвідомлення сутності гуманістичних цінностей та їхнього значення у власному житті, рефлексія та саморефлексія з опорою на власний життєвий досвід; інтеріоризація та вироблення власних гуманістичних цінностей; виховання та розвиток етично-творчих компетенцій у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів; розвиток гуманних почуттів, переконань, ідеалів; мотивування через створення оптимістичної морально-ціннісної професійної перспективи відповідно до розвитку умінь аналізувати прояви гуманістичної поведінки засобами етнопедагогіки.

До розробленої виховної моделі належать:

- цільова складова, яка охоплює часткові цілі побудови, використання виховної системи, її окремих складових, а також принципи і виховні стратегії;
- змістовно-інформаційна складова, яка визначає, відображає, забезпечує зміст виховання;
- педагогічна складова, яка визначає фаховий рівень та підготовленість педагогів;
- технологічна складова, що характеризує технологію виховання, доцільність вибору змісту форм і методів виховання, включеність усіх суб'єктів у виховний процес.

Модель технології виховання гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки становить собою сукупність напрямів, рівнів, педагогічних умов, етапів виховання морально-ціннісних орієнтацій, що утворюють цілісну виховну систему.

Процесуальне забезпечення розробленої виховної технології розкривалося через моделювання виховного процесу в педагогічному коледжі в контексті етнізації освітньої роботи; комплексне застосування традиційних та інноваційних форм, методів, які впроваджувалися за допомогою засобів етнопедагогіки. Велика роль відводилась інтерактивним і вербальним методам, орієнтованим на активізацію навчально-виховного процесу. Під час дослідження ми застосовувалися такі форми народної творчості, як усна поетична, сценічна, танцюваль-

на, різні види музичної пісенної, інструментальної творчості, а також народні ремесла.

Найбільш ефективними виявились: інформаційно-пізнавальні методи (диспути, дискусії, інтелектуальні аукціони, читання та обговорення творів усної народної творчості, ринги); сюжетно-рольові та комунікативні ігри («Урок-експедиція», «Конференція науковців», «Картинна галерея», «У майстерні художника», театралізація пісень, рольові ігри, художнє ігрове проектування); проблемно-дискусійні (бесіда, лекція, конференція, усні газети, міжрольове спілкування, міжособистісне спілкування, Сократівський діалог, доручення, творчі завдання, задачі, моральні дилеми); діяльнісно-практичні (твори-роздуми, проблемні твори, акції, групи милосердя, тренінги); інтегративні (клуби, творчі виховні проекти); методи рефлексії, сугестії, методи психодрами і символдрами, прогнозування і моделювання моральних вчинків; спецкурси «Основи етнології» та «Основи фольклористики», спецсемінари з етноморальним спрямуванням: «Український дитячий музичний фольклор», «Етнопсихологія», «Етнокультура», «Етнолінгвокультура рідного краю», «Народознавство», «Народні художні промисли», «Етнофлористика»; концерти, фестивалі, конкурси, вікторини з усної народної творчості та дитячого фольклору; заняття у музичних фольклорних гуртках: народного танцю, народної пісні, гри на народних інструментах, народних ремесл, народної іграшки, етнографічно-фольклористичного гуртку «Мережка», сценічному музично-драматичному фольклорному театрі «Подоланочка».

Вищезазначена методика виховання гуманістичних цінностей студентів засобами етнопедагогіки передбачає проходження трьох взаємопов'язаних етапів: когнітивного, емоційно-мотиваційного, творчо-проектувального. Когнітивний етап реалізувався в процесі засвоєння студентами етики і моралі українського народу. Емоційно-мотиваційний етап передбачав виявлення сутності гуманістичних цінностей українського народу. Творчо-проектувальний етап полягав у залученні студентської молоді до різноманітної творчої діяльності гуманістичного спрямування.

Аналіз дослідно-експериментальної роботи підтвердив наше припущення, що запровадження відповідних педагогічних умов та методики виховання гуманістичних цінностей студентів педагогічних коледжів засобами етнопедагогіки

є педагогічно обґрунтованим і підвищує рівень досліджуваної якості у студентів.

Проведеним дослідженням не вичерпуються усі аспекти розглянутої проблеми, важливість і актуальність якої зумовлюють необхідність подальших наукових розвідок. Детального вивчення потребують питання, пов'язані з використанням потенціалу етнопедагогіки у становленні творчої особистості студента.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — С. 14.
2. Бриліна В.Л. Вокальна професійна підготовка вчителя музики : метод. посіб. / В.Л. Бриліна. — В. : Нова книга, 2013. — С. 20.
3. Кіт Г.Г. Українська народна педагогіка: курс лекцій : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г.Г. Кіт, Г.С. Тарасенко. — Вінниця : Едельвейс і К, 2008. — С. 5.
4. Kirschenbaum H. A. Comprehensive Model for Values Education and Moral Education / H. A. Kirschenbaum // Phi Delta Kappan. — 1992. — June. — Vol. 73, № 10. — P. 771-776.
5. Parsons T. Values motives and systems of actions / T. Parsons, E. Shills // Toward a general theory of action. — N. Y., 1962. — P. 234-238.

Рассмотрены и научно обоснованы прогностическая модель и технология воспитания гуманистических ценностей студентов педагогических колледжей средствами этнопедагогика. Определены направления, уровни, педагогические условия, этапы воспитания гуманистических ценностей, которые образуют целостную систему профессиональной подготовки будущего учителя.

Ключевые слова: этнопедагогика, гуманистические ценности, технология воспитания, модель, студенты педагогических колледжей.

L. A. Kobzarenko

A Technology of Educating Humanistic Values of Pedagogical College Students by Means of Ethnopedagogics

Vinnitskyi Humanitarian Pedagogical College (13 Nahorna Str., Vinnytsia, Ukraine).

This article deals with a scientifically substantiated experimental technology of educating students' humanistic values in pedagogical high schools. This technology is based on ethnopedagogics.

The directions, levels, pedagogical conditions and stages of educating humanistic values are considered, which are constructed in the system of professional training of future specialists in the educational sphere.

Pedagogical conditions of introduction of the ethnopedagogical technology are revealed such as application of axiological and personality-oriented approaches; special training of teachers; usage of humanistic national ethics and moral; usage of the potential of education courses and out-of-class activities (ap-

plied arts work); development and introduction of corresponding content, forms and methods.

This article provides the results of the ascertaining and forming experimental stages.

Keywords: *ethnopedagogics, humanistic values, moral-value orientations, moral and value education.*

References

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademydav.
2. Brylina, V. L. (2013). *Vokalna profesiina pidhotovka vchytelia muzyky* [Vocal professional training of a music teacher]. V. : Nova knyha.
3. Kit, H. H. & Tarasenko, H. S. (2008). *Ukrainska narodna pedahohika* [Ukrainian folk pedagogics]. Vinnytsia: Edelveis i K.
4. Kirschenbaum, H. A. Comprehensive Model for Values Education and Moral Education / H. A. Kirschenbaum // *Phi Delta Kappan*. – 1992. – June. – Vol. 73, № 10. – P. 771-776.
5. Parsons, T. Values motives and systems of actions / T. Parsons, E. Shills // *Toward a general theory of action*. – N. Y., 1962. – P. 234-238.

ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЕКОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН

Висвітлено та узагальнено практичний досвід формування готовності підлітків до екологічної діяльності в неформальній освіті країн Європи, зокрема Польщі, Чехії, Великобританії, Норвегії, Німеччини, Франції та Фінляндії. Обґрунтовано важливу роль неформальної екологічної освіти у вихованні підростаючого покоління на сучасному етапі.

Ключові слова: неформальна освіта, екологічна діяльність, неперервна освіта, позашкільні заклади.

Нині європейські країни, які виходять на політичну арену як розвинені, повинні мати відповідну систему освіти, доступну та якісну для всіх прошарків населення. Неформальна освіта з екологічної діяльності на рівні з формальною освітою відіграє важливу роль в освітньому просторі європейських країн.

Проблему неформальної освіти як складової неперервної освіти висвітлено у наукових працях зарубіжних авторів Р. Дейва, К. Куллена, М. Форесті, П. Девіса, М. Ераута, Д. Філда, П. Фордхема, Х. Коллі, П. Ходкінсона та інших.

Метою статті є аналіз досвіду неформальної освіти в країнах Європи та сприяння практичній реалізації європейських досягнень.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, розвиток неформальної освіти є важливим, закономірним чинником розвитку демократичних процесів у галузі освіти. Її актуальність засвідчують нормативні документи міжнародних організацій: ЮНЕСКО, Європейського Союзу, ООН, Міжнародної організації праці, РЄ. Меморандум Європейської Комісії 2000 року містить важливі рекомендації щодо розвитку неформальної освіти, яка дає молоді й дорослим змогу набувати знань, умінь і навичок, формувати власні погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі.

Неформальна освіта, згідно з Міжнародним стандартом класифікації освіти, розробленим ЮНЕСКО (International Standard Classification of Education, ISCED, 1997), визначається як будь-яка організована систематична освітня діяльність, що проводиться поза межами формальної системи для забезпечення окремих підгруп населення обраними видами навчан-

ня. При цьому програми неформальної освіти можуть мати різну тривалість та надавати або не надавати сертифікат після завершення навчання [4, с. 10].

За визначенням Д. Лівінгстона, неформальна освіта — це навчальна діяльність, що зумовлена освітніми потребами, прагненнями молоді до оволодіння необхідними знаннями чи вміннями, яка відбувається за межами програм освітніх закладів. Тобто, неформальна освіта охоплює усе навчання поза програмами формальних освітніх закладів [7, с. 5-23].

Європейська неформальна освіта орієнтована переважно на підростаюче покоління та визначається такими поняттями, як солідарність, товариськість, колективне навчання та соціальні навички, чим докорінно відрізняється від формальної освіти, у центрі якої — індивідуальні пізнавальні досягнення.

Неформальна освіта провадиться здебільшого за межами формальної освітньої системи та є добровільною. Вона охоплює широкий спектр навчальних полів, таких як: молодіжні клуби, спортивні асоціації, волонтерські служби, професійна діяльність та багато інших видів діяльності, які надають досвід навчання. Неформальна освіта має менш структурований навчальний план та набагато менші повноваження у видачі дипломів, що зумовлює її слабку соціальну та фінансову позицію.

Неформальна екологічна освіта посідає особливе місце в навчальному середовищі європейських країн. Крім позашкільних закладів, у ній діють асоціації, фонди і центри неформальної освіти, палаци молоді, йорданські сади, молодіжні центри, які зосереджені на поширенні об'єктивної екологічної інформації з метою поглиблення екологічних знань та створення умов для самоосвіти громадян. Це засвідчує Міжнародна спілка охорони природних ресурсів, створена у 1948 році з ініціативи ЮНЕСКО. Одним із головних завдань спілки визначено поширення знань про природу, відтворення та збереження її багатств. Постійна комісія з питань освіти розгорнула активну просвітницьку діяльність з екології в багатьох країнах.

Так, у Польщі існує 142 центри неформальної освіти, що належать до Національної ради позашкільної освіти, 42 організації, що входять до складу Польської асоціації позашкільної освіти. Неформальна освіта дає дітям унікальну можливість розкрити й розвинути свої таланти та здібності. Варто наголосити на важливості екологічної діяльності молодіжних еко-

логічних громадських організацій, які здійснюють виховання екологічно свідомої особистості через цікаву екологічну роботу з дітьми та молоддю. До них належать: Скаутський рух з охорони навколишнього середовища, Зелена бригада, Природниче товариство «Лелека».

Найвідоміші національні громадські екологічні організації (рухи), що нині діють на території Польщі: Польський екологічний клуб, Ліга охорони природи, Федерація зелених, Захисники прав тварин та вегетаріанського руху, Польське товариство охорони дикої природи та інші.

Ліга охорони природи (Liga Ochrony Przyrody) є найбільш давньою екологічною організацією у країні, її було створено 1989 року у підпорядкуванні урядові країни. Емблема — зображення зубра з назвою організації. Основними підрозділами ліги є клуби та гуртки, що діють в дитячих садках, школах, гімназіях та інших установах. Серед основних завдань Ліги охорони природи: проведення освітніх заходів з метою формування у молоді дбайливого ставлення до навколишнього середовища, популяризація знань про природу та її охорону, заохочення молоді до активних дій, спрямованих на охорону навколишнього середовища, контроль за дотриманням законів з охорони природи і втручання у разі випадків його недотримання. Ліга охорони природи видає щомісячний журнал під назвою «Природа Польщі» для шкільних навчальних закладів країни.

Польський екологічний клуб (Polski Klub Ekologiczny) — найбільша громадська організація, що почала діяти на території Польщі з 1980 року і нині налічує понад 4000 осіб. Найактивніше вона працює в Кракові, Познані, Гданську, Вроцлаві, маючи статус некомерційної громадської організації. Основна мета її роботи полягає в розвитку та системному покращенні навколишнього середовища, а також у поширенні екологічної освіти серед громадськості. Пропагується також раціональне використання природних ресурсів та збереження рівноваги між навколишнім середовищем і розвитком цивілізації, від чого залежить якість життя на Землі [10].

У Чеській Республіці неформальна освіта провадиться поза формальною системою освіти. Йдеться про організований навчально-виховний процес поза межами встановленої офіційної шкільної системи. Таке навчання є добровільним; його організаторами виступають об'єднання дітей і молоді, шкільні організації освіти за інтересами — насамперед цент-

ри вільного часу, освітні агентства, клуби, заклади культури тощо.

Освіта сталого розвитку в Чеській Республіці слідує за екологічною освітою, яка почала поширюватися з 1990 року у відповідь на проект ЮНЕСКО, який реалізовувався у той час. Значущість екологічної освіти була підтверджена активною проектною діяльністю шкіл та вчительських екологічних об'єднань, наприклад Клубу екологічної освіти, заснованого в 1995 році. Проект «Зелений міст», який функціонує на кошти ЄС, зосереджений на навчанні експертів з відновлюваних джерел енергії. 14 середніх шкіл з різних частин країни взяли участь у цьому проекті.

Для підлітків у Чеській Республіці організовуються екологічні конференції, на яких учасники представляють власні проекти, присвячені різноманітним проблемам захисту навколишнього середовища та сталого розвитку. Міжнародний проект Еко-школа в галузі екологічної діяльності школярів реалізується не лише в Чехії, але й у 52 країнах світу за участі понад 25 тис. школярів [9].

Одним із яскравих прикладів надання неформальної освіти в Чехії є дитячий та молодіжний фестиваль «Бамбіріада». Його організатором є Чеська Рада в справах дітей та молоді. Підтримує також цей проект Міністерство освіти, Міністерство оборони та Армія Чеської Республіки. Генеральним партнером є велика страхова компанія Generali, а медіальними партнерами — чеське телебачення та радіо. Лейтмотив заходу — соціальна програма за межами школи. Головна мета фестивалю — допомогти дітям вибрати заняття та об'єднання, які б вони хотіли регулярно відвідувати у вільний від занять час. Театральна та музична самодіяльність, спорт, комп'ютерні ігри, рукоділля, туристичні та скаутські відділення, знайомство з військовою справою, — ось неповний перелік напрямів за інтересами. У дітей та молоді є можливість побувати в індійському селищі, зазирнути в кам'яне століття, проїхатися на коні, зайнятися керамікою або малюванням на склі [2, с. 5-6].

Позакласна робота посідає важливе місце у формуванні екологічної культури британських школярів, оскільки забезпечує неперервність екологічної освіти та має безперечні прерогативи в екологічній діяльності, порівняно з навчанням у класі. До позашкільних закладів, що займаються екологічною діяльністю та вихованням школярів у Великій Британії, належать музеї, бібліотеки, зоопарки, національні парки, різно-

манітні молодіжні організації, товариства охорони навколишнього середовища та інші громадські й державні установи.

Молодіжні організації відіграють значну роль у позакласній екологічній діяльності країни. Серед них особливо слід відзначити організацію скаутів, яку було засновано в 1907 році британським військовим Р. Бейден-Пауелом. Організація використовує власну програму виховання, що передбачає залучення учнів до практичної природоохоронної діяльності. Навчити молодь гуманного ставлення до навколишнього середовища й усього живого є пріоритетним завданням подібних організацій. Виховання скаута означає постійний контакт з природою, яка є не тільки об'єктом вивчення, але й засобом навчально-виховного процесу [3, с. 104].

Музеї та художні галереї також є важливими в неформальній екологічній діяльності підлітків. Вони мають велику базу для навчання та пропонують взаємодію з реальними речами — картинами, скульптурами та садовими інструментами. Музей науки та виробництва в Манчестері та Музей Нотінгема організують літні школи для молоді, в яких поряд із навчанням грамоти та письма організується екологічне виховання дітей, залучення їх до екологічної діяльності шляхом прикрашання території музею, будівництва скульптур із природних матеріалів.

Зміст екологічної освіти та екологічної діяльності у Німеччині розробляється відповідно до сучасних підходів розуміння як проблем навколишнього середовища, так і актуальних завдань підготовки підростаючого покоління до життя. Значний вплив на емоційно-вольову сферу особистості дитини мають такі методи неформальної екологічної освіти, як: екскурсії, польові практикуми, вечори, вікторини, рольові ігри, практична діяльність з охорони рослин та тварин, благоустрій та озеленення шкільного двору, території селища, міського району тощо, переважно в районі проживання школяра, польові практикуми, що формують у підлітків відповідальне ставлення до природи [3, с. 188-191].

Як зазначає О. К. Шульженко, у Німеччині функціонують природні школи, в яких основою екологічної освіти виступає так звана «педагогіка переживань» (*Erlebnispädagogik*), яка сприяє адекватному «баченню» себе у навколишньому середовищі та правильному сприйняттю природного світу. У рамках «педагогіки переживань» використовується і «лісова педагогіка» (*Waldpädagogik*), заснована на взаєминах між лісом,

людиною і навколишнім середовищем, а також на інформації про економічне використання лісових багатств. Лісові молодіжні центри Баварського державного лісгосподарського управління у містах Хоенау (національний парк «Баварський ліс») і Лауенштейн (природний парк «Франкенвальд») можуть слугувати наочним прикладом втілення лісової педагогіки. Вони передбачені здебільшого для школярів, іноді використовуються як шкільні туристичні бази. Ці заклади не можна назвати школами: вони працюють без навчальних програм, лекцій та інших форм, притаманних шкільному навчанню.

У Німеччині також діє екологічний проект «Сільська ластівка». Школярі на Байкалі та на Боденському озері вчать берегти живу природу і, обмінюючись досвідом та враженнями, беруть участь у практичній роботі зі збереження біологічного виду «сільська ластівка». Школярі 10-14 років із 10 сільських шкіл Республіки Бурятія під керівництвом місцевих координаторів (БДЦ «Грань») збирають інформацію про особливості цього виду птахів, активно спостерігають за ластівками у природних умовах, ведуть щоденники спостережень, беруть участь в екскурсіях і святах, творчих конкурсах та багато іншого. У Німеччині учні спостерігають за ластівками на Боденському озері за підтримки дорослих із GNF та BUND (Спілка охорони природи Німеччини) [6, с. 94-97].

Виховання дітей у сучасній Франції розглядається як колективна відповідальність держави, державних органів управління, органів місцевого самоврядування, громадських організацій. 19 липня 1998 р. Міністерство національної освіти видало спеціальний указ про організацію вільного часу дітей, який передбачає підписання проектів на міському рівні (BOEN), що регламентують організацію позашкільної й позакласної діяльності дітей територіальними співтовариствами.

Широкого застосування у Франції набули «лісові класи» (classes de foret), що проходять у формі екскурсій у ліс, парк, на берег річки чи моря, до зоопарку або музеїв. Під час таких заходів діти безпосередньо знайомляться із природним різноманіттям, притаманним тій місцевості, де вони мешкають. Музеї ж та зоопарки дають можливість вивчати видові та родові особливості тварин і рослин інших регіонів та країн світу. Особлива увага вихованців звертається на фактори антропогенного впливу, від яких потерпає безпосередньо Франція та інші країни (насамперед різні види забруднень, зниження якості природного довкілля, стрімке зростання урбаністичних процесів тощо) [1].

Активний розвиток екологічної освіти у Скандинавських країнах розпочався з утворення Кооперації діяльності з питань культури. Основою планування освітньої роботи в галузі навколишнього середовища став норвезький проект, в якому визначено мету екологічної освіти: учні мають поважати і цінувати життя в усіх його проявах; розуміти залежність людини від навколишнього середовища і природних ресурсів; мати чітке уявлення про проблеми природи сьогодення; знати права та обов'язки кожного громадянина і всього суспільства загалом щодо навколишнього середовища; набувати знань, навичок, умінь, щоб робити посильний внесок в охорону природи.

Відкрита система общинної школи забезпечує співпрацю школярів та дорослих у життєдіяльності місцевої громади. Ця система успішно діє і нині та застосовується в неформальній екологічній діяльності європейських країн. Так, сучасна норвезька школа Брічхелл стала центром вирішення актуальних для близького оточення екологічних проблем. Мешканці общини збирають відходи різних видів (пластикові відходи, старі прилади та інструменти), щоб запобігти їх спаленню на відкритій місцевості. Зібране складається спільними зусиллями на горищі приміщення школи. Потім меру міста надсилається прохання прислати вантажівку, і відходи вивозяться. Ця ж община є ініціатором боротьби з фосфатними пральними порошками, які забруднюють навколишнє середовище. Агітація та пропагування всілякими способами — шлях вирішення школою цієї проблеми [5, с. 12-13].

У Фінляндії також діють школи природи, які можуть бути як частиною формального навчання на всіх рівнях, від дитячого садка до університету, так і закладами неформальної освіти. Діяльність школи не обмежується територіально та може провадитися організаціями, муніципальною владою або приватним сектором у «школах природи» або «школах довкілля». Головна мета навчання в таких школах зосереджена на наданні природничих знань та виконанні вправ на природі. Учні активно навчаються, діючи практично. Вони отримують інформацію через власні почуття за допомогою дослідження, подорожі й гри; питання, які вони мають вирішувати, відповідають їхньому вікові [8, с. 4].

Проведений теоретичний аналіз практики досвіду європейських країн в галузі екологічної діяльності доводить, що країни Європи приділяють особливу увагу неформальній екологічній освіті дітей. Неформальні екологічні організації

залучають учнів до екологічної діяльності різних напрямів, озброюючи їх знаннями про навколишній світ та прищеплюючи повагу і бережливе ставлення до усього живого.

Література

1. Взаємодія школи та соціального середовища у вихованні учнів коледжів і ліцеїв Франції [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://disser.com.ua/contents/27524.html>. — Назва з екрана.
2. Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей / Д.С. Молоков // Ярославский педагогический вестник. — 2013. — № 1. — Том II (Психолого-педагогические науки). — С. 1-7.
3. Марченко Г.В. Історія виникнення і розвитку екологічної освіти школярів у Великій Британії // Гуманітарні науки. — 2005. — № 1. — С. 97-106.
4. Меморандум Європейської Комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) Про неформальну освіту. [Електронний ресурс] — Режим доступу : <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>. — Назва з екрана.
5. Парфилова Г. Г. Экологическое воспитание младших школьников в семье : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Гульфия Габдрахмановна Парфилова. — Казань, 2003. — 173 с. — Библиогр.: с. 12-13.
6. Шульженко А. К. Развитие эколого-эстетической культуры личности в современной Германии / А. К. Шульженко // Педагогика. — 2003. — № 1. — С. 94-97.
7. Colley H. Informality and formality in learning / H. Colley, P. Hodkins, J. Malcom // Lifelong Learning Institute University of Leeds. — pp. 15-23.
8. Environmental Education in Finland — A Case Study of Environmental Education in Nature Schools. Eila Jeronen, Juha Jeronen & Hanna Raustia (2009) International Journal of Environmental & Science Education. — Vol. 4, No. 1. — pp. 1-23.
9. Informal country report. Czech Republic. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.unesco.org.
10. Polski Klub Ekologiczny [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://pke-om.most.org.pl/>.

В статье представлен и обобщен практический опыт формирования готовности подростков к экологической деятельности в неформальном образовании стран Европы, в частности Польши, Чехии, Великобритании, Норвегии, Германии, Франции и Финляндии. Обоснована значимость неформального экологического образования в воспитании подрастающего поколения на современном этапе.

Ключевые слова: неформальное образование, экологическая деятельность, непрерывное образование, внешкольные учреждения.

I. M. Kolodko

The Formation of Teenagers' Readiness to Ecological Activity in Non-Formal Education of European Countries

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

In the article, the term «non-formal education», as it is understood in European countries, is analyzed. The meaning of this term is closely connected with the term «out-of-school education». The practical experience of the formation of children's readiness to ecological activity in the non-formal education of European countries is clarified and generalized. This experience will be used in future for comparison of formation of ecological activity in Ukraine and Sweden. The investigation of non-formal ecological education in European countries helped to distinguish positive points of organization of ecological activity in these countries. Meanwhile, the important role of some non-formal ecological organizations in the education of the young generation is substantiated in the article. Ecological organizations involve children in ecological activity of different trends, educate them to be responsible for the future of Earth. It is pointed out that non-formal ecological organizations equip pupils with knowledge about environment and teach them to respect all living things.

Keywords: non-formal education, ecological activity, continuous education, out-of-school organizations.

References

1. Vzaiemodiia shkoly ta sotsialnoho seredovyshcha u vykhovanni uchniv koledzhiv i lytseiiv Frantsii [Cooperation of school and social environment in education of pupils in French colleges and lyceums]. Retrieved from <http://disser.com.ua/contents/27524.html>.
2. Molokov, D.S. (2013). Zarubezhnyi opyt predostavleniia uslug v sfere dopolnitel'nogo obrazovaniia detei [Foreign experience of rendering of services in the sphere of additional education of children], Yaroslavskii pedahohicheskii vesnik, № 1, Vol. 2, 1-7.
3. Marchenko, H. V. (2005). Istoriia vynyknennia i rozvytku ekolohichnoi osvity shkoliariv u Velykii Brytanii. [The history of beginning and development of pupils' ecological education in Great Britain], Humanitarni nauky, № 1, 97-106.
4. Memorandum Evropeyskoi komisii 2000. Redaktsia 1437 (2000) Pro neformalnu osvitu [Memorandum of European committee 2000. Wording 1437 (2000) About non-formal education]. Retrieved from: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf>.
5. Parfilova, H. H. (2003). Ekolohycheskoie vospitaniie mladshykh shkolnikov v semie [Ecological education of primary school pupils in the family]. Kazan.
6. Shulzhenko, A. K. (2003). Razvytiie ekoloho-esteticheskoi kultury lychnosti v sovremennoi Hermanii [The development of ecologico-aesthetical culture of personality in present-day Germany], Pedahohika, № 1, 94-97.
7. Colley H., Hodkins P. & Malcom J. Informality and formality in learning. Lifelong Learning Institute University of Leeds. pp. 15-23.
8. Eila Jeronen, Juha Jeronen & Hanna Raustia. (2009). Environmental Education in Finland – A Case Study of Environmental Education in Nature Schools, International Journal of Environmental & Science Education. Vol. 4, No. 1, pp. 1-23.
9. Informal country report. Czech Republic. Retrieved from: www.unece.org
10. Polski Klub Ekologiczny [Polish ecological club] Retrieved from: <http://pkeom.most.org.pl/>

ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ У ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

Викладено розуміння сутності технологічного підходу до реалізації мети виховання школярів засобами мистецтва у позаурочний час. Розглянуто вихідні позиції визначення змісту художньо-естетичних технологій. Обґрунтовано технологію створення художньо-естетичного простору школи як орієнтиру в ієрархічній системі виховної роботи, що стимулює потребу особистості у саморозвитку.

Ключові слова: *художньо-естетичні виховні технології, позакласна робота, художньо-естетичний простір, суб'єкт простору.*

Технологізація усіх сфер життя актуалізує увагу до технологічного підходу в освіті, зокрема у виховному сегменті і в мистецькій галузі. Термін «технологія» є дискусійним. Безсумнівно, він став своєрідним індикатором науково-педагогічного мислення і практичного вибудовування освітніх стратегій, усе активніше спонукаючи вчених-педагогів орієнтуватись на результативність діяльності, прогнозування результату та передбачення способів коригування. Власне, «технологічність перетворюється на стиль сучасного науково-практичного мислення» [5, с. 6-7].

Актуальність проблеми художньо-естетичних виховних технологій визначається, передусім, тим, що:

- сучасні реалії демонструють кардинальну переоцінку цінностей підростаючого покоління щодо мистецтва і життя загалом, висувають беззаперечною вимогою *зростання ролі художньої освіти*: як ніколи постало завдання виховання особистості, здатної виконувати *культуротворчу місію* в суспільстві. М. Киященко зазначає, що в епоху глобалізації й суцільної інформатизації суспільству потрібні люди, які «будуть відповідати новій культурі взаємодії людини зі світом природи і світом людей, особливо зі світом культури, й утворювальної активності... *Формування творчої особистості по суті своїй є передусім естетико-виховним процесом*» [3, с. 128-129];
- сучасні реалії також наочно засвідчують не лише потребу в інтенсивному художньому впливі на особистість як особистість майбутнього, а й активізацію негативних квазімистецьких процесів, що породжують відповідні засоби впливу (С. Кримський, В. Табачковський). Глобалізаційні процеси, «трансформуючи усі сфери життєдіяльності людини, не можуть не впливати

й на тенденції, що відбуваються у мистецькому просторі сьогодення. ... Попри оптимістичні надії на об'єднання людства під гаслами загальнолюдських цінностей, утворилося безліч проблем, що суттєвим чином ставлять під загрозу реалізацію цих гуманістичних принципів» [7]. Виникає потреба у пошуку художньо-естетичних технологій формування імунітету до антимистецького, особистісно-руйнівного. Йдеться про технологію перетворення особистості на суб'єкт мистецької творчості як його власної життєтворчості. Інструментом цього можна розглядати формування в дитини потреби і здатності організації власного змістовного дозвілля як сфери саморозвитку.

Методологічна база технологічного підходу в освіті закладена в дослідженнях Д. Алфімова, О. Пехоти, О. Савченко, Г. Селевка, С. Сисоевої та інших учених. Можливості використання технологій в мистецькій освіті в різних ракурсах проаналізовано О. Кутовою, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орловим, Г. Падалкою, О. Просіною, С. Соломахою, Н. Фоломеєвою, Т. Чабановою та іншими. Технологічний підхід до мистецької освіти власне школярів висвітлюється також детально (Л. Масол та інші). Проте, *по-перше*, поки недостатньо представлено технології виховання засобами видів мистецтва як елементів системи; *по-друге*, попри те, що сучасна педагогічна наука не обходить увагою діяльність школярів у позаурочний час (найчастіше вивільнений від безпосереднього педагогічного «втручання», — А. Золотарьова, О. Муромцева, І. Паласевич, Л. Паньків, С. Соломаха, М. Чепіль та інші), технологічний підхід недостатньо впроваджений саме у цю сферу. Художньо-естетичне виховання у позаурочний час постає в шкільних реаліях як «хаотичний набір заходів». Йдеться про недооцінку значення мистецької творчості учнів у позаурочний час і про недостатню обізнаність вчителів у технологіях такої роботи. Цікавий досвід деяких закладів залишається незагаленим. *По-третє*, недостатнім є методичне забезпечення впровадження технологічного підходу у сферу художньо-естетичного виховання школярів. *По-четверте*, у шкільній практиці існують серйозні чинники негативного впливу на залучення школярів до художньої діяльності у позаурочний час, передусім перевантаженість учнів, особливо підлітків та старшокласників, поряд із прагматичним поглядом на обрання виду діяльності, застарілі зміст і форми роботи, які пропонує

школа, недостатня мобільність вчителів у реагуванні на потреби учнів і вимоги соціокультурної ситуації, що постійно змінюються.

Мета статті — окреслення вихідних позицій до визначення змісту і застосування художньо-естетичних технологій виховної роботи зі школярами у позаурочний час.

Виховна технологія поки не має однозначного тлумачення. Автор статті спирається на робоче визначення, прийняте в Інституті проблем виховання НАПН України (запропоноване І. Бехом та іншими) і розуміє *виховну технологію як систему теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію виховання) і відібраних (абсорбованих) практикою процедур (способів, прийомів, методів, форм тощо) розгортання виховного процесу вчителем, доцільних умов виховної діяльності учнів, спрямованих на реалізацію змісту виховання як мету, що полягає в досягненні оптимального рівня вихованості особистості.*

Отже, виховна технологія є *системною* (йдеться про взаємозв'язок і взаємозумовленість складових), *ієрархічною* (йдеться про змістову та організаційну підпорядкованість складових); *процесуальною* (охоплює мету, цілепокладання, моделювання, алгоритм перебігу, прогнозування результативності, є гнучкою та динамічною, оскільки освітній процес постійно зазнає змін).

Урахування системності, ієрархічності, процесуальності пов'язано з розумінням виховної технології як *рухомого* феномена: кожна технологія концентрує і виражає загальні ознаки єдиного навчально-виховного процесу незалежно від навчальної дисципліни, застосування на уроці чи в позакласній роботі. Водночас, кожна технологія, володіючи загальними ознаками, виявляє себе через локальні технології, екстраполюючи загальні ознаки на конкретну сферу. Як зазначає Д. Алфімов, «кожна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології» [1].

Стосовно мети статті варто уточнити поняття «*позаурочна*» і «*позакласна*» діяльність школярів. Так, здійснений В. Коростельовою [4] ретроспективний порівняльний аналіз понять засвідчив, що до 1990 року використовувався єдиний термін «позакласна робота». Визначення «позаурочна» з'являється у 90-х роках як синонім. Дещо пізніше вживається термін

«позанавчальна діяльність». Як результат екскурсу, подається класифікація діяльності школярів: за місцем проведення (класна та позакласна); за часом проведення (урочна та позаурочна); за відношенням до розв'язання навчальних завдань (навчальна та позанавчальна). Проте ця систематизація не ставить крапку у дискусії, оскільки урочна робота може проводитись як у класі, так і за його межами; позаурочна може бути як навчальною, так і позанавчальною і т.д. Уряді досліджень розрізняються позашкільна і позакласна робота: обидві складові реалізуються у позаурочний час. Деякі автори (Г. Пустовіт, Н. Пустовіт, В. Лозова, М. Чепіль та інші) уточнюють поняття позакласної роботи і відповідно — позакласної діяльності учнів як такої, що відбувається у позаурочний час, але є необов'язковою для всіх; її зміст не обмежується змістом навчальних програм, впливає з інтересів школярів і реалізується у різноманітних формах: індивідуальних і колективних, групових (гуртки, періодичні масові заходи тощо). Суттєвість питання для художньо-естетичних технологій визначається тим, що мистецтво в школі — як урок, так і в будь-яких формах у позаурочний час — акцентовано несе виховне навантаження, отже, чітку межу між позакласною і позаурочною роботою (учнівською діяльністю) встановити інколи неможливо і не є принциповим.

Окреслимо деякі позиції як концептуальні для з'ясування сутності художньо-естетичних виховних технологій у роботі зі школярами із застосуванням засобів будь-якого виду мистецтва.

Мистецька освіта в школі відіграє роль *об'єднуючого чинника*, який визначає загальний естетичний розвиток особистості, створює умови для виявлення *мистецьких здібностей*, дає можливість допомогти у професійному самовизначенні. Вона також є *оптимальною основою* для розвитку емоційної сфери дитини як основи переживання художнього досвіду і ширше — основи переживання знань, здобутих у будь-якій предметній сфері, що створює здатність привласнення їх як цінностей, саморефлексії цих цінностей, зрештою — розвитку духовного, що невід'ємний від креативного потенціалу особистості. Варто ще раз звернутись до цитованої статті М. Киященка: у сучасному світі усі «способи і види взаємодії людини з природними процесами, предметами і явищами, усі процеси соціокультурного життя людей будуть здійснюватись у творчих і лише творчих комунікативних і діалогових взаємодіях» [3, с. 128].

Художньо-естетичній діяльності учнів в позакласній роботі відведено особливу роль: це оптимальна сфера їх *мотивування до творчості*, виховання впевненості і пробудження спроможності у творчій самореалізації, оскільки позакласна діяльність є доступною для кожного, зорієнтована на добровільний вибір і є *результативною незалежно від здібностей її учасників*.

Мистецьку освіту в єдності складових можна розглядати як *універсальний особистісно-розвивальний засіб*. Відповідно, художньо-естетичні технології позакласної виховної роботи повинні вибудовуватися як *універсальний механізм* цілісного розвитку особистості школяра.

Шкільна мистецька освіта — ланка більш широкого поняття мистецької освіти, тобто системи, яка охоплює позашкільні заклади, спеціалізовану освіту, заклади культури, родинне виховання, медіа-простір тощо.

Визначення змісту і шляхів запровадження художньо-естетичних технологій у позакласній роботі, своєю чергою, має ґрунтуватись на *загальних педагогічних підходах*: встановленні і дотриманні внутрішньо організованих, взаємопов'язаних етапів виховної роботи; урахуванні її динамічності, наступності і неперервності — як у часовому (віковому) вимірі, так і між мистецтвами, а також між формами позакласної діяльності; зі встановленням зворотного зв'язку.

Зміст художньо-естетичних технологій має визначатися на основі прогнозу, який враховує *суб'єктивні умови* ЗНЗ. Зміст локальних технологій (наприклад, щодо засобів конкретного виду мистецтва) впливає із загальних.

Особливість позакласної виховної роботи полягає у проектуванні таких педагогічних технологій, що могли б якнайповніше допомогти учням зорієнтуватися і самореалізуватися у багатогранній *соціокультурній ситуації*. Узагальненою технологією у цьому контексті вбачається *технологія організації дії виховного художньо-естетичного простору* і створення такого простору як процесу естетизації засобами мистецтва у позаурочний час. Поняття «художньо-естетичний простір» і «художньо-естетичне виховне середовище» розглядаємо як діалектично пов'язані: навчаючись «працювати» з об'єктивним культурним простором, школяр «вибирає» з нього і привласнює художньо значущі об'єкти, перетворюючи їх на особистісні цінності, і у такий спосіб творить своє власне життєве середовище (як найближче оточення) і далі — власний життєвий простір, що ним опосередковується. Простір навчального за-

кладу складається з індивідуальних діалектично пов'язаних просторів-середовищ суб'єктів навчально-виховного процесу. Отже, акцентуємо логіку творення особистістю власного простору через освоєння об'єктивно існуючого простору, а не навпаки, що посилює дієвість різноманітних художньо-естетичних впливів через пізнавальну активність і самодіяльність.

Як узагальнююча технологія виховної роботи, художньо-естетичний простір відповідає зазначеним вимогам системності, ієрархічності, процесуальності, оскільки постає доцентровим стрижнем виховної роботи як системи. Він постійно розвивається в часі, залучаючи до свого створення і функціонування школярів за їхнім бажанням і перетворюючи їх на своїх суб'єктів. При цьому школярі-суб'єкти змінюють найближче оточення (середовище), залучаючи в нього привласнені цінності з об'єктивно існуючого соціокультурного простору, обов'язково навчаючись саморефлексії; і в результаті розвиваються в ньому як особистості.

Однак зміст і структура, процедури створення такого простору визначаються і специфікою конкретного навчального закладу (загальноосвітня школа, спеціалізована школа мистецького спрямування, спеціалізована школа з поглибленим вивченням певних дисциплін, ліцей, гімназія; значення мають особистості членів педагогічного колективу, їхні уподобання, здібності, знання, досвід, традиції закладу).

Постає необхідність з'ясувати зміст і структуру поняття художньо-естетичного простору ЗНЗ. Вихідною позицією є визначення І. Бега: «Особистісно-розвивальне середовище — особливий науково організований соціум, який відрізняється від звичайного середовища вищими за змістом та інтенсивністю характеристиками спільної діяльності та спілкування, емоційно й інтелектуально насиченою атмосферою співпраці й творення» [2].

У побудові технологій враховуються особливості позакласної діяльності школярів у віковому розрізі, що впливає на зміст технологій: для молодших учнів пріоритетом є задоволення потреби у творчості, намагання спробувати себе в різних напрямках, для підлітків — позакласна діяльність постає як площина для рефлексії своїх бажань і здібностей перед професійним самовизначенням, обранням профілю навчання у старшій школі.

Отже, завданням побудови системи художньо-естетичних технологій у позакласній виховній роботі є актуалізація

зв'язку різних векторів художньо-естетичної діяльності школярів як єдиного джерела особистісного саморозвитку, наповнення естетичним змістом життєдіяльності.

Домінуючими *принципами*, дотримання яких має забезпечити результативність упровадження художньо-естетичних технологій, є такі:

- *духовної насиченості* шкільної життєдіяльності школярів, загальна картина якої є орієнтиром для реалізації можливостей і потреб;
- *добровільного вибору* школярем своєї діяльності; індивідуальний темп, мобільність в ознайомленні з різними способами мистецької самореалізації;
- ставлення до школяра як до *суб'єкта власного розвитку*; цей принцип реалізується через принципи педагогіки співпраці, толерантності, підтримки, які спрямовані на самостановлення індивідуальності;
- *діалогізму спілкування* (полілогу) рівноправних суб'єктів середовища, в якому кожен відчуває себе його ініціатором і творцем.

Результатом застосування технологій має стати: художньо-естетична вихованість школярів як основа художньо-естетичної і ширше — життєвої компетентності; передусім, це здатність і готовність до виконання культуротворчої місії, яка у школяра виявлятиметься через прагнення свідомого будовування власного життєвого простору і рефлексії значення власної мистецької творчості та можливостей для свого розвитку, зрозуміло, відповідно до вікових можливостей.

У вчителів, які організують позакласну роботу з художньо-естетичного виховання, очікується прояв таких рис:

- сформованість цілісного і насиченого естетичним змістом бачення позакласної виховної роботи ЗНЗ загалом, ролі художньо-естетичної складової на рівні її планування та здійснення;
- усвідомлення позакласної роботи засобами мистецтва як цілісного художньо-естетичного простору в діалогічному спілкуванні суб'єктів — учнів, вчителів та інших учасників.

Відповідно, в *учнів* прогноуються досягнення:

- підвищення вмотивованості до включення у позакласну художньо-естетичну діяльність; наповнення естетичним змістом інших напрямів діяльності; усвідомлення себе суб'єктами цього процесу, соціального значення

власної творчості на рівні творення художньо-естетичного простору ЗНЗ;

- осмислення значення мистецької творчості як чинника вибудовування власного життєвого простору, зокрема, через єдність урочної, позакласної, дозвілєвої складових; єдність мистецької та позамистецької сфер свого життєтворення.

Література

1. Алфімов Д. В. Структурно-змістовний компонент поняття технології / Д. В. Алфімов [Електронний ресурс] // Наук. вісн. Донбасу. – 2011. – № 3 (15). – Режим доступу : http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/index.htm. – Назва з екрана.
2. Бех І. Д. Психологічні засади побудови виховного простору особистості / І. Д. Бех // Конференція «Філософія образования личности» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b3.html>. – Назва з екрана.
3. Киященко Н. И. Трансформация эстетического воспитания в эпоху глобализации и смены цивилизаций / Н. И. Киященко // Век глобализации. – 2010. – № 2. – С. 127-138.
4. Коростелёва В. А. Проблемы географических исследований школьников в рамках внеурочной деятельности / В. А. Коростелёва [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ecosystema.ru/03programs/publ/korost/1_1_2.htm. – Название с экрана.
5. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Видавничий центр «Просвіта», Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. – 368 с.
6. Соломаха С. О. Технологія розвитку художньо-естетичного світогляду вчителів мистецьких предметів у системі післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / С. О. Соломаха. – Режим доступу : http://193.93.116.30/Narodna_osvita_vupysku/18/statti/solomaha.htm. – Назва з екрана.
7. Стоян С. П. Сучасне мистецтво в контексті глобалізації / Світлана Стоян // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : зб. наук. пр. – Вип. XXIX. – К. : Міленіум, 2012. – С. 291-298.

Представлено понимание сути технологического подхода к реализации цели воспитания школьников средствами искусства во внеурочное время. Рассмотрены исходные позиции определения содержания художественно-эстетических технологий. Обоснована технология создания художественно-эстетического пространства школы как ориентир в иерархии воспитательной работы, стимулирующий в личности потребность к саморазвитию.

Ключевые слова: *художественно-эстетические воспитательные технологии, внеклассная работа, художественно-эстетическое пространство, субъект пространства.*

Artistic and Aesthetic Education After School: the Technological Dimension

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

An understanding of the technological approach to achieving the goal of education by means of art in out-of-school activities is presented. The author determines the initial positions of artistic and aesthetic technologies. A technology for creating the artistic and aesthetic space of school is substantiated to be a landmark in the hierarchy of educational work stimulating the need for self-identification and uniting into a single channel the local technology education by means of different arts. It is assumed that the choice of local technologies and the ways to create the space are determined by subjective conditions, particularly the specifics of the school. The author identifies the dominant pedagogical principles, adherence to which ensures effective education. The criteria for such education are formulated in terms of its manifestation by the teacher – the organizer of extracurricular activities, and the pupil – the subject of artistic activity.

Keywords: artistic and aesthetic educational technology, extracurricular work, artistic and aesthetic space, subject of space.

References

1. Alfimov, D. V. (2011). Strukturno-zmistovni komponent poniattia tehnologii [The structural-content component of the concept of technology]. *Naukovi visnyk Donbasu* [Scientific Herald of the Donbas]. 3 (15). Retrieved from: http://alma-mater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN15/index.htm.
2. Bekh, I. D. Psiholohichni zasady pobudovy vyhovnoho prostoru osobystosti [Psychological principles of construction of educational space of personality] // Konferentsiia «Filosofiiia obrazovaniia lichnosti» [Conference «Philosophy of education of personality»]. Retrieved from: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b3.html>
3. Kiiashhenko, N. I. (2010). Transformatsiia esteticheskoho vospitaniia v epohu globalizatsii i smeny tsivilizatsii [Transformation of aesthetic education in the era of globalization and change of civilizations]. *Vek globalizatsii* [The age of globalization], 2, 127-138.
4. Korosteliova, V. A. Problemy geograficheskikh issledovaniia shkolnikov v ramkakh vneurochnoi deiatelnosti [Problems of geographical research of students within extracurricular activities]. Retrieved from: http://www.ecosystema.ru/03programs/publ/korost/1_1_2.htm
5. Nisimchuk, A. S., Padalka, O. S. & Shpak, O. T. (2000). Suchasni pedahohichni tekhnologii [Modern educational technologies]. Kyiv: Vydavnychiy centr «Prosvita», Poshukovo-vydavnyche ahentstvo «Knyga Pamiati Ukrainy».
6. Solomakha, S. O. Tehnologiiia rozvytku hudozhno-estetychnoho svitohliadu vchyteliv mystetskykh predmetiv u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity [A technology of development of artistic and aesthetic worldview of teachers of art subjects in the system of Postgraduate Education]. Retrieved from: http://193.93.116.30/Narodna_osvita/vupysku/18/statti/solomaha.htm.
7. Stolian, S. P. (2012). Suchasne mystetstvo v konteksti hlobalizatsii [Contemporary art in the context of globalization]. In *Aktualni problemy istorii, teorii ta praktyky khudozhnoi kultury*. Vol. XXIX (pp. 291-298). Kyiv: Milenium.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОЛОДІЖНОЇ УЧАСТІ У ВОЛОНТЕРСЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито значення молодіжної участі в усіх сферах життєдіяльності суспільства, розглянуто поняття «участь» та її рівні. Автором доведено, що волонтерська діяльність є складовою молодіжної участі. За результатами дослідження сучасного стану молодіжної участі у волонтерській діяльності рекомендовано більше уваги приділяти розробленню та реалізації різноманітних проєктів.

Ключові слова: *участь, молодіжна участь, волонтерська діяльність, розвиток молодіжної участі.*

На всіх етапах суспільного розвитку молоде покоління брало участь у суспільно важливих справах. Сьогодні молодим людям належить реалізовувати започатковані реформи та розвинути їх до рівня системних соціально-економічних перетворень. Відтак, держава, визначаючи шляхи становлення і розвитку суспільства, орієнтується передусім на молодь, чий потенціал і знання можуть стати запорукою її прогресивного розвитку.

Про важливість участі молоді у суспільних процесах наголошувало багато вітчизняних та зарубіжних учених, мислителів та державних діячів. Зокрема, видатний український учений та державотворець М. Грушевський зазначав, що одним із головних завдань національного відродження України є виховання молодого покоління, національної інтелігенції як творчого начала, рушія духовного поступу. Учений стверджував, що молодь — це майбутнє нації, і саме їй відведена вирішальна роль у справі духовного оновлення, привнесення в українське життя інтелігентності, принциповості, ідейності. Коли молодь «...сильна, жива, енергійна, криє в собі задатки будучої плідної і творчої діяльності — вона мусить до певної міри виколоватися із старих протертих, проїжджених доріг», — підкреслював М. Грушевський [2, с. 230].

У сучасних нормативно-правових актах державного і місцевого рівнів поряд з терміном «участь молоді» широко використовується поняття «залучення молоді». Зокрема, у постанові Кабінету Міністрів України «Про утворення Молодіжної ради» (20 червня 2012 р.) зазначено, що завдання Ради полягає у сприянні залученню молоді до вирішення питань соціально-економічного, політичного та культурного життя суспільства.

У Декларації «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» (15 грудня 1992 р.) одним із основних завдань державної молодіжної політики є залучення молоді до активної участі в економічному розвитку України [1].

У Стратегії розвитку державної молодіжної політики до 2020 року (27 вересня 2013 р.) визначено, що одним із завдань є забезпечення участі молоді у формуванні та реалізації державної молодіжної політики через залучення молоді до роботи в органах державної влади та органах місцевого самоврядування; громадських об'єднань, що представляють її інтереси, та волонтерській діяльності [4].

Діяльність молодіжних волонтерських груп, незалежно від типу організації, у якій вони функціонують, здійснюється в інформаційно-просвітницькому, профілактичному, реабілітаційному, рекреативному, соціально-рекламному, соціально-побутовому, охоронно-захисному та фандрайзинговому напрямках. Популярними також є такі напрями діяльності волонтерів, як охорона здоров'я, збереження історичної та культурної спадщини, охорона навколишнього середовища.

Ураховуючи різноманітність напрямів волонтерської діяльності та її актуальність серед дітей та молоді, волонтерство визнано важливою складовою молодіжної участі. Допомогаючи іншим, молоді люди стають упевненими у своїх силах, здібностях, опановують нові навички та встановлюють нові соціальні зв'язки.

Основні аспекти молодіжної участі перебувають у полі зору як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, зокрема Г. Лактіонової, Н. Комарової, А. Зінченко, Р. Харта, О. Пометун, Т. Ремех та інших.

Проблема волонтерства широко відображена в науково-педагогічній літературі, зокрема теоретичні аспекти цього питання, практичний досвід організації волонтерських шкіл, реалізація волонтерських програм ЦССМ в різних регіонах висвітлювали І. Зверева, А. Капська, О. Безпалько, С. Толстоухова, О. Яременко, Р. Вайнола, О. Карпенко, Л. Міщик та інші дослідники.

Формуванню молодіжної політики, участі у суспільних процесах, розвитку громадянського суспільства присвячено праці видатних українських учених М. Головатого, В. Головенька, В. Куліка, М. Перепелиці та інших.

Науковці також намагаються з'ясувати не лише поняття «участь», а й її рівні. З усіх спроб визначити поняття «участь»

на рівні громади найбільш повною є восьмисходинова послідовність громадської участі, яка була запропонована Р. Арнштейном.

Поняття «участь» Р. Харт теж розглядає за схемою «сходинок участі». Роджерс Харт пропонує вісім рівнів участі дітей: маніпулювання; декорування; токенізм (символічний захід); призначення дорослими та інформування; консультування та інформування; рішення, що приймаються з ініціативи дорослих разом із дітьми; рішення, що приймаються з ініціативи дітей під управлінням дорослих; рішення, які приймаються з ініціативи дітей разом із дорослими [5].

Дуже часто поняття «участь молоді» використовуються державними органами влади, щоб визначити та дослідити рівень активності та участі молодих людей у шкільному житті, спортивних, державних, громадських організаціях, волонтерській діяльності тощо.

Мета статті полягає у розкритті розвитку молодіжної участі у волонтерській діяльності.

На Десятій конференції Конгресу місцевих та регіональних влад Європи (2003) було ухвалено нову редакцію Європейської Хартії участі молоді у муніципальному та регіональному житті. У новому розділі «Механізми участі молоді» визначено, що для досягнення реальної участі молоді у місцевому та регіональному житті потрібно розвивати такі механізми, як освіта з питань участі, інформування молодих громадян, запровадження інформаційних та комунікаційних технологій, просування молодіжних засобів інформації, підтримка молодіжних організацій та різноманітних ініціатив, залучення молоді до діяльності громадських організацій, волонтерського руху.

Активізація волонтерського руху — нині світова тенденція. Так, наприклад, у Франції до волонтерської діяльності залучено 19% населення, у Німеччині — 34%, у США — майже 56%, в Японії — 26%. Такі процеси стали актуальними і важливими з низки причин. По-перше, як свідчить багаторічний досвід використання праці волонтерів, це ефективний спосіб вирішувати складні проблеми окремої людини, суспільства та довкілля, які часто виникають на ґрунті недостатньої турботи про суспільне благо. По-друге, волонтерство приносить у соціальну сферу нові, як правило, творчі та сміливі ідеї щодо вирішення найгостріших і найскладніших проблем. Завдяки йому безвихідні, на перший погляд, ситуації знаходять своє

вирішення. По-третє, волонтерство — це спосіб, за допомогою якого кожний представник суспільства може покращити якість життя. По-четверте, це механізм, використовуючи який, люди прямо адресують свої проблеми тим, хто здатний їх вирішити [6, с. 77].

На сьогодні волонтери працюють у технічній, економічній, соціальних сферах. Серед них — добровольці ООН, міжнародні та національні волонтери, волонтери он-лайн. Велику когорту становлять волонтери Корпусу миру США, які працюють за такими основними напрямками: викладання англійської мови, бізнес, освіта та екологія.

В Україні волонтерський рух почав активно розвиватися на початку 90-х роках ХХ століття зі створення служби під назвою «Телефон Довіри». Зокрема, у 1991-1992 роках у зв'язку з розвитком соціально-педагогічної роботи, загостренням соціальних проблем та відсутністю досконалої системи надання соціальних послуг вразливим верствам населення все активніше почали говорити про важливість волонтерства у суспільстві.

Сьогодні велика увага держави спрямована на: проведення заходів національного значення щодо популяризації волонтерського руху, визнання праці та суспільних досягнень волонтерів, проведення щорічного конкурсу «Волонтер року»; соціальної допомоги, соціальної підтримки, соціальної реабілітації, соціальної профілактики, охорони здоров'я, охорони навколишнього природного середовища, збереження культурної спадщини.

Реалізація вищезазначеного сприяла розвитку волонтерського руху, доступності волонтерства для кожного громадянина держави незалежно від віку, статі, релігійних та політичних переконань, забезпеченню прозорості та розширенню напрямів волонтерської діяльності в державних, громадських та релігійних організаціях. Разом із тим молоді люди мають ще більше можливостей для реалізації власних соціальних ініціатив, які не лише сприяють популяризації волонтерства та зростанню соціальної активності, а й покращують якість життя членів місцевих громад.

Наразі в Україні функціонує ряд недержавних організацій, які активізують громадську діяльність шляхом розвитку волонтерського руху, спрямованого на якнайширше залучення населення до суспільно корисної роботи на добровільних засадах у благодійних, громадських та державних організаціях: Всеукраїнська молодіжна організація «Соціальна ініціати-

ва», Всеукраїнська асоціація молодіжного співробітництва «Альтернатива-В», Український форум благодійників тощо. Майже при кожному вищому навчальному закладі створені та функціонують студентські волонтерські групи. Зазвичай, волонтерські програми включені до планів виховної роботи в закладах освіти, а також використовуються під час організації виробничих практик.

З метою виявлення реального стану молодіжної участі ми провели дослідження серед студентської молоді, яка бере участь у волонтерській діяльності на базі Центру волонтерів «Довіра» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки.

У процесі дослідження з'ясовано, що студенти долучаються до різноманітних акцій («Серце до серця», «З теплом до дитини», «Велопробіг заради життя», «Миколай про тебе не забуде»), просвітницької діяльності за методом «рівний-рівному», беруть активну участь у конференціях, форумах, семінарах, волонтерських студіях, відвідують Школу волонтерів тощо.

Волонтери дуже тісно співпрацюють із державними та недержавними організаціями (Червоним Хрестом, Міським центром соціальних служб для сім'ї дітей та молоді, «Інво-волинь», «Стимул», «Переображення» та ін.). У процесі такої співпраці студенти мають можливість досягнути значущість їхньої діяльності й віднайти справу у волонтерській діяльності до душі.

У рамках реалізації спільного проекту «Твоя обізнаність — твоя безпека!» та під час впровадження Міжнародної програми «Залучення молоді до запобігання торгівлі людьми в Україні» студенти-волонтери взяли участь у тренінгу щодо протидії торгівлі людьми разом із тренерами Молодіжної громадської організації «Волонтерський клуб м. Луцька». Мета тренінгу полягала в ознайомленні волонтерів із Законом України «Про протидію торгівлі людьми» (зі змінами і доповненнями від 16.05.2013) та особливостями протидії торгівлі людьми. Після набуття знань студенти здійснювали просвітницьку діяльність серед учнівської та студентської молоді.

Нами також виявлено, що:

- молодь позитивно ставиться до суспільно активних молодих людей;
- волонтерська діяльність сприяє формуванню загально-людських цінностей, світогляду справжнього громадянина, що є важливим у процесі прийняття рішень.

Водночас варто відмітити, що особисті інтереси молоді переважають над суспільними, оскільки основна мета їхнього життя: створити гарну сім'ю (93,3%), виховати дітей (63,3%), побувати в різних країнах світу (60%), жити не гірше за інших (56,6%), зробити кар'єру (50%), отримувати задоволення від їжі, сексу тощо (26,6%) і лише 13,3% опитаних прагнуть зробити щось важливе для своєї країни.

Сьогодні нові суспільні відносини утверджуються в складних соціально-економічних, політичних реаліях. І це негативно позначається на настроях молодих людей, формуванні їхніх цінностей стосовно участі у суспільному житті, визначення свого місця у системі суспільних перетворень. Значна частина молоді не задоволена своїм становищем у суспільстві. Існують також значні відмінності в уявленнях студентської молоді стосовно того, яким шляхом потрібно йти, щоб досягнути високого соціального становища в нашій країні.

Зокрема, студенти відмітили, що для досягнення високого соціального становища найважливіше мати міцне здоров'я — 90%, хорошу освіту — 83,3%, високий інтелект, чесність і принципиовість — 76,6%, вихованість, хороші манери, готовність допомогти іншому — 63,3%, уміння переконувати, красномовство — 50%, впливових родичів — 48%, заможних батьків — 40%, походити із сім'ї з високим соціальним становищем — 39%, привабливу зовнішність — 33,3%.

Значна частина молодих людей зазначила, що не знайшла місця для самореалізації, адже 42% опитаних — перебувають у пошуку позитивних змін у своєму житті, 30% активно включилися у суспільне життя, 23% не замислювалися над цим, а 7% очікують пасивно.

Студенти найчастіше беруть участь у різноманітних акціях та тренінгах (83,3%), концертах (56,6%), конференціях, семінарах, форумах (33,3%), написанні проектів (12%). Однак є велике бажання розробляти масові заходи, проекти з подальшою їх реалізацією.

У результаті дослідження ми прийшли до висновку, що з метою розвитку молодіжної участі у волонтерській діяльності потрібно більше уваги приділити розробленню та реалізації різноманітних проектів, що забезпечить участь на найвищому рівні сходинок, визначеним Р. Хартом. Відповідно, коли молодь бере участь у розробленні й реалізації проектів та програм, вона по праву вважає себе їх співавторами. Це відчуття

причетності, своєю чергою, породжує відповідальність і бажання виконати роботу на високому рівні.

В основу проектного навчання закладено співробітництво і продуктивне спілкування молодих людей, спрямоване на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти важливе, ставити цілі, планувати діяльність, розподіляти функції, критично міркувати, досягати значущих результатів.

Під час виконання проекту волонтер отримує:

- задоволення результатами своєї роботи, визнання своєї діяльності колегами та входження в колектив професіоналів;
- вдячність людей, почуття необхідності та можливість змінити щось на краще;
- позитивні емоції;
- нові знайомства та нових друзів;
- новий досвід, нові навички;
- можливості реалізації творчого підходу до виконання роботи;
- саморозвиток, самореалізацію, самоорієнтацію, самоосвіту та самовиховання тощо.

Молодіжна участь — це і показник активної громадянської позиції молодих людей, і своєрідний показник розвитку особистості.

Наше дослідження не охоплює всього спектру питань, пов'язаних із цією важливою проблематикою. Подальшого дослідження потребує розкриття умов розвитку молодіжної участі.

Література

1. Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні : декларація [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua>. — Назва з екрана.
2. Рекомендація 128 о пересмотренной Европейской хартии об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <https://wcd.coe.int/ViewDoc>. — Название с экрана.
3. Стратегія розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/532/2013>. — Назва з екрана.
4. Участь молоді в суспільному житті: досвід, можливості, бар'єри : щорічна доповідь Президенту України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками

2011 р.) / Міністерство освіти і науки молоді та спорту України. — К., 2012. — 222 с.

5. Капська А. Й. Технологізація волонтерської роботи в сучасних умовах / А. Й. Капська. — Київ, 2001.
6. Лактіонова Г. М. Участь дітей у процесі прийняття рішень: сучасні підходи та стратегії / Г. М. Лактіонова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Київ — Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. — С. 324-329.
7. Участие детей и молодежи в процессах принятия решений // А. Купцова, Е. Сакович, Т. Кондрашевская, Л. Логгинова, С. Мирук. — К. : ИМГ АртБат, Такі справи, 2002. — 112 с.

В статтє раскрыто значеніє молодежного участия во всех сферах жизнедеятельности общества, рассмотрено понятие «участие» и его уровни. Авторами доказано, что волонтерская деятельность является составляющей молодежного участия. На основе исследования реального состояния молодежного участия в волонтерской деятельности рекомендовано больше внимания уделять разработке и реализации различных проектов.

Ключевые слова: участие, молодежное участие, волонтерская деятельность, развитие молодежного участия.

N. I. Korpach, S. P. Oleshak

Features of the Development of Youth Participation in Volunteer Activities

Lesia Ukrainka Eastern European National University (Lutsk, Ukraine).

The article reveals the importance of youth participation in all spheres of society, defines the concept «participation» and its level. The authors have shown that volunteering is a part of youth participation, youth activities as volunteer groups, regardless of the type of organization in which they operate. Volunteering is present in awareness raising, prevention, rehabilitation, recreational, social advertising, social, security protection and fundraising areas. Popular is also such directions: health, preservation of historical and cultural heritage and the environment.

The participation of young people in volunteer movement allows them through charitable activities make a personal contribution to solving social problems, self-realization, by initiating projects and programs that are socially useful.

To encourage youth participation in volunteer activities, it is recommended to focus more on writing and implementation of various projects.

Keywords: participation, youth involvement, volunteer activities, development of youth participation.

References

1. Pro zahalni zasady derzhavnoi molodizhnoi polityky v Ukraini [On General Principles of State Youth Politics in Ukraine] (Declaration). Retrieved from: <http://zakon2.rada.gov.ua>.
2. Rekomendatsiia 128 o peresmotrennoi Evropeiskoi khartii ob uchastii molodezhy v obshchestvennoi zhyzni na mestnom i regionalnom urovne [Recommendation 128 on revision of the European Charter on youth participation

- in society life at local and regional levels]. Retrieved from: <https://wcd.coe.snt/ViewDoc>.
3. Stratehiiia rozvytku derzhavnoi molodizhnoi polityky na period do 2020 roku [The strategy of development of state youth policy till 2020]. Retrieved from: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/532/2013>.
 4. Ministerstvo osvity i nauky molodi ta sportu Ukrainy. (2012). Uchast molodi v suspilnomu zhytti: dosvid, mozhlyvosti, bariery [Participation of youth in social life: experience, possibilities, barriers]. K.
 5. Kapska, A.Y. (2001). Tekhnolohizatsiia volonterskoi roboty v suchasnykh umovakh [Technologization of volunteer work in modern conditions]. Kyiv.
 6. Laktionova, H.M. (2004). Uchast ditei u protsesi pryiniattia rishen: suchasni pidkhody ta stratehii [Participation of children in decision-making: modern approaches and strategies]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi (pp. 324-329). Kyiv – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU.
 7. Kuptsova, A., Sakovych, E., Kondrashevskaya, T., Logginova, L. & Myruk, S. (2002). Uchastiie detei i molodezhy v protsessakh priniattia reshenii [Participation of children and youth in decision-making]. Kyiv: YMH ArtBat, Taki spravy.

СІМЕЙНІ ЦІННОСТІ У КОНТЕКСТІ РЕАЛІЙ СУЧАСНОГО АМЕРИКАНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Розкрито сутність поняття «сімейні цінності» як сукупності прийнятих у суспільстві уявлень про сім'ю, що позначаються на способі її життєдіяльності. Встановлено, що у Сполучених Штатах Америки в основу інтерпретації сім'ї покладено її розуміння як колективу, який очолюють партнери протилежних статей, що перебувають у шлюбі і мають дітей. Доведена недоцільність, неправомірність і непридатність традиційного розгляду сім'ї, оскільки вона як соціальна та економічна структура є динамічною конструкцією, трактування якої має змінюватися відповідно до потреб громадянського суспільства. Визначено особливості посттрадиційної американської сім'ї.

Ключові слова: *сімейні цінності, сім'я, Сполучені Штати Америки, традиційна сім'я, посттрадиційна сім'я, демократичні сімейні цінності.*

Характерною ознакою сьогодення є зміни ідеально-типової моделі сім'ї в бік легітимації її плюралістичних форм, інтегрування в її змісті поширеної в суспільстві множинності ціннісних ставлень до цього соціального інституту як на індивідуальному, так і на державному рівні. Суперечність між традиційними уявленнями про цінності сім'ї з її обмеженими нормативними засадами, з одного боку, і прагненням реалізувати індивідуальну свободу у виборі способу сімейного життя, з іншого, активізує імпульси щодо винайдення нових сімейних цінностей, які б відповідали притаманним суспільству ціннісним пріоритетам. У цьому контексті заслуговує на увагу звернення до реалій американської сім'ї, аналізу характерних для американського суспільства сімейних цінностей, що позначаються на специфіці та ефективності функціонування сімейного мікроколективу. Адже у Сполучених Штатах Америки сім'я вважається однією з вищих національних цінностей, що покладаються в основу американського способу життя, розглядається як показник успіху і престижу у суспільстві.

Різні аспекти життєдіяльності американської сім'ї набули висвітлення у працях українських (М. Боришевський, Г. Васянович, В. Качур, В. Кравець, Б. Ковбас, В. Костів, В. Савка, Н. Уманець, Н. Якушко), російських (Д. Баталін, С. Гавров, М. Глотов, В. Гончаров, І. Дворянков, В. Жуков, В. Жуковський, Г. Кліманцева) та американських (Е. Берджерсс, У. Біверс, Р. Бернс, М. Боуен, Д. Віннікот, К. Девіс, М. Емлер, Д. Олсон, Т. Парсонс, П. Рейман, Д. Сміт, Н. Смелзер, Х. Танкерсли, Х. Хартман, М. Хілл) дослідників.

В історичному контексті американські сімейні цінності досліджують С. Еванс, М. Зінн, Д. Ейтзен, М. Каммпен, А. Карлсон, Р. Маранис, Д. Папеное та інші.

Сучасні підходи до визначення сімейних цінностей, характерних для американського суспільства, пропонують Д. Еггебін, С. Кунтц, Д. Лічер, Дж. Стасей, М. Хілл та інші.

Проте на вітчизняному ґрунті й нині простежується недостатня наукова розробленість питань, пов'язаних з американськими сімейними цінностями.

Мета статті — на основі аналізу наукових джерел розкрити особливості американських сімейних цінностей, впливу на їх формування ціннісної системи суспільства.

У загальному розумінні сімейні цінності — це сукупність прийнятих у суспільстві уявлень про сутність сім'ї, що позначаються на способі її життєдіяльності.

В англійській мові представлено різні інтерпретації поняття «сім'я». До таких традиційних визначень, як пов'язаність кров'ю, усиновлення і шлюб, науковці додають також технічні: об'єднання і розподіл майна та прибутків між членами сім'ї [5]. Тобто наголошується, що сім'єю можуть бути як соціальні, так і економічні об'єднання.

Традиційним і найбільш популярним визначенням сім'ї на американському ґрунті вважається її розгляд як колективу, який очолюють партнери протилежних статей, що перебувають у шлюбі і мають дітей. На чоловіка покладається роль годувальника, і лише смерть є типовою причиною його виходу із сім'ї. Особливий акцент робиться на неучасті жінки в матеріальному підтриманні сім'ї [5].

Цей підхід до трактування сутності сім'ї домінував протягом 30-40-х рр. ХХ ст., коли нормативним ідеалом поставала розширена сім'я, яка об'єднувала значну кількість родичів. Її існування зумовлювалося економічною необхідністю: кілька поколінь жили разом, щоб більш успішно керувати сімейною фермою або бізнесом. Вважалося, що чим більшою буде чисельність працездатних членів, тим більшу економічну спроможність матиме сім'я.

У період 1974-1975 рр. близько 50 науковців з 25 університетів США залучилися до участі у великому проекті — створенні єдиної системи теоретичних моделей функціонування сім'ї. Загалом було виокремлено 24 сфери вивчення сім'ї: сімейна комунікація, рольова напруга і конфлікт, структура

влади в сім'ї, молода сім'я, неповна сім'я та ін. (У. Берр, У. Гуд, К. Девіс, Л. Коттрелл, Г. Кристенсен, І. Най, І. Ранте, Р. Хілл).

До традиційного визначення сім'ї як колективу Конгрес США повернувся у 1993 році. В «Акті про сімейне медичне обслуговування та тимчасову непрацездатність» наголошувалося, що працедавець забезпечує робітника можливістю тимчасового звільнення від роботи через хворобу, догляд за хворим членом сім'ї або за новонародженою дитиною. З цією метою Конгрес дав визначення сім'ї як структури, до якої входять жінка/чоловік, син, дочка або батьки, але не встановив чіткого її складу. Син або дочка надалі починають позначатися як біологічна або прийомна/усиновлена дитина, яка виховується в сім'ї, або дитина від іншого шлюбу, дитина під опікою або дитина батьків, які були позбавлені батьківських прав.

У 1996 році Шлюбним актом встановлюється термін «чоловік/дружина» для роз'яснення позиції уряду США щодо гомосексуальних шлюбів. Акт також затверджував положення про те, що чоловік або дружина є партнером протилежної статі. Більшість тогочасних дослідників сім'ї керувалися у її визначенні такими положеннями. По-перше, «сім'я» розглядалася як осередок, що складається з чоловіка, дружини і неповнолітніх дітей. По-друге, стверджувалося, що чоловік/батько — головний годувальник, тоді як жінка не бере участі у зароблянні грошей, особливо поки неповнолітні діти не досягли шкільного віку. По-третє, найбільш вірогідною причиною втрати годувальника вважалася його смерть. По-четверте, наголошувалося на тому, що лише ті індивіди, які входять до сімейного колективу, становлять його складову, поєднуючи і розподіляючи соціальні та економічні ресурси [5]. Традиційні сімейні цінності всіляко підтримувалися на державному рівні політичною опозицією у дебатах, присвячених засудженню розлучень, збільшення кількості матерів-одиначок, акцентуванню на необхідності запровадження контролю за народжуваністю, запереченню прав одностатевих шлюбних союзів тощо [9, с. 87].

Водночас усе більшого визнання набуває думка про недовільність, неправомірність і непридатність традиційної інтерпретації сім'ї, оскільки вона як соціальна та економічна структура є динамічною конструкцією, трактування якої має змінюватися відповідно до потреб сучасних американських громадян і громадянського суспільства. Не можна не брати до уваги й той факт, що хоча сім'я як колективний осередок «продовжує бути і модальною ситуацією, і нормативним ідеа-

лом, зростає кількість розлучень, ставлячи жінку на чолі сім'ї; збільшується позашлюбна народжуваність, змінюючи реалії сімейного життя» [4].

Поширення набуває думка про те, що сімейна криза викликана не відмовою від традиційних цінностей, а потребою в сім'ї зі зміненою структурою, яка дає своїм членам змогу краще пристосуватися до нових економічних і соціальних умов. Наприклад, С. Кунц переконана, що поява розмаїття сімейних типів стала наслідком складних обставин, пов'язаних з економічним і політичним реструктуруванням, яке розпочалося наприкінці 1960-х рр. : закриття традиційних центрів зайнятості, знищення високооплачуваних робочих місць, створення робочих місць для жінок і неповнолітніх... Як наслідок, «сімейні цінності, які колись координували приватне життя з колишніми відносинами виробництва і розподілу, тепер не скоординовані з економічними і політичними тенденціями» [3, с. 257]. На думку дослідниці, у той час, коли спостерігалось прагнення державних діячів привернути увагу громадян до епідемії розлучених батьків і позашлюбних матерів, реальну провину за так звану «кризу сім'ї» треба шукати в економіці, у ринку праці та неадекватній політиці уряду, яка призвела до «підвищення приватних витрат на виховання дітей у поєднанні з доступністю для них у всіх сім'ях економічних і соціальних ресурсів» [3, с. 145].

Незважаючи на те, що проблема «сімейних цінностей» домінує в американському суспільстві вже більше 70 років, вона і сьогодні не втрачає своєї актуальності.

Американська сім'я ХХІ століття найчастіше визначається як посттрадиційна, що не дотримується жодної чітко визначеної структурної моделі. Поряд із традиційною сім'єю, яка складається з батька, матері та їхніх дітей, з'явилися нові форми сімейного союзу. Мати-одиначка, батько-одинак, сім'ї з прийомними дітьми, наявність вітчима чи мачухи, непрацюючий батько, який опікується дітьми, — це лише кілька прикладів явищ, характерних для сучасного американського суспільства. Однак, як засвідчують соціологічні дослідження, 97% американців, які живуть у традиційних сім'ях, і 88% американців, які належать до нетрадиційного типу сім'ї, цілком задоволені своїм сімейним життям [8].

Однак слід зазначити, що хоча в загальному вимірі сучасна американська сім'я не є однотипною, ті сімейні форми, які не відповідають нормативній моделі, зазнають послідовного

інституційного неприйняття. Тобто, «в суспільстві, де лише деякі люди живуть у сім'ях з традиційною структурою, закон продовжує надавати перевагу і привілеї саме цьому типу сім'ї» [7, с. 130]. Загалом сімейні закони оперують трьома базовими положеннями: по-перше, «люди можуть стати сім'єю тільки за народженням або завдяки шлюбу»; по-друге, «батьки — люди, які складають пару (та) бажано одружену»; по-третє, «шлюб доступний лише двом гетеросексуальним людям» [7, с. 126]. Як наслідок, у США на соціальну та юридичну підтримку не можуть розраховувати люди, чії сімейні відносини не позначені кровним зв'язком, усиновленням чи гетеросексуальним шлюбом. Надання чинним законодавством переваги певній сімейній структурі наносить шкоду й тим, хто приймає, і тим, хто не приймає традиційну форму сім'ї.

У засобах масової інформації та в Конгресі США тривають дебати щодо визначення сім'ї та її «найкращого» виду для стійкого функціонування суспільства «лібералів, консерваторів і прихильників прогресу (у тому числі більшості феміністок), які різняться поглядами на шлюб, жіночу рівність, виховання дітей і соціальний захист» [2, с. 52]. При цьому просімейні діячі доволі часто виступають проти політики, яка дала б сім'ям можливість одержати доступ до освіти та охорони здоров'я, підвищити заробіток усіх працюючих до такого рівня, щоб достатньою мірою забезпечити і захистити свої сім'ї [9]. Тобто, проголошення традиційної сім'ї як найвищої цінності супроводжується руйнуванням матеріальних умов, необхідних для її ефективної життєдіяльності.

Орієнтація на суто традиційну сім'ю з чоловічим домінуванням для дієвого функціонування суспільства неоднозначно сприймається американськими дослідниками. Так, С. Кунц наголошує на можливості кожної форми сім'ї бути ефективною і цінною. Висловлюється припущення про те, що: «багато проблем, відповідальність за які зазвичай покладається на руйнування традиційної сім'ї, існує не тому, що ми дуже змінилися, а тому, що ми недостатньо змінилися; це й зумовлює відставання у доборі справедливого оцінювання пристосованості поведінки та державних інститутів до нових реалій, які спричиняють проблеми в сучасних сім'ях» [3, с. 109].

Перегляд сімейних цінностей означає насамперед визнання багатоманітності сімейних форм і шлюбних відносин, як нетрадиційних, так і традиційних, посилення турботи про привласнення дітьми справжніх цінностей. Зважаючи

на те, що США завжди були країною з різноманітністю етнічних, релігійних і культурних традицій, висловлюється думка про доцільність розвитку плюралістичної соціальної моделі, яка б містила різні сімейні утворення. Щодо традиційних цінностей, їх слід змінювати «шляхом посилення відповідальності і турботи одне про одного та особливо про дітей» [3, с. 109]. Для цього треба «відмовитися від ілюзій про необхідність відтворення деякої міфічної традиційної сім'ї, винайти нові сімейні традиції і способи відтворення старих, не впадаючи у ностальгію за минулим і не виявляючи презирства до людей, чії сімейні цінності відрізняються від наших» [3, с. 277-278].

За словами Дж. Стасей, сімейні цінності справді є життєво важливими для стабільності американського суспільства, але вони мають відображати його сутність. Для цього їх потрібно демократично перевизначити «шляхом розширення прав, обов'язків, способів і легітимності різних інтимних відносин» [9, с. 77]. Реальні демократичні сімейні цінності мають забезпечити більш якісні програми турботи про дітей, чії батьки працюють; доступ до установ охорони здоров'я для батьків, дітей і людей похилого віку; спільне проживання; оплачувану відпустку для працюючого населення і більш гнучкі графіки роботи та іншу політику в сфері зайнятості, сприятливу для сім'ї.

Вагомий вплив на інтерпретацію сімейних цінностей справив фемінізм, «спосіб думок і практика якого особливо наголошують на цінності взаємного зростання, самореалізації та співробітництва шлюбних партнерів у вихованні дітей. За такого бачення взаємин поважаються потреби один одного, кожний має права і не боїться підпорядкування чи приниження з боку іншого» [6, с. 77]. Згідно з поглядами Б. Хукса, феміністські цінності любові, взаємної поваги, турботи, відповідальності, співчуття і чесності мають стати сімейними цінностями. Адже «люблячі батьки, незважаючи на те, є сім'ї повними чи неповними, геями або натуралами, очолюваних жінками чи чоловіками, швидше виховують здорових, щасливих дітей з почуттям власної гідності» [6, с. 77]. Рівність, взаємна повага і справедливість завжди були в центрі теорії і практики феміністського руху. Незважаючи на це, фемінізм протягом доволі тривалого часу вважався антисімейним. Насправді, фемінізм завжди був за, а не проти сім'ї.

Наведені погляди на сутність сімейних взаємин як ціннісних пріоритетів американської сім'ї підтримує М. Хаттер, зазначаючи, що «батьки і діти повинні чуйно ставитися до потреб одне одного. У сім'ї має панувати атмосфера взаєморозумін-

ня, коли всі разом поділяють незгоди і радості, усвідомлюють, що для кожного з них життя виходить далеко за межі сім'ї. Це зовнішнє або інше життя також треба брати до уваги під час формування взаємин один з одним» [1, с. 11].

Одна із причин характерної для американського суспільства суперечності між високою цінністю сім'ї (у всіх соціологічних опитуваннях сім'я посідає перше місце) та доволі значною кількістю розлучень (у 47% американських сімей хоча б для одного з подружжя цей шлюб є другим) полягає в орієнтуванні жінок і чоловіків на щасливу сім'ю, тобто сім'ю, здатну забезпечити емоційний комфорт для всіх її членів. Якщо створена сім'я не відповідає ознакам «щасливої», подружжя легко руйнує її і шукає заміну.

Незалежність, кар'єрне зростання, розвиток внутрішнього світу набули статусу пріоритетних цінностей не лише для значної кількості американських чоловіків, а й для більшості жінок, які вважають, що свободи особистості можливо досягти лише шляхом саморозвитку, іноді завдяки відмові від загальноприйнятої моралі, порушенню стандартів і життєвих стереотипів. Можливість мати власний прибуток надає жінці більшу самостійність, змінюючи структуру сімейних відносин, традиційних функцій у сім'ї.

Реалії сьогодення орієнтують на цінності, які б відповідали новому типу суспільства, провідною характеристикою якого є вихід на «арену» індивіда, який бере активну участь у його життєдіяльності, реалізуючи свої здібності (продуктивна орієнтація). Усе більшого визнання набуває модель американської сім'ї як осередку суспільства, в якому основна увага приділяється розкриттю індивідуального потенціалу батьків і дітей для його подальшої реалізації на благо суспільства.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що проблема сімейних цінностей на американському ґрунті завичай пов'язується з визначенням сутності поняття «сім'я», державною сімейною політикою, розглядом демографічних і соціальних питань функціонування сім'ї. Сімейні цінності також співвідносяться з поглядами на роль жінки в суспільстві та сім'ї, сексуальною мораллю. З огляду на поширення в американському суспільстві нових форм сімейної життєдіяльності, спостерігається поступовий відхід від цінностей традиційної сім'ї до її інтерпретації у контексті свободи і демократії. Акцентується увага на досягненні згоди між усіма членами сім'ї, реалізації гуманного соціального «контакту», вихованні

дітей шляхом встановлення демократичних батьківсько-дитячих взаємин.

Література

1. Хаттер М. Что формирует семью? / Марк Хаттер // США: общество и ценности. — 2001. — январь. — С. 10-11.
2. Baca Zinn M. Feminism and family studies for a new country / M. Baca Zinn // Annals of the American academy of political and social science. — 2000. — № 571. — P. 42-56.
3. Coontz S. The way we really are: Coming to terms with America's changing families / S. Coontz. — N.Y. : Basic Books, 1997. — 375 p.
4. Eggebeen D.J. Race, Family Structure, and Changing Poverty among American Children / D.J. Eggebeen and D. Licher // American Sociological Review. — № 56(6). — 1991. — P. 801-817.
5. Hill M. When Is a Family a Family? Evidence from Survey Data and Implication for Family Policy / Martha Hill // Journal of Family and Economic Issues. — № 16 (1). — 1995. — P. 35-64.
6. Hooks B. Feminism is for everybody / B. Hooks. — Cambridge, MA : South End Press, 2000. — 412 p.
7. Johnson J.R. Preferred by law: The disappearance of the traditional family and law's refusal to let it go / J.R. Johnson // Women's Rights Law Reporter. — № 25 (2-3). — 2004. — P. 125-144.
8. Religion & Ethics Newsweekly. Survey: Faith and family in America. Retrieved on July 21, 2007 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.pbs.org/net/religionandethics/week908/survey.html>.
9. Stacey J. In the name of the family: Rethinking family values in the postmodern age / J. Stacey. — Boston : Beacon Press, 1996. — 314 p.

Раскрыта сущность понятия «семейные ценности» как совокупности принятых в обществе представлений о семье, которые оказывают влияние на способ ее жизнедеятельности. Установлено, что в Соединенных Штатах Америки в основе интерпретации семьи — понимание ее как коллектива, во главе которого партнеры противоположного пола, пребывающие в браке и имеющие детей. Доказана необоснованность, неправомочность и недееспособность традиционного рассмотрения семьи, поскольку она как социальная и экономическая структура является динамической конструкцией, трактовка которой должна изменяться в соответствии с потребностями гражданского общества. Определены особенности посттрадиционной американской семьи.

Ключевые слова: семейные ценности, семья, Соединенные Штаты Америки, традиционная семья, посттрадиционная семья, демократические семейные ценности.

T. V. Kravchenko

Family Values in the Context of Modern American Society Realities

The essence of the concept «family values» is defined as an aggregate of the accepted in society ideas of family that affect its vital functions. Traditionally, family is determined as a team headed by the partners of opposite sex, which are

in marriage and have children. In the United States of America, family values are reflected in the public family policy, in determining demographic and social priorities. Family values also correlate with the views on the role of woman in society and family, sexual moral. The traditional family remains a norm, which all other family forms are often compared to. At the same time, new forms of family unions have appeared next to a traditional family, for example, lone parent-family, family with adopted children, with stepfather or stepmother, non-working father which takes care of children, unisexual marriages. The pointlessness, illegality and uselessness of the traditional consideration of family is proved. As a dynamic social and economic structure, it must be interpreted in accordance with the needs of modern civil society. The revision of family values means the recognition of a variety of its forms and marriage relations, both untraditional and traditional, strengthening the anxiety about children's appropriation of the real values. Ponderable influence on the consideration of family values is produced by feminism, which marks the value of mutual growth, self-realization and collaboration of marriage partners, education of children; defends the values of love, mutual respect, care, responsibility, sympathy and honesty. The main features of the posttraditional American family are revealed, which adheres to not a single certain structural model and is oriented on achieving consent between all family members, realization of humane social 'contact', establishment and development of democratic paternal-child mutual relations.

Keywords: *family values, family, United States of America, traditional family, posttraditional family, democratic family.*

References

1. Hatter M. (2001). Kto formiruiet semiu? [Who forms family?]. SSHA: obshchestvo i tsennosti, 1, 10-11.
2. Baca Zinn M. (2000). Feminism and family studies for a new country. Annals of the American academy of political and social science. 571: 42-56.
3. Coontz S. (1997). The way we really are: Coming to terms with America's changing families. — N. Y. : Basic Books. — 375 p.
4. Eggebeen D.J. and Licher D. (1991). Race, Family Structure, and Changing Poverty among American Children // American Sociological Review 56 (6): 801-817.
5. Hill Martha. (1995). When Is a Family a Family? Evidence from Survey Data and Implication for Family Policy // Journal of Family and Economic Issues. 16 (1): 35-64.
6. Hooks B. (2000). Feminism is for everybody. — Cambridge, MA: South End Press. — 412 p.
7. Johnson J.R. (2004). Preferred by law: The disappearance of the traditional family and law's refusal to let it go // Women's Rights Law Reporter. 25 (2-3): 125-144.
8. Religion & Ethics Newsweekly. Survey: Faith and family in America. Retrieved on July 21, 2007 from: <http://www.pbs.org/net/religionandethics/week908/survey.html>.
9. Stacey J. (1996). In the name of the family: Rethinking family values in the postmodern age. — Boston: Beacon Press. — 314 p.

МУЗИЧНІ ОБРАЗИ ЯК ВИХОВНІ СКЛАДОВІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті представлено аналіз музичних художніх образів як виховних складових навчальної діяльності молодших школярів. Автором виділено дидактико-методичні, технологічні, педагогічно-музикознавчі та педагогічно-аксіологічні підходи щодо впровадження музичної образності в освітній простір. За цією логікою запропоновано систематизацію музичних образів як виховних складових навчання дітей мови, літературного читання, предмету «Я — у світі» та природознавства.

Ключові слова: музичні образи, навчальна діяльність, виховання, молодші школярі, музична комунікація, інтонаційні джерела.

Для сучасних тенденцій гуманізації та гуманітаризації освіти пріоритетним у навчально-виховному процесі початкової школи є обумовленість його змісту загальнолюдськими цінностями. Музичне мистецтво як форма суспільної свідомості, маючи емоційну природу, формує емоційний досвід особистості, сприяючи художньо-естетичному розвитку особистості зразками духовної культури людства. Розуміння феномену музичного мистецтва в особистісному розвитку дітей відображено у сучасних програмах з музичного мистецтва (Л. Хлебникова, Л. Дорогань, Л. Кондратова, О. Лобова та інші) і мистецтва (Л. Масол, О. Гайдамака, Н. Очеретяна та інші). Програми ґрунтуються на фундаментальних положеннях музичної педагогіки і спрямовані на поліхудожнє виховання та формування у дітей основ музичної культури й цілісної художньої картини світу.

Виховний вплив музичного мистецтва конкретизує його емоційна складова, яка виявляється у музичних художніх образах. Музичні художні образи визначаються, насамперед, узагальненим художньо-естетичним рівнем, який зумовлює цілісність сприймання й усвідомлення світоглядного змісту музики. З іншого боку, музичні образи мають конкретне функціональне навантаження для окремого музичного твору, яке характеризує музична драматургія твору, його інтонаційно-логічні комплекси та інші художньо-комунікативні засоби. Отже, музичні образи мають багато рівнів виявлення, що й підтверджується дослідженням з філософсько-естетичних, музикознавчих, культурологічних та психолого-педагогічних позицій.

Таку невичерпну багатозначність музичного образу уособлює універсальна категорія мистецтва «художній символ», обґрунтування якої надано О. Рудницькою [5, с. 72]. Учена аналізує універсальну загальність і неповторну індивідуальність мистецьких творів, які залучають до світу художньої реальності кожну людину та за допомогою художніх образів надають можливість змінити власне життя, перетворити почуття на естетичні та етичні уявлення. За таких умов мистецтво наближає світ до людини, дає їй змогу відчутти світ у собі, а себе у світі. Так здійснюється тотожність внутрішнього і зовнішнього [5, с. 58-59].

Музикознавча складова аналізу музичних образів, що має безпосередню педагогічну значущість, полягає в обґрунтуванні музичного конструювання образів, яке походить від смислового розвитку музичного твору та відображення змісту музичного образу в особистісних формах. Для розуміння цієї музикознавчої позиції доцільно усвідомити, що функціональність музичних образів визначається принципом музичної драматургії, який відображає динаміку життя й внутрішнього світу людини. Отже, цю музикознавчу позицію доцільно вважати універсально-класичним підходом не тільки в музикознавстві, але й у музичній педагогіці. Завдяки конкретизації принципу музичної драматургії уможливується виділення таких типів образності смислового розвитку музичних творів: образи-сценки життя, образи-портрети, образи-настрої, образи-ідеї тощо [4, с. 166-167].

Означені концептуальні засади аналізу музичних художніх образів мають обумовити визначення музичних образів як виховних складових навчальної діяльності молодших школярів. Ураховуючи багатокомпонентність змісту початкової освіти, що передбачає засвоєння дітьми емоційно-ціннісних ставлень до інших людей та навколишнього світу [6, с. 37], а також реалізацію принципу цілісності впливу на особистість [6, с. 84] і принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу [6, с. 87], таке визначення має конкретну теоретичну й практичну значущість. *Ступінь розробленості означеної проблеми* визначають рівні обґрунтування можливостей впровадження музичних образів як виховних складових у навчальну діяльність молодших школярів, що й обумовило логіку викладення статті.

Теоретичне обґрунтування означеної проблеми має конкретизувати коло питань і ступінь їх узагальнення у наукових

дослідженнях. У цьому зв'язку уможлиблюється умовне виділення таких рівнів презентації музичних образів у навчальній діяльності молодших школярів: дидактико-методичний (О. Лобова, О. Комісаров, О. Ростовський, О. Савченко, Е. Печерська), технологічний (Д. Кабалевский, І. Красильников, Л. Масол, Г. Селевко), педагогічно-музикознавчий (М. Красильнікова, С. Колесніков, Г. Побережна, К. Руч'євська, Т. Щериця) та педагогічно-аксіологічний (Л. Коваль, О. Рудницька).

Виокремлення дидактико-методичного та технологічного рівнів надає можливість означити проблеми методики формування навичок сприймання та аналізу музичних образів як провідних чинників у навчально-виховній діяльності дітей, визначити методи, прийоми та технології опанування дітьми засобів музичної виразності. Як важливий напрям методичного оновлення уроків у початковій школі, вирізняють проведення уроків на основі інтеграції навчального матеріалу з кількох предметів, об'єднаних навколо однієї теми. З цією метою уроки музики у першому класі пропонується інтегрувати з уроком ознайомлення з навколишнім світом та з уроком малювання, у другому класі — з уроками читання, малювання, ознайомлення з навколишнім світом та з уроком народознавства і краєзнавства. У третьому та четвертому класах уроки музики інтегруються з українською мовою, малюванням, природознавством, народознавством й краєзнавством, етикою та валеологією [6, с. 260-262].

Завдяки реалізації в музичній педагогіці педагогічно-музикознавчого рівня уможлиблюється аналіз музичних образів та їх упровадження у практику музичної діяльності дітей як засобів художньої комунікації. Провідні ідеї цього підходу ґрунтуються на музикознавчих закономірностях, які розкривають об'єктивні можливості впливу музичного мистецтва на особистість, що й створює природні умови музичної комунікації. Ураховуючи, що об'єктивні закономірності музичного мистецтва обґрунтовані в межах музикознавства, а саме: інтонаційній теорії музики (Б. Асаф'єв), теорії комунікативної функції музики (В. Медушевський), теорії музичних та позамузичних джерел музичних інтонацій (К. Руч'євська) і теорії зовнішніх та внутрішніх умов сприйняття музики (Є. Назайкінський), цей рівень доцільно визначити провідним у подальшому розвитку музичної педагогіки.

За педагогічно-аксіологічного підходу до аналізу музичних образів привертається увага до художньо-естетичної цінності

та обґрунтовуються критерії, показники і рівні сформованості ціннісних ставлень, інтересів, орієнтацій дітей на музичні образи [1, с. 14].

Урахування цих рівнів теоретичного узагальнення проблеми дослідження музичних образів надає можливість визначити *метою* статті конкретизування музичною образності як виховної складової таких змістовних ліній початкової школи: мовлення, літературне читання, суспільствознавство та природознавство. Наведені нами приклади музичних образів мають змістовну спрямованість на означені освітні сфери, вони передбачають реалізацію принципу єдності навчально-виховного процесу.

Музичні образи в межах мовленнєвої змістовної лінії мають сприяти розвитку у дітей умінь користуватися мовою як засобом комунікації. Зважаючи на те, що мова й музика мають загальну природу, інтонаційну, варто виділити такі групи музичних образів, інтонаційні джерела яких походять від мови людини: 1) музично-інтонаційна конкретизація мови людини, в якій передаються почуття та психічний стан людини; 2) музична конкретизація мови, що виражає різні дії людини. Педагогічну доцільність залучення музичних образів мови людини в навчальну діяльність дітей визначають педагогічні умови, що спрямовані на збільшення лексичного запасу дітей та поглиблення логічного змісту суджень. Приклади музичних образів, що конкретизують мову людини, в якій передаються почуття та психічний стан людини, можна навести такі: 1) збудженість, хвилювання (збуджена мова маленького хлопчика, який задихається від втоми, — М. Глінка, «Іван Сусанін», IV дія, сцена у посада); 2) розгубленість, нестямність, змішаність, тріпотіння (тріпотіння від страшної здогадки, покинутої дівчини — О. Даргомижський, «Русалка», I дія, тріпотіння князя, Наталки, старця); 3) страх, жах, боязкість (боязливі причитання Єрошки — О. Бородін, «Князь Ігор», сцена Скули та Єрошки); 4) плавність, неквапливість, (мова Ярославни: статечна, з гідністю — О. Бородін, «Князь Ігор», пролог); 5) ревності (ревності Снігурки — М. Римський-Корсаков, «Снігурка», II дія, аріозо Снігурки); 6) горе, відчай, скорбота (вигуки відчаю — Е. Гріг, «Пер Гюнт», «Жалоба Інґрід»); 7) ненависть, погрози, гнів (гнів фурій — К. Глюк, «Орфей», I акт, картина в храмі бога Аполлона); 8) радість, веселощі (гучний сміх чоловіків з приводу веселої розповіді — Й. Гайдн, «Пори року»).

Музичну конкретизацію мови людини, що виражає різні дії людей, доцільно структурувати у такій послідовності: 1) заклинання (пісні календарного кола «Заклинання весни»); 2) голосіння (голосіння дівчат — О. Верстовський, «Аскольдова могила», хор «Ой, подруги»); 3) розповіді (велика розповідь Млади — Б. Сметана, «Брандербуржці в Чехії»); 4) репліки (репліки гостей на бенкеті, М. Римський-Корсаков, «Садко»); 5) плачі (плач Ярославни — О. Бородін, «Князь Ігор», II дія); 6) перегуки, діалоги, бесіди (перегуки сестер Морської царівни — М. Римський-Корсаков, «Садко», IV картина); 7) скарги (прохання, голосіння сиротинки — М. Мусоргський, «Сиротинка»); 8) сварки (сварки жінок, зойки — М. Мусоргський, «Борис Годунов», IV дія, пісня про плітки); 9) примирення, згоди (дуети примирення — А. Скарлатті, «Дуети»; 10) поклики, вигуки (пастух кличе стадо в поле — Й. Гайдн, «Пори року», друга арія Симона).

Наведені приклади музичних образів, які передають мовлення людини, свідчать про здатність музичної образності активізувати розвиток умінь молодших школярів спостерігати за розвитком думки та адекватно сприймати емоційно-оцінні ознаки інформації. Саме ця позиція визначається важливою у мовленнєвій змістовній лінії державної програми. У зв'язку з цим нами для організації мовленнєвої діяльності молодших школярів впроваджено технологію музично-оцінної діяльності дітей. Завдяки створенню художньо-естетичних моделей діти на основі сприйняття і практичного аналізу виразних інтонацій у фрагментах музичних творів, що відображають виразність мовлення, моделюють виразні інтонації власного мовлення. Після прослуховування музичного твору створюються умови для надання дітям можливостей, насамперед, подумки зіставити музичне мовлення з мовленням людини та виділити характерні риси мелодії мови, її ритму, виразності акцентів тощо. Музичний образ мовленнєвої діяльності спроможний переконати дітей, що мова передає внутрішній світ людини, її настрої, взаємини з іншими людьми [3].

У запропонованій нами технології сприймання дітьми художніх образів, що відображують мовлення людини, простежуються два процеси: «проказуванням» музики та «омузичуванням» мови. Кожний із цих процесів має навчальний й виховний зміст та свідчить про вимоги до осмисленості виконавчо-мовленнєвих умінь. У практиці навчання дітей співу особливе місце посідає метод, заснований на впливі звуків

української мови на співацьке звукоутворення [2]. Зважаючи на універсальну спрямованість мовленнєвої змістовної лінії, а також на природний зв'язок музики й мови людини, доцільно відзначити, що музичні образи, які відображують мову людини, саме завдяки людському мовленню розкривають зміст навчальних предметів «Літературне читання», «Я – у світі» освітньої галузі «Суспільствознавство». З цією метою ми наводимо приклади музичної художньої образності, які відповідають змістовному потенціалу означених сфер.

Під час вивчення навчального предмету «Літературне читання» ставляться такі завдання: виховання у дітей любові до мистецтва слова, формування у них морально-етичних понять і уявлень, а також збагачення почуттів. Виділення принципу аналізу змісту літературного твору як основного означає навчати дітей осмислювати слово як засіб створення словесно-художнього образу. За цією логікою доцільно відзначити й значущість музичних образів, які за допомогою засобів музичної виразності не тільки розширюють словесний образ, але й насичують його почуттями. Приклади музичних образів, які конкретизують почуття, думки та інші психологічні стани людини, можна систематизувати за такими групами: 1) сум, журба, меланхолія (світлий сум: звертання Людмили до батька – М. Глінка, «Руслан та Людмила», інтродукція); 2) спокій, утихомиреність (світла, утихомирена мелодія – Д. Бортнянський, соната До-мажор, II частина); 3) ревності (ревниве горе Снігурки – М. Римський-Корсаков, «Снігурка», III дія, сцена поцілунку); 4) печаль, сум (печаль: одне з комплексу почуттів Русалки після зустрічі її з Водяним – А. Дворжак, «Русалка»); 5) горе, відчай, скорбота, страждання (притаєне горе казкової людини – М. Мусоргський, «Картинки з виставки», «Гном»); 6) гордість, величність (сувора піднесеність гордого Блукача – Р. Вагнер, «Летючий Голландець», арія-монолог Блукача); 7) загадковість, казковість (романтично-таємничий Невідомий – О. Верстовський, «Аскольдова могила»); 8) тріпотіння (портрет феї палких пристрастей – П. Чайковський, «Спляча красуня», інтродукція); 9) нудьга, моріння, млість (нудьга: одне з комплексу почуттів Русалки після зустрічі з Водяним – А. Дворжак, «Русалка»); 10) суворість (владність, суворість, майже лютість Султана – М. Римський-Корсаков, «Шехерезада», I частина, тема Султана); 11) стрімкість, поривчастість (гра та сварка дітей – М. Мусоргський, «Тюльрі», цикл «Картинки з виставки»); 12) життєрадісність, оптимізм,

веселощі (веселий скоморох Тороп — О. Верстовський, «Аскольдова могила») та інші. У прикладах до кожної групи почуттів людини, що нами виділені, надається тільки один взірць музичного художнього образу, враховуючи, що конкретний їх перелік обтяжує логіку викладання матеріалу. Виховний потенціал означеної образності об'єктивно обумовлюється природою музичного мистецтва, а саме його інтонаційністю. Інтонаційна природа музики передає внутрішній механізм руху почуттів людини, які є позамузичним, життєвим джерелом. Отже, принцип відбору музичної образності доцільно визначати самою природою музичного мистецтва, його позамузичними інтонаційними джерелами. Упровадження музичної образності в навчальну діяльність за принципом інтонаційної комунікації музичного мистецтва створює об'єктивні умови для формування у дітей умінь оцінювати позицію автора та висловлювати власні думки.

Принцип інтонаційно-комунікативної конкретизації музичної образності варто визначити також провідним і щодо виховної складової музичних образів у навчальній дисципліні «Я — у світі» освітньої галузі «Суспільствознавство». Саме інтонаційно комунікативна конкретизація музичних образів має розкрити молодшим школярам первинність духовного щодо матеріального, визначити людинолюбство основною рисою людини. Отже, музичну образність щодо цієї навчальної дисципліни можна структурувати за такими групами: I. Музичні образи, що відображують дії людини: 1) дії з предметами, 2) дії з живими істотами, 3) масові дії, 4) батальні сцени, 5) стан людини у діяльності; II. Музичні образи мови людини, змістом якої є соціально-психологічні характеристики людини: 1) суворість, зосередженість, 2) відвага, 3) станова характеристика людини, яку виражає мова, 4) гумор, 5) стриманість, обережність, 6) власність, велич, гордість, піднесеність, гідність, 7) безапеляційність, твердість, рішучість, воля, 8) енергійність, пристрасність, розмашистість, моторність, 9) хитрість, лукавність, лестощі, 10) хвастощі; III. Музичні образи зовнішнього вигляду людини. Наведені приклади свідчать про можливість проникнення музичної образності до визначальних засад соціалізації і, завдяки можливості впливати на внутрішній світ особистості, концентрувати увагу молодших школярів на суттєвих ознаках ціннісного ставлення до людини.

Виховна складова музичної образності уможливорює також підвищення вмотивованість навчальної діяльності молодших

школярів під час опанування знаннями з інтегрованої навчальної дисципліни «Природознавство». Музичне мистецтво завдяки художній образності відтворює природу емоційно й естетично. Отже, цінність природи, завдяки музичній образності, має для дитини емоційне, особистісно значуще навантаження. Можна запропонувати таке структурування музичної художньої образності, інтонаційно комунікативні ознаки якої відображують природу: 1) море, хвилі, вода; 2) рослини, квіти; 3) пейзажі; 4) птахи; 5) буря, вітер, завірюха; 6) світло, сонце, вогонь, місяць; 7) ніч, темрява, сутінки; 8) тварини, звірі та інші живі істоти. Загалом, до змістовних ліній «Об'єкти природи», «Взаємозв'язки у природі», які представлені темами про різні явища природи, музична образність має безліч прикладів відтворення цих явищ позамузичними джерелами.

Для обґрунтування висновків щодо викладеного матеріалу має сенс зосередитися на визначенні комунікативної функції музичного мистецтва як провідного виховного засобу формування особистості дитини, спроможності музичних образів проектуватися на навчальну діяльність молодших школярів для надання інформації, що є художньо збагаченою та особистісно значущою для дітей цього віку. Зважаючи на те, що концептуальні засади означеної позиції нами запропоновані у технології музично оцінної діяльності молодших школярів, нагальною потребою є створення умов для впровадження музичних образів як виховних складових у навчальну практику. Вирішення цієї проблеми можливо за умови забезпечення вчителів початкової ланки освіти методичними посібниками й фонограмами з конкретним визначенням інтонаційно комунікативного навантаження музичних образів та їхніх виховних змістовних потенціалів.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч.-метод. вид. / І.Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
2. Комісаров О.В. Початкове навчання співу на фонетичній основі української мови : навч. посіб. / О.В. Комісаров. — К. : ІСДО, 1995. — 88 с.
3. Крюкова О.І. Технологія музично оцінної діяльності молодших школярів у фаховій підготовці вчителів початкових класів / О.І. Крюкова // Інноваційні моделі підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / О.Г. Брежнева, Н.В. Гавриш, Н.В. Горобець [та ін.]; за заг. ред. Н.В. Гавриш. — Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. — 372 с.

4. Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.В. Медушевский. — М. : Просвещение, 1976. — 252 с.
5. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / О.П. Рудницька. — Тернопіль : Навчальна книга ; Богдан, 2005. — 360 с.
6. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. факультетів / О.Я. Савченко. — К. : Генеза, 1999. — 368 с.

В статье представлен анализ музыкальных художественных образов в качестве воспитательных составляющих учебной деятельности младших школьников. Автором выделены дидактико-методические, технологические, педагогическо-музыковедческие и педагогическо-аксиологические подходы к изучению возможностей внедрения музыкальной образности в образовательный процесс. Такая логика позволила систематизировать музыкальные образы в качестве воспитательных составляющих обучения детей языку, литературному чтению, учебному предмету «Я — в мире» и природоведению.

Ключевые слова: музыкальные образы, учебная деятельность, воспитание, младшие школьники, музыкальная коммуникация, интонационные источники.

A. I. Kriukova

Musical Images as Components of Educational Activity of Junior Schoolchildren

Taras Shevchenko Luhansk National University (2 Oboronna Str., Luhansk, Ukraine).

The article is dedicated to the theoretical and practical study of the musical image as a component of educational activity of junior schoolchildren. An analysis of corresponding psychological, music and educational problems has been done. The author distinguishes didactic-methodical, technological, musicological-pedagogical and value-educational methods in investigating the issue of musical image as educational component of educational activity. It is revealed how to use the possibilities of the theory of musical intonation and theory of musical communication for organizing the educational process in primary school. The technology of musical value activity of junior schoolchildren proposed by the author deals with the problem of the emotional component of musical image.

Groups of musical images for reflecting different emotion and communication characteristics are classified. There are musical images of person, his emotion, psychical conditions, appearance, operations and his speech and nature. These groups of musical images are analyzed in terms of their effective use while integrative studying Ukrainian language, literature, social and natural sciences.

Keywords: musical image, education activity, education, junior schoolchildren, musical communication, intonation sources.

References

1. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti: Book 1 [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
2. Komisarov, O. V. (1995). Pochatkove navchannia spivu na fonetychnii osnovi ukrainskoi movy [Primary education of singing on the phonetic basis of the Ukrainian language]. Kyiv: ISDO.

3. Kriukova, O.I. (2013). Tekhnolohiia muzychno otsinnoi diialnosti molodshykh shkoliariv u fakhovii pidhotovtsi vchyteliv pochatkovykh klasiv [The technology of music evaluating activity of junior schoolchildren in professional training of primary school children]. In Brezhneva, O.H., Havrysh, N.V., Horobets, N.V. & others, Inovatsiini modeli pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi ta pochatkovoii osvity. Luhansk: Vyd. DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka».
4. Medushevskii, V.V. (1976). O zakonomernostiakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeistviia muzyki [About regularities and means of music's art influence]. Moscow: Prosveshcheniie.
5. Rudnytska, O.P. (2005). Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]. Ternopil: Navchalna knyha.
6. Savchenko, O. Ya. (1999). Dydaktyka pochatkovoii shkoly [Didactics of primary school]. Kyiv: Geneza.

СТАНОВЛЕННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ЗМІН СИСТЕМИ ОСВІТИ

Висвітлено наукові підходи до становлення ціннісних орієнтацій в аспекті сучасних соціальних проблем та модернізації системи освіти. Запропоновано звернути увагу на національно-культурні та загальнолюдські цінності, що зумовлюють культурне зростання особистості та входження у світову культуру. Акцентовано на необхідності культуровідповідної концепції виховного процесу.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, модернізація, культуровідповідна концепція, екзистенціалізм, прагматична концепція, неотомізм.

Осмислення і систематизація інтегрованих знань про становлення ціннісних орієнтацій необхідні з огляду на ситуацію, коли соціальні зміни, що відбуваються у світовому часопросторі, висувають на перший план нові цінності у сфері освіти, серед яких залучення молоді до світової і національної культури, розвиток морально-етичних якостей.

У періоди суспільних трансформацій сприяння розвитку моральності, тобто керування становленням ціннісних орієнтацій стає надзвичайно актуальним і складним завданням. Цей процес ускладнюється у зв'язку з реаліями сьогодення: політична криза, руйнування цінностей, втрата моральних орієнтирів молоді, виникнення й поширення негативних проявів поведінки, негативний вплив засобів масової інформації. Крім того, сьогодні серед дітей і молоді поширюється неспроможність до оволодіння культурою, яка є необхідним елементом розвитку та існування людини в світі.

Великі сподівання у вирішенні цих проблем науковці покладають на систему освіти. Академік В. Андрущенко наголошує: «Як система підготовки людини до життя, освіта виконує не тільки просвітницьку (формування знань чи компетенцій), а й аксіологічну функцію. Вона формує цінності, які складають основу світогляду, духовного і морального світу людини і супроводжують її протягом життя» [2, с. 5].

Проблему виховання цінностей в освіті вивчали філософи М. Бердяєв, С. Булгаков, В. Соловйов, Питирим Сорокін, В. Розанов, М. Розов, П. Юркевич та інші; педагоги О. Белих, Б. Нагорний, О. Олексюк, О. Семашко, Д. Чернилевський, Г. Шевченко, В. Яковенко; у кінці ХХ – на початку ХХІ століття – Б. Ананьєв, В. Андрущенко, В. Барановський, М. Бахтін, І. Зязюн, С. Кар-

пенчук, В. Кремень, В. Крижко та інші. Серед вітчизняних дослідників до проблеми звертались С. Ананьїн, М. Бахтін, І. Бех, А. Бичко, В. Бутенко, М. Головатий, Г. Горак, Б. Грінченко, Г. Заїченко, М. Каган та інші. У межах психолого-педагогічних підходів К. Абульханова-Славська, М. Бобнева, Г. Будінайте, Д. Леонтьєв, В. Мясищев, С. Рубінштейн та інші феномен «цінності» визначають найважливішою особистісною характеристикою і надають йому значення регулятора поведінки людини. Деякі вчені розглядають ціннісні орієнтації з позицій спрямованості особистості (Б. Ананьєв, В. Мерлін, К. Платонов та інші).

Незважаючи на великий обсяг досліджень, аспект керування становленням ціннісних орієнтацій в умовах суспільних трансформацій та модернізації системи освіти є недостатньо висвітленим і потребує особливої уваги та подальших розвідок науковців.

Отже, *мета* статті: на основі аналізу філософських, психологічних та педагогічних джерел довести необхідність посилення аксіологічного підходу, що враховує модернізаційні зміни системи освіти, й акцентування культурологічних гуманістичних цінностей у вихованні молоді.

Аналіз філософських, культурологічних, психологічних джерел з проблем виховання підводить до висновку, що потрібні нові дослідження, які висвітлюють подальші модернізаційні зміни системи освіти, адже саме на неї покладаються сподівання і надії. При цьому вчені визнають, що рівень суспільних знань і подальший розвиток особливо потребують моральності, тим більше в сучасній освіті мають місце певні суперечності, які слід враховувати:

- неоднозначність, різновекторність, часто протилежність, незавершеність, суперечливість тенденцій щодо освіти й виховання є складними для вивчення і для надання випереджувальних рекомендацій;
- домінантність знанневої парадигми освіти залишає все менше можливостей для здійснення виховного впливу та для забезпечення орієнтації у великому обсязі інформації, а також порушує рівновагу між обсягом знань і рівнем моральності, людяності, духовності;
- обмеженість професійної підготовки майбутніх учителів (несистематизовані знання, порушення цілісності сприймання педагогічного процесу, недостатня рефлексійна спрямованість професійної підготовки, відсутність інтегративних підходів у гуманітарній складовій

освіти, недостатній обсяг моральної та емоційної складової) не дає змоги усвідомити акценти і тенденції освітньої науки та практики;

- недостатня методологічна обґрунтованість зміни парадигм та інновацій гальмує розвиток системи освіти;
- неспроможність педагогічної науки вирішити питання сьогодення і надати випереджаючі рекомендації через динамічність та суперечливість процесів, явищ, подій у зв'язку з переходом з постіндустріальної стадії розвитку суспільства до інформаційної призводить до зниження рівня освіченості молоді.

Професор В. Молодиченко, аналізуючи питання модернізації цінностей в українському суспільстві засобами освіти в аспекті сучасних соціальних проблем, підкреслив: «Роль освіти в системі формування цінностей слід посилювати» [6, с. 7]. Науковець вказує на зміну цінностей матеріалістичного суспільства на цінності постматеріалістичного суспільства і доводить, що «до абсолютних цінностей у ХХ ст. приєдналося людське життя, а під впливом екологічних проблем — і життя в широкому розумінні слова» [6, с. 26]. Учений додає, що процес міжінтеграційної зміни цінностей і ціннісних орієнтирів розпочався на початку ХХІ століття [6, с. 31].

В. Молодиченко підкреслює, що в осмисленні ціннісного виміру сучасних глобалізаційних тенденцій і їх відображення в освіті необхідно враховувати декілька концептуальних пластів: найрізноманітніші аспекти проблематики функціонування сфери освіти, способи та методи повернення загальнолюдських цінностей у зміст освіти, гносеологічний і логіко-методологічний аналіз ціннісної проблематики, соціальний аспект цінностей й особливості впливу системи цінностей на формування соціального знання, культурологічний вектор взаємозв'язків ціннісних уявлень як іманентних характеристик культур, їх входження в культурну площину як конкретної епохи, так і всієї історії людства [6].

На думку багатьох учених, сучасна ситуація визначається відсутністю високоморальної ідеї, яка б поєднувала суспільство, адже культура залежить від якості основоположних ідей та ментальностей. Науковці стурбовані кризою гуманності, яка охопила соціальну, політичну, економічну, естетичну сферу суспільства і саму особистість. Показниками цієї кризи є деіндивідуалізація, дегуманізація, втрата моральних цінностей, асоціальна поведінка тощо. Причиною таких та інших

негативних тенденцій є ігнорування культури народу та панування протягом тривалого часу комуністичної ідеології. До того ж сучасна дійсність та ринкові реалії актуалізували нові цінності, часто аморальні, з пріоритетом матеріального, споживацького, гедоністичного, антигуманного.

Загалом поняття «цінність», що вживається у філософії, психології, релігії і педагогіці, визначають якості об'єктів і явищ, а також теорій та ідей, що є еталоном якості та ідеалом відповідно до соціально обумовлених пріоритетів розвитку культури, як рівня усвідомленого володіння соціально-історичним досвідом гуманних відносин та створення цінностей. Отже, цінності та морально-духовне виховання взаємопов'язані. Узагальнюючи загальновідомі підходи, можна визначати цінності як структурні компоненти особистості, які є вихідними утвореннями для визначення мети активності і можуть бути подані як системи духовно-моральної саморегуляції особистості. Активність особистості реалізується лише в процесі взаємодії таких компонентів як «образ Я», ідеал, рівень домагань, самооцінка, самоконтроль.

«Український педагогічний словник» С. Гончаренка визначає ціннісні орієнтації як вибірккову, відносно стійку систему спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтовану на певний аспект соціальних цінностей [5]. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку індивіда, його участі у трудовому житті. Виховання людини є керуванням, становленням або зміною її ціннісних орієнтацій.

Ми спираємось на уточнене трактування «ціннісні орієнтації» в сучасній інтерпретації, яке надає М. Окса, — «надання переваг (або відкидання) певних сенсів і побудованих на їхній основі способів поведінки, їх формування, як виховний процес на базі співвідношення суб'єктивного досвіду з наявними в даному соціумі моральними й культурними зразками» [7, с. 63].

Нова ціннісна парадигма освіти формується з другої половини ХХ століття. Реалії Європейського простору вищої освіти потребують визнання моральної складової освіти. Концепція освіти ХХІ століття, розроблена ЮНЕСКО, вимагає пошуку шляхів удосконалення системи освіти. Впливовим є документ, прийнятий Радою культурного співробітництва в межах діяльності Ради Європи, — Кодекс виховних цінностей, схвалений як керівництво до дії в умовах мультикультурного суспільства.

Слід зважати на те, що і матеріальні цінності (пам'ятки культури, мистецтва, засоби виробництва) і духовні (система

сучасних наукових знань, умінь, досвід творчої діяльності, відкриття, теорії, технології; сучасна культура інтелектуальної праці; система високогуманних демократичних відносин між людьми; загальні закони розвитку особистості, суспільства і людства; закони розвитку природи і технології їх застосування; основні принципи співіснування людини і природи; культура виховання і навчання підростаючого покоління; культура всіх народів і націй, відображена у мові, мистецтві, традиціях, релігіях, творчій активності; ідеали людства і світового співтовариства щодо шляхів удосконалення життя) ґрунтовно висвітлені в теоріях: об'єктивно-ідеалістичних (неокантіанство, неотомізм, інтуїтивізм, гуссерліанська феноменологія); суб'єктивно-ідеалістичних (логічний позитивізм, емотивізм, лінгвістичний аналіз в етиці); натуралістичних (теорія інтересу, еволюційна етика) та марксистської теорії.

Провідні сучасні філософські напрями на перший план висувають завдання розвитку особистості. Концепція екзистенціалізму (Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, А. Камю) основними цінностями проголошує свободу, відповідальність і вибір, а головною ідеєю — самовизначення особистості у житті. Концепція неотомізму (Ж. Марітен, А. Демпф, К. Фабро) ґрунтується на християнських цінностях, серед яких провідними є: віра, любов до Бога і ближнього, щастя, якого можна досягти тільки через наближення до Бога шляхом виконання обов'язку перед ним, обов'язок власного вдосконалення. Прагматична концепція, інструменталізм (Дж. Дьюї) розглядає людську сутність в дії, а її мислення як інструмент дії, проголошує ідеї ціннісного релятивізму (цінності обмежені в часі, їхнє існування детерміноване існуванням їхнього творця, тобто людини, вони є змінними, оскільки, змінюється конкретно-історична ситуація, вторинними, адже їх існування зумовлене існуванням людства, відносними, оскільки виникають і діють у певному людському суспільстві). Ідеї ціннісного релятивізму втілились в утилітаризмі, що окреслює мету людини як прагнення до користі, благополуччя і конкретизує цінності, обґрунтовані результатами особистісного досвіду.

Ці ідеї стали актуальними і для педагогів, які вважають цінності продуктом актуального досвіду, набутого у результаті людської діяльності, інструментом такої дії, як знання та інтелектуальні вміння, і доводять, що цінності необхідно перевіряти досвідом на надійність та корисність. Педагогі-прагматики розуміють виховання як тренування особистості

у виборі цінностей, стилю життя, як її підготовку до самовизначення у життєвих ситуаціях, як спонукання до експериментування у здійсненні вчинків з метою підготовки до життя.

На нашу думку, необхідним є створення єдиної концептуальної теорії цінностей. Насамперед слід виходити з того, що накопичені людством знання про себе і про світ поєднуються в систему, яка відображає взаємодію людини з природою, суспільством і собою на основі її міждисциплінарного статусу.

У 2010 році науковці І. Бех і К. Чорна у виданні «Національна ідея у становленні патріота України» визначили власне трактування української національної ідеї, яке є аксіологічно спрямованим імперативом: «шляхом злагоди до процвітання» і конкретизували загальнолюдські і національні цінності. Ми вважаємо, що необхідними є стратегії, концепції та програми реалізації саме такої універсальної ідеї. Автори зазначили, що особистість — головна ланка розвитку суспільних відносин, найбільша цінність, і довели, що консолідуючою основою, яка може об'єднати людей, є моральні цінності, а моральність є регулятором поведінки людини в світі [3, с. 23].

Ми переконані, що в період кінця ХХ — початку ХХІ століття, на перехідному етапі від тоталітарної моделі виховання до гуманістичної, потрібно було посилити культурологічну складову освіти, акцентувати цінності культури, і вже зараз згаяно деякий час. Слід спиратись на аксіологічні основи освіти і виховання — цінності певної культури.

Реалізація вказаних завдань ускладнюється великою кількістю проблем: відсутністю системи морального виховання, чітко структурованого культурологічного напрямку для різних рівнів системи освіти; розпадом традиційного укладу життя, заснованого на світосприйнятті звичаїв, відносин, правил життя; недостатньою кількістю носіїв культури, недооцінкою ролі системи освіти та відсутністю систематичної культурологічної освіти; невідповідністю (мотиваційною, емоційною, інтелектуальною) населення до сприйняття змісту культури; розпадом і кризою сім'ї, недостатнім рівнем моральної культури більшості сучасних батьків; некомпетентністю сім'ї у питаннях духовного становлення і морального виховання дитини; недостатнім рівнем культури і професійної компетентності педагогів щодо змісту і методики морального виховання; відсутністю коштів на створення навчально-методичної та інформаційної продукції, на моральне просвітництво населення та підготовку педагогів. Сьогодні додалися і ще більш

глобальні проблеми, пов'язані з виживанням нації: політична криза в країні з усіма її наслідками тощо.

Відтак, на межі ХХ-ХХІ століть пріоритетними цінностями слід визнавати загальнолюдські, а основним спрямуванням розвитку освіти — культурологічне, яке є засобом досягнення гуманізації освіти. Ми спираємось на розуміння культуровідповідної концепції, яке пропонує Є. Бондаревська, що наголошує на необхідності сходження особистості до цінностей, смислів, якостей, життєвих позицій [8]. Безперечно, таке бачення не є новим — культурологічний підхід гуманістично спрямованого виховання був обґрунтований в працях Я. Коменського, І. Песталоцці, А. Дістервега, а згодом — Т. Шевченка, П. Костомарова, П. Куліша, М. Драгоманова, Б. Грінченка, С. Русової та інших. На необхідності культуровідповідної концепції виховного процесу наголошував В. Сухомлинський. Сьогодні цю думку продовжує Ш. Амонашвілі: освіта є процесом живлення душі і серця дитини усіма кращими, вищими, піднесеними, одухотвореними плодами людської культури і цивілізації [1, с. 22]. Академік Б. Гершунський підкреслює: зневага до цінностей і цілей освіти — «чи не головна вада сучасної освіти» [4, с. 31].

Відтак, прилучення до національно-культурних і загальнолюдських цінностей є важливим завданням освіти. Ураховуючи кризу моральності, що пов'язана з негативними впливами тоталітарного минулого, необхідно створювати цілісну систему світоглядно-аксіологічних орієнтацій на основі загальносвітоглядної трансформації. Процес формування моральності постає важливим феноменом для нового педагогічного мислення, від якого залежать подальші можливості і стратегії. Нова гуманістична та демократична національна парадигма виховання повинна поєднати два вектори: формування загальнолюдських, національних цінностей і реалізація природного потенціалу особистості, які спрямовані на культурне зростання особистості і прогрес суспільства.

Спираючись на основні принципи реформування системи освіти, цінностями, що визначають перспективи людського буття, є: людські (соціальний захист, допомога, підтримка індивідуальності, творчого потенціалу), духовні (сукупний досвід людства, відображений у філософських теоріях і способах мислення), практичні (способи практичної діяльності, перевірені практикою освітньо-виховні системи), особистісні (здібності, індивідуальні особливості особистості, власна

життєтворчисть). Актуалізація цих цінностей становить культурне зростання особистості і входження у світову культуру.

Перспективами подальших досліджень можуть бути: удосконалення системи морального виховання з конкретизацією культурологічної складової в концепціях та програмах; наукове осмислення та структурування культурологічного напрямку для різних рівнів системи освіти тощо.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни: Трактат о начальной ступени образования, основанный на принципах гуманно-личностной педагогики / Ш.А. Амонашвили. — М.: Издат. Дом Шалвы Амонашвили, 2000. — 142 с.
2. Андрущенко В.П. Интеграция ценностей: Педагогический досвід Європи. Стаття перша. Велика Харгія Університетів / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2013. — № 1. — С. 5-10.
3. Бех І.Д. Національна ідея у становленні громадянина-патріота (програмно-виховний контекст) / І.Д. Бех, К.І. Чорна. — Черкаси, 2010. — 40 с.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентиров. образоват. концепций) / Б.С. Гершунский. — М.: Интер Диалект+, 1997. — 697 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С. Гончаренко, С. Головка, С. Каверіна. — Київ: Либідь, 1997. — 374 с.
6. Молодиченко В.В. Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти: філософський аналіз: монографія / В.В. Молодиченко. — К.: Знання України, 2010. — 383 с.
7. Окса М.М. Виховні ціннісні професійні орієнтації майбутніх учителів засобами педагогічної практики: монографія / М.М. Окса. — Мелітополь: Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2013. — 208 с.
8. Степанов Е.Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания / Е.Н. Степанов, Л.М. Лузина. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — С. 51-61.

Освещены научные подходы к становлению ценностных ориентаций в аспекте современных социальных проблем и модернизации системы образования. Предложено обратить внимание на национально-культурные и общечеловеческие ценности, которые обуславливают культурное развитие личности и приобщение к мировой культуре. Акцентировано на не-обходимости культурологической концепции воспитательного процесса.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, модернизация, культурологическая концепция, экзистенциализм, прагматическая концепция, неотомизм.*

К. О. Kuchina

Formation of Value Orientations under Conditions of Modernization Changes in the System of Education

Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University (20 Lenin Str., Melitopol, Ukraine).

The article deals with scientific approaches to the formation of value orientations in terms of contemporary social problems and modernization of the edu-

ational system. It is proposed to update the national cultural and human values, representing cultural identity growth and entry into world culture. The need for a corresponding cultural conception of educational process is accented. It is emphasized that in periods of social transformation, the promotion of morality, which means control over the formation of values, becomes an extremely urgent task. An analysis of philosophical, psychological and educational sources proves the need for new axiological approaches that take into account changes in the educational system and make emphasis on the cultural and humanistic values in the education of youth. It is noted that despite the extensive volume of publications, the problem of values remains difficult and largely unsolved, particularly in terms of contemporary social conditions and modernization of educational system. Leading contemporary philosophical directions that put into the forefront the task of personality development are defined. In further research, it is possible to develop a unified conceptual theory of values, which will be the axiological oriented imperative: «By agreeing to prosperity». A new humanitarian and democratic national paradigm of education should combine two vectors: the formation of common, national values and implementation of the natural potential of the individual that is directed at the cultural growth of the personality and the progress of society.

Keywords: *value orientation, modernization, cultural corresponding concept, existentialism, pragmatic concept, neothomism.*

References

1. Amonashvili, Sh. A. (2000). Shkola zhizni: Traktat o nachalnoi stupeni obrazovaniia, osnovannyi na printsipah gumanno-lichnostnoi pedagogiki [School of life: a tractate about primary stage of education based on the principles of human-personality pedagogy]. Moscow: Izdat. Dom Shalvy Amonashvili.
2. Andruschenko, V.P. (2013). Integratsiia tsinnosti: Pedahohichniy dosvid Evropy. Stattia persha. Velyka Hartiia Universitetiv [Integration of values: Pedagogical Experience of Europe. Article 1. Great Charter of Universities]. Vyshcha osvita Ukrainy, 1, 5-10.
3. Beh, I. D. & Chorna, K. I. (2010). Natsionalna ideia u stanovlenni hromadyanypatriota (prohramno-vihovnyi kontekst) [National idea in the formation of citizen-patriot (program and educational context)]. Cherkasy.
4. Gershunskii, B. S. (1997). Filosofiiia obrazovaniia dlia XXI veka: (V poiskakh praktiko-orientirov. obrazovat. kontseptsii) [Philosophy of education for XXI century: (In search for practically oriented educational conception)]. Moscow: Inter Dialekt.
5. Honcharenko, S., Holovko, S. & Kaverina, S. (1997). Ukrainiyskyi pedahohichniy slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv: Lybid.
6. Molodychenko, V. V. (2010). Modernizatsiia tsinnosti v ukraiinskomu suspilstvi zasobamy osvity: filiofskyi analiz [Modernization of values in Ukrainian society by means of education: a philosophical analysis]. Kyiv: Znannia Ukrainy.
7. Oksa, M.M. (2013). Vyhovni tsinnisni profesiini oriiennatsii maibutnkh uchyteliv zasobamy pedahohichnoii praktyky [Educational value professional orientations of future teachers by means of pedagogical practice]. Melitopol: Vydavnychiy budynok Melitopolskoi miskoi drukarni.
8. Stepanov, E.N. & Luzyna, L. M. (2003). Pedagogu o sovremennykh podkhodakh v kontseptsyiakh vospitaniia [For the teacher about modern approaches in conceptions of education]. Moscow: TTs Sfera.

ВИХОВАННЯ ШЛЯХЕТНОЇ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТРАДИЦІЙ І ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

Стаття присвячена проблемам формування шляхетності як особистісної якості. На основі історико-педагогічних джерел автор актуалізує потребу у відродженні виховних традицій українського народу, що сприяли становленню шляхетної людини. Наявність позитивних тенденцій у розв'язанні означеної проблеми проілюстрована інноваційними педагогічними технологіями, спрямованими на системне виховання шляхетної особистості.

Ключові слова: шляхетність, шляхетне виховання, виховання шляхетності.

Утвердження державної незалежності України і її інтегрування до європейської спільноти зумовили переосмислення пріоритетів у вихованні зростаючого покоління. Орієнтація на першочерговість формування духовного світу особистості актуалізує проблему визначення показників результативності процесу виховання. Провідною ознакою вихованості людини в українському й європейському культурному просторі традиційно вважалась шляхетність.

За радянської доби виховання шляхетної особистості тлумачилось як освітня система панівного класу, а відтак зазнало нищівної критики і тривалий час залишалось поза увагою вітчизняних педагогів. На сьогодні термін «шляхетність» вживається у гранично вузькому значенні — як окрема моральна чеснота (синонімічна доброчесності, великодушності, порядності) [3, с. 16-26].

Психолого-педагогічні передумови формування моральної сфери особистості окреслено у науковому доробку І. Д. Беха, О. В. Сухомлинської, К. І. Чорної. Зокрема, провідного значення набуває міркування І. Д. Беха, що формування моральних чеснот є передумовою практично-духовної діяльності: «Особистість, яка досягла духовної вершини, пройшла шлях власного розвитку за сутністю природи — як дозрівання органічних структур і функцій у процесі вільного виховання. Не зупиняючись на цьому, вона успішно здійснила розвиток за сутністю соціуму, під час цілеспрямованого формування моральних якостей і властивостей. І на завершення їй став досяжний духовний саморозвиток як здатність стати і бути дійсним суб'єктом практично-духовної діяльності. На цьому

рівні особистість вбачає своє покликання у служінні людям» [2, с. 139-140].

Методичні засади виховання моральних чеснот в учнів сучасної школи відображено у наукових дослідженнях Г. А. Іваниці [4], С. М. Мартиненко [6], Н. М. Пташнік [8], Т. Є. Федорченко.

Водночас проблема виховання шляхетності як спрямованості особистісного становлення залишається невивченою. Не з'ясовані також питання: витоки інтерпретації шляхетності як комплексної характеристики особистості; взаємозумовленість понять «шляхетне виховання» і «виховання шляхетності»; відродження педагогічних традицій українського народу, що сприяли вихованню шляхетної людини; виявлення інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на системне виховання шляхетної особистості з метою їх популяризації на загальнодержавному рівні.

Аналіз джерельної бази засвідчує, що педагогічна спадщина практично кожної держави охоплює дві системи виховання — шляхетну й масову. Кожна з них обумовлена метою, що її прагнули досягти у процесі виховання. Яскравим прикладом можуть слугувати педагогічні погляди Дж. Локка (1632-1704) з приводу виховання джентльмена. На його думку, воно має забезпечувати загартування тіла, характеру й розуму. Дітей ще змалку слід привчати зносити втому, незгоди, нестатки і вправляти в умінні перемагати власні примхи та приборкувати пристрасті. Головне завдання педагога — формування в людини дисципліни духу, яка виховується обмеженнями [11, с. 26].

Відповідно до пріоритетів шляхетного виховання будувалась освітня система тогочасної Європи, спрямована на моральний, естетичний, інтелектуальний та фізичний розвиток молоді аристократії. Згодом (наприкінці XVII — початку XVIII ст.) представники просвітництва (К.-А. Гельвецій, Й.-Г. Песталоцці) почали доводити ідею про те, що шляхетний родовід не є запорукою духовної досконалості. А відтак і народна педагогіка спроможна сформувати високодуховну особистість, оскільки теж ґрунтується на моральних ідеалах, закладених у християнському віровченні. Щодо культури поведінки, то вона є лише навичкою виконання норм, ухвалених окремою спільнотою, а її рівень залежить від загального рівня освіченості. Тому просвітники пропагували доступність освіти, яка сприятиме духовному розвитку усього суспільства.

Саме завдяки просвітникам шляхетність перестала бути ознакою винятково аристократичного походження. Натомість її почали тлумачити як результат виховання. І хоча європейська аристократія не відмовилась від закритих освітніх закладів, в яких домінував особливий спосіб виховання, їхні педагогічні здобутки почали вільно популяризуватись в освітніх закладах, вихованцями яких були діти з незаможних родин. Так, поняття «виховання шляхетності» виокремилось із контексту «шляхетного виховання», стало означати процес цілеспрямованої педагогічної діяльності, результат якої полягає у сформованості моральної, естетичної, інтелектуальної сфер духовного світу особистості та культури зовнішньої поведінки.

На потребі виховання шляхетності наголошували українські педагоги, що стояли біля витоків національної освіти Х.Д. Алчевська, Г.Г. Ващенко, С.Ф. Русова та інші. Зокрема, С.Ф. Русова зазначала: «Для виховання вільного народу, для випещування усіх його творчих сил потрібне найкраще виховання дітей, а в ньому естетичний напрямок буде мати за все найкращий вплив на душу дитини, на розвиток її почуття симпатії і шляхетності усього її поведження» [9, с. 154]. Провідну мету діяльності українського педагога Х.Д. Алчевська вбачала «у турботі про гармонійний розвиток моралі, розуму, почуттів, про виховання шляхетності серця, чистоти всіх духовних поривань і устремлень» [1, с. 205].

Виховання шляхетності в умовах оновленої освіти незалежної України набуло особливої значущості з огляду на низку негативних чинників сьогодення: нівелювання духовних цінностей; низький рівень суспільної моралі; брак ідеалів; споживацьке ставлення до навколишнього світу; відсутність стимулів до самовдосконалення.

Проблема загострюється ще й тому, що виховання шляхетності ґрунтується на традиціях, які було втрачено під час радянського панування та в процесі уніфікації масової культури. Дослідження традицій шляхетного виховання дасть змогу визначити теоретичні засади і змістовне наповнення педагогічного процесу, а також сприятиме поверненню культурних надбань.

В усі часи шляхетне виховання було прерогативою родинного осередку. Проте на початку ХІХ ст. в Україні почали відкривати освітні заклади, виховання у яких передбачало формування високоморальної освіченої особистості з культурою вишуканої поведінки. Найбільш відомими були інститути

шляхетних дівчат, засновані у Харкові (1812), Полтаві (1817), Одесі (1829), Керчі (1835), Києві (1838). Освітня програма передбачала вивчення Закону Божого, російської мови, чистописання, граматики, синтаксису, риторики, логіки, арифметики, географії, історії. Особлива увага приділялась малюванню, танцям, музикуванню, рукоділлю та опануванню іноземних (французької та німецької) мов. Упродовж навчання дівчат знайомили з основами ведення домашнього господарства, привчали раціональному використанню сімейного бюджету, розвивали кулінарний хист [5].

У Статуті навчального закладу були прописані норми поважного вигляду і шляхетної поведінки. В обов'язках класних наставниць наголошувалось: «Намагайтеся, щоб дівчата не звикали надмірно пишатися або мати понурий вигляд. Над усе настановляти їх в основах благородності, доброзичливості, благопристойності, благородної, а не вимушеної ввічливості й усіх добродійностей. Щоб від юності і до віку привчені були до добродійності, ввічливості, лагідності й приємних розмов не тільки з рівними, але з найостаннішими, якогось звання хто не був» [10, с. 77].

На жаль, методика виховання у привілейованих освітніх закладах сьогодні залишається поза увагою історико-педагогічної науки. Відомості, що дійшли до нашого часу, здебільшого є суто історичними (роки заснування й закриття закладів, імена засновників та відомих випускниць) і не становлять педагогічної цінності.

Водночас навіть попереднє ознайомлення з традиціями шляхетного виховання дає змогу зробити кілька узагальнень щодо його самотності: гендерний поділ (різні системи виховання дівчат і хлопців); ретельно підібрана матеріальна база; перевага родинного виховання над суспільним; формування моральних чеснот з оперттям на релігійне підґрунтя; виховання на засадах дисципліни і послуху; прищеплення господарності й ощадливості; спрямованість до вишуканості у зовнішньому вигляді й манерах поведінки; тяжіння до цінностей європейської культури.

Одним із негативних чинників в історії української освіти є те, що шляхетне виховання ґрунтувалось на імперській ідеології, а відтак нівелювало українську культурну самотність. Це добре усвідомлювали представники української культурної еліти, яка утворилась наприкінці XIX ст. М. В. Лисенко, С. Ф. Русова, М. П. Старицький, О. С. Пчілка відстоювали пра-

во української молоді на навчання рідною мовою, прищеплення поваги до культурних здобутків рідного народу.

Ідеї українських просвітників набули нового розквіту на початку ХХІ ст., коли небайдужі представники української інтелігенції ініціювали відродження традицій виховання шляхетності. Насамперед, це створення клубів шляхетних українок і шкіл шляхетного юнацтва. Щоправда, такі приклади поодинокі, а їхня діяльність супроводжується значними труднощами. Проте їхній добровільний характер засвідчує прагнення молодого покоління до особистісного самовдосконалення.

Прикладом може слугувати проект «Школи шляхетних українок», започаткований з ініціативи громадської організації «Союз українок», що знайшов підтримку як у великих містах (Запоріжжя, Львів, Чернівці, Тернопіль), так і в невеликих місцевостях, громади яких прагнуть прилучити молодь до традицій шляхетного виховання (Коломия Івано-Франківської області, Стрий Львівської області, Ковель Волинської області).

«Школи» надають додаткову освіту і функціонують на базі бібліотек, будинків культури, у приміщеннях громадських організацій. Викладання здійснюють як професійні педагоги, так і майстри, митці, дизайнери. На тематичні зустрічі запрошуються юристи, лікарі, психологи.

До «Школи шляхетних українок» приймають дівчат підліткового і старшого шкільного віку. Навчання відбувається щосуботи і триває 4-6 годин. Загалом курс навчання розрахований на один академічний рік і завершується випускним балом. Під час балу відбувається урочисте вручення дипломів та нагородження кращих випускниць. Щоправда, оцінок у «школі» не ставлять, відтак рівень їхньої успішності визначає «поважна рада» до якої належать викладачі «школи». Навчальною програмою передбачається поєднання двох циклів — теоретичного і практичного.

Нижче наведено спрямування і тематику занять:

I. Соціально-гуманітарний цикл.

Основи гендерних знань (лекції «Жіноче лідерство в сучасних умовах», «Берегині козацького краю», зустрічі з успішними жінками краю «Публічне і приватне життя сучасної жінки»).

Економіка (тренінг «Планування бюджету сім'ї», «Засади раціонального споживання», диспут «Чому економіст повинен бути патріотом?»).

Екологія (лекції і диспути «Як організувати екологічно чистий побут», «Екологічні засади культури споживання»).

II. Етика, етикет, культура поведінки.

Християнська етика («Жінка у нормах християнської етики», «Біблійні жінки»).

Культура мови (лекції «Мова — наша гідність і честь», «Український мовленнєвий етикет»).

Норми етикету (тренінги «Етикет поведінки в публічних місцях», «Етикет товариського життя», «Жести — мова нашого тіла»).

Косметологія та візаж (тренінги «Як стати красунею: догляд за обличчям і тілом», «Вчимося робити макіяж фахово»).

Естетичне виховання (практичні заняття, студії, майстер-класи з вишивання, в'язання, писанкарства, бісероплетіння, флористики).

Історія мистецтва (лекції «Жіночі образи в мистецтві», «Естетичний ідеал жінки в мистецьких творах»).

III. Моя оселя.

Основи здорового способу життя (лекції «Основи раціонального харчування», «Прислухаймося до свого організму», «Небезпека наркоманії та алкоголізму»).

Кулінарія (лекції-тренінги «Українські страви: традиції і сучасні тенденції в кулінарії», «Мистецтво сервірування щоденного і святкового столу», майстер-класи «Ой, варенички кручені!..», «Борщ — страва № 1 в українців»).

Інтер'єр (студії у майстра з дизайну інтер'єру оселі, саду, двору).

IV. Хореографія (розучування народних танців).

У школі рекомендується проведення конференцій, круглих столів, дискусій на теми: «Сучасна сім'я: тенденції розвитку та особливості виховного впливу», «Духовне виховання в родині», «Традиції виховання в українській родині», «Можливості українського дитячого фольклору в етнізації дитини в родині», «Традиційні свята українців», презентацій студій: колискової «Люлі-люлі, дитинько!», весільного рушника «Благослови, мати, на рушничок стати», писанкарства «Намалюю собі писаночку» [7].

Загалом автори програми зазначають, що вона має рекомендований характер і підлягає корегуванню відповідно до запитів й інтересів учениць кожного закладу.

Отже, виховання шляхетної особистості початково інтерпретувалось як набуття особливих рис характеру і поведінки,

що формували у дітей з аристократичних родин. Згодом шляхетність було визнано ознакою культурного рівня кожної людини незалежно від станового походження. Водночас традиції шляхетного виховання залишаються визначальним чинником у формуванні шляхетності, адже їхня інтелектуальна, моральна, естетична й національна спрямованість не втратили своєї актуальності, а високий рівень культури поведінки залишається загально визнаним зразком витонченості та респектабельності. Ці традиції відроджуються у діяльності додаткових навчальних закладів, утворених з ініціативи прогресивного українства, що прагне заохотити молоде покоління до самовдосконалення і національної самоідентифікації.

Історико-педагогічний аналіз минулого та інноваційні впровадження сучасності переконують, що проблема виховання шляхетності є на часі і вимагає подальшого ґрунтовного дослідження. Нагальними й перспективними на наш погляд є питання про сучасне змістове наповнення поняття шляхетності, психологічні чинники його формування, педагогічні умови виховання шляхетності в осередку дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних закладів освіти.

Література

1. Алчевская Х. Д. Історія відкриття школи в селі Олексіївці Михайлівської волості / Х. Д. Алчевська // Передуманное и пережитое. Дневники, письма, воспоминания / Х. Д. Алчевская. — М. : изд. И. Д. Сытина, 1912. — С. 201-205.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. — К. ; Ірпінь : Перун, 2009. — 1719 с.
4. Іваниця Г. А. Школа «Якщо добрий ти...»: уроки етики : методичні рекомендації / Г. А. Іваниця // Бібліотечка вчителя початкової школи. — 2002. — № 1. — С. 1-62.
5. Литвиненко О. М. Жіноча середня освіта в Херсонській губернії (кінець XIX — початок XX століття) : навчальний посібник / О. М. Литвиненко. — Миколаїв : Іліон, 2010. — 104 с.
6. Мартиненко С. М. Пріоритети виховної роботи в сучасній школі / С. М. Мартиненко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. — 2007. — № 1-2. — С. 62-65.
7. Програма школи шляхетних українок для навчальних закладів м. Запоріжжя і Запорізької області [Електронний ресурс] / уклад. О. І. Яценко // Запорізький відділ Союзу Українок. — Режим доступу: www.spas.zp.ua/dok/School_.doc.
8. Пташник Н. М. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі позакласної народознавчої роботи : автореф. дис. ... канд. пед.

- наук : 13.00.07 / Наталія Миколаївна Пташнік // Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. — Вінниця, 2012. — 20 с.
9. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / упоряд., передм., комент. О.В. Проскура. — К.: Освіта, 1996. — 304 с.
 10. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб. / від упорядників, вступні нариси та упорядкув. З.Н. Борисової, В.У. Кузьменко ; за заг. ред. З.Н. Борисової. — К.: Вища шк., 2004. — 511 с.

Статья посвящена проблемам формирования благородства как личностного качества. Историко-педагогический материал свидетельствует о необходимости возрождения воспитательных традиций украинского народа, способствующих становлению благородного человека. Наличие положительных тенденций в решении этой проблемы проиллюстрировано инновационными педагогическими технологиями, направленными на системное воспитание благородной личности.

Ключевые слова: благородство, благородное воспитание, воспитание благородства.

V. V. Lappo

Education of Noble Personality in the Context of Pedagogical Traditions and Educational Innovations

Kolomyia Institute of the SHEE «Prykarpatkysyi National University named after Vasył Stefanyk» (8, M. Lysenka Str., Kolomyia, Ivano-Frankivsk region, Ukraine).

The article investigates the problem of formation of nobility as a personal quality. The author reveals the origins of the nobility interpretation as a person's integrated characteristics, analyzes the interdependence of the concepts «noble upbringing» and «education of nobility». Some facts on the history of nobility education in Ukraine are revealed.

Historical and pedagogical material demonstrates the need for the revival of educational traditions of the Ukrainian people, contributing to the formation of a noble person. The modern positive trends in addressing this problem is illustrated by innovative teaching technologies aimed at systemic education of the noble personality (the project «School of Noble Ukrainian Girls» established on the initiative of the public organization «The Union of Ukrainian Women»). The need of their promotion at the national level is accentuated.

Keywords: nobility, noble upbringing, education of nobility.

References

1. Alchevska, H. D. (1912). Istoriia vidkryttia shkoly v seli Oleksiivka Mykhailivskoi volosti [The history of opening a school in village Oleksiivka of Mykhailivska volost]. In Alchevska, H. D., Peredumannoie i perezhytoie. Dnevnyky, pisma, vospominaniia (pp. 201-205). Moscow: Izd. Sytina.
2. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rosvytku [Personality in the space of spiritual development]. Kiev: Akademydav.
3. Busel, V. T. (Ed.). (2009). Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [Great Dictionary of Modern Ukrainian Language]. Kiev, Irpin: Perun.
4. Ivanytsia, H. A. (2002). Shkola «Yakshcho dobryi ty...»: uroky etyky [The school «If you're kind...»: lessons of ethics]. Bibliotekha vchytelia pochatkovi shkoly, 1, 1-62.

5. Lytvynenko, O.M. (2010). Zhinocha serednia osvita v Khersonskii hubernii (kinets XIX – pochatok XX stolittia) [Female secondary education in the province of Kherson (the end of XIX – beginning of XX century)]. Mykolaiv: Ilion.
6. Martynenko, S.M. (2007). Priorytety vykhovnoi roboty v suchasni shkoli [Priorities of educational work in the modern school]. Vidkrytyi urok: rozrobky, tekhnolohii, dosvid, 1-2, 62-65.
7. Yatsenko, O.I. (Comp.). Prohrama shkoly shliakhetnykh ukrainok dlia navchalnykh zakladiv m. Zaporizhzhia i Zaporizkoi oblasti [The program of the School of Noble Ukrainian Girls for educational institutions of Zaporizhzhia and Zaporozhzhia region]. Retrieved from: www.spas.zp.ua/dok/School_.doc.
8. Ptashnik, N.M. (2012). Formuvannia tsinnisnykh orientatsii molodshykh shkolariv u protsesi pozaklasnoi narodoznavchoi roboty [The formation of junior schoolchildren's value orientations in the process of out-of-class folk work] (Dissertation Abstract, Vinnytsia).
9. Rusova, S.F. (1996). Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]. Kiev: Osvita.
10. Borysova, Z.N. (2004). Khrestomatiiia z istorii doshkilnoi pedahohiky [Readings on the history of preschool pedagogy]. Kiev: Vyshcha shkola.

ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНІ КОНЦЕПЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖАХ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглянуто рівень сучасної середньої професійної освіти у Німеччині. Виявлено чинники середньої професійної підготовки у Німеччині, які є аналогічними до фахової підготовки у технічних коледжах України, а також визначальні освітньо-професійні концепції навчальної діяльності та керівні принципи професійної освіти у німецьких технічних коледжах.

Ключові слова: середня професійна освіта, освітньо-професійні концепції, технічні коледжі Німеччини.

Як відомо, Німеччина є однією з розвинутих країн Європейського Союзу і відзначається якістю освіти, тому вивчення досвіду професійної підготовки у технічних коледжах цієї країни буде корисним для підвищення рівня фахової освіти в Україні.

Сучасні українські науковці Т. Десятов, М. Згуровський, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Одерій, С. Сисоєва та інші у своїх працях підкреслюють актуальність питання якості професійної освіти в Україні і звертають увагу на важливість формування мобільності фахівців, їхньої конкурентоспроможності та мотивації до навчання упродовж життя. Учений Н. В. Дупак у своїй статті «Концепція якості професійної освіти Німеччини» [1] акцентує на тому, що якість професійної освіти містить у собі здатність як усєї системи, так і окремої освітньої установи відповідати вимогам суспільства й ринку праці. У зв'язку з цим доцільно звернутися до досвіду розвитку й реформування професійної освіти в інших країнах, зокрема в Німеччині, що також випробовує на собі вплив сучасних світових процесів, пов'язаних з економічною глобалізацією.

Слід зазначити, що Німеччина відома високоефективними технологіями виробництва, отже, і рівень професійної підготовки у цій країні є адекватним вимогам соціально-економічного розвитку і ринку праці.

Процеси глобалізації, стрімкий розвиток інформаційних технологій і комунікаційних систем, а також соціальні та економічні перетворення, завдяки яким суспільство індустріального виробництва перетворилось на суспільство науки та інформації, змінили структуру міжнародного ринку праці і висувують нові вимоги до компетенції і кваліфікації кадрів.

Для багатьох країн Німеччина з її традиціями професійної освіти, які заглиблюються коренями у Середньовіччя, на сьогодні є орієнтиром і прикладом для наслідування. У результаті послідовної модернізації система професійної освіти Німеччини стала високоєфективною та визнається в усьому світі. Завдяки своєрідному поєднанню теорії і практики, а також широкій участі та підтримці німецької економіки, система професійної освіти Німеччини створює для учнів найкращі передумови для успішного професійного майбутнього [5].

Метою статті є визначення основних освітньо-професійних концепцій навчальної діяльності у технічних коледжах Німеччини. Поставлена мета зумовлює вирішення таких завдань: охарактеризувати стан сучасної середньої професійної освіти у Німеччині; виявити чинники середньої професійної підготовки у Німеччині, які є аналогічними до фахової підготовки у технічних коледжах України; визначити основні освітньо-професійні концепції навчальної діяльності у технічних коледжах Німеччини.

Важливим аспектом у системі професійної освіти Німеччини є надання можливості учням отримувати і підвищувати кваліфікацію відповідно до здібностей. Система освіти Німеччини загалом побудована таким чином, що кожний її громадянин може вибрати школу, виш чи професію, керуючись власними інтересами. Політика уряду спрямована на максимальну підтримку тих, хто навчається, і передбачає достатнє фінансування розвитку освітньої галузі. Не дивно, адже цивілізована держава не може існувати без спеціалістів високого класу [8].

Навчання у Німеччині здійснюється за багатоступеневою системою: загальна (або шкільна), вища освіта, а також професійна — для тих, хто прагне досягти вершини майстерності в обраній спеціальності.

Професійне навчання, поряд із широкою початковою професійною підготовкою, має сприяти набуттю необхідних для використання у кваліфікаційній професійній діяльності теоретичних знань та практичних навичок. Підвищення професійної кваліфікації повинно дати можливість отримання додаткових знань та навичок з професії для того, щоб пристосуватися до технічного прогресу або піднятися у майстерності. Доказом підвищення кваліфікації слугує посвідчення про успішне складання іспиту у відповідному закладі, що підтверджує набуття нових знань, практичних навичок та вироб-

ничого досвіду згідно з вимогами техніко-економічного та соціального розвитку держави до відповідної спеціальності [7].

У середньо-професійних технічних закладах Німеччини особлива увага приділяється пошуку та впровадженню ефективних освітніх технологій з метою забезпечення адекватно-перспективної результативності процесу навчання.

Передумови для підвищення якості освіти варто шукати в методах й інструментах організації навчально-виробничого процесу. Завдяки застосуванню нових методів мають бути забезпечені висока кваліфікація і професійна компетентність молодих фахівців. Зокрема, рекомендовано, щоб на місце педагогів прийшли команди експертів, які можуть взяти на себе всю організаційну роботу з розвитку якості освіти в конкретному навчальному закладі, підготувати необхідні документи з модернізації або розвитку професії, якої навчають, доповнити, виходячи з вимог ринку праці, навчальну програму потрібними предметами і курсами, а також оцінити нові професії.

Створення таких груп професіоналів, що пропонується Спілкою праці, не тільки стане інноваційним внеском у розвиток професійної освіти в Німеччині, але й дасть змогу істотно розширити традиційні рамки дуальної системи. Єдина рівноцінна, з погляду якісного рівня, система професійної освіти, що охоплює підготовку в професійній школі, інституті, а також у закладах системи неперервної освіти, створює нові умови для подальшого розвитку якості фахівців [1].

Система учнівства є органічним складником системи організації виробництва. Промисловість Німеччини орієнтується на виробництво продукції відповідно до вимог замовника. Оптимальні за кількістю та якістю підготовки кадри забезпечують для німецьких компаній серйозні конкурентні переваги, незважаючи на високі витрати на робочу силу. Головним організатором системи професійної підготовки у Німеччині є об'єднання роботодавців і торгових палат. Торгові палати контролюють весь процес навчання — дають дозвіл фірмам на створення у себе центру підготовки, визначають стандарти навчання, затверджують програми, встановлюють термін навчання для кожної професії, формують комісії з прийому випускних іспитів, здійснюють моніторинг процесу навчання і розробляють пропозиції щодо вдосконалення системи підготовки. Уся інформація від регіональних та галузевих палат надходить до Федеративного інституту професійної підготовки (BIBB — двосторонній орган, який складається

з представників роботодавців та профспілок), котрий визначає перспективи професійного навчання. Здебільшого завдяки системі професійної підготовки у структурі німецької робочої сили частка кваліфікованих робочих і техніків є вищою, ніж в інших країнах з ринковою економікою. Варто відмітити надзвичайно низьку за світовими стандартами частку молодіжного безробіття у Німеччині, що також є заслугою системи професійної підготовки, яка розгорнута у країні [3].

Відповідно до Закону про професійну освіту Німеччини, сфера середньої професійної освіти входить до компетенції федеральних земельних урядів. Вони здійснюють керування професійними освітніми закладами на трьох рівнях: місцевому, регіональному та федеральному. Міністерство освіти здійснює нагляд як над державними освітніми закладами, так і над приватними. Органом з координації освітньої політики щодо середньої професійної освіти у рамках федеральних міністерств є Постійна Конференція міністрів освіти. Рекомендації з питань розвитку середньої професійної освіти урядові органи отримують від федеральних комісій з планування освіти і сприяння науковим дослідженням. У законах земельних урядів визначаються цілі виховання і навчання, рівень обов'язкової освіти, регламентуються основні положення організації навчального процесу. Уряди федеральних земель приймають рішення щодо відкриття нових закладів середньої професійної освіти, здійснюють нагляд за їхньою діяльністю, виділяють кошти, вирішують питання підготовки і підвищення кваліфікації викладачів [2].

Під час дослідження було з'ясовано, що у Німеччині існують різні типи професійних закладів первинної фахової освіти, а саме: професійні спеціалізовані училища (Berufsfachschule), спеціальні училища підвищеного типу (Fachoberschule), професійні гімназії (Berufliches Gymnasium) або спеціальні гімназії (Fachgymnasium), професійні училища підвищеного типу (Berufsoberschule), спеціалізовані училища (Fachschule).

Професійні спеціалізовані училища — школи на цілий день, які готують учнів до набуття професії або пропонують професійну освіту. Зважаючи на цілі навчання, від учнів вимагається мати атестат про завершену повну середню освіту (Hauptschulabschluss або Mittlerer Schulabschluss). Термін навчання варіюється від одного до трьох років, залежно від професіоналізації [6].

Навчання у спеціальних училищах підвищеного типу відбувається в 11 та 12 класах і вимагає наявності атестату про завершену повну середню освіту (Mittlerer Schulabschluss). Учні набувають загальних та спеціалізованих теоретичних і практичних знань та навичок, а також отримують можливість отримати кваліфікацію для вступу до вишу (Fachhochschulreife).

Наступний тип школи у деяких землях називається професійними гімназіями, а в інших спеціальними гімназіями. Починаючи навчання на основі атестату про завершену повну середню освіту, учні отримують загальну кваліфікацію для вступу у вищий навчальний заклад (Allgemeine Hochschulreife). [6].

Професійні училища підвищеного типу були створені у деяких землях Німеччини з метою надання тим, хто пройшов професійне навчання за подвійною системою, можливості отримати кваліфікацію для вступу до вишу. Після двох років навчання (повний робочий день) видається професійна кваліфікація для вступу до вишу (Fachgebundene Hochschulreife), а якщо вивчається друга іноземна мова – загальна кваліфікація для вступу до вишу (Allgemeine Hochschulreife).

Метою продовження професійної освіти, що забезпечується спеціалізованими училищами, є дати змогу професійним робітникам, які мають досвід, реалізувати керівні функції на фірмах, виробництвах, в адміністраціях чи установах, або незалежно виконувати відповідальні завдання. Ті, хто завершив навчання у спеціалізованому училищі, є посередниками між функціональною сферою випускників і професійними робітниками. Як правило, ці навчальні заклади приймають лише учнів, які закінчили професійне навчання у певній сфері (anerkannter Ausbildungsberuf), і мають відповідний професійний досвід. Дворічне навчання пропонує вибір близько 160 спеціалізацій у сферах бізнесу, дизайну, технологій і суспільних послуг та завершується державним іспитом. Найбільш значущими предметами є електротехніка, хімічні технології і керування бізнесом [6].

Дворічне навчання у професійно-технічному училищі відповідає навчанню в технікумі. У Німеччині налічується близько 1000 технікумів, які щорічно відвідують приблизно 120 тис. осіб [4].

Слід зазначити, що дворічні з повним робочим днем (Vollzeit) спеціалізовані училища (Zweijährige Fachschule), котрі у сфері техніки називаються спеціалізованими техніч-

ними училищами (Fachschule für Technik), є аналогом коледжів в Україні, які готують фахівців середньої ланки управління.

Німецький учений Г. Шпюоттел [10] запропонував модель під назвою: «Розвиток концепції моделі ініціативи до забезпечення якості у професійно-виробничій сфері», яка сприяє підвищенню якості процесу навчання. Метою моделі є закріплення концепції якості, покращення співпраці між палатами, підприємствами і школами, створення стандартів для процесу навчання, ефективних засобів зворотного зв'язку і підвищення кваліфікації викладацького складу. Шляхом опитування щодо показників якості у виробничому навчанні було виявлено, що в учасників і співучасників відсутні спільнесті і цілісність щодо розуміння якості. Законодавці й компетентні органи концентрують увагу на планах навчання або іспиті, придатності підприємства до навчальної діяльності, що належить до *вхідних якостей*. Для підприємств, на базі яких відбувається навчання, якість вимірюється за результатом. Важливим аспектом результативності є те, щоб молодий фахівець за короткий термін навчання зміг безпомилково виконати завдання та володів сучасними професійними знаннями і методами, що належить до *вихідної і результативної якості*. Також ті, хто навчається, не повинні цікавитись соціальним кліматом під час навчання і підсумковою оцінкою, що стосується *якості процесу і результативності*.

За результатами дослідження Г. Шпюоттел дає нове визначення якості: «Якість у виробничому навчанні означає забезпечення високої ефективності процесу навчання, що призведе до формування кваліфікованих фахівців, які після завершення навчання спроможні до безпомилкового виконання виробничих завдань. Це стосується високого розвитку вхідних якостей, процесу, вихідних якостей і результативності. ...цілі формування якості підлягають перевірці та регулюванню і разом з цим сприяють безперервному подальшому розвитку професійного навчання» [10, с. 5].

В освітніх вимогах для коледжів (Fachschulen) зазначено, що керівними принципами професійної освіти є соціальна і економічна відповідальність в умовах техніко-економічних змін. Завдання підвищення кваліфікації у коледжах розвивається і конкретизується у полі діяльності щодо освіти та кваліфікації, організації роботи, техніки та економіки.

Метою підвищення кваліфікації у дворічних коледжах (Zweijährige Fachschulen) є підготовка з відповідним професійним досвідом і спроможністю до вирішення завдань в економічно-виробничій, природничо-технічній і мистецькій сферах

та включно завдань управління у середній сфері функціонування [9].

Високий рівень розвитку середньої професійної освіти у Німеччини свідчить про відповідність змісту фахового навчання соціально-економічним вимогам та ринку праці, що є передумовою формування конкурентоспроможних технічних спеціалістів. Сформованість адекватно-якісних професійних компетенцій є умовою змісту навчання і вимогою до кваліфікації техніка.

Сутність середньої професійної підготовки у Німеччині, яка є аналогічною до фахової підготовки у технічних коледжах України, полягає у завершенні навчання за загальноосвітнім рівнем, первинній професіоналізації за результатами професійного навчання та виробничої практики і підготовці майбутніх фахівців до функцій середньої ланки управління на підприємстві.

Отже, визначальними освітньо-професійними концепціями навчальної діяльності у технічних коледжах Німеччини є якісно-адекватний педагогічний підхід до навчальної діяльності, налагодженість зворотного зв'язку у процесі навчання, результативність виробничої підготовки та спрямованість на перспективу. Усі ці компоненти педагогічного процесу створюють модель підготовки майбутнього технічного фахівця, який є конкурентоспроможним на ринку праці і готовим до соціально-економічних змін у розвитку держави.

Література

1. Дупак Н. В. Концепція якості професійної освіти [Електронний ресурс] / Н. В. Дупак // Педагогічні науки: Вісник Житомирського державного університету. — 2009. — Вип. 43. — Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vzhdu/2009_43/11_43.pdf — Загол. з екрана.
2. Кирилловский А. Н. Реформирование системы среднего профессионального образования объединённой Германии / А. Н. Кирилловский // Известия РГПУ им. Герцена. — Санкт-Петербург, 2006. — № 23. — С. 146-149.
3. Немецкая модель первичного профессионального образования [Электронный ресурс] // Труд за рубежом. — 2009. — № 3. — С. 27-43. — Режим доступа: http://learning.rzd.ru/news/public/ru?STRUCTURE_ID=260&layer_id=4069&id=134 — Загол. с экрана.
4. Обзорение: профессиональная подготовка. — 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://delernen.ru/publ/rund_um_deutschland/1/2-1-0-31. — Загол. с экрана.

5. Образование в Германии: Профессиональное образование в 21-м веке. — 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://yastudent.ru/articles/2/7/1863.html>. — Загол. с экрана.
6. Профессиональные высшие средние школы Германии. — 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.educationsystems.info/item345.html>. — Загол. с экрана.
7. Профессиональное образование (от учащегося и ученика до мастера). — 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.web-globus.de/articles/professionalnoe_obrazovanie_y_germanii. — Загол. с экрана.
8. Система образования в Германии. — 2011 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-27217/>. — Загол. с экрана.
9. Lehrplan für Zweijährige Fachschule Fachbereich Technik Fachrichtung Elektrotechnik [Электронный ресурс] / Hessisches Kulturministerium. — Wiesbaden, 2011. — Режим доступа : <http://www.berufliche.bildung.hessen.de>. — Загол. з экрана.
10. Scheib T. Entwicklung einer Konzeption für eine Modelinitiative zur Qualitätsentwicklung und –sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung [Электронный ресурс] / Thomas Scheib, Lars Windelband, Georg Spättl. — Bonn, Berlin, 2009. — S. 57. — Режим доступа : http://www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf. — Загол. з экрана.

В статье рассмотрен уровень современного среднего профессионального образования в Германии. Выявлены факторы средней профессиональной подготовки в Германии, которые являются аналогичными профессиональной подготовке в технических колледжах Украины, а также определяющие образовательно-профессиональные концепции учебной деятельности и руководящие принципы профессионального образования в немецких технических колледжах.

Ключевые слова: *среднее профессиональное образование, образовательно-профессиональные концепции, технические колледжи Германии.*

T. V. Larina

Educational and Professional Conceptions of Educational Activity in Technical Colleges of Germany

Vynohradiv State College of Mukachiv State University (13 Vakarova Str., Vynohradiv, Ukraine).

The state of modern secondary professional education in Germany is considered in the article. Educational requirements for colleges (Fachschulen) determine the guidelines of professional education to be social and economic responsibility in conditions of technical and economic changes. The tasks to improve one's professional skills are paid special attention in Germany and are specified in the field of education and qualification, organisation of work, technology and economics.

The factors of secondary professional education in Germany are defined, which correspond to professional education in technical colleges in Ukraine.

The determinants of educational activity in technical colleges of Germany are a qualitative and adequate pedagogical approach, coordination of mutual relationships in the process of learning, high efficiency of industrial training and

orientation to the future. All of these components of pedagogical process form the model of training the future technician that is competitive in the job market and prepared to social and economic changes in the state's development.

The experience of German secondary professional education needs further research in order to implement the best of its results into the educational practice of Ukraine.

Keywords: *secondary professional education, educational and professional conceptions, technical colleges in Germany.*

References

1. Dupak, N. V. (2009). Kontsepsiia yakosti profesiinoi osvity [A conception of quality of professional education]. In Pedahohichni nauky: Vol. 43. Retrieved from http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vzhd/2009_43/11_43.pdf.
2. Kirillovskii, A. N. (2006). Reformirovanie sistemy srednego professionalnogo obrazovaniia obiedinnoi Germanii [Reforming the system of secondary professional education of the united Germany]. Izvestiia RGPY, 23, 146-149.
3. (2009). Nemetskaia model pervichnogo professionalnogo obrazovaniia [German model of primary professional education]. Trud za rubezhom, 3, 27-43. Retrieved from http://learning.rzd.ru/news/public/ru?STRUCTURE_ID=260&layer_id=4069&id=134.
4. (2011). Obozrenie: professionalnaia podgotovka [Review: professional training]. Retrieved from http://delernen.ru/publ/rund_um_deutschland/1/2-1-0-31.
5. (2011). Obrazovanie v Germanii: Professionalnoie obrazovanie v 21-m veke [Education in Germany: Professional education in 21-st century]. Retrieved from <http://yastudent.ru/articles/2/7/1863.html>.
6. (2011). Professionalnyie vysshie sredniie shkoly Germanii [Professional high secondary schools in Germany]. Retrieved from <http://www.educationsystems.info/item345.html>.
7. (2011). Professionalnoie obrazovaniie: ot uchashchegosia i uchenika do mastera [Professional education: from learner and pupil to master]. Retrieved from http://www.webglobus.de/articles/professionalnoe_obrazovanie_v_germanii.
8. (2011). Sistema obrazovaniia v Germanii [The system of education in Germany]. Retrieved from <http://shkolazhizni.ru/archive/0/n-27217/>.
9. (2011). Lehrplan für Zweijährige Fachschule Fachbereich Technik Fachrichtung Elektrotechnik [Curriculum for two-year colleges the sphere technics, professional direction of electrical engineering]. Retrieved from <http://www.berufliche.bildung.hessen.de>.
10. Scheib, T., Windelband, L. & Spättl, G. Entwicklung einer Konzeption für eine Modelinitiative zur Qualitätsentwicklung und – sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung (2009). [Development of a conception for model initiative to quality development and – assurance in industrial vocational training]. Retrieved from http://www.bmbf.de/pub/band_vier_berufsbildungsforschung.pdf.

ЗАПРОВАДЖЕННЯ СПЕЦКУРСУ «ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДІ НА ТРАДИЦІЯХ НАЦІОНАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ» У ПРОЦЕС ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Обґрунтовано потребу вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників. Наведено основні підходи до визначення поняття «патріотичне виховання». Запропоновано розробку спецкурсу «Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури».

Ключові слова: фахова підготовка, патріотичне виховання, традиції фізичної культури.

В умовах реформування освітньої системи України та формування національної концепції виховання молодого покоління особлива увага відводиться розвитку фізичної культури і спорту, оскільки таким чином реалізується потреба відродження духовного, національно-культурного стану українського народу, створюються необхідні умови для реалізації основ патріотичного виховання української молоді минулих поколінь.

Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту розглядається як процес, який відображає науково й методично обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямовані на формування протягом терміну навчання рівня професійної компетентності особистості, достатнього для організації фізичного виховання різних верств населення регіону й успішної праці в усіх ланках спортивного руху з урахуванням сучасних вимог ринку праці [6]. Різним аспектам патріотичного виховання молоді присвячено наукові дослідження таких українських та російських учених, як А. Антропов, М. Бака, О. Бондаренко, М. Дубина, В. Козлов, М. Качур, В. Корж, Р. Кутовий, А. Тарасюк, М. Тимчик, В. Чуґаєвський та інші. У російській педагогіці патріотичне виховання школярів розглядали Р. Бойко, Г. Рудакова, В. Паутов (у процесі фізкультурно-спортивної діяльності), О. Тужилін (у контексті фізичного виховання), С. Кожевников (на прикладі вивчення гуманітарних та соціально-економічних дисциплін), С. Галкін (спортивно-патріотичне виховання).

Традиції фізичного виховання в Україні досліджували такі учені: В. Балушок, О. Бік, О. Вацеба, Є. Вільчковський,

Л. Генік, М. Герцик, В. Давидюк, Е. Дорошенко, В. Завадський, М. Кобозев, Б. Коверко, І. Ковпак, Ю. Козій, М. Кость, О. Курок, В. Лабскір, В. Левків, О. Лях-Породько, Л. Мазур, С. Мариньчак, П. Мартин, Р. Мозола, А. Мудрик, С. Мудрик, Р. Найда, М. Олексюк, В. Пилат, Є. Приступа, О. Слимаковський, В. Снагощенко, А. Сова, В. Старков, В. Струбицький, Я. Тимчак, А. Тишлер, М. Фляк, А. Цьось, М. Чепіль, Р. Яковичин та інші, у Росії — Ю. Абакумов, І. Гаврильєв та інші науковці. Проблеми патріотичного виховання молодого покоління розглядали видатні українські педагоги Г. Ващенко («Виховання волі і характеру», «Виховний ідеал», «Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру»), В. Сухомлинський («Методика виховання колективу», «Народження громадянина», «Як виховати справжню людину»).

М. М. Бака та В. П. Корж визначають патріотичне виховання як систематичну діяльність органів державної влади та громадських організацій, спрямовану на формування у молоді патріотичної свідомості, почуття вірності своїй Вітчизні, готовності до виконання конституційного обов'язку щодо захисту інтересів батьківщини [2]. О. В. Абрамчук під патріотичним вихованням студентів розуміє організований, планомірний та цілеспрямований процес засвоєння особистістю національних цінностей і норм культури, спрямований на формування у неї національно-громадянської свідомості, патріотичних переконань і поведінки, усвідомлення своїх вчинків і дій на благо народу й держави, готовності до захисту Вітчизни [4]. За І. Бехом, патріотичне виховання — це керівництво індивідуальним становленням особистості як патріота, що передбачає формування ціннісного позитивного (пізнавально-емоційного) ставлення до Батьківщини [3].

В українській педагогіці відстоюється думка, що здійснення ефективного процесу патріотичного виховання учнів неможливе без усвідомлення базових цінностей педагогічної діяльності, які оптимально поєднують цінності виховання на засадах гуманістичної етики та просоціальні цінності, що обумовлені вимогами суспільства та демократичного устрою держави [5]. У цьому контексті доречно говорити про підготовку майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників та розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення реалізації означеного процесу.

Мета статті — представити розробку спецкурсу «Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної

культури», яку ми пропонуємо ввести до фахової підготовки майбутніх фахівців-учителів фізичної культури. Курс складається з 54 год., з них 18 год. — лекційних, 18 год. — практичних, 18 год. — самостійна робота. Форма контролю — залік. Зміст курсу становлять 9 тематичних блоків, завдання для практичних занять та самостійної роботи студентів.

Мета спецкурсу — формування у студентів розуміння важливості патріотичного виховання старшокласників; ознайомлення їх із формами, методами, принципами патріотичного виховання; підготовка майбутнього вчителя фізичної культури до патріотично-виховної педагогічної діяльності зі старшокласниками. Завдання — ознайомлення студентів із сутністю та змістом патріотичного виховання та основними засадами його реалізації в системі середньої освіти.

У результаті вивчення курсу студенти повинні знати:

- сутність та зміст поняття «патріотизм» та дефініцій, суміжних із ним;
- нормативні та законодавчі акти, в яких розкрито мету та зміст патріотичного виховання молодого покоління;
- передумови, причини виникнення та організаційні заходи розвитку патріотичного виховання в Україні;
- основи застосування досвіду діяльності молодіжних спортивно-гімнастичних організацій патріотичного спрямування;
- сучасні методи патріотичного виховання молоді, мету, завдання, принципи, засоби, форми й сучасні технології патріотичного виховання старшокласників;
- сутність та характер взаємозв'язку патріотичного, національного, громадянського, естетичного, військового виховання;
- завдання на педагогічну практику з патріотичного виховання учнів (для II, III та IV курсів);

уміти:

- аналізувати науково-педагогічну літературу з проблеми патріотичного виховання молодого покоління в діяльності вчителя фізичної культури;
- визначати роль патріотичного виховання в системі фізичної культури.

Спецкурсом передбачено:

Теоретичний (лекційний) виклад матеріалу викладачем за темами:

Тема 1. Патріотичне виховання в системі фізичної культури. 1.1. Сутність та зміст патріотичного виховання молодого покоління. 1.2. Мета та завдання патріотичного виховання в системі середньої освіти у нормативних та законодавчих актах (Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Комплексна програма розвитку фізичної культури і спорту України, Державна національна програма «Освіта (Україна XXI ст.)», Національна програма патріотичного виховання громадян, розвитку духовності, Національна доктрина розвитку освіти України, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концепція національно-патріотичного виховання молоді, Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності та ін.) — 2 год.

Тема 2. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку патріотичного виховання в галузі фізичної культури. 2.1. Передумови, причини виникнення та розвиток патріотичного виховання в Україні. Діяльність молодіжних спортивно-гімнастичних організацій патріотичного спрямування (кінець XIX — 30-ті рр. XX ст.) — «Сокіл», «Пласт», «Луг», «Січ», «Джура» та ін. — 2 год.

Тема 3. Зміст патріотичного виховання старшокласників у системі фізкультурної освіти. 3.1. Сучасні методи патріотичного виховання молоді. 3.2. Мета, завдання, принципи, засоби, форми й сучасні технології патріотичного виховання старшокласників — 2 год.

Тема 4. Патріотичне виховання в діяльності вчителя фізичної культури. 4.1. Взаємозв'язок патріотичного, національного, громадянського, військового, естетичного виховання. Теоретико-методичні основи застосування українських засобів фізичної культури та козацької педагогіки. Українські народні та рухливі ігри у фізичній культурі. Спортивні свята та українські забави. Українські народні свята. 4.2. Патріотичне виховання в навчальній, позанавчальній та позашкільній діяльності старшокласників. Патріотичне виховання учнів в умовах літнього відпочинку. Участь старшокласників у туристичних злетах. Планування патріотично-виховної роботи вчителя фізичної культури з учнями. Складання плану роботи вчителя фізичної культури. Застосування вправ патріотичного спрямування на уроках фізичної культури за видами спорту — 4 год.

У процесі вивчення спецкурсу важливо оволодіння студентами такими вміннями:

- планувати патріотично-виховну роботи з учнями в урочній, позаурочній та позашкільній діяльності;
- розробляти плани-конспекти, сценарії позакласних виховних заходів;
- створювати проекти, творчі роботи з метою реалізації патріотично-виховного впливу на особистість учня.

Робота зі студентами передбачала такі форми:

А. Участь студентів у практичних заняттях зі спецкурсу «Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури». Завдання для студентів:

1. Знайти у науково-педагогічній літературі визначення понять «патріотизм», «патріотичне виховання».

2. Проаналізувати нормативно-правові акти та закони України стосовно висвітлення мети та завдань патріотичного виховання. Висловити власну думку.

3. Ознайомитися з Програмою патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (автори І. Д. Бех, К. І. Чорна та інші) та законспектувати основні тези з проблеми застосування сучасних методів патріотичного виховання молоді. У формі тез записати мету, завдання, принципи, засоби, форми й сучасні технології патріотичного виховання старшокласників відповідно до Програми.

4. Написати доповідь на тему «Роль навчального закладу, сім'ї, держави та суспільства у патріотичному вихованні особистості».

5. Використовуючи науково-педагогічну, популярну та методичну літературу схарактеризувати основи застосування українських засобів фізичної культури та козацької педагогіки у галузі фізкультурної освіти.

6. Проаналізувати доцільність застосування українських народних та рухливих ігор, спортивних свят та українських забав, українських народних свят у фізичній культурі. Навести приклади із власного життєвого досвіду.

7. Скласти план роботи вчителя фізичної культури для 9, 10 чи 11 класу (період — від одного місяця до навчального року), урахувавши сутнісні та змістові складові патріотичного виховання молодого покоління.

8. Розробити проект запровадження системи патріотичного виховання старшокласників на уроках фізичної культури в школі.

9. Запропонувати перелік вправ патріотичного спрямування, що можуть бути використані на уроках фізичної культури в школі (фізкультхвилинки, естафети, розминки).

Б. Самостійна робота студентів у процесі вивчення спецкурсу «Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури». Завдання для студентів:

1. Написати твір-роздум на одну із тем: «Зв'язок патріотичного та фізичного виховання», «Моє власне розуміння поняття «патріотичне виховання»», «Патріотичне виховання в моєму житті».

2. Написати доповідь на тему: «Чи потребують удосконалення нормативно-правові акти та закони України в питанні патріотичного виховання»? Що саме, на Вашу думку, необхідно змінити чи доповнити?

3. Виписати з підручника «Історія України» факти, що безпосередньо стосуються причин виникнення та розвитку патріотичного виховання в Україні.

4. Висловити власну думку щодо патріотичних засад діяльності молодіжних спортивно-гімнастичних організацій патріотичного спрямування (кінець XIX — 30-ті рр. XX ст.) — «Сокіл», «Пласт», «Луг», «Січ», «Джура» та ін.

5. Написати наукову статтю на тему «Патріотичне виховання в Україні», здійснивши один з видів аналізу (порівняльно-історичний, правовий, структурний чи сутнісний аналіз). Обсяг статті — від 2 сторінок.

6. З огляду на власний досвід написати тези, в яких висвітлити застосування досвіду діяльності спортивно-гімнастичні організацій кінця XIX — початку XX ст. в діяльності Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

7. Підготувати реферат на тему «Сучасні методи патріотичного виховання молоді».

8. Відвідування студентами уроку, позакласного чи позашкільного заходу патріотичного спрямування в школі (відповідно до плану роботи конкретного загальноосвітнього навчального закладу — за вибором викладача). Ознайомлення з роботою патріотичного гуртка (2 год.).

9. Підготовка та проведення студентами відкритого позакласного патріотично-виховного заходу в школі. Розробка структури та змісту заходу, підготовка до нього. Залучення школярів до проведення заходу.

10. Підготовка та проведення студентами відкритого позакласного патріотично-виховного заходу у вищому навчальному закладі за участі представників громадськості, педагогів, батьків та учнів шкіл. Розроблення структури та змісту заходу, підготовка до нього.

З метою підвищення рівня готовності майбутнього вчителя фізичної культури за рекомендаціями студентів та викладачів Інституту фізичної культури спецкурс «Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури» включено до навчального плану підготовки фахівців за напрямом 6.010201 «Фізичне виховання» як навчальну дисципліну вільного вибору студента.

У контексті розгляду ключової проблеми наукової статті вважаємо цінними дослідження І. Гузенко та М. Боришака, які наголошують на необхідності засвоєння студентами знань про національні традиції українського народу, історичних знань та народної пам'яті. Ці завдання викладачі вирішують багатогранною виховною роботою, зокрема всебічним зміцненням фізичних та духовних сил українського народу та кожного студента зокрема [4, с. 74].

Запропонований спецкурс «Патріотичне виховання молоді на традиціях національної фізичної культури» дасть змогу вдосконалити фахову підготовку майбутнього вчителя фізичної культури та сприятиме розвитку фахівця як унікальної особистості, здатної до творчості та інноваційної діяльності в процесі патріотичного виховання учнів.

Перспективним вважаємо обґрунтування та експериментальну перевірку педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до патріотичного виховання старшокласників.

Література

1. Абрамчук О.В. Патріотичне виховання студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Оксана Володимирівна Абрамчук // Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка. — Тернопіль, 2006. — 19 с.
2. Бака М.М. Фізичне і військово-патріотичне виховання молоді : навч.-метод. посібник / М.М. Бака, В.П. Корж. — К. : ПВА «Книга пам'яті України», 2004. — 464 с.
3. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник / І. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.

4. Боришак М. Національно-патріотичне та військово-фізичне виховання студентів та курсантів в Україні / М. Боришак, І. Гузенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. — 2003. — № 17. — С. 71-77.
5. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін : навч.-метод. посіб. / авт. кол. : І. Д. Бех, К. О. Журба, В. А. Киричок [та ін.]. — К. : Педагогічна думка, 2011. — 240 с.
6. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Людмила Петрівна Сущенко // Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2003. — 33 с.

Обоснована необхідність совершенствования профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры к патриотическому воспитанию старшеклассников. Раскрыты основные подходы к определению понятия «патриотическое воспитание». Предложен спецкурс «Патриотическое воспитание молодежи на традициях национальной физической культуры».

Ключевые слова: профессиональная подготовка, патриотическое воспитание, традиции физической культуры.

A. V. Leonenko

The Course «Patriotic Education of Youth on the National Traditions of Physical Culture» for Professional Training of Future Teachers

Anton Makarenko Sumy State Pedagogical University (87 Romenska Str., Sumy, Ukraine).

In the article, the need to improve professional training of future teachers to patriotic education of high school students is substantiated. The basic approaches to the definition of «patriotic education» are revealed. The special course «Patriotic Education of Youth on the National Traditions of Physical Culture» is proposed. The purpose of the course is to form students' understanding of the importance of patriotic education of high school students; to familiarize them with the forms, methods, principles of patriotic education; to prepare future teachers of physical culture to patriotic and educational teaching activities with high school students. The task is to provide students with the essence and meaning of patriotic education and basic principles of its implementation in secondary education. It is proved that the effective process of patriotic education of students is impossible without understanding the basic values of academic work, which optimally combine the values of humanistic education and ethics values due to the requirements of society and the democratic structure of the state.

Keywords: professional education, patriotic education, physical culture traditions.

References

1. Abramchuk, O. (2006). Patriotychne vykhovannia studentiv vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladiv [Patriotic education of students of higher technical educational establishments]. (Dissertation Abstract, Ternopil).
2. Baka, M. & Korzh, V. (2004). Fizychno i viiskovo-patriotychne vykhovannia molodi [Physical and military-patriotic education of youth]. Kyiv: PVA «Knyha pamiaty Ukrainy».
3. Bekh, I. (1998). Osobystisno zoriientovane vykhovannia [Personality oriented education]. Kyiv: IZMN.
4. Boryshchak, M. & Huzenko, I. (2003). Natsionalno-patriotychne ta viiskovo-fizychno vykhovannia studentiv ta kursantiv v Ukraini [National-patriotic and military-physical education of students and cadets in Ukraine]. Pedagogika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia ta sportu, 17, 71-77.
5. Bekh, I. D., Zhurba, K. O., Kyrychok, V. A. & others. (2011). Systema patriotychnoho vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v umovakh modernizatsiinykh suspilnykh zmin [The system of patriotic education of children and youth in conditions of modernizational society changes]. Kyiv: Pedagogichna dumka.
6. Sushchenko, L. (2003). Teoretyko-metodolohichni zasady profesiinoi pidhovtovky maibutnikh fakhivtsiv fizychnoho vykhovannia ta sportu u vyshchyykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological principles of professional training of future specialists on physical education and sport in higher educational establishments]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНОГО СТАНОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Матеріали статті розкривають теоретичні і практичні аспекти проблеми соціально-педагогічного супроводу соціального становлення дітей та учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах. Соціально-педагогічний супровід передбачає створення педагогічних, соціальних, психологічних умов для успішного розвитку дитини, її освіти, виховання, становлення. У статті актуалізовано роль позашкільної освіти як інституту соціального виховання, сучасний зміст якого має бути спрямований на розширення світогляду, виховання патріотичних почуттів, громадянських якостей особистості.

Ключові слова: позашкільні навчальні заклади, соціально-педагогічний супровід, соціальне становлення особистості, соціальне виховання.

Актуальність соціально-педагогічного супроводу соціального становлення дітей та учнівської молоді в сучасних умовах зумовлена як соціально-економічними негараздами, так і кризовими явищами культурно-ціннісної сфери. Такі соціальні цінності, як справедливість, свобода, патріотизм, — набувають у сучасному соціально-педагогічному дослідженні нового звучання.

Важлива роль у такому контексті належить позашкільній освіті, що має давні традиції в Україні і великий досвід як інститут соціального виховання дітей та молоді. Сьогодні позашкільна освіта інтенсивно розвивається, відповідаючи потребам дітей, їхніх батьків та інтересам держави; урахує міжнародний досвід і загальні освітні тенденції та зберігає водночас національну специфіку [2].

Суттєвою щодо характеристики місії позашкільної освіти в сучасних умовах є теза: «Позашкільна освіта має стати засобом відродження національної культури, припинення соціальної деградації, стимулом пробудження таких моральних якостей, як совість, патріотизм, людяність, почуття власної гідності, творча ініціатива, відповідальність за власні вчинки і дії...» (Г. П. Пустовіт) [3].

Значну увагу колективи позашкільних навчальних закладів приділяють роботі з дітьми соціально незахищених категорій. Зокрема, серед учнів цих установ станом на 2012/13 навчальний рік кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківсь-

кого піклування, становила 21381, дітей із малозабезпечених сімей – 44448; позашкільним освітою охоплено 7,2 тис. дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку (за даними Міністерства освіти і науки України).

Актуальними у межах проблеми дослідження є праці, присвячені психологічним аспектам становлення особистості (Б.Г. Ананьєв, К.А. Абульханова-Славська, Л.І. Божович, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонт'єв, А.В. Петровський та інші); психологічним основам виховання особистості (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, О.М. Докукіна, Г.С. Костюк, О.Л. Кононко та інші); соціально-педагогічним основам навчально-виховного процесу (А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, С.Т. Шацький), концептуальним засадам соціально-педагогічної науки в Україні (Т.Ф. Алексеєнко, О.В. Безпалько, Р.Х. Вайнола, І.Д. Зверева, А.Й. Капська, Г.М. Лактіонова, М.П. Лукашевич, Ж.В. Петрочко, Л.А. Штефан, С.Я. Харченко, Т.Є. Федорченко та інші). Вагоме значення у контексті проблеми мають праці, присвячені теоретико-методологічним основам позашкільної освіти (В.В. Вербицький, О.Є. Лебедєв, Г.П. Пустовіт, Т.І. Сущенко та інші).

Метою статті є розкрити зміст соціально-педагогічного супроводу соціального становлення дітей та учнівської молоді у позашкільних навчальних закладах.

Варто зазначити, що сьогодні термін «*супровід*» у психології, педагогіці, соціальній педагогіці та інших сферах знання застосовується як концептуально, так і стосовно практичної діяльності з вирішення конкретних проблем. *Соціально-педагогічний супровід* дитини розуміють як процес, спрямований на створення педагогічних, соціальних, психологічних умов для успішного розвитку дитини, її освіти, виховання, становлення (Т.Н. Гуцина, А.В. Золотарьова, М.І. Рожков, В.В. Рибалка та інші). М.І. Рожков підкреслює діалектичний зв'язок соціально-педагогічного супроводу як із соціальним вихованням, так і соціальним навчанням; зазначає, що соціально-педагогічний супровід передбачає підтримку молодій людині у побудові нею соціальних відносин, надання їй допомоги у вирішенні особистісних проблем і подоланні труднощів соціалізації [4].

Отже, *метою соціально-педагогічного супроводу* соціального становлення учнів позашкільних навчальних закладів є створення педагогічних, соціальних, психологічних умов для соціального розвитку дитини як особистості, набуття нею соціальної сутності в її найбільш значущих для конкретно-

го суспільства проявах — моральних нормах, цінностях, установках; становлення соціальності як готовності до участі у складній системі соціальних відносин.

Соціальність виступає проявом суспільної сутності людини на індивідуальному рівні й тому охоплює суб'єктність, яку розуміють як здатність бути джерелом власної активності, вираження індивідуального творчого ставлення до суспільного буття [5]. Відповідно, одним із критеріїв соціальності учня у межах нашого дослідження розглядається *суб'єктна позиція особистості* (система ставлень до соціальних процесів, інших людей, себе як члена суспільства).

Спираючись на погляди М. І. Рожкова, вважаємо доцільним визначити такі завдання соціально-педагогічного супроводу:

1. Соціальний розвиток особистості, засвоєння соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в суспільстві, становлення суб'єктної позиції особистості.
2. Соціально-педагогічна підтримка, предметом якої є процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і подолання труднощів.
3. Соціально-педагогічна допомога, яку слід розуміти як реальне сприяння людині у подоланні труднощів, що виникають; надання допомоги у розвитку і реалізації себе в світі, що змінюється.
4. Соціальний захист учнів позашкільного навчального закладу, створення атмосфери психологічної комфортності і соціальної захищеності.
5. Соціально-педагогічна профілактика труднощів соціалізації та соціальних відхилень у розвитку особистості.
6. Корекційне завдання, що передбачає спрямованість педагогічних дій на певні зміни в цінностях дітей (насамперед дітей, схильних до девіантної і делінквентної поведінки).
7. Соціальна реабілітація (або абілітація, від лат. *habilis* — те, чим легко володіти; бути здатним до чогось), що стосується, насамперед, супроводу дітей, які мають психофізичні порушення, передбачає розширення адаптивних можливостей суб'єкта соціалізації, здатності бути адекватним до нових умов, управляти своїм життям [4].

У межах нашого дослідження визначено *два основних завдання соціально-педагогічного супроводу*: соціальний роз-

виток особистості та соціально-педагогічна профілактика труднощів соціалізації та соціальних відхилень у розвитку особистості.

Отже, зміст соціально-педагогічного супроводу відповідає означеним завданням і може бути реалізований на рівні закладу, учнівського колективу (створення соціально-виховного середовища, сприятливого для соціального становлення учнів) та індивідуальному рівні. Означений зміст виявляється у:

- навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу (навчальні програми, зокрема соціально-реабілітаційного напрямку; дозвіллеві програми; тренінгові програми; соціальні проекти тощо);
- організаційно-масовій роботі (масові заходи: концерти, змагання, фестивалі, форуми, акції тощо);
- роботі фахівців психологічної служби закладу (практичний психолог, соціальний педагог).

Зокрема, відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 05.03.08 № 1/9-128, функції та основні види робіт соціального педагога у навчальному закладі такі:

1. Діагностичні:

- індивідуальна діагностика (учнів; педпрацівників; батьків/опікунів);
- групова діагностика, соціально-педагогічні дослідження серед: класів (груп); педпрацівників; батьків-опікунів.

2. Консультативні:

- індивідуальні консультації (консультаційні бесіди) (учнів; педпрацівників; батьків/опікунів);
- групові консультації (учнів; педпрацівників; батьків/опікунів).

3. Захисні:

- зв'язки з громадськістю, відвідування: учнів (дітей) вдома, бесіди з батьками; батьків за місцем роботи; участь у судових засіданнях щодо розгляду справ стосовно неповнолітніх; вирішення питань з місцевими органами виконавчої влади та громадського самоврядування.

4. Соціально-перетворювальні та профілактичні:

- розвивальна групова робота з учнями;
- проведення ділових ігор, тренінгів, інтерактивних занять для: педпрацівників; батьків/опікунів;
- просвіта, виступи перед: учнями; педпрацівниками; батьками/опікунами; іншими представниками громади;

- навчальна діяльність: курси за вибором, факультативні заняття, гурткова робота.

5. Організаційні:

- обстеження житлово-побутових умов дітей-сиріт, багатодітних сімей, сімей, які перебувають у кризовій ситуації, та інших категорій (та/або за запитом);
- складання акту обстеження житлово-побутових умов (іншого документа);
- оформлення документації на оздоровлення дітей;
- оформлення інших документів;
- інші види робіт.

Відповідно до першої позиції (реалізація соціально-педагогічного супроводу у навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу), у межах нашого дослідження розроблено навчальні програми з позашкільної освіти («Юні журналісти», «Дискусійний клуб старшокласників «Точка зору») та програму соціально-педагогічного тренінгу «Соціальне становлення особистості», які спрямовані на вирішення двох основних завдань соціально-педагогічного супроводу, зазначених вище.

Зокрема, навчальна програма «Дискусійний клуб старшокласників «Точка зору» належить до соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти, розрахована на учнів 8-11 класів. У створенні програми використовувалися основні положення навчальних програм соціально-реабілітаційного напрямку (1996, 2005). Основною метою програми є створення умов для соціального становлення, розвитку соціальних компетентностей, формування соціальної позиції вихованців.

Навчальна програма передбачає один рік навчання (144 год.); охоплює п'ять навчальних модулів. Модуль «Людина і суспільство» передбачає здобуття учнями соціальних знань, що сприятимуть орієнтації у суспільних процесах, а також можливість висловити власні погляди під час дискусії, диспуту тощо. Зміст модулю «Соціальне здоров'я: свідомий вибір» спрямований на усвідомлення учнями необхідності дотримання здорового способу життя, профілактику вживання психоактивних речовин, агресивної поведінки тощо.

Модулі «Журналістика як соціально значима сфера діяльності людини», «Соціологічне дослідження актуальної проблеми», «Технологія соціального проектування» сприяють засвоєнню учнями спеціальних знань у цих сферах, реалізації власної соціальної позиції шляхом підготовки публікацій,

проведення соціологічного дослідження, участі у реалізації соціального проекту та презентації його результатів. Підсумком роботи гуртка може бути учнівська конференція (круглий стіл, форум тощо).

Форми і методи навчання: дискусії і дебати, мозковий штурм, аналіз ситуацій, аналіз документальних джерел, елементи соціально-психологічного тренінгу, проектування, захист творчих завдань, учнівська конференція. Доцільними є екскурсії, творчі зустрічі, ділові ігри тощо.

Методичне забезпечення програми містить матеріали для проведення дискусій, бесід; тренінгові вправи. Акцент та такому методі, як *дискусія*, зумовлений, насамперед, віковими особливостями старших підлітків, старшокласників: у цьому віці інтенсивно формується світогляд як система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, дітей хвилюють питання сенсу власного життя, а також соціальні проблеми (війни і миру, соціальної справедливості, екології тощо). Відтак, старші підлітки, старшокласники із зацікавленістю беруть участь в обговоренні актуальних (особистісно і соціально) проблем, групових дискусіях.

У дискусії можливо продемонструвати характерну для більшості проблем багатозначність рішень, навчити аналізу реальних ситуацій, уміння відокремлювати важливе від другорядного, сприяти становленню власної позиції. Значну увагу такому методу приділяють представники соціальної педагогіки (Р.Х. Вайнола, А.Й. Капська, М.І. Нікітіна, М.Ф. Глухова та інші).

Проведення дискусій у межах програми має на меті розширення світогляду учнів, передбачає розповідь (інформацію) педагога з означеної проблеми. Наприклад, на занятті «Соціальний вплив. Як протистояти» дискусії передує інформація *«Дослідження соціальних установок (соціальних впливів) на поведінку людей»*:

«У сучасному світі виникли нові можливості впливу на свідомість людини. Кіно, телебачення, Інтернет...

В умовах масової соціальної пропаганди, соціально-ціннісної невизначеності актуальними є соціально-психологічні дослідження соціальних установок (або соціальних впливів) на поведінку людей, які, наприклад, розглядаються у книзі «Соціальний вплив» [1] американським психологом Філіпом Зімбардо. Зокрема, аналізуються причини підкорення со-

ціальному впливу від вступу молодих людей до різноманітних сект до тютюнопаління як результату привабливої реклами.

Славнозвісно відомий «тюремний експеримент» Зімбардо. Експеримент становить собою психологічне дослідження реакції людини на обмеження свободи, на умови тюремного життя і на вплив нав'язаної соціальної ролі на поведінку. Добровольці грали ролі охоронців і ув'язнених і жили в умовній в'язниці, влаштованій у підвалі факультету психології. Ув'язнені й охоронці швидко пристосувалися до своїх ролей, і, всупереч очікуванням, почали виникати по-справжньому небезпечні ситуації. У кожному третьому охоронці виявилися садистські нахили, а ув'язнені були сильно морально травмовані, і двоє завчасно були виключені з експерименту.

Інший американський психолог Мілгрем проводив експерименти, намагаючись пояснити, як сталося, що німецькі громадяни у роки нацистського господарювання могли брати участь у знищенні мільйонів невинних людей у концентраційних таборах. Психолог зробив аналогічні висновки про підкорення більшості людей соціальним установкам й авторитетам».

Питання дискусії:

- Чи згодні ви з висновками соціальних психологів про підкорення більшості людей соціальним авторитетам?
- Чи можуть вплинути кінофільми, комп'ютерні ігри на установки, поведінку молоді?
- Випадки, коли глядач ідентифікує себе з негативним героєм і вбиває людей (приклад: масове вбивство на прем'єрі фільму «Темний лицар-2» у США), — свідчення соціальної небезпеки чи окремі випадкові ситуації?
- Чи справді інформаційна пропаганда здатна суттєво вплинути на свідомість значної кількості людей? (питання можуть бути доповнені відповідно до ситуації, актуальних проблем тощо).

Отже, позашкільні навчальні заклади відіграють суттєву роль у процесах соціального становлення дітей та учнівської молоді. Зміст соціально-педагогічного супроводу передбачає створення педагогічних, соціальних, психологічних умов для успішного розвитку дитини, її освіти, виховання, становлення. Основні завдання працівників психологічної служби закладу (практичний психолог, соціальний педагог) визначе-

но нормативно, водночас добір змісту, організаційних форм та методів роботи з учнями у межах соціально-педагогічного супроводу є варіативним і обумовлюється як результатами діагностики, індивідуальною ситуацією розвитку дитини, так і об'єктивними соціальними умовами.

Варто підкреслити: позашкільні навчальні заклади володіють суттєвим потенціалом як інститут соціального виховання, сучасний зміст якого має бути спрямований на розширення світогляду, виховання патріотичних почуттів, громадянських якостей особистості.

Література

1. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Ф. Зимбардо // пер. с англ. Н. Мальгина, А. Федоров. — СПб. : Питер, 2000.
2. Оптимізація виховного потенціалу позашкільного навчального закладу : колективна монографія / В. В. Вербицький, О. В. Литовченко, Л. І. Ковбасенко та ін. // за ред. О. В. Литовченко. — К. : Педагогічна думка, 2012. — 192 с.
3. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання: деякі нотатки про сьогодення / Г. П. Пустовіт // Формування та розвиток творчих здібностей дітей та учнівської молоді у креативному освітньому соціумі : матеріали наук.-практ. конф. (Суми, 16-17 вересня 2008 р.). — Суми, 2008. — С. 6-21.
4. Рожков М. И. Социально-педагогическое сопровождение детей как функция учреждений дополнительного образования // Роль и место учреждений дополнительного образования детей в социально-экономическом развитии регионов : сб. материалов Всероссийской науч.-практ. конф. / под. ред. Т. Н. Гушиной, А. В. Золотаревой, С. Л. Паладьева. — Ярославль : изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2008. — С. 46-52.
5. Хоронжук В. І. Соціально-педагогічна підтримка особистості як наукова проблема / В. І. Хоронжук // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. — Вип. 16, кн. 3. — 384 с.

Матеріали статті розкривають теоретическіє і практическіє аспекти проблеми соціально-педагогіческого супроводження соціального становлення дітей і учащейся молодіжї во внешкольных учебных учреждениях. Соціально-педагогіческое супроводження предполагаєт создание педагогіческих, соціальных, психологіческих условий для успешного развития ребенка, его образования, воспитания, становления. В статтє актуалїзована роль внешкольного образования как института социального воспитания, современное содержание которого должно быть направлено на расширение мировоззрения, воспитание патриотических и гражданских качеств личности.

Ключевые слова: *внешкольные учебные учреждения, социальное-педагогическое сопровождение, социальное становление личности, социальное воспитание.*

Ye. V. Lytovchenko

The Socio-Pedagogical Support of Social Advancement of Children and Youth in Out-of-School Educational Institutions

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

The article reveals theoretical and practical aspects of the socio-pedagogical support of social formation of children and youth in out-of-school educational institutions. Socio-pedagogical support involves creation of educational, social, and psychological conditions for successful development, education of the child. In the survey, two main tasks of the socio-pedagogical support are identified: social development of the individual and the prevention of abnormalities, difficulties in socialization and social deviations in the development of personality. The content of socio-pedagogical support corresponds to the above-mentioned task and can be implemented at the level of institution, student group (creating a social and educational environment) and individual level. This article provides an example of discussion for high school students on the topic «Social impact. How to resist», in which the question: «Is information propagation able to strongly influence the minds of many people?» is considered. The role of out-of-school education as an institution of social education is emphasized, the contemporary content of which should be focused on expanding the worldview, developing patriotism and civic qualities of personality.

Keywords: out-of-school education, socio-pedagogical support, social identity formation, social education.

References

1. Zimbardo, F. (2000). Sotsialnoie vliianiie [Social Influence]. St. Petersburg: Piter.
2. Lytovchenko, E. (Ed.). (2012). Optyimizatsiia vykhovnoho potentsialu pozashkilnoho navchalnoho zakladu [Optimization of the Educational Potential of Out-of-School Educational Institution]. Kyiv: Pedahohichna dumka.
3. Pustovit, H. P. (2008). Pozashkilna osvita i vykhovannia: deiaki notatky pro siohodennia [Out-of-School Education: Some Notes about the Present]. In Formuvannia ta rozvytok tvorchykh zdibnostei ditei ta uchnivskoi molodi v creatyvnomu osvitiomu sotsiumi [Formation and development of creative abilities of children and youth in creative educational social environment]. Proceedings of conference: (pp. 6-21). Sumy.
4. Rozhkov, M. I. (2008). Sotsyalno-pedagogicheskoie soprovozhdenie detei kak funktsiia uchrezhdenii dopolnitelnogo obrazovaniia [Socio-Pedagogical Support of Children as a Function of Additional Educational Institutions]. In Rol i mesto uchrezhdenii dopolnitelnogo obrazovaniia detei v sotsyalno-ekonomicheskom razvitii regionov. Yaroslavl: YAGPU K. D. Ushynskogo.
5. Khoronzhuk, V. I. (2012). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka osobystosti yak naukova problema [Social and pedagogical support of personality as a scientific problem]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкрито значення музейної педагогіки для процесу виховання учнів у позашкільних навчальних закладах. Визначено основні принципи і завдання музейної педагогіки як інноваційної технології, обґрунтовано модель музейно-педагогічного процесу та його складові. Висвітлено роль музейного педагога і критерії його педагогічної майстерності.

Ключові слова: музей, музейна педагогіка, інноваційні технології, виховання.

У сучасних умовах реформування української освітньої системи постає питання щодо нових підходів до організації і змісту навчальної діяльності. Важливе місце серед них посідає один із перспективних напрямів сучасної педагогіки – музейна педагогіка, що вирішує проблеми формування особистості, а саме: залучення учнівської молоді до дослідницької діяльності засобами музейної експозиції з використанням інформаційних технологій, розвиток їхніх дослідницьких умінь і творчих здібностей, вироблення здатності до самостійних суджень і оцінок, навичок критичного мислення.

У доповіді ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття» закладено фундаментальні підвалини нової освіти. Підкреслюється вирішальна роль освіти у розвитку особистості і всього суспільства. Як зазначено у доповіді, освіта має ґрунтуватися на чотирьох постулатах: навчитися пізнавати, навчитися працювати, навчитися жити разом, навчитися жити. При цьому слід пам'ятати про триєдине завдання освіти: навчання, виховання, розвиток.

Формування гармонійної особистості неможливе без оволодіння духовною та історико-культурною спадщиною людства. Багаті пласти цієї культури донесли до нас усна народна творчість, кобзарство, звичаї та обряди, пісні та думи, звичаєве право, народні ремесла, батьківсько-материнська педагогіка. Етнокультурні дослідження, глибоке пізнання рідного краю, задоволення історико-культурних, навчальних, пізнавальних потреб молоді немислимі без функціонування мережі музеїв.

Мета статті – розкрити значення музейної педагогіки для процесу виховання учнів у позашкільних навчальних закладах.

Музейна педагогіка має важливе значення в системі освіти, вона сприяє всебічному розвитку особистості учня, активно-му пізнанню навколишнього світу. Музейна педагогіка — це наукова дисципліна на перетині музеєзнавства, педагогіки і психології, яка розглядає музей як освітню систему. Через свій міждисциплінарний характер музейна педагогіка оперує категоріями музеєзнавства та психолого-педагогічних дисциплін.

В Україні тільки відбувається процес становлення музейної педагогіки. Термін уперше ввів у науковий обіг у 1934 році К. Фрізен, Німеччина. Це галузь діяльності, що здійснює передачу культурного досвіду на основі міждисциплінарного та поліхудожнього підходу через педагогічний процес в умовах музею.

Основні принципи і завдання музейної педагогіки випливають із вимог сьогодення, мудрого використання історичної та культурної спадщини нашого народу у системі виховної роботи.

Основні принципи музейної педагогіки: органічний зв'язок культури і освіти; інтеграція музею та позашкільного навчального закладу; урахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, молоді, їхніх інтересів, побажань (діагностика, диференціація, індивідуальний підхід); компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтовний підходи у діяльності музею; гуманістична спрямованість; педагогічна доцільність.

Основне завдання кожного музею — навчити учня самостійно розглядати явища цілісно та в динаміці; показати всепроникливий принцип подібності в природі, житті, мисленні; навчити шукати подібність, аналогію для нових досліджуваних явищ; навчити учня використовувати всі доступні навички й уміння в процесі пізнання, показавши неминучість і необхідність автодидактики в процесі навчання.

Сьогодні музей позашкільного навчального закладу є ефективною базою для спілкування, культурно-освітнім середовищем, джерелом культурно-освітнього процесу, це живий організм у процесі пізнання (а не лише сховище). Завдання музею позашкільного навчального закладу: розширення сфери освіти на основі музейної педагогіки; розвиток творчої особистості, формування національної ідеології; збереження традицій, повернення до духовних цінностей; патріотичне виховання; розширення музейного простору; залучення молодого покоління до музеїв; ефективний та пізнавальний педаго-

гічний вплив музею на різні категорії населення, авторитетна роль музею в системі освіти.

Навчально-виховне середовище музею сприяє виробленню у вихованців позашкільних навчальних закладів власної системи цінностей, водночас закладаючи основу для розуміння інших культур та систем цінностей.

Можна виокремити модель музейно-педагогічного процесу та його складові:

- методологічна основа музейно-педагогічного процесу (діалог з пам'яттю, музейним педагогом, міжособистісний діалог);
- музейне середовище, приміщення, простір, експозиція, експонат, глядач, музейний педагог;
- форми музейно-педагогічного процесу (екскурсія, заняття в музейній аудиторії, лекція, виставки).

За своїми профілями музеї поділяються на такі види: історичні, археологічні, краєзнавчі, природничі, літературні, мистецькі, етнографічні, технічні, галузеві тощо. У кожному конкретному випадку профіль музею визначається колективом педагогів, учнів згідно з педагогічною доцільністю та характером наявних колекцій пам'яток історії, культури і природи.

Створення музею є результатом цілеспрямованої, систематичної, дослідницької, збиральницької, фондової, експозиційної роботи. Річний наказ про відкриття музею видається його засновником після оформлення відповідної музейної експозиції за дотримання вимог щодо положення про музей; фонду музейних предметів, зібраних і зареєстрованих в інвентарній книзі оригінальних пам'яток історії, культури, природи, на основі яких побудована експозиція певного профілю; приміщення (окремого, ізольованого) і обладнання, які забезпечують збереження, вивчення й експонування музейних колекцій; експозицій, які відповідають за змістом і оформленням сучасним вимогам; умов для охорони музею, оснащення його засобами охорони та пожежної сигналізації; чіткого графіку роботи музею [5, 6].

Важливою умовою успішної роботи шкільних музеїв є правильне комплектування фондів та забезпечення їх збереження. Від оптимального вирішення цих питань залежить рівень наступної експозиційної та виховної діяльності.

Принципове значення для виявлення цілей та завдань комплектування фондів шкільного музею має правильне визна-

чення його профілю. Найбільшу популярність мають музеї, профіль яких тісно пов'язаний з місцевими конкретно-історичними умовами. Наприклад, музеї бойової слави, які розкривають історичні події Великої Вітчизняної війни через матеріали, що розповідають про участь в них уродженців краю, подвиги земляків, мають більше можливостей у комплектуванні фондів, постійному оновленні і вдосконаленні експозицій.

Загальноновизнано, що музей може і повинен стати частиною системи безперервної освіти. Специфіка освітньої діяльності музею визначається його унікальними можливостями — тут людина має можливість торкнутися реліквій різних епох, справжніх пам'яток духовної і матеріальної культури.

Однією з найбільш характерних форм практичної діяльності музею є гурткова робота. Гуртківці мають змогу поговорити одне з одним, поділитися своїми міркуваннями, разом подумати. Велике значення мають для школярів особливий музейний етикет, ритуальність, ефект новизни, ігрові методи, театралізація, «поринання» у відповідні епохи, робота з оригіналами, можливість творчості, малювання, спів, танець.

Діти бачать, що кожний експонат несе у собі частинку минулого, яке проявляється по-різному — в орнаменті, у малюнку, деталях вишивки, у незвичайній формі предмету. Керівник гуртка має прагнути підкреслити історичне значення музейних колекцій, виховати у дитини повагу до історії і музейзберігача народної пам'яті. Адже музей позашкільного навчального закладу ставить важливу мету — виховання у дітей почуття відповідальності за збереження історичної і культурної спадщини. Значна роль у його діяльності належить раді музею, її активності.

За одностайним визначенням педагогів, завдяки музейним формам і методам роботи активніше формується соціальна свідомість школярів, у них помітно збагачується словниковий запас, їм цікавіше працювати на уроках історії, літератури, вони швидше оволодівають складними поняттями, краще слухають, проявляють більшу спостережливість та активність, вступають у дискусії. На думку вчителів, заняття в музеї привчають дітей ретельніше слідкувати за своєю поведінкою, критичніше ставитися до свого зовнішнього вигляду.

Важлива роль у впровадженні елементів музейної педагогіки в практику сучасних навчальних закладів відводиться музеєзнавцю, який є посередником між дитиною,

відвідувачем та тими духовними цінностями, які він прагне передати. Великий педагог А. Макаренко говорив, що виховує все: і речі, і люди, а найбільше люди. Отже, визначна роль належить розвитку педагогічної майстерності кожного із нас.

Назвемо лише основні критерії педагогічної майстерності працівника музею: науковість, системність, наступність, гуманність, новизна; доцільність (за спрямованістю); діалогічність (характер стосунків); творчість (за змістом діяльності); оптимальність (за вибором засобів); продуктивність (за результатом); здатність за зовнішніми ознаками поведінки визначити душевний (емоційний) стан і забезпечити оптимальні відносини, коригувати їх.

Елементи педагогічної майстерності — це і гуманістична спрямованість, і професійна компетентність та педагогічні здібності, і педагогічна техніка (зовнішня і внутрішня).

Музейні працівники, педагоги мають володіти і застосовувати у своїй діяльності прийоми музейної педагогіки: прийом показу (для всіх вікових груп); прийом коментування (ураховуючи вікові особливості); прийом руху; прийом реконструкції; прийом локалізації; прийом цитування (аргументація); прийом порівняння.

Сучасні тенденції музейної діяльності в Україні демонструють посилення уваги до активних культурно-освітніх процесів, які залежать від багатьох складових: економічних, соціальних, ідеологічних, ментальних, специфічно регіональних тощо. Зважаючи на те, що молодь віддає перевагу сучасним джерелам інформації (інтернет, мультимедійні видання, віртуальні виставки), музеї прагнуть модернізувати форми залучення відвідувачів. Шукаючи своє місце у сучасному соціокультурному середовищі, вони стають центрами як формального, так і неформального спілкування для дітей.

Отже музейна педагогіка — це інноваційна педагогічна технологія, яка ґрунтується на інтеграції суспільно-гуманітарних наук: історії, музеєзнавства, мистецтвознавства, природознавства, культурознавства, лінгвістики, соціології, психології, філософії та сприяє розвиткові творчих здібностей учнів. Музейна педагогіка — мережа, яка стримує бездуховність дитини, яка прагне через почуття «розворушити душу».

Література

1. Вайдакер Ф. Загальна музеологія: посібник / Ф. Вайдакер. — Львів: Літопис, 2005. — 632 с.

2. Козлова І.В. Музейна педагогіка як засіб громадянського виховання учнів / І.В. Козлова // Завуч. — 2006. — № 15. — С. 2-6.
3. Мезенцева Г.П. Музеєзнавство / Г.П. Мезенцева. — К.: Вища школа, 1980. — 120 с.
4. Музейная педагогика: из опыта методической работы / под ред. А.Н. Морозовой, О.В. Мельниковой. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 416 с.
5. Нормативна база діяльності музеїв навчальних закладів системи Міністерства освіти і науки України / упор. Савченко Н.В. — К.: Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді, 2006. — 28 с.
6. Положення про музей при закладі освіти системи Міністерства України. — 1997. — № 151.
7. Столяров Б.А. Музейная педагогика, история, теория, практика / Б.А. Столяров. — М.: Высшая школа, 2004. — 216 с.
8. Український музей при навчальному закладі: історія і сучасність: матеріали обл. наук.-метод. конф. 4-5 верес. 2007 р., Кіровоград / ред. Л.А. Гайда. — Кіровоград: видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. — 148 с.

В статтє раскрыто значення музейной педагогики для процесса воспитания учащихся во внешкольных учебных заведениях. Определены основные принципы и задачи музейной педагогики как инновационной технологии, обоснована модель музейно-педагогического процесса и его составляющие. Представлена роль музейного педагога и критерии его педагогического мастерства.

Ключевые слова: музей, музейная педагогика, инновационные технологии, воспитание.

О. І. Liubych

Pedagogical Tools of Museum Education in Out-of-School Educational Institutions

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

In the article, the importance of museum pedagogy for students in the process of education in out-of-school educational institutions is underlined. The basic principles of museum pedagogy are defined: an organic interconnection of culture and education; integration of museum and school education; taking into account the age and individual characteristics of children, young people, their interests, and desires (diagnostics, differentiation, a personal approach); competence, activity and personality-oriented approaches in the work of museums; humanistic orientation; pedagogical appropriateness. The objectives of museum pedagogy are determined: expanding the scope of education; development of creative abilities, formation of the national ideology; preservation of traditions, a return to spiritual values; patriotic education; expanding the museum's space; attracting the younger generation to museums; effective teaching and cognitive impact of the museum on the different categories of the population. A model of the museum educational process and its components are suggested: a methodological basis of the museum-pedagogical process (dialogue with memory, museum educator, and interpersonal dialogue); museum environment, space, display, exhibit, viewer,

museum educator; forms of museum educational process (tour, training in the museum's hall, lecture, and exhibition).

Keywords: *museum, museum education, innovation technologies, education.*

References

1. Vaidakher, F. (2005). Zahalna muzeolohiia [General museology]. Lviv: Lito-pys.
2. Kozlova, I. V. (2006). Muzeina pedahohika yak zasib hromadianskoho vykhovannia uchniv [Museum education as a means of civic education of students]. *Zavuch*, 15, 2-6.
3. Mizentseva, H. P. (1980). Muzeieznavstvo [Museology]. Kyiv: Vyscha shkola.
4. Morozova, A. N. & Melnykova, O. V. (2006). Muzeinaia pedagogika: iz opyta metodicheskoi raboty [Museum Education: Experience of methodical work]. Moscow: TTs Sfera.
5. Savchenko, N. V. (2006). Normatyvna baza diialnosti muzeiv navchalnykh zakladiv systemy Ministerstva osvity i nauky Ukrainy [Legislation museum activities base of educational institutions of the Ministry of Education and Science of Ukraine]. Kyiv: Ukrainskyi derzhavnyi tsentr turizmu i kraieznavstva uchnivskoi molodi.
6. (1997). Polozhennia pro muzei pry zakladi osvity systemy Ministerstva Ukrainy [Regulation on museum education at the institution of the Ministry of Ukraine], No. 151.
7. Stoliarov, B. A. (2004). Muzeinaia pedagogika, istoriia, teoriia, praktika [Museum pedagogy, history, theory, practice]. Moscow: Vyshaia shkola.
8. Haida, L. A. (Ed.). (2008). Ukrainskyi muzei pry navchalnomu zakladi: istoriia i suchasnist [Ukrainian museum in school: history and modernity]. Proceedings of conference: (148 p.). Kirovohrad: vydavnytstvo KOIPPO imeni Vasylia Sukhomlynskoho.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АЛЬТРУЇЗМУ ЯК СОЦІАЛЬНО ЗНАЧУЩОЇ ЯКОСТІ У МОЛОШИХ ПІДЛІТКІВ

Розглянуто використання у площині соціально-педагогічної практики теоретичних конструкцій альтруїзму. Акцентовано, що архітектоніка альтруїзму є необхідним теоретичним підґрунтям розгортання цілеспрямованого виховного впливу з метою формування альтруїзму як соціально значущої якості молодшого підлітка.

Ключові слова: альтруїзм, архітектоніка, соціально значуща якість.

На сьогодні в українському соціумі чітко спостерігається принциповий незбіг та беззаперечне протистояння індивідуального і суспільного на рівні розуміння власних інтересів, потреб та цілей. Таке протистояння призводить до появи намагаючих відмежуватися від суспільства, громади, певних соціальних зобов'язань, власної соціальної відповідальності. Навіть більше, від власної ідентифікації. Це спричиняє виникнення і поширення особистісних настанов, в основі яких крайньо егоїстичні тенденції та споживацькі вимоги. Закономірно, що поява таких особистісних настанов обумовлює і кардинальні трансформації на рівні світогляду, що безпосередньо веде до знецінення глибинного сенсу такого явища соціальної дійсності і людського буття, як альтруїзм. На рівні буденної свідомості він постає як самоочевидний і бажаний, але не як необхідний для індивідуального успіху, а отже таким, яким можна свідомо знехтувати без заповідання собі відчутної шкоди. Однак у результаті такого нехтування повністю ігнорується соціальне значення альтруїзму. Оскільки означене явище є однією з базових основ, на якій ґрунтується та уможливорюється людське співіснування і соціальна взаємодія.

Відтак, феномен альтруїзму є назрілою проблемою у соціально-педагогічній площині. Здавалося б, у чому тут може бути проблемність? Адже очевидно, що протягом всієї історії наукової думки осмислити феномен альтруїзму намагався не один мислитель і не один науковець. Зокрема, цей феномен досліджувався в межах різноманітних філософських систем. Про що свідчить той факт, що саме окреслення змісту поняття альтруїзм нерозривно пов'язане з філософськими пошуками О. Конта, який вживав його як антитезу до природного егоїзму людини. Так, настанова О. Конта, що характеризувала явище альтруїзму, проголошувала — «Живи для інших».

Найявний значний пласт безпосередніх чи опосередкованих досліджень альтруїзму в межах психології та соціальної психології (А. Гоулднер, А. Фрейд, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Хорні, Д. Майерс та багато інших). Протягом останніх десятиліть на пострадянському просторі з'явилася низка дисертаційних робіт (І. Багмет, А. Моїсеєва, І. Мангутова, І. Стецько та інші) і наукових праць та статей (В. Кейсельман, Є. Насиновська та інші), присвячених дослідженню альтруїзму. Але наявність численних досліджень жодним чином не знімає гостроти питання. Більше того, щойно ми спускаємося з теоретичних висот до реальної соціальної ситуації, виникає величезний подив, обумовлений різкою невідповідністю між теоретичними розвідками та реальною дійсністю. Позаяк примноження знання, розширення його меж щодо альтруїзму не означає автоматичної появи безкорисливого вчинку та його вкорінення на рівні міжособистісної взаємодії. Також наявне багатоманіття діаметрально протилежних теоретичних концепцій, абстрактних конструкцій, які апелюють до сутності та родових ознак людини, жодним чином не веде до моментальної зміни ставлення людини до себе, до інших та до суспільства. Це складний і не одномоментний процес. Саме тому феномен альтруїзму викликає невідомий інтерес, що спонукає до нових пошуків. Проте цілком очевидно, що вектор наукового інтересу сьогодні повинен дещо зміщуватися від теоретичних практик дослідження у площину тотальної емпірії, виховних практик. Тобто, зміщується акцент фундаментального питання «що є альтруїзм» до проблеми, як на практиці «сформуванню альтруїзму», чи то більш конкретно, — «як виховати альтруїста?»

Вочевидь, що така проблема ще більш актуалізує потребу аналізу альтруїзму в межах сучасної соціально-педагогічної практики. Можна закономірно констатувати, що надзвичайно важливим є не лише теоретичні розвідки щодо сутності альтруїзму, а й знаходження реальних механізмів його формування та розвитку на особистісному рівні.

Однак варто бути науково свідомими того, що пошук реального та ефективного виховного механізму передбачає виявлення, опис та вивчення архітектоніки досліджуваного явища. Оскільки з'ясування закономірностей розвитку явища, його внутрішньої структури стає тим підґрунтям, яке уможливорює розбудову подальшого виховного впливу. Усе це більш ніж справедливе і для дослідження альтруїзму. Відтак,

перед нами постає питання щодо архітектоніки альтруїзму як соціально значущої якості особистості.

Очевидно, що ми не можемо тлумачити альтруїзм як однокладову та одноелементну особистісну якість, а отже, не можемо його редукувати до певної одиничної першооснови. Наше розуміння має окреслювати альтруїзм як конкретну інтегративну якість з конкретними структурними елементами. Такий інтегративний характер можна уявити виключно на прикладі альтруїстичного вчинку і загальної схеми альтруїзму як особистісної соціально значущої якості (рис.).

Вчинок — це завжди усвідомлено реалізований акт свобідної волі, а отже, він завжди є цілеспрямованим. Відповідно, альтруїстичний вчинок завжди цілеспрямований на Іншого загалом і на проблемність його існування зокрема. Але така спрямованість вчинку може виникнути в тому разі, коли постать Іншого постає як самоочевидна цінність. Така самоочевидна цінність Іншого, відповідно, означає наявність у альтруїста системи ціннісних орієнтацій, у яких провідного значення набувають вищі гуманістичні цінності. І зокрема, інша людина має аксіологічний статус, який тотожний власному статусу. Відповідно, альтруїстична спрямованість вчинку неможлива без суб'єктивної аксіологічної інтерпретації постаті Іншого, до спів-буття з яким прагне одиничне буття. У цьому контексті чітко простежується роль мотивів, які обумовлюють альтруїстичний вчинок. Зокрема, домінантного значення набуває мотив співчуття.

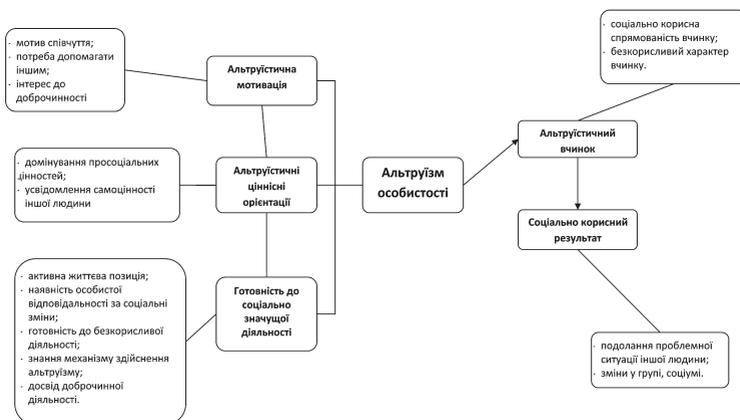


Рис. Схема альтруїзму як особистісної соціально значущої якості.

Оскільки, як зазначає Є. Насиновська: «Співчуття передбачає не лише розуміння іншого і співпереживання його становища, але і співпереживання можливого покращення становища реципієнта, тобто має упереджуючий характер, спонукає до здійснення акту допомоги» [4, с. 159]. Тобто, наявність проблемної ситуації в Іншого, яка сприймається цілісно із множиною ризикових варіацій і розумінням їхніх можливих наслідків, зумовлює переживання за долю Іншого і появу співчуття.

Закономірно, що для подолання проблемності існування Іншого недостатньо лише усвідомлення його цінності та співчуття, необхідне їхнє дієве відтворення у предметно перетворювальній діяльності. А це вимагає від суб'єкта не лише знання механізму вирішення проблемної ситуації Іншого, готовності здійснювати таку діяльність, розуміння наслідків власної активності, а й усвідомлення себе як активного елемента соціальних відносин, що власними діями здатний обумовлювати кардинальні зміни в житті Іншого та соціумі.

Проте ні мотив співчуття, ні система ціннісних орієнтацій, ні усвідомлення себе активним началом і предметно перетворювальна діяльність самі по собі не є тотальним уособленням альтруїзму. Жодного, окремо взятого з цих елементів недостатньо для появи альтруїзму, хоча вони і є його передумовами. Його потрібно розуміти виключно як якісне глибоко особистісне новоутворення, яке і буде зумовлювати виникнення альтруїстичного вчинку. Проте актуалізується питання: якими мають бути наші виховні дії з огляду на таку архітектоніку альтруїзму? Яким же саме чином можна виховати альтруїзм, зокрема у сучасних молодших підлітків?

Зрозуміло, що в такому віці ми не можемо тотально пришивити процес формування нових особистісних якостей. Природно, що такий процес передбачатиме своєрідну перебудову типу ставлення дитини до себе, оточуючих, широкого соціуму. Не слід сподіватися, що після певного виховного заходу чи впливу молодший підліток стане альтруїстом. Варто вести мову про тривалість розвитку, яка вимагає від педагога послідовних і науково вивірених дій. Але на що мають бути спрямовані дії педагога? Відповідно, активні виховні дії педагога повинні корелювати з певними елементами архітектоніки альтруїзму. Зокрема, потрібно створити своєрідний внутрішній горизонт, який буде відображати безкорисливі потенції молодших підлітків і на тлі якого та відповідно до якого розгор-

татиметься безкорисливий вчинок дитини. Однак постає питання: як саме ми можемо створити такий горизонт? Згідно зі схемою на рисунку, внутрішній горизонт з'являється шляхом формування у дитини альтруїстичної мотивації, альтруїстичних ціннісних орієнтації та готовності до соціально значущої діяльності. У виховному процесі цьому сприятиме реалізація низки заходів виховного впливу. Наприклад, виховних бесід, самостійних робіт, командних ігор, творчих завдань, спрямованих на актуалізацію вже наявного досвіду добротворення, тощо. Проте всі можливі виховні заходи, методи та форми у цьому контексті мають бути наповнені специфічним змістом та сенсом, які мають відображати самоцінність іншої людини, дієвість співчуття, беззаперечну корисність добротворення.

Прикметно, що наявності такого внутрішнього гуманістичного горизонту недостатньо для того, щоб сформувати альтруїзм як особистісну якість. Позаяк альтруїзм не може бути віртуальним, не може існувати лише у комунікативно-світоглядній площині, а завжди має безпосереднє діяльнісне відображення у реальній дійсності, у системі суб'єкт-суб'єктних зв'язків. Тобто, постає потреба у спонуканні дітей до продукування та реалізації вчинків, наповнених соціально ціннісним змістом, до якісної зміни характеру інтерсуб'єктивних стосунків. Однак чи взагалі це теоретично можливо у молодшому підлітковому віці? На думку Д. Фельдштейна, домінантне значення у розвитку підлітка має суспільно корисна, соціально схвалена діяльність. Тобто, така діяльність, реальну суспільну значущість та корисність якої дитина відчуває. Відповідно, і мотивом, що спонукає підлітка займатися такою діяльністю, виступає бажання бути особисто відповідальним та самостійним. Як відмічає Д. Фельдштейн, реальне залучення дітей до справ, «які мають суспільно корисне значення, забезпечує, при всій електичності цих справ, появу і розвиток мотиву діяльності в ім'я користі для інших людей, розгортання потреби дитини в суспільному схваленні» [5, с. 35].

Отже, альтруїстична мотивація, альтруїстичні цінності та готовність до соціально значущої діяльності стали тим гуманістичним горизонтом, на тлі якого лише і може розгорнутися безкорисливий вчинок. Але цей вчинок повноцінно може бути спродукований та реалізований лише у груповій добродійній діяльності. Постає проблема інструментального характеру: яким же саме чином реалізувати безкорисливі потенції школярів і як спонукати їх до групової добродійної

діяльності? Яку форму остання повинна мати? На нашу думку, таку проблему можна вирішити завдяки застосуванню методу проектів. Тобто, учням потрібно запропонувати розробити і реалізувати добродійний проект. Може виникнути питання, чому саме добродійний проект, тим більше, що його творцями мають виступити молодші підлітки. Цього разу слушним буде процитувати вітчизняного науковця Т. Алексєєнко щодо значення учнівського добродійного соціального проекту та його соціально-педагогічних та виховних резервів. Як відмічає науковець, соціальні проекти «мають високий виховний потенціал — участь у них сприяє вихованню потреби у творенні добра, допомоги соціально незахищеним, наповнює дозвілля змістовною корисною діяльністю, відволікає від шкідливих звичок, полегшує подолання різних адикцій (залежностей), формує соціальну компетентність і ціннісне ставлення до життя та здоров'я, родини, рідного міста чи села» [1, с. 16]. Більше того: «соціально значимі якості особистості мають інтегративний характер, визначаються способом життя і формуються у конкретній діяльності» [2, с. 15]. І альтруїзм як соціально значуща якість формується у конкретній діяльності молодшого підлітка, яка в межах реалізації соціального проекту буде не лише наповнена соціальним змістом, а й здійснюватиметься цілеспрямовано та ґрунтуватиметься на педагогічно доцільних засадах. Разом із тим реалізація учнями добродійного соціального проекту сприяє появі в їхньому соціальному досвіді, висловлюючись мовою І.Д. Бєха, «вчинків ускладненої психологічної побудови, коли суб'єкт для досягнення результату застосовує побічну дію, підпорядковану безпосередній меті» [3, с. 728]. Саме тому ми спонукали молодших підлітків до ініціювання та розроблення добродійного соціального проекту, спрямованого на розв'язання актуальної соціальної проблеми, іманентної для місця їхнього проживання.

Так, у загальноосвітній школі I-III ступенів с. Коболчин учні 5-6 класів під керівництвом А. Николайко розробляли та реалізовували свій невеликий, але тим не менш важливий соціальний проект під ліричною і трішки сумною назвою «Самотній вчитель». Варто відзначити, що цей проект не був присвячений певній пам'ятній даті або святу, на кшталт «Дня вчителя». Він не був одноразовим, а мав пролонгований характер. З огляду на це молодші підлітки с. Коболчин визначили таку мету реалізації проекту: допомогти самотнім вчителям похи-

лого віку позбутися відчуття самотності. Досягненню мети сприяло вирішення таких завдань: розвинути добродійний рух в учнівському колективі; ознайомити та привернути увагу громадськості до проблем самотніх вчителів; розробити систему заходів, щоб учителі відчули, що вони завжди потрібні, що про них пам'ятають і зустрічі з ними чекають. У межах проекту учнями було ініційовано і проведено низку добродійних акцій: «Дорога в життя», «Святкова листівка», «Лист дружби», «Квітка турботи», «Учень вихідного дня» та «Стань у пригоді». Ми не будемо вдаватися на сторінках статті до розгорнутого аналізу та викладу цього проекту. Це лише своєрідна ілюстрація, можливо не зовсім повна.

Насамкінець можна зробити результируючий висновок, що окреслення архітектоники альтруїзму особистості є тією основою, що дає змогу уточнити шляхи формування альтруїзму як соціально значущої якості. Слід акцентувати, що альтруїзм як особистісна якість не є константою. Тобто, навіть раціонально вивірені і цілеспрямовані педагогічні дії, теоретично доведені та емпірично перевірені умови існують та функціонують у площині ймовірності. А тому, навіть сформувавши альтруїзм у молодшого підлітка або діагностувавши сформованість такої особистісної якості, можемо вести мову щодо подальшого її розвитку на інших часових відрізках онтогенезу лише з певною часткою вірогідності. Позаяк, на сьогодні, точно не встановлено, яким чином і в якому напрямі ця якість може трансформуватися надалі під дією саморозвитку особистості та факторів соціального середовища. Відповідно, перспектива подальшого дослідження може полягати у з'ясуванні характеру трансформацій та модифікацій альтруїзму на різних проміжках часу з урахуванням широкої палітри соціальних впливів та гами особистісних змін.

Література

1. Алексеенко Т.Ф. Соціальні благодійні проекти як форма соціально-ціннісної діяльності учнівської молоді / Т.Ф. Алексеенко // Добро починається з тебе : збірник благодійних проектів учасників Другого всеукраїнського конкурсу «Добро починається з тебе». — К.: Генеза, 2010. — 84 с.
2. Алексеенко Т.Ф. Теоретико-методологічні основи формування соціально значущих якостей особистості у груповій добродійній діяльності / Т.Ф. Алексеенко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. — Вип. 16, кн. 1. — С. 9-16.

3. Бех І.Д. Виховання особистості: підручн. / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
4. Насиновская Е.Е. Алtruистический императив / Е.Е. Насиновская // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — С. 152-171.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. — 1988. — № 6. — С. 31-41.

В статье рассмотрено использование в плоскости социально-педагогической практики теоретических конструкций альтруизма. Акцентируется, что архитектоника альтруизма является необходимым теоретическим основанием для развертывания целенаправленного воспитательного воздействия с целью формирования альтруизма как социально значимого качества младшего подростка.

Ключевые слова: альтруизм, архитектоника, социально значимое качество.

R. V. Malynoshevskiy

The Peculiarities of Formation of Altruism as a Social Significant Quality of Junior Teenagers

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

This paper deals with the use of theoretical constructions of altruism in social and pedagogical practice. The author has stated that the architectonics of altruism is the necessary theoretical foundations of purposeful educational impact in order to develop altruism as a social significant quality in junior teenagers. The actual altruistic action, in particular, is not possible without individual elements such as altruistic motivation, a system of altruistic value orientations and readiness to socially significant activities. Nevertheless, these elements taken separately are not enough for the normal functioning of altruism at the individual level. Accordingly, the author has concluded that the integrated structure of altruism as a personal quality includes these elements and permanent connections between them. The author has emphasized the need to create an original inner humanistic horizon of a child. This horizon will represent the unselfish potency of junior teenagers. Against the background of the horizon, a child's unselfish action will deploy. Despite that, unselfish actions might be realized best and fully in group charitable activities. Therefore, the article is devoted to creating a personal humanistic horizon and solving the problem of the child's inclusion in the group charitable activities as a precondition for altruism formation.

Keywords: architectonics, altruism, social significant quality.

References

1. Alekseenko, T. F. (2010). Sotsialni blahodiini proekty yak forma sotsialno-tsinnisnoi dialnosti uchnivskoi molodi [Social charity projects as a form of social-value activities of youth]. In *Dobro pochynaietsia z tebe: Zbirnyk blahodiinykh proektiv uchasnykiv Druhoho vseukrainskoho konkursu «Dobro pochynaietsia z tebe»* (pp. 16-18). Kyiv.
2. Alekseenko, T. F. (2012). Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia sotsialno-znachushchykh yakosteï osobystosti u grupovii dobrochynnii diialnosti

- [Theoretical and methodological bases of formation of socially significant qualities of the person in group charitable activities]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Vol. 16 (1) (pp. 9-16). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka
3. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
 4. Nasinovskaia, E. E. (2002). *Altruisticheskii imperativ* [Altruistic imperative]. In D. A. Leontiev (Ed.), *Sovremennaia psikhologia motivatsii* (pp. 152-171). Moscow.
 5. Feldshtein, D. I. (1988). *Psihologicheskie osobennosti razvitiia lichnosti v podrostkovom vozraste* [Psychological features of personality development in adolescence]. *Voprosy Psichologii*, 6, 31-41.

ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРАКТИКУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Обґрунтовано шляхи впровадження здоров'язбережувальної компетентності у практику позашкільної освіти. Виявлено сутність готовності педагогів позашкільних навчальних закладів до її впровадження. Описано зміст тренінгу для педагогів позашкільних навчальних закладів з метою формування системного бачення шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності в гуртках фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів позашкільної освіти.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, позашкільні навчальні заклади, педагоги, підвищення кваліфікації.

Загалом до теми здоров'язбереження в освіті звертаються багато вчених, педагогів, психологів [3; 5; 7; 8; 9]. Адже сучасний стан здоров'я і спосіб життя дітей та молоді є проблемою національного рівня, що вимагає адекватного вирішення. На сьогоднішню демографічну ситуацію в Україні вчені [5] вважають кризовою. Ймовірно, відбуватиметься подальше старіння і скорочення чисельності населення. Демографічні процеси в Україні не розвиваються за винятковим сценарієм. Подібні тенденції характерні і для європейських країн. Перспективними напрямками впливу на зміну демографічної ситуації є пропагування здорового способу життя населення, особливо дітей, а також збільшення рівня їхнього рухової активності, формування здоров'язбережувальної компетентності, ефективної організації фізкультурно-оздоровчої роботи в установах освіти, у тому числі позашкільних навчальних закладах (ПНЗ).

Динаміка означених процесів у державі зумовлює потребу формування здорового способу життя, здоров'язбережувальної компетентності дітей та молоді, що вимагає підвищення рівня кваліфікації педагогів позашкільних навчальних закладів, здатних здійснювати змістовну оздоровчо-виховну роботу на високому професійному рівні.

Питання підвищення рівня кваліфікації педагогів ПНЗ досліджувались О. В. Биковською, В. В. Вербицьким, Є. А. Захаріною, Г. П. Пустовітом, О. В. Редіною та іншими. Проте наукове обґрунтування змісту, форм і методів навчання педагогів ПНЗ з упровадження здоров'язбережувальної компетентності в практику позашкільної освіти розглядалось недостатньо.

За таких умов актуальним і перспективним є підвищення якості професійної підготовки педагогів ПНЗ, що сприятиме забезпеченню потреб особистості та суспільства, і, як наслідок, модернізації позашкільної освіти.

Насамперед слід зазначити, що механізм системи позашкільної освіти набагато динамічніший, ніж загальної освіти. Позашкільна освіта передбачає інваріантність, реагує на запити суспільства загалом і кожної людини зокрема, дає можливість одержання певних навичок і компетенцій, формування світоглядних й особистісних знань на більш тривалу перспективу [6, с. 88-90]. З іншого боку, система позашкільної освіти — це цілеспрямований процес, що поєднує виховання, навчання і розвиток особистості; мотивована освіта за рамками загальної освіти, що дає змогу набути стійкої потреби у пізнанні і творчості, максимально реалізувати себе, самовизначитися предметно, соціально, професійно, особистісно, сформувати здоров'язбережувальну компетентність вихованців як запоруку здорового покоління держави [4, с. 6-9].

Крім того, позашкільна освіта є оптимальним простором для реалізації потреб нового покоління педагогів, які мають знання, досвід і навички новаторських підходів до освітнього процесу, а також тих, хто бажає отримати нові знання, у тому числі в питаннях впровадження здоров'язбережувальної компетентності. Адже за останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Сьогодні не можна за один раз, навіть за чотири або п'ять років, підготувати людину до професійної діяльності на все життя. Нині щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань [6, с. 3]. Тому набуття нових знань щодо теорії і практики позашкільної освіти набуває актуальності.

З метою формування здоров'язбережувальної компетентності педагогам ПНЗ необхідно і важливо здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив на вихованців для формування, зміцнення та збереження здоров'я, виховання особистісного ціннісного ставлення до нього; задоволення потреби у руховій активності й організації дозвіллевої діяльності, яка сприяє відновленню сил і поліпшенню самопочуття. Такий вплив може здійснюватись в гуртках фізкультурно-спортивного та оздоровчого напрямів позашкільної освіти, а також в системі виховних заходів творчих об'єднань ПНЗ [8].

Готовність педагогів ПНЗ до здоров'язбережувальної діяльності розглядається як інтегративне утворення особистості,

що містить сукупність мотивів та інтересів, теоретичні знання, практичні уміння й навички, професійно важливі якості (фізичну підготовленість, комунікативні та організаторські здібності) [3].

Вирізнимо фактори, від яких залежить ефективність процесу виховання в позашкільних установах: індивідуальні особливості вихованців та їхня детермінація спадковістю; правильність вибору змісту, форм і методів виховання; професійна компетентність педагога позашкільного закладу; доступність мережі позашкільних установ; програмно-нормативні основи процесу виховання; організація системи виховання в позашкільному закладі, школі, сім'ї; мотивована поведінка вихованців, обумовлена належними умовами для особистісного зростання кожного вихованця; психолого-педагогічний супровід.

У своїх дослідженнях Т.Ю. Круцевич, В.В. Петровський [9, с. 320-321] доводять, що така багатофакторна залежність зумовлює певну ненадійність системи виховання, оскільки за випадіння або послаблення хоча б однієї складової, система не приводить до досягнення мети. Висока кваліфікація педагогів ПНЗ здатна мінімізувати зазначену залежність.

Щодо особливостей навчання дорослих, на особливу увагу заслуговує модель, розроблена Д. Колбом [2, с. 17-20], що використовується нами у підвищенні кваліфікації педагогів ПНЗ. Теорія навчання Д. Колба ґрунтується на чотирьохетапному навчальному циклі: опанування конкретного досвіду; мисленнєві спостереження і рефлексія; абстрактна концептуалізація; активне експериментування і самостійне використання знань на практиці.

Узагальнюючи нові фактистосовноздорів'язберезувальної компетентності та інтегруючи їх у власну систему знань, педагоги ПНЗ мають можливість нові знання перетворювати на гіпотези, які перевіряються у процесі активного експериментування в різноманітних ситуаціях — уявних, змодельованих і реальних.

Процес навчання може починатися з будь-якого етапу для відпрацювання певного вміння. Можливою формою організації занять із педагогами пропонуємо тренінг «Здорів'язберезувальна компетентність у практиці позашкільної освіти». Фактично, модель Д. Колба дає змогу побудувати навчальний процес на основі досвіду педагогів та наблизити його до життєвих ситуацій. Метою тренінгу

є створення в педагогів ПНЗ системного бачення шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності в навчально-виховному процесі. Завданнями тренінгу визначені систематизація знань щодо структури здоров'язбережувальної компетентності, особливостей гуртків фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів позашкільної освіти, вимог побудови навчальних програм з позашкільної освіти на основі компетентнісного підходу; актуалізація потреби внесення змін в навчальні програми гуртків фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів.

Важливо систематизувати вміння щодо підбору інструментарію моніторингового вивчення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності вихованців; проводити практичні вправи оздоровчого спрямування; розвинути установки до визначення перспектив впровадження оновлених навчальних програм фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів позашкільної освіти; інтегрувати оздоровчі технології у навчальні програми різних напрямів позашкільної освіти.

Результати програми тренінгу досягаються шляхом опрацювання в малих групах матеріалів з проблеми «Здоров'язбережувальна компетентність у практиці позашкільної освіти»; виконання практичних вправ; вивчення навчального матеріалу на міні-лекціях; участі в дискусіях, ділових іграх; опрацювання методичних рекомендацій «Вимоги до навчальних програм з позашкільної освіти на основі положень компетентнісного та діяльнісного підходів».

Для учасників тренінгу презентуються його мета і завдання. Педагоги приймають правила роботи в групі, визначають очікування учасників, здійснюють самооцінку щодо використання у своїй педагогічній діяльності компетентнісного підходу. Надалі опрацьовуються тексти міні-лекцій «Структура здоров'язбережувальної компетентності», «Особливості гуртків фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів позашкільної освіти», «Принципи побудови навчальних програм на основі компетентнісного підходу». Відбувається дискусія «Як здійснюється духовно-ціннісне переживання навчального матеріалу?» Проводиться організаційно-діяльнісна гра «Розроблення інструментарію моніторингового вивчення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності вихованців». Здійснюється оцінка тренінгу його учасниками.

Правильне розуміння поняття «здоров'язбережувальна компетентність» дасть педагогам ПНЗ змогу раціонально

й ефективно будувати навчально-виховний процес на компетентнісному підході. У межах дослідження «Формування у вихованців позашкільних навчальних закладів базових компетентностей у процесі пізнавально-практичної діяльності в гуртках фізкультурно-спортивного та оздоровчого напрямів», зіставляючи поняття «компетентність», «здоров'я», «здоров'язбереження», поняття «здоров'язбережувальна компетентність» визначено як досвідченість особистості, а саме вмільсть вирішувати практичні завдання збереження власного здоров'я на основі обґрунтованого ідеалу здоров'я, що є необхідною умовою існування і відтворення нації.

Після абстрактної концептуалізації поняття проводяться мисленнєві спостереження, шляхом яких визначаються умови формування базових компетентностей. Серед цих умов: застосування методологічних підходів; систематичне інтегрування в цілісний освітній процес; забезпечення мінімального досвіду діяльності та визначення індикаторів рівня сформованості компетентності.

Для формування базових компетентностей використовуються методи позитивного здійснення помилок; творчо-проблемний; зворотного зв'язку через інтенсивну соціальну взаємодію (взаємодія із зовнішнім світом, соціальна практика); дослідження рольових моделей; презентації ідей тощо.

Важливим також є осмислення проблеми формування цінностей фізичної культури, які є структурними елементами здоров'язбережувальної компетентності. Таке осмислення забезпечується в процесі дискусії щодо духовно-ціннісного переживання навчального матеріалу в гуртках фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів. Одухотворення як внутрішній процес, зазначає І.Д. Бех [1, с. 63-64], є процесом встановлення суб'єктом зв'язку кожного окремого знання чи дії з вищою духовною цінністю, і надання таким чином цим навчальним надбанням особистісної значущості.

Використовуючи виховні прийоми: пораду, показ, нагадування, умовляння, розкриття, роз'яснення, на думку І.Д. Бе-ха [1, с. 65-66], педагог під час занять повинен сформулювати у вихованців поняття про духовне значення тілесності і, таким чином, зацікавити у здоров'ї людини як тілесно-духовній цілісності. Піклування лише про мускульну силу і фізичне здоров'я спричинює зневагу до духовних цінностей (життєвої цілеспрямованості, відваги, великодушності).

З метою формування позитивного мислення педагога вчать сприяти проявам рис характеру, що гарантують здоров'я особистості. Так, з вихованцями можна провести вправу «Прояви позитивного і негативного мислення». Гуртківці наводять приклади проявів, акцентуючи на діях, а не рисах характеру, що дає змогу оцінити такі прояви у власній поведінці й досвіді діяльності (табл. 1).

Таблиця 1

Прояви позитивного і негативного мислення

<i>Позитивне мислення</i>	<i>Негативне мислення</i>
Проявляє повагу	Звинувачує інших за свої помилки
Говорить компліменти	Щоденно дивиться телевизор
Прощає інших	Вважає, що все знає
Читає кожен день	Боїться змін
Веде список справ, щоденник	Таємно сподівається, що в інших нічого не вийде
Обговорює ідеї	Приховує події та інформацію
Ділиться інформацією, подіями	Проявляє безпідставний гнів
Постійно вчиться	Не знає, ким хоче бути
Ставить цілі, планує їх досягнення	Обмовляє людей
Вітає зміни	Ніколи не ставить мети
Бажає успіху іншим	Критикує
Проявляє радість	Таїть образу
Радіє за успіхи інших	Хвалиться своїми перемогами
Несе відповідальність за свої помилки	Мало посміхається

Наступним кроком є опрацювання педагогами принципів побудови навчальних програм на основі компетентнісного підходу. Акцентується, що компетентнісний підхід слід провести через всі розділи навчальної програми — від відповідних формулювань мети і завдань до змісту програми, форм практичної роботи, прогнозованих результатів та контролю практичних досягнень вихованців. Формування здоров'язбережувальної компетентності можливе за умови розподілу годин в програмі у певній пропорції, що підтверджується теоретичним осмисленням компетентнісного підходу і практичним застосуванням навчальних програм (рис.).



Рис. Основи конструювання навчальної програми

Розглянувши основи конструювання навчальної програми, педагоги розробляють розділ навчальної програми з позашкільної освіти оздоровчого напрямку (табл. 2).

Таблиця 2

Зміст розділу навчальної програми «Культура тілесності школяра»

Структурна частина розділу	Зміст
Теоретична частина	Поняття здоров'я та характеристика його складових. Принципи здорового способу життя. Вплив рухової активності, здорового харчування, дотримання особистої гігієни, режиму дня на фізичну тілесність дитини. Рухова активність упродовж дня. Культура споживання їжі. Сон — запорука здоров'я. Організація прогулянок на свіжому повітрі. Чергування праці і відпочинку. Питний режим школяра. Особиста гігієна вихованців. Вплив сил природи на здоров'я.
Практична частина	Складання індивідуального режиму дня молодшого школяра «Мій день». Моніторинг рухової активності протягом тижня. Складання пам'ятки для мами і тата «Мої улюблені страви», «Я не люблю», «Мені корисно вживати». Ситуаційно-рольова гра «Обери продукти харчування в магазині». Презентація «Кожен день слід з'їсти». Конкурс на кращий рецепт сніданку школяра. Виставка малюнків «Мій ланч-бокс». «Цілющі трави від безсоння» — наповнення подушечки для сну лікувальними травами. Досліді з водопровідною та джерельною водою. Вивчення властивостей води. Ігрова вправа «Зовнішній вигляд гуртківця». Гра-мандрівка «Загартування сонцем, повітрям, водою».

Підсумовуючи, слід зазначити, що одним із шляхів упровадження здоров'язбережувальної компетентності у практику позашкільної освіти є активне навчання педагогів ПНЗ щодо її структури, інструментарію моніторингу вивчення рівня сформованості, виховання цінностей фізичної культури. У процесі навчання формується готовність педагогів до здоров'язбережувальної діяльності, яка охоплює змістовий, ціннісний та діяльнісний компоненти. Тренінг насичений системою індивідуальних і групових завдань, які формують системне бачення педагогами ПНЗ шляхів формування здоров'язбережувальної компетентності у навчально-виховному процесі гуртків фізкультурно-спортивного і оздоровчого напрямів.

Література

1. Бех І.Д. Духовно-ціннісне переживання навчального матеріалу: сутність та виховна роль / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 2013. — № 1. — С. 63-66.
2. Джонсон Д. Методи обучения. Обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек // пер. с англ. З.С. Замчук. — СПб. : Экономическая школа, 2001. — С. 17-20.
3. Захаріна Є.А. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до позакласної та позашкільної оздоровчо-виховної роботи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є.А. Захаріна. — Запоріжжя, 2013. — 41 с.
4. Золотарева А. В. Дополнительное образование детей России в XXI веке : метод. пособ. / А.В. Золотарева. — Прага-Ярославль : ЕАІСУ-ЯГПУ, 2013. — С. 6-9.
5. Лібанова Е. М. Демографічні зрушення в контексті соціального розвитку [Електронний ресурс] / Е.М. Лібанова. — Режим доступу : <http://www.idss.org.ua/conference.html>. — Назва з екрана.
6. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций, 2012 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://yandex.ua/click/jsredir?from=yandex.ua%text>. — Название с экрана.
7. Ротфорт Д.В. Модель взаємодії сім'ї та школи у формуванні культури здоров'я молодших школярів / Д.В. Ротфорт // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. — Вип. 16, кн. 3. — С. 146-153.
8. Ротфорт Д.В. Освітньо-виховне середовище формування культури здоров'я молодшого школяра у взаємодії сім'ї та школи / Д.В. Ротфорт // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД. — 2013. — Вип. 17, кн. 2. — С. 230-239.

9. Теорія і методика фізичного виховання : підруч. для студ. вищ. фіз. виховання і спорту : у 2-х т. Т. 1. Загальні основи теорії і методики фізичного виховання / ред. Т. Ю. Круцевич. — К. : Олімп. л-ра, 2008. — С. 320-321.

Обоснованы пути внедрения здоровьесберегающей компетентности в практику дополнительного образования. Выявлена сущность готовности педагогов учреждений дополнительного образования к ее внедрению. Описано содержание тренинга для педагогов учреждений дополнительного образования с целью формирования системного видения путей формирования здоровьесберегающей компетентности в кружках физкультурно-спортивного и оздоровительного направлений дополнительного образования.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, учреждения дополнительного образования, педагоги, повышение квалификации.

V. L. Marynych

The Ways of Healthsaving Competence Introduction in the Practice of Out-of-School Education

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

This article substantiates the ways of introduction of healthsaving competence in the practice of supplementary education. It reveals the essence of preparedness of teacher institutions of the additional education to implement it. The content of the training for teachers of out-of-school education in order to form a systemic vision of the ways of forming healthsaving competence in athletic and sport clubs and recreational areas of further education is described. The training is aimed at the active learning of teachers, during which they study the structure of healthsaving competence, tools for monitoring its levels, methods of educating values of physical culture. The system of individual and group assignments forms the teachers' readiness to healthsaving activity that covers content, value and activity components.

Keywords: healthsaving competence, out-of-school education, teachers, training.

References

1. Bekh, I. D. (2013). Dukhovno-tsinnisne perezhyvannia navchalnoho materialu: sutnist ta vykhovna rol [The spiritual-value experience of learning the material: its nature and educative role]. *Pedahohika i psykholohiia [Pedagogics and Psychology]*, 1, 63-66.
2. Johnson, D. (2001). *Metody obuchenia. Obuchenie v sotrudnichestve [Training Methods. Education in collaboration]*. St. Petersburg: Ekonomichaskaia shkola.
3. Zakharina, E. A. (2013). Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoi kultury do pozaklasnoi ta pozashkilnoi ozdorocho-vykhovnoi roboty [Theoretical and methodical foundations for training future teachers of physical education to out-of-class and out-of-school healthimproving and educational work]. (Dissertation Abstract, Zaporizhzhya).

4. Zolotareva, A. V. (2013). *Dopolnitelnoie obrazovanie detei v Rosii v XXI veke* [Additional education of children in Russia in XXI century]. Prague-Yaroslavl: EAICY-YAGPU.
5. Libanova, E. M. *Demographichni zrushennia v konteksti sotsialnoho rozvytku* [Demographic shifts in the context of social development]. Retrieved from: <http://www.idss.org.ua/conference.html>.
6. (2012). *Neformalnoie obrazovanie dlia regionalnykh demokraticeskikh transformatsii* [Nonformal education for regional democratic transformations]. Retrieved from: <http://yandex.ua/clck/jsredir?from-yandex.ua%20text>.
7. Rotfort, D. V. (2012). *Model vzaiemodii simi ta shkoly u formuvanni kultury zdorovia molodshykh shkoliariv* [A model of interaction between family and school in the formation of health culture of primary schoolchildren]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 16, book 3 (pp. 146-153). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
8. Rotfort, D. V. (2013). *Osvitnio-vykhovne seredovyshche formuvannia kultury zdorovia molodshoho shkoliara u vzaiemodii simi ta shkoly* [The educational environment of formation of health culture of schoolchildren in the interaction of family and school]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 17, book 2 (pp. 230-239).
9. Krutsevykh, T. *Teoriia i metodyka phisychnoho vykhovannia*: Vol. 1 [Theory and methods of physical education]. Kyiv: Olympus.

РОБОТА ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ШКОЛИ НАД ОСНОВНИМИ ОРІЄНТИРАМИ ВИХОВАННЯ УЧНІВ 1-11 КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті визначено роль сім'ї та школи в організації сучасного виховання особистості школяра. Розкрито етапи роботи педагогічного колективу над Основними орієнтирами виховання учнів 1-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів як орієнтовного документа щодо створення цілісної виховної системи на основі громадянських і загальнолюдських цінностей.

Ключові слова: орієнтири виховання, виховна система, проектування.

Становлення в Україні якісно нової системи освіти відбувається в умовах різкого загострення виховних проблем, посилення негативних явищ у шкільному середовищі. Як свідчать педагогічні дослідження, у молоді спостерігаються пасивність, втрата ідеалів, відчуженість від дорослих. Поширені нехтування освітою, професійною кваліфікацією, значний спад інтересу учнів до культури, мистецтва, літератури, духовних цінностей. Причини цього полягають, насамперед, в економічній нестабільності й духовному розладі сучасного українського суспільства, зниженні життєвого рівня переважної частини населення.

Не менший вплив на загострення виховних проблем в учнівському середовищі має діяльність самої школи, яка, здійснюючи радикальні перетворення, поки що не змогла остаточно позбавитись одноманітності педагогічної діяльності, традиційного способу мислення педагога, ставлення до учнів як до об'єктів виховного впливу. Аналіз психолого-педагогічної літератури, досвід роботи дає змогу констатувати, що донині спостерігаються: уніфікація педагогічної діяльності, недооцінка природних основ формування людини; нехтування найкращими традиціями народної педагогіки; відсутність повноцінної системи виховання, в основі якої суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя і учня, переважання педагогічної технології повчального виховання, монологічний підхід у спілкуванні педагога та учнів, недооцінка у вихованні методів самопізнання та рефлексії, опора на вплив, а не на саморозвиток особистості.

Усі зазначені вище негативні процеси і явища визначають низький рівень оптимізації виховного процесу традиційних

загальноосвітніх шкіл, негативно впливають на формування духовності учнів та не сприяють виробленню ціннісного ставлення до життя, людини тощо.

Сутність людського буття та процес підготовки до нього засобами освіти охоплюється поняттям «духовність», формування якої в конкретному індивіді робить його людиною. Отже, сутність освіти — духовна. І хоча освіта не зводиться до духовного феномена, духовність є саме тим стрижнем, навколо якого концентруються всі інші характеристики, потрібні людині для повного форматного життя в суспільстві як особистості [3, с. 410].

Варто підкреслити, що сьогодні школи втратили виховну функцію. Людство стоїть перед небезпекою набагато серйознішою, ніж ядерна, ця небезпека — занепад духовності... Якщо ми не визнаємо цю «хворобу», то «лікувати» буде нічого.

Сучасне виховання має стати засобом розвитку духовної культури, зупинення соціальної деградації, стимулом пробудження високих моральних якостей, особистісної відповідальності дітей та молоді. Стан духовної культури і моралі суспільства, як в Україні, так і у світі, викликає занепокоєння, а корозія усталених духовних цінностей за своїми масштабами становить глобальну соціальну проблему, зазначається у затверджених Орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України [5].

У документі йдеться про зміст виховання, що становить науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, які характеризують її ставлення до *суспільства і держави, інших людей, природи, мистецтва, праці та самої себе*.

Керівникам навчальних закладів, педагогам слід створити належні умови для задоволення базових потреб особистості (фізіологічних, потреби в безпеці, любові та прихильності, визнанні та оцінці, у самоактуалізації) та особистісного зростання кожного вихованця (створення ситуацій успіху та підтримки), його психолого-педагогічний супровід в умовах окремого загальноосвітнього навчального закладу.

Основними орієнтирами виховання учнів 1-11 класів сім'ю та школу визначено найважливішими чинниками виховання. Сім'я і школа є головними інститутами соціалізації дітей і молоді та їх виховання, а отже, їхнім головним завданням має бути сприяння становленню особистості, здатної твори-

ти власне життя і будувати гуманні та гармонійні стосунки з навколишнім середовищем. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року наголошено на посиленні ролі сім'ї у вихованні дітей та молоді та зміцненні її взаємодії з навчальними закладами [4]. Саме в сім'ї створюються сприятливі умови для розвитку дитини, формування її самооцінки і впевненості в собі, компетентності в різних сферах життєдіяльності. Тут закладається основа для становлення світогляду, переконань, ідеалів. Сім'я розвиває морально-духовні якості, формує у дітей розуміння сенсу і мети життя, моральну свідомість шляхом залучення до родинного спілкування, здійснення добродійних справ, виховує у дітей готовність до творчої праці, спонукає до самовдосконалення, самореалізації.

Щоб у родині процес виховання був цілеспрямованим, сприятливим, досконалим, потрібно: викликати в батьків інтерес до виховання і розвитку дитини; надати теоретичну та практичну допомогу батькам з цього питання (при цьому необхідно враховувати рівень педагогічної культури батьків). Теоретична допомога батькам полягає у наданні інформації про особливості розвитку дитини різного вікового періоду, про форми і методи розвитку та виховання у дітей природного потенціалу, інтересів тощо.

Для ефективного упровадження Основних орієнтирів виховання у педагогічному колективі слід здійснити відповідні заходи, що передбачають доведення та актуалізацію мети виховання, ознайомлення з навчальними і виховними програмами, спеціальну підготовку вчителів, організацію педагогічної і психологічної допомоги сучасній родині у вихованні підростаючого покоління, комунікативну, інтерактивну взаємодію всіх суб'єктів виховного процесу.

Ефективність забезпечуватиметься тільки тоді, коли Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів будуть не лише науково та методично опрацьовані, але й усвідомлені кожним учителем, якщо вони стануть його внутрішньою потребою. Педагогам потрібно насамперед звернути увагу на зміст і тлумачення таких термінів, як: виховання, громадянин, сім'янин, професіонал, виховна система, виховний простір, виховна програма, форми виховної діяльності, проектування виховної діяльності тощо.

Успішність виховання школярів великою мірою залежить від особистості вчителя, який має володіти високими мораль-

ними якостями, ґрунтовними знаннями, педагогічними технологіями, здатністю отримувати додаткові знання, що необхідні для практичної діяльності. Підкреслимо, що педагог, який працюватиме в системі положень Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів, мусить мати унікальну здатність бути самим собою. На думку І. Беґа, досягти природного стану бути самим собою можливо в процесі складної духовної праці. Слід прискіпливо аналізувати свої думки, почуття, вчинки, не боятися побачити їхню суперечливість, а інколи й непривабливість. Самопізнання полегшується, якщо людина готова приймати критику й допомогу інших. Якщо ж вона занепокоєна тим, яке враження справляє на оточення, якої думки про неї інші люди, то прагне поводитися так, щоб подобатись і не потрапляти в конфліктні ситуації. Така людина фактично носить маску, закриваючись від себе й від інших [1, с. 191].

Успіх професійної діяльності вихователя визначається відповідністю між його індивідуальними рисами, теоретичною позицією щодо закономірностей розвитку особистості і вибраною ним виховною технологією. У межах особистісно орієнтованої виховної установки вихователь має бути сконцентрованим на вихованцеві, завжди допомагати йому, проявляти увагу до його емоційних переживань, вникаючи в їхню сутність. Він має займати відкриту позицію стосовно дитини і вміти сприймати відмінні від своїх погляди й судження. Така відкритість передбачає відсутність надто нищівних оцінок, гнучкість і терпимість, об'єктивність мислення і свободу дій.

Протягом двох останніх років Донецька загальноосвітня школа № 150 успішно впроваджує Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Цьому сприяє цілеспрямована та послідовна робота за такими етапами:

Етап 1. Психолого-педагогічна підготовка колективу:

- аналіз результатів виховного процесу для виявлення загальних та окремих проблем виховання;
- дослідження рівня професійної майстерності, творчих здібностей, потреб та інтересів як усього колективу, так і кожного вчителя (через відвідування позакласних заходів, уроків, метод експертних оцінок, анкетування, бесіди, аналіз матеріалів засідань педагогічної ради, творчі конференції, методичні об'єднання, самоаналіз особистої діяльності вчителем);

- регулярне виявлення ступеня розбіжності між реальним рівнем компетентності педагогів та вимогами суспільства стосовно рівня діяльності педагогічних колективів;
- ознайомлення педагогічного колективу з досягненнями психолого-педагогічної науки, нормативним документом тощо.

Етап 2. Підготовка до виконання Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів:

- загальна теоретична підготовка педагогічного колективу з питань виконання наказу «Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» (через лекційно-практичні заняття, інноваційні форми роботи тощо);
- аналіз літератури з питань сучасного виховання, організації виховного процесу;
- вивчення та узагальнення кращого досвіду реалізації Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів у загальноосвітніх навчальних закладах України та поширення його серед педагогів, які здійснюють виховну роботу;
- розроблення орієнтовної тематики засідань педагогічної ради, методичного об'єднання класних керівників, проблемних тем для самоосвіти педагогів, алгоритмів діяльності заступника директора школи з виховної роботи, педагога-організатора, класного керівника, бібліотекаря з реалізації Основних орієнтирів виховання;
- оновлення тематики планів робіт класних керівників загальноосвітніх навчальних закладів з реалізації Основних орієнтирів виховання;
- покращення роботи шкільних та районних методичних об'єднань класних керівників, оновлення тематики їхніх засідань та форм проведення;
- опис особистого досвіду кожного члена педагогічного колективу в межах документа;
- розроблення цілісної моделі виховної системи класного керівника.

Етап 3. Творчий етап:

- творче опрацювання виховної ідеї кожним учителем у навчально-виховній діяльності;
- самоосвіта педагогів (вибір, аналіз нових форм, методів роботи та практичне їх застосування; осмислення, уза-

гальнення своєї діяльності та порівняльний аналіз досягнень);

- творчий звіт стосовно використання індивідуальної, групової та масової форм організації виховної роботи; проведення відкритих класних годин за певною тематикою, розроблення виховних проєктів тощо;
- проведення батьківських лекторіїв, семінарів, батьківських зборів з метою інформування щодо змісту положень Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів;
- сприяння подальшому розвитку органів учнівського самоврядування в загальноосвітніх навчальних закладах як осередку самореалізації особистості через проведення форумів, зборів, навчання тощо;
- активування творчого потенціалу та підвищення професійної компетентності педагогів у використанні технологій виховання шляхом проведення майстер-класів, практикумів, конкурсів професійної майстерності, творчих звітів, портретів педагогів тощо, які здійснюють виховну роботу;
- забезпечення співпраці з позашкільними навчальними закладами всіх типів, батьківською громадськістю з метою якісної реалізації Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів;
- створення інформаційно-аналітичного банку даних: виховних технологій, виховних систем, досвіду реалізації інноваційних програм виховання, рекомендацій щодо взаємодії навчальних закладів із сім'єю.

Етап 4. Поточний аналіз та управління процесом реалізації Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів:

- аналіз та самоаналіз результатів реалізації: як використання методів, форм виховної роботи впливає на розвиток духовної культури, моральних якостей, вихованості учнів;
- внутрішньошкільний адміністративний контроль роботи колективу (аналіз інформації щодо реалізації Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів; координування роботи колективу з діяльністю закладів освіти (інститут післядипломної педагогічної освіти, районний методичний кабінет); організація семінарів, лекцій, конференцій, відкритих уроків, класних годин для узагальнення досвіду роботи).

Етап 5. Підведення підсумків роботи:

- аналіз стану впровадження в роботу загальноосвітніх навчальних закладів Основних орієнтирів виховання під час проведення серпневих нарад, засідань методичних рад, нарад при директорові, педагогічних рад тощо;
- вироблення й ухвалення рекомендацій щодо впровадження Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів у практику роботи школи;
- проведення заходів щодо піднесення ролі виховання у навчально-виховному процесі школи через засоби масової інформації.

Вважаємо, що тільки цілеспрямована та послідовна робота керівників, педагогів загальноосвітніх навчальних закладів допоможе їм правильно підійти до виконання документа «Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» і формування ціннісних ставлень учнів.

Отже, педагогічна, заснована на діагностиці, діяльність щодо реалізації Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів дає змогу: повніше використати творчий потенціал колективу, досвід більшості педагогів, удосконалити їхню професійну майстерність; пов'язати зміст і форми виховної роботи із завданнями навчально-виховного процесу; колективно та індивідуально опанувати відповідні досягнення педагогічної науки та впровадити їх у практику.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : [навч.-метод. вид.] / І.Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
2. Василенко О. Робота колективу над єдиною науково-методичною темою школи / О. Василенко // Школа молодого директора / упор. М. Голубенко. — К., 2003. — 112 с.
3. Губернський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губернський, В. Андрущенко. — К. : МП Леся, 2008. — 516 с.
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov>. — Назва з екрана.
5. Про Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України : наказ МОНмолодьспорту № 1243 від 31.10.2011 р. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://osvita.ua>. — Назва з екрана.
6. Сучасне виховання школярів [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://vovse.net/poz/poznews/365-mnsterstvom-osvti-viznacheno-osnovn-oryentiri-vihovannya-ukrayinskih-shkolyarv.html>. — Назва з екрана.

В статье определена роль семьи и школы в организации современного воспитания личности школьника. Раскрыты этапы работы педагогического коллектива над Основными ориентирами воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательных учебных заведений как ориентировочного документа по созданию целостной воспитательной системы на основе гражданских и общечеловеческих ценностей.

Ключевые слова: ориентиры воспитания, воспитательная система, проектирование.

L. A. Martynets

The School Teaching Staff's Work on the Basic Guidelines of Education for 1-11th Grades Students of Secondary Schools

Donetsk National University, Department of Educational Management (24 Universytetska Str., Donetsk, Ukraine).

The roles of family and school in the modern education of students are defined in this article. The author reveals the work of Donetsk secondary school № 150's teaching staff on the Basic Guidelines of Education of 1-11th Grades Students of Secondary Schools as an indicative document to establish an educational system based on civil and human values. This work includes the following stages: 1) psychological and pedagogical training of the school team; 2) preparation to the implementation of the Basic Guidelines of Education for 1-11th Grades Students of Secondary Schools; 3) creative stage; 4) current analysis and management of the realization process of the Basic Guidelines of Education for 1-11th Grades Students of Secondary Schools.

The author is convinced that this pedagogical, based on diagnostics, activity enables one: to fully use the creative potential of the school staff, the experience of most teachers, to improve their pedagogical skills, to link forms and methods of teaching with educational tasks, master pedagogical achievements of science and implement them into practice.

Keywords: guidelines of education, education system, planning, Basic Guidelines of Education for 1-11th Grades Students of Secondary Schools.

References

1. Bekh, I. D. (2003). Vychovannia osobystosti: Book 1 [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
2. Vasylenko, O. (2003). Robotu kolektyvu nad yedynoiu naukovo-metodychnoiu temoiu shkoly [Teamwork on the one scientific and methodic topic of school]. In M. Holubenko (Ed.), Shkola molodoho dyrektora.
3. Gubernskiy, L. & Andrushchenko, V. (2008). Filosofiia yak teoriia ta metodolohiia rozvytku osvity [Philosophy as the theory and methodology of education development]. Kyiv: MP 'Lesja'.
4. Pro Natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [On the National Strategy of Education Development in Ukraine till 2021]. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov>.
5. Pro Osnovni oriientyry vyhovannia uchniv 1-11 klasiv zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv Ukrainy (2011) [On the Basic Guidelines of Education of 1-11-grades Students of Secondary Schools]. Retrieved from <http://osvita.ua>.
6. Suchasne vyhovannia shkolariv [Modern education of schoolchildren]. Retrieved from <http://vovse.net/poz/poznews/365-mnsterstvom-osvti-viznacheno-osnovn-oryentiri-vihovannya-ukrayinskih-shkolyarv.html>.

КУЛЬТУРА ОСОБИСТІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПРОБЛЕМИ

Розкрито сутність понять «культура», «самовизначення», «культура самовизначення» «культурна ідентифікація». На основі аналізу наукових джерел встановлено, що культура самовизначення передбачає здатність особистості до здійснення значущих ціннісних виборів, визначення свого місця в різних сферах життєдіяльності, успішність реалізації життєвих планів, встановлення стійких і конструктивних відносин з навколишнім світом. Доведено важливість формування культури особистісного самовизначення сучасних студентів, орієнтації вищої освіти на задоволення їхньої потреби в самоактуалізації.

Ключові слова: культура, культура самовизначення, особистість, студенти, вища освіта.

В умовах бурхливих змін, що мають місце в сучасному українському суспільстві, актуалізується проблема готовності людини до свідомого вибору власної життєвої позиції, особистісного самовизначення в контексті культурних норм і цінностей. Це зумовлено тим, що перебуваючи у складній соціокультурній ситуації, зазнаючи впливу різноманітних норм і цінностей, людина може «втратити» саму себе серед багатоманітності пріоритетів різних культур.

Увага до проблеми культури на всіх рівнях її функціонування зумовлена як посиленням наукового інтересу до гуманістики, так і дією низки об'єктивних чинників. Серед факторів, які актуалізують необхідність наукових пошуків і розробок у сфері та засобами культурологічного знання, насамперед слід назвати такі: активізація осмислення культури як явища, що пронизує всі галузі соціального буття; залучення людини до полілогу та взаємовпливу світових і локальних культур; становлення гуманістичної парадигми як домінуючої соціокультурного процесу; визнання «поліфонічності» і відкритості сучасного мислення.

Поняття «культура» почало широко використовуватися в європейській філософії та історичній науці з другої половини XVIII ст. На той час культура інтерпретувалася як особливий аспект життя суспільства, що пов'язаний зі способом діяльності людини та позначає відмінність людського буття від тваринного існування. Виникає декілька напрямів розроблення проблематики культури.

Перший із них розглядав культуру як процес розвитку людського розуму та розумних форм життя, що суперечили дикості

та варварству первісного буття людства (французькі просвітники); як історичний розвиток людської духовності — еволюції моральної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової та політичної свідомості, що забезпечує прогрес людства (представники німецького класичного іdealізму — І. Кант, Ф. Шеллінг; німецького романтизму — І. Шіллер, Ф. Шлегель; німецького просвітництва — Т. Лессінг, І. Гердер).

Послідовники іншого напрямку акцентували не на поступальному історичному розвитку культури, а на її особливостях у різних типах суспільства, розглядаючи специфічні культури як автономні системи цінностей та ідей, що визначають тип соціальної організації (неокантіанство — Г. Ріккерт, Е. Кассирер, М. Вебер). Надалі цей напрям набув розвитку в теоріях М. Данилевського, О. Шпенглера, П. Сорокіна, А. Тойнбі. Разом із цим поняття культури було поглиблене й розширене за рахунок включення в нього всього багатства матеріальної культури, етнічних звичаїв, різноманітності мов і символічних систем [6, с. 272].

Згідно з результатами наукових пошуків А. Кребера та К. Клакхона, усі визначення культури можна розподілити за такими групами:

1. Описові визначення, що ґрунтуються на концепції засновника культурної антропології Е. Тейлора. Культура інтерпретується як сукупність усіх видів діяльності, звичаїв, вірувань; вона охоплює все створене людьми — книги, картини, знання шляхів пристосування до соціального і природного оточення, мову, традиції, систему етикету, етику, релігію, які склалися протягом століть.

2. Історичні визначення, в яких наголошується на ролі соціального спадку і традицій, які сучасна епоха одержала від попередніх етапів розвитку людства. До них приєднано генетичні визначення, в яких стверджується, що культура — це результат історичного розвитку. Вона охоплює все, що люди створили штучно, що передається від покоління до покоління, — засоби виробництва, символи, організації, спільна діяльність, погляди, вірування.

3. Нормативні визначення, які акцентують на значущості прийнятих норм. У цій групі культура постає як спосіб життя індивіда, який детермінується соціальним оточенням.

4. Ціннісні визначення: культура — це матеріальні та соціальні цінності групи людей, їхні інститути, звичаї, реакція поведінки.

5. Психологічні визначення, що ґрунтуються на розв'язанні людиною певних проблем на психологічному рівні. Культура найчастіше співвідноситься з особливим пристосуванням людей до природного довкілля та економічних потреб, охоплює всі результати цього пристосування.

6. Визначення, в основу яких покладаються теорії навчання: культура — це поведінка, якої людина навчилася, а не та, яку вона одержала як біологічну спадщину.

7. Структурні визначення, в яких виокремлюються значущі моменти організації чи моделювання. За цього підходу культура уявляється як система певних ознак, які по-різному співвідносяться між собою. Матеріальні та нематеріальні культурні ознаки, організовані навколо основних потреб, утворюють соціальні інститути, які є ядром (моделлю) культури.

8. Ідеологічні визначення, в яких культура уособлює сукупність ідей, що переходять від індивіда до індивіда за допомогою особливих дій, тобто за допомогою слів або наслідування.

9. Символічні визначення, згідно з якими культура співвідноситься з організацією різних феноменів (матеріальних предметів, дій, ідей, почуттів), що передбачають використання символів або залежать від них [8].

За всієї багатоманітності визначень культури можна встановити деякі стійкі погляди на її сутність. Таким є традиційне уявлення про неї як сукупність створених людиною матеріальних і духовних цінностей. Однак ширші визначення культури розглядають її у динаміці — не лише як наявність готових результатів людської діяльності, а й як історично визначений спосіб ставлення людини до природи, суспільства, самої себе, у процесі якого індивіди оволодівають створеною раніше культурою, розпредмечують її, продукуючи нове на основі здобутих знань, умінь і здібностей, засвоєних і визнаних ними цінностей, опредмечуючи суб'єктивно освоєне і привласнене [1, с. 8].

Культура охоплює етичні та моральні норми, моральні принципи, духовні цінності та ідеали, які постають важливими орієнтирами для культурного самовизначення як соціуму загалом, так і належної до нього особистості. Тому цілком слушно твердити, що культура, як безпосередня форма існування людини, становить підґрунтя для її самовизначення, свідомого самотворення.

Важливість самовизначення зумовлена тим, що надання людиною переваги конформістській позиції орієнтує її

на розв'язання своїх проблем без особливих внутрішніх зусиль, спричинює байдужість до самої себе, втрату почуття своєї значущості та унікальності, перетворення на «знаряддя зовнішніх сил» (Е. Фромм).

Питання культури самовизначення привертають увагу представників різних наукових дисциплін. У педагогіці ця проблема розглядається у контексті діалогу культур (Н. Баланкіна, М. Богомолова, Г. Дмитрієв, П. Сисоєв); педагогічного супроводу культурного самовизначення (О. Александрова, О. Газман, М. Губанова, Н. Крилова, А. Мурасова, М. Рожков).

Мета статті полягає у розкритті сутності культури самовизначення, доведення її важливості для сучасної студентської молоді.

У процесі життєдіяльності відбувається розмежування двох планів культурного буття і, відповідно, способів культурного самовизначення людей. Культура виокремлюється з потоку життєво-практичних дій передусім як своєрідне узагальнення історичного досвіду — у вигляді всього багатства, накопиченого людством: сукупності «універсально-визначених способів діяльності, форм спілкування, норм поведінки, систем цінностей тощо, закріплених у значеннях та абрєвіатурах свідомості, категоріях мислення, розгорнутих формах духовного життя взагалі» [1, с. 34]. Є. Бистрицький переконливо доводить, що «культура одержує не менше визнання і як сам процес безпосереднього буття людей, пов'язаного з обставинами їх повсякденної практики та спілкування» [1, с. 34].

На особистісному рівні розвиток культури можна уявити в єдності оволодіння людиною попередньою культурою та створення нових культурних цінностей. Проте, як зауважує А. Запесоцький, створюване людьми предметне багатство — це лише зовнішня форма культури. Її справжній зміст полягає в «розвитку сутнісних сил самої людини, яка представлена в культурі як істота, що самостворюється, саморозвивається». Отже, робить висновок дослідник, «у культурі набуває відображення вся сукупність потреб, здібностей, ставлень, сил людини тощо. Проектний діяльнісний аспект у цьому процесі є провідним» [2, с. 143].

Сучасні інтерпретації самовизначення містять такі базові поняття, як усвідомлені мотивотворення і цілетворення, вільний вибір, активність, свідоме формування світогляду.

У контексті психології і педагогіки під самовизначенням зазвичай розуміють індивідуалізацію особистості, тобто від-

криття нею свого «Я», побудову своєї «Я-концепції». Так, Р. Немов розглядає самовизначення як «вибір людиною для себе системи цінностей, норм моралі, форм поведінки, способу життя тощо, що робить її розвиненою, самостійною особистістю» [5, с. 200].

Культура самовизначення особистості тісно пов'язана з культурною ідентифікацією. У найбільш загальному розумінні ідентифікація означає процес емоційного самоотожднення індивідів з іншими людьми, групою, зразком. З погляду сучасних дослідників, ідентифікація охоплює сфери реальності, що перехрещуються. Конкретизуючи це положення, можна сказати, що:

- по-перше, ідентифікація — це процес поєднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на основі стійкого емоційного зв'язку, а також включення до свого внутрішнього світу та прийняття як власних його норм, цінностей, зразків; відкрите наслідування зразка;
- по-друге, ідентифікація — це уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження самого себе, наділення її своїми рисами, почуттями, бажаннями;
- по-третє, ідентифікація — це механізм перенесення суб'єктом себе на місце іншого, що виявляється у вигляді занурення, перенесення індивідом себе у поле, простір, обставини іншої людини, що веде до оволодіння її особистісними смислами [7, с. 45].

На погляд Н. Милутиної, культурна ідентифікація є процесом «єдності (отожднення) особистості з культурними ідеалами, що історично склалися в національній культурі держави (країни) на основі духовних цінностей, які зберігаються і транслюються нащадкам як національний здобуток» [3, с. 10].

Отже, культурна ідентифікація може бути визначена як усвідомлення індивідом себе як суб'єкта власного життя, який уміє ухвалювати рішення, відповідає за свою поведінку, володіє системою цінностей, які виступають змістовими універсалами і регулюють як його життєдіяльність, так і відносини з іншими людьми, суспільством загалом.

Особливої актуальності проблема культури самовизначення набуває в період юності, коли загострюється здатність до відчуття станів інших, емоційного переживання цих станів як своїх. Для більшості молодих людей юність пов'язана зі студентством, яке різниться від інших соціальних груп формами організації життєдіяльності, «локалізацією» способу

життя у стінах вищого навчального закладу, студентської групи. Навчально-виховний процес і характерна для нього діяльність слугують засобом входження студентів у самостійний світ, а також способом їхньої самореалізації. Відносна свобода вибору дає їм змогу самостійно приймати рішення, нести відповідальність за свої дії і вчинки.

Водночас студентству властиві такі особливості особистісної ідентифікації, як нестійкість, відсутність повної сформованості, лабільність, більш висока, порівняно зі старшими віковими групами, реактивність щодо соціокультурних ситуацій. Для сучасної студентської молоді характерна зміна традиційного ставлення до себе, яке набуває об'єктного характеру, серед юнаків і дівчат поширюється психологія «жертви», «споживача», формуються непродуктивні типи поведінки, за яких наявні проблеми розв'язуються за допомогою маніпулювання, посилення вимогливості до інших з одночасним зниженням вимогливості до себе; виявляється пасивне ставлення до життя, невпевненість у власних силах, тривожність, залежність, агресивність.

Запобігти такому стану або подолати його покликане дієве, активне самовизначення, яке спрямовує особистість на пізнання власного «Я», сприяє розкриттю нею своєї величної природи, досягненню істини [4, с. 110].

З огляду на викладене, посилюється значення системи вищої освіти, яка не повинна обмежуватися лише трансляцією культурних норм і готового наукового знання. Одне з її важливих завдань полягає у вихованні особистості, здатної орієнтуватися в сучасному складному соціокультурному просторі, обирати власну систему культурних цінностей, реалізовувати свою «Я-концепцію», тобто володіти високим рівнем культурної ідентичності. Сучасна вища освіта є простором, об'єкти/суб'єкти якого містять пласт культурних цінностей, традицій, досвіду багатьох поколінь, що мають стати одним із культурних складників особистості студента. Іншими словами, вища освіта повинна орієнтуватися не лише на професійне становлення особистості, а й на залучення її до культури як способу життя в сучасному суспільстві, сприяючи оволодінню різними моделями культури самовизначення.

Отже, за своєю сутністю культура самовизначення передбачає здатність особистості до здійснення значущих ціннісних виборів, визначення свого місця в різних сферах життєдіяльності, успішність реалізації життєвих планів, встановлення

стійких і конструктивних відносин з навколишнім світом завдяки глибокому самопізнанню, усвідомленню своєї неповторної індивідуальності, яка відкрита до діалогу з іншими людьми на засадах культурних норм і цінностей.

Література

1. Быстрицкий Е. К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие / Е. К. Быстрицкий. — К. : Наукова думка, 1991. — 200 с.
2. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. — М. : Наука, 2002. — 456 с.
3. Малютин Н. Р. Воспитание личности педагога как процесс культурной идентификации : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Р. Малютин. — Волгоград, 2000. — 20 с.
4. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — С. 108-116.
5. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник: [в 2 ч.] / Р. С. Немов. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — Ч. 2. — 352 с.
6. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — М. : Республика, 2001. — 719 с.
7. Фомина Т. А. Социокультурная самоидентификация современного российского студенчества: региональный аспект: монография / Т. А. Фомина. — Ставрополь, 2007. — 149 с.
8. Kroeber A. L. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions / Kroeber A. L., Kluckhohn C. // Wayne Untereiner Alfred G. Meyer. — N. Y. : Vintage Books, 1952. — 448 p.

Раскрыта сущность понятий «культура», «самоопределение», «культура самоопределения», «культурная идентификация». На основе анализа научных источников установлено, что культура самоопределения предусматривает способность личности к осуществлению важных ценностных выборов, определению своего места в различных сферах жизнедеятельности, успешность реализации жизненных планов, установление стойких и конструктивных отношений с окружающим миром. Доказана важность формирования культуры личностного самоопределения современных студентов, ориентации высшего образования на удовлетворение их потребности в самоактуализации.

Ключевые слова: культура, культура самоопределения, личность, студенты, высшее образование.

К. А. Masliuk

Self-Determination Culture of Students: Updating the Problem

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University (2 Sadova Str., Uman).
The importance of solving the problem of a person's readiness to the conscious choice of its own vital position, self-determination in the context of cultural norms and values is exposed. Among all determinations of culture, it is possible to find out some most stable views of its essence. Such is the traditional view of culture as an aggregate of created material and spiritual values. However, wider determinations of culture examine it in dynamics — not only as the results of human activity,

but also as a historically determined attitude of a person to nature, society, itself, during which the individual masters already created culture, producing something new on the basis of the obtained knowledge, abilities and capabilities, acknowledged values. Culture covers ethic and moral norms, moral principles, spiritual values and ideals, which are important orientations for personality self-determination. Therefore, it is correct to assert that culture, as a direct form of human existence, makes foundations for a person's self-determination, conscious creation.

The problem of self-determination culture becomes urgent in the period of youth, when young people are especially sensitive for feeling the state of others. Educational process in higher school serves as the means of including students in the independent world, and also as the method of their self-realization. Relative freedom of choice enables students to make independent decisions, be responsible for their actions and deeds.

Modern students are characterized by a change in traditional attitude toward themselves, which acquires objective features; the psychology of «victim», «user»; the unproductive types of conduct, due to which manipulation can be used; anxiety, dependence, aggressiveness.

The system of higher education must not be limited only to transition of cultural norms and prepared scientific knowledge. One of its important tasks is to educate a personality, able to orient in modern difficult social and cultural space, choose its own system of cultural values, realize high level of self-determination culture.

Keywords: culture, self-determination culture, personality, students, higher education.

References

1. Bystritskii, E. K. (1991). Fenomen lichnosti: mirovozzrenie, kultura, bytie [The Phenomenon of personality: worldview, culture, existence]. Kyiv: Naukova dumka.
2. Zapesotskii, A. S. (2002). Obrazovanie: filosofiiia, kulturologiia, politika [Education: philosophy, culturology, politics]. Moscow: Nauka.
3. Maliutina, N. R. (2000). Vospitanie lichnosti pedagoga kak protsess kulturnoi identifikatsii [The education of teacher personality as a process of cultural identification] (Dissertation Abstract, Volgograd).
4. Maslou, A. (1982). Samoaktualizatsiia [Self-Actualization]. In Psikhologiiia lichnosti: (pp. 108-116). Moscow: Izd-vo MGU.
5. Nemov, R. S. (2003). Psikhologiiia: P. 2 [Psychology]. Moscow: VLADOS-PRESS.
6. Frolov, I. T. (Ed.). (2001). Filosofskii slovar [Dictionary of philosophy]. Moscow: Respublika.
7. Fomina, T. A. (2007). Sotsyokulturnaia samoidentifikatsiia sovremennogo rossiiskogo studentchestva: regionalnyi aspekt [Socio-cultural self-identification of modern Russian students: A regional aspect]. Stavropol.
8. Kroeber, A. L. & Kluckhohn, C. (1952). Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions. N. Y.: Vintage Books.

ШЛЯХИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розглянуто шляхи та умови формування гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку в процесі взаємодії сім'ї і школи. Інтегруючись у ціннісно-нормативну систему суспільства, сім'я виступає як соціальний інститут, який допомагає регулювати й контролювати поведінку членів сім'ї. Сім'я і школа мають значний вплив на розвиток дитини, тому консолідація їхніх зусиль є надзвичайно важливим завданням і необхідною умовою успішного виховання молодших школярів

Ключові слова: цінності, морально-духовний розвиток, гуманізм, виховний процес, діти молодшого шкільного віку, сім'я, взаємодія сім'ї і школи.

Педагогічні реалії сьогодення утверджують пріоритетність гуманістичної парадигми — повернення до загальнолюдських цінностей і національних гуманістичних традицій, розроблення концепції гуманітарної освіти як домінанти освіти в загальноосвітній школі. Основні позиції державної політики у цій галузі сформульовані у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, у Законі України «Про загальну середню освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Концепції національного виховання та в Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів тощо.

Визнання пріоритету морально-духовного розвитку особистості орієнтує виховні системи на пошук шляхів оновлення змісту і технологій виховання. Основним напрямом виховання стає залучення особистості до системи гуманістичних, моральних цінностей, сприяння становленню її сутнісних сил, творчої активності, власного морального життєтворення.

Особливої актуальності проблема виховання гуманістичних цінностей набуває у молодшому шкільному віці, коли в учнів з'являється потреба осмислення навколишньої дійсності.

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що проблема цінностей досить складна й багатоаспектна за своїм змістом. З позиції філософії, соціології до її вивчення звертаються В. Андрущенко, Л. Баєва, М. Горлач, Л. Панченко, Зарубіжні та вітчизняні психологи (М. Боришевський, Л. Виготський, А. Здравомислов, І. Кон, О. Леонт'єв, І. Маноха, М. Рокич та інші) розглядають процеси перетворення загальнолюдських,

культурних, гуманістичних цінностей на стимули і мотиви практичної поведінки людей.

У контексті розв'язання поставленої проблеми викликають інтерес ідеї сучасних представників вітчизняної гуманістичної парадигми виховання, завдяки яким розкриваються мета, зміст, форми і методи підвищення ефективності процесу виховання гуманної особистості в сучасному суспільстві (І. Бех, О. Вишневський, І. Зязюн, О. Киричук, Ю. Мальований, В. Петровський, О. Сухомлинська, О. Яремчик та інші).

Метою статті є обґрунтування шляхів та умов формування гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку в процесі взаємодії сім'ї і школи.

Реформування сучасної освіти зорієнтоване на створення умов для вільного розвитку й саморозвитку особистості. Основні шляхи досягнення означеної мети визначено в Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), окреслено завдання реорганізації національної освіти, що реалізуються з урахуванням принципу гуманізації освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей.

Сучасний Державний стандарт початкової загальної освіти однією з широкомасштабних цілей освітньої галузі передбачає реалізацію таких завдань, як виховання гуманної, соціально активної особистості, яка усвідомлює свою належність до соціокультурного середовища, здатна розуміти значення життя як найвищої цінності; оволодіння способами діяльності та моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятним нормам моралі.

Окрім того, виховання гуманістичних цінностей у молодших школярів передбачено у базовому навчальному плані, що містить перелік дисциплін, які вивчаються учнями у блоці суспільствознавства. Проте, на жаль, реалізація цих завдань починається лише з третього класу, оскільки для першого та другого класів такі навчальні предмети не передбачені. Ми вважаємо, що початок формування гуманістичних цінностей у молодших школярів повинен припадати уже на перші роки навчання у школі і не тільки під час уроків, а й у процесі виховання у позаурочний час.

Виходячи з розуміння сутності процесу виховання, можна сказати, що формування гуманістичних цінностей не по-

винне зводиться лише до навчання дитини та засвоєння нею необхідних знань і умінь. Головною метою виступає формування певного ставлення дитини до навколишньої дійсності, засвоєння нею гуманних цінностей та ідеалів, які притаманні нашому суспільству.

Своєрідним кредо в організації виховного процесу стають ідеї та погляди відомих педагогів минулого і сучасності. Зокрема, як зазначає вітчизняний науковець О. Киричук, досліджуючи питання духовності, ментальності, саморозвитку особистості: «Гуманістичні цінності формуються не одразу, вони проходять через поступовий вибір певних видів поведінки і досвіду людей. Спочатку вони з'являються як сукупність звичок, специфічні форми поведінки, що передаються від покоління до покоління. Поступово ці форми поведінки закріплюються, систематизуються і перетворюються на традиції, обряди, звичаї, ритуали. В них закладаються стандарти схваленої поведінки людей» [3, с. 11].

У своїй праці «Психологічне обґрунтування української школи» дослідник В. Москалець доповнює, що «взірці поведінки передаються через школу, інститути виховання, засоби масової інформації, політики тощо. І поступово, метою довготривалого процесу формування гуманістичних цінностей є утворення ментальності, як способу життя, характерного для даного типу суспільства» [4, с. 79].

Можна погодитися з тим, що гуманістичні цінності належать до найбільш значущих складників соціальної структури особистості людини. Їх слід розглядати як серцевину особистості, що відображає не тільки ставлення до життя та життєдіяльності, а й оцінку свого місця та місця іншої людини в навколишньому середовищі. Стійка система цінностей зумовлює такі якості особистості, як надійність, вірність певним принципам, цілісність, що відповідають за активність життєвої позиції. Отже, обираючи цінність, вихованець формує своє ставлення, а відтак і позицію до навколишньої дійсності.

Як відомо, результати виховання не проявляються відразу, вони простежуються віддалено у часі від початку впливу. Цінність передбачає постійний вибір у повсякденному житті того чи іншого типу поведінки, що характеризує духовний рівень особистості, рівень її моральної культури.

Створення системи ціннісних орієнтацій є складним процесом, значною мірою індивідуалізованим і не у всіх своїх компонентах детермінованим наявними суспільними умовами.

Соціокультурний аспект зміни ціннісних орієнтацій особистості, що формується, — це, з одного боку, спосіб перетворення цінностей соціуму на цінності особистості, з іншого — регулятивна реакція на нові умови, продиктовані зміненими економічними, соціально-політичними та інформаційно-комунікативними реаліями суспільної ситуації.

Дослідження Г. Балла, І. Беха, В. Білоусової, М. Борисhevського, С. Гончаренка, І. Зязюна присвячені пошуку нових засобів і методів підвищення ефективності виховання гуманності в умовах сучасного суспільного розвитку. Загалом вони пов'язують подальший розвиток людства та побудову гармонічної цивілізації саме з духовною сферою.

Ціннісна орієнтація за всіх обставин лишається притаманною внутрішньому світу особистості, і в цьому розумінні проблема цінності — це проблема постійно коригованої ідентичності. Духовний світ особистості визначається мірою сформованості її гуманістично-ціннісних орієнтацій, які, своєю чергою, визначаються діапазоном її суспільних інтересів, багатством і різноманіттям взаємовідносин із суспільством. При цьому найважливішим параметром залишається самоутворення ціннісного світу особистості.

Варто звернути увагу на твердження російського педагога О. Золотухіної-Аболіної, що гуманістичні цінності виступають регуляторами поведінки, які спрацьовують на рівні фундаментального вибору, тим самим визначаючи людину як особистість. Їхньою особливістю є те, що в поведінковій діяльності вони є орієнтирами заданого типу поведінки.

На думку І. Зязюна, «шлях до масового оволодіння високим мистецтвом виховання один — створення теорії виховання й опрацювання її до таких деталей, щоб на її основі уможлилювалось конструювання різних виховних технологій, доступних для реалізації вихователям». Учений також відзначає, що виховання має підпорядковуватися законам розвитку завдяки визначенню цілей формуючого педагогічного впливу, які охоплюють такі складники:

- соціальне середовище як основний із чинників впливу на особистість, що забезпечує її соціалізацію;
- рівень знань про особливості розвитку особистості, що виховується в певному середовищі;
- наявність педагогічних кадрів — вихователів-педагогів, що здатні реалізувати поставлені цілі [2, с. 239].

Як свідчить практика, найважливішими рушійними силами у виховному процесі в умовах початкової школи саме для дітей цього віку, окрім педагогічного колективу, є батьківський авторитет.

Успішність реалізації завдань, які сьогодні ставить перед собою сучасна школа, стверджує М. Боришевський, безперечно, істотно підвищиться завдяки співпраці учителів з батьками. Отримати знання про дитину, «про рівень її підготовленості до навчання, про її здоров'я, звички, нахили, — доводить автор, — не просто обов'язок педагога, а й необхідна умова успішного навчання та виховання маленьких школярів. Турбота про те, щоб учитися біло цікаво, необтяжливо, щоб дитина не відчувала себе занедбаною, має стати спільною і для батьків, і для вчителів» [1, с. 5].

Практика засвідчує, що сім'я завжди розглядалась як провідна ланка розвитку і формування особистості, як певний інститут її соціалізації, оскільки з перших днів свого життя і щонайменше до повноліття дитина зростає в сім'ї. Саме сім'я з її постійними і природними особливостями впливу закладає біологічні основи здоров'я, звички та потреби; у сім'ї дитина отримує знання про навколишній світ, засвоює сімейні та загальнолюдські цінності і культурні традиції, звички та стиль життя сім'ї; водночас здійснюються первинні контакти з соціумом, формуються риси характеру дитини, переконання, погляди і, врешті-решт, світогляд. Інтегруючись у ціннісно-нормативну систему суспільства, сім'я вже виступає як соціальний інститут, своєрідний ціннісно-нормативний комплекс, який допомагає регулювати й контролювати поведінку членів сім'ї.

На думку В. Савки, Н. Уманець, «виховання дитини в сім'ї пов'язане, перш за все, з виховним потенціалом, який включає: особистісні якості кожного члена сім'ї, до яких можна віднести освітньо-кваліфікаційні характеристики батьків, їх моральні якості, що проявляються у здатності виконувати виховну функцію; здатність сім'ї до функціонування на відповідному суспільному рівні, з метою задоволення власних потреб; здатність сім'ї до саморозвитку, самовиховання та самореалізації відповідно до умов суспільного прогресу» [6, с. 14-15].

Розглядаючи сім'ю як провідний інститут виховання дитини, науковець Л. Орбан-Лембарк зауважує, що «дитина залучається до системи норм, цінностей і соціальних зв'язків у сім'ї, яка характеризується стійкою формою організації спільної діяльності, усталеним комплексом правил, принципів, норм, що її регулюють» [5, с. 58].

Водночас І. Кутняков доводить, що сім'я володіє максимальними можливостями для поступового залучення дітей до етичних цінностей, введення їх у складний і суперечливий світ. Сім'я є середньою ланкою між соціальними нормами і процесом розвитку особистості дитини. Саме у сім'ї дитина отримує перший досвід організації життєдіяльності, навички спілкування і повсякденної поведінки, уявлення про життєві цілі й цінності, тим самим залучається до норм і еталонів загальної культури.

Сім'я, як складна багатфункціональна система, виконує також низку взаємозалежних соціальних функцій. До них В. Савка, Н. Уманець відносять: «економічну (бюджет сім'ї, організація споживчої діяльності), господарсько-побутову (забезпеченість житлом, ведення домашнього господарства, організація побуту), комунікативну (створення сприятливого сімейного мікроклімату, внутрішньосімейне спілкування, взаємостосунки сім'ї з мікро- і макросередовищем), репродуктивну (продовження людського роду), виховну (формування особистості дитини, передача їй соціального досвіду)» [6, с. 154].

Функції сім'ї дуже тісно корелюють з умовами життєдіяльності суспільства загалом, тому їхній характер, пріоритетність, змістове наповнення може змінюватися залежно від стану суспільства. З-поміж різних класифікацій у науковій літературі, зокрема, описані функції сім'ї, що стосуються основних сфер життєдіяльності родини (В. Мацьковський, А. Харчев та інші).

З погляду суспільної значущості, окреме місце посідає виховна функція сім'ї. Вона має наскрізний характер і пов'язана з кожною із функцій, оскільки передача суспільних норм, цінностей, досвіду стосується всіх сфер як сімейної діяльності, так життєдіяльності суспільства.

На думку М. Стельмаховича, завданнями виховної функції сім'ї, насамперед, є: «соціалізація дітей, надання знань, забезпечення усвідомлення важливості правил, норм та звичок суспільного життя; виховання сімейних орієнтацій та орієнтирів, підготовка до виконання сімейних і соціальних ролей; засвоєння культури та досвіду суспільного життя, набуття навичок суспільно-активної поведінки» [7, с. 10-11]. Отже, дитина дорослішає й оволодіває цінностями для суспільства лише тоді, коли стає особистістю, а тому їй становлення вимагає систематичного, цілеспрямованого впливу.

З настанням шкільного віку до виховання дітей вже долучається педагогічний колектив. Ці два потужних інститу-

ти — сім'я і школа — мають значний вплив на розвиток дитини, тому консолідація їхніх зусиль є надзвичайно важливим завданням і необхідною умовою успішного виховання молодших школярів. А отже, можна стверджувати, що сім'я і школа повинні виступати у взаємодії, визначаючи і досягаючи цілей, які окреслені у стратегічних завданнях щодо виховної роботи з молодшими школярами.

Література

1. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості-громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 144-150.
2. Зязюн І. А. Криза цінностей — катастрофа суспільства і держав / І. А. Зязюн // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць. Вип. 2 / ред. кол. В. Г. Кремень [та ін.] // Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — К. : [б. в.], 2010. — Вип. 2. — 312 с.
3. Киричук О. В. Ментальність : сутність, функції, генеза / О. В. Киричук // Конференція: Духовність. Ментальність. Саморозвиток особистості : тези доповідей. — Київ-Луцьк, 1994. — Ч. 1. — С. 11-12.
4. Москалець В. Психологічне обґрунтування української школи / В. Москалець. — Львів : Світ, 1994. — 119 с.
5. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. — К. : Академвидав, 2003. — 448 с.
6. Савка В. Є. Сім'я та соціум: проблеми взаємодії: монографія / В. Є. Савка, Н. А. Уманець. — Львів : Видавництво Національного ун-ту «Львівська політехніка», 2008. — 180 с.
7. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. — К. : ІСДО, 1996. — 288 с.

Рассмотрены пути и условия формирования гуманистических ценностей у детей младшего школьного возраста в процессе взаимодействия семьи и школы. Интегрируясь в ценностно-нормативную систему общества, семья выступает как социальный институт, регулирующий поведение членов семьи.

Семья и школа оказывают значительное влияние на развитие ребенка, поэтому консолидация их усилий является чрезвычайно важным и необходимым условием успешного воспитания младших школьников.

Ключевые слова: ценности, нравственно-духовное развитие, гуманизм, воспитательный процесс, дети младшего школьного возраста, семья.

O. V. Matviienko

Ways and Conditions of Primary School Students' Humanistic Values Formation

Institute of Pedagogy and Psychology of M. P. Drahomanov National Pedagogical University (8 / 14 Turhenivska Str., Kyiv, Ukraine).

The ways and conditions of primary school students' humanistic values formation in the process of family and school interaction are examined in the article.

Considering the understanding of the education process, one can assume that humanistic values formation should not be limited only to the child's education and mastering the necessary knowledge and skills. The main goal in this case is the formation of a particular child's attitude to the surrounding reality while learning humanistic values and ideals, which are inherent in our society.

The value orientation in all circumstances remains an inherent inner world of the individual, and in this sense, the problem of value is a problem of ever-corrected identity. The spiritual world of the individual is determined by the extent of humanistic values formation, which, in turn, are determined by a range of public interests, the richness and variety of relationships with the community. Herewith, the most important parameter is the individual's values world self-formation.

The actual practice suggests that the family has always been considered as the leading element of the individual's development and formation, as a certain institution of socialization, since the first days of the child's life and at least up to the age of majority. Being involved in the value-normative system of society, the family is already acting as a social institution, a kind of value-regulatory complex that helps regulate and control the behavior of family members.

With coming of school age, the teaching staff gets engaged into children's education. These two powerful institutions – family and school – have a significant impact on a child's development; therefore, the consolidation of their efforts is an extremely important task and a necessary condition for successful education of primary school students. Consequently, one can conclude that the family and the school must interact in determining and achieving the goals that are outlined in the strategic tasks of educational work with primary school students.

Keywords: *values, humanistic values, moral and spiritual development of the individual, educational process, primary school students, family.*

References

1. Boryshevskii, M.J. (1997). Duhovni tsinnosti v stanovlenni osobystosti-hromadianyna [Spiritual values in formation of the personality-citizen]. *Pedahohika i psikhohihiia*, 1, 144-150.
2. Ziazium, I.A. (2010). Kryza tsinnostei – katastrofa suspilstva i derzhav [The crisis of values – a catastrophe of society and states]. In V. H. Kremen & others (Ed.), *Osvita doroslykh: theory, experience, prospects*: Ed. 2 (312 p.). Kyiv.
3. Kyrychuk, O.V. (1994). Mentalnist: sutnist, funktsii, geneza [Mentality: Essence, Functions, Genesis]. In *Dukhovnist. Mentality. Self-development of Personality*: P. 1 (pp. 11-12). Kyiv-Lutsk.
4. Moskalets, V. (1994). *Psykholohichne obgruntuvannya ukrainskoi shkoly* [The psychological substantiation of the Ukrainian school]. Lviv: Svit.
5. Orban-Lembrik, L.E. (2003). *Sotsialna pskhohihiia* [Social psychology]. Kyiv: Akademydav.
6. Savka, V. Ye. & Umanets, N. A. (2008). *Simia ta sotsium: problemy vzaiemodii* [Family and social environment: interaction problems]. Lviv: Vydavnytstvo Natsionalnoho un-tu «Lvivska politekhnikha».
7. Stelmakhovich, M.H. (1996). *Ukrainska rodynna pedahohika* [Ukrainian family pedagogy]. Kyiv: ISDO.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ КУЛЬТУРИ МІЖОСОБИСТІСНОГО СПІЛКУВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

На основі аналізу наукових джерел розкрито теоретичний аспект поняття «культура міжособистісного спілкування старшокласників». Визначено, що культура міжособистісного спілкування учнів старших класів є сукупністю специфічних засобів, що визначають взаємодію людини з людиною і спрямовані на досягнення позитивного спілкування. Під засобами ми розуміємо доброзичливість, емпатію, повагу до іншого, почуття гумору, культуру мовлення. Сформованість культури міжособистісного спілкування виявляється у ставленні учнів до людей, що їх оточують, і у певних моральних якостях особистості, таких як: ввічливість, уважність, пунктуальність і відповідальність, скромність, тактовність, чуйність, делікатність.

Ключові слова: культура, культура міжособистісного спілкування, комунікативна діяльність, учні старших класів.

Сімейне життя є одним із видів соціальної діяльності, яке вимагає постійного напруження духовних сил, великої наполегливості, стійкості, терпіння, самовіддачі і навіть жертвовності. Одним із факторів благополучного сімейного щастя є культура спілкування. Проблема міжособистісного спілкування викликає великий інтерес учених, представників різних наук, у тому числі педагогіки і психології. На перший план виступає дослідження питань спілкування випускників загальноосвітньої школи, усвідомлення ними сутності і закономірностей цього процесу, оволодіння відповідними вміннями, які відкривають нові можливості в розв'язанні проблеми підготовки до сімейного життя.

Мета статті – аналіз теоретичних підходів до визначення поняття «культура міжособистісного спілкування старшокласників» та його уточнення.

Більшість учених дотримуються погляду щодо розуміння спілкування як одного з видів діяльності. Зокрема, Б. Ананьєв [1] вважає спілкування одним із найважливіших видів діяльності поряд із працею і пізнанням, а О. Леонтьєв [8] спілкування і працю визначає як два основних види діяльності людини. При цьому спілкування ними розглядається як соціальний процес, що виникає через суспільні потреби, суспільну необхідність, а також як діяльність, що складається із ланцюга неперервних дій, таких як говоріння, слухання, сприймання, участь у розмові, роздуми й інше.

Досліджуючи цю проблему, Б. Паригін [11] визначає спілкування як складний і багатогранний процес, що має виступати одночасно як взаємодія індивідів, як інформаційний процес та як їхнє співпереживання і взаєморозуміння.

У працях, присвячених проблемам спілкування, О. Леонтьєв [9] вирізняє уміння, необхідні для забезпечення його ефективності, а саме: уміння управляти своєю поведінкою, уміння «читати за виразом обличчя», уміння розуміти співбесідника, уміння «подавати себе», культура мовлення, уміння пізнавати інших і себе у процесі спілкування, аналізувати власну поведінку, бачити, розуміти, усвідомлювати.

Окремий напрям культури спілкування дослідники пов'язують із загальною культурою особистості. Загальну культуру спілкування К. Левітан [7] пояснює через рівень розвитку людини, який виражається в системі потреб, соціальних якостей, у стилі діяльності і поведінки. Культуру міжособистісного спілкування автор поділяє на декілька складників: культуру сприйняття і розуміння іншого; культуру відносин і звернення, повідомлення і переконання, впливу і взаємовпливу, а також уміння управляти конфліктними ситуаціями, їх запобігання і доцільного виходу з них. Людині важливо не тільки розуміти логіку, мотиви спілкування, але й постійно проявляти толерантність, тобто знаходити засоби зняття невпевненості, образи, незручності і забезпечення морально здорової атмосфери спілкування.

Культуру спілкування як соціально значущий показник умінь налагоджувати взаємовідносини з іншими людьми пояснює В. Грехнев [4]. Автор особливу увагу звертає на здатність і вміння людини сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі спілкування. Він визначає її умови, які лежать в основі культури спілкування: необхідність будувати спілкування відповідно до особливостей своїх партнерів; бути творцем спілкування (вести, вступати, продовжувати, припиняти); відчувати ситуацію спілкування; добре знати й уміти «показати себе»; здійснювати спілкування на емоційній основі, що сприяє зближенню людей, встановленню взаєморозуміння.

Однак у педагогічних дослідженнях недостатньо розкрито значення і сутність поняття «культура міжособистісного спілкування». Аналізуючи погляди вчених щодо сутності поняття «культура спілкування», ми намагалися виявити ті спільні риси, що притаманні і для культури міжособистісного спіл-

кування. Культура — це те, що створює, формує людей, за допомогою чого люди стають соціально активними, професійно зрілими і цілеспрямованими людьми. За відсутності елементарної ввічливості й вихованості порушуються відносини між людьми, руйнується середовище людського співжиття.

Культуру міжособистісного спілкування Е. Соколов [12] пов'язує з комунікативною діяльністю, яка полягає в обміні інформацією за допомогою знаків і символів, при якому інформація передається цілеспрямовано і приймається вибірково, а взаємодія здійснюється відповідно до певних норм.

Так, необхідною рисою культури спілкування Б. Бушелева [3] вважає тактовність, що сприяє здатності регулювати власну поведінку відповідно до ситуації, яка склалась у процесі спілкування. В основу тактовності автор ставить співчуття, вміння відчувати чужі переживання як свої. Культуру спілкування пояснює через знання, розуміння і звичне використання соціально узгоджених форм міжособистісного спілкування, закріплених у правилах і нормах культури поведінки.

На думку І. Зязюна [5], процес спілкування має таку структуру: уява на етапі підготовки до спілкування, яка допомагає передбачати його контури й очікуване сприйняття інформації; уява, яка допомагає безпосередньо перед спілкуванням уявити його особливості, очікувану реакцію слухачів; уява, яка стимулює творче самопочуття; уява, яка допомагає під час спілкування здійснювати інтуїтивний пошук, мисленневий експеримент, орієнтуватись в мотивах реакції аудиторії, одночасно підтримуючи творче самопочуття; уява, яка допомагає після спілкування прогнозувати і передбачати його можливі результати й ефект.

У своїх дослідженнях М. Лісіна [10] здійснила структурний аналіз процесу спілкування, виділивши такі основні його компоненти: предмет спілкування, потреба в спілкуванні, мотиви спілкування, дії спілкування, завдання спілкування, засоби спілкування і результативність процесу спілкування.

Дослідники визначають такі функції спілкування: інформаційну, інтерактивну, перцептивну, креативну. О. Киричук [6], крім цих функцій, вирізняє мотиваційну. Прояв цієї функції він пояснює тим, що людина як соціальна істота живе серед собі подібних, пов'язана з ними багатьма відносинами, завдяки чому відбувається взаємовплив установок, мотивів поведінки. Люди орієнтуються у своїх діях, створюються певні традиції,

норми спілкування, закони і принципи — і в цьому проявляє себе регулятивна функція.

Отже, спілкування — це складний вид людських відносин; воно виконує кілька функцій. Першою з них є регулювання спільної діяльності. Участь у спільній діяльності вимагає від кожної людини певних знань. Діти отримують їх внаслідок спілкування з дорослими. Звідси випливає друга функція спілкування — пізнання. Навіть немовля, спілкуючись із дорослими, уже засвоює основні компоненти спілкування як діяльності: здатність зосереджувати увагу на тому, хто до нього звертається; збуджуватися під час встановлення контакту. У віці близько трьох років дитина вже знає, як спілкуватися. Ця здатність є виявом свідомості, тобто спілкування має ще одну, третю функцію; воно є первинним інструментом формування свідомості людини. Дитина дістає відомості про довкілля в «опредметненому» вигляді й поступово переходить до «опредметнення» самої себе, відокремлення свого «Я». Звідси четверта функція спілкування — самовизначення індивіда. Таким чином, спілкування, поряд із працею, можна вважати особистісно формувальним чинником.

Спілкування має велике виховне значення, оскільки воно розширює загальний світогляд людини, сприяє розвитку нових психічних утворень, є обов'язковою умовою формування загального інтелекту, мислення, пам'яті, сприймання, уваги. Уміння спілкуватися передбачає певний рівень психологічної культури, яка охоплює: уміння розуміти інших людей, адекватно відповідати на їхню поведінку та вибирати такі форми звертання, які відповідають їхнім індивідуальним особливостям. Джерелами формування такої культури є, насамперед, власний стихійний досвід спілкування, збагачення теоретичними знаннями, а також формування здатності до співпереживання та вправління в такій поведінці, яка б не принижувала гідності інших людей.

Порівнюючи альтруїстичний і прагматичний типи спілкування, І. Бех приходять до висновку, що «...в умовах альтруїстичного типу спілкування, коли зовнішні обмеження самореалізації зняті, людина постає перед вибором: або йти шляхом безмежної, зокрема, асоціальної самореалізації, або ж принести в жертву свої егоїстичні мотиви і перейти до морального самообмеження. Таким чином, створюється унікальна ситуація, в якій суб'єкт свідомо приймає рішення щодо морально-ціннісної регуляції своєї поведінки. По суті, тут суб'єкт потрап-

ляє у ситуацію необмеженої, безумовної довіри до нього з боку іншої людини, віри в його моральні можливості. Ефектом такої довіри й може виступити виникнення у суб'єкта моральної самооцінки. Лише відчуваючи себе абсолютною цінністю для іншої, людина може поставитись і до іншої як до такої самої абсолютної цінності» [2, с. 19].

Спілкування між людьми може відбуватися в різних формах: анонімній, функціонально-рольовій та неформальній. Анонімне спілкування — взаємодія між незнайомими чи не пов'язаними особистісними стосунками людьми. Це можуть бути тимчасові зв'язки між суб'єктами — громадянами, жителями одного району, пасажирями транспорту, глядачами. Вони зустрічаються, вступають у контакти один з одним і розходяться. Функціонально-рольове спілкування передбачає зв'язки між його учасниками, які виконують певні соціальні ролі в часових відрізках різної тривалості. Партнерів у цьому спілкуванні поєднують взаємні обов'язки: лікар — хворий, керівник — підлеглий, учитель — учень тощо. Здебільшого функціонально-рольове спілкування становить собою особисті контакти поза межами офіційних стосунків, скажімо, спілкування між друзями (неформальне). Його особливістю є вибірковість щодо партнера.

Зміст спілкування реалізується за допомогою певних засобів, головним з яких є мова. Вербальні засоби доповнюються невербальними: жести, міміка, пантоміміка тощо. Залежно від контингенту учасників спілкування може бути міжіндивідним, індивідно-груповим та міжгруповим. За мірою опосередкованості вирізняють безпосереднє і опосередковане спілкування. За тривалістю — короткочасне і тривале. За завершеністю — закінчене та незакінчене.

Специфічним є міжособистісне спілкування, яке має свою мету, засоби і прийоми. Міжособистісне спілкування — це таке спілкування, у процесі якого в людини, яка вступає в контакт, проявляється доброта як якість її особистості. Вербальні компоненти у міжособистісному спілкуванні не відіграють суттєвої ролі. Про внутрішній світ людини не сповіщають, у міжособистісному спілкуванні він не «трансляється», а існує. Основна мета міжособистісного спілкування — забезпечення існування і представлення внутрішнього світу, а тим самим і особистості. У міжособистісному спілкуванні не важливо, про що говорять партнери. Зовнішній світ та його події інтегруються в міжособистісне спілкування тією мірою, якою ста-

ють змістом внутрішнього світу партнерів і можуть бути репрезентовані як такі.

В умовах контактного спілкування виробляються специфічні межі не лише зовнішньої поведінки, а й «дозволеного» та «очікуваного» в цій групі розкриття внутрішнього світу особистості та межі її суверенності. На кожному етапі соціального розвитку особистості в конкретному суспільстві на основі засвоєних норм встановлюється певний баланс тенденцій її внутрішнього світу. Якщо партнери зі спілкування мають схожі нормативно-ціннісні системи, відбувається резонансне спілкування. Резонансне розкриття внутрішнього світу можливе між людьми з різних етнічних, культурних, статевих, професійних та макро- і мікросоціальних груп, але ці люди обов'язково мають належати до особливої спільноти з єдиною нормативно-ціннісною культурою, яка й сприяє їхньому духовному зближенню.

У звичайному спілкуванні представлені принаймні дві реальні сторони — два партнери. Проте взаємне особистісне спілкування — це диво, і, як будь-яке диво, не може бути створене чи організоване довільно. Разом із тим кожен має свій внутрішній світ і свого «референтного» партнера. Спілкування з «внутрішнім співрозмовником», тобто нашим внутрішнім світом, — це інтеріоризована й перетворена форма особистісного спілкування.

Процес спілкування можна оцінювати за кількома критеріями, насамперед за ефективністю та мірою задоволення потреби у вияві своїх почуттів. Мірою ефективності спілкування є збіг того, що один із партнерів хотів би передати іншому, з тим, що зрозумів інший. Подібне взаєморозуміння залежить від обох партнерів. У повсякденному житті міра взаєморозуміння не дуже висока. Люди не лише помилково трактують почуті висловлювання, а й часто приписують співрозмовникам наміри, яких вони не мали. Причини непорозумінь найрізноманітніші. Часто ми не говоримо того, про що думаємо насправді. Нерідко люди формулюють свої думки таким чином, аби мати можливість від них відмовитися. Основним джерелом непорозумінь у спілкуванні є відсутність взаємної довіри між партнерами.

Для успішного спілкування мають значення, на думку психологів, три фактори: надійність того, хто говорить; зрозумілість його повідомлень; урахування зворотних зв'язків щодо того, наскільки правильно його зрозуміли.

Надійність партнера зі спілкування підвищується завдяки відкритому демонструванню своїх намірів; прояву теплого і доброзичливого ставлення; демонструванню компетентності в обговорюваному питанні; умінню переконливо викладати думку, брати на себе відповідальність за неї, що досягається формулюванням фраз від першої особи.

Уміння спілкуватися можна уподібнити радше мистецтву, аніж технології. Це означає, що кожен може й повинен знайти свій стиль спілкування, який би відповідав і його особистості, і особливостям людей, які його оточують.

Індивідуально-типологічні особливості взаємодії партнерів, переважання певних форм, засобів та прийомів поведінки зумовлюють вироблення стилю спілкування. Представимо характеристики найпоширеніших. Стиль «спільна творчість» найбільш продуктивний. Діяльнісно-діалогова схема цього спілкування ставить партнерів у паритетне становище, коли накреслено спільну мету і спільним зусиллям віднаходиться рішення. В основі стилю «дружня прихильність» лежить щирий інтерес до особистості партнера зі спілкування, ставлення до нього з повагою, відкритість до контактів. Цей стиль також є ефективним для успішної спільної навчально-виховної діяльності. Стиль «загравання» розглядається як крайня форма «дружньої прихильності», що має негативний заряд. Він ґрунтується на прагненні завоювати фальшивий, дешевий авторитет у партнера. Формування цього стилю викликане бажанням сподобатися за відсутності мінімальної особистої комунікативної культури.

Індивідуальність людини та стиль спілкування з іншими формуються під впливом обставин життя. Велике значення має також загальна установка індивіда щодо світу інших людей та самого себе. Однак і ці стійкі моделі поведінки, стереотипи мислення та емоційних переживань, сформовані під впливом різноманітних обставин і ситуацій міжособистісного спілкування, можуть за певних умов змінюватися.

Метою формування міжособистісного спілкування має бути не вдосконалення вміння маніпулювати іншими, а розвиток здатності створювати самому чи спільно з партнерами такі умови й атмосферу відносин, які б сприяли духовному зростанню людини, розкриттю її конструктивних можливостей.

Отже, на основі аналізу наукової літератури з проблем культури спілкування можна зробити висновок про її значну актуальність для системи освіти, діяльності людей. Про-

те досліджувалась вона переважно у системі взаємовідносин «вчителі — учні» і недостатньо у системі «учні — учні». Як у вітчизняних дослідженнях, так і в зарубіжних немає чіткого й однозначного визначення «культури міжособистісного спілкування». Ми зробили спробу дати визначення цього поняття: *культура міжособистісного спілкування є сукупністю специфічних засобів, що визначають взаємодію людини з людиною і спрямовані на досягнення позитивного спілкування. Під засобами ми розуміємо доброзичливість, емпатію, повагу до іншого, почуття гумору, культуру мовлення.* Сформованість культури міжособистісного спілкування, на нашу думку, виявляється у ставленні учнів до людей, що їх оточують, і в певних моральних якостях особистості, таких як: ввічливість, уважність, пунктуальність і відповідальність, скромність, тактовність, чуйність.

Література

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. — 338 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посібник / І. Д. Бех. — К. : ІЗМН, 1998. — 204 с.
3. Бушелева Б. В. О культуре поведения / Б. В. Бушелева // Серия «Знание». — 1972. — № 12. — 96 с.
4. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. — М. : Просвещение, 1990. — 144 с.
5. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. — К. : Вища школа, 1976. — 167 с.
6. Киричук О. В. Спілкування в класному колективі як об'єкт педагогічного управління : автореф. дис. ... д-ра наук / О. В. Киричук. — Київ, 1974. — 58 с.
7. Левитан К. М. Культура педагогического общения / К. М. Левитан. — Иркутск : Иркут. ун-т, 1985. — 102 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Политиздат, 1977. — 303 с.
9. Леонтьев А. Н. Психология общения / А. Н. Леонтьев. — Тарту : ТГУ, 1974. — 218 с.
10. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. — М. : Педагогика, 1986. — 143 с.
11. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории / Б. Д. Парыгин. — М. : Просвещение, 1991. — 315 с.
12. Соколов Э. В. Смысл и культура человеческого общения. Духовное становление человека / Э. В. Соколов. — Л., 1972. — 159 с.

На основе анализа научных источников раскрыт теоретический аспект понятия «культура межличностного общения старшеклассников». Определено, что культура межличностного общения старшекласс-

сников является совокупностью специфических средств, определяющих взаимодействие человека с человеком, направленных на достижение позитивного общения. Под средствами мы понимаем доброжелательность, эмпатию, уважение к другому человеку, чувство юмора, культуру речи. Сформированность культуры межличностного общения проявляется в отношении учащихся к людям, которые их окружают, и в определенных моральных качествах личности, таких как: вежливость, внимательность, ответственность, скромность, тактичность, чуткость, деликатность.

Ключевые слова: культура, культура межличностного общения, коммуникативная деятельность, учащиеся старших классов.

I. M. Machuska

Theoretical Aspects of Interpersonal Communication Culture of Senior Students

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

The article, based on a theoretical analysis of scientific sources, reveals the theoretical aspect of the concept «culture of interpersonal communication of senior students». Culture of interpersonal communication is determined to be a combination of specific means that govern the interaction between people and are directed to achieving positive communication. By means we understand kindness, empathy, respect for others, sense of humor, culture of speech. The maturity of interpersonal culture manifests itself in students' attitudes towards people around them and in certain moral qualities, such as politeness, attentiveness, punctuality and responsibility, modesty, tact, sensitivity, delicacy. Culture of interpersonal communication depends on the spiritual development of the individual, his ability to organize communication activities in various forms set forth in the rules and norms of behavior culture of the developed society.

Keywords: culture, culture of interpersonal communication, communicative activity, high school students.

References

1. Ananiev, B. H. (1968). Chelovek kak predmet poznaniia [Human as an object of cognition]. L. : Yzd-vo LHU.
2. Bekh, I. D. (1998). Osobystisno zorientovane vyhovannia [Individually oriented education]. Kyiv: IZMN.
3. Busheleva, B. V. (1972). O kulture povedeniia [On behavior culture]. Seriiia «Znanie», 12, 96.
4. Hrehnev, V. S. (1990). Kultura pedagogicheskogo obshcheniia [Pedagogical communication culture]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Ziazun, I. A. (1976). Estetychnyi dosvid osoby. Formuvannia i sfery vyjavu [Aesthetic experience of the individual. Formation and scope of expression]. Kyiv: Vyshcha shkola.
6. Kyrychuk, O. V. (1974). Spilkuvannia v klasnomu kolektyvi yak obiekt pedahohichnoho upravlinnia [Communication in the class team as an object of educational management] (Dissertation Abstract, Kyiv).
7. Levitan, K. M. (1985). Kultura pedagogicheskogo obshcheniia [Pedagogical communication culture]. Irkutsk: Irkut. un-t.

8. Leontiev, A.N. (1977). Deiatelnost, soznanie, lichnost [Activity, consciousness, personality]. Moscow: Politizdat.
9. Leontiev, A.N. (1974). Psikhologiya obshcheniya [Psychology of Communication]. Tartu: THU.
10. Lisina, M.I. (1986). Problemy ontogeneza obshcheniya [Problems of ontogeny of communication]. Moscow: Pedagogika.
11. Paryhin, B.D. (1991). Osnovy sotsyalno-psikhologicheskoi teorii [Fundamentals of social psychological theory]. Moscow: Prosveshchenie.
12. Sokolov, E.V. (1972). Smysl i kultura chelovecheskogo obshcheniya. Dukhovnoie stanovlenie cheloveka [The meaning and culture of human communication. Spiritual development of human].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Ананко Тетяна Вікторівна, аспірант кафедри соціальної педагогіки Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка

Андрющенко Тетяна Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри освітнього менеджменту і педагогічних інновацій Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників

Безкоровайна Ольга Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного гуманітарного університету

Бернацька Ольга Борисівна, науковий співробітник лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Бех Іван Дмитрович, академік, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання НАПН України

Білавич Галина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Білоцерківець Ірина Петрівна, молодший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України

Брилін Едуард Борисович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецької підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Бялик Оксана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, педагогіки вищої школи та управління Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Ващенко Олена Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та методик природничо-математичних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Вербицький Олег Володимирович, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України

Вишнівська Наталія Володимирівна, старший викладач кафедри початкової освіти та методик природничих дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Гарнійчук Валентина Миколаївна, молодший науковий співробітник лабораторії морально-етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Гаряча Світлана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників

Гончарук Тамара Василівна, аспірант лабораторії діяльності поза-шкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України, вчитель біології Новоград-Волинського колегіуму

Горбенко Сергій Семенович, професор Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Горпинюк Валентин Петрович, науковий співробітник лабораторії сімейного виховання НАПН України

Гринькова Надія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

Грітчина Анна Іванівна, аспірантка лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Гуцан Леся Адріївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання та профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України

Данілова Альона Петрівна, кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України

Доукіна Олена Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, учений секретар Інституту проблем виховання НАПН України

Долгова Олександра Валеріївна, молодший науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України

Євтушенко Наталія Андріївна, провідний спеціаліст відділу менеджменту освіти відділення стратегії розвитку освіти Державної установи «Інститут інноваційних технологій та змісту освіти» Міністерства освіти і науки України

Жаровська Олена Петрівна, асистент кафедри стилістики української мови й журналістики Інституту філології й журналістики Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Журба Катерина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, докторант, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Зобенько Наталія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Зубалій Микола Дмитрович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України

Ільченко Анатолій Іванович, начальник Київського обласного управління з фізичного виховання і спорту при Комітеті з фізичного виховання і спорту Міністерства освіти і науки України

Ївженко Юрій Васильович, аспірант Інституту проблем виховання НАПН України

Канішевська Любов Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Кендзьор Петро Іванович, кандидат педагогічних наук, докторант Інституту проблем виховання Національної Академії педагогічних наук України

Киричок Віра Андріївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Кобзаренко Людмила Анатоліївна, викладач музично-педагогічних дисциплін з методикою викладання Вінницького обласного комунального гуманітарно-педагогічного коледжу

Колодько Інна Миколаївна, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України

Комаровська Оксана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Корпач Надія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Кравченко Тамара Володимирівна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Крюкова Олександра Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Кучина Катерина Олегівна, аспірантка кафедри педагогіки і педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Лапо Віолетта Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Ларіна Тетяна Вячеславівна, викладач іноземних мов (англійська, німецька) Виноградівського державного коледжу Мукачівського державного університету

Леоненко Андрій Васильович, старший викладач кафедри теорії та методики фізичної культури Інституту фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Литовченко Олена Віталіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України

Любич Олена Іванівна, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України

Малиношевський Руслан Васильович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України

Маринич Вікторія Леонідівна, науковий співробітник лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України

Мартинець Лілія Асхатівна, кандидат педагогічних наук (доктор філософії в галузі педагогіки), доцент кафедри управління освітою Донецького національного університету

Маслюк Катерина Анатоліївна, викладач кафедри української мови та методик викладання, аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Матвієнко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки і психології НПУ імені М. П. Драгоманова

Мачуська Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Ніколаеску Інна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри освітнього менеджменту та педагогічних інновацій Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників

Олешак Світлана Петрівна, студентка IV курсу Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Наукове видання

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

(українською, російською та англійською мовами)

Збірник наукових праць

Засновано в 1999 р.

Випуск 18

Книга 1

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*
Оформлення обкладинки *К.А. Бобровницька*

Підп. до друку 6.10.2014. Формат 60x84 ¹/₁₆.
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 28,0.
Замовлення № 2494-14. Наклад 150 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua