

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 2



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, Словацьчина).

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. 2. — 480 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

Мачуський В. В. Професійна компетентність педагога позашкільного навчального закладу.....	6
Морін О. Л. Забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу	15
Мудрік В. І. Формування мотивації молоді до військової служби у різних країнах	24
Нечай С. П. Логіка формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в організованій спільній діяльності	33
Нечерда В. Б. Толерантне ставлення як складник просоціальної поведінки особистості	42
Окушко Т. К. Методика формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому громадському об'єднанні	51
Олинець Т. В. Зміст, форми і методи формування крос-культурних цінностей у виховній роботі вищих педагогічних навчальних закладів	61
Оспанова Я. Н. Формирование антинаркотической устойчивости студенческой молодежи в рамках социального партнерства	69
Останчук Н. О. Діагностика рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до особистісного типу спілкування	78
Охрімченко З. В. Дослідно-експериментальна робота з формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації	85
Павицька К. М. Сутність і структура цінностей сімейного життя старшокласників	93
Павлюк Г. Технології виховання гуманістичного ідеалу дітей молодшого шкільного віку	101
Парфанович И. И. Социально-педагогическая работа по профилактике девиантного поведения девочек группы риска	109
Пархоменко О. М. Аспекти професійного самовизначення учнів старших класів у сфері сільськогосподарських професій в умовах освітніх округів	118
Пащенко О. В. Формування екологічного світогляду підлітків в умовах дитячих природоохоронних об'єднань	127
Петренко М. В. Теоретичні засади формування у старшокласників професійних ідеалів	135
Петрочко Ж. В. Сутність і функціональна роль соціальної ініціативності у структурі лідерства підлітків	143
Попова Т. С. Професійна перспектива старшокласників: сутність поняття	151

Постовий В. Г. Ціннісна природа духовної культури виховання особистості.	160
Примачок Л. Л. Теоретичне осмислення сутності альтруїзму як моральної та міждисциплінарої категорії.	170
Ратинська І. В. Сутнісні характеристики понять «відповідальність» та «моральна відповідальність»	179
Роговець О. В. Основні характеристики моральної самосвідомості молодших школярів (учнів 1-2 класів)	187
Руденко Ю. О. Завдання інформаційної культури та сучасні методи їх реалізації.	196
Санковська І. М. Інтерактивні технології формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи	204
Сафронова Л. Б. Визначення поняття «соціальний досвід»: теоретичний аспект.	213
Семенов О. С. Творчо спрямована особистість дошкільника – запорука розвитку успішних націй	222
Сергієнко А. В. Рівні сформованості музично-естетичної культури майбутніх фахівців мистецтвознавства	232
Сінельник І. П. Концепт «толерантність»: розмаїття змістового аспекту.	241
Сіренко А. Є. Формування у старших дошкільників упевненості в собі у груповій діяльності.	251
Сойчук Р. Л. Свобода у контексті проблеми національного самоствердження особистості: філософський аспект.	260
Солодка А. К. Теоретико-методичні засади формування готовності учасників педагогічного процесу до крос-культурної взаємодії.	270
Стаднік Н. В. Теоретичні підходи до визначення сутності поняття «педагогічна культура батьків»	280
Сучкова Л. В. Профілактика конфліктів як соціально-педагогічна проблема.	290
Тарасова Т. В. Особливості формування просоціальної поведінки учнів початкової школи	297
Татарінова С. О. Проблема формування логіко-математичних понять у теорії і практиці дошкільної освіти.	306
Тимчик М. В. Єдність школи та сім'ї у військово-патріотичному вихованні старших підлітків у процесі занять хортингом	313
Ткачук І. І. Зміст та педагогічні засоби формування спрямованості старшокласників на майбутній професійний успіх.	322
Третяк О. П. Динаміка рівнів вихованості у молодших школярів ціннісного ставлення до людини	331

Уйсїмбаєва М. В. Виховання соціальної активності як важлива складова становлення особистості старшокласника.	340
Федорова М. А. Зміст феномену «соціально-моральні цінності особистості» (тенденції виховання в історії зарубіжної педагогіки).	350
Флярковська О. В. Творча самореалізація у підлітковому віці.	359
Хусаїнова Г. А. Обеспечение процесса творческой самореализации обучающихся в современной музыкально-педагогической практике вуза. ...	368
Ціпан Т. С. Самоврядування у дитячо-юнацьких об'єднаннях як засіб громадянського виховання.	377
Чернишова Г. Ф. Особливості спільної роботи сім'ї та дитячого закладу оздоровлення і відпочинку.	387
Чиренко Н. В. Дитяче об'єднання як соціальний інститут виховання особистості.	396
Чорна К. І. Основні компоненти виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості.	404
Шкільна І. М. Виховання моральної самосвідомості старших підлітків як наукова проблема.	413
Школяр Л. В. Соціально-педагогічна робота у Франції: історичний екскурс.	422
Шпичак І. П. Психоаналітичні ідеї в контексті радянської освітньої політики першої половини ХХ століття.	431
Штифурак В. Є. Досвід соціально-педагогічної підтримки у роботі з дівчатками-підлітками.	438
Шербаков А. В. Взросление подростков и молодежи в условиях ценностного взаимодействия поколений взрослых и молодых.	447
Яцеленко А. А. Залучення молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до суспільно корисної діяльності як умова виховання відповідальності.	457
Яценко Л. В. Соціальний простір сім'ї та його вплив на соціалізацію дитини.	466
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	475

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ПОЗАШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

За результатами аналізу наукових джерел розкрито сутність понять «компетентність» і «професійна компетентність». Визначено, що компетентність, у практично орієнтованому розумінні, це досвідченість суб'єкта як умілість ефективно вирішувати практичні завдання, використовуючи при цьому відповідні наукові знання. Професійна компетентність відображає готовність і здатність людини кваліфіковано виконувати професійні функції згідно із прийнятими у суспільстві нормативами і стандартами. Педагог позашкільного навчального закладу має оволодіти всіма складовими професійної компетентності, зокрема когнітивно-технологічною, методичною, комунікативною, психологічною, валеологічною, загальнокультурною тощо, а також способами мотивації діяльності, навичками формування необхідних компетенцій для професійного самовдосконалення.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, досвід, досвідченість, педагог позашкільного навчального закладу.

Компетентнісний підхід виступає нині одним із найперспективніших у педагогічній науці. Він становить такий зміст освіти, котрий не зводиться до знаннево-орієнтаційного компонента, а передбачає оволодіння досвідом вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей. Йдеться про підвищення ролі позашкільної освіти у процесах виховання, соціалізації дітей та учнівської молоді, формування соціальної компетентності учнів та відповідної підготовки педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів, підвищення рівня їхньої професійної компетентності.

Сьогодні навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах охоплює такі галузі знань і практичної діяльності, які виходять за межі гурткового заняття, підручника, навчального плану. А це, своєю чергою, підвищує вимоги до педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів. У статті 21 Закону України «Про позашкільну освіту» визначено, що педагогічним працівником цих закладів повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи [1, с. 6-8].

Проблема компетентності, різні її аспекти, привертала увагу багатьох дослідників. Вона розроблялася і була представлена в працях зарубіжних учених Р. Бадера, Д. Мертенса,

Б. Оскарсона, А. Шелтена. Українські перспективи компетентностей в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех, Н. Бібік, О. Биковська, В. Вербицький, О. Локшина, О. Кононко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та інші. Практичну реалізацію формування компетентностей особистості розкрили в своїх працях російські вчені В. Болотов, І. Зимня, Е. Зеєр, М. Катупнова, О. Лебедев, А. Хуторської та інші.

Проблеми формування компетентності сучасного фахівця стали предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень, в яких установлені як загальні закономірності (В.В. Баркасі, О.М. Білик, О.Ф. Босак, Н.М. Веніг, І.А. Воробйова, Л.П. Голованчук, Н.Б. Завіниченко, Л.Г. Карпова, С.В. Козак, О.І. Селіванова, І.П. Ящук, Ж.К. Britell, F. Weiss), так і конкретні психолого-педагогічні умови означеного процесу (В.О. Моляко, С.Г. Вершаловський, С.В. Андрушівська, Т.Т. Брагін та інші).

Мета статті — охарактеризувати основні професійні компетентності педагога позашкільного навчального закладу.

На сьогодні до визначення поняття «компетентність» у науковій літературі немає єдиного підходу. Компетентність тлумачиться як досконале володіння знаннями, справою; як результат освіти та виховання; як творче застосування здобутих знань у проблемних ситуаціях. Компетентність має складний зміст, який інтегрує професійні, соціально-педагогічні, соціально-психологічні, правові характеристики. Аналіз наукової літератури свідчить про наявність таких підходів до визначення поняття «компетентність»: здатність, здібність; сукупність досвіду; певний набір умінь, навичок; сполука психічних якостей; ефективна модель дії. Більшість авторів поділяють думку, що компетентність охоплює: комплекс знань, умінь, навичок; постійне оновлення знань, самовдосконалення себе як особистості та професіонала; поглиблене знання з певної проблеми, питання тощо; відповідність певним стандартам; уміння впроваджувати набуті теоретичні надбання на практиці; креативний підхід до розв'язання проблеми (як особистої, життєвої, так і професійної).

Академік І. Бех вирізняє два рівні сформованості компетентності особистості: вищий і нижчий. За стихійного формування компетентності людина шляхом проб і помилок оволодіває рядом різноманітних практичних способів дій, — йдеться про нижчий рівень. Вищий рівень компетентності репрезентується сформованістю в суб'єкта компетентності як єдності,

в якій науково орієнтовна основа дії визначає логіку її практичного виконання, що полягає в інтелектуально-моральній саморегуляції, спрямованій на ефективне вирішення суб'єктом певних життєвих проблем [2].

Оскільки професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окреслені особливостями його фаху, то виявляється потреба у формуванні спеціаліста з уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей, на основі яких формуються інші, специфічні та вузькопрофесійні, аспекти. Тому процес формування компетентного фахівця є частиною формування особистості. Відповідно, цей процес у своїх суттєвих рисах має бути особистісно центрованим та спрямованим на три сфери особистісної реалізації: сфера суб'єкта; сфера взаємодії людини з іншими людьми; сфера діяльності людини. У всіх цих сферах важливими є якості особистості, що і зумовлює потребу під час формування компетентного спеціаліста орієнтуватися на його особистість.

Сутність професійної компетентності найчастіше виражається у сформованості комплексу якостей, що відповідають вимогам праці. Професійна компетентність відображає готовність і здатність людини кваліфіковано виконувати професійні функції відповідно до прийнятих у суспільстві нормативів і стандартів. Оскільки соціальні норми рухливі, ця характеристика має конкретно-історичний характер. Її змістовне й структурне наповнення динамічне, проявляється й може бути оцінено тільки під час практичної діяльності.

До структури поняття «професійна компетентність» входять три компоненти: гуманно-особистісна орієнтація, уміння системно сприймати існуючу реальність і системно в ній діяти, вільне орієнтування у предметній сфері. Перелічені три структурних компоненти професійної компетентності перебувають у процесі постійного формування. По-перше, компетентність проявляється в умінні співвіднести свою діяльність із тим, що напрацьовано на попередньому рівні, у здатності продуктивно взаємодіяти з колегами, застосовувати історичний й інноваційний досвід, в умінні узагальнити й передати свій досвід іншим. По-друге, за постійно мінливої ситуації необхідною нормативною якістю фахівця стає креативність як спосіб буття в професії. І, нарешті, професійно компетентний фахівець будь-якого рівня здатний до рефлексії, тобто до способу мислення, що припускає відсторонений погляд на власну особистість. Усі названі складові професійної компетентності,

будучи тісно взаємопов'язані, утворюють складну структуру, що формує «ідеальну модель» фахівця. Вони визначають його особистісно-діяльнісну характеристику, оскільки компетентність проявляється тільки в діяльності й може бути оцінена лише в рамках конкретної професії.

Відкритість, увага до кожного, діяльний інтерес до людини, знання закономірностей, за якими розвивається і формується індивідуальність на різних етапах життєдіяльності, — усе це прояви гуманно-особистісної орієнтації як базового компонента структури професійної компетентності. Основну вимогу до професійної діяльності фахівця, зумовлену наявністю цього компонента, можна визначити як «уміння відчувати людину».

Професійно компетентного фахівця вирізняє також особливий стиль мислення й бачення світу, особливо в тій його частині, що стосується професійної реальності. Для цього потрібен системно-цілісний погляд, що сполучить уміння структурувати професійні явища й процеси зі сприйняттям їх у контексті цілого. Цей компонент професійної компетентності позначимо як уміння системно сприймати професійну реальність. Воно формується за цілеспрямованої роботи з удосконалення професійного мислення.

Наступним значущим компонентом професійної компетентності є здатність вільно орієнтуватися в предметній сфері, на основі якої вибудовується професійна взаємодія.

Крім трьох названих вирізняють ще такі структурні компоненти компетентності, як технологічність, уміння інтегруватися з «іншим» досвідом, креативність, здатність до рефлексії.

1. Професійно компетентним фахівцем неможливо бути без уміння грамотно й адекватно своєму історичному часу використовувати професійні механізми, напрацьовані в культурно-цивілізаційного розвитку. Тому одним із важливих компонентів професійної компетентності є технологічність.

2. Важко уявити собі фахівця, що діє хаотично й безсистемно, вирішуючи професійні завдання, погано орієнтується у своєму предметі, не вміє самонавчатися. Специфіка сучасної ситуації жадає від спеціаліста ще цілого ряду якостей, серед яких уміння інтегруватися з «іншим» досвідом (історичним, інноваційним, досвідом колег). Подібне вміння запобігає нецільному запозиченню досвіду, попереджає зневагу до існування інших підходів.

3. У контексті творчої волі сучасний фахівець потребує креативності як нормативної, професійно необхідної якості.

У структурі компетентності вона є своєрідним вираженням здатності адаптуватися до постійно мінливої ситуації, свідчить про готовність користуватися професійною волею на індивідуально-особистісному рівні.

4. Наступним компонентом структури професійної компетентності є здатність до рефлексії. Оволодіння її прийомами виробляє «здорову критичність», запобігає формуванню стереотипів мислення й поведження.

Зазначені складники професійної компетентності можна розглядати як нормативно необхідні для успішної діяльності фахівця в сучасних умовах. Усі вони тісно взаємозалежні, причому кожний наступний продуктивний лише за наявності попереднього, сформованого в достатньому ступені. Кожний компонент виконує свої функції.

Згідно із засадами компетентнісного підходу, професійна компетентність педагога ґрунтується на знаннях, нормах, цінностях, здібностях, набутих завдяки неперервному самонавчанню, самотворенню, самовдосконаленню і самореалізації. Вона визначається колом повноважень у сфері професійної діяльності, що окреслюють індивідуальний стиль роботи, спосіб досягнення навчально-виховної мети, забезпечують якість і ефективність професійної діяльності. Компетентність педагога — це процес набуття ним певних компетенцій, які він впроваджує в практику.

Педагог має оволодіти всіма складовими професійної компетентності, зокрема когнітивно-технологічною, методичною, комунікативною, психологічною, валеологічною, загальнокультурною тощо, а також способами мотивації діяльності, навичками формування необхідних компетенцій для професійного самовдосконалення.

Когнітивно-технологічна компетентність окреслює професійний горизонт, охоплює знання, кваліфікацію і досвід практичної діяльності в галузі свого предмета, науково-предметні, методологічні, дидактичні, психологічні знання; використання прийомів педагогічного менеджменту; уміння організувати суб'єкт-суб'єктний навчальний процес, тобто педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Методична компетентність педагога у сфері засобів формування знань, умінь і навичок передбачає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до навчально-виховного процесу в сучасних особистісно орієнтованих, роз-

вивальних, креативних тощо технологіях, володіння різними методами і формами організації навчання. Серед арсеналу методів і форм — семінари, колоквіуми, диспути, рольові ігри, керовані дослідження та проекти, відповідно проблемно-пізнавальні, проблемно-ситуативні, конструктивні, творчі тощо.

Комунікативна компетентність педагога — це знання, вербальні та невербальні уміння і навички спілкування з урахуванням вікових та індивідуально-психологічних особливостей вихованців, уміння впливати на встановлення сприятливого психологічного клімату в колективі; бачити в дитині особистість, поважати її думку.

Соціальна компетентність педагога містить характеристики педагога з високим рівнем усвідомлення соціальних проблем і способів взаємодії із суспільством: уміння знаходити інформацію і впевнено конструювати поведінку для досягнення балансу між своїми потребами, очікуваннями, сенсом життя і вимогами соціальної дійсності, робити вибір, брати на себе відповідальність, формувати в гуртківців патріотичні почуття, повагу до історії, традицій українського народу тощо.

Психолого-педагогічна компетентність педагога охоплює володіння педагогічною діагностикою, уміння здійснювати індивідуальну роботу на основі результатів педагогічної діагностики, знання вікової психології, уміння виявляти особистісні особливості дітей, визначати і враховувати емоційний стан дитини, грамотно будувати взаємовідносини з адміністрацією, колегами, батьками вихованців.

Прогнозувально-рефлексивна компетентність педагога забезпечує вміння конструювати траєкторію розвитку вихованця, здійснювати його індивідуальний розвиток; уміння технологічно прогнозувати, моделювати, планувати перебіг навчально-виховного процесу; здійснювати моніторингово-рефлексивні операції; прогнозувати динаміку розвитку дитячого колективу й особистості кожного вихованця, його якостей, почуттів, волі й поведінки, можливих відхилень у розвитку. Етапи професійної діяльності педагога набувають вигляду: прогнозування — планування — реалізація — моніторинг — рефлексія — корекція — проектування подальшої діяльності.

Психологічна компетентність педагога передбачає вміння усвідомлювати рівень власної професійної діяльності, своїх спеціальних, методичних і комунікативних спроможностей,

потенціалу; знання про засоби професійного самовдосконалення; уміння бачити недоліки у своїй роботі, бажання самовдосконалюватись; визначати завдання та шляхи власної самоосвіти й самовдосконалення.

Інформаційно-технологічна компетентність педагога — уміння і навички роботи з комп'ютерними джерелами, Інтернетом; застосування раціональних прийомів пошуку, аналізу, адекватного відбору, систематизації, інтерпретації, адаптації та використання інформації відповідно до завдань навчання і виховання; оптимізація навчального процесу на основі комп'ютеризації, використання технічних засобів, сучасних технологій, засобів моніторингу процесу навчання тощо.

Управлінська компетентність охоплює володіння педагогом методами, прийомами організації власної діяльності та ефективної діяльності вихованців; управління процесом засвоєння гуртківцями знань: визначення цілей діяльності, розроблення і реалізація способів діяльності, отримання інформації про ступінь досягнення цілей діяльності, корегувальний вплив на способи діяльності з метою зменшення різниці між запланованим і реальним ступенем досягнення цілей діяльності.

Компетентність у спільній творчості передбачає здатність педагога продуктивно й гармонійно організовувати навчальну взаємодію для досягнення спільної мети, спільного продуктивного результату, готовність педагога до спільної творчості, співпраці з колегами, батьками вихованців, громадськістю та ін.

Полікультурна компетентність відображає знання педагогом культурних, національних надбань, менталітету представників різних національностей, досягнень української та світової культури; толерантне ставлення до культури і традицій інших народів.

Валеологічна компетентність педагога забезпечує здоровий спосіб власного життя у фізичній, соціальній, психічній та духовній сферах, організацію власної праці й упровадження здоров'язбережувальної функції розвитку вихованців, оволодіння ними вміннями та навичками турботи про своє здоров'я, створення належних умов для їхньої нормальної життєдіяльності.

Загальнокультурна компетентність педагога — досягнення високого рівня розвитку в суспільному, виробничому й духовному житті.

Шляхами удосконалення професійної компетентності педагогів позашкільних навчальних закладів є: курси підвищення

кваліфікації; творчі групи та методичні об'єднання в позашкільних навчальних закладах; конкурси професійної майстерності; самоосвіта педагогів; організація обласних та всеукраїнських конференцій, семінарів, виставок, конкурсів, змагань із різних напрямів позашкільної освіти; атестація педагогічних кадрів. Передумовою якісних змін у професійному розвитку педагогів позашкільних навчальних закладів є соціальне замовлення на підготовку спеціалістів, які прагнуть до саморозвитку і самореалізації. Тому існує потреба у педагогах нового типу, які вміють швидко опанувувати необхідні компетентності, розробляти освітні програми нового покоління, працювати в команді однодумців, а також самі здатні до самоосвіти й саморозвитку.

Література

1. Про позашкільну освіту: Закон України // Освіта України. — 2000. — № 31. — С. 6-8.
2. Бех І.Д. Комунікативна компетентність педагога в оптимізації виховного процесу / І.Д. Бех // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — К., 2005. — Вип. 8, кн. 1. — С. 6-11.
3. Забродська І.М. Педагог позашкільного навчального закладу: від професійної компетенції до професійної майстерності / І.М. Забродська // Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів : матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (25-27 лютого 2013 року, м. Київ) / за ред. І.Д. Беґа, С.Л. Дахнова, С.Г. Мартової, В.В. Мачуського. — К., 2013. — С. 242-244.
4. Мачуський В.В. Подготовка педагогов внешкольных учебных заведений к формированию социальной компетентности учащихся / В.В. Мачуський, А.В. Корнієнко // Дополнительное образование детей в изменяющемся мире: перспективы развития востребованности, привлекательности, результативности : материалы Международной науч.-практ. конференции (30 сентября — 2 октября 2013г.) / за ред. А.В. Кислякова, А.В. Щербакова. — Челябинск : ЧИППКРО, 2013. — Ч. 2. — С. 373-378.

По результатам анализа научных источников раскрыта сущность понятий «компетентность» и «профессиональная компетентность». Определено, что компетентность, в практически ориентированном смысле, это опытность субъекта как умелость эффективно решать практические задачи, используя при этом соответствующие научные знания. Профессиональная компетентность отражает готовность и способность человека квалифицированно выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в обществе нормативами и стандартами. Педагог внешкольного учебного заведения должен владеть всеми составляющими профессиональной компетентности, в частности когнитивно-технологической, методической, коммуникативной, психологической, валеологической, общекультурной и т.д., а также

способами мотивации деятельности, навыками формирования необходимых компетенций для профессионального самосовершенствования.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, опыт, опытность, педагог внешкольного учебного заведения.

V. V. Machuskyi

Professional Competence of Teacher of Out-of-School Educational Institution

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

In this paper, according to the results of analysis of scientific sources, the essences of the concepts of competence and professional competence are defined. Competence, in a skills-oriented sense, is determined to be an experience of the subject as an ability to effectively solve practical problems, using appropriate scientific knowledge. Professional competence reflects the willingness and ability of a person qualified to perform professional functions in accordance with accepted in society norms and standards. Due to social norms being mobile, this characteristic depends on specific historical periods. Its content and structure are dynamic, manifest themselves and can be evaluated only during practice. The structure of the concept «professional competence» includes three components: individual and humane orientation, the ability to systematically perceive the current reality and systematically act in it, a free orientation in the subject area. The teacher of out-of-school educational institution should master all the components of professional competence, including cognitive, technological, technical, communicative, psychological, valueological ones etc., as well as ways to motivate activity, form skills and necessary competences for professional perfection.

Keywords: competence, professional competence, experience, experience, out-of-school teacher.

References

1. Pro pozashkilnu osvitu: Zakon Ukrainy. (2000) [On out-of-school education] (Law of Ukraine). Osvita Ukrainy [Education of Ukraine], 31, 6-8.
2. Bekh, I. D. (2005). Komunikatyvna kompetentnist pedahoha v optymizatsii vychovnoho protsesu [Communicative competence of the teacher in the educational process optimization]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 8 (1) (pp. 6-11). Kyiv.
3. Zabrodska, I. M. (2013). Pedahoh pozashkilnogo navchalnogo zakladu: vid profesiinoi kompetentsii do profesiinoi maisternosti [Teacher of out-of-school educational institution: from professional competence to professional skills]. In I. D. Bekh, S. L. Dachnov, S. H. Martova & V. V. Machuskyi, Formuvannia bazovykh kompetentnosti u vykhovantsiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv [Formation of basic competences of pupils in out-school educational institutions]. Proceedings of conference: (pp. 242-244). Kyiv.
4. Machuskyi, V. V. & Kornienko, A. V. (2013) Podgotovka pedagogov vneshkolnykh uchebnykh zavedenii k formirovaniuu sotsialnoi kompetentnosti uchashchihsia [Training of out-of-school educational institutions teachers to the formation of social competence of students]. In A. V. Kysliakova & A. V. Shcherbakova, Dopolnitelnoie obrazovaniie detei v izmeniaiushchemsia mire: perspektivy razvitiia vostrebovannosti, pryvlekatelnosti, rezul'tatyvnosti: Vol. 2 [Additional education of children in a changing world:

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ОКРУГУ

У статті висвітлено аспекти організаційного, кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного та фінансового потенціалу освітніх округів у забезпеченні професійного самовизначення учнівської молоді. Автор наголошує, що діяльність суб'єктів освітніх округів у цьому контексті має бути скоординована єдиною структурною одиницею у їхньому складі, а саме ресурсним центром професійної орієнтації.

Ключові слова: освітній округ, професійна орієнтація, професійне самовизначення, учнівська молодь, ресурсний центр професійної орієнтації.

Сучасному ринку праці притаманна потреба у великій кількості справжніх професіоналів, здатних компетентно вирішувати різноманітні виробничі завдання. В умовах стрімкого впровадження найсучасніших виробничих технологій успішна професійна діяльність людини тісно пов'язана з процесами, які відбуваються в освітній галузі. Останнім часом набуває особливої актуальності та особистісної значущості проблема формування професійного самовизначення учнівської молоді як запорука їхнього різнобічного самоствердження та досягнення у майбутньому високого матеріального і соціального статусу. Це вимагає модернізації традиційного змісту, форм та методів професійної орієнтації молоді, впровадження сучасних педагогічних технологій активізації професійного самовизначення особистості, залучення до цього процесу щонайширшого кола зацікавлених сторін. На нашу думку, найбільш продуктивним утворенням для означеної діяльності є освітні округи.

Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми професійного самовизначення учнівської молоді розкрито в працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Анцифорової, Г. Балла, Л. Божович, Л. Виготського, А. Голомштока, Г. Костюка, В. М'ясищева, К. Платонова, Н. Пряжнікова, К. Платонова, С. Рубінштейна та інших (теоретико-методологічні основи професійного самовизначення особистості); Л. Ботякової, О. Колесникової, Д. Костянтинівського, В. Сидоренка, О. Мельника, А. Мордовської, Є. Павлютенкова, А. Федоришина, І. Чечель, П. Шавіра та інших (психолого-педагогічні основи формування готовності до професійного самовизначення); Л. Гуцан,

Ж. Вірна, Д. Закатнова, Л. Йовайши, Є. Клімова, Г. Левченка, А. Сазонова, В. Симоненка, В. Мачуського, М. Тименка, Є. Павлютенкова, М. Піддячого, Д. Тхоржевського, М. Янцура, О. Ястремської та інших (методи активізації професійного та особистого самовизначення, методичні основи профорієнтації); Б. Федоришина, В. Лозовецької, Н. Побірченко, В. Синявського (проблеми психології профорієнтації та професійного розвитку особистості); І. Бега, О. Киричука, О. Коберника, Г. Костюка, К. Платонова, Г. Пустовіта, В. Сухомлинського, М. Ярмаченка (особистісно орієнтований підхід у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи).

Метою статті є розгляд проблеми забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу.

Як зазначено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013), у непростих демографічних і соціально-економічних умовах здійснюється модернізація мережі навчальних закладів з метою більш ефективного використання їхніх матеріально-технічних, кадрових, фінансових, управлінських ресурсів для забезпечення доступності та якості освіти. Для цього ведеться пошук альтернативних моделей організації навчання, зокрема створення освітніх округів.

Нині в Україні налічується майже дві тисячі освітніх округів.

Згідно з Положенням про освітній округ (постанова Кабміну України від 27 серпня 2010 р., № 777), це добровільне об'єднання у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, що спрямовують свою діяльність на створення умов для здобуття громадянами загальної середньої освіти, упровадження допрофільного підготовки і профільного навчання, поглибленого вивчення окремих предметів, забезпечення всебічного розвитку особистості, а також закладів культури, фізичної культури і спорту, підприємств і громадських організацій.

У положенні зазначено, що суб'єктами округу можуть бути: дошкільні навчальні заклади, загальноосвітні навчальні заклади (у тому числі навчально-виховні комплекси), позашкільні навчальні заклади, міжшкільні навчально-виробничі комбінати, професійно-технічні навчальні заклади; вищі навчальні заклади, заклади культури (бібліотеки, музеї, будинки

культури тощо), заклади фізичної культури і спорту, підприємства та громадські організації, незалежно від підпорядкування, типу і форми власності.

Метою створення освітніх округів є організація в межах адміністративно-територіальної одиниці ефективної системи освіти, забезпечення рівного доступу дітей відповідного віку до якісної дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійно-технічної освіти, допрофесійного навчання незалежно від місця їхнього проживання; ефективне використання творчого потенціалу педагогічних працівників навчальних закладів.

На базі освітніх округів працюють методичні об'єднання класних керівників, учителів відповідних предметних сфер, семінари-практикуми та майстер-класи учителів-методистів. Здійснюється програмно-методичне забезпечення навчального процесу за відповідними профілями та в класах з поглибленим вивченням окремих предметів, створюються консультаційні пункти з підготовки учнів до державної підсумкової атестації і зовнішнього незалежного оцінювання. Проводяться різноманітні педагогічні заходи, а саме педагогічні виставки, творчі звіти, конкурси, методичні конференції, педагогічні читання тощо.

Налагодження плідної діяльності освітнього округу сприяє створенню належних умов для забезпечення учасникам навчально-виховного процесу рівного доступу до якісної дошкільної, загальної середньої, позашкільної освіти, довшівської, допрофесійної підготовки; координації взаємодії суб'єктів округу щодо реалізації законодавства в галузі освіти, ефективного використання кадрового потенціалу, навчально-методичної та матеріально-технічної бази. А найголовніше — створюється послідовна, багатоступенева система надання учням якісних освітніх послуг. Так, здобуваючи освіту у школі за місцем проживання, дитина за особистим розкладом може відвідувати заняття з поглибленого вивчення окремих предметів в опорному навчальному закладі та брати участь в освітніх, спортивних, культурних програмах інших установ, що входять до складу освітнього округу. Таким чином формується цілісна освітня система, яка дає змогу розвивати індивідуальні здібності кожної дитини та формувати індивідуальну траєкторію її особистісного становлення [4, с. 4].

Слід також зазначити, що в освітніх округах реалізується програма «Шкільний автобус», що уможливорює охоплення

допрофільною підготовкою і профільним навчанням більшості учнів відповідного регіону.

Як зазначено у Положенні про освітній округ, за пропозицією ради округу орган управління освітою може приймати рішення про перерозподіл годин у межах навчальних планів суб'єктів округу. При цьому для організації навчально-виховного процесу складається єдиний робочий навчальний план суб'єктів округу та встановлюється режим їхньої роботи. Означений план ухвалюється колегіально усіма керівниками суб'єктів округу та узгоджується з робочими навчальними планами закладів, що входять до його складу.

Це дає змогу створити кадрові, організаційні і матеріально-технічні умови для запровадження єдиної, комплексної та скоординованої профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю відповідного освітнього округу.

Оптимальним варіантом для такої діяльності є створення ресурсного центру професійної орієнтації освітнього округу, функціонування якого має забезпечити методист з профорієнтації, а в ідеалі ще психолог і соціальний педагог. Це дасть можливість налагодити співпрацю з психологічною службою, скоординувати профорієнтаційну роботу педагогічних колективів, батьків та громадськості.

У своїй діяльності фахівці ресурсного центру профорієнтації мають, крім психолого-педагогічного профільно-орієнтаційного діагностування і консультування учнів основної школи щодо вибору ними напряму профільного навчання, сприяти у впровадженні організаційно-педагогічних засобів практичної перевірки рівня сформованості профільного самовизначення учнів основної школи, який забезпечують профільні проби.

Фахівці ресурсного центру профорієнтації повинні володіти сучасними виховними технологіями. Як зазначає І. Бех, кожному виховну технологію у її практичному процесуальному розгортанні доцільно розглядати як задачу, що спільно розв'язується учасникам виховного процесу. Тому ці фахівці мають науково правильно створити проект для досягнення мети розв'язання означеної задачі, визначити послідовність дій, які необхідно здійснити. Насамперед це стосується розуміння, встановлення і застосування суб'єкт-суб'єктних особистісних зв'язків. Міжособистісні відносини виступають дієвою виховною силою для їхніх учасників. Причому, хоча останні зазнають виховного впливу не однаковою мірою, усе

ж особистісно розвивальне значення цього фактору доцільно постійно нарощувати [1].

Це зумовить вибір учнівською молоддю не професій взагалі, а тих, до яких в кожного з них будуть виявлятися здібності, у яких вони стануть самодостатніми, відносно незалежними, особистісно і професійно досконалими. Тобто забезпечить, за словами О. Мельника, допомогу молодій людині обрати професію, яка буде для неї цінністю. Водночас наслідком постане також і вдосконалення системи професійної орієнтації, яка традиційно обмежується лише вирішенням суперечності між попитом на чітко визначені професії та прагненням особистості досягнути відповідних результатів праці саме у цих професіях [2, с. 188].

Традиційні теорія та практика професійної орієнтації вибудовувалися залежно, передусім, від попиту держави на відповідних спеціалістів, а її метою виступала готовність зростаючої особистості до професійного самовизначення у конкретній і заданій цим попитом галузі праці. Головним джерелом активності зростаючої особистості виступала суперечність між попитом на визначені професії та прагненням людини досягнути відповідних результатів праці саме в них. При цьому особистісні, більш потужні й емоційно насичені фактори, які дають змогу людині вийти за межі об'єктивно заданих соціально-професійних стандартів, вимог ринку праці щодо швидкості, точності та якості досягнення результату й забезпечити власну особистісну і професійну автономність, традиційно в цій рамковій системі применшувалися.

Тому, на нашу думку, в сучасних умовах невпинного зростання вимог професій і кон'юнктури на ринку праці завершальним етапом і якісною характеристикою професійного самовизначення особистості виступає її особистісна і професійна самодостатність у чітко визначеній сфері професійної праці, яка обирається на основі її суб'єктивної значущості та цінності, представленої домаганнями, самооцінкою і досягнутими в ній результатами. У такій професії проявляються і розвиваються здібності людини, формується самоповага, зростає її самоцінність і на цій основі особистісна та професійна самодостатність [2, с. 190].

Профілізація старшої школи створює ситуацію, коли після закінчення 9-го класу перед учнями основної школи виникає необхідність обрати профіль подальшого навчання. У старшій профільній школі відбувається певна спеціалізація нав-

чальної діяльності, яка фактично зосереджується навколо визначеної групи професій. Тому підготовка учнів основної школи до вибору профілю навчання є надзвичайно важливим і справді першим реальним кроком на шляху вибору майбутньої професії.

Схвалений МОН України для використання у загально-освітніх навчальних закладах (листи ПТЗО № 14.1/12-Г-948, № 14.1/12-Г-949, № 14.1/12-Г-950 від 23.06.2014) програмно-методичний комплекс забезпечення професійного самовизначення учнів основної школи в умовах допрофільної підготовки містить програму «Людина і світ професій» для учнів 8-9-х кл. (9, 17, 35, 70 год.) та п'ять посібників «Робочий зошит». Програмно-методичний комплекс надає учням можливість набути знання про світ професій, напрями профільного навчання, власні індивідуальні особливості, а також передбачає виконання ними практичних, самостійних, дослідницьких і проектних робіт. Усе це створює сприятливі умови для свідомого і обґрунтованого вибору учнями основної школи профілю навчання, з урахуванням власних інтересів, можливостей та потреб.

Перед сучасною профільною школою суспільство актуалізує завдання підготувати випускника до професійного самовизначення та життєвої самореалізації. При цьому має формуватися уміння учнів будувати індивідуальну освітню і професійну траєкторії, навички складання та корегування основного і резервного професійних планів.

Схвалений МОН України для використання у загально-освітніх навчальних закладах (листи ПТЗО № 14.1/12-Г-954, № 14.1/12-Г-953, № 14.1/12-Г-952, № 14.1/12-Г-951 від 23.06.2014) програмно-методичний комплекс забезпечення професійного самовизначення учнів старшої школи в умовах профільного навчання містить навчальні програми «Побудова кар'єри» (9, 17, 35, 70 год.) для учнів 10-11-х кл., навчально-методичний посібник для педагогічних працівників до цієї програми, робочий зошит «Побудова кар'єри» для учнів старших класів та навчально-методичний посібник до робочого зошиту для педагогічних працівників. Програмно методичний комплекс забезпечує розвивальний рух учня від уявлення до усвідомлення себе як майбутнього суб'єкта професійної діяльності; від позитивного ставлення до навчального профілю та пов'язаних з ним професій до емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності.

На нашу думку, у діяльності ресурсного центру профорієнтації може бути передбачена координація запровадження у навчально-виховну практику загальноосвітніх навчальних закладів означених програмно-методичних комплексів «Людина і світ професій» для учнів 8-9-х кл. та «Побудова кар'єри» для учнів 10-11-х кл., що забезпечить реалізацію сукупності організаційно-педагогічних умов здійснення цілісної системи профільного і професійного орієнтування учнівської молоді.

Також на базі ресурсного центру професійної орієнтації може бути розгорнуто впровадження створених у співавторстві співробітниками лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України з фахівцями Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України програм профорієнтаційних курсів «Моя майбутня професія: правила вибору» (52 год.) [курс за вибором для учнів 9-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (52 год.)] і «Моя майбутня професія: шлях до успіху» [курс за вибором для учнів 10 (11)-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (52 год.) які отримали відповідний гриф (лист ПТЗО № 14.1/12-Г-165 від 15.05.2013). Означені програми курсів вже впроваджуються у загальноосвітніх навчальних закладах у 2013/14 н.р. (лист МОН України № 1/9-413 від 06.06.2013).

Крім того, в епоху розквіту і загального впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, не зайвим буде створення віртуального ресурсного центру професійної орієнтації учнівської молоді освітнього округу.

Сторінка віртуального ресурсного центру має містити контент, орієнтований на «клієнта» (учні основної школи, учні старших класів, випускники шкіл, учні професійних ліцеїв та інші), батьків і «консультанта» (педагогічні працівники, шкільні психологи, соціальні педагоги, методисти з професійної орієнтації).

Наприклад, для «клієнтів» означений контент може бути подано двома блоками: інформаційним (перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ; перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка у професійних ліцеях; профорієнтаційний словник-довідник термінів; довідники ВНЗ України, ВНЗ за кордоном, служби зайнятості України; професіограми і психограми професій не тільки сучасних професій, а тих, які затребувані на ринку праці відповідного регіону, тощо) і реф-

лексивним (інтерактивні профорієнтаційні тести (з попередженням про небезпеку прийняття рішення без консультації фахівця); алгоритм побудови професійного плану; принципи побудови професійної кар'єри; правила організації власної життєдіяльності з метою досягнення життєвого і професійного успіху тощо).

На сучасному етапі розвитку суспільства змінилися вимоги до якості і результатів діяльності освітньої галузі. Ринок освітніх послуг потребує впровадження нових підходів, формування цілісної самодостатньої системи освітніх округів, що зумовлює потребу науково обґрунтованих змін у змісті навчально-виховної діяльності навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти. Функціонування освітнього округу забезпечує об'єднання організаційних, кадрових, навчально-методичних, матеріально-технічних та фінансових ресурсів і значне покращення надання освітніх послуг загалом.

Діяльність освітніх округів дає змогу створити сприятливі умови для побудови учнівською молоддю освітньої і майбутньої професійної траєкторії. На нашу думку, найбільш продуктивним утворенням для профорієнтаційної діяльності в умовах освітніх округів є ресурсні центри професійної орієнтації.

Література

1. Бех І. Д. Виховний процес в осягнутих глибинах / І. Д. Бех // Шкільний світ. — 2014. — № 5. — 42 с.
2. Мельник О. В. Ефект самодостатності: від професійних домагань до власного успіху / О. В. Мельник // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кіровоград : ЗВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. — Вип. 16, кн. 1. — С. 190.
3. Морін О. Л. Аспекти забезпечення професійного самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу / О. Л. Морін / Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал : матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік / [за ред. О. В. Сухомлинської, І. Д. Беха, Г. П. Пустовіта, О. В. Мельника; літ. ред. І. П. Білоцерківець]. — Івано-Франківськ : НАІР, 2014. — Вип. 4. — С. 379-382.
4. Шарапа І. Д. Управління розвитком освітніх округів в контексті підвищення якості регіональної системи освіти / І. Д. Шарапа // Освітні округи як чинники модернізації регіональної системи освіти. — Черкаси : ЧОПОП, 2012. — С. 4.

В статтє освещены аспекты организационного, кадрового, учебно-методического, материально-технического и финансового потенциала образовательных округов в обеспечении профессионального самоопределе-

ния учащейся молодежи. Автор отмечает, что деятельность субъектов образовательных округов в этом контексте должна быть скоординирована единой структурной единицей в их составе, а именно ресурсным центром профессиональной ориентации.

Ключевые слова: образовательный округ, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, учащаяся молодежь, ресурсный центр профессиональной ориентации.

O. L. Morin

Providing Professional Self-Determination of Students in Educational Districts

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

At the present stage of society development, the requirements for quality and performance in the field of education have changed. Educational services market requires new approaches, forming self-sustaining educational districts, resulting in scientifically substantiated changes in the content of educational activities for preschool education, general secondary, extra-curricular, vocational and higher education. The functioning of the educational district association provides organizational, personnel, educational, logistical and financial resources and significant improvement in the provision of educational services in general.

Activities of educational districts create an educational environment for students, enabling them to build future educational and career paths. In the author's opinion, the most productive form of vocational work under conditions of educational districts is resource centers for vocational guidance.

Keywords: educational district, professional self, vocational guidance, students, resource center for vocational guidance.

References

1. Bekh, I. D. (2014). Vyhovnyi protses v osiahnutykh hlybynakh [Educational process: to comprehend the depths]. *Shkilnyi svit*, 5, 42.
2. Melnik, O. V. (2012). Efekt samodostatnosti: vid profesiinikh domahan do vlasnoho uspihku [The effect of self-sufficiency: from professional claims to own success]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Vol. 16 (1) (p. 190). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.
3. Morin, O. L. (2014). Aspekty zabezpechennia profesiinoho samovyznachennia uchnivskoi molodi v umovakh osvithnoho okruhu [Aspects of professional self-determination of students in conditions of educational districts]. In O. V. Sukhomlynska, I. D. Bekh, H. P. Pustovit & O. V. Melnyk (Eds.), *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiyni potentsial*: Vol. 4 [Modern educational process: Essence and innovation potential]. Proceedings of Conference of The Institute of Problems on Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: (pp. 379-382). Ivano-Frankivsk: NAIR.
4. Sharapa, I. D. (2012). Upravlinnia rozvytkom osvitnikh okruhiv v konteksti pidvyshchennia yakosti rehionalnoi systemy osvity [Management of educational districts development in the context of improving the quality of the regional education system]. In *Osvitni okruhy yak chynnyky modernizatsii rehionalnoi systemy osvity* (p. 4). Cherkasy: CHOIPOP.

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ МОЛОДІ ДО ВІЙСЬКОВОЇ СЛУЖБИ У РІЗНИХ КРАЇНАХ

Стаття містить аналіз організаційної та педагогічної діяльності з формування мотивації до військової служби за кордоном. Розглянуто досвід США, Китаю, Ізраїлю, Росії та Білорусі, які мають найбільш боєздатні армії. Окреслено позитивні і негативні сторони служби за контрактом. Визначено компоненти мотивації, які доцільно враховувати у вітчизняній практиці.

Ключові слова: мотивація, військова служба, армія, зарубіжний досвід.

Міністерство у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерство оборони України, Міністерство культури і туризму, Міністерство освіти і науки видали спільний наказ (2009), яким затверджено Концепцію національно-патріотичного виховання молоді. У Концепції зазначено про необхідність формування мотивації молоді до виконання конституційного обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави, підвищення престижу і розвитку мотивації молоді до державної та військової служби.

Незважаючи на наявність певних наукових напрацювань з означеного питання (М. Зубалій, В. Івашковський, В. Фарфоровський, М. Козленко, В. Третяк, М. Тимчик, В. Новосельський, О. Кржижановський, К. Масюченко, С. Улибін та інші), на сьогодні наукова проблема формування мотивації допризовників до військової служби розроблена недостатньо.

Зазначене спонукало дослідити досвід формування мотивації молоді до військової служби у країнах з потужними військовими традиціями, такими як США, Китай, Ізраїль, Росія, Білорусь.

Мета статті передбачає виконання двох завдань: 1. Дослідити організаційні та педагогічні підходи США, Китаю, Ізраїлю, Росії та Білорусі у формуванні мотивації молоді до військової служби; 2. Виявити зміст формування мотивації молоді до служби в армії.

Військові сили США формуються на добровільних засадах, і тому педагогічний досвід формування мотивації до служби в американській армії заслуговує на увагу. Після терористичного акту 11 вересня 2001 року патріотичні настрої поступово почали спадати, внаслідок чого знизилась кількість бажаючих добровільно служити в армійських лавах. Військові відомства

вжили ряд заходів організаційного і фінансового характеру для залучення більшої кількості добровольців. У зв'язку з цим виникає інтерес, пов'язаний із педагогічними технологіями. Шляхом дослідження американські педагогіки визначили основні чинники мотивації до служби в армії [5]:

1) самовдосконалення. Цей чинник охоплює компоненти, які визначають особистісний розвиток: відповідальність, впевненість у власних якостях та фізичну підготовленість;

2) пільги. До нього віднесли все, що пов'язує із вигодами, які отримують від служби в армії, а також які будуть отримані після виходу на пенсію. Йдеться про фінансове забезпечення, так званій «соціальний пакет» і різні пільги [6; 7; 8]. Рядовий армії США з першого до останнього дня служби у цьому званні отримує \$ 1568;

3) військова служба: бажання стати солдатом, отримання задоволення від служби. Патріотичне зобов'язання, традиції, бажання служити відносять до інституціональних аспектів як сукупності формальних та неформальних норм і правил;

4) професійні навички: збільшення можливостей для майбутнього працевлаштування;

5) побачити світ. Цей фактор передбачає бажання подорожувати в інші країни, пов'язані із військовою службою, аби побачити інше життя і мати час розібратися в собі, що називають «тайм-аутом»;

6) гроші на освіту (пільги на отримання освіти, освіта за рахунок армії). В армії США позитивно ставляться до отримання військовими освіти. Студенту у погону виділяють ноутбук і \$ 4,5 тис. на рік на оплату навчання [3].

Дослідники стверджують, що значущість зазначених факторів може змінюватися, але загальною тенденцією останніх десятиліть є підвищення актуальності матеріальних факторів. Про це свідчить досвід організації армій в країнах НАТО. Наприклад, рядовий армії Великої Британії отримує \$ 1625-1750, Німеччини — \$ 1668-2839, Франції — \$ 1400-1700. Військові педагоги розробили напрями удосконалення діяльності з мотивації до військової служби [5], серед яких основні:

- інформаційно-пропагандистська діяльність з метою інформування майбутнього рекрута про навчальні програми для військових службовців;
- активізація мотивації для служби в армії, підвищення інтересу до зброї, військової форми, патріотизм і психо-

логічна привабливість наміру «стати чоловіком», що має значення для частини молоді;

- подолання негативізму до військової служби, що досягається через ефективні пропагандистські заходи;
- американські педагоги вважають, що вплив на потенціального рекрута через однолітків є незначним фактором, але його не слід ігнорувати.

Рекомендовано починати формування мотивації до військової служби у школярів з 14-17 років. У методичних рекомендаціях для вчителів, зокрема у «Керівництві для військових педагогів», міститься план роботи і календар заходів патріотичної спрямованості. Педагогам радять створювати позитивний образ армії як оптимальний шлях до вибору професії.

Головні напрями педагогічного впливу на школярів такі:

1. Служба в армії як гарантія отримання освіти. «Відслужи і вступи до коледжу за рахунок армії!».
2. Патріотизм. Формування взірця військовослужбовця — героя, захисника національних інтересів.

Ефективною технологією впливу є відвідання військових тренувальних таборів для ознайомлення з умовами проходження військової служби під гаслом: «Військовий табір — це найкращі канікули!». Школярі знайомляться з реальними військовими буднями, носять військову форму, вивчають військову техніку, займаються фізичною підготовкою, стріляють з різних видів зброї.

Військові сили США витрачають мільярди доларів на соціальну рекламу, щоб переконати школярів служити в армії. Наприклад, рекламний бюджет армії у 2009 році становив \$20,5 млрд. [4].

Зовсім інші підходи до мотивації допризовників у Китайській Народній Республіці. У зв'язку з великою кількістю населення і достатнім числом добровольців у Китаї призов до армії фактично не проводиться. Китайський військовий дослідник Цяо Тайанг вважає, що система мотивації до служби в армії визначається факторами традиції і культури [10]:

1. Національний прапор як символ честі, мужності.
2. Приклади для наслідування. Цей фактор сприяє залученню до шляхетності, піклування про інших. У центрах підготовки призовників і у військових частинах виставляють фотографії героїв як взірці для наслідування.
3. Нематеріально мотивоване стимулювання. Наприклад, персонал, який краще за всіх прибирає приміщення, може от-

римати на тиждень червоний прапорець; призовники, які добре навчаються, отримують звання «взірця для наслідування»; підрозділи, які найкраще виконують завдання, — почесний титул. Прізвищами осіб, які здійснили героїські вчинки, можуть бути названі роти.

4. У китайській армії приділяється важливе значення культурі військового підрозділу, яка мотивує відповідну поведінку новобранців.

В Ізраїлі розробником системи формування мотивації до військової служби був начальник Генерального штабу Армії оборони Ізраїлю Амнон Липкін-Шахак. У середині 90-х років ХХ століття він розпочав інтенсивну роботу з новобранцями, запропонував генералітету регулярні зустрічі зі школярами. Опитування у 1980, 1984 і 1988 роках свідчать, що приблизно 90% старшокласників проявили готовність до добровільної військової служби [9]. Подальші дослідження демонструють, що кількість таких бажаючих знизилась до 75%, а з 1992 р. вона щороку скорочувалася на 2%. Надалі призов до армії став обов'язковим як для хлопців, так і для дівчат, для деяких категорій інвалідів. Для віруючих рекрутів була розроблена система альтернативної армійської служби. Уникнути військової служби стало практично не можливо, особливо коли за це передбачена кримінальна відповідальність і в майбутньому виключається можливість працювати на державній службі. В Ізраїлі розроблена власна система мотивації до військової служби, яка побудована на загальних суспільних, ідеологічних та релігійних цінностях.

13 вересня 2012 р. в Єрусалимі відбулася конференція директорів шкіл, присвячена підвищенню мотивації школярів до служби в армії. Міністр освіти Гідеон Саар у своєму виступі зазначив: «Одне із завдань системи освіти — це підтримка державного призову до Армії оборони Ізраїлю. Питання призову — це питання виховання цінностей, готовності служити суспільству і державі. Якби ЗМІ кожного дня не говорили молоді про необхідність служити, то, можливо, вони і не вважали це своїм обов'язком». Міністр оборони Ізраїлю Ехуд Барак сказав, що Ізраїль має повернутися до тих днів, коли військовою службою пишалися, а «той, що ухиляється» ніс на собі відбиток Каїна.

Значний інтерес викликає запровадження в Білорусі нового виду військової служби — служби у резерві (Закон Республіки Білорусь від 22 липня 2003 р. № 229-З, який устатковив нову редакцію закону «Про військову обов'язаність

і військову службу»), що пов'язує інтереси особистості та потреби держави у підготовці військового резерву. Упровадження такого виду служби із забезпеченням соціальних гарантій знімає багато проблем стосовно мотивації кваліфікованих призовників. Готується військовий резерв із числа громадян, які не призивалися на строкову службу, без припинення ними основної трудової діяльності. На таку службу призиваються здебільшого висококваліфіковані працівники організацій, діячі науки, культури, мистецтва й спорту, перерва у трудовій діяльності яких, на час строкової військової служби, шкодить інтересам держави [3].

Термін служби у резерві становить: для громадян, які пройшли підготовку на військових кафедрах або факультетах університетів, — 1 навчальний рік; для громадян, які мають вищу освіту, — 2 навчальні роки; для громадян, які не мають вищої освіти, — 3 навчальні роки.

Резервісти залучаються до занять і на збори, які провадяться за затвердженими програмами у військових частинах, в яких вони перебувають на обліку. Термін занять і навчальних зборів такий: для першого року — від 300 до 850 навчальних годин, залежно від отримання резервістами військової спеціальності; для другого і третього навчального року — 250 годин на рік.

У 2004 році на службу до резерву було залучено понад 800 резервістів, із яких 730 мали вищу освіту. З 2005 року на цей вид служби кожного року призивають до 3000 резервістів.

Солдати і сержанти, які служать за призовом, а не за контрактом, отримують \$4-5 на місяць [3]. Для призовників, які успішно пройшли курс навчання на військових кафедрах або факультетах вищих і середніх спеціалізованих навчальних закладів за програмами підготовки молодших командирів, термін військової служби скорочується до 6 місяців [1]. Але для осіб, які мають бажання продовжити військову службу на офіцерських посадах, тривалість військової служби зростає до 24 місяців.

У Російській Федерації проблема рівня мотиваційної готовності молоді до служби в армії набула соціального значення. Наукові дослідження свідчать, що в основі проблеми лежать такі суперечності: між потребою у реформуванні й неможливістю його якісного здійснення; між об'єктивною потребою суспільства у скороченні військових сил та неможливістю скорочення через відсутність необхідних гарантій і захисту звільнених у запас військовослужбовців; між ідеологією тоталітарної системи

та новими деідеологізованими формами світосприйняття; між статутними та реальними армійськими порядками.

Зазначені суперечності проявляються у таких негативних явищах: зниження психологічної готовності призовників до військової служби; невідповідність психологічних і фізичних можливостей призовників військовій діяльності; зниження рівня військової дисципліни, підвищення численності осіб, які ухиляються від призову, підвищення кількості дезертирів; негативне ставлення до військової служби, відсутність позитивних емоцій веде до зростання кількості конфліктів, незадоволення, що позначається на психічній рівновазі, фізичній працездатності; відчуття особистої кризи у зв'язку з відсутністю службових, матеріальних, соціальних перспектив; погіршення адаптації призовників до військової служби.

Уряд Російської Федерації затвердив Положення про «Про підготовку громадян Російської Федерації до військової служби» (від 31.12.1991 № 1441). Уряд м. Москви, відповідно до законів про військову службу і зазначеного положення, розробив концепцію з допризовної підготовки. Концепцією передбачено удосконалення військово-патріотичного виховання молоді й підвищення мотивації до військової служби за такими напрямками: взаємодія навчальних закладів усіх рівнів з організаціями ветеранів військових дій та військових конфліктів, музеями бойової слави, виробництвами військово-промислового комплексу, а також установами шефських зв'язків із військовими частинами (кораблями); взаємодія Департаменту освіти з комітетами батьків військовослужбовців (солдатські матері) з морально-психологічної підготовки юнаків до військової служби; видавництво й поширення військово-патріотичної літератури (художньої, військових спогадів і довідкової літератури, навчальних посібників), включаючи на електронних носіях; виробництво, тиражування й прокат фільмів (художніх, навчальних) військово-патріотичної тематики; розроблення, виробництво, реклама й поширення серед молоді комп'ютерних ігор військово-патріотичної спрямованості; упровадження розробок регіональних туристичних маршрутів місцям бойової слави, проведення армійських тижнів у військових частинах; створення військово-патріотичних медіа-програм, які мають на меті героїзацію образу захисника Вітчизни.

Науковцями були розроблені рекомендації для зниження впливу деяких негативних явищ: удосконалити систему матеріально-фінансового забезпечення військовослужбовців

(рядовий строкового призову отримує фінансову компенсацію у розмірі від 8 до 11 тис. руб.) [3]; координувати діяльність засобів масової інформації для підвищення престижу військової служби і пропагування її високої суспільної значущості; досліджувати та прогнозувати мотиваційну готовність призovníк до військової служби.

Російський уряд підготував проект постанови «Про внесення змін до Положення про військовий облік», в якому зазначено, що особи, які до 27 років ухилялися від призову, отримують не військовий білет, а довідку, на підставі якої вони не матимуть можливості працювати на будь-якій посаді, яка сплачується з державного бюджету.

Результати дослідження досвіду США, Китаї, Ізраїлю, Росії та Білорусії свідчать, що мотивація молоді до служби в армії формується на засадах ідеологічних концепцій, прийнятих у цих країнах.

Служба за контрактом має позитивні й негативні сторони. Негатив проявляється в тому, що провідним фактором впливу на допризовника стає фінансове забезпечення, а не патріотичні почуття. Позитивним є те, що контрактна служба дає рекруту певні соціальні гарантії і підвищує якість його військової підготовки, що задовольняє сторони контракту.

У різних країнах триває пошук додаткових шляхів вирішення проблеми мотивації молоді до військової служби за такими напрямками: підвищення авторитету армії, військової служби; формування позитивного образу військовослужбовця і армії у засобах масової інформації, рекламній продукції, методичних рекомендаціях тощо; створення сприятливих умов, пільг, соціальної захищеності, матеріальної і кар'єрної зацікавленості; виховання у допризовників відчуття особистої соціальної значущості, користі та патріотизму; моральний, психологічний, педагогічний, соціально-правовий вплив на свідомість призovníка.

Безумовно, формування позитивного ставлення до армії, військової служби — завдання не тільки військових, а й усього суспільства, державних та громадських установ.

Література

1. Грудёв С.П. Актуальные вопросы реформирования вооружённых сил Республики Беларусь [Электронный ресурс] // Сайт Минобороны Республики Беларусь. — Режим доступа : <http://www.mod.mil.by/statyagurulev.html>. — Название с экрана.

2. Масюченко К. К. Мотивационная готовность призывников к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации : автореф. дис. ... канд. психолог. наук, специальность 19.00.14 / К. К. Масюченко. — М., 1997. — 18 с.
3. Соотношение денежного довольствия армий мира [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.b-i.viard.ru/ne_chleb.htm. — Название с экрана.
4. Сергеев С. В. Рекламирование вооруженных сил в США, Германии, Франции / С. В. Сергеев // Зарубежное военное обозрение. — 1993. — № 3. — С. 16.
5. Baker A. Scale Development for Enlistment Motivation Measures Todd / A. Baker // 5001 Eisenhower Avenue, Alexandria, Virginia 22333–5600 Office, Deputy Chief of Staff for Personnel Department of the Army. — 2009. — July.
6. Department of Defense, Budget FY 2009 [Electronic resource]. — URL: <http://www.whitehouse.gov/omb/budget/fy2009/defense.html>. — Title from the screen.
7. McDuffee, A. Dollar-Driven Recruiting [Electronic resource] / Allen McDuffee // The Nation. — 2008. — May 16. — URL: <http://www.thenation.com/doc/20080602/mcduffee/print>. — Title from the screen.
8. Reuven G. The Motivation for Serving in the IDF / Gal Reuven // Mirror of Time / Strategic Assessment. — 1999. — December. — Vol. 2, No. 3.
9. Reuven, G. Portrait of the Israeli Soldier / Gal Reuven // Greenwood Press. — Westport, CT. Publication, 1986. — P. 58.
10. Qiao Taiyang. Military Motivation / Qiao Taiyang // The Chinese Way [Electronic resource]. — URL: <http://blogs.hbr.org/frontline-leadership/2010/11/military-motivation-the-chines.html> <http://blogs.hbr.org/frontline-leadership/2010/11/military-motivation-the-chines.html>. — Title from the screen.

Статья содержит анализ организационной и педагогической деятельности по формированию мотивации к военной службе за рубежом. Рассмотрен опыт США, Китая, Израиля, России и Беларуси как стран, имеющих наиболее боеспособные армии. Выявлены положительные и отрицательные стороны службы по контракту. Определены компоненты мотивации, которые целесообразно учитывать в отечественной практике.

Ключевые слова: мотивация, военная служба, армия, зарубежный опыт.

V. I. Mudrik

The Motivation of Youth for Military Service in Foreign Countries

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

The article contains an analysis of pedagogical activity on creating motivation for military service in foreign countries. The experience of the USA, China, Israel, Russia and Belarus as countries with the most combat-capable armies is considered. Different states continue their search for the corresponding forms, methods and content of information to increase the authority of the army, positive image of the soldier and military service. The formation of motivation of a recruit on a contract basis has its negative and positive sides. The negative side is that the

material interest becomes the main motive of the recruit, and not patriotic factor. The positive side of such a contract is manifested in the fact that a recruit has certain social guarantees and receives qualitative military training. Forming recruit motivation without social guarantees reduces the efficiency of military training. The problem of forming positive attitude towards the army is urgent and can be solved only with help of society and social institutes. In different countries, young people are attracted to serve in the military forces through social, pedagogical, psychological, legal and other methods of influence and education. The positive aspects of some countries' experience that are acceptable for use in domestic practice are highlighted.

Keywords: *motivation, military service, army, foreign experience.*

References

1. Grulev, S. P. Aktualnyie voprosy reformirovaniia vooruzhennykh sil Respubliki Belarus [Topical issues on the reformation of Republic Belarus military forces]. Retrieved from: <http://www.mod.mil.by/statyagurulev.html>.
2. Masiuchenko, K. K. (1997). Motivatsyonnaia gotovnost prizyvnikov k sluzhbe v vooruzhennykh silax Rossiiskoi Federatsii [The motivational readiness of recruits to serve in the military forces of Russian Federation] (Dissertation Abstract, Moscow).
3. Sootnoshenie denezhnogo dovolstva armii mira [The proportion of payment in armies of the world]. Retrieved from: http://www.b-i.viard.ru/ne_chleb.htm.
4. Sergeev S. V. (1993). Reclamirovanie vooruzhennykh sil v SSHA, Germanii, Frantsii [Advertising of military forces in the USA, Germany, France]. Zaru-bezhnoie voiennoie obozrenie, 3, 16.
5. Baker, A. Scale Development for Enlistment Motivation Measures Todd / A. Baker ; 5001 Eisenhower Avenue, Alexandria, Virginia 22333 – 5600 Office, Deputy Chief of Staff for Personnel Department of the Army. – 2009. – July
6. Department of Defense, Budget FY 2009 [Electronic resource]. – URL: <http://www.whitehouse.gov/omb/budget/fy2009/defense.html>;
7. McDuffee, A. Dollar-Driven Recruiting [Electronic resource] / Allen McDuffee // The Nation. – 2008. – May 16. – URL : <http://www.thenation.com/doc/20080602/mcduffee/print>].
8. Reuven, G. The Motivation for Serving in the IDF / Gal, Reuven // Mirror of Time / Strategic Assessment. – 1999. – December. – Vol. 2, No. 3.
9. Reuven, G. Portrait of the Israeli Soldier / Gal, Reuven ; Greenwood Press. Place of Publication. – Westport, CT. Publication, 1986. – P. 58.
10. Qiao Taiyang. Military Motivation / Qiao Taiyang // The Chinese Way [Electronic resource]. – URL: <http://blogs.hbr.org/frontline-leadership/2010/11/military-motivation-the-chines.html> ; <http://blogs.hbr.org/frontline-leadership/2010/11/military-motivation-the-chines.html>

ЛОГІКА ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ПАРТНЕРСЬКИХ СТОСУНКІВ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОДНОЛІТКАМИ В ОРГАНІЗОВАНІЙ СПІЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті здійснено короткий аналіз результатів дослідження стану сформованості у старших дошкільників уявлень про ровесника як про партнера спільної діяльності. Ґрунтуючись на висновках, отриманих під час вивчення психолого-педагогічних досліджень і результатів констатувального етапу експерименту, визначено логіку формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однопітками в організованій спільній діяльності.

Ключові слова: міжособистісне партнерство, старші дошкільники, організована спільна діяльність.

Інтеграційні процеси, що відбуваються у сучасному світі, зумовлюють необхідність пошуку культуровідповідних способів регулювання взаємовідносин між суб'єктами як на міждержавному, так і на особистісному рівнях. Пріоритет загальнолюдських цінностей, гуманістичний принцип, покладений в основу сучасного освітнього процесу, вимагають розвитку такого типу людських стосунків, як співпраця, співтворчість, партнерство, вміння працювати в команді, що сприяють становленню особистості, яка вільно виявляє себе в соціальній і духовній сферах.

Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція), визначаючи мінімально достатній і необхідний дитині перших 6 (7) років життя ступінь соціальної компетентності, передбачає формування в неї навичок соціально визнаної поведінки, вміння розуміти інших, долучатися до спільної діяльності з однолітками та дорослими, об'єднувати з ними свої зусилля для досягнення спільного результату, оцінювати власні можливості, поважати бажання та інтереси інших людей [1, с. 4]. Виходячи з цього, основними напрямками вдосконалення роботи дошкільного навчального закладу сьогодні є модернізація педагогічного процесу, створення сприятливих умов для формування нового типу взаємостосунків дошкільників, серед яких і міжособистісне партнерство.

Проблема становлення і розвитку міжособистісних стосунків дітей не є новою. На сьогодні вона досить детально опрацьована психологами і педагогами у рамках концепцій: виховання особистості (І. Бех, Є. Смирнова, В. Утробіна,

В. Дамон, К. Рубін та інші); саморегуляції поведінки (Л. Божович, Б. Братусь, О. Запорожець, О. Леонт'єв, Д. Ельконін та інші); комунікативної діяльності (Л. Галігузова, М. Лисіна, А. Рuzська та інші); взаємостосунків дошкільників у грі (Л. Артемова, В. Воронова, Д. Менджеричька та інші), в образотворчій діяльності (Д. Воробйова, Т. Комарова, І. Рудовська, Л. Таджикибаєва); соціальної готовності до навчання у школі (Т. Бабаєва, Є. Кравцова, В. Маралов, Є. Суботський та інші). Дослідження свідчать, що у старших вікових групах дошкільного закладу вже існує відносно стала і диференційована система міжособистісних стосунків. При цьому збільшується структурованість дитячого колективу, підвищуються стійкість виборчих переваг, кількісний склад дитячих об'єднань, змістовність обґрунтування вибору дітьми одне одного як партнера.

У ряді досліджень доведено, що продуктивність міжсуб'єктної взаємодії найтіснішим чином пов'язана з особливостями об'єднання дітей, які беруть участь у спільній діяльності (Л. Артемова, Т. Дуткевич, В. Котирло, О. Лопатіна, Н. Пантіна, І. Рудовська, Л. Таджикибаєва, С. Якобсон та інші). Дослідники підкреслюють, що у дітей старшого дошкільного віку здебільшого немає сталого психологічного настановлення на співпрацю з партнером-однолітком. Дитина вбачає у партнерові скоріше суперника або не помічає його зовсім. Виховання у спільній діяльності, на переконання авторів, мусить орієнтувати дитину на партнера, на усвідомлення себе як члена певної спільноти. Специфіка спільної діяльності полягає в тому, що діти мають узяти на себе «ділові», соціальні ролі, які вимагають від них більшої напруги, ніж ігрові. Отже, спільна організована діяльність дітей висуває особливе завдання — формування у дитини орієнтації на партнера.

Мета статті — визначити логіку формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками під час організованої спільної діяльності в дошкільному навчальному закладі.

Аналіз досліджень Н. Шевандріна дає змогу стверджувати, що структура партнерства аналогічна структурі спільної діяльності. Тобто для здійснення партнерства потрібне взаємне узгодження учасників на рівні цілей, планування, регуляції і досягненні загального результату діяльності. Це вимагає розподілу виконуваних функцій між учасниками взаємодії і припускає виникнення зв'язків їх один з одним [3, с. 23].

Розкриваючи питання педагогіки успіху у вихованні особистості, І. Бех наголошує, що потрібно якомога раніше залучити дитину до колективно організованої діяльності. Він вважає, що оптимальною у виховному й розвивальному планах є та форма колективної діяльності, яку відносять до кооперативно-розподільної [2, с. 59].

Матеріали констатувального етапу експерименту свідчать, що повноцінному прояву міжособистісного партнерства у спільній діяльності дітей перешкоджає: по-перше, відсутність орієнтаційної основи для спільних дій і активних мотивів взаємодії; по-друге, недостатнє практичне освоєння і застосування правил і моделей міжособистісного партнерства, а також недосконалість способів взаємної регуляції, умінь контролю й оцінки, що заважає узгодженості дій і знижує рівень функціональної взаємності учасників; по-третє, недостатнє оволодіння умінням вести діалог у процесі спільної діяльності, що стає перешкодою для узгодження позицій і думок партнерів; по-четверте, обмежене коло можливостей для розвитку здібностей розуміння партнерами одне одного, а саме: а) уміння позначати і приймати функціонально-рольові позиції одне одного; б) використовувати різні форми презентації себе партнерові; в) адекватно «прочитувати» емоційний стан одне одного; г) оцінювати реальні можливості і труднощі партнера в роботі, що не дозволяє дітям встановити єдине змістове поле взаємодії і досягти позитивного предметного, особистісного і соціально-психологічного результату спільної діяльності. У практичній взаємодії дітей переважав тип фрагментарного міжособистісного партнерства, коли процес діяльності відбувається паралельно, а регуляція учасниками дій одне одного має переривчастий, епізодичний характер. Водночас у меншій частині дітей було виявлено наявність узгодженого міжособистісного партнерства. Це переконує в можливості його формування в організованій спільній діяльності і освоєння як цілісного утворення, що охоплює емоційну, комунікативну, пізнавальну і поведінково-діяльнісну складові.

Ґрунтуючись на висновках, отриманих під час аналізу психолого-педагогічних досліджень, результатів констатувального етапу експерименту, нами визначено логіку формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в організованій спільній діяльності, яка передбачає три етапи.

Мета першого етапу – сформувати у дітей старшого дошкільного віку уміння визначати свій емоційний стан і розрізняти його в інших дітей; приймати позицію партнера, адекватно реагувати на його емоційний стан, домагаючись взаєморозуміння.

Як необхідні засоби, що розвивають здатність дітей розпізнавати емоційні стани за мімікою, жестами і тому подібним, пропонується використовувати мімічну гімнастику, ігри, які навчають дітей спілкуватися без слів за допомогою рухів обличчя, рук, тіла (міміка, жести, пантоміміка). Спілкування з однолітками в атмосфері гри, на нашу думку, сприяє зняттю напруженості, вільному вираженню емоцій, активним зверненням одне до одного.

Процес міжособистісного партнерства потребує не лише адекватного розуміння емоційного стану, а й координації дій партнерів. З цією метою пропонується використовувати спільні рухливі ігри, що розвивають здатність дітей точно давати вказівки і приймати команди партнера, наслідувати їх, виявляти уважність, терпляче ставлення до однолітка.

Процес становлення міжособистісного партнерства поміж дітьми старшого дошкільного віку потребує формування у них узагальнених уявлень про структуру спільної діяльності і вироблення єдиної «групової мови», що визначає взаєморозуміння партнерів у процесі організованої спільної діяльності. Реалізацію цього вектора роботи пропонується розпочати з освоєння мовленнєвих конструкцій, необхідних для встановлення міжособистісного партнерства з однолітками в процесі організованої спільної діяльності. Для цього було виділено комплекс умінь, супроводжувальних комунікативних актів, які дітям бажано використовувати на кожному етапі взаємодії:

- уміння приймати спільну мету, визначати її як спільну і досягнути спільними зусиллями («Що нам потрібно зробити?», «Ми зробимо це разом»);
- уміння визначати умови майбутньої спільної роботи, погоджувати послідовність процесу діяльності і позначати позиції учасників («Давай, вирішимо, що зробимо спочатку, що потім», «Давай розподілимо роботу між собою», «Хто почне виконувати завдання, хто продовжить роботу»);
- уміння вести діалог у процесі роботи, який містить репліки, спрямовані на: фіксацію і зіставлення окре-

мих способів дій («Покажи, будь ласка, як ти робиш», «Спробуй зробити по-іншому, можливо, так вийде краще (швидше, красивіше, легше)»; оцінку якості проміжного результату діяльності («Давай порівняємо, як у нас разом виходить»); підтримку і взаємодопомогу («Допоможи, будь ласка», «Не виходить? Я тобі допоможу, навчу», «Не засмучуйся, разом у нас все вийде»);

- уміння підтримувати загальний позитивний емоційний настрій, що виражаються в репліках підтримки і схвалення («Все правильно вийшло», «Як цікаво зроблено», «Молодець, як здорово придумав»);
- уміння співвідносити результат з метою, здійснюючи елементарні контрольні-оцінювальні дії, вносячи виправлення і доповнення, з урахуванням спільної мети («Подивимося, як у нас разом вийшло», «Краще було б виконати інакше», «Зараз швидко виправимо»).

З метою освоєння комунікативних умінь, пов'язаних зі спільним цілеприйняттям, презентацією власних пропозицій, погодженням і плануванням послідовності виконання завдання, регуляцією і коригуванням своїх дій та дій партнера, дітям пропонуються проблемні ситуації, в яких вони мають зобразити самих себе, інсценування від імені «Лялечок, що говорять», з демонструванням різних ситуацій міжособистісного партнерства.

Другий етап має на меті накопичення старшими дошкільниками практичного досвіду співпраці у спільній діяльності на занятті.

Цей етап пропонується реалізовувати за принципом ускладнення:

1 ступінь — освоєння дітьми спільно-індивідуальної моделі взаємодії на занятті;

2 ступінь — освоєння дітьми спільно-послідовної моделі взаємодії на занятті;

3 ступінь — освоєння дітьми спільно-взаємодіючої моделі взаємодії на занятті.

Діти засвоюватимуть моделі взаємодії на кожному ступені за такою *стратегією*:

- формування уявлень про модель взаємодії на основі аналізу практичних, проблемних інсценованих ситуацій міжособистісного партнерства, під час яких накопичуватиметься досвід обговорення і розв'язання спільного завдання;

- закріплення уявлень про модель залежно від результату спільної діяльності і від послідовності компонентів, з яких складається модель;
- становлення суб'єктної позиції кожної дитини у спільній діяльності, яке здійснюватиметься під час розв'язання дітьми проблемних ситуацій з навмисною помилкою.

Для практикування дітей у застосуванні кожної моделі спільної діяльності розроблено серію занять. На заняттях дитині надаватиметься можливість вибору партнера для спільної діяльності за своїм бажанням.

Спільно-індивідуальна модель взаємодії, будучи найпростішою, має значення базової для освоєння подальших моделей. Саме у процесі її застосування явно простежується взаємозв'язок «мета – результат», що дає дошкільникам змогу усвідомити значущість спільного цілеприйняття для успішного міжособистісного партнерства з однолітками й отримання якісного результату. Практикувати дошкільників у використанні спільно-індивідуальної моделі взаємодії пропонується на заняттях, зміст яких становлять продуктивні види діяльності, оскільки саме в них чітко виступає зв'язок «мета – результат», а також послідовність необхідних дій (ліплення, аплікація, конструювання).

Цю модель пропонується використовувати також на заняттях з формування елементарних математичних уявлень під час виконання вправ із заданою відповіддю, коли результати проміжних арифметичних дій партнерів стають основою для підсумкового обчислення. Це, на нашу думку, дасть змогу чітко виділяти й об'єктивно оцінювати індивідуальний результат кожного з учасників і те, наскільки дитина була зацікавлена в загальному успіхові спільної діяльності.

Як контрольно-діагностичне завдання, що завершує роботу на першому ступені, дітям бажано запропонувати самостійно виконати аплікацію на тему «Дитячий світ». Робота на першому ступені забезпечує освоєння дітьми змісту спільно-індивідуальної моделі взаємодії, розвиток у дошкільників умінь приймати спільну мету діяльності, брати участь в елементарному плануванні, діючи паралельно, поряд із партнером, зберігаючи необхідний темп і ритм діяльності, наприкінці спільно оцінюючи підсумковий результат.

Другий ступінь передбачає освоєння дітьми складнішої *спільно-послідовної* моделі взаємодії. Вона припускає прийняття не лише спільної мети, але й послідовне виконання дій

учасниками, коли результат дії, виконаної одним учасником, стає предметом діяльності іншого, що вимагає взаємної регуляції між учасниками. За цим принципом діє «виробничий конвейєр».

Цю модель пропонується широко використовувати на заняттях з образотворчої діяльності, природознавчого змісту, з розвитку мовлення і формування елементарних математичних уявлень. У кожному випадку на занятті створюється проблемна ситуація, розв'язання якої вимагає взаємозв'язку дітей у процесі поетапного досягнення спільного результату («Зробимо книжку самі», «Кондитерський цех», «Меблева фабрика», «Обчислювальні машини I, II», «Салат з казок» і так далі).

Контрольним завданням другого ступеня може бути комплексне завдання на занятті з ручної праці «Ремонт книжок». Освоєння змісту спільно-послідовної моделі співпраці допоможе сформуванню у дошкільників умінь координувати, регулювати спільні дії, підтримуючи єдиний темп і ритм роботи. Передбачається підвищити розуміння дітьми залежності між якістю свого результату, результатом партнера і загальним підсумком роботи.

Умовою використання дошкільниками спільно-взаємодіючої моделі є успішне освоєння і застосування першої і другої моделей взаємодії.

Для освоєння спільно-взаємодіючої моделі пропонується широке використання занять комбінованого типу, що дають можливість інтегрувати різний освітній зміст. Ця модель вводиться на заняттях з конструювання з природного матеріалу «Лісове царство», «Морські глибини». Дії учасників у процесі роботи розподіляються таким чином: внесення індивідуальних пропозицій учасників, їх презентація і розподіл між собою — створення окремих зображень у парах — обговорення й об'єднання парних результатів у загальну композицію — спільне доопрацювання підсумкового результату. Контрольний зріз можна провести у формі завдання на занятті комбінованого типу, що об'єднує аплікацію й екологічне виховання «В небесах, на землі і на морі».

Третій етап — етап вільного і варіативного використання моделей спільної діяльності на основі їх самостійного вибору і широкої практики в застосуванні. *Мета роботи* — розвиток здатності дошкільників самостійно підбирати модель взаємодії для спільного виконання завдань. Дітям створюються

умови не простого застосування однієї моделі взаємодії, а й гнучкої їх зміни відповідно до умов спільної діяльності через організацію «студії улюблених справ». Поділившись на команди, діти самостійно визначають яка команда чим займатиметься. Студії можуть бути найрізноманітніші: студія скульпторів; художній салон; студія архітекторів; студія модельєрів; кіностудія і тому подібне. Головна умова, яку приймають діти: в роботі мають бути задіяні усі учасники команди.

Логіка формування міжособистісних партнерських стосунків старших дошкільників з однолітками в організованій спільній діяльності передбачає різні рівні взаємодії педагога з дошкільниками та охоплює:

- етап формування орієнтаційної основи для засвоєння дітьми досвіду міжособистісного партнерства за навчально-корекційних позицій дорослого;
- етап накопичення дітьми досвіду міжособистісного партнерства в умовах практичного засвоєння моделей партнерства, що ускладнюються, за спрямовуючо-корекційних позицій дорослого як посередника;
- етап широкого застосування дітьми моделей співпраці з однолітками за підтримувальної та стимулюючої ініціативи вихователя.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти України (нова редакція) / наук. керівник А. М. Богущ. — К., 2012. — 26 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2006. — 272 с.
3. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании : учеб. пособие. 4. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Шевандрин Н. И. — М. : Владос, 1995. — 544 с.

В статье осуществлен короткий анализ результатов исследования сформированности у старших дошкольников представлений о ровеснике как о межличностном партнере совместной деятельности. Основываясь на выводах, полученных в ходе анализа психолого-педагогических исследований и результатов констатирующего этапа эксперимента, выявлена логика формирования межличностных партнерских отношений старших дошкольников с ровесниками в организованной совместной деятельности.

Ключевые слова: межличностное партнерство, старшие дошкольники, организованная совместная деятельность.

S. P. Nechai

The Logic of Forming Interpersonal Partnership of Older Preschoolers with Peers in Organized Joint Activities

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

The article is a short analysis of the results of a study on formation of older preschoolers' perceptions of peers as interpersonal partners in joint activity. Based on the findings obtained during investigation of psychological and educational research and ascertaining experiment results, the paper reveals the logic of forming interpersonal partnership of older preschoolers with their peers in organized joint activities. This logic envisages gradual interaction with the preschool teacher (the stage of forming an orientational basis for children to gain some experience of interpersonal partnership under the adult's teaching-corrective position; the stage of accumulation of interpersonal partnership experience by children in the context of practical development of increasingly complex patterns of interpersonal partnership with guide and corrective position of the adult as a mediator; the stage of widespread use of child interpersonal partnership patterns with peers under supportive and stimulating initiatives of the educator); strategies for the development of children interaction models (co-individual co-serial, serial-interactive), testing and diagnostic tasks.

Keywords: *interpersonal partnership, older preschoolers, organized joint activities.*

References

1. Bogush, A.M. [Ed.]. (2012) Basovyi component doshkilnoi osvity Ukrainy [The basic component of preschool education of Ukraine]. Kyiv.
2. Bekh, I.D. (2006). Vykhovannia osobystosti: Skhodzhennia do dukhovnosti [Education of personality: ascent to spirituality]. Kyiv: Lybid.
3. Shevandrin, N.I. (1995). Sotsyalnaia psikhologiya v obrazovanii [Social psychology in education]. Moscow: Vldos.

ТОЛЕРАНТНЕ СТАВЛЕННЯ ЯК СКЛАДНИК ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ

Автор розглядає проблему толерантного ставлення як складника просоціальної поведінки особистості, а також наголошує на відмінності між поняттями «толерантність» і «толерантне ставлення». У центрі уваги – структура толерантності особистості, мета й завдання, на вирішення котрих спрямоване виховання толерантного ставлення особистості до дійсності.

Ключові слова: просоціальна поведінка, толерантність, толерантне ставлення до дійсності, структура толерантності особистості, виховання толерантного ставлення до дійсності.

Просоціальна поведінка загалом визначається як поведінка, орієнтована на благо суспільства та допомогу людям (латинський префікс pro- означає «за, для, на боці, в інтересах когось, на користь комусь або чомусь»). На нашу думку, невідмінною складовою такої поведінки особистості є її толерантне ставлення до дійсності, оскільки дії, спрямовані на благополуччя інших людей, передбачають і співробітництво, дух партнерства, і готовність миритися з чужою думкою, і повагу людської гідності та прав інших, і відмову від завдання шкоди і насилля – усе те, що сьогодні у світі асоціюється з поняттям «толерантність». Проблема толерантності особистості завжди привертала увагу філософів, філологів, психологів, педагогів, постійно фігурувала в етиці. Вона є актуальною і досі, оскільки постійно з'являється у повсякденному спілкуванні людей, спонукає до роздумів, хвилювань, дій у мікро- й макросередовищах. Педагогічна наука розглядає проблему виховання толерантності як одну з центральних, адже те, як саме людина підходить до категорії толерантності, яким чином визначає її для себе, усвідомлює сутність цього феномену, істотно впливає на всю її життєдіяльність. Фактично, проблема толерантності є проблемою стосунків людини зі світом, людини з іншими членами спільноти. Протягом всього розвитку людства толерантне ставлення окремої людини до навколишнього середовища передбачало з її боку такі дії і вчинки стосовно інших, що становлять собою і вміння відчутти та зрозуміти іншу людину та конструктивно взаємодіяти з нею, вирішувати будь-які суперечності, що пропонує життя, і свідому відмову від аморальних, негуманних способів міжособистісних сто-

сунків. Саме такі дії і вчинки особистості сучасні вчені відносять до «просоціальної поведінки».

Формуванню просоціальної поведінки присвячено багато наукових досліджень переважно психологічного напрямку (І. Фурманов, А. Маклаков, Ю. Мазур та інші); феномен милосердя й альтруїзму (просоціальна поведінка відрізняється від соціальної саме більшим альтруїстичним навантаженням) розкрито у дослідженнях В. Джеймс, В. Зандер, Т. Гаврилової, В. Куніциної, Н. Кухтової, В. Стауб, І. Юсупова та інших. Загалом учені підкреслюють, що діапазон дій, які можуть бути визначені як просоціальна поведінка, може констатуватися від звичайних проявів люб'язності, благодійної діяльності до допомоги людині, що опинилася в небезпеці, потрапила у скрутне становище і навіть аж до самопожертви, порятунку іншої людини ціною власного життя. Аналіз сучасної літератури з проблеми просоціальної поведінки свідчить про складність означеного феномену. Проведено недостатньо досліджень, які б розкривали механізми та специфіку розвитку просоціальної поведінки. Зокрема, незважаючи на велику кількість наукових розвідок з проблеми толерантності у педагогіці, толерантне ставлення як складова просоціальної поведінки спеціально не досліджувалося. У зв'язку з цим існує необхідність вивчення цієї проблеми як у теоретичній, так і в практичній площині.

Певні аспекти толерантності відображено у працях психологів Б. Ананьєва, О. Асмолова, І. Беха, О. Кононко, А. Маслоу, У. Солдатової, Л. Шайгерової та інших. Зазначене питання розглядалося у працях класиків педагогічної думки: Я. Коменського, Я. Корчака, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського. У сучасній педагогічній науці проблема виховання толерантності досліджується з різних позицій: загальні питання педагогіки толерантності (А. Сиротенко, Г. Солдатова, Л. Шайгерова); етнічна толерантність (О. Докукіна, Ю. Римаренко, В. Тишков); гуманітарні дисципліни як засіб формування толерантності (Л. Алексашкіна, С. Метліна); вивчення досвіду виховання толерантності у зарубіжних країнах (О. Матієнко).

Поняття толерантності, хоча й ототожнюється у деяких визначеннях з поняттям терпимості, однак не виступає пасивним підкоренням думці, поглядам і діям інших; не є покірним терпінням. У більшості педагогічних досліджень толерантність пов'язується з активною моральною позицією в ім'я взає-

морозуміння між етносами, соціальними групами, позитивної взаємодії з людьми інших культур, національного, релігійного, соціального та іншого середовища. Аналіз сучасних наукових досліджень з цієї проблеми дає підстави стверджувати, що це поняття у педагогіці все більш психологізується і набуває нових значеннєвих рис певної психологічної установки — гнучкості, відповідальності, рефлексивності. А ці риси, на нашу думку, виступають відповідними якостями просоціальності — тими ознаками, які вирізняють просоціальну особистість з-поміж інших.

Мета статті — визначити толерантне ставлення як складник просоціальної поведінки особистості, проаналізувати підходи до розуміння просоціальної поведінки, обґрунтувати різницю між поняттями «толерантність» і «толерантне ставлення», уточнити визначення толерантного ставлення та заявити його місце в структурі толерантності особистості, сформулювати мету й завдання виховання толерантного ставлення особистості до дійсності.

На думку одних дослідників, просоціальна поведінка проявляється ще в дитинстві і формується під впливом виховання, інші вважають, що вона є моральним обов'язком кожної людини й закладена в кожному з нас, однак прояви її можуть бути різними. Залежно від особистісних якостей, люди різняться й просоціальністю. Просоціальною поведінкою також називають «будь-які альтруїстичні дії, спрямовані на благополуччя інших людей, надання їм допомоги» [6, с. 532]. Деякі психологи вважають, що в основі такої поведінки лежить особливий мотив і називають його мотивом альтруїзму. Альтруїзм (від лат. *alter* — інший) — у психології — вид діяльності, безкорислива турбота про благо людей, готовність поступатися і жертвувати особистими інтересами заради іншої людини [7, с. 12].

Просоціальна поведінка, згідно з З. Лінденбергом, це найбільш загальний термін для видів поведінки, пов'язаних інтенціонально з благополуччям іншого, можливо, і з урахуванням власних інтересів, проте така поведінка неодмінно передбачає деякі жертви для суб'єкта просоціальної поведінки. З. Лінденберг виділяє п'ять видів просоціальної поведінки: 1) співпраця, 2) справедливість, 3) альтруїзм, 4) надійність, 5) поважання інтересів інших. Усі ці види приносять благо іншому і сприймаються як поведінка, що вимагає від суб'єкта певної жертвовності [10, с. 24].

Отже, нині просоціальна поведінка загалом визначається як поведінка, орієнтована на благо суспільства та допомогу людям. За російською дослідницею Ю. Мазур, модель просоціальної поведінки охоплює: а) позитивні уявлення особистості про себе, що визначають ставлення до інших і пов'язані зі здатностями до солідарності і співчуття — це відображається в емпатії, співробітництві і взаємодопомозі, у вмінні вирішувати конфліктні та складні ситуації; б) систему життєвих цінностей, які визначають стратегії взаємодії зі світом; в) здатність особистості реалізувати себе на шляху альтруїстичної, суспільно значущої діяльності [5, с. 119]. Співробітники лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України дають таке початкове визначення: просоціальна поведінка — це система дій і вчинків особистості, зумовлених свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, несприйнятливістю до ризикованих способів суб'єктно-суб'єктних взаємодій, прагненням і вмінням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності з метою попередження й подолання негативних явищ у дитячому та молодіжному середовищі, здатністю до самореалізації у різних видах діяльності.

Як зазначалося вище, неодмінною складовою просоціальної поведінки особистості є її толерантне ставлення до дійсності. Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники чітко розрізняють власне толерантність і толерантне ставлення. Власне толерантність визначається вченими як моральний та інтелектуальний принцип і водночас складне особистісне утворення, що містить в собі як знання про толерантність, так і прагнення виявляти її у взаємодії з іншими і разом із тим безпосередній досвід застосування толерантності. Іншими словами, толерантність охоплює такі компоненти: когнітивний — знання про сутність толерантності, її цінність в історії людства, необхідність толерантного мислення й поведінки для побудови гуманного суспільства; емоційно-ціннісний — отримання задоволення від контакту з навколишнім світом, потреба бути толерантним, широкий пізнавальний інтерес і готовність досягати взаєморозуміння у міжособистісних стосунках; діяльно-поведінковий — застосування принципів толерантності у щоденній практиці життя, уміння співпрацювати і здатність виявляти повагу й турботу про інших.

Толерантне ставлення, на думку українських учених, означає наявність потреби у взаємодії з іншими, розуміння іншо-

го за позитивного ставлення до нього; це і соціальна цінність, що забезпечує права людини, свободу і безпеку, і визнання індивідом, соціальною групою права іншого на власне переконання, інтереси. Його можна також «охарактеризувати як спосіб взаємодії, який зорієнтований на самопізнання, саморозвиток, визначення меж самоідентифікації, що сприяє гуманізації суспільства, співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями чи вірою» [9, с. 112]. Толерантне ставлення до світу, на думку Р. Мазан, — це, насамперед, «усвідомлення глобального значення дотримання прав людини, природності і необхідності ... різноманітності світу, прагнення до збереження миру, світового порядку» [4, с. 97].

Дослідниця А. Горянська наголошує, що толерантне ставлення — це «площина дії соціально-психологічних установок, серед яких стриманість — не забороняти й не вимагати, коли це можливо; визнання — від заборони й вимоги частки від того, хто її має, до визнання відмінності у частці кожного; підтвердження права супротивника на існування та щире бажання культурного співжиття з ним...» [2, с. 1].

Заслуговує на увагу думка О. Бондарчук [1], що ставлення — певна система зв'язків людини як особистості-суб'єкта з усією дійсністю та з окремими її аспектами. Саме через ставлення, як вважає Н. Рудюк [8], виражається рівень соціальних потенцій суб'єкта, його культура, уміння, знання і навички, здатність охоплювати своєю діяльністю навколишній світ, змінювати його, і разом із ним — самого себе. Від ставлень людей безпосередньо залежить динамізм суспільства. Г. Лактіонова [3] зазначає, що ставлення дає змогу визначити зв'язок людини зі світом і людини з людиною, воно пов'язане з діяльністю і виражається в ній, а також розкриває особливості людини.

Ми у своєму дослідженні уточнили визначення толерантного ставлення як особистісної стратегії, яка є цілісним виявом особистості на основі сформованості в неї когнітивного, емоційно-ціннісного та діяльнісно-поведінкового компонентів толерантності й об'єднує в собі усвідомлення суті толерантності як моделі взаємовідносин у суспільстві, бажання застосовувати принципи толерантності у повсякденному житті й одиничну поведінкову практику толерантності.

На нашу думку, у структурі толерантності особистості толерантне ставлення до дійсності є інтегративним критерієм. Це зумовлено тим, що толерантність конкретної людини

у життєвих реаліях вимірюється саме її толерантним ставленням. При цьому критеріями толерантності виступають: знання про толерантність — критерій базових знань про толерантність та процесу толерантного мислення, тобто те, чим людина має свідомо оперувати для того, щоб діяти толерантно; толерантні емоції та ціннісні орієнтації, що стосуються морального світу індивіда, тих чеснот, які, виходячи із знань про толерантність, людина має формувати й культивувати в собі, її ціннісні установки на толерантність та прагнення до толерантних вчинків; толерантні вчинки, які визначають активну життєву позицію, толерантну, адекватну обставинам поведінку людини в соціумі, гармонійність у її стосунках із світом. Усі наведені вище критерії мають показники, що відображають ті чи інші ознаки, конкретні характеристики критеріїв: *знання про толерантність* — 1) наявність знань про значення та навантаження поняття «толерантність»; 2) усвідомлення важливості толерантних взаємовідносин у сучасному суспільстві; 3) розуміння існування меж толерантності; *толерантні емоції та ціннісні орієнтації* — 1) налаштованість на позитивне сприйняття навколишнього світу; 2) позиція чуйності і терпимості; 3) схильність до проявів емпатії і альтруїзму; *толерантні вчинки* — 1) відсутність жорсткої залежності від стереотипів й упередженості в стосунках; 2) здатність до конструктивного вирішення конфліктів; 3) навички самоконтролю і саморегуляції. Отже, толерантне ставлення до дійсності, як інтегративний критерій, — певний доказ засвоєння норм і залучення принципів толерантності у повсякденну практику життя.

Однак часто через те, що цінності толерантності лише декларується, не входячи у сферу соціальних стосунків, толерантне ставлення до дійсності залишається несформованим і не стає складником просоціальної поведінки людини. Відтак, його необхідно виховувати.

Виховання толерантного ставлення має бути спрямоване на вирішення таких завдань: 1) сформувати уявлення про сутність толерантності, пробудити толерантні відчуття, усвідомити необхідність толерантності як якості, що допомагає спілкуватися з іншими людьми, адаптуватися у соціальному середовищі; 2) допомогти відчувати потребу звільнитися від інтолерантних якостей за допомогою критичної самооцінки, рефлексії, віднайти для себе зразок, «ідеал» толерантності, який хотілося б наслідувати; 3) усвідомити власну самооцін-

ку, самоствердитися у партнерській поведінці й самореалізуватися у толерантній взаємодії.

Мета виховання толерантного ставлення особистості до дійсності полягає у виробленні в людини навичок толерантної взаємодії з навколишнім світом, яка має стати її свідомою громадянською позицією та основою її просоціальної поведінки.

Подальші перспективи досліджень проблеми толерантного ставлення як складової просоціальної поведінки особистості, на нашу думку, пов'язані з з детальним вивченням означеного питання у практичному аспекті, урахуванням психолого-педагогічних особливостей різних цільових груп; ретельним визначенням принципів і підходів до формування толерантного ставлення до дійсності і виховання просоціальної поведінки, що є особливо необхідним у сучасній культурно-історичній ситуації. Перспективність заявленої теми зумовлена потребою індивіда і суспільства загалом у підвищенні комфортності не тільки фізичного, але й духовного існування.

Література

1. Бондарчук О.І. Психологія девіантної поведінки : курс лекцій / Олена Іванівна Бондарчук. — К. : Міжрегіональна акад. упр. персоналом, 2006. — 85 с.
2. Горянська А.М. Толерантність в системі ціннісних орієнтацій студентів педвузів [Електронний ресурс] / А.М. Горянська. — Режим доступу : <http://www.info-library.com.ua/books-text-10201.html>. — Назва з екрана.
3. 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. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. — К. : Житомир, 2004. — С. 324-329.
4. Мазан Р.С. Толерантність без кордонів і меж / Р.С. Мазан // Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили. — Том 44, Вип. 31. Політичні науки. — С. 96-103.
5. Мазур Ю.О. К вопросу о просоциальной направленности личности: ценностно-смысловой аспект / Ю.О. Мазур // Философия и социальная динамика XXI: проблемы и перспективы : материалы III Международной науч. конф. — Омск : АнтропоТопос, 2008. — Ч. 2. — С. 118-122.
6. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. — СПб. : Питер, 2001. — 592 с.
7. Рудюк Н.Г. Особливості мотивації учіння підлітків з девіантною поведінкою : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Наталія Геннадіївна Рудюк. — Івано-Франківськ, 2006. — 214 с.

8. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982. — 215 с.
9. Яшин Н. Формування толерантності студентів як педагогічна проблема у вищих навчальних закладах України / Надія Яшин // Вісник Львівського УНТУ. Педагогічна серія. — 2010. — Вип. 26. — С. 111-116.
10. Lindenberg S. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes / S. Lindenberg // Solidarity and Prosocial Behavior. An Integration of Sociological and Psychological Perspectives. — Springer Science + Business Media, Inc, 2006. — P. 23-45.

Автор рассматривает проблему толерантного отношения как составляющей просоциального поведения личности, а также подчеркивает различие между понятиями «толерантность» и «толерантное отношение». В центре внимания — структура толерантности личности, цель и задачи, на решение которых направлено воспитание толерантно-отношения личности к действительности.

Ключевые слова: просоциальное поведение, толерантность, толерантное отношение к действительности, структура толерантности личности, воспитание толерантного отношения к действительности.

V. B. Necherda

Tolerant Attitude as a Component of Pro-Social Behavior of Personality

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

In her study, the author considers the problem of tolerance as a component of pro-social behavior of personality, analyzes the existing approaches to understanding pro-social behavior, notes the differences between the concepts «tolerance» — a moral and intellectual principle and «tolerant attitude» — a way of interaction. The definition of tolerance is also clarified as a personal strategy that is holistic manifestation of personality based on the cognitive, emotional and value and activity-behavioral components of tolerance. Therefore, tolerance can be viewed as a combination of the awareness of tolerance as a model of relations in society, the desire to apply principles of tolerance in everyday life and the practice of a single tolerant behavior. In addition, the author focuses on the structure of tolerance of the person, where tolerant attitude is defined as an integrative criterion due to tolerance being measured by tolerant attitude towards reality, as well as the goals of education of tolerant attitude to the environment.

Keywords: pro-social behavior, tolerance, tolerant attitude towards reality, structure of individual tolerance, raise a tolerant attitude towards reality.

References

1. Bondarchuk, O. I. (2006). Psykhohohiia deviantnoi povedinky [Psychology of deviant behavior]. Kyiv: Mizhrehionalna akademiia upravlinnia personalom.
2. Goryanska, A. M. Tolerantnist v systemi tsinnisnykh oriantatsii studentiv pedvuziv [Tolerance in the system of value orientations of pedagogical institutes students]. Retrieved from <http://www.info-library.com.ua/books-text-10201.html>.
3. Laktionova, G. M. (2004). Uchast ditei u protsesi pryiniattia rishen: suchasni pidkhody ta stratehii [The participation of children in decision-making: current approaches and strategies].

- rent approaches and strategies]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi (pp. 344-353). Kyiv: Zhytomyr.
4. Mazan, R. S. Tolerantnist bez kordoniv i mezh [Tolerance without boundaries and limits]. In Scientific Works of Mykolaiv State Humanitarian University: Vol. 31 (44) (pp. 96-103).
 5. Mazur, Yu. O. (2008). K voprosu o prosotsialnoi napravlenosti lichnosti: tsennostno-smyslovoi aspekt [On the personality prosocial orientation: value-semantic aspect]. In Filosofiiia i sotsialnaia dinamika XXI: problemy i perspektivy [Philosophy and social dynamics XXI: Problems and Prospects]. Proceedings of Conference (pp. 118-122). Omsk: AntropoTopos.
 6. Maklakov, A. G. (2001). Obshchaia psikhologiiia [General psychology]. St. Petersburg: Piter.
 7. Voitko, V. I. (Ed.). (1982). Psikhologichnyi slovnyk [Psychological dictionary]. Kyiv: Vyshcha shkola.
 8. Rudiuk, N. G. Osoblyvosti motyvatsii uchinnia pidlitkiv z deviantnoiu povedinkoiu [Learning motivation features of adolescents with deviant behavior]. (Doctoral dissertation, Ivano-Frankivsk).
 9. Yashin N. (2010). Formuvannia tolerantnosti studentiv yak pedahohichna problema u vyshchykh navchalnykh zakladakh Ukrainy [Tolerance as a pedagogical problem of higher educational institutions students of Ukraine]. In Bulletin of Lviv UNTU: Vol. 26 (pp. 111-116). Lviv: UNTU.
 10. Lindenberg, S. (2006). Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processes. In Solidarity and Prosocial Behavior. An Integration of Sociological and Psychological Perspectives. Springer Science + Business Media. Inc.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ДИТЯЧОМУ ГРОМАДСЬКОМУ ОБ'ЄДНАННІ

У статті розглянуто питання формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому громадському об'єднанні. Представлено логіку організації формувального етапу дослідження теми НДР лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України. Розкрито зміст, форми і методи формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому громадському об'єднанні.

Ключові слова: дитячі об'єднання, соціальна ініціативність, соціальна активність, дитячі ініціативи, соціальна відповідальність, підлітки, діяльність.

Розвиток соціальної ініціативності підлітків як значущої інтегрованої якості особистості є пріоритетним завданням у вихованні підростаючого покоління. Другий рік поспіль колективом лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України досліджується тема НДР «Формування соціальної ініціативності підлітків в дитячому об'єднанні». Важливість проблеми зумовлена її актуальністю, виходячи з розгляду соціальної ініціативності як вияву вищої форми соціальної активності людини, як важливого складника становлення конкурентоздатної та конкурентоспроможної особистості.

Сьогодні в Україні зареєстровано (дані Державної служби статистики України на 01.01.2014 р.) 1610 дитячих громадських організацій, 1315 із них діють зі статусом юридичної особи, 295 легалізували роботу шляхом повідомлення про свою діяльність, 10 (десять) дитячих громадських організацій мають всеукраїнський статус. У площині дитячого руху значну кількість дитячих громадських об'єднань становлять об'єднання старшокласників учнівського самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів, яких, за даними МОН України, налічується 16000.

У процесі дослідження теми зазначеної НДР передбачається здійснення аналізу та порівняння виявлення соціальної ініціативності підлітків-членів дитячих громадських об'єднань, співтовариств різновекторного спрямування (скаутів, юних екологів, юних рятувальників, учнівського самоврядування, творчих дитячих організацій), що сьогодні відображає активну громадську позицію зростаючих особис-

тостей, а в недалекому майбутньому має позитивно вплинути на життєві долі та пріоритети свідомої частини українського громадянського суспільства.

Проблеми соціальної ініціативності у різні історичні періоди досліджували українські та зарубіжні вчені, зокрема: М. Богуславський, Т. Борисова, М. Галагузова, М. Говоров, С. Гіль, С. Леснікова, Л. Новікова, І. Тигрова, Р. Немов, О. Погоніна, І. Плотнік, М. Степашов, С. Тетерський та інші. Педагогічна теорія та практика 70-90-х років минулого століття свідчить про значний науковий інтерес до охрначеної проблеми. На жаль, у новітній період української історії та педагогічної науки проблема формування соціальної ініціативності підлітків не була предметом ґрунтового аналізу українських науковців загалом та у діяльності дитячих громадських організацій і об'єднань зокрема.

Метою статті є висвітлення проблеми формування соціальної ініціативності підлітків у межах реалізації теми НДР лабораторії дитячих об'єднань, зокрема обґрунтування логіки формувального етапу дослідження.

Логіка формувального етапу експериментально-дослідної роботи спирається на результати ґрунтового аналізу напрацьованого наукового доробку та сучасного стану проблеми, результатів констатувального експерименту наукового дослідження. Відтак, ми визначаємо *соціальну ініціативність* як інтегровану якість особистості, що відображає готовність суб'єкта до самостійного висування, пропагування та практичної реалізації соціально значущої ідеї.

За результатами опитування підлітків дитячих об'єднань (усього 351 особа, з них 242 дівчат, 109 хлопців) встановлено, що формування ініціативності як важливої особистісної якості підлітки пов'язують насамперед із відповідальністю (13,38%), наполегливістю (10,42%), рішучістю (11,71%), креативністю (10,91%), упевненістю у власних силах (9,06%), оптимізмом (7,71%) та доброзичливістю. Прояв власної ініціативи підлітків в дитячих громадських об'єднаннях дає змогу набути певних якостей та досвіду, зокрема 17,73% відчувають задоволення від реалізації ініціативних соціальних дій, 18,17% стають упевненішими у собі, 11,92% подобається брати на себе відповідальність, 16,72% подобаються позитивні зміни в результаті соціальної діяльності, 14,39% подобається бути лідером. Кожен третій опитаний підліток вірить у власні можливості та в те, що саме від їхніх рішень залежить розвиток

подій у суспільстві. Водночас таким же є і відсоток підлітків, які вважають, що від них нічого не залежить і вони не можуть впливати на подальші події свого життя. Аналіз результатів виявив у сукупності середні показники за розвитком самоуправління в дитячих колективах, які склали експериментальну базу дослідження.

Аналіз опитування 196 дорослих лідерів, координаторів дитячих об'єднань засвідчив, що 20% респондентів визначають ініціативність як якість рішучої вольової особистості, притаманну ерудованим людям з певними поглядами на життя, прагненням до дій, активною участю у діяльності — 26,6%; здатність до формування нових ідей, уміння поставити завдання, знайти шляхи розв'язання, проаналізувати та зробити висновки — 26,6%. Водночас стримуючим фактором у розвитку ініціативності підлітків дорослими виокремлюються: 20,24% — незацікавленість держави у вихованні такої якості, 18,75% — відсутність у дітей необхідних знань та досвіду діяльності, 18,45% — відсутність бажання у виявленні ініціативи, 16,67% через стримування ініціативи дітей з боку дорослих.

У контексті реалізації теми дослідження важливо зазначити, що виховання соціальної ініціативності передбачає насамперед перетворення діяльності дітей за підтримки дорослих на самодіяльність, розвиток творчих та соціальних умінь, допомогу дітям у побудові власної життєдіяльності та особистісному зростанні.

Зважаючи на вік учасників, підлітки потребують можливості самореалізації в суспільно значущій діяльності, участь в якій надає їм впевненості у власних силах, можливості набути особистісного та громадського статусу, важливого соціального досвіду. У контексті дослідження важливою є думка М. Богуславського про те, за яких умов соціальна ініціатива набуває ознак соціальності. Її каталізатором виступає первинна ініціатива суб'єкта: а) яка спрямовується безпосередньо на перетворення навколишнього середовища; б) коли до ініціативних дій залучаються інші члени соціуму.

Отже, у соціальній ініціативі об'єднується індивідуальне і суспільне, а їхня злагодженість залежна від ступеня розвитку соціальних відчуттів, переживань та емоцій, які відображають ставлення до себе, суспільства, інших людей та діяльності. Тому є сенс розглядати соціальну ініціативу як особистісну і суспільну якість, як потребу до зміни або перетворення дійс-

ності, як мотив діяльності. Аналіз опитування підлітків щодо мотивів їхньої участі у діяльності виявив найбільш переважними особистісні мотиви (35,7%), мотиви відчуття єдності колективу (34,75%), престижу у діяльності (30,3%).

За результатами констатувального етапу експерименту підтверджено, що доцільно розглядати ініціативність як передумову розвитку важливих якостей особистості і як результат виховання. Відтак, наш науковий інтерес перебуває, з одного боку, у площині формування соціальної ініціативності як особистісної якості та прояву індивідуальної ініціативи, а з іншого — реалізації колективної ініціативи як одного із видів соціального результату діяльності дитячого об'єднання.

Результати НДР передбачають експериментальну перевірку соціально-педагогічних умов, сприятливих для формування соціальної ініціативності дітей, розроблення та апробацію методики формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні. Оскільки предметом дослідження визначено змістово-технологічне забезпечення та соціально-педагогічні умови формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні, доцільними педагогічними умовами визначено: змістово-технологічне забезпечення процесу; практика реалізації принципів самоуправління та самоорганізації ДГО; використання технологій соціального проектування та фандрайзингу; соціальне партнерство, соціально-педагогічна підтримка дитячих соціальних ініціатив органами державної влади, бізнес-структурами.

Відповідно, методика формувального експерименту складається з шести векторів, які містять набір методів виховного впливу і пропонуються для апробації у діяльності дитячого громадського об'єднання чи організації: 1. «Соціальна ініціативність: готовність до соціальних дій». 2. «Самоуправління та самоорганізація!!!» 3. «МИ-Колектив». 4. «Соціальне проектування — реальність та солідарна активність дітей». 5. «Імідж сучасного лідерства». 6. «Фандрайзинг як інновація соціального партнерства».

У межах визначених векторів для досягнення мети формувального експерименту передбачено використання різних *форм і методів роботи*, таких як: круглий стіл, групова дискусія, міні-лекція, тренінг, бесіда, розповідь, ділова та рольова гра, роз'яснення, етична бесіда, навіювання, доповідь, приклад, проект, ігри на інтенсивну фізичну взаємодію, методи аналізу проблемних ситуацій та морального вибору та ін.

При цьому перевага віддаватиметься використанню активних методів взаємодії, зокрема роботі в парах, трійках «Двачотири – всі разом», «Ротаційні змінні трійки», «Карусель», «Акваріум», «Ажурна пилка», «Прес» та інші, які не тільки надають знання, а й залучають підлітків до активного розмірковування над проблемою, емоційного реагування, розвитку мислення тощо.

Доцільним у формування соціальної ініціативності є низка педагогічних методів: переконання для формування поглядів, уявлень, обміну інформацією, з використанням методу навіювання, розповіді, діалогу, доведення; вправління для стимулювання позитивних мотивів, доручення, вимоги, змагання, створення ситуацій успіху; оцінки і самооцінки для оцінювання вчинків, стимулювання діяльності, допомоги у самореалізації; критики та заохочення, зауваження, покарання, створення ситуацій довіри для формування контролю, самокритики і самоконтролю.

Важливим у розвитку соціальної ініціативності в умовах дитячого об'єднання є використання методів організації діяльності і формування досвіду поведінки (вправи, привчання, доручення, педагогічна вимога, суспільна думка, виховні ситуації, метод соціальних спроб і ролей, рефлексії та ін.) а також методи стимулювання (змагання, заохочення, покарання, публічної подяки тощо). Використання таких активних методів, як: вирішення соціальних і педагогічних завдань, аналіз проблемних ситуацій, операційно-рольові ігри, ділові ігри, метод соціального проектування тощо дасть змогу оптимізувати процес пізнання членами дитячих об'єднань сутності й особливостей формування та значення у житті людини соціальної ініціативності. Зокрема, сприятиме розвитку творчого планування членів дитячих об'єднань як запоруки ефективного об'єднання та реалізації соціальних ініціатив у дитячому об'єднанні; знаходженню креативних підходів до вирішення нестандартних ситуацій, шляхів і об'єктів докладання своїх сил і творчої енергії на користь соціуму.

У впровадженні змістово-технологічного забезпечення чільне місце посідатимуть власні авторські доробки лідерів, методики, форми, методи, соціальні проекти та ініціативи, а також усталені традиції, які мають місце у соціальній практиці дитячих громадських об'єднань чи організацій різного спрямування, які можна буде презентувати з досвіду діяльності.

Щодо другої умови, а саме реалізації принципів самоуправління та самоорганізації, опитування засвідчило, що 21,30% дорослих вважають значущою організацію дитячого самоуправління та самодіяльності. У реалізації соціальної ініціативи підлітків є надзвичайно важливим для дорослих зрозуміти, віднайти шляхи та створити умови для реальної дитячої ініціативи, розширювати межі соціального партнерства виховних систем. Соціальна роль, позиція дорослого в об'єднанні потребує змін від керівної організаторської до партнерсько-допоміжної. Грунтуючись на наукових поглядах І. Д. Бега, зауважимо, що тільки гуманістична позиція дорослого може створити умови для соціально просторової спільноти дітей і дорослих, сходження дитини до успіху через переживання позитивних емоцій, задоволення діяльністю, в якій повною мірою реалізується самостійність та ініціативність дитини. Самоуправління — це діяльність, основою якої є ініціатива, самодіяльність, активність, започаткування нового відповідно до наявних потреб певної громади, де діти виступають реальними ініціаторами і новаторами. Результати констатувального експерименту засвідчили про розвиток самоуправління в майже всіх залучених до теми НДР організаціях нижче середнього рівня. Слід зазначити, що цей провідний принцип має бути основоположним у дитячому громадському об'єднанні, через нього має вирішуватися весь комплекс завдань, змісту, діяльності, прав, традицій у просторі реальної життєдіяльності дитячої спільноти.

Важливим стане порівняння досвіду самоуправлінської діяльності в дитячих громадських об'єднаннях різного спрямування, плануванні та аналізі діяльності дитячих об'єднань, існуючої системи обов'язків і доручень, роботи вибірних та розпоряджувально-виконавчих органів (їх періодичність, доцільність, роль дорослого), організації колективних творчих справ, існування партнерських зв'язків тощо. Цей досвід потребує узагальнення і популяризації для більшості сьогодні існуючих і в майбутньому створених дитячих спільнот. Необхідною нормою є взаємодія дітей і дорослих, що основана на рівноправній позиції дитини і дорослого у співуправлінні, діалозі, партнерстві для досягнення суспільних цілей. А відтак, важливим у плануванні діяльності, виробленні загальних вимог, перспектив, критеріїв оцінки індивідуальної і колективної діяльності є врахування позиції кожного учасника дитячого об'єднання.

Стосовно третьої умови використання технологій соціального проектування та фандрайзингу, то, як свідчать результати досвіду, опитування дітей, члени дитячих об'єднань практично не залучаються до розроблення проектів, програм, які подаються на гранти та державну підтримку. Великий резерв є у організацій щодо залучення коштів на реалізацію та втілення своїх ідей у партнерстві з іншими організаціями та інституціями. Проекти часто створюються «для дітей» і «за дітей», але без їхньої безпосередньої участі. Відповідно до особливостей віку, підлітки прагнуть бути авторами, а не тільки залучатися до певної діяльності. Простір «соціальних ролей і спроб», яким за усіма складовими є дитяче громадське об'єднання, має стати реальним і дієвим механізмом суб'єктивізації у діяльності. Саме тому розширення та вдосконалення фандрайзингової активності дитячих громадських об'єднань і організацій має стати підґрунтям для реалізації соціальних ініціатив дитячого об'єднання.

Щодо четвертої умови, а саме соціального партнерства, соціально-педагогічної підтримки дитячих соціальних ініціатив органами державної влади, бізнес-структурами — результат опитування дорослих засвідчив (23,17% респондентів) необхідність партнерської взаємодії з різними соціальними інституціями. Сьогодні дитячим громадським організаціям важливо ініціювати на всіх рівнях розширення партнерських зв'язків. Соціальне партнерство виховних систем передбачає кооперацію виховних можливостей освітніх та інших соціальних структур, інституцій, організацій, органів управління щодо забезпечення, організації та регулювання соціально важливої і значущої для дітей та учнівської молоді діяльності. Ураховуючи особливості підліткового віку, провідними видами діяльності цього періоду є суспільно корисна, соціально значуща та індивідуально-особистісна. Саме ці види діяльності є способом формування соціального мислення, соціального інтересу, розвитку соціальної активності та ініціативності зростаючої особистості. Не повною мірою реалізованими у діяльності дитячих громадських об'єднань (організацій) є залучення дітей до вирішення болючих проблем дітей, забезпечення права вибору тих видів діяльності, які б сприяли саморозвитку, самореалізації, розвитку індивідуальності. Зокрема, потребує розширення та підтримки органами державної влади, бізнес-структурами реалізація соціальних проектів, програм, практико-орієнтовних дій, акцій на рівні

району, міста, що ініціюються дитячими і молодіжними громадськими організаціями, або делегування їм частини важливих повноважень у справах захисту прав й інтересів дітей.

Не буде перебільшенням відзначити важливу роль дорослого у вихованні соціальної ініціативності підлітків, діяльність якого в процесі соціальної взаємодії виступає каталізатором позитивних змін у свідомості й поведінці вихованця, обрання ним правильної позиції, визначення своєї життєвої стратегії тощо. Дієвими способами впливу може стати система доведень (переконання), що обґрунтовують висунуті побажання та пропозиції, а також навіювання, що допомагає зняти певні фільтри, які виступають бар'єрами до нового знання та гальмують реалізацію власних потенційних можливостей. Важливе значення може мати педагогічний засіб прикладу, зразку для наслідування в алгоритмі «зразок-вчинок-дія», а також емоційного зарядження, коли відбувається певне копіювання, повторення у власному житті підлітків позитивних, ініціативних дій і якостей, діяльності іншої людини.

Формування соціальної ініціативності як особистісної якості є важливою передумовою досягнення бажаного результату завдяки наполегливій праці і власній активності, напруження умінь вирішувати складні проблеми, готовності до життя за сучасних мінливих обставин. У такому сенсі розглядаємо ініціативність як передумову розвитку важливих якостей особистості і як результат виховання.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с. — (Серія «Альма-матер»).
2. Богуславский М.В. Детское движение в России: между прошлым и будущим : монография / М.В. Богуславский. — Тверь : Научная книга, 2007. — 112 с.
3. Данілова А. П. Модель педагогічної підтримки студентської соціальної ініціативи в проєктній діяльності / А.П. Данілова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. — Вип. 16, кн. 2. — 384 с.
4. Окушко Т.К. Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому громадському об'єднанні / Т.К. Окушко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД. — 2013. — Вип. 17, кн. 2. — С. 44-52.
5. Особливості формування світоглядної позиції особистості в умовах дитячого об'єднання : монографія / Окушко Т.К., Безпалько О.В., Петрович Ж.В., Чорна К.І. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — 260 с.

6. Як сформувати світоглядну позицію особистості в дитячому об'єднанні: метод. посіб. / О. В. Пащенко, Н. В. Чиренко, К. І. Чорна [та ін.]; наук. ред. Т. К. Окушко. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. — 200 с.

В статье рассмотрены вопросы формирования социальной инициативности подростков в детском общественном объединении. Представлена логика формирующего этапа исследования темы НИР лаборатории детских объединений Института проблем воспитания Национальной академии педагогических наук Украины. Раскрыто содержание, формы и методы формирования социальной инициативности подростков в детском общественном объединении.

Ключевые слова: детские объединения, социальная инициативность, социальная активность, детские инициативы, социальная ответственность, подростки, деятельность.

T. K. Okushko

The Methods of Formation of Adolescents' Social Initiative in Children's Public Association

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

The article deals with the content, forms and methods of forming social initiative of teenagers in children's organizations. The subject of the research is the semantically-technological provision and socio-pedagogical conditions of forming social initiative of teenagers in children's organizations; comparison of the content and results of activity of children's associations of different directions in forming social initiative; realization of social initiatives of teenagers. In the article, pedagogical conditions of formation of adolescents' social initiative in children's association are defined; the logic of the forming stage of the research conducted by the laboratory of children's associations of the Institute of Problems on Education is presented. The content, forms and methods of forming social initiative of teenagers in children's organizations are scientifically substantiated.

Keywords: children's associations, social initiative, social activity, children's initiatives, social responsibility, adolescents, activity.

References

1. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademydav.
2. Boguslavskii, M. V. (2007). Detskoie dvizheniie v Rossii: mezhdru proshlym i budushchim [Children movement in Russia: between past and future]. Tver: Nauchnaia kniga.
3. Danilova, A. P. Model pedahohichnoi pidtrymky studentskoi sotsialnoi initsiatyvy v proektnii diialnosti [A model of pedagogical support of students' social initiative in project activity]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 2 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
4. Okushko, T. K. (2013). Formuvannia sotsialnoi initsiatyvnosti pidlitkiv u dytiachomu hromadskomu obiednanni [The formation of social initiative of teenagers in children's public association] In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. (pp. 44-53). Kirovograd: Imeks-LTD.

5. Okushko, T.K., Bezpalko, O.V., Petrochko, Zh. V. & Chorna, K.I. (2013). Osoblyvosti formuvannia svitohliadnoi pozytsii osobystosti v umovakh dytiachoho obiednannia [Features of formation of the ideological position of the individual in terms of children's association]. Kyiv: Imeks-LTD.
6. Pashchenko, O. V., Chyrenko, N.V., Chorna, K.I. & others. Yak sformuvaty svitohliadnu pozytsiiu osobystosti v dytiachomu obiednanni [How to form a worldview of personality in children's association]. Kirovohrad: Imeks-LTD.

ЗМІСТ, ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Висвітлено сучасні форми і методи формування крос-культурних цінностей у виховній роботі вищих педагогічних навчальних закладів. Особлива увага приділена формам виховної роботи (індивідуальним, мікрогруповим, груповим та масовим). Розкрито особливості організації та проведення кураторських годин, спецкурсу, зустрічей у бібліотеці, індивідуальних консультацій та тренінгової роботи зі студентами, спрямованої на виховання крос-культурних цінностей, та розглянуто методи етичного діалогу, бесіди, обговорення, дискусій, вправ, творчих завдань тощо.

Ключові слова: крос-культурні цінності, вищі педагогічні навчальні заклади, студенти, форми, методи.

Виховання крос-культурних цінностей є актуальною проблемою як для українського суспільства, зорієнтованого на національні й європейські цінності, так і для вищих педагогічних закладів, що потребує відповідних часові змісту, форм і методів виховання.

Різні аспекти формування крос-культурних цінностей у молоді досліджували І. Бех, О. Гулинська, Е. Заредінова, Т. Колосовська, М. Мід, В. Рощупкіна, Е. Хол, Д. Хупс та інші.

Метою статті є висвітлення змісту, форм і методів формування крос-культурних цінностей молоді у вищих педагогічних навчальних закладах.

Розроблена у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка система виховної роботи передбачала позааудиторну (кураторські години, спецкурси, тренінги, «зустрічі у бібліотеці»), культурно-дозвіллеву (фестивалі, ток-шоу, етичний театр, творчі дебюти, вечори відпочинку, свята), ігрову (ділові ігри, студентські вікторини, крос-культурні турніри, прес-діалоги «Я українець», «Я-Ти-Ми», «Те, що нас єднає», «Конфліктам – Ні», КВК), клубну («Подорож», етично-музичне кафе «Етичний вимір», Полемічний клуб) та громадську діяльність (участь у студентському самоврядуванні, різноманітних акціях, флешмобах, волонтерська робота).

Використання означеної системи сприяло розвитку когнітивної, емоційно-ціннісної, діяльнісної сфер, збагачувало

моральний і соціальний досвід студентів, формувало етичне поле життєдіяльності, уміння і навички взаємодії у крос-культурному середовищі.

Зміст виховання крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів відображає єдність визначених мети і завдань, спрямованих на забезпечення ефективної діяльності ВНЗ у контексті задоволення інтересу до інших культур, потреби у спілкуванні, толерантного прийняття своїх та чужих культурних цінностей, визнання здобутків рідної та іншої культури. Особливостями виховної діяльності вишу є добровільність участі в ній студентів, урахування їхніх інтересів, побажань, а також ініціативність, самостійність та самодіяльність.

Зміст виховання крос-культурних цінностей у студентів вищих педагогічних навчальних закладів охоплював: розширення світогляду і кола знань про крос-культурні цінності; формування стійкого інтересу до рідної культури та інших культур, які співіснують та взаємодіють на теренах України; розвиток уявлень про значення взаємодії і взаємозбагачення різних культур; усвідомлення мотивів толерантної поведінки, розвиток позитивної мотивації та рефлексії; формування установки на комунікацію і діалог; вироблення умінь і навичок самовиховання; корекцію негативних стереотипів, упереджень, бар'єрів крос-культурної взаємодії.

Відповідно до визначеного змісту нами було обрано індивідуальні, мікрогрупові, групові і масові форми роботи, які сприяли суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладачів і студентів, формуванню позитивного психологічного клімату, зростанню рівня крос-культурної взаємодії у виші.

Зокрема, масові форми виховної діяльності об'єднували студентів різних груп, курсів, факультетів і навіть вишів, що вимагало високої організованості, відповідальності за спільну справу, уміння спілкуватись, вести діалог, полілог. Масові форми зазвичай використовувались на підсумковому етапі виховної роботи і давали змогу представити результати роботи студентів. У групових формах роботи, як правило, брали участь студенти окремої групи, відвідувачі спецкурсу, гуртка, клубу, які добре знають один одного, спілкуються, становлять колектив. Мікрогрупові форми роботи застосовувались на етапі засвоєння знань, спільного виконання завдання та формування відповідних умінь і навичок, що сприяло встановленню партнерських стосунків у студентському колективі. Індивідуальні

форми роботи були спрямовані на глибоке розуміння інтересів та потреб студентів вищих педагогічних навчальних закладів і давали змогу розкрити унікальність кожного, щоб створити оптимальні умови для самореалізації. Індивідуальні консультації, бесіди, будувались на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, взаємоповаги викладача і студента. Під час індивідуальних консультацій студенти отримували кваліфіковану допомогу, яка стосувалась проблем взаємодії із представниками різних етносів і культур, подолання негативних стереотипів, конфліктів та ін. Так, на базі Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка для студентів факультету фізичної культури були проведені такі консультації: «Як гідно представляти свою країну на міжнародних змаганнях», «Що робити, коли тебе не розуміють», «Як співвідносяться західні і українські цінності», «Чи завжди потрібно доводити свою правоту і як це правильно робити», «Що ніколи собі не дозволить вихована людина», «Правила поведінки: український і західний етикет», «Україну бачитимуть у тобі» тощо. Для студентів філологічного факультету: «Мистецтво спілкування або про табу у різних культурах», «Долаємо негативні стереотипи», «Як правильно дискутувати», «Чи завжди потрібно виправляти помилки», «Гідно представити українську культуру», «Міміка і жести у різних культурах», «Не допустити конфлікту», «Те, що нас об'єднує», «Європейські традиції в українській літературі», «Діалог – шлях до порозуміння» та інші.

Консультації надавали і психологічні центри університетів. Зокрема, психологічна служба Кам'янець-Подільського Національного університету імені Івана Огієнка надавала психологічну допомогу гетеронаціональним сім'ям (окремим членам та подружжю), яка спрямовувалась на формування, розвиток і корекцію уявлень про гетеронаціональні шлюби, своєрідність їх формування та зміцнення; запобігання негативних явищ у житті сім'ї.

Кураторські години передбачали такі напрями: діалог культур; вищий педагогічний навчальний заклад як крос-культурне середовище; сучасні комунікації; міжкультурна толерантність; негативні стереотипи; подолання міжкультурних конфліктів; уміння і навички крос-культурної взаємодії.

Кураторські години допомагали встановити суб'єкт-суб'єктні стосунки викладачів і студентів, виявити коло проблем, не лише обговорити їх, а й знайти практичне вирішення. При цьому важлива роль відводилась етичним бесідам. Так, під

час кураторської години для першокурсників «Толерантність як крос-культурна цінність», у вступній бесіді куратор звертав увагу на те, що толерантність є вкрай необхідною в умовах існування різних культур, розбіжностей у поглядах, ставленні до життя. Водночас толерантність є показником моральної вихованості, інтелігентності особистості, її уміння будувати свої стосунки з іншими, що виявляється у повазі до людей, визнанні їхніх позитивних якостей, особливостей, права на власну думку. Брак толерантності є причиною як політичних, так і економічних проблем, напруги у суспільстві. Педагог звертав увагу на те, що термін «толерантність» визначається від латинського *tolerantia* — терпіння (поблажливість до чого-небудь). Однак саме поняття по-різному тлумачиться у різних культурах, що можна пов'язати з історичним досвідом того чи іншого народу. В англійській мові, згідно з Оксфордським словником, толерантність — «готовність і здатність без протесту сприймати особистість або річ», у французькій — «повага свободи іншого, його способу мислення, поведінки, політичних і релігійних поглядів». У китайській мові бути толерантним означає «виявляти великодушність до інших». В арабській толерантність — це «прохання, поблажливість, м'якість, співчуття, прихильність, терпимість до інших». У перській — «терпіння, витривалість, готовність до примирення». В іспанській — «зда-тність визнавати відмінні від власних ідеї або думки».

Етичний діалог допоміг студентам охарактеризувати толерантність як: терпимість до чужих думок, вірувань; визнання рівності інших; повагу особистої, людської та національної гідності; повагу прав інших; готовність приймати чужу думку; прийняття іншого таким, яким він є; здатність поставити себе на місце іншого; повагу права бути іншим; співпрацю, партнерство, взаємодія; відмову від нав'язування своїх цінностей; відмову від домінування, заподіяння шкоди і насильства.

Подальша робота передбачала ознайомлення студентів із Декларацією принципів толерантності, затвердженою резолюцією 5.61 Генеральною Конференцією ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 року. Обговорення статей Декларації виявило готовність студентів послуговуватися ними на особистому і професійному рівні. «Декларація містить дуже чіткі положення, які стосуються різних сфер нашого життя. І за час навчання у виші ми маємо підготуватися до того, яким чином їх упроваджувати у своїй професійній діяльності» (Олена М.), «Хотілося б, щоб положення Декларації були втілені на всіх

рівнях українського суспільства. Кожен з нас має зробити висновок, що ми можемо самі для цього зробити» (Ігор К.), «Щоб рухатися уперед, потрібно позбутись усього того, що нам заважає: нетерпимості, підозрливості, закритості, агресивності» (Світлана Р.).

Зацікавлення у студентів викликала кураторська година для другокурсників «Позитивні та негативні міжкультурні стереотипи», під час якої студенти розглянули вікові стереотипи («Тим, кому за 20, вже не молоді», «Молодь за авангард»); гендерні («чоловіки і жінки — різні», «усі жінки лише використовують чоловіків»); расові («усі китайці на одне лице», «усі негри чорні»); конфесійні («іслам проповідує тероризм», «усі попи люблять гроші»); професійні («усі вчителі дратівливі», «усі судді — хабарники»); національні («усі євреї скупі», «росіяни — шовіністи», «українці — індивідуалісти»); географічні («життя в Європі позбавлене труднощів»); речові («японські автівки найякісніші», «німецька побутова техніка краща»). Розглядаючи проблему стереотипів, студенти дійшли висновку, що вони переважно є нейтральними, навіть позитивними, оскільки визнають деякі переваги чи досягнення іншої культури, однак за певних обставин (непорозумінь, конфліктів, суперечок) можуть набувати негативного забарвлення і призводити до негативних наслідків, таких як расизм, сексизм, ісламофобія тощо.

Презентуючи книжкову виставку, підбрану спеціально до кураторської години, педагог звернув увагу на той факт, що вперше термін «стереотип» був використаний американським журналістом Уолтером Ліппманом у 1922 році у книжці «Суспільна Думка» (Public Opinion), за допомогою якого він намагався описати метод типізації людей суспільством. Зокрема, він визначив стереотипи як упереджені думки, що керують усім процесом сприйняття. Вони маркують визначені об'єкти як знайомі чи незнайомі, так що ледь знайомі здаються добре відомими, а незнайомі — далекими. У. Ліппман стверджував, що стереотипи є набагато простішими за реальність, їх можна обмежити двома-трьома реченнями. Люди набувають стереотипів не з власного досвіду, а з чужої думки (ЗМІ, знайомих тощо). Усі стереотипи більш-менш хибні, бо приписують конкретній людині риси, якими має володіти певна група. Вони дуже живучі: навіть, переконавшись у тому, що стереотипи не відповідають дійсності, люди не поспішають від них відмовлятися, вважаючи це винятком із правил.

Вправа «Дві сторони одного Місяця» дала студентам змогу визначити позитивні і негативні функції стереотипів та їхній вплив на крос-культурні цінності. Позитивними функціями стереотипів, на думку студентів, є: оперування готовою і зрозумілою інформацією стосовно іншої культури; можливість передбачати різні форми поведінки представника тої чи іншої культури; захист рідної культури, традицій, звичаїв, звичок та ін., що відображає певний культурний рівень суспільства, його минуле та сучасність; створення умов для комунікацій у крос-культурному спілкуванні на рівні минулого, сучасного і майбутнього; формування певних зразків, моделей, стандартів крос-культурної поведінки; спонукання до соціальної адаптації, самоідентифікації; пошуки гармонійного існування людини у світі.

Серед негативних функцій стереотипів: хибне тлумачення поведінки представників іншої культури та їхніх цінностей; розмежування на своїх і чужих; формування упереджень, що ґрунтуються і підсилюються помилковими та застарілими уявленнями про іншу культуру; обмеження і самообмеження особистості; смислові бар'єри.

Творче завдання «Дорожня карта миру» ставила за мету на основі аналізу причинно-наслідкових зв'язків розробити стратегію подолання стереотипів. Розроблена стратегія подолання негативних стереотипів передбачала: надання всім культурним суб'єктам рівних прав і можливостей, участь студентів у крос-культурних проектах; створення умов для крос-культурної комунікації і взаємодії у молодіжному середовищі; розвиток народної дипломатії з метою налагодження повноцінного діалогу між представниками різних культур; створення на базі вищого педагогічного навчального закладу національно-культурного осередку з питань інтеграції до ЄС та вивчення культури європейських країн; розроблення системи виховних заходів у ВНЗ, які б демонстрували відкритість до культур, історії, ремесел, традицій та сприяли не лише внутрішній стабільності, а й створенню позитивного іміджу вищого навчального закладу і України загалом; розроблення пропозицій та методичних матеріалів для педагогічної практики у школі з метою крос-культурного виховання школярів.

Заключна бесіда засвідчила, що студенти переконалися у шкідливості стереотипів. В устах деяких політиків вони можуть перетворитися на пропаганду расизму, ксенофобії, виправдання аморальних, неприйнятних у суспільстві вчинків.

Як приклад, було наведено навішування ярликів «бандерівці» на весь український народ та виправдання російськими політиками анексії Криму, розбрату Сходу і Заходу України. Однак студенти переконані, що сучасне життя у крос-культурному середовищі потребує спільних зусиль для налагодженні діалогу навіть між супротивниками, найефективнішим кроком до якого є подолання негативних стереотипів, вироблення спільних цінностей, що стане запорукою миру і партнерських відносин. На думку студентів, особлива роль належить вищим педагогічним навчальним закладам, оскільки від підготовки майбутнього вчителя значною мірою залежить якість освіти і виховання, урахування об'єктивних і суб'єктивних чинників, які визначають ефективність крос-культурного виховання в сучасних умовах.

У процесі роботи свою ефективність довів розроблений нами спецкурс «Крос-культурні цінності сучасного педагога», розрахований на 16 годин. Під час спецкурсу використовувалась інтуїтивно-дискусивна взаємодія з метою засвоєння певної інформації, стереотипно-мотиваційна взаємодія у самостійній діяльності за підтримки педагога та особистісно усвідомлена взаємодія, що визначалась особистісною позицією студента в організованому полікультурному діалозі. Спецкурс передбачав плюралізм думок та будувався на основі демократизму, поваги до думки усіх учасників та використання різних видів діяльності: пошукової, проектної, ігрової тощо.

Цікавою формою роботи зі студентами філологічного факультету стали «Зустрічі у бібліотеці», під час яких студенти мали можливість не лише ознайомитись з літературними новинками, а й обговорити їх. Читання уривків твору здійснювалося мовою оригіналу у музичному супроводі та із показом слайдів. Обговорення творів допомагало глибше зрозуміти проблему, «зануритися в іншу культуру».

Уся система виховної діяльності будувалась відповідно до специфіки вищих педагогічних навчальних закладів, що позитивно позначилось на формуванні крос-культурних цінностей у студентів вищів та визначило зміст виховної діяльності і вибір доцільних форм і методів роботи.

Література

1. Adunarea Parlamentară a Consiliului Europei. Recomandarea 1201 (1993) privind un protocol adițional la Convenția europeană a drepturilor omului, privind drepturile minorităților naționale // Patraș E. Minoritățile naționale din Ucraina și Republica Moldova: statutul juridic. – Cernăuți : Ed. Alexandru cel Bun, 1999. – P. 256-260.

2. Banks J. Multicultural education: issues and perspectives / J. Banks. — 3rd ed. — Boston: Allyn & Bacon, 1997. — 446 p.
3. Bennett C. Comprehensive multicultural education: theory and practice / ed. by Christine Bennett. — 4th ed. — MA: Allyn & Bacon, 1999. — 440 p.
4. Berry J. W. Immigration, acculturation and adaptation / J. W. Berry // Applied psychology: An international review. — 1997. — Vol. 46 (1). — P. 5-68.
5. Cross-cultural psychology: Research and applications / [Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R.]. — Cambridge etc. : Cambridge University Press, 1992.

В статье рассмотрены современные формы и методы формирования кросс-культурных ценностей в воспитательной работе высших педагогических учебных заведений. Особое внимание уделено формам воспитательной работы (индивидуальным, микрогрупповым, групповым и массовым). Освещены особенности организации и проведения кураторских часов, спецкурса, встреч в библиотеке, индивидуальных консультаций и тренинговой работы со студентами, направленной на воспитание кросс-культурных ценностей, также рассмотрены методы этического диалога, беседы, обсуждения, дискуссий, упражнений, творческих заданий и др.

Ключевые слова: кросс-культурные ценности, высшие педагогические учебные заведения, студенты, формы, методы.

T. V. Olynets

The Content, Forms and Methods of Formation of Cross-Cultural Values in Higher Pedagogical Educational Institutions

Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University (1/6 Uralska Str., Kamianets-Podilskyi, Ukraine).

This article deals with new forms and methods of forming cross-cultural values in the educational work of higher pedagogical educational institutions. Special attention is paid to forms of educational work (individual, micro-group, group and mass). The author points out the peculiarities of organization of curator's hours, special course, and meetings in the library, individual consultation and training activities with students directed at education of cross-cultural values, and considers methods of ethical dialogue, conversation, discussion, debates, exercises, creative tasks etc. The content, forms and methods of work used in the educational activities of higher educational institutions were aimed at the formation of a cross-cultural environment in higher pedagogical educational institutions, intercultural tolerance, dialogue of cultures, overcoming negative stereotypes, intercultural conflicts, the development of modern communications, skills of cross-cultural interaction.

Keywords: cross-cultural values, higher pedagogical educational institutions, students, forms, methods.

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ УСТОЙЧИВОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РАМКАХ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА

У статті розглянуто проблему профілактики наркоманії у рамках соціального партнерства. За результатами моніторингу діяльності вищих навчальних закладів Республіки Казахстан щодо організації профілактики наркоманії в студентському середовищі і SWOT-аналізу запропоновано програму формування антинаркотичної стійкості студентської молоді на основі концепції життєстійкості у вибірковій профілактиці.

Ключові слова: профілактика наркоманії, наркотична стійкість, соціальне партнерство, моніторинг, студентська молодь.

В Послании Президента страны Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Казахстан-2050» отмечено: «Физическая культура и спорт должны стать особой заботой государства. Именно здоровый образ жизни является ключом к здоровью нации» [1, с. 46].

В государственных документах Республики Казахстан: Конституция Республики Казахстан, Закон Республики Казахстан «Об образовании», Стратегия социального развития «Казахстан-2030», Указ Президента Республики Казахстан «О государственной программе «Здоровье народа», Комплексная программа воспитания в организациях образования Республики Казахстан, Постановление Правительства Республики Казахстан «О комплексной программе «Здоровый образ жизни», Государственная программа «Образование» подчеркивается приоритетная государственная значимость и необходимость активной деятельности по профилактике наркомании.

Целью статьи является раскрытие возможностей социального партнерства в формировании антинаркотической устойчивости студенческой молодежи.

Молодежь в условиях ускоренного социально-экономического и политического развития страны недостаточно защищена перед лицом наркомании. Наркотизация молодежи обусловлена рядом геополитических, социально-экономических, социокультурных и институционально-правовых причин. Молодые люди, употребляющие наркотики, быстро опускаются вниз по социальной «лестнице»: бросают школу, колледж и вуз, порывают связи с ближайшим позитивным со-

циальным окружением и т. д. Наркомания почти неизбежно провоцирует преступность, половые извращения, проституцию, распространение ВИЧ-инфекции.

В связи с этим основной акцент должен ставиться на первичной профилактике, направленной на формирование антинаркотической устойчивости молодежи и на предупреждение неблагоприятного воздействия на здоровье факторов социальной и природной сферы. Одной из важнейших задач в этом направлении является консолидация усилий учреждений, ведомств, организаций на всех уровнях, поиск инновационных форм работы с молодежью [3, с. 31]. Так, одним из направлений работы является форма социального партнерства с неправительственным сектором, которую озвучил на II форуме НПО Президент РК Н. А. Назарбаев. Одной из приоритетных целей такого партнерства является формирование антинаркотической устойчивости молодежи и поэтапное вытеснение психоактивных веществ из сферы человеческих потребностей [2, с. 17].

Идею Президента о социальном партнерстве по профилактике наркомании поддержал Евразийский гуманитарный институт и неправительственные организации (НПО) Республики Казахстан. Следует отметить, что одним из приоритетных направлений этого партнерства является мониторинг деятельности высших учебных заведений Республики Казахстан по организации профилактики наркомании в студенческой среде, который был осуществлен преподавателями, студентами-волонтерами Евразийского гуманитарного института и НПО г. Астана и Польши при поддержке Департамента по воспитательной работе и молодежной политике Министерства образования и науки РК. Были определены следующие задачи мониторинга: выявить методы организации профилактики наркомании в студенческой среде вуза; проверить эффективность применения методов профилактики наркомании в молодежной среде вуза; выявить перспективность деятельности профессорско-преподавательского состава вуза в проведении профилактических мероприятий среди студентов.

Была определена также следующая выборка: по месту расположения — все регионы и областные центры; по форме собственности — государственные и не государственные вузы; по контингенту студентов — с большим и меньшим числом студентов; по направлениям подготовки в регионах — медицинские, политехнические, педагогические вузы, университе-

ты и школы милиции; по составу ППС вуза – преподаватели, старшие преподаватели, доценты, профессора.

Репрезентативность выборки составляла 35% от общего количества вузов РК.

Таблица

Результаты фактографического листа

Область	ППС вузов, являющиеся кураторами (%)			
	преподаватель	ст. преподав.	доцент	профессор
г. Астана	13,3	16,6	12,7	-
г. Алматы	6,6	20	13,3	7,7
Акмолинская	20	43,3	7,1	-
Актюбинская	16,6	31,1	10	-
Алматинская	23,3	23,3	3,3	-
Атырауская	16,6	16,6	10	1,6
ВКО	10	35	11,6	5
Жамбылская	3,3	20	11,6	3,3
ЗКО	16,6	30	16,8	6,6
Карагандинская	13,3	27,7	16,6	6,6
Костанайская	13,3	13,3	6,6	-
Кызылординская	16,6	26,6	11,1	2,2
Мангыстауская	13,3	31,6	10	3,3
Павлодарская	26,6	21,6	1,6	3,3
СКО	20	38,3	10	3,3
ЮКО	26,6	13,3	10	6,6

По результатам исследования (табл.), можно проследить дифференциацию в осуществляемой профилактической работе профессорско-преподавательского состава вузов. Основную работу проводят старшие преподаватели и преподаватели, которые зачастую имеют кураторскую группу или несколько групп. Как правило, профессора и доценты в вузах являются кураторами одной группы или не являются таковыми, соответственно, работа со студенческой аудиторией по профилактике наркомании в молодежной среде минимизируется. При этом необходимо отметить достаточно высокие потенциалы данной категории, как образовательный, педагогический, так и возрастной.

Вместе с тем средствами SWOT-анализа были рассмотрены все стороны распространенной стратегии профилактики, которая ведется с позиции доминирующего информирующе-

го подхода в вузах республики, чтобы определить условия для выработки другого подхода к управлению ситуацией растущей наркотизации.

К сильным сторонам информирующего подхода можно отнести большой опыт просвещенческой деятельности; участие специалистов различных областей знаний; хорошо разработанный информационно-методический арсенал. Слабые стороны подхода составляют: формирование в основном теоретического уровня знаний; не вся молодежь читает и слушает информацию о наркотиках по разным причинам. К возможностям информирующего подхода следует отнести: потенциальные условия для создания очень большой аудитории; условия для контактного и дистанционного просвещения; широкий территориальный охват. Присутствующие угрозы (риски) — это активность политики наркотизации; умелое целевое воздействие на молодежь, учитывающее возрастные особенности и потребности; расширение и обновление ассортимента наркотических веществ; доступность наркотиков для молодежи; активное участие субъектов рынка наркотиков и самой молодежи в распространении; высокая мотивированность материальной прибылью и заинтересованность в увеличении числа зависимых; энергичный поиск потенциальных клиентов (ночные клубы, дискотеки, общежития, учебные заведения и т. д.).

По итогам проведенной работы были сформулированы следующие выводы: 1. Широкий спектр профилактических мероприятий, проводимых в вузах республики, свидетельствует о наличии организационно-педагогических условий в образовательном пространстве. Но при этом следует констатировать недостаточность используемых методов профилактики наркомании в студенческой среде: словесные и наглядно-демонстрационные. Практически отсутствуют активные методы, требующие кадровый потенциал, а также владение определенными навыками применять данные методы. 2. Лекции, беседы, кураторские часы, встречи со специалистами правоохранительных органов и сотрудниками медицинских учреждений, просмотр видеопродукции, наглядная агитация являются основными формами работы со студенческой молодежью. 3. Данные исследования подтверждают необходимость организации профилактической работы в студенческих общежитиях. 4. Осуществляется сотрудничество с молодежными организациями. 5. Недостаточность информационно-аналитической базы и методического материала для осуществления антинаркотичес-

кой пропаганды. 6. Перспективность деятельности ППС вуза в проведении профилактических мероприятий среди студентов зависит от ряда факторов: пополнения информационно-аналитической базы вуза; организации системы обучения (информирования) профессорско-преподавательского состава методам профилактики и объективной оценки ее эффективности.

На основании проведенного исследования нами были разработаны следующие рекомендации: 1. Необходимо повысить ответственность со стороны профессиональных групп лиц, работающих с молодежью, — специалистов системы образования, здравоохранения, правоохранительных органов, которым необходимо выработать совершенно новые подходы к решению проблем профилактики наркомании. 2. Консолидировать все заинтересованные организации по выработке комплексного, межсекторального и межведомственного подходов к решению существующих проблем наркотизации современного общества. 3. В Стратегии борьбы с наркоманией и наркобизнесом в Республике Казахстан на 2006-2014 годы отмечается, что неотъемлемой частью государственной антинаркотической деятельности должна стать пропаганда здорового образа жизни, жизни без наркотиков, особенно среди детей и молодежи [1]. Для этого, прежде всего, необходимо создать многоступенчатую образовательную программу по профилактике наркомании среди детей, подростков и молодежи. 4. Создать единую антинаркотическую информационно-аналитическую базу для вузов и других учебных заведений Республики Казахстан; отработать механизм получения и обмена информацией. 5. Разнообразить методы профилактики наркомании для студентов дневного и заочного отделения. 6. Активизировать профилактическую работу в студенческих общежитиях с привлечением к данной деятельности представителей молодежи по принципу «равный — равному». 7. При проведении профилактической работы в вузе осуществлять мониторинг и оценку эффективности используемых форм и методов с учетом мнения студенческой молодежи. 8. Проводить со студенческой молодежью консультации, ориентированные не только на поведение, но и на коррекцию смысловой сферы личности. 9. Для эффективной профилактической деятельности необходимо сотрудничество специалистов разного профиля.

На основании проведенной работы, совместно с экспертами КАДАП — МЕДИССА К. Осташевски, Б. Буковска, Я. Сиерославски, была разработана программа формирования анти-

наркотической устойчивости студенческой молодежи на основе концепции жизнестойкости в выборочной профилактике.

Структура целевой программы представлена следующим образом:

Цель: снижение риска наркопотребления среди молодежи. Задачи программы: усиление социального контроля, а именно: конструктивное взаимодействие взрослых и молодежи; усиление психолого-педагогических навыков. Ожидаемые результаты: формирование Я-концепции; формирование адекватной самооценки; формирование ответственного поведения в ситуациях угрозы жизни и здоровью; умение сказать «нет». Действия: воспитание; обучение; коррекция.

Для реализации программы нами используются различные технологии, в том числе техники «Дерево проблем» и «Дерево целей».

1. Техника «Дерево проблем» включает: *определение причин*: семейный кризис; дисфункция учреждений; молодежная субкультура — употреблять наркотики модно; слабый социальный контроль; высокая доступность наркотиков; *определение проблемы*: высокий риск наркопотребления среди молодежи. И как следствие: проблемы со здоровьем; проблемы в семье; проблемы в вузе; нарушения общественного порядка.

2. Техника «Дерево целей». *Цель*: формирование антинаркотической устойчивости у студенческой молодежи. *Задачи программы*: укрепление ценностей семьи; устранение дисфункций учреждений; снижение интереса к теме потребления наркотиков; усиление социального контроля; сокращение доступности наркотиков. *Прогнозируемый эффект*: меньше проблем со здоровьем, в семье и в вузе; отсутствие нарушений общественного порядка.

Разработанная программа включает в себя следующие стратегии:

1. Стратегия формирования навыков ответственного поведения в процессе воспитания, а именно укрепление конструктивных взаимоотношений со взрослыми предотвращает появление и нарастание проблем, связанных с употреблением наркотиков среди молодежи. Данная стратегия предполагает реализацию основных направлений: поддержка взрослых и образовательная работа с ними; образовательная работа; группы поддержки, психокоррекция.

2. Стратегия воспитания лидеров (Теория социального обучения А. Бандуры). Примеры для подражания среди ровесников

могут эффективно влиять на создание положительной модели поведения, которая предотвратит эксперименты с наркотическими веществами. Данная стратегия предусматривает групповые и индивидуальные занятия, создание поведенческих моделей здорового образа жизни; дискуссии с ровесниками на темы, о которых взрослым трудно говорить с молодежью и т. д.

3. Стратегия информирования, утверждающая, что предоставление убедительной информации может снизить желание попробовать наркотические вещества. Основные направления стратегии охватывают распространение информации об употреблении и злоупотреблении наркотиками; индивидуальных, семейных и общественных последствиях употребления наркотиков; возможности обращения за профессиональной помощью.

4. Стратегия формирования положительных норм поведения делает акцент на ослабление чувства субъективного давления, способствующего экспериментам с наркотическими веществами, нивелирует стремление их попробовать. Среди основных направлений следует выделить изменение норм поведения, которые поощряют употребление наркотических веществ.

5. Стратегия формирования жизненных ценностей ориентирована на то, что достижение поставленной цели и конструктивное удовлетворение своих потребностей уменьшает риск, связанный с желанием попробовать наркотические вещества. Основные направления стратегии: обучение жизненным навыкам, которые помогают в конструктивной реализации жизненных целей; формулировка цели и решение проблем; построение отношений с окружающими; принятие решений и критическое мышление; положительная самооценка; умение противостоять стрессовым ситуациям и жизненным трудностям; ассертивность. Важно отметить, что формирование черт характера, навыков, которые позволят отказаться от предложения попробовать наркотические вещества (даже под давлением), имеет ключевое значение для эффективности профилактических программ.

6. Стратегия альтернатив, предполагающая включение молодых людей в работу групп, которые ставят перед собой полезные, конструктивные цели. Основное направление стратегии — это творческая организация свободного времени и мероприятий. В Евразийском гуманитарном институте реализуются различные программы — конкурсы, музыкальные фестивали, диспуты, состязания ораторов, «научные ярмарки», лектории «Евразия и молодежь». Следует также отме-

тить проведение и традиционных праздников: «День знаний», «Международный день студентов», «Посвящение в студенты» «Евразия встречает НАУРЫЗ» и многие другие. Вместе с тем студенческая молодежь имеет возможность для самореализации в деятельности таких студенческих общественных объединений, как театральный кружок, студия вокала, студия народного танца, волонтерская организация, клуб современного танца, танцевальный коллектив «Шаттык» и другое. Возможность плодотворного времяпровождения для молодежи является важным элементом профилактики.

7. Стратегия развития общественных ресурсов утверждает, что изменение жизненных условий в конкретной среде влияет на поведение и привычки ее обитателей. Стратегия предполагает следующие направления: изменение системы организации общественной жизни; реакции окружения и моральные нормы по отношению к использованию психоактивных веществ; создание стимулирующей атмосферы для адекватного поведения и всестороннего развития молодежи.

Таким образом, реализация представленной программы формирования антинаркотической устойчивости у студенческой молодежи на основе концепции жизнестойкости наиболее эффективна в рамках социального партнерства, так как в основе лежат межсекторальный и межведомственный подходы, включающие многочисленные ресурсы. Ценным в таком сотрудничестве является то, что в реализации программы активную позицию занимают сами студенты, что повышает их профессиональную компетентность и ответственность.

Литература

1. Стратегии борьбы с наркоманией и наркобизнесом в Республике Казахстан на 2006-2014 годы : Указ Президента республики Казахстан от 29 ноября 2005 года // САПП. — 2005. — №42. — С. 571.
2. НПО и государство: курсом эффективного партнерства: национальный доклад о развитии неправительственных организаций в Республике Казахстан. — Астана, 2007. — 140 с.
3. Оспанова Я.Н. География борьбы с наркоманией : учеб. пособие / Я.Н. Оспанова, Т.А. Абдрашитова, С.Н. Молчанов. — Астана : Агроиздат, 2007. — 130 с.
4. Стратегия «Казахстан-2050: новый политический курс состоявшегося государства: послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана. — Астана : Аккорда, 2012. — 74 с.

В статье рассмотрена проблема профилактики наркомании в рамках социального партнерства. По результатам мониторинга деятельности высших учебных заведений Республики Казахстан касательно

организации профилактики наркомании в студенческой среде и SWOT-анализа предложена программа формирования антинаркотической устойчивости студенческой молодежи на основе концепции жизнестойкости в выборочной профилактике.

Ключевые слова: профилактика наркомании, наркотическая устойчивость, социальное партнерство, мониторинг, студенческая молодежь.

Ya. N. Ospanova

Formation of Anti-Drug Stability of Students in the Framework of Social Partnership

Eurasian Institute for the Humanities (4 M. Zhumabaev Av., Almaty district, Astana, Republic of Kazakhstan).

The article deals with the problem of drug abuse prevention in the framework of social partnership. One of the priority aims of the partnership is the formation of youth anti-drug stability and gradual displacement of psychoactive substances from human needs. The results of monitoring activities of higher education institutions of the Republic of Kazakhstan on the organization of prevention of drug abuse among students are represented. These results enable us to trace the differentiation in preventive work carried out by the teaching staff of universities. A targeted program of formation of students' anti-drug stability in terms of the results of monitoring and SWOT-analysis is offered. It is based on the concept of resilience in selective prevention program funds, technology and engineering. This designed program includes such components as strengthening family values, eliminating dysfunctions of institutions, decreased interest in the topic of drug use, increased social control, reducing the availability of drugs. It envisages the following strategies: a strategy of developing skills of responsible behavior in education, a strategy of leaders' education, a strategy of communications, a strategy of formation of behavior positive norms, a strategy of formation of life values, a strategy of alternatives, and a strategy of public resources development.

Keywords: drug prevention, drug resistance, social partnership, monitoring, students.

References

1. (2005). Strategii borby s narkomaniie i narkobiznesom v Respublike Kazakhstan na 2006-2014 gody [Combat strategies of drug abuse and drug trafficking in the Republic of Kazakhstan for 2006-2014]. (Decree, November 29).
2. (2007). NPO i gosudarstvo: kursom effektivnogo partnerstva. Natsionalnyi doklad o razvitii nepravitelstvennykh organizatsii v Respublike Kazakhstan [NGOs and the State: a course of effective partnership. National Report on the development of non-governmental organizations in the Republic of Kazakhstan]. Astana.
3. Ospanova, Ya. N., Abdrashitova, T. A. & Molchanov, S. N. (2007). Geografiia borby s narkomaniie [Geography of combat with addiction]. Astana: Agroizdat.
4. (2012). Poslanie Prezidenta Respubliki Kazakhstan N. A. Nazarbaeva narodu Kazakhstana «Strategiia «Kazakhstan-2050: novyi politicheskii kurs sostoiavshegosia gosudarstva» [The address of the President of the Republic of Kazakhstan Nursultan Nazarbaev to the people of Kazakhstan «Strategy» Kazakhstan-2050: a new policy of the established state]. Astana: Akkorda.

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОСОБИСТІСНОГО ТИПУ СПІЛКУВАННЯ

Розкрито сутність готовності як системи якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дають їй змогу виконувати конкретну діяльність. Встановлено, що особистісний тип спілкування передбачає такі ситуації взаємодії, в яких учасники спілкування задіяні особистісно; це спілкування, спрямоване на оптимальну міжособистісну взаємодію в атмосфері психологічного комфорту, забезпечення особистісного зростання та досягнення цілей суб'єктів спілкування в системі відображення, ставлення і поведінки особистості. Сформульовано визначення готовності майбутнього вчителя до особистісного типу спілкування, визначено критерії і показники її сформованості.

Ключові слова: *готовність, особистісний тип спілкування, майбутній учитель, констатувальний етап експерименту, критерії, показники, рівні.*

Для ефективного розвитку і становлення людини як особистості важливе значення має спілкування. В його основу мають покладатися ставлення до іншого як до найвищої цінності, адекватний емоційний відгук на його поведінку і стан, здатність «відчувати» буття іншої людини як своє власне, долати формалізм у спілкуванні, проявляти свою особистісну своєрідність і, переступаючи через застарілі поведінкові шаблони, шукати й випробувувати найбільш слушні для конкретного випадку способи спілкування. Особливе значення ці питання набувають для студентів, чия майбутня професійна діяльність пов'язана з навчанням і вихованням дітей та учнівської молоді. З огляду на це актуалізується проблема формування у майбутніх учителів особистісного типу спілкування, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, готовності реалізувати спілкування як діалог.

У психолого-педагогічній літературі узагальнено вагомий досвід, що має непересічне значення для розв'язання цієї проблеми. Базовими є праці, присвячені вирішенню теоретико-прикладних питань професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в комунікативному контексті: І. Вельської, Н. Вітюк, Л. Гайсиної, С. Ковалю, О. Ніколаєнко, О. Овсянникової, Г. Столярова, П. Стрельникова, Г. Трофімової, Т. Яценко та інших. У науковому доробку Б. Ананьєва, Г. Андреевої, І. Бега, О. Бодальова, Л. Буєвої, Л. Виготського, В. Кан-Калика, О. Киричука, О. Ковальова, Н. Крилової, О. Леонтьєва,

Б. Ломова, А. Мудрика, Л. Петровської, Н. Хупавцевої, С. Шеїна розкрито основні підходи до визначення сутності спілкування, його складники та способи реалізації. Осмисленню сутності особистісного типу спілкування присвятили свої праці К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Бобньова, О. Бондаревська, С. Братченко, О. Леонтьєв, Є. Чалкова та інші.

Разом із тим через свою багатоаспектність ця проблема потребує подальшого ґрунтовного вивчення, зокрема щодо визначення готовності майбутніх учителів до застосування особистісного типу спілкування.

Мета статті полягає у розкритті сутності готовності до особистісного типу спілкування, висвітленні змісту і методики констатувального етапу експерименту, спрямованого на виявлення рівнів сформованості цієї готовності у майбутніх учителів.

Готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо велика її роль у роботі педагога. За своєю сутністю — це складне особистісне утворення, система якостей і властивостей особистості, які у своїй сукупності дають їй змогу виконувати конкретну діяльність [3]; активно-дієвий суб'єктивний стан людини, що характеризує мобілізованість її сил для виконання поставленого професійного педагогічного завдання [2].

Особистісне спілкування передбачає такі ситуації взаємодії, в яких учасники спілкування задіяні особистісно. Основне призначення цього типу спілкування — забезпечення існування внутрішнього світу особистості, сприйняття нею самої себе та іншого як особистостей, відстоювання права на особистісне ставлення до явищ зовнішнього світу. Йдеться не про егоїстичне настановлення, не про відстоювання власних домагань, а про утвердження загальнолюдських прав і властивостей людини.

На думку Є. Чалкової, особистісне спілкування — це спілкування, спрямоване на оптимальну міжособистісну взаємодію в атмосфері психологічного комфорту, забезпечення особистісного зростання та досягнення цілей суб'єктів спілкування в системі відображення, ставлення і поведінки особистості [4, с. 5].

Для вихователів, які використовують особистісно орієнтований стиль спілкування, характерними є: позиція «поруч і разом з дитиною», яка враховує її інтереси й права, забезпечує емоційний контакт із нею; тактика спілкування — співробітництво, що ґрунтується на розумінні й прийнятті особистості дитини,

забезпеченні умов для прояву її активності, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень; оцінювальна діяльність, переважно позитивна, спрямована на оцінку конкретних результатів діяльності, на надання переваги успішним діям [1, с. 104-105].

Ми розглядаємо готовність майбутнього вчителя до особистісного типу спілкування як складне особистісне утворення, що характеризує його ставлення до інших, зумовлює дії і вчинки, в основу яких покладається прийняття особистості іншого як найвищої цінності, здатність відчувати і розуміти його.

Зважаючи на сформульоване визначення, критеріями сформованості цього утворення є: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний.

Для проведення експериментальної діагностики до кожного з названих критеріїв добиралися відповідні показники. Показниками когнітивного критерію обрали: знання про сутність міжособистісного спілкування, особливості та способи реалізації його особистісного типу. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію слугували: орієнтація на особистісне спілкування з іншими, ставлення до партнера зі спілкування як до найвищої цінності. До показників діяльнісного критерію відносили: уміння вступати у спілкування і здійснювати його на засадах емпатії та зворотного зв'язку; уміння здійснювати рефлексію, попереджати або конструктивно вирішувати конфлікти.

Сформованість у майбутніх учителів готовності до особистісного типу спілкування за показниками когнітивного критерію визначалася за допомогою усного опитування, під час якого пропонувалося розкрити зміст понять «спілкування», «особистісний тип спілкування». Відповіді оцінювалися за такою схемою: повна правильна відповідь — 3 бали, правильна, але недостатньо повна відповідь — 2 бали, неправильна відповідь — 1 бал, відсутність відповіді — 0 балів. Аналіз та узагальнення результатів усного опитування засвідчили, що 14,8% майбутніх учителів мають високий рівень сформованості досліджуваного особистісного утворення, 45,4% — середній і 39,8% — низький рівень.

Сформованість у студентів емпатійних здібностей, тобто вміння поставити себе на місце іншої людини, здатність до довільного емоційного відгуку на переживання іншого, вивчалася за допомогою анкети «Дослідження рівня емпатійних тенденцій», а також тесту «Емпатійні здібності». Важливість емпатії для особистісного типу спілкування ми вбачаємо в її сприянні збалансованості міжособистісних відносин; розви-

нена емпатія — ключовий чинник успіху у процесах навчання і виховання. Результати тестування засвідчили, що для більшості майбутніх учителів характерний низький і середній рівні емпатії, що негативно позначається на їхній готовності до особистісного типу спілкування.

Щоб бути готовими до особистісного типу спілкування, студенти мають знати самих себе як суб'єктів процесу спілкування, які повною мірою не тільки визнають таке саме право на суб'єктність за своїм співрозмовником, а й здійснюють певні дії для його ефективної реалізації. Зважаючи на це, під час констатувального етапу експерименту ми пропонували майбутнім учителям виконати тест «Взаємовідносини із співрозмовником» і тест «Чи приємно з вами спілкуватися?».

Узагальнення результатів за всіма параметрами тесту «Взаємовідносини із співрозмовником» засвідчило, що найбільша кількість респондентів має середній і низький рівні досліджуваних умінь, що негативно позначається на їхній готовності до особистісного типу спілкування за діяльнісним критерієм. Адже невміння надавати співрозмовникові підтримку, узгоджувати з ним позиції і конструктивно вирішувати конфліктні ситуації утруднює спілкування на засадах суб'єкт-суб'єктного діалогу, вносить у цей процес деструктивні моменти.

Результати виконання тесту «Чи приємно з вами спілкуватися?» показали, що на низькому рівні сформованості готовності до особистісного типу спілкування перебувало 43,7% майбутніх учителів; на середньому рівні — 35,8%; на високому — 20,5%. Оскільки останній відсотковий параметр надалі не підтвердився, вважаємо, що близько третини студентів мають завищену самооцінку або дали неправильні відповіді на запитання тесту.

Характер взаємовідносин майбутніх учителів у процесі спілкування діагностувався за допомогою «Опитувальника афілітації». Під афілітацією розуміють потребу людини у встановленні, збереженні та зміцненні позитивних відносин з іншими. Індивід, який володіє цією потребою, не лише постійно прагне до взаємодії з іншими людьми, а й відчуває задоволення від емоційно позитивного спілкування з ними. Іноді ця потреба перевищує всі інші. Афілітація важлива для професійної діяльності майбутнього вчителя і має посідати одне з головних місць з-поміж інших потреб. Використовуючи цю методику, ми пропонували ознайомитися із судженнями за та-

кими шкалами: шкала для оцінювання сили прагнення до людей та шкала для оцінювання побоювання бути відторгненим. Високий рівень розвитку потреби «прагнення до людей» виявлено у 19,3% майбутніх учителів, середній рівень – у 47,5%, низький рівень – у 33,2%. Відповідно респонденти розподілилися і за шкалою побоювання бути відторгненим.

Для сформованості готовності до особистісного типу спілкування важливе значення має вміння не лише говорити, а й слухати партнера (показники діяльнісного критерію). З метою з'ясування наявності у студентів цих умінь використовувався тест «Чи вмієте ви говорити і слухати?», розроблений американським психологом Маклені. За результатами аналізу отриманих даних було встановлено, що лише 14,2% майбутніх учителів повною мірою володіють зазначеними вміннями. Середній рівень сформованості цих умінь зафіксовано у 43,6% майбутніх учителів, низький рівень – у 42,2%.

З метою виявлення педагогічних здатностей до здійснення особистісного типу спілкування було використано методiku «Педагогічні ситуації», що передбачала ознайомлення студентів зі спеціально дібраними педагогічними ситуаціями й вибір з-поміж запропонованих варіантів того, який, на їхню думку, був найбільш доцільним з педагогічного погляду. Якщо жоден із запропонованих варіантів відповіді не влаштував, респонденти могли запропонувати свій. Загалом було запропоновано 14 ситуацій. Узагальнення результатів використання методики засвідчило, що високий рівень розвитку здібностей до вирішення педагогічних ситуацій (уміння спілкуватися на засадах особистісного типу спілкування) характерний для 14,2% майбутніх учителів, середній рівень – для 45,7%, низький – для 40,1%.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дав змогу схарактеризувати три рівні сформованості у майбутніх учителів готовності до особистісного типу спілкування: високий, середній, низький.

Високий рівень. Майбутній учитель має ґрунтовні знання про сутність міжособистісного спілкування, особливості та способи реалізації його особистісного типу; постійно і свідомо орієнтований на особистісне спілкування з іншими, виявляє стійке ставлення до партнера із спілкування як до найвищої цінності; володіє вміннями залучення до спілкування і здійснення його на засадах емпатії та зворотного зв'язку, уміннями попереджати або конструктивно вирішувати конфлікти.

Середній рівень. Майбутній учитель має несистематизовані знання про сутність міжособистісного спілкування, особливості та способи реалізації його особистісного типу; загалом орієнтований на особистісне спілкування з іншими, ставлення до партнера із спілкуванню як до цінності має ситуативний характер; загалом володіє вміннями залучення до спілкування, але відчуває деякі утруднення у здійсненні його на засадах емпатії та зворотного зв'язку, уміння попереджати або конструктивно вирішувати конфлікти розвинені недостатньо.

Низький рівень. Майбутній учитель має фрагментарні, а іноді й дещо помилкові знання про сутність міжособистісного спілкування, особливості та способи реалізації його особистісного типу; не орієнтований на особистісне спілкування з іншими, ставлення до партнера із спілкуванню має суб'єкт-об'єктний характер; не володіє вміннями залучення до спілкування, вияву емпатії та зворотного зв'язку, не вміє попереджати або конструктивно вирішувати конфлікти, часто є їх ініціатором.

За результатами констатувального етапу експерименту, високий рівень сформованості готовності до особистісного типу спілкування мали 14,3% студентів; середній рівень — 45,4%; низький — 40,3%.

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що у сучасній вищій педагогічній школі приділяється недостатня увага формуванню готовності до особистісного типу спілкування як важливої складової професійної діяльності і міжособистісних відносин. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні педагогічних умов, спрямованих на подолання виявлених недоліків.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х книгах. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
2. Ипполитова Н. В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: [монография] / Н. В. Ипполитова, М. А. Колесников, Е. А. Соколова. — Шадринск: Исеть, 2006. — 236 с.
3. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. — К.: Знание, 1978. — 46 с.
4. Чалкова Е. Г. Основы иноязычной личностно-ориентированной фразеосемантики: дис. ... д-ра филолог. наук: 10.02.19 / Чалкова Елизавета Григорьевна. — М., 1999. — 328 с.

Раскрыта сущность готовности как системы качеств и способностей личности, которые в своей совокупности дают ей возможность вы-

полнять конкретную деятельность. Установлено, что личностный тип общения предусматривает такие ситуации взаимодействия, в которых участники общаются лично; это общение, направленное на оптимальное межличностное взаимодействие в атмосфере психологического комфорта, обеспечения личностного роста и достижения целей субъектов общения в системе отображения, отношения и поведения личности. Сформулировано понятие готовности будущего учителя к личностному типу общения, определены критерии и показатели ее сформированности.

Ключевые слова: готовность, личностный тип общения, будущий учитель, констатирующий этап эксперимента, критерии, показатели, уровни.

N. O. Ostapchuk

The Diagnostics of Levels of Future Teachers' Readiness to Personality Type of Intercourse

Rivne State Humanitarian University (12 Stepana Bandery Str., Rivne, Ukraine).

The importance of an intercourse based on attitude to others as to the greatest value, for effective development of an individual as a personality is substantiated. The essence of readiness as a system of qualities and properties of personality, which in the aggregate enable it to execute concrete activity, is exposed. The personality type of intercourse envisages such situations of co-operation in which participants of intercourse enter as personalities; it's intercourse, directed at optimum interpersonal co-operation in the atmosphere of psychological comfort, providing personality growth and achievements of subjects of intercourse in the system of reflection, relation and conduct. The readiness of future teachers to the personality type of intercourse is determined to be a complex personality form which characterizes its attitude toward others, predetermines actions and deeds on basis of which the other personality is accepted as the greatest value, includes the ability to feel and understand the other person's state. Criteria and indexes of this readiness are defined. The diagnostic stage of an experiment on forming future teachers' readiness to the personality type of intercourse is exposed, its methods as an aggregate of diagnostic procedures (questioning, testing, evaluation) are described, and an analysis of its results is presented. Three levels of future teachers' readiness to the personality type of intercourse are determined: high, middle, low; the quantitative distribution of respondents after these levels is provided.

Keywords: readiness, personality type of intercourse, future teacher, diagnostic stage of experiment, criteria, indexes, levels.

References

1. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti: Book 2 [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
2. Ippolitova, N. V., Kolesnikov M. A. & Sokolova, Ye. A. (2006). Sistema professionalnoi podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza: lichnostnyi aspect [The system of professional training of higher pedagogical institution students: A personality aspect]. Shadrinsk: Iset.
3. Moliako, V. A. (1978). Psikhologiiia tvorcheskoi deiatelnosti [The psychology of creative activity]. Kyiv: Znaniie.
4. Chalkova, Ye. G. (1999). Osnovy inoiazychnoi lichnostno-orientirovannoi frazeosemantiki [The bases of foreign personality oriented phrase-semantics] (Doctoral dissertation, Moscow).

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ САМОВИМОГЛИВОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ

Розкрито зміст та педагогічні засоби формування у старшокласників самовимогливості в процесі професійної орієнтації, виходячи з того, що самовимогливість постає як умова самовиховання особистості, необхідна у період професійного самовизначення та професійного становлення.

Ключові слова: самовимогливість, професійна орієнтація, професійне консультування.

Професійна діяльність людини завжди викликала інтерес з боку науковців, адже саме вона надає необмежені можливості в розкритті особистісного потенціалу та є площиною самореалізації особистості. Тому фахівці підкреслюють важливість профорієнтаційної самодіяльності старшокласників, які здійснюють перші кроки у власному професійному становленні. Однак часто система професійної орієнтації учнів зводиться до профорієнтаційної діагностики і надання порад, що стосуються професійного вибору. Така ситуація не задовольняє потреби особистості у профорієнтаційному виховному середовищі, яке б давало старшокласнику змогу усвідомити свої індивідуальні особливості, узгодити їх із вимогами професії та створити на цій основі програму самовиховання. Крім цього, виходячи із соціальних та економічних процесів, що відбуваються в сучасній Україні, методичні профорієнтаційні матеріали також вимагають оновлення. Отже, актуальною залишається потреба у проведенні дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на впровадження у навчально-виховний процес змісту та педагогічних засобів, які б підвищували виховний потенціал професійної орієнтації старшокласників.

Для нашого дослідження велике значення мають праці науковців, в яких зазначено, що форми, методи, засоби впливу на особистість старшокласника у процесі професійної орієнтації мають активізувати механізми самовиховання особистості шляхом самопізнання, самооцінки та самовдосконалення (І. Бех, О. Вітковська, О. Мельник, В. Синявський, М. Тименко, Б. Федоришин, С. Чистякова та інші).

Метою статті є висвітлення особливостей дослідно-експериментальної роботи з формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації.

Розуміння ролі активності людини у власному розвитку дає педагогу можливість цілеспрямовано організовувати діяльність учня, ставити його в позицію активного діяча, озброювати способами діяльності для активного виявлення своїх сил. Н. Мойсеюк підкреслює, що виховання відіграє головну роль у розвитку особистості лише за умови, якщо воно позитивно впливає на внутрішнє стимулювання її активності щодо роботи над собою, тобто коли розвиток набуває характеру саморозвитку [4, с. 83]. Саме тому, на нашу думку, важливим є створення такої методики, яка б завдяки взаємодії внутрішнього (прагнення учня до самоудосконалення з урахуванням вимог майбутньої професії) і зовнішнього виховного впливу (система педагогічних засобів профорієнтації) створювала умови для формування самовимогливості в контексті професійного зростання на основі особистісно орієнтованої парадигми.

В основі особистісно орієнтованої парадигми лежать провідні ідеї гуманізації освіти, що дають учневі змогу усвідомити діапазон своїх особистих потреб і можливостей, виявити і розкрити своє «Я», виробити вміння самостійно діяти, прагнути творчості, духовного розвитку та самовдосконалення (І. Бех, М. Боришевський, І. Якиманська). О. Бондаревська вважає, що методичний арсенал особистісно орієнтованого підходу становлять форми, методи і прийоми, які відповідають таким вимогам, як діалогічність, діяльнісно творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку, надання дитині необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту та засобів навчання і поведінки.

Отже, система професійної орієнтації має стати середовищем, яке згідно з особистісно орієнтованим підходом спрямоване на активізацію особистісних аспектів професійного самовизначення та професійного становлення особистості. Тому система засобів професійної орієнтації повинна не лише допомагати старшокласнику у професійному самовизначенні, а й стимулювати ті характеристик людини, які є передумовами успішного професійного навчання і діяльності, серед яких важливе місце посідає самовимогливість.

Самовимогливість, на нашу думку, зумовлена внутрішніми суперечностями особистості, що опосередковуються впливами оточення, і спрямована на потенційні можливості суб'єкта. Саме тому самовимогливість є складником, неодмінною умовою самовиховання (О. Бодальов, С. Карпенчук, О. Ковальов, П. Осипов), яке постає як процес самопізнання, саморозвитку

та самовдосконалення особистості. Виходячи з цього, самовимогливість є компонентом самосвідомості, має активно-дієвий характер та забезпечує розвиток потенційних можливостей людини шляхом подолання внутрішніх суперечностей, що зовнішньо детерміновані. Завдяки їй особистість приводить свої внутрішні ресурси у відповідність до умов зовнішнього середовища і досягає успіху в оволодінні особистісно значущою метою.

В юнацькому віці потреба професійного та особистісного самовизначення обумовлює активізацію самосвідомості, визначає її змістовну характеристику та стає головною рушійною силою подальшого розвитку. Процес професійного самовизначення потребує від молодого людини максимального напруження сил, вияву активності, самостійності та відповідальності, а отже і самовимогливості [1]. Тому доцільним є формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації, метою якої є посилення конкурентоспроможності, здатності до професійного самовдосконалення та активності в професійному житті.

Мета формувального експерименту полягала в дослідженні ефективності методики формування самовимогливості старшокласників у процесі професійної орієнтації.

Для успішної реалізації змісту профорієнтаційної роботи необхідно дотримуватися певних умов. Насамперед, він має ґрунтуватися на загальних принципах гуманізації, гуманітаризації, демократизації, забезпечувати пріоритети особистості та загальнолюдських цінностей, реалізацію потенційних сил індивіда, його потреб і запитів. Самостійність, відповідальність, активність, свобода професійного самовизначення забезпечується формуванням суб'єктності особистості на основі інформації про світ професій, особливості ринку праці, створення умов для самопізнання, самооцінки й розвитку здібностей людини [5]. Виходячи з того, що зміст профорієнтації на базовому (визначальному) етапі передбачає вивчення наукових основ вибору професії (класифікаційні ознаки професій, їхні вимоги до людини та спорідненість за психологічними ознаками, основні професійно важливі якості, правила вибору професій), оволодіння методиками самопізнання, самооцінки розвитку індивідуальних професійно важливих якостей, формування вмінь порівнювати вимоги професій з власними можливостями та кон'юнктурою ринку праці, створення умов для професійної проби в різних видах професій-

ної (чи наближеної до професійної) діяльності, основними напрямками профорієнтаційної роботи на базовому етапі (період навчання в старшій школі) є професійне інформування, професійне консультування, професійне виховання, супровід професійного самовизначення. Зважаючи на взаємозумовленість цілей та педагогічних засобів, а також виходячи з мети, завдань формування самовимогливості з урахуванням вікових особливостей учнів був здійснений добір матеріалів для методики формування самовимогливості. Нами були відібрані такі педагогічні засоби: курс профорієнтаційного спрямування «Побудова кар'єри для учнів» 10-11-х класів, професійні випробування у формі проектних робіт, професіографічні дослідження, професійне консультування.

Основою для оволодіння учнями знаннями щодо вимог майбутньої професії та індивідуальних особливостей ми обрали модуль програми профорієнтаційного спрямування «Побудова кар'єри» для учнів 10 класів. Головною метою запропонованого курсу є: самовдосконалення до вимог обраної професії шляхом формування самовимогливості учня до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Мета реалізується у процесі вирішення комплексу таких навчальних і виховних завдань: усвідомлення учнями себе як суб'єктів власного професійного становлення; активізація процесів самопізнання, самооцінки та саморозвитку; формування системи знань про зміст та структуру світу професій, їхні вимоги; актуалізація потреби у самовдосконаленні відповідно до вимог майбутньої професії.

Курс складається з програми та посібника до неї, містить вступ та два розділи. Особливістю курсу є ознайомлення старшокласників не лише зі світом професій, а й з конкретними видами професійної діяльності: управлінська, виконавська, підприємницька. Зміст курсу спрямований на формування ґрунтовних і широких профорієнтаційних знань, системних уявлень про певні сфери професійної діяльності, задоволення профорієнтаційних потреб особистості, активізацію інтересу до власного професійного становлення, а також отримання досвіду професійної діяльності в межах певної професії. Виходячи з того, що управлінська, виконавська і підприємницька діяльність різняться за метою, функціональними обов'язками, вимогами до фахівця тощо, теоретичний матеріал курсу містить конкретну інформацію щодо їхньої сутності, переваг та недоліків, специфіки виконання обов'язків та

взаємодії з іншими членами колективу. Це зосереджує увагу учня не лише на професійному самовизначенні, а й на можливостях подальшого професійного зростання (вертикального та горизонтального).

Під час вивчення програми учень оволодіває навичками самоаналізу, самооцінки, а також самостійного, відповідального та самокритичного ставлення до себе. Самовдосконалення до вимог обраної професії відбувається шляхом формування самовимогливості учня до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Курс ґрунтується на принципах доступності, системності, науковості, послідовності, урахуванні вікових й індивідуальних особливостей учнів. У процесі реалізації змісту курсу використовуються різноманітні форми профорієнтаційної діяльності. Домінуючою формою у загальноосвітньому навчальному закладі є урок. Крім профорієнтаційного уроку можуть також використовуватись лекції, конференції, зустрічі, диспути, екскурсії тощо. Обов'язковою складовою змісту програми є проведення практичних і самостійних робіт.

Професійне становлення виступає як індивідуальна проблема конкретної людини. Саме тому однією з умов успішної профорієнтації є розкриття особливостей особистості учня, які важливі для його майбутньої професійної діяльності [7]. Це завдання є центральним завданням профконсультування, яке було обране наступним засобом професійної орієнтації. Профконсультування – це система психолого-педагогічного вивчення особистості для надання їй суттєвої допомоги в успішній реалізації професійного самовизначення [2]. Профконсультування має вирішувати три групи завдань: психологічний аналіз особистості учня, зіставлення психологічних структур особистості і професії, визначення шляхів подальшого розвитку особистості. Сучасна професійна консультація ґрунтується на клієнт-центрованому підході, що передбачає творчу взаємодію профорієнтолога і клієнта. При цьому консультативний підхід має на меті допомогти людині у розвитку її здатності самостійно вирішувати власні проблеми, що актуалізуються у зв'язку із професійним самовизначенням. Такий підхід передбачає особистісне зростання клієнта [3, с. 172]. Профконсультація відрізняється від інших форм профорієнтаційної роботи тим, що потребує максимальної індивідуалізації підходу.

Важливою умовою формування в учнів свідомого ставлення до вибору професії є професіографічний характер форм органі-

зації профорієнтаційної роботи. Під час професіографічного ознайомлення з професіями учні не тільки отримують технологічні знання про професії, але й дізнаються про психологічні вимоги успішної діяльності працівника конкретної сфери праці. Усебічна, об'єктивна, достовірна інформація про професії орієнтує у сфері трудової діяльності, а також формує певне ставлення до неї, активну позицію у професійному самовизначенні, стимулює саморозвиток. В. Сиявський зазначає, що профорієнтаційна робота має здійснюватися таким чином, щоб старшокласник оволодів способами вияву й аналізу своїх індивідуально-психологічних особливостей, нахилів, здібностей, які мають суттєве значення для вибору чи зміни професії [6].

Проба сил є важливою умовою і засобом формування адекватної самооцінки своїх професійно важливих якостей. У результаті проби сил учні набувають первинного досвіду в обраній сфері діяльності. Особливе значення має активізація пізнавальної діяльності. Пізнавальна діяльність сприяє формуванню пізнавальних інтересів та їх закріпленню [5, с. 15]. Для її активізації будь-яку форму організації профорієнтаційної роботи можна наповнити дослідницьким змістом.

Виходячи з того, що необхідність професійного самовизначення активізує самосвідомість юнака та визначає її змістову характеристику, на думку науковців, процес стимулювання самосвідомості учнів повинен мати професійну спрямованість. Саме тому формування механізмів саморозвитку в контексті особистісно орієнтованого підходу постає одним із головних завдань в системі сучасної шкільної профорієнтації. Нині науковці звертають увагу на потребу оновлення традиційного змісту, форм та методів профорієнтації, які б спонукати учня до самопізнання, самооцінки та професійного самовдосконалення. Система шкільної професійної орієнтації має не лише зосереджуватись на професійному самовизначенні учня, а й створювати виховне профорієнтаційне середовище для формування готовності особистості до постійного навчання та активності у власному професійному становленні.

Література

1. Артеменко О. А. Структурні компоненти та критерії оцінки професійної спрямованості старшокласників – вихованців позашкільних навчальних закладів / О. А. Артеменко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – Вип. 17, кн. 1. – С. 62-72.

2. Бабко Т.М. Профконсультування як один із інноваційних напрямів профорієнтаційної діяльності вчителя в умовах профільної школи / Т.М. Бабко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — Вип. 17, кн. 1. — С. 73-81.
3. Вітковська О.В. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: монографія / О.В. Вітковська. — К. : Наук. світ, 2001. — 91 с.
4. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. — [4-е вид.]. — К., 2003. — 615 с.
5. Педагогічне управління професійним самовизначенням учнівської молоді : метод. посіб. / [за ред. М.П. Тименка]. — К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2001. — 153 с.
6. Синявський В.В. Психологічні основи профорієнтаційної професіографії : навч. посіб. / В.В. Синявський. — К. : ІПК ДСЗУ, 2010. — 89 с.
7. Система профинформационной работы со старшеклассниками / Б.А. Федоришин, С.Е. Карпиловская, Р.И. Миттельман и [др.]; [под ред. Б.А. Федоришина]. — К. : Радянська школа, 1988. — 176 с.

Раскрыты содержание и педагогические средства формирования у старшеклассников самотребовательности в процессе профессиональной ориентации, исходя из того, что самотребовательность выступает условием самовоспитания личности, необходимым в период профессионального самоопределения и профессионального становления.

Ключевые слова: самотребовательность, профессиональная ориентация, профессиональное консультирование.

Z. V. Okhrimenko

The Experimental Research on Formation of Self-Demanding of Senior Students during Career Guidance

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

Modern scientists are paying special attention to the need of updating the traditional content, forms and methods of career counseling that would encourage the student to self-knowledge, self-esteem and professional self-perfection. Therefore, the system of school vocational guidance should not only focus on the student's professional self, but also perform tasks related to the creation of an educational environment aimed at fostering students' readiness to overcome difficulties, perform lifelong learning and be active in their own professional development. The need for professional self-determination activates the consciousness of a teenager and determines its semantic characteristics. Stimulating consciousness of senior students should be professionally oriented. The formation of self-demanding mechanisms in this context is one of the key problems in the system of modern school career guidance.

Keywords: career guidance, professional counseling, self-demanding.

References

1. Artemenko, O. A. (2013). Strukturni komponenty ta kryterii otsinky profesii-noi spriamovanosti starshoklasnykiv — vykhovantsiv pozashkilnykh navchal-

nykh zakladiv [Structural components and criteria of evaluation of professional orientation of senior students in out-of-school educational establishments]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 17, book 1 (pp. 62-72).

2. Babko, T.M. (2013). Profkonsultuvannia yak odyin iz innovatsiinykh napriamiv proforiientatsiinoi diialnosti vchytelia v umovakh profilnoi shkoly [Professional consultation as one of the innovation direction of vocational guidance activity of teacher in conditions of profile school]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 17, book 1 (pp. 73-81).
3. Vitkovska, O.V. (2001). Profesiine samovyznachennia osobystosti i praktychni aspekty profesiinoi konsultatsii [Professional self-determination and the practical aspects of professional advice]. Kyiv: Nauk. svit.
4. Moiseiuk, N.Ye. (2003). Pedahohika [Pedagogy] (4th ed). Kyiv.
5. Timenko, M.P. (2001). Pedahohichne upravlinnia profesiinym samovyznachenniam uchnivskoi molodi [Pedagogical management of professional self-determination of youth]. Kyiv: Instytut problem vykhovannia APN Ukrainy.
6. Syniavskiy, V.V. (2010). Psykholohichni osnovy proforiientatsiinoi profesiografii [Psychological foundations of vocational guidance profesiography]. Kyiv: IPK DSZU.
7. Fedorishina, B.A. & Karpilovskaia, S.E. (1988). Sistema profinformatsionnoi rfboty so starsheklassnikami [The system of vocational guidance work with senior students]. Kyiv: Radianska shkola.

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ЦІННОСТЕЙ СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті порушено проблему виховання цінностей сімейного життя в учнів старшої шкільної ланки. Розглянуто підходи до визначення сутності поняття «цінності сімейного життя» стосовно старшокласників. Визначено структурні компоненти, критерії та показники, а також рівні сформованості цінностей сімейного життя учнів старших класів.

Ключові слова: цінності сімейного життя, старшокласники, компоненти, критерії, показники, рівні.

Інститут сім'ї в Україні переживає складні часи, пов'язані як з економічними, соціально-політичними, так і з духовно-культурними трансформаціями сучасного суспільства. Україна з її родинними традиціями, утвердженими століттями, покликана відстоювати інтереси традиційної сім'ї, загальнолюдські та моральні цінності.

Відповідно до Сімейного кодексу України, сім'я — це первинний та основний осередок суспільства. Резолюцією II Всеукраїнського форуму сім'ї визначено, що сім'я — це шлюб чоловіка і жінки, наповнений любов'ю і радістю, а також спрямований на народження і виховання дітей [7]. Окрім того, це одна із найважливіших загальнолюдських цінностей, унікальний соціальний інститут, який відображає усі суспільні трансформації, тенденції та явища, часто не завжди позитивні.

Наголосимо, що нині сучасна сім'я переживає кризу (падіння престижу шлюбу і сім'ї, зростання кількості розлучень, неповних, неблагополучних сімей, зниження рівня народжуваності, негативні явища у сфері подружніх та батьківсько-дитячих взаєминах і т. ін.). Саме тому проблема підготовки учнів старшого шкільного віку до створення майбутнього подружжя, зокрема виховання у них цінностей сімейного життя, наразі видається надзвичайно актуальною. Це зумовлено орієнтацією сучасної педагогічної теорії та практики на гуманізацію виховного процесу в освітніх закладах та в сім'ї, необхідністю виконання державних програм (Державної цільової соціальної програми підтримки сім'ї до 2016 року, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Програми «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» тощо), недостатньою розробленістю проблеми в сучасній українській педагогіці.

Мета статті полягає у висвітленні сутності поняття «цінності сімейного життя» стосовно старшокласників, його структурних компонентів, критеріїв та показників.

На сьогодні як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці існує значний доробок з означеної проблеми, що слугує теоретичним підґрунтям нашого дослідження. Аспекти підготовки молоді до сімейного життя відображені у працях І. Волги, Т. Говорун, І. Голода, В. Горелика, І. Гребенникова, Л. Долинської, О. Зрітневої, О. Кікінеджи, В. Кравця, Т. Кравченко, Л. Канішевської, В. Постового та інших. Ціннісні орієнтації у сфері сім'ї вивчали А. Антонов, В. Бойко, Т. Гурко, Т. Кухтевич, М. Мацковський, В. Медкова, В. Сисенко, А. Харчева, З. Янкова. Ціннісні орієнтації на сім'ю і їх формування у процесі соціалізації досліджували Т. Алексеєнко, О. Волжина, С. Валієва, Н. Марківська, Л. Панков та інші. Аналіз ціннісних орієнтацій учнівської молоді та випускників шкіл здійснили А. Красівський, В. Лисовський, В. Шубкин, В. Чупровий та інші вчені. Морально-педагогічні аспекти підготовки школярів до сімейного життя вивчали В. Барський, В. Бойко, Н. Верещагіна, Л. Верб, З. Зайцева, Є. Ільїна, В. Карпиков, Р. Лемехова, А. Сизанов, В. Сухомлинський, І. Трухін.

Різноманітні підходи до визначення сутності цінностей сімейного життя свідчать не скільки про різницю у поглядах дослідників на означену проблему, скільки про своєрідність теоретичних підходів, у площині яких вона розглядалася. Для прикладу, В. Кравець вважає, що готовність випускників шкіл до сімейного життя є системою сформованих стійких якостей особистості, необхідних для успішного створення та функціонування сім'ї. Ціннісні орієнтації розглядаються ним як регулятор поведінки особистості в сім'ї і показник готовності старшокласників до майбутнього сімейного життя [4, с. 45].

Зазначимо, що рання юність є періодом інтенсивного формування системи цінностей, зокрема і цінностей сімейного життя, що впливає на становлення особистості старшокласника загалом та на його майбутній життєвий шлях. Це пов'язано з появою таких передумов: оволодіння понятійним мисленням, зростання самосвідомості, інтерес до моральних проблем, розширення сфери вільного спілкування. Окреслений процес також стимулюється усвідомленням старшокласниками своєї дорослості та ролі, яку вони покликані відігравати у суспільному житті [1, с. 115].

В. Сисенко виокремив морально-психологічну готовність особистості до сімейного життя, під якою він розуміє засвоєння цілого комплексу вимог, обов'язків і соціальних стандартів поведінки, якими регулюється сімейне життя. Учений увів поняття «здатність до шлюбу» та визначив такі його складові, як: здатність турбуватися про іншу людину, робити добро; здатність співчувати, співпереживати, «входити» в емоційний світ партнера, розуміти його, знаходити духовну єдність з ним; здатність до співпраці, спілкування; висока етична культура, що передбачає вміння бути толерантним, великодушним та добрим, розуміти іншу людину з усіма її недоліками, стримувати власний егоїзм [6].

З позиції Н. Москвичевої, «фундаментом ціннісного ставлення особистості молодої людини до сім'ї є надані їй можливості щодо реалізації багатьох особистісних потреб у: включеності в соціальну групу, безпеці, взаєморозумінні та підтримці, інтимному міжособистісному спілкуванні, самореалізації, батьківстві і материнстві» [5, с. 7]. Дослідниця стверджує, що ціннісні орієнтації на сім'ю у молоді визначаються як становищем сім'ї в ранговій структурі ціннісних орієнтацій особистості, так і якісною своєрідністю образу сім'ї. Нею виявлено, що основними типовими образами сім'ї є: «тепле коло спілкування», «стабільний організм», «притулок», «взаємна відповідальність».

Сімейні цінності — це позитивні й негативні показники значущості об'єктів, що належать до заснованої на єдиній сумісній діяльності спільноти людей, пов'язаних узами шлюбу-батьківства-спорідненості, у зв'язку із залученістю цих об'єктів у сферу людської життєдіяльності, інтересів, потреб, соціальних відносин [2].

Як засвідчує О. Зазимко, поняття «сімейне життя» у словниках не вживається. Аналіз окремих слів «сім'я» та «життя», здійснений авторкою, не дає змогу інтерпретувати цю цінність загалом. Згідно із дослідженням, старшокласникам важко визначити сутність цінностей сімейного життя, його зміст вони тлумачать через власні смисли, вказуючи на взаємність стосунків («стан взаєморозуміння», «бути одним цілим», «взаємоповага» тощо), а також характеризуючи лише діяльність чи почуття однієї людини. «Сімейне життя» є найбільш складним концептом для юнацького віку щодо насичення його власними смислами [3, с. 90].

Отже, гіпотетично припускаємо, що нині не існує єдиного визначення поняття «цінності сімейного життя». Проте аналіз літературних джерел з проблеми дослідження дав нам можливість уточнити сутність «цінностей сімейного життя» як складного, інтегрованого утворення, що охоплює стійку позитивну мотивацію на створення сім'ї (шлюбу), актуалізацію знань, соціальних умінь і навичок, необхідних для реалізації функцій сім'ї, розвиток особистісних якостей сім'янина, здатність до емпатійного розуміння партнера та конструктивну поведінку у взаєминах. Складовими поняття «цінності сімейного життя» вважаємо такі категорії: цінність шлюбу як форми організації сім'ї, спрямованість на народження та виховання дитини/дітей у законному шлюбі, любов, взаємоповага та взаєморозуміння у родині.

Виховання цінностей сімейного життя у старшокласників залежить від взаємодії багатьох внутрішніх і зовнішніх чинників. Щоб розкрити сутнісний зміст цінностей сімейного життя у старшокласників, вважаємо за доцільне визначити структурними компонентами такого особистісного новоутворення синтез взаємопов'язаних та взаємозумовлених когнітивного (знання, розуміння), мотиваційно-ціннісного (мотиви та ціннісні орієнтації), дієво-практичного (суб'єкт-суб'єктна взаємодія у сім'ї, саморегуляція поведінки) компонентів.

Зауважимо, що критерії за своєю сутністю є ідентичними внутрішньому змісту названих компонентів. Зокрема, когнітивний компонент передбачає наявність відповідних знань та поінформованість щодо сучасної сім'ї у всіх її аспектах. Також окремі науковці включають самооцінку та самовизначення у цей компонент, що забезпечують ідентифікацію особистості старшокласника у контексті зазначеної проблеми. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає ставлення старшокласника до створення власної родини, прояв інтересу до ролі сім'янина, потребу в традиційній, суспільній формі реалізації особистого життя. При цьому ми враховували, що для старшокласників є значущою рефлексивність свідомості. Адже відомо, що в юнацькому віці важлива позиція суб'єктивного реалізму, що зумовлено загальною перебудовою інтелектуальної та емоційної сфер особистості. Означений компонент є складним за своєю структурою і охоплює такі ієрархічні категорії, як потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, схильності та установки тощо.

Принципи поведінки у старшокласників із нестійких і наслідувальних перетворюються на внутрішні та стійкі, становлячи у своїй сукупності єдину, чітко усвідомлювану моральну позицію. Ця моральна позиція залежно від обставин виявляється через дії і вчинки молоді і стає стрижнем її особистості [1, с. 116]. Дієво-практичний компонент передбачає наявність умінь та навичок конструктивної поведінки, спрямованої на налагодження співробітництва, пошук шляхів стабілізації відносин та уміння вирішувати міжособистісні проблеми, конфлікти; рефлексію.

Конкретним вимірником критерію є показник, що дає змогу виявити якісні та кількісні характеристики сформованості того чи іншого явища.

Показники критерію знання: знання про особливості сучасної сім'ї як соціального інституту, її функції; критерію розуміння: розуміння необхідності створення шлюбу, побудови родини, усвідомлення себе як майбутнього батька/матері. Показники критерію мотиви: мотивація на пізнання особливостей сучасної української сім'ї, прагнення створити міцний шлюб із партнером, бажання народжувати і виховувати дітей; критерію цінності: визнання сім'ї як цінності суспільства та основи держави, ціннісне ставлення до інших членів родини, значущість дітей у сім'ї. Показники дієво-практичного критерію: уміння побудови суб'єкт-суб'єктних взаємин із протилежною статтю, навички діалогічного спілкування, ставлення до репродуктивної поведінки подружжя, прояв відповідних почуттів у стосунках, надання підтримки та допомоги, здатність до самоаналізу й самовдосконалення.

Нами було визначено рівні сформованості цінностей сімейного життя учнів старших класів: високий, середній, низький.

Високий рівень. Старшокласники добре знають особливості створення та функціонування сучасної сім'ї як соціального інституту, розуміють необхідність створення шлюбу на основі любові, поваги та довіри, усвідомлюють себе як майбутнього батька/матір; мотивовані до пізнання особливостей сучасної української сім'ї, прагнуть створити міцний шлюб із партнером, мотивовані до народження і виховання дітей; дотримуються принципів суб'єкт-суб'єктних гармонійних взаємин із протилежною статтю, володіють навичками діалогічного спілкування, ставляться до сім'ї та до інших членів родини як

до цінності, виявляють відповідні почуття у стосунках, здатні до систематичного самоаналізу та самовдосконалення.

Середній рівень. Старшокласники загалом знають особливості створення та функціонування сучасної сім'ї як соціального інституту, розуміють необхідність створення шлюбу на основі любові, поваги та довіри, не завжди серйозно ставляться до свого майбутнього; цікавляться особливостями сучасної української сім'ї, хочуть створити шлюб із партнером, не завжди мотивовані до народження і виховання дітей, проте визнають їхню цінність; дотримання принципів суб'єкт-суб'єктних гармонійних взаємин із протилежною статтю фрагментарне, частково володіють навичками діалогічного спілкування, ставляться до сім'ї як до способу часткового задоволення власних потреб, виявляють відповідні почуття у стосунках, але не регулярно, інколи вдаються до самоаналізу та самовдосконалення.

Низький рівень. Старшокласники не знають особливостей створення та функціонування сучасної сім'ї як соціального інституту, не розуміють необхідності створення шлюбу на основі любові, поваги та довіри, безвідповідально ставляться до свого майбутнього; не цікавляться особливостями сучасної української сім'ї, не мають бажання створити шлюб із партнером, не мотивовані до народження і виховання дітей, інколи категорично заперечують таку необхідність; не дотримуються принципів суб'єкт-суб'єктних гармонійних взаємин із протилежною статтю, не володіють навичками діалогічного спілкування, ставляться до сім'ї як до способу задоволення власних егоїстичних потреб, не виявляють відповідних почуттів у стосунках, не вдаються до самоаналізу та самовдосконалення.

Вважаємо, що оволодіння старшокласниками цінностями сімейного життя можна розглядати як одну із передумов їх підготовки до створення сім'ї та успішної сімейної життєдіяльності. На нашу думку, готувати учнів до майбутнього сімейного життя слід на основі традиційних для України сімейних цінностей, родинних традицій і звичаїв, подружніх та батьківсько-дитячих взаємин, проте зважаючи на сучасні тенденції розвитку шлюбу та сім'ї.

Проведений теоретичний аналіз не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів означеної проблеми. Перспектива подальших досліджень полягає у виявленні стану сформованості сімейних цінностей старшокласників, обґрунтуванні й

експериментальній перевірці педагогічних умов підготовки до сімейного життя.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: підруч. / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
2. Гаврилюк В.В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации: поколенный подход [Электронный ресурс] / В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз. — Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/611/119/1217/011>.
3. Зазимко О. Формування життєвих цінностей у юнацькому віці: психологічні особливості / Оксана Зазимко // Актуальні проблеми психології : вісник КНТЕУ. — К., 2012. — С. 89-104.
4. Кравець В.П. Теорія і практика підготовки учнівської молоді до сімейного життя : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Кравець В.П. — Тернопіль, 1997. — 386 с.
5. Москвичева Н.Л. Семья в системе ценностных ориентаций личности студента : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.11 / Наталья Львовна Москвичева. — СПб., 2000. — 165 с.
6. Сысенко В.А. Молодежь вступает в брак / В.А. Сысенко. — М.: Мысль, 1986.
7. Сайт: Всеукраїнський форум сім'ї [Електронний ресурс]. — Режим доступу : www.familyforum.com.ua. — Назва з екрана.

В статтє поднята проблема воспитания ценностей семейной жизни у учащихся старшего школьного звена. Рассмотрены подходы к определению сущности понятия «ценности семейной жизни» относительно старшеклассников. Раскрыты структурные компоненты, критерии и показатели, а также уровни сформированности ценностей семейной жизни учащихся старших классов.

Ключевые слова: ценности семейной жизни, старшеклассники, компоненты, критерии, показатели, уровни.

К. М. Pavytska

The Essence and Structure of Family Values of Senior Pupils

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

The article raises the problem of educating family values in pupils of high school level. There are different approaches in scientific literature to defining the essence of the concept «values of family life» with respect to senior schoolchildren. Family life values are considered as a complex, integrated entity that includes a stable positive motivation for creating a family (marriage), updating knowledge and social skills needed to implement the functions of the family, the development of personal qualities of future wife or husband, the ability to empathy and understanding of the partner, constructive behavior in the relationship. The components of the concept «family life values» include the following categories: the value of marriage as a form of family, orientation on birth and upbringing of the child/children in legal marriage, love, mutual respect and understanding in the family. The structural components (cognitive (knowledge and understanding), motivational-value (motivation and value orientation), practical (subject-subject

interaction in the family, self-regulation of behavior), criteria and indicators of family life values of senior schoolchildren are defined. The following levels of family life values of senior schoolchildren: high, medium, low, are outlined.

Keywords: *family life values, senior schoolchildren, components, criteria, indicators, levels.*

References

1. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti [Education of personality]*: Kyiv: Lybid.
2. Havryliuk, V. V. *Dinamika tsennostnykh oriientsyi v period sotsyalnoi transformatsyi: pokolennyi podkhod [Dynamics of value orientations in the period of social transformation: a generation approach]*. Retrieved from <http://ecsocman.hse.ru/data/611/119/1217/011>.
3. Zazymko, O. (2012). *Formuvannia zhyttievych tsinnosti u yunatskomu vitsi [Formation of life values in youth age]*. In *Actualni problemy psykhologii [Actual problems of psychology]*: (pp. 89-104). Kyiv: KNTEU.
4. Kravets, V. P. (1997). *Teoriia i praktyka pidhotovky uchnivskoi molodi do si-meinoho zhyttia [Theory and practice of preparing pupils for family life]* (Doctoral dissertation, Kyiv).
5. Moskvicheva, N. L. (2000). *Semia v sisteme tsennostnykh oriientsyi lichnosti studenta [Family in the system of value orientations of student's personality]*. (Doctoral dissertation, St. Petersburg).
6. Sysenko, V. A. (1986). *Molodiozh vstupaiet v brak [Young people get married]*. Moscow: Mysl.
7. Webpage: All-Ukrainian Family Forum. Retrieved from www.familyforum.com.ua.

ТЕХНОЛОГІЇ ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНОГО ІДЕАЛУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Висвітлено проблему виховання гуманістичного ідеалу в учнів молодших класів. Проаналізовано сутність поняття «технологія виховання». Охарактеризовано основні технології виховання гуманістичного ідеалу дітей молодшого шкільного віку у практиці роботи початкової школи, а саме: гуманно-особистісні, серед яких дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування, технологія створення ситуації успіху; технологія колективного творчого виховання.

Ключові слова: гуманістичний ідеал, виховання гуманістичного ідеалу, діти молодшого шкільного віку, технології виховання.

Вивчення інноваційних процесів у сучасній педагогіці свідчить, що найдієвішим нововведенням стала технологізація виховання. Першим в Україні увів термін «технологія виховного процесу» А. Макаренко. Він вважає, що «справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний з її здатністю проектувати особистість», тобто передбачати ті її якості і властивості, які мають сформуватися у процесі виховання [1, с. 150].

Ключовою до розуміння технологічної побудови виховного процесу, на думку педагогів-новаторів, є орієнтація на чітко поставлені цілі. Визначеність цілей дає можливість перейти до технологізації усього виховання. Зокрема, М. Кларін розглядає технологію як «систему, сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використаних для досягнення педагогічної мети». Вихователь при цьому одержує соціальне замовлення суспільства в достатньо загальних цілях, які конкретизуються в завданнях кожного загальноосвітнього навчального закладу [3, с. 23].

Отже, виховна технологія — це спосіб діяльності, взаємодія учасників виховного процесу, комплекс засобів діяльності вихователя як суб'єкта виховання, спрямований на досягнення виховної мети та вдосконалення педагогічної діяльності. Вона є концептуальним виразом досягнутого рівня діяльності, який виникає на основі індивідуальної майстерності педагога. Сучасна теорія виховання визнає раціоналізм і доцільність технологічного підходу у вихованні.

Проблемі виховання гуманістичного ідеалу молодших школярів присвятили свої праці Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Белкіна, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Якиманська та інші.

Метою статті є розкриття технології виховання гуманістичного ідеалу дітей молодшого шкільного віку.

Процес технологізації сприяє успішній реалізації практики виховання гуманістичного ідеалу. Технологія формування гуманістичного ідеалу визначається як комплексний інтерактивний процес, що охоплює ідеї, засоби і способи організації суб'єкт-суб'єктної особистісної взаємодії вихователя і вихованця, спрямованої на аналіз, планування, забезпечення, оцінювання та керування розв'язанням проблем саморозвитку і самостворення особистості як суб'єкта активної діяльності і суспільних відносин.

Психолого-педагогічними дослідженнями доведено, що технології формування гуманістичного ідеалу втілюють в життя ідеї гуманістичної філософії, психології та педагогіки. Упроваджуючи їх у практику, вихователь моделює майбутнє суспільство. Досягнення цієї мети тісно пов'язане з такими виховними установками, як: сприяння становленню і розвитку особистості вихованця; дотримання у спілкуванні з ним принципу: «Не поряд і не над, а разом!», не грубе підтягування учня до заздалегідь відомих стандартів, а координування своїх очікувань та вимог з метою максимального розкриття можливостей його особистісного зростання, котрі помічаються в процесі спілкування [5, с. 52].

До технологій формування гуманістичного ідеалу належать гуманно-особистісні (Ш. Амонашвілі, І. Бех, А. Белкін, І. Якиманська та інші), які вирізняються передусім своєю гуманістичною «психотерапевтичною» спрямованістю на підтримку особистості, допомогу їй. Вони сповідують всебічну повагу до вихованця, оптимістичну віру в його творчі здібності; уникнення будь-якого примусу, вільний вибір, самоповагу, самоаналіз і самовираження, власну унікальність.

У центр виховної системи ставиться розвиток особистості, рівень якого виступає головним результатом виховання, критерієм якості роботи загальноосвітнього навчального закладу. Організуючи виховний процес, педагоги враховують внутрішній світ вихованців, в якому приховані ще не розвинені здібності та можливості, моральні основи свободи та справедливості, добра і щастя. Мета гуманно-особистісних технологій полягає у пробудженні до життя цих сил і можливостей, використанні їх для повного і вільного розвитку особистості вихованця.

Провідними ідеями гуманно-особистісних технологій є: гуманізація і демократизація педагогічних стосунків; новий погляд на особистість як мету освіти і виховання; відмова від прямого примусу як методу, що не дає бажаного результату в сучасних умовах; нове трактування індивідуального підходу; формування позитивної «Я-концепції». Демократизація стосунків передбачає: рівність учня з учителем; право вихованця на вільний вибір; право на помилку; право на власну думку; дотримання Конвенції про права дитини. В основі перебудови процесу виховання має бути глибокий гуманізм, який виключає «владу вчителя над учням». І хоча «...не кожен учитель має достатній запас любові...» до вихованців, але кожен може побудувати навчально-виховний процес так, щоб учень «відчував себе істотою вільною, діючою, непадвладною» [5, с. 83].

Характерно, що психологічним об'єктом дослідження змістово-технологічного процесу виховання є формування «Я-концепції» особистості. Психологи вважають її «ядром особистості, що визнає генетично і функціонально її цілісність, яка характеризується єдністю зовнішньої спрямованості особистості та усвідомленням свого Я» [1, с. 26]. За директивного підходу до виховання, коли вихованець засвоює системні негативні оцінки дорослих, у нього формується негативна «Я-концепція». Вона гальмує формування в учня здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість, утвердження його особистісно розвивального самовиміру, готовність відстоювати себе як особистість. Крім того, «негативна «Я-концепція» служить як причиною, так і наслідком постійного, глибокого емоційного дискомфорту [5, с. 35]. Тому формування позитивної «Я-концепції» визначається як одне з найважливіших завдань виховання гуманістичного ідеалу. Мажорна «Я-концепція», така як «мене люблять», «я здібний», сприяє успішній ефективній діяльності. Для її формування необхідно бачити в кожному учневі неповторну особистість, поважати і розуміти її, приймати і вірити в неї, створювати ситуації успіху, схвалення, підтримки, доброзичливості. Потрібно виключити примус, акцентування уваги на відставанні та інших недоліках вихованця; розуміти причини його незнання, нерозуміння, неправильної поведінки, хибних вчинків і долати їх, не вражаючи особистісної гідності.

Отже, гуманно-особистісні технології сприяють особистісному самовизначенню і самореалізації вихованців, формують

у них позитивне ставлення до себе як особистості, до інших людей, навколишнього середовища, суспільно значущої діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури свідчить, що до гуманно-особистісних технологій доцільно віднести виділену І. Д. Бехом дискурсивну технологію інтимно-особистісного спілкування в системі «вихователь — вихованець». Інтимно-особистісне спілкування автор розглядає як «таку суб'єкт-суб'єктну взаємодію, в якій на основі обміну особистісних позицій суб'єктів можливе їх морально-духовне зростання». У ньому розрізняють такі дискурси, як встановлення базового ціннісного консенсусу; прояв «ми-переживання»; попередження перевизначення вихованцем мети інтимно-особистісного діалогу; забезпечення глибини проникнення співучасниками інтимно-особистісного діалогу у внутрішній світ один одного; розвинена форма інтимно-особистісного діалогу; прояв «Я-переживання» вихованцем. Щоб відбувся інтимно-особистісний діалог, обов'язково мусить бути момент спільності, так званий базовий ціннісний консенсус щодо загальних чи конкретних поглядів на призначення людини, її ціннісно-сміслових орієнтацій, стилю життя тощо. Налагоджуючи інтимно-особистісні діалогічні стосунки, вихователь і вихованець спільно розв'язують «особистісну задачу», кінцева мета якої — «свідоме прийняття» вихованцем певної морально-духовної цінності вихователя, причому таке прийняття, яке перетворює цінність на суб'єктивне смислове надбання, що виступає в ролі внутрішнього регулятора його вчинків». Дискурсивна технологія інтимно-особистісного діалогу у своїй розвиненій формі є такою, у якій педагог «працює своєю особистісною сутністю». У ній відбувається «зустріч двох внутрішніх світів на рівні їх сутності», що дає змогу «вихователю як особистості здійснити в комунікативній взаємодії значущі перетворення життєдіяльності вихованця, готувати його бути справжнім суб'єктом морально-духовної культури людства» [3, с. 64].

До гуманно-особистісних виховних технологій належить технологія «Створення ситуації успіху» (за А. Белкіним). Вона ґрунтується на ідеї «завтрашньої радості», розробленої А. Макаренком і розвинутої в «Школі радощів» В. Сухомлинським. Провідним у технології є переконання: щоб не «зламати» учня в період формування його особистості, допомогти в розвитку, оберігаючи його природну індивідуальність, у жодному разі

не можна позбавити його чекання «завтрашньої радості», віри у свої можливості, сподівання на позитивні перспективи у майбутньому. Ситуація успіху при цьому — це суб'єктивний психологічний стан задоволення вихованця наслідком своєї фізичної або моральної праці, який досягається тільки тоді, коли він сам визначає цей результат як успіх.

Переживаючи ситуацію успіху, учень зазнає емоційних вражень, які можуть різко змінити в позитивний бік його поведінку, стиль життя. Успіх розкриває приховані можливості особистості, перетворює та реалізує духовні сили, гартує характер, підвищує життєву стійкість. Організація ситуації успіху розв'язує багато проблем, пов'язаних з агресивністю, неслухняністю, Его-потягами, неадекватною самооцінкою учня, ізолюваністю в групі, небажанням працювати тощо. У роботі з вихованцями педагог створює ситуації «здійсненої» і «неочікуваної», «загальної», «сімейної радості», «радості пізнання», використовуючи різні прийоми виховного впливу.

До технологій формування гуманістичного ідеалу можна віднести технологію колективного творчого виховання (за І. Івановим). У ній кожен учень знаходить справу, яку може якнайкраще зробити на основі власної творчості. Він керує, організовує діяльність спільно з іншими так само зацікавленими людьми або бере участь у колективній творчій справі в ролі виконавця. Тобто ця технологія об'єднує ділову та міжособистісну сфери. Вона передбачає «формування особистості в процесі роботи на користь інших людей, в організації певного способу життя колективу, де все ґрунтується на засадах моральності та соціальної творчості». Мета технології — «забезпечувати соціальне замовлення на людину нового, демократичного суспільства, якій притаманна активна життєва позиція». Вона успішно реалізується у процесі колективної творчої діяльності, коли: а) виховні завдання розв'язуються непомітно для вихованців, розкриваються ними в обговоренні результатів колективної творчої справи, стають їхніми вимогами до себе; б) розвиваються у єдності когнітивний, емоційно-вольовий та поведінково-діяльнісний аспекти особистості; в) взаємопов'язано здійснюються виховання і самовиховання учнів і педагогів.

У центрі технології — колективна творча справа, яка є передусім «проявом громадської турботи про поліпшення спільного життя, сукупністю певних дій на загальну користь та радість». На кожній стадії її здійснення і учні, і педагоги

спільно шукають найкращих шляхів розв'язання життєво-важливих завдань, проявляють ініціативу, свободу творчого вибору [2, с. 183].

Колективне творче виховання охоплює такі структурні компоненти: 1) колективна організаторська діяльність (залучення всіх членів колективу до процесу планування, підготовки, виконання та аналізу спільних справ з метою формування в учнів навичок побудови ефективних міжособистісних стосунків); 2) колективна творчість (спілкування з вигадкою, імпровізацією, грою, що відкриває нове саме для цього колективу); 3) колективна постановка мети (вироблення спільно з учнями та дорослими загальної мети і визначення конкретних дій на певний період); 4) створення ситуацій-взрців (організація обмеженого в часі колективного життя, в якому учні та дорослі живуть згідно з принципами загальнолюдської моралі); 5) емоційне насичення колективного життя (вибір і застосування засобів, спрямованих на збільшення емоційної напруги, збудження почуття єдності, довіри, душевний підйом); 6) суспільне спрямування діяльності колективу (розуміння учнями у процесі діяльності стану інших людей, бажання їм допомогти, формування на цій основі гуманізму та високої моральності. Отже, колектив у технології колективного творчого виховання «виступає чинником унікальної ситуації виховання особистості» [5, с. 17].

Технології формування гуманістичного ідеалу створюють максимальні можливості для життєвого самовизначення вихованця. Вони розкривають перед ним складний і суперечливий світ людських взаємин, звертають увагу на ті моделі взаємодії між людьми, які ведуть до успіху, сприяють життєтворчості. Це впливає із самої сутності виховання гуманістичного ідеалу як залучення підростаючої особистості до світу людських цінностей і норм взаємовідносин зі світом, що неможливо без свідомого, тобто заснованого на вільному самовизначенні, дотримання відповідних норм і цінностей. Вихованця «слід навчити осмислювати, спонукати, прогнозувати наслідки власних вчинків для себе самого та інших людей, узгоджувати цілі власної поведінки із засобами їх досягнення» [4, с. 27].

Література

1. Безкоровайна О.В. Виховання культури особистісного самоствердження в ранньому юнацькому віці : монографія / О.В. Безкоровайна. — Рівне : РДГУ, видавець Олег Зень, 2009. — 470 с.

2. Бех І.Д. Виховання особистості: особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: в 2-х т. / Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 2. — 344 с.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: [навч. посібник] / С.Г. Карпенчук. — К.: Вища школа, 1997. — 304 с.
4. Лавроненко О.М. Формування гуманістичних цінностей — важливий аспект виховання молодших школярів / О.М. Лавроненко // Рідна школа. — 2004. — № 7-8. — С. 26-28.
5. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: [навч. посібник] / І.М. Цимбалюк. — К.: Професіонал, 2004. — 304 с.

В статтє представлена проблема воспитания гуманистического идеала детей младшего школьного возраста. Проанализирован смысл понятия «технология воспитания». Охарактеризованы основные технологии воспитания гуманистического идеала детей в практике начальной школы, а именно гуманно-личностные, среди которых дискурсивная технология интимно-личностного общения, технология создания ситуаций успеха; технология коллективного творческого дела.

Ключевые слова: гуманистический идеал, воспитание гуманистического идеала, дети младшего школьного возраста, технологии воспитания.

H. Pavliuk

Technologies of Formation of Humanistic Ideal in Younger Schoolchildren

Rivne State Humanitarian University (Rivne, Ukraine).

In the article, the problem of formation of humanistic ideal in children of younger school age is raised. The essence of the notion «education technology» is determined. Basic education technologies of formation of humanistic ideal in the practice of primary school are described, namely: human-personal (including a discursive technology of intimate-personal communication, the technology of creating situations of success) and the technology of collective creative activity.

The technology of formation of humanistic ideal is defined to be a complex interactive process that covers ideas, means and ways of organizing subject-subject interpersonal interaction of teacher and student that is aimed at analysis, planning, securing, and management of solving problems of self-development and self-determination of the personality as a subject of activity and social relations.

Keywords: humanistic ideal, formation of humanistic ideal, children of younger school age, education technology.

References

1. Bezkorovaina, O. V. (2009). Vykhovannia kultury osobystisnoho samostverzhennia v rannomu yunatskomu vitsi [Education of culture of personal self-affirmation in early youth age]. Rivne: RDHU.
2. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhid: Teoretyko-tekhnologichni zasady: Book 2 [Education of personality. Personality-oriented approach: Scientific and practical foundations]. Kyiv: Lybid.
3. Karpenchuk, S. H. (1997). Teoriia i metodyka vykhovannia [Theory and methods of education]. Kyiv: Vyshcha shkola.

4. Lavronenko, O.M. (2004). Formuvannia humanistychnykh tsinnostei – vazhlyvyi aspekt vykhovannia molodshykh shkolariv [Formation of humanistic values – an important aspect of education of primary schoolchildren]. *Ridna shkola*, 7-8, 26-28.
5. Tsymbaliuk, I.M. (2004). *Psykhohohiia spilkuvannia* [Psychology of communication]. Kyiv: Profesional.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕВОЧЕК ГРУПП РИСКА

Раскрыты сущность социально-педагогической работы с несовершеннолетними девочками групп риска, черты ранних поведенческих отклонений, возрастные психологические особенности девочек школьного возраста. В профилактике девиантного поведения определены и описаны следующие направления: педагогические меры, социально-правовая помощь, социальная защита, социально-медицинское направление, социально-педагогическая помощь и психоэмоциональная поддержка.

Ключевые слова: *девочки групп риска, девиантное поведение, социально-педагогическая работа, профилактика.*

Сегодня особенно острой является проблема омолаживания и роста количества отклонений в поведении девочек школьного возраста. Чрезвычайно важной и нужной является ранняя профилактика, которая помогла бы предупредить возникновение проблемы, этим ограждая общество от многих отрицательных последствий. Объектом профилактической работы являются трудновоспитуемые девочки общеобразовательных школ, которые характеризуются отклонениями в психическом самочувствии, морально-духовном развитии, проживают и воспитываются в неблагополучных семьях, находятся в кризисной или сложной ситуации, составляя группы риска социальной или педагогической запущенности.

Цель статьи — раскрыть особенности успешной реализации профилактики девиантного поведения девочек групп риска в социально-педагогической деятельности.

Ученые рассматривают разные аспекты профилактической работы с несовершеннолетними лицами групп риска: Л. Олиференко — социально-педагогические [2, с. 156-250], В. Чупров — социальные [9, с. 112-230], Г. Тагирова — психолого-педагогические [7, с. 12-45]. Большое значение имеют исследования ранней профилактики, которые касаются детей младшего школьного возраста. Ресурсы образования в профилактике девиаций исследовала С. Морозова [1, с. 36-38]; принципы превентивной деятельности — М. Попов [5, с. 65-67], В. Приходько [6]; специфику превентивного воспитания девочек — А. Петрова [4], Л. Тимощенко [8]. В. Оржеховская акцентирует на том, что раннее предупреждение девиантного поведения является наиболее эффективным при условии осуществления не с момента первых проявлений девиантного

поведения, а с выявлением первых симптомов в отношениях и поведении [3, с. 102-113].

Осуществлен анализ статистических данных относительно девочек групп риска, которые воспитываются в детских садиках и общеобразовательных школах Тернопольской области. Девочки дошкольного возраста, которые вызывают беспокойство отрицательной направленностью развития, представляют 2,5% общего числа несовершеннолетних лиц с отклонениями в поведении, однако девочки школьного возраста — уже 20,5%, то есть в восемь раз больше.

На основе анализа созданного общего информационного банка данных социально-психологических характеристик девочек девиантного поведения в Тернопольской области установлено, что каждая пятая из 184 лиц (22%), состоящих на учете склонных к правонарушениям в общеобразовательных школах, характеризуется значительной степенью социально-педагогической запущенности. 78% представляют группу лиц, основные подходы к проведению социально-педагогической работы с которыми рассмотрены в публикации.

В ранней профилактической деятельности социального педагога, касающейся предупреждения поведенческих девиаций среди девочек школьного возраста, нами отмечена необходимость разделения на: индивидуальную психолого-педагогическую превентивную работу; социально-педагогическую организацию профилактики поведенческих девиаций с привлечением разных специалистов. В рамках проведения региональной программы «Диагностика и профилактика девиантного поведения девушек школьного возраста» (2009-2010 гг., Тернопольская область, Украина) доказана эффективность предложенного подхода к предупреждению девиантного поведения несовершеннолетних девочек.

Анализ внедренного нами социально-педагогического паспорта девочки с отклонениями в поведении в профилактический процесс общеобразовательных школ как диагностико-профилактического инструментария, формы ведения документации, учета профилактической работы дает возможность: 1) определить значимость каждого из направлений работы; 2) установить этимологию проведенных мероприятий и их результативность; 3) определить перспективные пути дальнейшей работы с несовершеннолетней.

Индивидуальная психолого-педагогическая превентивная работа как направление профилактики должна осу-

шествляться: 1) в раннем возрасте при условии констатации трудновоспитуемости; 2) при наличии сложной жизненной ситуации, неудовлетворительного социального положения, сигналов о возможности поведенческих девиаций или социальной запущенности несовершеннолетней; 3) на начальных стадиях отклонений в представлениях, взглядах, убеждениях при наличии педагогической запущенности.

Ранняя превентивная деятельность — это, безусловно, как можно раннее выявление нежелательных проявлений в поведении. Черты ранних поведенческих отклонений: низкая исполнительная дисциплина; злость и агрессивность; замкнутость; упрямство; неповиновение позитивным влияниям; конфликтность; неадекватность самооценки; закрепление негативных суждений поведенческими действиями. Несвоевременное выявление таких отклонений, проблем в воспитании приводит к хроническим нарушениям поведения.

В ранней превентивной работе учитывают индивидуально-психологические особенности развития трудновоспитуемых девочек, которые особенно остро проявляются в подростковом возрасте: стремление как можно быстрее завоевать статус взрослого человека; попытка выглядеть самостоятельной и независимой; противоречие между нормами и оценками поведения; подражание отдельным социальным типам асоциального направления развития; занижение или завышение самооценки; несформированная психика; несостоятельность социально приемлемым способом компенсировать свою неприспособленность к социальному окружению.

Компонентами индивидуальной превентивной работы с девочками групп риска, которые имеют обязательный характер, определены: 1. Знакомство с ребенком, ее микросоциальным окружением. 2. Диагностика проблемы и состояния личностного развития несовершеннолетней. 3. Налаживание взаимодействия с семьями девочек. 4. Реализация мероприятий воспитательного влияния на принципах гуманности и веры в возможности ребенка. 5. Предотвращение вредных привычек и устранение негативных факторов влияния; проведение мероприятий индивидуальной превентивной работы с учетом возрастных и психологических особенностей каждой девочки. 6. Привлечение несовершеннолетней к групповым и массовым мероприятиям, использование соответственных форм, методов профилактической работы. 7. Предоставление психолого-педагогической, социально-организационной по-

мощи в кризисных ситуациях. 8. Осуществление контроля над учебной и социальными связями девочки. 9. Предотвращение обострения проблемных ситуаций, в которых находится несовершеннолетняя, роста уровня ее девиантности, дезадаптации путем организации профилактики в формальных и неформальных коллективах. 10. Устранение факторов негативного влияния и причин девиантности. 11. Обеспечение развития личности в положительном направлении. 12. Организация самовоспитания.

Таким образом, социально-педагогическая работа направлена прежде всего на устранение внутренних детерминант девиантного поведения, развитие нравственности и духовности, содействие повышению самооценки и социального статуса, осознание форм собственного поведения, активизацию и развитие личностных ресурсов с целью адаптации к требованиям общества, формирования установок на здоровый образ жизни, высокого уровня правосознания и желания действовать в соответствии с нормами морали и действующего законодательства.

При имеющихся возможностях социальной помощи и профилактической работы с категорией девушек групп риска очень весомой является непосредственная психолого-педагогическая деятельность социального педагога. Однако важным является и психологическое направление, привлечение медиков, работников правоохранительной системы, социальной защиты.

В рамках действия региональной программы, согласно данным внедренного диагностико-профилактического инструментария, определены приоритетные направления организации социально-педагогической работы с категорией девочек групп риска общеобразовательных школ.

В профилактике девиантного поведения девочек групп риска определены также следующие *педагогические мероприятия*: улучшение воспитания в формальном коллективе (95%), проведение патронажной работы (72%), привлечения к воспитанию несовершеннолетней разных социальных структур (70%), привлечение к мероприятиям массовой и групповой профилактики (64%), актуализация учебной деятельности (62%), сотрудничество с родителями (48%), организация досуга (45%), применение методов психолого-педагогического влияния (42%), формирование знаний и навыков эстетической и этичной культуры (30%), содействие творческому раз-

витию личности в учебно-воспитательном процессе школы (28%), организация социального воспитания в случае дисфункциональности семьи (24%).

Социально-правовая помощь предусмотрена для обеспечения нормальных условий проживания, воспитания, учебы, получения специальности, трудоустройства, а также реализации права на полноценное общее развитие. В первую очередь такая помощь должна предоставляться в случае обращения лица за социально-правовой защитой в разные инстанции, причем следует обеспечить ее действенность и своевременность. Социально-правовая поддержка в конкретной жизненной ситуации способствует устранению причин негативного поведения.

В результативной деятельности социального педагога правовая помощь обеспечивается: социальным диагнозом жилищно-бытовых условий лица; юридическими услугами (консультации, мероприятия, направленные на возобновление прав и интересов лица); организацией учебы или труда; психолого-педагогической поддержкой со стороны учебно-воспитательных заведений; социальной защитой и поддержкой со стороны социальных служб; социальным контролем над жизнедеятельности лица.

В социально-педагогических паспортах девушек общеобразовательных школ, склонных к правонарушениям, отмечены такие мероприятия ранней профилактики за направлением социально-правовой помощи: повышение уровня правосознания, правовое воспитание (95%), профилактически-разъяснительная работа по вопросам последствий нарушения законодательства (92%), предоставление помощи в получении юридической консультации (41%) организация и привлечение к мероприятиям правового характера (40%), развитие сознательной гражданской позиции (34%), регуляция процесса социализации лица со стороны органов власти, других социальных структур (28%), встречи с юристами, представителями власти (17%).

Социальная защита охватывает формы работы, которые способствуют максимальной адаптации несовершеннолетней к условиям социума, помогают ей средствами социальной сферы местного уровня, региона, государства. Это направление работы является неотъемлемым от правового, педагогического или психологического. Определены количественные и качественные показатели мероприятий социальной поддер-

жки и помощи в ранней профилактике, которые касаются девушек групп риска общеобразовательных школ: информирование относительно социальных гарантий (74%), содействие в обеспечении оптимальных условий жизнедеятельности (44%), поддержка и помощь девушкам, которые находятся в кризисной ситуации (29%), информирование и направление к структурам, которые осуществляют социальную защиту (22%), сотрудничество с органами государственной власти по вопросам помощи и поддержки (17%), посреднические услуги социального педагога в соблюдении гарантий (14%), социальное сопровождение неблагополучных семей девушек (12%), сотрудничество с педагогами, работниками других структур (10%).

Социально-медицинское направление. В профилактике девиантного поведения девушек школьного возраста учитываются такие медико-биологические факторы: физическое состояние; биологические отличия девочек как лиц женского пола; возрастные особенности физического и психического развития; индивидуальные черты характера, сформированные на основе определенного типа нервной системы.

Социально-медицинское направление охватывает два аспекта деятельности: 1) пропагандирование здорового образа жизни (доступ к информации по вопросам здорового образа жизни, медицинских последствий девиантного поведения), которое осуществляют врачи; 2) работа по предупреждению девиантного поведения, которая предусматривает реализацию общих просветительско-информационных мероприятий с привлечением к ним воспитанницы; предоставление консультативно-информационной помощи, разработка индивидуальной программы коррекции.

Определены оптимальные мероприятия медицинского направления ранней профилактики с девочками групп риска общеобразовательных школ: исследование здоровья (98%), выявление контингента детей, которые нуждаются в коррекции физического развития (96%), профилактика вредных привычек (88%), взаимодействие с медицинскими работниками для решения неотложных вопросов профилактической работы (40%), информирование относительно получения социально-медицинских услуг (18%), помощь в прохождении медицинского обследования (15%), направление в медицинские заведения для необходимого консультирования, обследования и лечения (12%).

Социально-психологическая помощь и психоэмоциональная поддержка заключается в устранении негативного влияния микросоциума на лицо с целью недопущения относительно несовершеннолетней психологического насилия лицами из ее ближайшего окружения, формирования у нее адекватной самооценки, высокого уровня самосознания, умений психологической защиты [9].

При реализации экспериментальной программы проводились мероприятия психологического направления ранней профилактики (табл.): изучение психологического самочувствия девочек (91%), содействие в самореализации, поддержка психологического развития (80%), психологические консультации (51%), развитие навыков самоконтроля (48%), психокоррекция самочувствия, поддержка в затруднительной ситуации (45%), предоставление психологической помощи и поддержки (37%), решение проблем психологической помощи несовершеннолетних в учебно-воспитательном процессе школы (35%), работа по улучшению взаимопонимания между детьми и родителями (31%), привлечение к групповой работе, проведению тренингов (15%).

Таблица

Весомая доля мероприятий профилактики девиантного поведения девочек групп риска общеобразовательных школ по направлениям

Направление профилактики	Среднее суммарное значение проведенных мероприятий (%)
Социально-правовая помощь	17,6
Социальная защита	11,2
Социально-медицинское направление	19,7
Педагогическое влияние	29,3
Социально-психологическая помощь и психоэмоциональная поддержка	23,5

Алгоритм работы с девочками групп риска имеет такой общий вид: ознакомление с проблемой лица, изучение его психологического состояния, психолого-педагогического развития и социального положения; определение цели, предмета и заданий социально-педагогической работы; выбор основных показателей и критериев, разработка плана мероприятий; реализация форм и методов социально-педагогической работы; коррекция процесса воспитания и развития несовершеннолетней с учетом влияния микросоциальной среды; определение эффективности проведенной работы.

Таким образом, в связи с возрастными, половыми особенностями несовершеннолетняя девочка является очень уязвимой к социальным рискам, устранение которых — сфера деятельности социального педагога. Она охватывает индивидуальную психолого-педагогическую работу и организацию профилактики поведенческих девиаций с привлечением специалистов разных сфер. Социально-педагогической деятельностью обеспечивается социально-правовая помощь, социальная защита, педагогическое влияние, медицинская и психологическая поддержка, которые определены как направления профилактики девиантного поведения девочек групп риска.

Литература

1. Морозова С. А. Профилактика правонарушений несовершеннолетних: ресурсы образования / С. А. Морозова // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2003. — № 8. — С. 36-39.
2. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. Я. Олиференко, Т. И. Шульга, И. Ф. Дементьева. — М. : Академия, 2002. — 256 с.
3. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посібник / В. М. Оржеховська. — К. : ВіАН, 1996. — 352 с.
4. Петрова А. «Трудные» девочки: проблемы воспитания / А. Петрова // Воспитание школьников. — 2006. — № 9. — С. 58-65.
5. Попов М. Проблема відхилень у педагогічній науці (друга половина ХІХ — початок ХХ ст. / М. Попов // Рідна школа. — 2003. — № 4. — С. 65-67.
6. Приходько О. Абетка підліткового домінування / О. Приходько // Дзеркало тижня. — 2002. — № 11. — С. 22.
7. Тагирова Г. С. Психолого-педагогическая коррекционная работа с трудными подростками / Г. С. Тагирова. — Педагогическое общество России, 2003. — 128 с.
8. Тимошенко Л. Н. Воспитание старшекласниц : кн. для учителя / Л. Н. Тимошенко. — 2-е изд., доп. и перераб. — М. : Просвещение, 1990. — 191 с.
9. Федорченко Т. Є. Профілактика дитячої бездоглядності та девіантної поведінки неповнолітніх в умовах превентивного виховного середовища школи соціальної реабілітації / Т. Є. Федорченко // 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.
10. Чупров В. И. Молодежь в обществе риска / В. И. Чупров, Ю. А. Зубок. — 2-е изд. — М. : Наука, 2003. — 230 с.

I. I. Parfanovych

Social-Pedagogical Prevention of Deviant Behavior of Girls at Risk

Volodymyr Hnatiuk Ternopil National Pedagogical University (60 / 19 Lomonosova Str., Ternopil, Ukraine).

The article deals with peculiarities of social-pedagogical work with underage girls at risk. In the early preventive activity of a social teacher with respect to deviant behavior among girls of school age, the author suggest the following divisions: individual psychological and pedagogical work, social and pedagogical prevention of behavioral deviations with the help of different specialists such as physicians, lawyers, social workers, psychologists. The efficiency of the approach proposed has been sufficiently proved during the realization of the regional program «Diagnostics and Prevention of Deviant Behavior of Schoolgirls» (2009-2010, Ternopil region, Ukraine). In the article, the features of early behavioral deviations and the psychological peculiarities of school age girls are described. In the prevention of deviant behavior of girls at risk, the following directions are distinguished: pedagogical measures, social and legal assistance, social protection, social-medicine direction, social-psychological help and psycho-emotional support. The sphere of the social teacher's activity is considered.

Keywords: girls at risk, deviant behavior, prevention.

References

1. Morozova, S.A. (2003). Profilaktyka pravonarushenii nesoveshennoletnikh: resursy obrazovaniia [Prevention of delinquencies of under-ages: educational resources]. *Prepodavaniie istorii i obshchestvoznaniia v shkole*, 8, 36-39.
2. Oliferenko, L. Ya., Shulga, T.I. & Dementieva, I.F. (2002). *Sotsyalno-pedagogicheskaiia podderzhka* [Social-pedagogical support]. Moscow: Akademia.
3. Orzhekhovska, V.M. (1996). Profilaktyka pravoporushen sered nepovnlitnikh [Prevention of delinquencies of under-ages]. Kyiv: ViAN.
4. Petrova, A. (2006). «Trudnyie» devochki: problemy vospitaniia [«Difficult» girls: problems of education]. *Vospitaniie shkolnikov*, 9, 58-65.
5. Popov, M. (2003). Problema vidkhylen u pedahohichnii nautsi (druha polovyna XIX — pochatok XX st. [The problem of deviations in pedagogical science (second half of XIX — beginning XX c.]. *Ridna shkola*, 4, 65-67.
6. Prykhodko, O. (2002). Abetka pidlitkovoho dominuvannia [The ABC-book of teenager domination]. *Dzerkalo tyzhnia*, 11, 22.
7. Tagirova, G.S. (2003). *Psikhologo-pedagogicheskaiia korrektsionnaia rabota s trudnymi podrostkami* [Psychological and pedagogical correctional work with difficult adolescents]. *Pedagogicheskoiie obshchestva Rosii*.
8. Timoshchenko, L.N. (1990). *Vospitaniie starsheklassnits* [Education of senior schoolgirls] (2nd ed.). Moscow: Prosveshcheniie.
9. Fedorchenko, T. Ye. (2012). Profilaktyka dytiachoi bezdohliadnosti ta deviantnoi povedinky nepovnlitnikh v umovakh preventyvnoho vykhovnoho seredovyscha shkoly sotsialnoi reabilitatsii [Prevention of child homelessness and deviant behavior of under-ages in conditions of the preventive educational environment of the school of social rehabilitation]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 16, book 3 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D.H.
10. Chuprov, V.I. & Zubok, Yu. A. (2003). *Molodezh v obshchestve riska* [Youth in the risk society] (2nd ed.). Moscow: Nauka.

АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У СФЕРІ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ОСВІТНІХ ОКРУГІВ

У статті розглянуто основні аспекти формування у старшокласників загальноосвітньої школи готовності до професійного самовизначення у виборі професій в освітніх округах, де здійснюється формування початкових базових знань і вмінь застосування сучасних сільськогосподарських технологій, розвиток творчих здібностей та забезпечується професійне самовизначення учнів сільської місцевості за напрямом фермерської діяльності.

Ключові слова: освітній округ, готовність, професійне самовизначення, допрофесійна підготовка, професії сільського господарства.

Зміна форми власності в аграрному секторі виробництва з державної на приватну вимагає перебудови змісту освіти всіх рівнів підготовки працівників сільськогосподарських товариств. Сучасні фермерські товариства потребують компетентних працівників з активною життєвою позицією, які б здійснювали раціональне ведення господарства і виробництва конкурентоздатної продукції відповідно до вимог ринку та особливостей регіону.

Роль загальноосвітніх навчальних закладів у вирішенні цієї проблеми — ознайомити з основними сучасними технологіями виробництва; підготувати до активної трудової діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства; здійснити різнобічний розвиток індивідуальності особистості на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб; створити умови для професійного самовизначення; виробити уміння практичного і творчого застосування здобутих знань [2].

Становлення ринкової економіки, розвиток підприємницької діяльності неможливі без існування широко розвинутої, мобільної системи загальноосвітньої і професійної підготовки молоді. Важливо, що змінилися умови навчання в сільській місцевості. Створюються освітні округи у межах адміністративно-територіальних одиниць навчальних закладів системи дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної та вищої освіти, що спрямовують свою діяльність на забезпечення належних умов для здобуття громадянами загальної середньої освіти, упровадження допрофільної підготовки і профільного навчання.

Теоретичні основи особливості формування готовності до вибору певних професій в учнів загальноосвітніх навчальних закладів досліджували А. Бас, О. Губенко, Л. Гуцан, Н. Ковальська, В. Мачуський, О. Мельник, О. Мерзлякова, О. Морін, А. Назарчук, Л. Пасечникова, А. Пашинський, О. Пащенко та інші. Ряд сучасних досліджень присвячені підготовці старшокласників до підприємницької діяльності (В. Дрижак, В. Оржеховська, О. Павелків, Н. Побірченко), психологічним особливостям мотивації підприємницької діяльності (Н. Худякова), готовності старшокласників до вибору професій у сфері сільського господарства (О. Радченко).

Проаналізувавши роботи К. Абульханової-Славської, С. Батишева, Б. Душкова, Д. Кікнадзе, Г. Костюка, Б. Ломова, Г. Лооса, В. Рубахіна, М. Пряжнікова, А. Журкіної, С. Чистякової та інших дослідників з проблеми професійного самовизначення старшокласників, можна зробити висновок, що одним із показників ефективності навчально-виховної роботи школи за цим напрямом є рівень сформованості готовності учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів до свідомого вибору майбутньої професії. У дослідженні В. Мачуського, який вивчав готовність старшокласників до професійного самовизначення у сфері технічної діяльності, виділені когнітивний, мотиваційний, практично-дійовий, психологічний, креативний та самооцінювальний компоненти; у структурі готовності старшокласників до вибору професій в умовах МНВК О. Мельник окреслив мотиваційний, когнітивний, практичний та «Я» (компонент самосвідомості) компоненти, а Н. Ковтуненко, що досліджував формування у старшокласників готовності до вибору інженерно-технічних професій, виокремив мотиваційно-ціннісний, когнітивний та діяльнісно-практичний компоненти.

Більшість учнів приїжджають до школи з інших населених пунктів, які не мають загальноосвітніх навчальних закладів. За таких умов обмежується тривалість перебування учнів у школі, що ускладнює організацію навчально-виховного процесу в позаурочній і позакласній формах. Для реалізації поставлених завдань педагогам потрібно застосовувати нові, ефективніші в сучасних умовах форми і методи навчання. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є застосування в навчально-виховному процесі дослідницького методу.

Проаналізувавши науково-методичну літературу з теми дослідження та вивчивши досвід роботи освітніх округів,

нами було визначено такі принципи організації дослідницької діяльності у школах сільської місцевості, яка б розвивала творчі здібності учнів та забезпечувала виконання профорієнтаційної роботи: дослідницька робота повинна бути організована на науковій основі з урахуванням вимог сучасності; вона повинна здійснюватися під час позаурочної роботи в тісному поєднанні з трудовим навчанням; зміст завдань має відповідати напрямам діяльності сільськогосподарських товариств, розташованих поблизу навчального закладу, та мати спільне з повсякденним життям учнів; складність досліджень та експериментів мають бути посильними і відповідати індивідуальним та віковим особливостям учнів; діяльність старшокласників повинна мати систематичний характер; творча дослідницька діяльність має здійснюватись за допомогою інтерактивних методів навчання.

Метою статті є висвітлення теоретичних аспектів професійного самовизначення старшокласників у сфері сільськогосподарських професій в умовах освітніх округів.

Механізми розвитку регіональних освітніх систем визначені в низці документів, у тому числі в Законі України «Про освіту». Документом, що визначає стратегію розвитку освітніх округів, стала постанова Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. «Про освітній округ», що врегульовує питання створення та функціонування освітніх округів [7].

Перші кроки щодо створення освітніх округів слід розпочинати з переговорів з керівництвом області, району, міста і визначення подальшої долі (статусу) всіх шкіл району, міст і сіл. Освітній округ — один із прикладів горизонтальної форми самоврядування і кооперації в освіті. Межі освітнього округу необов'язково мають збігатися з адміністративно-територіальним поділом регіону. Засновниками освітнього округу можуть виступати директори шкіл, районні відділи освіти.

У процесі організованого сільськогосподарського дослідництва органічно формуються початкові базові знання й уміння застосування сучасних сільськогосподарських технологій, розвиваються творчі здібності та забезпечується професійне самовизначення учнів сільської місцевості за напрямом фермерської діяльності.

Результати наукових досліджень дають змогу стверджувати, що більшість випускників загальноосвітніх шкіл не мають достатньої трудової та психологічної готовності до виконання

функцій фермера, а, отже, не можуть бути конкурентноспроможними товаровиробниками на сучасному ринку праці.

Для вирішення проблеми якості допрофесійної підготовки учнів у загальноосвітніх закладах освіти необхідно розробити сучасні науково-обґрунтовані методики практичної підготовки старшокласників до фермерської діяльності. Їх розробку необхідно проводити, виходячи з того, що зміст допрофесійної освіти учнів загальноосвітньої школи повинен охопити знання, уміння й навички, котрі стосуються галузі виробництва, переробки та реалізації сільськогосподарської продукції фермерами, та забезпечувати виховання готовності старшокласників до вибору ними майбутньою професією фермерську діяльність.

З позиції цілісного підходу до трудового виховання, під готовністю до фермерської діяльності слід розуміти сукупність взаємопов'язаних властивостей особистості, складну багатоступеневу структуру, основними компонентами якої є практична, моральна та психологічна готовності. Процес формування в учнів готовності до фермерської діяльності повинен мати такі ознаки: а) повна відповідність його функцій основній меті підготовки сучасного спеціаліста-фермера; б) відповідність діяльності, до якої залучені старшокласники, сукупності взаємопов'язаних вимог, що висуваються до робітника фермерського господарства; в) єдність мотиваційного, змістового, діяльнісного та оцінного компонентів, які утворюють поняття готовності майбутнього фермера до виконання професійних функцій [5].

Для досягнення ефективності процесу підготовки має бути створений варіативний курс до навчальної програми з трудового навчання «Основи фермерського господарства» та розроблена система профорієнтаційних і виховних заходів професійної спрямованості, у змісті якої відобразились би соціально значущі цілі підготовки учнів до фермерської діяльності.

Програма підготовки учнів до організації й ведення фермерського господарства повинна сприяти відродженню українського сільськогосподарського виробництва; формувати особистість старшокласника, яка має уміння для виконання дослідницької та творчої діяльності в галузі сільськогосподарського виробництва й достатній рівень готовності якісно виконувати у суспільстві професійні функції робітника фермерського господарства. Підходи до створення такої програ-

ми існують різні. Найбільш вдалим, на наш погляд, є підхід А. Кучерявого. Учений зазначає, що розроблення змісту програми має ґрунтуватися на таких принципах: а) інтегрування завдань з основ трудового навчання, вибору професії, психології професійної самоосвіти і самовиховання, теорії менеджменту; б) спрямованість на забезпечення особистісно-розвивальної взаємодії вчителів, учнів та їхніх батьків; в) орієнтація змісту курсу на розвиток в учня свідомості та самосвідомості; г) цілісність процесу формування в учнів мотиваційного, змістового, діяльнісного та оцінного компонентів готовності до фермерської діяльності [3].

Досвід свідчить, що змістову сторону програми слід визначати з кваліфікаційної характеристики фермера-фахівця. Фермер – підприємець в сільському господарстві, який володіє землею або орендує її і займається на ній землеробством, тваринництвом, птахівництвом і тому подібне. Потрібна наявність як мінімум середньої спеціальної освіти, оскільки розпочинати самостійне господарювання з низького рівня освіти дуже ризиковано [1].

Організацію профільного навчання в загальноосвітній школі зумовлюють соціально-економічні зміни в сільськогосподарському виробництві, які все більше потребують фахівців високої кваліфікації. А оскільки стати висококваліфікованим робітником можна, лише маючи вузьку спеціалізацію, то використання профільного навчання у підготовці майбутніх фермерів є найбільш правильним і доречним. Саме профільне навчання сприяє задоволенню освітніх потреб, утвердженню принципів професійного самовизначення кожного школяра і зумовлене зростаючими вимогами особистості і суспільства до професійної компетентності майбутніх фахівців самостійно обраної професії. Це особливо актуально стосовно шкіл сільської місцевості, у більшості яких профільне навчання складно організувати через недостатню розробленість у педагогічній науці його дидактичних засад. Також не в усіх сільських школах можливо організувати необхідний профіль навчання, виходячи з малої наповнюваності класів та недостатньої матеріально-технічної бази навчального закладу.

Зважаючи на таке сучасне явище, як малокомплектність шкіл, іншим можливим шляхом підготовки майбутніх фермерів-фахівців є організація позаурочної гурткової роботи учнів. У процесі гурткової роботи можна успішно реалізувати принцип зв'язку навчання з життям, із продуктивною працею,

успішно формувати й виховувати любов до фермерського господарства, розвивати спостережливість, ініціативність і самостійність школярів, творче та шанобливе ставлення до праці. Але й у цьому випадку, навіть у школах, які мають належну матеріальну базу, важко забезпечити вимоги професійного самовизначення старшокласників. Адже бракує вчителів, які мають високу теоретичну й практичну підготовку до керівництва багатьма профілями, навіть тих, які характерні для сільської місцевості, немає потрібних підручників і навчальних посібників, не кажучи про програмне комп'ютерне забезпечення навчального процесу [9].

Система формування в учнів готовності до ведення фермерського господарства є результатом організації в школі навчальної, трудової, самоосвітньої, самовиховної й інших видів діяльності. Структурними компонентами системи є: педагогічне забезпечення перетворення у свідомості особистості старшокласника знань про якість фермера і фермерську працю з інформативного рівня на рівень самоцінного ставлення до цих знань; усебічне сприяння формуванню у старшокласників мотивів самопідготовки до виконання функцій фермера; безпосередня організація індивідуальної та колективної навчально-практичної діяльності учнів як засобу формування знань, умінь і якостей, необхідних у веденні фермерського господарства; стимулювання активності старшокласників у самопідготовці до фермерської праці.

Найважливішими умовами, що позитивно впливають на якість формування в учнів готовності до фермерської діяльності, є: педагогічна підтримка процесів рефлексії професійного становлення старшокласників, усвідомлення мотивів оволодіння необхідними фермеру вміннями; урахування вчителем різних аспектів нормативності й творчості, педагогічного впливу і саморегуляції в організації професійно спрямованої навчально-виховної діяльності старшокласників; забезпечення таких системних характеристик професійної підготовки школярів, як її особистісно-розвивальна спрямованість (орієнтація на формування в учнів самоцінних знань і умінь у сфері фермерського виробництва і самопідготовки до нього); інтегрованість системних і функціональних характеристик змісту професійної підготовки [6].

Професійне самовизначення старшокласників розглядається як невід'ємна частина цілісного процесу у зв'язку з процесами самовизначення у світогляді, особистісного і соціаль-

ного самовизначення. Крім того, професійне самовизначення старшокласників пов'язане із вибором ними соціального середовища, «приєднання» до професії як до певної сфери соціальної активності. Однак професійне самовизначення розглядається у поєднанні із самовизначенням учнів старших класів стосовно світогляду, моральної позиції та життєвого сенсу, які обумовлюють їхні зв'язки з навколишнім середовищем, а, отже, і мету, напрям та зміст їхньої діяльності в освітньому окрузі [9].

Для систематичного якісного оцінювання роботи навчальних закладів регіону потрібно впроваджувати єдину систему регіонального моніторингу, який провадитиме рада освітнього округу. Своєчасне виявлення проблем в освіті кожного школяра дасть змогу, за умови внесення відповідних змін до чинного законодавства, уводити коефіцієнти додаткового фінансування для здібних учнів та тих, які потребують педагогічної допомоги. Зазначене регулювання уможливить підвищення якості освіти на рівні регіону. Це питання буде предметом наших подальших досліджень. Насамкінець слід зазначити, що профільна освіта — це не заклади нового типу, не поглиблене вивчення предметів у вигляді додатку до навчальних предметів. Профільна освіта — це якісно нова освіта для кожного учня в кожній школі.

Основними завданнями освітнього округу є створення єдиного освітнього простору в межах адміністративно-територіальної одиниці та належних умов для забезпечення навчально-виховного процесу, реалізація допрофільної підготовки і профільного навчання, розвиток творчих здібностей дітей, упровадження сучасних освітніх технологій. Обрання сфери професійної діяльності, складання індивідуального професійного плану та визначення шляхів його реалізації вимагає від випускника прийняття певних рішень та здійснення вибору. Тому вибір є основою професійного самовизначення старшокласників. Проблема вибору і труднощі, які її супроводжують, є основними на вирішальних етапах професійного самовизначення, а саме вибір навчального закладу та напряму професійної спеціалізації, що повною мірою надає освітній округ. Вивчення різних підходів щодо підготовки старшокласників загальноосвітніх шкіл до фермерської діяльності свідчить, що найефективнішим є шлях удосконалення варіативної частини навчальної програми профільного навчання агропромислового напрямку.

Література

1. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХП). Вип. 2 «Сільське господарство, мисливство та пов'язані з ним послуги». – К.: Укراгропромпродуктивність, 2004. – 254 с.
2. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) : схвалена 22.11.2001 р. Міносвіти і науки України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2002. – № 2.
3. Кучерявий А.О. Формування готовності старшокласників до фермерської праці у навчально-виховному процесі сільської школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / А.О. Кучерявий // Херсонський державний університет. – Херсон, 2003.
4. Навчальні програми загальноосвітніх навчальних закладів «Технології» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.stepanivka.pagod.ru/>. – Назва з екрана.
5. Оржеховська В.М. Професійна орієнтація в процесі трудового навчання / В.М. Оржеховська // Трудове навчання в школі. – К., 1984. – С. 76-79.
6. Осипенко Л.Є. Формування дослідницьких вмінь сільських школярів / Л.Є. Осипенко // Постметодика. – 2005. – № 1. – С. 27-33.
7. Положення про освітній округ : схвалене 27.08.2010 р. Кабінетом Міністрів України // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2010. – № 2.
8. Трудове навчання: програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи. – К.: Перун, 2005. – 256 с.
9. Яценко А.А. Уроки сільськогосподарської праці в малокомплектних школах / А.А. Яценко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 2. – С. 16-19.

В статье рассмотрены основные аспекты формирования у старшеклассников общеобразовательной школы готовности к профессиональному самоопределению в сфере фермерской деятельности. Внимание акцентировано на выборе профессий в образовательных округах, где обеспечены условия для формирования начальных базовых знаний и умений применения современных сельскохозяйственных технологий, развития творческих способностей учащихся.

Ключевые слова: образовательный округ, готовность, профессиональное самоопределение, допрофессиональная подготовка, профессии сельского хозяйства.

О. М. Parkhomenko

Aspects of Senior Students' Professional Self-Determination in the Field of Agriculture under Conditions of Educational Districts

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 main aspects of forming general school senior pupils' readiness to professional self-determination in educational districts, where one can gain initial knowledge and abilities of applying modern agricultural technologies, develop creative skills. Educational districts can be effective in securing professional self-determination of students of rural locality in farmer activity.

The problem of choice and difficulties that accompany it are basic on the decision stages of professional self-determination. A student has to choose an educational institution and a professional specialization direction that the educational district provides. Having studied different approaches to the training of senior students to farmer activity, the author concludes that the most effective way is to improve the variant part of the profile education curriculum of agricultural direction. Professional self-determination is examined in combination with self-determination of students of higher forms in relation to their worldview, moral position and vital sense, that stipulate their connections with the environment, and, thus, the aim, direction and maintenance of their activity in the educational district.

Keywords: educational district, readiness, professional self-determination, pre-professional training, professions of agriculture.

References

1. (2004). Dovidnyk kvalifikatsiinykh kharakterystyk profesii pratsivnykiv (DKKHP): Issue 2 [Reference book of qualification characteristics of professions]. Kyiv: Ukragropromproduktvnyist.
2. (2002). Kontsepsiia zahalnoi serednoi osvity (12-richna shkola) [The conception of comprehensive secondary school]. In Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2.
3. Kucheriavyi, A. O. (2003). Formuvannia hotovnosti starshoklasnykiv do ferserskoi pratsi u navchalno-vyhovnomu protsesi silskoi shkoly [Formation of senior students' readiness to farmer activity in the educational process of village school]. (Candidate dissertation, Herson).
4. Navchalni prohramy zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv «Tehnolohii» [Educational programs of general educational institutions «Technologies»]. Retrieved from <http://www.stepanivka.narod.ru>.
5. Orzhehovska, V.M. (1984). Profesiina orientatsiia v protsesi trudovoho navchannia [Vocational guidance in labour education]. Kyiv.
6. Osypenko, L.E. (2005). Formuvannia doslidnytskykh vmin silskykh shkoliariv [Formation of research skills of village schoolchildren]. Postmetodyka, 1, 27-33.
7. (2010). Polozhennia pro osvitnii okruh [The provision on educational district]. In Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, 2.
8. (2005). Trudove navchannia. Prohrama dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. 5-9 klasy [Labour education. A program for general educational institutions. 5-9 grades]. Kyiv: Perun.
9. Yatsenko, A.A. (2005). Uroky silskohospodarskoi pratsi v malokomplektnykh shkolakh [Lessons of farmer labour in underfilled schools]. Trudova pidhotovka v zakladakh osvity, 2, 16-19.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ДИТЯЧИХ ПРИРОДООХОРОННИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У статті розглянуто теоретичні та прикладні аспекти процесу формування екологічного світогляду підлітків в умовах діяльності дитячої громадської організації «Екологічна варта». Обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості екологічного світогляду, розроблені в межах експериментального дослідження.

Ключові слова: екологічний світогляд, підлітки, дитячі громадські організації, освіта для збалансованого розвитку.

Глобальні виклики сучасності, процеси деградації довкілля висувають нові вимоги до системи освіти та зумовлюють потребу виховання ціннісного ставлення особистості до навколишнього світу. У цьому сенсі видається важливим дослідження процесу формування екологічного світогляду особистості підлітка в умовах неформальної діяльності, зокрема в діяльності дитячої громадської організації.

Проблеми формування світогляду особистості, екологічного світогляду досліджували філософи В. І. Шинкарук, П. В. Алексєєв, О. П. Воєводін, О. Г. Дробницький, М. С. Каган, В. П. Іванов, М. Ф. Тарасенко, А. Н. Кочергін, М. М. Кисельов, А. В. Толстоухов, С. В. Пустовіт.

Для нашого дослідження особливо важливими є філософські ідеї українського вченого В. Вернадського про розуміння природи як найвищої цінності. Розглядаючи Всесвіт як неподільну сукупність живого, біосфери та людства, В. Вернадський стверджував новий архетип сприйняття природи людиною. Ноосферологія Вернадського стала новим підходом до розуміння змін у ставленні людини до живого. Учений виступав з вимогами нового мислення, наголошуючи на відповідальності людини за свої вчинки перед природою.

Екологічний світогляд у працях академіка НАН К. Ситника та українського філософа М. Кисельова розглядається як система поглядів на реальний світ і місце в ньому людини, яка охоплює знання про природне та соціальне оточення, життєву орієнтацію, усталені переконання.

З огляду на таке визначення, важливим є поняття екологічної культури людини. Цей термін був запроваджений у 20-30-х роках ХХ століття у розробках американської школи «культ-

турної екології» і означав комплекс екологічних та культурних норм. Екологічна культура, за твердженням В. Крисаченка, є здатністю людини відчувати живе буття світу, приміряти і пристосовувати його до себе, взаємоузгоджувати власні потреби й устрій природного довкілля [3, с. 14].

Однією з причин більшості локальних екологічних проблем та глобальної екологічної кризи є відсутність належної уваги до формування екологічного світогляду у виховних та освітніх програмах основної школи, низький рівень екологічної культури та свідомості учнів.

Екологічне навчання, екологічне виховання — ті процеси, під час яких формується людина із новим, не споживацьким ставленням до природи та її ресурсів, поведінка якої є екологічно відповідальною та ґрунтується на принципах збалансованого розвитку. Не втратили актуальності і сьогодні висловлювання видатного українського педагога В. Сухомлинського про потребу систематичного збереження і примноження учнями природних багатств, що має стати провідним для процесу формування екологічного світогляду. Слід прагнути, «щоб усе життя вихованців було сповнене творінням у світі природи. Ми не уявляємо собі повноцінного виховання без того, щоб кожний наш вихованець за роки навчання в школі не перетворив кілька десятків квадратних метрів мертвої глини, мертвого пустиря на родючу землю» [6, с. 549].

Суспільство, на думку українського вченого і педагога-природоохоронця В. Вербицького, має усвідомлювати необхідність виходу із кризових ситуацій в системі «людина — суспільство — природа» та докласти зусиль для активізації інтелектуального, морального, духовного, естетичного потенціалу особистості, задоволення її потреби в гармонії взаємозв'язків зі світом природи на основі вищих духовних цінностей [1, с. 35-47]. У цьому сенсі доцільно говорити про формування екологічної компетентності особистості. Основні підходи до формування екологічної компетентності, сутність та структуру цього поняття, принципи формування визначено у працях Н. Пустовіт, О. Колонькової, О. Пруцакової, В. Маршицької, Л. Руденко, Л. Титаренко, С. Шмалей, С. Совгіри, А. Івашури, О. Винник.

Так, у науково-педагогічних дослідженнях Н. Пустовіт значна увага приділена компетентнісному підходу, який є провідним у формуванні екологічного світогляду. Поняття екологічної компетентності науковець визначає як «...здатність особистості вирішувати життєві ситуації, пов'язані

з безпосередньою чи опосередкованою взаємодією з природою, навколишнім середовищем». Також поняття конкретизовано у контексті концепції збалансованого розвитку як «здатність особистості відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам збалансованого розвитку» [5, с. 20].

З огляду на вищеозначене, визначаємо ключове поняття «екологічний світогляд» як форму самосвідомості, самовизначення людини в світі, яка основана на екологічній компетентності, усвідомленні життєвої необхідності взаємоузгоджувати власні потреби з потребою збереження природного середовища та дбайливого поводження із природними ресурсами. Екологічний світогляд є формою духовно-практичного освоєння світу людиною, яка передбачає органічну єдність змістовного погляду на світ, науково обґрунтованих переконань щодо законів розвитку природи та суспільства, укладу життя, системи суспільно-політичних відносин, що визначають активну природобезпечну та природоохоронну життєву позицію особистості.

Складниками екологічного світогляду є: екологічні знання, екологічна етика, екологічна культура, екологічне мислення, активна екологічна позиція, уміння та навички природоохоронної діяльності, екологоцентричні погляди та переконання, цінності та ідеали [7, с. 205].

На базі осередків Всеукраїнської дитячої спілки «Екологічна варта» було проведено експеримент з дослідження сформованості екологічного світогляду підлітків-членів спілки, який охопив 295 учасників: 190 дівчат та 105 хлопців. Віковий склад досліджуваних розподілився так: 13-14 років — 154 (100 дівчат та 54 хлопці); 15-16 років — 141 (90 дівчат та 51 хлопців).

Відповідно до процесу формування екологічного світогляду, його компонентами було визначено когнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний. Критеріями та показниками сформованості екологічного світогляду нами виокремлено: *пізнавальний* (наявність стійких та глибоких екологічних знань як побуджувачів соціальної поведінки зростаючої особистості; оптимальне засвоєння важливих понять, законів природи для розуміння сутності процесів розвитку природи та суспільства, уміння давати оцінку явищам та приймати рішення на користь довкілля; рефлексія суспільного екологічного досвіду та власної екологічної діяльності); *ціннісний* (наявність особистісної відповідальності пе-

ред собою та іншими за стан довкілля і природних ресурсів; емоційно-ціннісне переживання за стан довкілля, готовність та причетність до вирішення екологічних проблем); *діяльно-практичний* (розуміння необхідності власної участі у суспільній діяльності на користь довкілля та практична участь у ній; здатність підпорядковувати задоволення своїх потреб принципам збалансованого розвитку).

Виокремлення компонентів процесу формування екологічного світогляду, критеріїв та показників уможливило визначення необхідного діагностичного інструментарію для проведення дослідження. Зокрема, нами було розроблено авторську анкету «Формування екологічного світогляду підлітка». Запитання анкети мали на меті виявити стійкість і глибину екологічних знань як побудувачів соціальної поведінки зростаючої особистості, світоглядні екологічні переконання, розуміння підлітками потреби власної участі у суспільній діяльності на користь довкілля, ступінь готовності та безпосередньої реалізації активної екологічної діяльності.

За результатами опитування виявлено, що більшість підлітків (80,5%) мають бажання набути нових знань для пошуку рішень в охороні довкілля, 10,2% вважають, що такі знання допоможуть їм зробити багато корисного для збереження природи. На питання «Охорона природи — це...» 52,3% респондентів відповіли, що це «дії, спрямовані на захист природного навколишнього середовища від забруднення, посиленої експлуатації й іншого шкідливого впливу життєдіяльності людини»; 20,4% — «заходи, спрямовані на захист довкілля, — правові, технологічні, природничо-наукові, економічні, громадсько-політичні»; для 5,2% підлітків охорона природи — це власна справа; для 10,2% — робота організації. Щодо визначення суб'єктів охорони довкілля встановлено: 78,6% учнів вважають, що ними мають бути «громадські організації», 16,3% охоронцями довкілля вважають себе. Це дає змогу зробити припущення про важливість екологічних знань як спонуки підлітків до соціальної поведінки в природоохоронній справі.

Нааявність особистісної відповідальності перед собою та іншими за стан довкілля та природних ресурсів була зафіксована у 78,3% респондентів. 64,2% підлітків виявляють емоційно-ціннісне переживання за стан довкілля, готовність та особисту причетність до вирішення екологічних проблем. Так, відповіді на запитання «Коли дізнаюся про екологічну проблему, я...» розподілились у такий спосіб: 10,2% — сильно

переживаю, 25,8% – відчуваю потребу поговорити про це з друзями, учителями; 64,2% – відчуваю в собі сили вплинути на проблему.

На запрошення до участі в екологічній акції 45,1% підлітків висловили бажання не тільки самим бути безпосередньо задіяними, а й запросити друзів. 73,4% підлітків були готові «взяти участь у роботі громадської організації, яка опікується довкіллям». 87,3% респондентів стверджують, що позитивний результат у природоохоронній справі залежить від згуртованих спільних дій. Чим більше прихильників охорони довкілля, тим кращим може стати стан природного середовища. Разом із тим 12,7% вважають, що результат не завжди є прогнозованим та не бачать позитивних зрушень від діяльності організації.

Аналіз теоретичного обґрунтування та результатів констатувального етапу експерименту підтвердив доцільність визначених рівнів сформованості екологічного світогляду підлітків: *початковий* рівень – передбачає наявність фрагментарних несистемних екологічних знань. У дітей цього рівня майже відсутня здатність застосовувати екологічні знання, немає потреби у взаємодії з довкіллям, не сформована мотивація до активних екологічної поведінки, дій на захист довкілля. Для *середнього* рівня характерними є усвідомлення необхідності використання знань, здатність до адекватної самооцінки власних дій стосовно довкілля, ціннісне ставлення до природи. Підлітки виявляють підкріплені знаннями мотивації до дії, але рідко застосовують їх на практиці. Представники *вище середнього* рівня сформованості екологічного світогляду мають здатність і досвід накопичувати та застосовувати знання, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і непрагматичною мотивацією взаємодії з довкіллям. Вони усвідомлюють особисту причетність до екологічних проблем та відповідальність за екологічні наслідки власної побутової діяльності, мають мотивацію до дії, але не завжди діють самостійно. Підлітки *високого* рівня сформованості екологічного світогляду володіють екологічними знаннями, які можна розглядати як результати пізнання екологічної дійсності, оперують основними поняттями у вигляді екологічних уявлень, суджень, теорій, концепцій, законів і закономірностей. Вони здатні відповідально вирішувати життєві ситуації, підпорядковуючи задоволення своїх потреб принципам збалансованого розвитку, готові до відповідальної взаємодії з довкіллям, свої знання та мотивації реалізують у конкретних діях.

За результатами бесід із координаторами об'єднань та підлітками було виявлено, що екологічно спрямовані форми і методи виховної діяльності в дитячому об'єднанні є важливими для формування екологічного світогляду. Більшістю респондентів відзначено, що для досягнення позитивного виховного результату доцільно використовувати методи прямого впливу, а також опосередкованої та довготривалої дії. Осередки ВДС «Екологічна варта» використовують такі форми роботи, як тренінг, бесіда, практична акція, конкурс, семінар, конференція, слухання. Варто ширше застосовувати активні та інтерактивні форми і методи роботи, які забезпечують надання знань, виховання, практичну діяльність для закріплення умінь із реалізацією розвивального і розважального компонентів. Важливим є не проведення одноразових короткострокових заходів, а впровадження тривалих програм, під час яких формування екологічного світогляду є найбільш ефективним і системним.

Це актуалізує обґрунтування педагогічних умов формування екологічного світогляду в дитячому об'єднанні. Такими умовами визначено: змістово-технологічне забезпечення формування екологічного світогляду підлітків; самоорганізацію як утворюючий механізм для дитячого об'єднання; створення системи підготовки кадрів дорослих до роботи з підлітками у дитячому об'єднанні; підтримка дитячих соціальних ініціатив.

Підсумовуючи, зазначимо, що дитячі громадські об'єднання як унікальний інститут виховання мають значний потенціал соціального становлення дітей та молоді, водночас є невикористані резерви щодо формування екологічного світогляду в умовах цих об'єднань.

Література

1. Вербицький В. Проектна форма навчання і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних закладах освіти психолого-натуралістичного напрямку. Проблеми та шляхи їх вирішення / В. Вербицький // Рідна школа. – 2007. – №3. – С. 35-47.
2. Вернадский В. И. Химическое строение биосферы Земли и ее окружения / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 2001. – 376 с.
3. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика / В. С. Крисаченко. – К. : Заповіт, 1996. – 352 с.
4. Особливості формування світоглядної позиції особистості в умовах дитячого об'єднання : монографія / О. В. Безпалько, О. В. Касьянова ; наук. ред. Т. К. Окушко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 260 с.

5. Пустовіт Н. Екологічна компетентність як мета освіти в інтересах збалансованого розвитку / Н. Пустовіт // Формування законодавчої та інституційної бази збалансованого розвитку. — К.: Аспект-Поліграф, 2010. — 32 с.
6. Сухомлинський В. О. Школа і природа / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори: у 5 т. — К.: Рад. школа, 1979-1980. — Т. 5.
7. Сяська І. О. Сутнісні характеристики процесу формування екологічної свідомості особистості / І. О. Сяська // 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. 202-211.
8. Як сформувати світоглядну позицію особистості в дитячому об'єднанні: метод. посіб. / Пашенко О. В., Чиренко Н. В., Чорна К. І. [та ін.]; наук. ред. Т. К. Окушко. — Кіровоград: Імекс-ЛІТД. — 200 с.

В статтє рассмотрєны теоретическєе и прикладные аспекты процесса формирования экологического мировоззрения подростков в условиях деятельности детской общественной организации «Екологічна вартя». Обоснованы критерии и показатели, уровни сформированности экологического мировоззрения, разработанные в рамках экспериментального исследования.

Ключевые слова: *экологическое мировоззрение, подростки, детские общественные организации, образование для устойчивого развития.*

O. V. Pashchenko

The Formation of Teenagers' Environmental Worldview in Conditions of Environmental Children's Associations

The article deals with theoretical and applied aspects of the formation of environmental worldview of adolescents in children's organizations. Environmental worldview is determined to be a form of consciousness, a measure of self-determination and culture of modern human, which is based on the awareness of the vital need to preserve the natural environment and natural resources. It combines ecological knowledge, ecological culture and ecological activities. Forming environmental philosophy is not just providing knowledge about the environment and society, but establishing a system of beliefs.

The criteria and indicators of environmental worldview maturity are determined within an experiment conducted in the environmental children's association «Ekolohichna Varta». The results of the experiment (the ascertaining stage) are presented in the article. Pedagogical conditions that ensure the formation of environmental worldview of adolescence in the children's association have been developed: the content and technological provision of the formation of environmental awareness of adolescents; self-organization as a mechanism for creating a children's association; training adults to work with children in the organization; support of children's social initiatives.

Keywords: *environmental worldview, teenagers, children's public associations, education for sustainable development.*

References

1. Verbytskyi, V. (2007). Proektna forma navchannia i vykhovannia u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh ta pozashkilnykh zakladakh osvity psykholoho-naturalistychnoho napriamu. Problemy ta shliakhy yikh vyrishennia [Project education in secondary schools and out-of-school educational establishments of psychological and naturalistic direction. Problems and Solutions]. *Ridna shkola*, 3, 35-47.
2. Vepnadskyi, V.Y. (2001). Khimicheskoe stroieniie biosfery Zemli i ieie okpuzheniia [Chemical structure of the biological sphere of the Earth and its environment]. Moscow: Nauka.
3. Krysachenko, V.S. (1996). Ekolohichna kultura: teoriia i praktyka [Environmental Culture: Theory and Practice]. Kyiv: Zapovit.
4. Bezpalko, O.V., Kasianova [ta in.], O.V. & Okushko, T.K. (Eds.). (2013). Osoblyvosti formuvannia svitohliadnoi pozytsii osobystosti v umovakh dytiachoho obiednannia [Features of formation of the world-view position of the individual in terms of children's associations]. Kirovohrad: Imeks-LTD.
5. Pustovit, N. (2010). Ekolohichna kompetentnist yak meta osvity v interesakh zbalansovanoho rozvytku [Environmental competence as the goal of education for sustainable development]. In *Formuvannia zakonodavchoi ta instytut-siinoi bazy zbalansovanoho rozvytku*. — Kyiv: Aspekt-Polihraf.
6. Sukhomlynskyi, V.O. (1979-1980). Shkola i pryroda [School and Nature]. Kyiv: Rad. Shkola.
7. Siaska, I.O. (2012). Sutnisni kharakterystyky protsesu formuvannia ekolohichnoi svidomosti osobystosti [Essence characteristics of the process of formation of environment consciousness]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3* (pp. 202-211). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
8. Chorna, K.I., Chyrenko, N.V., Pashchenko [ta in.], O.V. & Okushko, T.K. (Eds.). (2013). Yak sformuvaty svitohliadnu pozytsiiu osobystosti v dytiachomu obiednanni [How to form a world-view position of the individual in children's association]. Kirovohrad: Imeks-LTD.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ ІДЕАЛІВ

Розглянуто теоретичні засади формування у старшокласників професійних ідеалів. Проаналізовано філософські, психологічні, педагогічні праці, в яких висвітлюється зазначена проблема. Визначено тенденції в розумінні сутності та значення професійного ідеалу для діяльності й розвитку особистості.

Ключові слова: професійний ідеал, учні старшого шкільного віку, формування професійних ідеалів.

Проблема ідеалів на сьогодні далеко не вичерпана і звертає на себе увагу багатьох науковців упродовж майже всієї історії розвитку гуманітарного знання. Ідеали як форми відображення такі ж динамічні, як і сама соціальна дійсність, тому їхній розвиток певною мірою можна співвіднести з розвитком соціального середовища [3, с. 77]. На думку В. Корнієнко, жоден ідеал не може бути створений одного разу і на всі часи, оскільки образ бажаного майбутнього є невід'ємною характеристикою людини, їй завжди потрібна опора на певні ідеали, які, як правило, і виражають спрямованість у майбутнє, вільне від негативних подій і нашарувань минулого та сьогодення [4, с. 4].

Наголосимо, що поняття «ідеал» за змістом і формами прояву є дуже багатограним і використовується в соціальній практиці різнопланово: для позначення не тільки соціально-історичних образів майбутньої діяльності, але й типів та стилів в науці, мислення і практичної діяльності [3, с. 77-78]. Підтвердженням сказаного вище є визначення поняття «ідеал» у багатьох словниках (грецьк. *idea* — ідея, первообраз) як уявлення про найвищу досконалість, яка як взірець, норма і найвища мета визначає певний спосіб і характер мислення та діяльності людини чи суспільного класу. Формування ідеалу є специфічно-людською формою життєдіяльності, оскільки передбачає створення образу мети діяльності до її фактичного здійснення [1, с. 34].

На конкретному історичному етапі розвитку людства певні ідеали стають панівними у суспільстві. Щоб зрозуміти, які ж ідеали є панівними в наш час, слід розкрити сутність поняття «ідеал» глибше і простежити зміну його змістовного наповнення в процесі історичного розвитку. Це видається важливим ще й тому, що панівний ідеал створюється на основі вже пережитих.

Поняття «ідеал» розглядається у філософській думці Стародавньої Греції як первинна духовна субстанція світу (Ксенофан, Анаксагор, Демокрит), що пізніше зазнає диференціації з позицій людської діяльності та ієрархії інтересів. Підтвердженням цього також є праці філософів Античності (Сократ, Платон, Аристотель), які аналізували значущість ідеалів для розвитку як суспільства, так і особистості. Наприклад, Сократ у вислові «Пізнай самого себе» звертає увагу на такий компонент ідеалу, як багатий внутрішній світ. Цим він доводить, що людина не народжується досконалою, але може стати такою шляхом самопізнання, навчання, завдяки особливій «турботі про душу».

В Афінах, особливо в епоху розквіту рабовласницької демократії, було поширено уявлення про гармонію розумового, морального та фізичного розвитку людини. Молодих людей навчали лічби, грамоти, музики, розповідали про подвиги героїв, яких вони зобов'язані наслідувати, а в гімнастичних школах їх фізично гартували. Але слід зазначити, що ідеал людини, який був відображений у геніальних трактатах грецьких мислителів, не позбавлений деяких хиб. Основною з них є трактування ідеї високої гідності людини, що має безсмертну душу, співпричетну світові чистих ідей, з одночасним визнанням законності й природності рабства. Таке поєднання є причиною помилкового ставлення до праці, особливо фізичної, яку може виконувати лише раб, оскільки це принижує гідність вільної людини [2, с. 85].

Отже, трудове виховання не використовувалося в афінській системі освіти, оскільки фізична праця, вивчення певного ремесла засуджувалися та зневажались, вважались вадами, які потрібно викоринювати під загрозою безчестя. Проте був відкритий ідеал людини і зроблені перші кроки до з'ясування сутності цього поняття. Зважаючи на те, що однією з найвищих ознак краси була гармонійність, то ідеальною людиною визнавалася та, яка була гармонійно розвинена, мала здорове і гарне тіло та високі властивості духу.

Християнство внесло значні зміни в розуміння ідеалу людини. Воно не відкинуло зовсім вчення грецьких філософів, а лише використало їх у дусі євангельської науки — людина розглядалася як жалюгідна істота, віддалена від Бога, вимушена все життя нести на собі тягар перворідного гріха. Суспільство Середньовіччя вбачало ідеал насамперед в образі лицаря: сильної духом і тілом людини, завдання якої — служити

Богові й правді Христовій. Але зневага до фізичної праці залишилася [2, с. 85-87].

Вперше було наголошено на важливості фізичної праці для розвитку і самовдосконалення особистості в епоху Відродження (Т. Мор, Т. Кампанелла). Філософи того часу вважали, що поєднання розумової та фізичної праці є необхідною умовою гармонійного розвитку кожної молодої людини, яка повинна оволодіти знаннями про землеробство (обов'язкове ремесло для чоловіків та жінок) та згодом ще будь-яким ремеслом за життя [7, с. 58-60, 66-71]. Фізичну працю також підтримував і французький просвітитель Ж.-Ж. Руссо. Для педагога опанування певного ремесла було не тільки обов'язком вільної людини, але й виховним засобом [11, с. 136-176]. Підкреслимо, що метою виховання в працях Ж.-Ж. Руссо є не підготовка фахівців певної галузі практичної чи теоретичної діяльності, а високий розвиток природних властивостей людини. Оскільки, на думку педагога, саме розвинена людина зуміє потім оволодіти будь-якою професією [2, с. 89].

У XVIII столітті Й. Песталоцці великого значення надавав трудовому вихованню, вбачаючи в ньому основу виховання інтелектуального та морального. Він запропонував поєднати навчання з продуктивною працею. Ідеалом для педагога була людина працьовита, професіонал своєї справи. З підготовкою до праці педагог пов'язує фізичний розвиток дитини, за допомогою якого формувалися б навички до роботи. Він розробив два різновиди виробничої гімнастики, беручи до уваги специфіку жіночої та чоловічої праці: для хлопчиків – формування сили рук, для дівчат – спритності пальців [11, с. 197-200].

Феномен ідеалу вже постає невід'ємним елементом життєвої програми людини, в якому сконденсовані уявлення про найвищу досконалість, котра як взірець визначає спосіб і характер трудової діяльності. Педагоги того часу, продовжуючи традиції античної педагогіки, підкреслюють гармонійність і всебічність розвитку ідеальної людини, але наголошують і на важливості трудового виховання для її становлення як фахівця.

Проблема ідеалу була ґрунтовно розроблена в німецькій класичній філософії. Найбільш гостро вона була порушена І. Кантом. На його думку, ідеал як досягнута в уяві досконалість людського роду характеризується повним й абсолютним подоланням усіх суперечностей між індивідом і суспільством. Отже, досягнення ідеалу збіглося б із кінцем історії.

У результаті, ідеал за Кантом — принципово недосяжний, вказує радше напрям мети, ніж її образ. Гостро сприйняв кантівське тлумачення ідеалу Г. Гегель, який розв'инчав його як абстракцію. Ідеал для Гегеля є моментом дійсності, способом людського духу, ідеєю всебічного розвитку індивіда, який вічно розвивається через свої іманентні суперечності, долає власні утворення, а не зовнішню й ворожу йому «емпіричну дійсність» [1, с. 34].

Отже, багатозначне поняття «ідеал» починає конкретизуватися. І ми можемо простежити дві тенденції в розумінні його сутності та значення для діяльності й розвитку особистості. До першої належить філософія Канта, який у своїх працях розглядає ідеал як напрям, до другої — Гегеля, який має протилежну думку і доводить, що ідеал — це образ.

Сутність поняття «ідеал» також розглядається з позиції визнання факту його внутрішньої подвійної природи. З одного боку, він завжди перебуває у суперечності з дійсністю, з іншого — сама дійсність викликає ідеал до життя і формує його конкретний образ. Ідеал, за визначенням П. Новгородцева, не може бути ні безтілесним, ні безкрилим. На думку вченого, ідеал завжди містить в собі елемент нездійсненності, що, однак, не свідчить про його практичну непотрібність. Абсолютне в ідеалі повинно розцінюватися не як мета, а лише як мотив. Основою справжнього ідеалу є його конструктивність і дієвість. Ідеал має зруйнувати уявлення про можливість соціальної досконалої гармонії і повинен розумітися як можливість нескінченного розвитку особистості [5, с. 145].

Протилежну думку ми знаходимо у працях К. Маркса і Ф. Енгельса, які стверджують, що як ідеал у свідомості завжди своєрідно відбивається суперечлива соціально-історична ситуація, яка загрожує не задоволеним потребам більш-менш широких мас людей, суспільних класів. У вигляді ідеалу ці групи людей і створюють для себе образ такої дійсності, в якій суперечності, що пригноблюють їх, представлені подоланими. Але це не означає, що під ідеалом слід уявляти стан, позбавлений будь-яких суперечностей розвитку. Ідеал є активною силою, що об'єднує людей навколо вирішення конкретних, історично назрілих проблем [1, с. 35].

Ідеал, на думку С. Рубінштейна, є узагальненим образом, синтезом основних, важливих, цінних рис. Він формується під значним і безпосереднім суспільним впливом [8, с. 530-531]. Це визначення свідчить про те, що ідеал тісно пов'язує

людину із дійсністю. При цьому він спонукає особистість як до зміни себе, так і зміни середовища її трудової діяльності та спілкування.

Сутність поняття «ідеал» у контексті важливості трудової діяльності розглядав педагог Кершенштейнер, який визнавав державу «вищим благом», метою життя окремої людини, яка потребує насамперед фахівців у різних галузях праці. Найбільше потрібні робітники фізичної праці: рільники, фабричні виробники і т. ін. Значно в меншій кількості потрібні державі працівники інтелектуальної сфери. Цьому відповідав і розподіл природних здібностей серед населення, як стверджував німецький педагог у своїх дослідженнях. Тобто більшість людей мають нахил до праці фізичної, меншість – до праці інтелектуальної. Згідно з цим мусить бути побудована й система освіти і виховання. Масова школа, на думку педагога, має готувати фахівців фізичної праці. Теоретичні знання даються в школі лише за умови, що вони допомагають оволодіти фахом [2, с. 92]. Отже, ідеалом для Кершенштейнера була особистість із такими сформованими якостями, як професіоналізм та любов до праці.

У 60-х роках в Україні найширше сутність поняття «ідеал» досліджував В. Сухомлинський. У праці «Як виховати справжню людину» він розкрив сутність ідеалу справжньої людини, якій притаманні такі риси характеру: відданість рідній землі, рідному народові, обов'язок перед ним, любов до рідної мови, повага до старших, любов до матері й батька, бережливе ставлення до природи, доброта, працелюбність. При цьому ідеал, на його думку, визначається на засадах загальнолюдських цінностей народної педагогіки [9, с. 149-416]. В. Сухомлинський наголошував на важливості ідеалів саме з позиції трудової діяльності, оскільки більшість людей намагаються реалізувати себе в праці і мати постійний стимул для самовдосконалення в обраній або бажаній професії.

Аналізуючи праці філософів і педагогів, які акцентували увагу на понятті «ідеал», ми продовжуємо простежувати дві тенденції наповнення змісту цього поняття. До першої належить позиція П. Новгородцева, який розглядає ідеал як напрям, подібно Канту. Протилежні погляди мають С. Рубінштейн, К. Маркс, Ф. Енгельс, які доводять, що це образ, тим самим поділяючи думку Гегеля.

На певних етапах життєдіяльності суспільства, залежно від рівня його розвитку, можна спостерігати нові ідеали, які

з часом стають панівними на невизначений проміжок часу. У другій половині XIX – на початку XX ст. суспільно-історичні процеси (зародження ринкових відносин, громадянських інститутів, розширення прав особи та ін.) привели до появи нового ідеалу – професійного. Саме професійний ідеал може сформувати активну особистість, підприємливу, яка здатна реалізувати свої здібності в умовах науково-технічного прогресу.

Вплив професійних ідеалів на життєдіяльність особистості досить значний: вони традиційно виступають як особисто значуща ціль та дієвий мотив навчання і самовиховання, визначають трудову стратегію кожної людини. Відповідно, становлення ринку праці не могло не привернути увагу до цієї проблеми науковців та практиків. Підтвердженням цього є численні дослідження, основу яких становлять праці відомих психологів (Д. Фельдштейн [10], С. Рубінштейн [8, с. 530-531]). У них ідеал особистості розглядається як ідеальний образ, що має нормативний характер і визначає спосіб поведінки або діяльності людини чи соціальної групи. Тобто потреба у професійних ідеалах є однією з вищих соціогенних потреб людини, яка формується у її свідомості через діяльність і спілкування з іншими людьми, у процесі духовного освоєння світу і самовизначення в ньому.

Здійснений нами теоретичний аналіз наукових праць підтверджує, що саме в подвійній природі ідеалу, на нашу думку, й полягає його життєвість та суперечливість, а його зміст має як тимчасовий, так і конкретний характер.

Можна зробити висновок, що теоретичні засади для дослідження сутності поняття професійного ідеалу детермінувалися, з одного боку, сформованими у суспільстві поглядами на особистість як носія різноманітних функцій: політичних, гуманістичних, естетичних, а з іншого боку – розвитком промислового виробництва і його потребою у висококваліфікованих фахівцях. Зростаюча особистість повинна постійно працювати над собою, вдосконалювати та формувати якості, які потрібні для життєдіяльності в жорстких умовах ринку праці і які повною мірою відповідають сучасним вимогам суспільства. У цьому значенні професійний ідеал виступає взірцем для досягнення професійних цілей, що є необхідною умовою сьогодення.

Література

1. Большая Советская Энциклопедия / гл. редактор А. М. Прохоров. — М. : Советская энциклопедия, 1972. — Т. 10. — 590 с.
2. Ващенко Г. Виховий ідеал / Г. Ващенко. — Полтава : Ред. газ. Полтавський вісник, 1994. — 191 с.
3. Кадыров А. К. Деятельность. Познание. Нравственный идеал / А. К. Кадыров. — Ташкент : «ФАН» Узбекской ССР, 1989. — 107 с.
4. Корнієнко В. О. Політичний ідеал: проблема еволюції та втілення в умовах сучасного суспільного розвитку : автореф. дис. ... д-ра політ. наук : 23.00.03 / В. О. Корнієнко // НАН України, Ін-т держави і права імені В. М. Корецького. — К., 2002. — 36 с.
5. Лекторский В. А. Идеал, утопия и критическая рефлексия / В. А. Лекторский. — М. : РОССПЭН, 1996. — 302 с.
6. Лузан М. В. Модель формування професійних ідеалів старшокласників у процесі технологічної підготовки / М. В. Лузан // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. — Вип. 16, кн. 2. — С. 204-214.
7. Мор Т. Утопия / Томас Мор. — М. : Наука, 1978. — 414 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — М. : Гос. учеб. из-во Наркомпроса РСФСР, 1940. — 792 с.
9. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. — К. : Рад. школа. — Т. 2. — 675 с.
10. Фельдштейн Д. И. Психология личностного развития подростка / Д. И. Фельдштейн // Советская педагогика. — 1991. — № 4. — С. 31-38.
11. Хрестоматия по истории педагогики / сост. И. Е. Лакин. — Минск : Высшая школа, 1971. — 375 с.

В статье раскрыты теоретические основы формирования у старшеклассников профессиональных идеалов. Проанализированы философские, психологические, педагогические труды, в которых освещается указанная проблема. Определены тенденции в понимании сущности и значения профессионального идеала для деятельности и развития личности.

Ключевые слова: профессиональный идеал, ученики старшего школьного возраста, формирование профессиональных идеалов.

M. V. Petrenko

The Theoretical Bases of Formation of Senior Students' Professional Ideals

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

Theoretical bases of the formation of professional ideals of senior pupils are exposed in the article. Philosophical, psychological, pedagogical works are analyzed in which the mentioned problem is considered. Theoretical foundations for the research of the concept «professional ideal» are determined, from one side, by social views of the personality as a performer of various functions: political, humanistic, aesthetic etc., and from the other side — by the development of industrial production and its requirements for highly skilled specialists. Two tendencies

in understanding of the essence and value of the professional ideal in the activity and development of personality are defined. It is the double nature of ideal, in our opinion, that represents its vitality and contradiction; its content has temporal and concrete character. This fully explains ultimately opposed views of the issue developed by famous philosophers, psychologists and pedagogues. The article deals with the specific of ideals, sources of their formation, their importance for practical reality.

Keywords: *professional ideals, senior pupils, theoretical foundations, analysis.*

References

1. Prokhorov, A. M. (Ed.). (1972). Bolshaia Sovetskaia Entsyklopediia: Vol. 10 [The Great Soviet Encyclopedia]. Moscow: Sovetskaia Entsyklopediia.
2. Vashchenko, H. (1994). Vykhovnyi ideal [Educational ideal]. Poltava: Red. gaz. Poltavskiy visnyk.
3. Kadyrov, A. K. (1989). Dieiatelnost. Poznanie. Nravstvennyi ideal [Activity. Cognition. Moral ideal]. Tashkent: FAN Uzbetskoii SSR.
4. Korniienko, V. O. (2002). Politychnyi ideal: problema evoliutsii ta vtillennnia v umovakh suchasnoho suspilnoho rozvytku [Political ideal: the problem of evolution and embodiment in the conditions of modern community development] (Dissertation abstract, Kyiv).
5. Liektorskii, V. A. (1996). Ideal, utopia i kriticheskaia refleksia [Ideal, utopia and critical reflection]. Moscow: ROOSSPEN.
6. Luzan, M. V. Model formuvannia profesiinykh idealiv starshoklasnykiv u protsesi tekhnolohichnoi pidhotovky [A model of formation of professional ideals of senior students in the process of technological training]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 2 (pp. 204-214). Kamianets-Podilskiy: Zvoleiko D. H.
7. Mor, T (1978). Utopiia [Utopia]. Moscow: Nauka.
8. Rubinshtein, S. L. (1940). Osnovy obshchei psikhologhii [The bases of general psychology]. Moscow: Gos. ycheb. iz-vo Narsomprosa RSFSR.
9. Sukhomlynskyi, V. O. (1976). Vybrani tvory: Vol 2 [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola.
10. Feldshtein, D. I. (1991). Psikhologia lichnostnogo pazvitiia podrostka [Physiological development of adolescent]. Sovietskaia pedagogika, 4, 31-38.
11. Lakin, I. E. (1971). Khrestomatiia po istorii pedagogiki [Selections of refined literature on the history of pedagogics]. Minsk: Vysshaia shkola.

СУТНІСТЬ І ФУНКЦІОНАЛЬНА РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ У СТРУКТУРІ ЛІДЕРСТВА ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито сутність лідерства та лідерських якостей особистості. Охарактеризовано основні лідерські якості підлітків, означено функціональний зв'язок між ними. Проаналізовано результати опитування підлітків та дорослих лідерів щодо соціальної ініціативності та інших якостей у структурі лідерства.

Ключові слова: соціальна ініціативність, відповідальність, наполегливість, лідерство, лідерські якості.

У сучасних умовах стрімких змін, оновлень, загострення суспільних суперечностей актуалізується проблема лідерства. Україні потрібні лідери, готові до суб'єкт-суб'єктного діалогу, здатні показати приклад успішного виконання суспільно значущих завдань в інтересах держави, групи, об'єднання, окремої особистості. У зв'язку з цим конструктивне лідерство — це стосунки впливу і спрямування, які ведуть до позитивних змін у соціальному середовищі.

Оскільки лідерство упродовж багатьох років залишається важливим суспільним явищем, проблема формування лідерських якостей постійно перебуває у полі уваги фахівців і громадськості. Так, процес виховання соціально значущих якостей дітей і молоді досліджували К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, С. Гіль, І. Іванов, А. Лутошкін, А. Мудрик та інші; проблему розвитку громадянської активності, формування лідерських якостей особистості вивчали Г. Лактіонова, О. Косенчук, Ю. Кращенко, А. Лутошкін, Л. Уманський; ініціативність, й зокрема соціальну, досліджували М. Немов, С. Тетерський та інші.

Сприятливим середовищем для формування соціальної ініціативності є дитяче громадське об'єднання. Саме в таких об'єднаннях підлітки вчаться приймати відповідальні рішення, бути лідерами. Обґрунтування процесу виховання ініціативності потребує вивчення проблеми лідерства підростаючої особистості, орієнтованої на позитивну самореалізацію в різних сферах життя відповідно до викликів сьогодення.

Безумовно, сфера діяльності накладає відбиток на лідерські якості особистості. Лідери у спорті, навчанні, науці, учнівському самоврядуванні, дитячому громадському об'єднанні володіють різними якостями відповідно до природних задатків,

потреб групи і ситуації, в якій розгортається лідерство. Водночас прояв лідерських якостей членом дитячого громадського об'єднання значною мірою залежатиме від того, яка модель формування соціальної ініціативності реалізується.

Метою статті є розкриття сутності й функціональної ролі соціальної ініціативності у структурі лідерства; дослідити бачення підлітками-членами дитячих громадських об'єднань інших якостей ініціативної людини.

Тенезу лідерства як наукової проблеми обумовлює взаємозалежність між історичним та культурологічним етапами розвитку уявлення про лідерські якості особистості. Однак загальноновизнаними є три теорії лідерства: ситуаційна теорія, теорія якостей та синтетична теорія.

Ситуаційна теорія визначає лідерство як продукт ситуації. Згідно із цією теорією, лідер виявляє насамперед ті якості, яких вимагає конкретна ситуація (хоча й не заперечується важливість особистісних та поведінкових характеристик людини). У теорії лідерських якостей лідером може бути людина, яка має набір відповідних особистісних якостей. Синтетична теорія розглядає лідерство як процес організації міжособистісних стосунків у колективі, а лідера — як суб'єкта управління цим процесом, тобто феномен лідерства пояснюється в контексті спільної групової діяльності.

Проаналізуємо теорію лідерських якостей детальніше. Вона виникла під впливом досліджень англійського психолога й антрополога Ф. Гальтона. Проте створити перелік лідерських якостей виявилось дуже складно. Зокрема, спробу дослідити набір лідерських якостей здійснив американський психолог К. Берд. Отриманий ним перелік 79 якостей підтвердив, що жодна з них не посіла сталого місця (тільки 5% якостей було названо чотири рази). Отже, повною мірою пояснити виникнення і сутність феномену лідерства за допомогою тільки якостей не вдалося. Виявилось, що лише наявність у людини певних якостей не робить її лідером. Окрім цього, значна кількість людей, володіючи лідерськими якостями, залишається «послідовниками». Водночас ця теорія продовжує мати прихильників і у комплексі з іншими теоріями заслуговує на увагу.

Отже, лідер — суспільно активна особистість, яка має відповідні лідерські якості та ціннісні орієнтації, що дають змогу позитивно впливати на іншого суб'єкта чи групу, мобілізуючи їх на досягнення суспільно значущих цілей для зміни певних соціальних ситуацій. Відповідно, лідерство — різновид со-

ціально-ціннісної активності, спрямованої на реалізацію особистих і загальногрупових цілей та обумовленої особистісними якостями лідерів як суб'єктів, об'єктивними ситуаціями й вимогами групи, а також обставинами життєдіяльності групи в конкретному соціальному середовищі [2].

Сучасний український вчений Д. Алфімов з позиції теорії і методики виховання визначає лідерські якості як «узагальнені властивості особистості, які дозволяють їй створювати нове бачення рішення проблеми, успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення групою або організацією цілей» [1]. Ми розуміємо лідерські якості підлітків-членів дитячих об'єднань як сукупність властивостей, що забезпечують вияв їхньої соціальної активності як суб'єктів реалізації особистих і загальногрупових соціально значущих цілей, участі в житті суспільства.

Питання обґрунтування переліку лідерських якостей підлітків-членів дитячого громадського об'єднання і визначення місця у цьому переліку соціальної ініціативності стало завданням НДР лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України «Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні» (2013-2015). Під час експериментальної роботи було опитано 351 підлітка, які є членами різних дитячих громадських об'єднань, та 196 дорослих лідерів таких об'єднань.

Учасникам анкетування було запропоновано визначити найбільш значущі якості ініціативної людини із запропоновано переліку (доброзичливість, турботливість, чуйність, наполегливість, стриманість, рішучість, оптимізм, пунктуальність, дисциплінованість, відповідальність, терпіння, упевненість у власних силах, толерантність, уважність тощо).

Найбільше виборів у підлітків отримали такі якості (по дано в ієрархії): відповідальність (13,4%); рішучість (11,7%); креативність (10,9%); наполегливість (10,4%); упевненість у власних силах (9,1%); доброзичливість (7,4%) тощо. Водночас поза увагою опитаних залишилися такі якості, як турботливість (2,6%) та толерантність (2,2%).

Деяко іншими виявилися відповіді дорослих лідерів: рішучість (13,4%); креативність (13,4%); наполегливість (12,8%); відповідальність (12,5%); упевненість у власних силах (11,4%) тощо. Лише 4,0% дорослих лідерів обрали толерантність, 3,4% – доброзичливість, 2,0% – турботливість.

Зазначений розподіл відповідей більшою мірою презентує орієнтованість підлітків і дорослих на оволодіння вольовими

якостями лідера. На жаль, менш привабливими залишаються нині моральні якості, що визначають здатність лідера подбати про своїх послідовників, виявити чуйність, увагу, терпіння, всіляко сприяти їхньому особистісному зростанню тощо. Цей аспект проблеми заслуговує на особливу увагу.

Загалом на запитання «Чи погоджуєтеся Ви з думкою, що на прояв ініціативності як лідерської якості підлітка впливають й інші його якості?» 87,2% підлітків дали ствердну відповідь; 5,1% відповіли — «ні»; 7,1% — «не знаю». Результати загально-го опитування учасників засвідчують, що прояв ініціативності в дитячих громадських об'єднаннях дає підліткам змогу набутти певних якостей. Зокрема, 17,7% відчують задоволення від реалізації ініціативних соціальних дій, 18,2% стають більш упевненими в собі, 11,9% подобається брати на себе відповідальність, 16,7% приваблюють позитивні зміни в результаті соціальної діяльності, 14,4% загалом подобається бути лідером.

Отже, відповідно до аналізу наукових висновків дослідників (Дж. Адаїр, З. Стогділл, Дж. Максвелл, М. Голубенко, А. Данілова, О. Косенчук, Ю. Кращенко, А. Лутошкін, С. Тетерський, Л. Уманський та інші) і за результатами констатувального експерименту в рамках НДР «Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому об'єднанні» визначено такі найбільш значущі лідерські якості, притаманні підліткам-членам дитячого громадського об'єднання: *ініціативність, відповідальність, упевненість у власних силах, наполегливість, турботливість*.

У запропонованому переліку центральною якістю є ініціативність (з франц. — initiative, від лат. Initium — починати) — доцільна активність, пропонування чогось нового; почин, керівна роль у якій-небудь дії; заповзятливість; здатність до самостійних активних дій. Це особливий творчий прояв активності, схильність до висування ідей, пропозицій. Соціальна ініціативність — це інтегрована якість особистості, що відображає готовність суб'єкта до самостійного висування, пропагування та практичної реалізації соціально значущої ідеї. Ініціативність становить собою складну особистісну якість, інтегративну основу взаємозв'язку інших якостей особистості: цілеспрямованості, активності, самостійності, самодисциплінованості, відповідальності, довіри, готовності до взаємодопомоги тощо, розвиток яких відбувається через реалізацію ініціативних дій. Сформованість такої якості передбачає готовність до соціально значущих дій, добровільної

допомоги іншим людям, виявлення співчуття та підтримки, реалізації добрих справ тощо.

У такому сенсі ініціативність доцільно розглядати як передумову розвитку важливих якостей особистості і як результат їх виховання. Вияв ініціативності є похідним у розвитку багатьох особистісних якостей. Відтак, специфікою ініціативності є її *багатофункціональність*, адже вона має значний вплив на розвиток інших якостей. Так, в ініціативності виявляється прагнення людини до творчих досягнень, нових успіхів (В. Андреев). Тобто будь-яка ініціативність спрямована на прояв активності й творчості.

Ініціативність — це здатність поєднувати свій інтерес з вольовими зусиллями, повагу до інших з реальним керівництвом і наполегливістю, готовність проявляти стійкість до труднощів і несподіванок (К. Абульханова-Славська). У цьому ж контексті С. Леснікова доводить, що ініціативність може виявлятися лише в комплексі з цілою системою якостей (цілеспрямованістю, наполегливістю, працьовитістю, рішучістю, відповідальністю тощо). Дослідниця зазначає, що через реалізацію ініціативних дій відбувається розвиток волі, самостійності, самодисципліни й інтелекту особистості. Ініціатива ж як вища форма активності сприяє моральному становленню особистості, збагаченню її досвіду [3].

Ініціативною дією є не будь-яка навмисна дія людини, а лише вольова. Тобто для вияву ініціативи необхідним є належний рівень сформованості таких вольових якостей, як самостійність і наполегливість. Водночас прояв ініціативності є результатом поєднання не лише вольових, а й інтелектуальних якостей особистості, що дають змогу в разі труднощів знаходити шляхи і засоби їх подолання (В. Теплінський).

Соціальна ініціативність безпосередньо пов'язана з такою особистісною якістю, як відповідальність. У цьому зв'язку С. Тетерський підкреслював, що ініціативна людина бере на себе більшу міру відповідальності, ніж цього потребує просте дотримання суспільних норм. Окрім цього, дослідник зазначав, що саме здатність особистості до самостійних суспільних починань, активності й винахідливості утворює особистісну якість — ініціативність [6].

Зарезультатами використання методики «Відповідальність» (автор М. Осташева), встановлено кількісні та якісні показники рівнів розвитку у підлітків дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та за інших. З'ясовано, що високий рі-

вень розвитку відповідальності за інших характерний для 22% загальної кількості опитуваних. Ця група підлітків у ситуації прояву ініціативи визначається високою поведінковою готовністю до її реалізації. Відповідальність за себе виявить у ситуації морального вибору 19,6% підлітків. Такі підлітки схильні до прояву індивідуальної відповідальності, вони здатні зайняти самостійну позицію, висловити власну думку, але їм важко організувати чи переконати в чомусь інших. Дисциплінарна відповідальність притаманна 46% опитаних. Здатність цих підлітків здійснити ініціативний вчинок зумовлена наявністю навколо них референтних осіб, які мають соціальні очікування (моральні оцінки) щодо поведінки підлітків. Доведено, що для підлітків виявлення та практична реалізація соціальних ініціатив дає можливість бути впевненими у собі, відчувати моральне задоволення, бачити позитивні зміни.

Як підкреслювалося вище, важливо пов'язувати формування ініціативності й турботливості особистості (уважне ставлення до іншого, його підтримка, вміння поділитися знаннями, поступитися першістю, здатність поставити себе на місце іншого; піклування про кого-небудь). Справжній лідер не прагне до особистої слави будь-якою ціною, він завжди готовий служити іншим людям. Відповідно, плануючи ініціативу, лідер має бути готовим допомогти й підтримати своїх послідовників, здатним усвідомити їхні потреби й бажання як важливі, пріоритетні. Примусово «служити іншим людям» неможливо, це можна робити лише з власної ініціативи. Великі лідери відчувають потребу в служінні, завжди знаходять для цього відповідні можливості і не очікують будь-чого навзаєм (Дж. Максвелл).

У контексті зазначеного формування ініціативності можливе за умови розвитку наполегливості особистості (активне відстоювання власної позиції, доведення справи до кінця і відповідна установка щодо цього, прояв волі; стійкість, непохитність у досягненні певної мети, виявлення завзяття). Наполегливість виявляється у вмінні мобілізувати свої можливості для тривалої боротьби з труднощами і ґрунтується на якісному баченні мети, усвідомленні її правильності. Протилежною якістю є поступливість.

Близькою до наполегливості у структурі лідерства є впевненість. Цю якість влучно схарактеризував Дж. Максвелл, зазначаючи: «Невпевнені лідери не дають іншим відчуття впевненості й безпеки. Вони беруть від людей більше, ніж дають; постійно обмежують можливості кращих із своїх послі-

довників, своєї організації» [4, с. 126-127]. Тобто, чим більше ініціатив проявляють послідовники непевненого лідера, тим більше загрози він відчуває від них.

Отже, *соціальна ініціативність* — інтегрована якість, що втілюється у спосіб діяльнісного групового функціонування, за якого особистість, яка володіє відповідальністю, турботливістю, упевненістю у власних силах, наполегливістю, виявляє здатність висунути і реалізувати нову соціально значущу ідею і сприяти її реалізації. Функціональна роль ініціативності у структурі лідерства полягає в тому, що ця складна якість становить інтегративну основу взаємозв'язку й розвитку інших якостей особистості. У зв'язку з цим, організовуючи соціально-виховну роботу в дитячих громадських об'єднаннях, доцільно висунути такі гіпотези: 1) якість формування у лідера ініціативності залежить від якості формування у нього відповідальності, турботливості, упевненості у власних силах і наполегливості; 2) чим вища готовність лідера до прояву ініціативності, тим вищим є рівень сформованості у нього відповідальності, турботливості, упевненості у власних силах і наполегливості.

Зважаючи на актуальність досліджуваної проблеми, важливим є вивчення процесу, форм та методів формування соціальної ініціативності підростаючої особистості у контексті розвитку її інших якостей.

Література

1. Алфімов Д.В. Виховання лідерських якостей учнів у сучасній загальноосвітній школі: монографія / Д.В. Алфімов. — Донецьк: Каштан, 2011. — 352 с.
2. Косенчук О.Г. Соціально-педагогічні умови формування лідерських якостей старшокласників в діяльності учнівського самоврядування: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Косенчук Ольга Геннадіївна. — К., 2013. — 192 с.
3. Лесникова С.Г. Проектная деятельность как средство развития социальной инициативности подростка в условиях детской общественной организации: дис. ... канд. пед. наук / С.Г. Лесникова // Удмуртский гос. ун-т. — Ижевск, 2005. — 248 с.
4. Максвелл Д. 21 обязательное качество лидера / Д. Максвелл // пер. с англ. Е.Г. Гендель. — Мн.: Попурри, 2002. — 176 с.
5. Окушко Т.К. Формування соціальної ініціативності підлітків у дитячому громадському об'єднанні / Т.К. Окушко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. — Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. — Вип. 17, кн. 2. — С. 44-52.
6. Тетерский С.В. Поддержка социальных инициатив детей и молодежи: опыт и эксперимент: монография / С.В. Тетерский. — М.: Маска, 2003. — 176 с.

В статье раскрыта сущность лидерства и лидерских качеств личности. Охарактеризованы базовые лидерские качества подростков, определена функциональная связь между ними. Проанализированы результаты опроса подростков и взрослых лидеров относительно социальной инициативности и других качеств в структуре лидерства.

Ключевые слова: социальная инициативность, ответственность, лидерство, лидерские качества.

Zh. V. Petrochko

The Nature and Functional Role of Social Initiative in the Structure of Teens' Leadership

In the article, the essence of leadership (a type of socially valuable activity, aimed at achieving personal and group purposes and determined by the personal qualities of leaders as subjects, objective situations and group requirements, circumstances of life activity of the group in a specific social environment) and leadership of personality are revealed. Key theories of leadership and basic leadership qualities are characterized: initiative, responsibility, self-confidence, perseverance, caring, creativity and more. Basic functional relationships between leadership qualities are determined. The results of a survey of adolescents and adults' views of leadership are analyzed.

Social initiative is defined as an integrated quality embodied in the way of activity, where the person who is responsible, careful, self-confident, persistent, displays the ability to propose a new socially significant idea and to contribute to its implementation.

Keywords: social initiative, responsibility, perseverance, leadership, leadership qualities.

References

1. Alfimov, D. V. (2011). Vykhovannia liderskykh yakosti uchniv u suchasni zahalnoosvitni shkoli [Education of leader qualities of students in modern secondary school]. Donetsk: Kashtan.
2. Kosenchuk, O. H. (2013). Sotsialno-pedahohichni umovy formuvannia liderskykh yakosti starshoklasnykiv v diialnosti uchnivskoho samovriaduvannia [Social-pedagogical conditions of formation of senior students' leader qualities in the activity of student self-government]. (Candidate dissertation, Kyiv).
3. Lesnikova, S. H. (2005). Proektnaia deiatelnost kak sredstvo razvitiia sotsyalnoi initsiativnosti podrostka v usloviakh detskoii obshchestvennoi organizatsii [Project activity as a means of development of teenager social initiative in the conditions of children public organization]. (Candidate dissertation, Izhevsk).
4. Maxwell, D. (2002). 21 obiazatelnoie kachestvo lidera [21 indispensable qualities of the leader]. Minsk: Popurri.
5. Okushko, T. K. Formuvannia sotsyalnoi initsiatyvy pidlitkiv u dytiachomu hromadskomu obiednanni [Formation of social initiative of teenagers in children's public association]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 17, book 2 (pp. 44-52). Kirovohrad: Imeks-LTD.
6. Teterskyi, S. V. (2003). Podderzhka sotsyalnykh initsyativ detei i molodezhy: opyt i eksperiment [The support of social initiative of children and youth: experience and experiment]. Moscow: Maska.

ПРОФЕСІЙНА ПЕРСПЕКТИВА СТАРШОКЛАСНИКІВ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

У статті обґрунтовано важливість формування у старшокласників професійної перспективи як майбутнього людини в масштабі її професійного шляху. На основі аналізу наукових джерел розкрито різні підходи до трактування поняття «професійна перспектива», визначено її сутність як психологічного утворення, що свідчить про сформований образ власного бажаного, усвідомлюваного та можливого професійного майбутнього, яке конкретизується у цілях його практичної реалізації.

Ключові слова: сутність, перспектива, життєва перспектива, професійний план, професійна перспектива старшокласника, образ майбутнього.

Темпи соціально-економічних перетворень, що є типовими для сучасного суспільства, породжують невизначеність особистості у різних сферах її життєдіяльності: особистій, соціальній, професійній. Така невизначеність є актуальною передусім для старшокласників, оскільки закінчення середньої загальноосвітньої школи вимагає від них прийняти рішення щодо власного майбутнього. Як свідчить практика, нині юнаки та дівчата розгублені й невпевнені щодо своїх життєвих перспектив, вони не бажають і практично не готові їх свідомо вибудувати.

Загальновідомо, що у старшому шкільному віці гостро постає також проблема вибору професії. Це перше і найважливіше рішення для старшокласника. З цього рішення починається свідомий і самостійний життєвий шлях людини. Для несуперечливого переходу у професійний світ, прийняття обґрунтованого рішення щодо майбутньої професії старшокласник має уявити своє професійне майбутнє, яке фокусується у його професійній перспективі. Цю перспективу сучасні старшокласники вибудовують на основі не лише свого життєвого досвіду, а й уявлень про своє майбутнє та про майбутнє суспільства. З огляду на це, чим більш зваженим і ретельно продуманим буде образ професійного майбутнього, тим відповідальніше старшокласники ставитимуться до прийняття самостійних рішень щодо майбутньої професії.

За останні десятиліття наукового вивчення проблеми професійної перспективи у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі відбувається активний дискурс різних підходів до визначення сутності цього поняття. Учені конкретизують

його зміст у контексті різних аспектів життєдіяльності особистості й, зокрема, у професійній.

У словнику іншомовних слів, укладеному О. Мельничуком [8], поняття «перспектива» пояснюється в трьох основних значеннях, що мають спільне джерело — латинське слово «perspicio» (ясно бачу): система зображення предметного світу на площині відповідно із зоровим сприйняттям предметів людиною; вид вдалину; плани, види на майбутнє. Немає іншого поняття, пише далі О. Мельничук, яке мало б настільки багаті смислові асоціації з часом життя людини, його минулим, сьогоденням і майбутнім, можливостями розвитку, проблемами вибору. Саме це і стало однією з підстав для його введення в мову психологічної науки в той час, коли почали активно розроблятися проблеми, пов'язані з вивченням людини в часі.

Підтвердженням зазначеного вище є праці вчених (К. Абульханова-Славська, Г. Ананьєв, І. Кон, К. Платонов, С. Рубінштейн та інші), в яких минуле, теперішнє і майбутнє становлять основу для дослідження життєвого шляху особистості та життєвої перспективи, у тому числі і професійної як необхідної передумови розвитку. Цього разу професійна перспектива розглядається вченими як складник значно ширшого поняття — «життєва перспектива». К. Абульханова-Славська характеризує його через сукупність обставин і умов, які надають людині можливість оптимального життєвого просування. Актуальним є питання про взаємозв'язок якостей особистості підлітка з майбутньою професією, що визначає його задоволеність навчанням, життям сьогодні та перспективу становлення як індивідуальності [7].

Деяко інший підхід знаходимо у працях К. Платонова, який поняття «життєва перспектива» розглядає як «образ бажаного, усвідомлюваного та можливого свого майбутнього життя за умови досягнення певних цілей». Однак перспектива, стверджує вчений, — це не завжди бажане, але нерідко — очікуване з тривогою і побоюваннями майбутнє. Такі події, наприклад, як невдачі і втрати, навряд чи доцільно планувати, а тим більше бажати їх здійснення. Однак їх цілком можна очікувати, готуючись до запобігання негативних наслідків. Тому життєву перспективу, на думку К. Платонова, слід розглядати як цілісну картину майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку запрограмованих й очікуваних подій, з якими людина пов'яже соціальну цінність та індивідуальний сенс

свого життя. Ціннісні орієнтації, життєві цілі і плани становлять ядро життєвої перспективи, без якого вона втрачає свою основну функцію — регулятивну. Якщо людина очікує невдач, при цьому в арсеналі програмних подій не знаходить того, що могло б запобігти або подолати наслідки цих невдач, її життєва перспектива втрачає позитивну регулятивну функцію і може дезорганізувати поведінку. Отже, ключовим моментом у дослідженні життєвої перспективи людини мають стати ті конкретні цілі та плани, за допомогою яких вона має намір втілити в дійсність свої життєві цінності [5].

Зважаючи на значущість життєвої перспективи і, зокрема, професійної як необхідної передумови розвитку, *метою* статті визначено — на основі аналізу психолого-педагогічної літератури уточнити сутність та зміст професійної перспективи старшокласника.

Філософський словник Т. Фролова пояснює значення слова «сутність» так: «смісл даної речі, те, що вона є сама по собі, на відміну від інших речей і на відміну від мінливих станів речі під впливом тих чи інших обставин» [11]. У сучасному тлумачному словнику української мови Н. Кусайкіної й Ю. Цибульник під сутністю розуміється найголовніше, основне, істотне в кому-небудь, чому-небудь; суть, сенс, зміст [9].

Наголосимо, що кожному етапу життєвого шляху відповідає специфічний зміст перспективи, в якому одні компоненти зберігають спадкоємність, а інші — відображають зміни в навколишньому світі і в самій людині. Одним із таких періодів у житті кожної особистості є роки юності, на які випадає один із найвідповідальніших виборів у житті — вибір майбутньої професії. Нині в психолого-педагогічній літературі представлена ґрунтовна характеристика старшого шкільного віку як раннього юнацького, який охоплює період від 15 до 17-18 років, відповідно старшокласники — це учні старших класів (10-11) загальноосвітніх навчальних закладів. Саме в цей період починається активний пошук способів самореалізації, усвідомлення життя через особистий досвід.

У ранній юності, як зазначав І. Кон, учень починає діяти, реалізовувати плани, активно готуватись до засвоєння обраної професії. Також, на думку вченого, саме в цей час формується життєвий план як результат конкретизації, зміцнення й узагальнення цілей та мотивів, які ставить перед собою людина. Розкриваються і реалізуються центральні якості зрілої особистості, тобто активна життєва позиція, самостійність, від-

повідальність за своє майбутнє, соціальна мобільність, усвідомлене ставлення до професійної діяльності, реалістичність свого образу як професіонала.

Для визначення ставлення юнаків та дівчат до свого майбутнього і перспективи професійного зростання потрібно конкретизувати основні поняття, які розкривають сприйняття та оцінку їхнього подальшого професійного шляху, а саме: орієнтації, наміри, цілі, плани, домагання й устремління. Ці поняття дуже близькі за змістом і в сучасних наукових педагогічних і психологічних дослідженнях використовуються переважно в одному контексті. Проте поряд з їхньою змістовною тотожністю наявна не менш істотна розбіжність. Спільним між професійними цілями та планами є те, що вони можуть бути виражені в певних подіях. Професійні плани є засобами досягнення професійних цілей як основних орієнтирів професійного шляху. Зважаючи на ці визначення, майбутнє може бути розглянуте як упорядкована в часі сукупність подій, що призводять до досягнення ідеальних результатів, які на певний момент є основними орієнтирами діяльності людини.

Цілком обґрунтованим видається погляд Є. Головахи, який розглядав професійне самовизначення в аспекті життєвої перспективи [2]. Адже саме вибір професії старшокласниками пов'язаний не стільки з їхнім життєвим досвідом, скільки з уявленнями про майбутнє. Автор досліджував цілісну картину майбутнього у молоді впродовж тривалого часу з невеликими інтервалами в кілька років, зокрема саме в тих випускників загальноосвітніх навчальних закладів, які перебували в ситуації вибору професії. На думку Є. Головахи, ця картина є перспективною і містить життєві цінності, плани, орієнтири й життєву мету, які є визначальними чинниками професійного самовизначення особистості. У межах професійної орієнтації науковець вирізняє професійні плани і професійні перспективи, стверджуючи, що перспектива — це цілісна картина свого професійного майбутнього, а план — більш конкретна програма досягнення професійних цілей. Учений наголошує, що основною ознакою професійної перспективи є взаємозв'язок життєвих і професійних очікувань, ціннісних орієнтацій та життєвої мети із професійними планами, уміння пов'язувати їх з актуальною життєвою ситуацією.

Наукову позицію Є. Головахи досліджував Є. Клімов, який розробив схему професійного планування, що містить такі складові: знання про головні цілі (що буду робити, яким ста-

ну, з ким буду, чого досягну, мій ідеал життя та діяльності); ланцюжок найближчих і віддалених конкретних цілей (перша сфера діяльності – спеціальність, робота, трудова проба сил; чому і де навчатися, перше робоче місце після закінчення навчання, перспективи підвищення майстерності, професійне зростання); шляхи і засоби досягнення найближчих цілей (вивчення довідкової літератури, бесіди із представниками професій, самоосвіта, вступ до визначеного професійного навчального закладу); зовнішні умови досягнення цілей (перешкоди, можливі складності, протидії тих чи інших осіб тощо); внутрішні умови досягнення цілей (власні можливості, стан здоров'я, здібності до навчання, наполегливість, терпіння, нахили до практичної або ж теоретичної діяльності та інші особистісні якості, необхідні для успішного навчання й оволодіння обраною професією); резервні варіанти цілей і шляхів їх досягнення у випадку виникнення нездоланих перешкод [4].

Згодом уведено Є. Климовим поняття «професійний план» було конкретизоване в працях М. Пряжнікова, який уточнив внутрішні (ціннісна складова) та зовнішні умови (інформаційне забезпечення процесів цілепокладання) досягнення поставлених цілей професійного самовизначення. Новий конструкт учений назвав «особистісна професійна перспектива», а її складниками визначив: усвідомлення цінності суспільно корисної праці та необхідності професійного навчання; загальне орієнтування у світі професійної праці (макроінформаційна основа вибору); загальна орієнтація у соціально-економічній ситуації в країні і прогнозування її зміни та зміни престижу обраної професії і всього способу життя; виділення головних особистісних смислів в обраній діяльності; визначення перспективних професійних цілей і їх узгодження з іншими важливими життєвими цілями; виокремлення найближчих і близьких професійних цілей як етапів і шляхів досягнення перспективної цілі; знання конкретних обраних цілей (мікроінформаційна основа вибору); знання власних переваг та недоліків, які можуть вплинути на успішність досягнення цілей; знання шляхів подолання власних недоліків і підготовка до вибору професії; знання зовнішніх перешкод досягнення цілей (хто і що може перешкодити їх досягненню); знання шляхів подолання зовнішніх перешкод; сформовані резервні варіанти вибору професії; початок практичної роботи – початок реалізації професійної перспективи [6, с. 113-114].

Отже, предметом вивчення М. Пряжнікова стала побудова особистої професійної перспективи, яка, на його думку, є необхідною для успішного самовизначення і вибору життєвого шляху старшокласника. Це поняття він розглядає як варіант змістовно-процесуальної моделі професійного самовизначення, в якій особиста професійна перспектива виступає внутрішнім «пристроєм», що керує поведінкою учня і може коригуватися.

Л. Федун [10] відзначає, що деталізація М. Пряжніковим складників особистісного професійного плану є не лише методично доцільною, а теоретично значущою. Адже в поняття «особистісна професійна перспектива» уведено ціннісні та смислові компоненти на початку її реалізації. Проте змістове наповнення згаданих складників цього особистісного конструкту, їхні кількісні та якісні характеристики залишилися поза увагою науковців. Про це, зокрема, йдеться в працях М. Беха, який підкреслює активне конструювання старшокласниками варіантів власного професійного майбутнього. Головною метою має бути сформований у старшокласника «образ Я-майбутній професіонал», який згармонізує його суб'єктивно-оцінне ставлення до себе як майбутнього професіонала та індивідуально-вибіркове ставлення до професії як середовища особистісного становлення і професійного зростання [1, с. 7].

Інший підхід до визначення цього поняття пропонує Т. Абдурасулов, стверджуючи, що професійна перспектива — це наміри і мрії, пов'язані з навчально-професійною сферою. Професійна перспектива корелює з професійною «Я-концепцією» особистості, що передбачає усвідомлені уявлення про себе у зв'язку з майбутньою професією. Оскільки майбутня професійна ще досить віддалена від старшокласника, то вона не особливо актуалізована у його свідомості. Разом із тим бажання стати фахівцем демонструє спрямованість на професійну перспективу.

Заслуговує на увагу думка М. Розіна, який розглядає планування життя, професійного майбутнього як «написання поеми». Аналізуючи долі видатних діячів, автор вирізняє чотири основні моменти такого планування: образ героя, сюжет, трагедійність (і пов'язані з цим переживання), несподівані повороти долі.

Аналізуючи наукові праці, присвячені дослідженню поняття професійної перспективи, ми можемо зробити висновок

про його неоднозначність. Досі відсутнє чітке розуміння його сутності та змісту. Проте найбільш значущим, на нашу думку, є визначення професійної перспективи у працях К. Платонова, який розглядає його через сформоване в особистості уявлення про майбутнє, що представлено сформованим в особистості образом свого бажаного, усвідомлюваного та можливого майбутнього життя за умови досягнення певних цілей. Щоб бути успішним у сучасному світі необхідно вміти уявляти образ ідеального майбутнього, ставити перед собою цілі та плани, за допомогою яких втілювати в дійсність свої життєві цінності.

Напрями подальших досліджень вбачаємо у вивченні структури професійної перспективи старшокласника, її критеріїв, показників, а також інтересів та мотивів, які спонукають до побудови програми професійного життя.

Література

1. Бех М.І. Формування образу «Я – майбутній професіонал» у старшокласників у процесі професійної орієнтації : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / М.І. Бех. – К., 2010. – 229 с.
2. Головаха Є.І. Життєва перспектива і професійне самовизначення молоді / Є.І. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 142 с.
3. Ігнатова О.І. Система роботи школи-інтернату з професійного самовизначення старшокласників / О.І. Ігнатова // 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.
4. Климов Е.А. Пути в профессионализм (психологический взгляд) : учеб. пособ. / Е.А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
5. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1982. – 309 с.
6. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Ин-т практической психологии, 1996. – 256 с.
7. Словник-довідник з соціальної роботи / [за ред. Є. Холостовой]. – М. : Юрист, 2000. – 424 с.
8. Словник іншомовних слів / [за ред. О. Мельничука]. – К. : УРЕ, 1985. – 966 с.
9. Сучасний тлумачний словник української мови / [уклад. Н. Кусайкіна, Ю. Цибульник]. – К. : Школа, 2009. – 730 с.
10. Федун Л.М. Професійні домагання старшокласника: сутність, структура та рівні сформованості / Л.М. Федун // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Педагогіка. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2009. – Вип. 87. – С. 176-180.

11. Философский словарь / [под ред. И. Фролова]. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

В статье обоснована важность формирования у старшеклассников профессиональной перспективы как будущего человека в масштабе его профессионального пути. На основе анализа научных источников раскрыты различные подходы к трактовке понятия «профессиональная перспектива», определена ее сущность как психологического образования, свидетельствующего о сложившемся образе своего желаемого, осознаваемого и возможного профессионального будущего, которое конкретизируется в целях его практической реализации.

Ключевые слова: сущность, перспектива, жизненная перспектива, профессиональный план, профессиональная перспектива старшеклассника, образ будущего.

T. S. Porova

Senior Student's Professional Perspective: The Essence of the Concept

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

The article is devoted to the importance of forming professional perspective of senior students according to modern realities. The problem of the person's future in the context of its career is extremely relevant, especially for seniors. School graduation requires from them to decide on their own future. In order to determine the attitude of boys and girls to their future, the basic concepts are specified that describe the perception and evaluation of their future career. Also, based on the analysis of scientific literature, different approaches to the interpretation of the concept «professional perspective» is revealed. The essence of this concept is defined as the senior pupils' psychological formation that indicates the formed image of their desired, conscious and possible future, which is specified in the aims of its practical realization. The prospects for future research in this direction are determined.

Keywords: essence, perspective, life perspective, professional plan, senior's professional perspective, image of future.

References

1. Bekh, M. I. (2010). Formuvannya obrazu «Ya – maibutnii profesional» u starshoklasnykiv u protsesi profesiinoi orientatsii [Creating the image «I am a future professional» of seniors in the vocational guidance]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
2. Golovakha, Ye. I. (1988). Zhyttieva perspektyva i profesiine samovyznachennia molodi [Life perspective and professional self-determination of youth]. Kyiv: Nauk. dumka.
3. Ihnatova, O. I. (2012). Systema roboty shkoly-internatu z profesiinoho samovyznachennia starshoklasnykiv [The system of boarding school's work on professional self-determination of senior students]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
4. Klymov, E. A. (2003) Puti v professyonalizm (psykhologicheskii vzgliad) [The ways in professionalism (a psychological view)]. Moscow: Flinta.

5. Platonov, K. K. (1982) *Systema psikhologii i teoriia otrazheniia* [The system of psychology and theory of reflection]. Moscow: Nauka.
6. Priazhnikov, N. S. (1996) *Professionalnoie i lichnostnoie samoopredeleniie* [Professional and personal self-determination]. Moscow: In-t prakticheskoi psikhologii.
7. Kholostova, Ye. I. (Ed.). (2000). *Slovyk-dovidnyk z sotsialnoi roboty* [Dictionary of social work]. Moscow: Yuryst.
8. Melnychuk, O. S. (Ed.). (1985). *Slovyk inshomovnykh sliv* [Dictionary of foreign words]. Kyiv: URŪe.
9. Kusaikina, N. D. & Tsybulnyk, Yu. S. (Eds.). (2009). *Suchasnyi tlmachnyi slovyk ukrainskoi movy* [Modern dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv: Shkola.
10. Fedun, L. M. (2009). *Profesiini domahannia starshoklasnyka: sutnist, struktura ta rivni sformovanosti* [Professional claims of seniors: essence, structure and levels of formation]. In *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohika: Vol. 87* (pp. 176-180). Kirovohrad: KDPU im. V. Vynnychenka.
11. Frolova, Y. (Ed.). (2001). *Filosofskii slovar* [Philosophical dictionary]. Moscow: Respublika.

ЦІННІСНА ПРИРОДА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті досліджено ціннісну природу виховання духовності у дітей. Автор спирається на теоретичні засади античної філософії і педагогіки, представників епохи Відродження М. Куземського, Е. Роттердамського, М. Монтеня, українських філософів С. Оріховського, Г. Сковороди та інших. Особливе місце у статті відведено аналізу теорії представників школи німецької класичної філософії І. Канта, А. Шопенгауера, а також поглядів російського філософа і педагога М. Бахтіна щодо природи духовних цінностей як окремої галузі вселюдської культури. Автор аналізує особливості формування духовної культури української молоді в сучасних умовах, виходячи із досліджень І. Беха, М. Боршешевського, О. Вишневецького, К. Журби, Л. Примачок, С. Гончаренко, В. Кременя, М. Шербаня та багатьох інших українських і зарубіжних науковців.

Ключові слова: духовна природа культури цінності сім'ї, виховання дітей і молоді, педагогіка.

Людину, як homo sapiens, грецький філософ Сократ назвав найбільшою цінністю. Це є, власне, чи не перше визнання цінностей як сукупності різноманітних якостей особистості. Це багатство цінності людей спонукає до пошуку теоретичних і практичних засад їх формування у дітей в сім'ї. У пошуку цих засад активну участь брали представники епохи Відродження, зокрема М. Куземський, Е. Роттердамський, М. Монтень, український філософ С. Оріховський.

Історичний розвиток людини засвідчує, що в ній завжди домінують дві сутності вираження — духовна і матеріальна. Коли б вони співіснували в гармонії, тоді людство, як і кожна окрема людина, досягло успіхів у багатьох галузях діяльності. Адже ціннісна багатомірність, її довершеність виражається лише гармонією духовного і матеріального світів. Та попри все, у цій гармонії домінантна роль належить духовному началу. Незважаючи на деяку формально логічну суперечність цього твердження, можна сказати, що позбавлена духовного ества особистість приречена на деградацію, а втрата нею духовності, високоморальних набутоків культури, етики, гуманності взаємовідносин загрожує і її фізичній екзистенції, аж до самознищення [9, с. 71].

Уже пізніше, очевидно, під впливом вчення давньогрецького філософа Аристотеля у філософії й педагогіці утверджується думка про всезагальність цінностей, які, однак, людьми сприймаються по-різному. Звідси і різне розуміння цінностей

та їхнього значення для виховання особистості. Вагоме слово в розуміння природи цінностей внесли німецькі вчені — Г. Гегель, І. Кант, А. Шопенгауер, Росс, Дж. Ролз та інші. Вони значно наблизилися до розуміння природи духовності, бездоказово ототожнюючи поняття добра і обов'язку як природжені якості суто внутрішнього світу особистості.

Німецький учений І. Кант вперше ввів у науковий обіг поняття «цінність». На думку І. Канта, усі цінності є відносними і саме добро також є відносним щодо особистості та умов, за яких воно здійснюється. Так, у ґрунтовному дослідженні «Критика практичного розуму» він поділяє цінності на «загальні» і «норму» і вказує на них як «дії людини, які вона вчиняє з доброї волі» [4, с. 205], а не з примусу.

І ось тут найбільше суперечностей, зокрема щодо розуміння поняття «норма» в моралі і моральному вихованні. Хоча І. Кант і застерігає, і водночас наставляє, щоб особистість ставилася до «людства» і у своїй особі і в особі іншого завжди як до мети і ніколи як до засобу. Оскільки мета і засоби виховання перебувають в діалектичній єдності і є процесом динамічним та водночас індивідуально-моральним, тому й багатство і краса світу полягає в гуманній різноманітності духовних і матеріальних цінностей, якими оволодіває людина упродовж усього свого життя.

З цього приводу послідовник І. Канта А. Шопенгауер писав у своїй праці «Свобода волі і моральність» так: «...доброта серця полягає в глибокій чутливості, універсальному співчутті до всього, що живе, а найперше — до людини, адже чим більше розвинений інтелект, тим більше підвищується і сприйнятливості співчуття... Співчуття — це сила, яка об'єднує людину з людством» [11, с. 442]. Пошук духовного універсалізму особистості спонукає вчених усього світу до вивчення проблеми природи цінностей духовної культури.

До глобального розуміння природи духовних цінностей приходить відомий російський філософ і педагог М. М. Бахтін. Він вбачає в цінностях і ціннісних орієнтаціях не лише особистісне вираження і потребу, а й аспект вселюдської гуманістичної культури. Учений ставить проблему не контекстуально, а всеохоплююче, адже «що значить установлений контекст цінностей?» — і тут же відповідає, що це є «сукупність цінностей, цінних не для того чи іншого індивіда і в ту чи іншу епоху, а для всього історичного людства» [1, с. 117].

Тобто, досить виразно простежується ідея вселюдських базових цінностей для всіх, незалежно від національності, етнічності, віросповідань, партійності чи, навіть, атеїзму, політичних систем держав і народів. У різні періоди розвитку людства, як і окремих його складових природа духовних цінностей набирає специфічних форм та способів і умов їх завоювання. У цьому разі можна говорити про природу духовних цінностей як самостійну й багаторівневу галузь вселюдської культури.

Ціннісна природа духовної культури вказує на її багатство та значення для духовного розвитку особистості суспільного доквілля. Ученими налічується понад 500 визначень поняття «культура» (лат. cultura — освіта, догляд, розвиток), і пояснюється це тим, що як складне, багатогранне явище, культура виражає усі сторони людського буття, у тому числі духовного.

У Філософському енциклопедичному словнику поняття «культура» визначено «як виховання, утворення, розвиток, шанування, специфічний спосіб організації і розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної і духовної праці; у системі соціальних норм і установок; у духовних цінностях; у сукупності відносин до природи, між собою і до самих себе» [10, с. 237].

І ось тут найбільше суперечностей, зокрема щодо розуміння поняття «норма» в моралі і моральному вихованні.

У науці культура найчастіше розглядається як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя й діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [6, с. 171].

У широкому розумінні, культура містить інформацію, що її отримало суспільство внаслідок особистого, колективного й соціального досвіду, що склалася у певну систему цінностей людства, способів діяльності, за допомогою яких вони отримані і відображають норми і звичаї життя. Культура відображає також стиль життя, спілкування, мислення особистості і народу.

У вужчому значенні культуру розуміють як сферу духовного життя людини. Культура кожної особистості виникає внаслідок суспільного впливу і передається людині від суспільства і сім'ї у процесі виховання, освіти, навчання та вимірюється ступенем досягнення нею здобутків вселюдської культури,

перетворення їх особистістю на цінності життя духовного. Культура завжди орієнтована на вселюдські цінності.

Отже, формування духовної культури здійснюється в соціумі через соціальні осередки та інститути (сім'я, соціальні групи, виховні заклади, формальні та неформальні об'єднання). Культуру особистості здавна пов'язують з освіченістю. Вітчизняні і зарубіжні філософи Г. Сковорода, С. Гроф та інші вказували на суттєві відмінності між психічними ознаками людини високодуховної та людини високоосвіченої. Високоосвічена людина може бути егоїстичною і застосовувати набуті знання і вміння на шкоду іншим, а високодуховна людина характеризується спрямованістю на загальне благо, прагненням до гармонії.

Багато вчених духовність пов'язують виключно з релігією, як розвиток (пошук), як життя з Богом, як любов до Бога і несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла. Проявами духовності є любов, творчість, чуйність, пошук, розвиток, релігійність. Дещо ширше духовність трактується в Українському педагогічному словнику, а саме як індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, діяти «для інших». Перша — це потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Друга — визначається добрим ставленням особи до людей, які її оточують, увагою, готовністю прийти на допомогу, розділити радість і горе [3, с. 106]. Отже, духовність віддзеркалюється у моральній, когнітивній, естетичній і творчій спрямованості особистості та її повсякденній діяльності, що дає підставу для твердження про її високий чи низький рівень сформованості.

Духовна культура особистості є частиною загальної культури, і її формування є одним із найважливіших завдань сім'ї і навчальних закладів освіти.

У психолого-педагогічній літературі досить повно досліджено категорію моральних цінностей, а щодо природи духовних цінностей, то її дослідження лише започатковуються в Україні (І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневський, К. Журба, Л. Примаченко та інші). Так, І. Бех під духовними цінностями особистості розуміє необхідність «життєтворити і діяти за законами Істини, Добра і Краси», а під сутністю духовних цінностей з позиції християнського світогляду — «ставлення людини до вищого світу, до Бога, а через нього й ставлення

до інших. У цьому зв'язку головними цінностями виступають віра, надія і любов» [2, с. 201, 203].

Трансформування суспільства в умовах глобалізації формує нове соціальне замовлення — виховання людини з новими поглядами на життя, з новими вимогами до нього; людини творчої, ініціативної, гуманної, культурної, інтелектуальної.

Сьогодні вектор особистісних пріоритетів з цінності часу (життя) зміщується на матеріальний добробут, на гроші, вплив яких стає домінуючим. Потрібно пам'ятати, що добробут і гроші люблять розум і терпіння [6]. Нові соціологічні дослідження та прогнози підтверджують тенденцію зростання кількості християн та скорочення числа невіруючих і атеїстів. Переважними для сучасної молоді є такі функції віри: морально-регулююча, компенсаторна і традиційно-трансляюча, коли християнська традиція і мораль стають фундаментом сучасної цивілізації та системи вселюдських духовно-моральних цінностей. Тепер основна проблема морально-духовного виховання полягає не лише в тому, щоб навчити основ християнської моралі, а й домогтися того, щоб людина повірила і прийняла її душею і серцем.

В основу ідеалу виховання людини у християнській культурі закладена висока ідея християнської гуманності та добра. У душах людей потрібно утверджувати вічні істини — Добра, Любові, Справедливості, Милосердя, Відповідальності тощо.

Процес виховання нашої молоді повинен бути спрямований на формування ідеалів, які притаманні будь-якій системі виховання: ідеал сім'ї, ідеал праці, ідеал духовності, а також ідеал громадянськості [6, с. 189].

Суспільні катаклізми ХХ — початку ХХІ ст. відкрили найбільшу проблему — брак духовності, брак великої мудрості, поваги й любові до Людини. Тому виправданим є залучення молоді до цінностей традиційної християнської культури, яка утверджує уявлення про особистість та особисті відносини.

На думку великого українського педагога К. Д. Ушинського, «є тільки один ідеал довершеності, перед яким схиляються всі народності, це ідеал, що дає нам християнство. Усе, чим людина, як людина, може і повинна бути, виражено цілком у божественному вченні, і вихованню залишається тільки, раніше всього і в основу всього, вкоренити вічні істини християнства. Воно дає життя і вказує вищу мету всякому вихованню, воно ж і повинно служити для виховання кожно-

го християнського народу джерелом усякого світла і всілякої істини» [8, с. 101-102].

Нині соціально-політичні та економічні умови життя українського народу позначені як піднесенням національної свідомості й самосвідомості людей, так і зміною системи цінностей на особистісному рівні, значним розширенням у суспільстві за рівнем матеріальних можливостей, невизначеністю життєвих планів, інтересів. Зміна системи цінностей і ціннісних орієнтацій зумовлює той факт, що у молодіжному середовищі в країні відбувається девальвація духовних цінностей, знижується загальнокультурний рівень частини молоді, спостерігається переважання прагматичних орієнтацій, поширення правопорушень.

Дослідниками доведено, що на формування особистості впливають соціальне макро- і мікросередовище (сім'я, школа, ВНЗ, різні соціальні групи тощо). Однак власне у цьому середовищі спостерігаються, з одного боку, інтереси до відродження і захисту національно-культурних цінностей, таких як Вітчизна, рідна земля, нація, а з іншого боку — викликає тривогу поява індивідів, яких можна схарактеризувати бездуховними, безкультурними, агресивними особистостями, а це також впливає на формування свідомості молодого покоління, спричиняючи пасивність, розгубленість, розчарування тощо.

Відтак, на сьогодні найгостріше постає проблема побудови нової освітньої парадигми — гуманістичної, що ґрунтується на тисячолітній вистражданій і цим утвердженій християнській моралі, засадничими принципами якої є Любов, Добро, Краса. Саме ця моральна доктрина уперше в історії людства репрезентувала загальнозрозумілу ідейну основу гуманізації людської спільноти.

Головне достоїнство християнської моралі — ідея гуманізму, через яку втілюється християнська моральність, вселюдські цінності любові до ближнього, поваги до нього як до особистості, визнання за ним його безумовної цінності.

Як стверджує Іоан Златоуст у трактаті «Про виховання дітей»: «Причиною наших невдач і всіх бід нашого церковного й національного життя є те, що християнство і науку Євангеліє замало застосовуємо до себе та замало передаємо її як святість душ. Якби батьки дбайливо виховували свої власних дітей, то не треба було б ані законів, ані судів, ані помст, ані кар, ані публічних вбивств».

Палкими прихильниками та пропагандистами ідеї християнського виховання були видатні українські педагоги Костянтин Ушинський, Софія Русова, Григорій Вашенко. Вони наголошували на тому, що істини християнства є вічними, завершеними і саме їх необхідно впроваджувати у процес виховання.

Софія Русова вважала, що починати формування основ духовності на засадах християнської моралі слід з перших років життя дитини, спираючись на духовно-релігійну сенситивність, «інстинкт» релігії — один із шляхів природовідповідного духовного розвитку малюків.

Кожна сім'я може створити свій осередок духовності через читання Біблії, навчання звертатись до Бога, дякувати йому, дотримуватись у повсякденному житті заповідей Божих, відзначення християнських свят, дотримання традицій, обрядів, читання спеціальної літератури для дітей релігійно-християнського змісту тощо. У таких сім'ях, де в кожного її члена Бог буде у серці через дотримання його заповідей, не буде наркоманів, злочинців, не буде проблеми превентивного виховання, оскільки у дитини формуватимуться такі гуманні якості, як доброзичливість, дружелюбність, чуйність, співчуття, чесність, повага до старших, розуміння добра і зла, готовність прийти на допомогу і т.д., які проявляються у всіх аспектах життєдіяльності особистості через ставлення до себе, людей, природи, життя.

Антиподом віри є нігілізм. Але, попри все, кожний час має свої проблеми. Сучасні діти, на жаль, здебільшого не уявляють свого життя без телебачення, комп'ютерних ігор та інших розваг і засобів «вбити час». Дитяча злочинність, наркоманія та проституція — проблеми, що звернули на себе увагу всього суспільства і вимагають відповідної оцінки та реагування Церкви, держави та людства.

Ефективним засобом формування морально-духовної культури особистості є введення в навчальні програми ЗОШ курсу «християнська етика» — науки про моральне добро людини на основі абсолютних вартостей, якими наповнена християнська культура. Особлива надія в цій серйозній справі покладається на педагогів, учителів християнської етики для навернення вихованців на правильний шлях, застереження від хибних вчинків, підступних помислів та злості. Адже покликання педагога — своєю діяльністю та життєвою позицією гуманізувати внутрішній світ молоді,

утверджувати ідеали добра і справедливості. Саме на цих засадах соціальні відносини можуть набути статусу духовно-моральних, основу яких становлять православні духовні цінності.

Постає необхідність тісної взаємодії школи, сім'ї, громадськості, церкви на рівнях сім'я-школа, сім'я-громадськість, сім'я-церква, громадськість-церква, особистість-духовність, щоб духовні цінності стали нормою поведінки і взаємоповаги. Гуманні стосунки між вихователями і вихованцями (батьками і дітьми, учителями і учнями, викладачами і студентами), між людьми є високими духовними і моральними цінностями.

Немає сумніву, що кожна особистість в Україні обере високу духовність, мораль, віру, надію та любов, а для цього кожен має постійно самовдосконалюватися духовно.

Література

1. Бахтин М.М. К философии поступка / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. — М., 1985. — С. 117.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 2.: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: навч.-метод. посібник / І.Д. Бех. — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
4. Кант І. Основположення метафізики нравов: в 8т. / І. Кант. — М. — Т. 4. — 205 с.
5. Кремень В. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації / В. Кремень // Освіта України. — 20-29 листопада, 2006.
6. Постовий В.Г. Тенденції і пріоритети виховання дітей в сучасній сім'ї / В.Г. Постовий. — К., 2006. — 71 с.
7. Постовий В.Г. Ціннісні орієнтації української сім'ї (історико-педагогічний аспект) / В.Г. Постовий // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 1. — С. 185-191.
8. Ушинский К.Д. Родное слово / К.Д. Ушинский. — М., 1981.
9. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки / К.Д. Ушинський; редкол.: В.М. Столетов (голова) та ін. // [пер. з рос.]. — К.: Радянська школа, 1983. — 488 с.
10. Философский энциклопедический словарь. — 2-е изд. — М.: Советская энциклопедия, 1989. — 815 с.
11. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственности / Артур Шопенгауэр. — М.: Республика, 1992. — С. 442.

В статтє исследується цєнностная природа духовного воспитания детей. Автор опирается на теоретические основы античной философии и педагогики представителей эпохи Возрождения М. Куземского, Э. Роттердамского, М. Монтеня, украинского философа С. Ореховского и других. Особое место в статтє отводится анализу теории природы ценностей представителей школы немецкой классической философии

фии М. Канта, А. Шопенгауэра, взглядов русского философа и педагога М.М. Бахтина относительно природы духовных ценностей личности как отдельной отрасли общечеловеческой культуры. Автор анализирует особенности формирования духовной культуры украинской молодежи в современных условиях, исходя из позиции исследователей этой проблемы И. Бека, М. Боришевского, О. Вишневого, Е. Журбы, Л. Примачок, С. Гончаренко, В. Кременя, Н. Щербаня и других украинских и зарубежных авторов.

Ключевые слова: духовная природа культуры ценностей семьи, воспитание детей и молодежи, педагогика, христианство.

V. H. Postovyi

The Value Nature of Spiritual Culture of Education

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 value nature of spiritual education of children. In this paper, the author uses the theoretical bases of antique philosophy and the pedagogy of representatives of Renaissance era such as M Kuzemskiy, E Rotterdamskiy, Montaigne, Ukrainian philosopher S. Orikhovskiy. Particular attention is paid to analysis of the theory of values' nature of representatives of German classical school: philosophers I. Kant., A. Shopenhauer, Russian philosopher and educator M. Bakhtin and his views on the nature of spiritual values of personality as a separate branch of all-mankind culture. The author analyzes the features of formation of spiritual culture of Ukrainian youth in modern conditions, based on thoughts of researchers on this problem I. Bekh, M. Boryshevskiy, A. Vyshnevskiy K. Zhurba, L. Prymachok, S. Honcharenko, V. Kremen, N. Shcherban and other Ukrainian and foreign scientists. On the grounds of this, some conclusions and recommendations are given.

Keywords: spiritual nature of culture of family values, education of children and young people, pedagogy, Christianity.

References

1. Bakhtin, M. M. (1985). K filosofii postupka [On the philosophy of action]. In *Filosofiiia i sotsiologiia nauki i tekhniki* (p. 117). Moscow.
2. Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid (2011).
4. Kant, I. *Osnovopolozheniia metafisikii nraov* [Fundamental principle of the metaphysics of morals]. Moscow.
5. Kremen, V. (2006). *Ludyna i osvita u vymirakh ekonomichnoi tsvyvilisatsii* [Human being and education in economic civilization]. *Osvita v Ukraini* [Education in Ukraine], 11, 20-29.
6. Postovyi, V. G. (2006). *Tendentsii i priorytety vykhovannia ditei v ukrainskii simi* [Trends and priorities of raising children in today's families]. Kyiv.
7. Postovyi, V. G. (1997). *Tsinnisni orientatsii ukrainskoi simi* [Value orientation of Ukrainian family (historical and pedagogical aspect)]. *Pedahohika i Psykholohiia* [Pedagogy and Psychology], 1, 185-191.
8. Ushynskii, K. D. (1981). *Rodnoie slovo* [Native word]. Moscow.

9. Ushynskiy, K.D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory [Selected pedagogical works]. In Stoletov, V.M. (Ed.), Theoretical problems of pedagogy: Vol. 1. Kyiv: Soviet School.
10. Filosofskii entsyklopedicheskii slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. (2nd ed.). (1989). Moscow: Sovietskaya Entsyclopediya.
11. Shopenhauer, A. (1992). Svoboda voli i npravstvennosti [Freedom of will and morality]. Moscow: Respublica.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОСМИСЛЕННЯ СУТНОСТІ АЛЬТРУЇЗМУ ЯК МОРАЛЬНОЇ ТА МІЖДИСЦИПЛІНАРОЇ КАТЕГОРІЇ

Розглянуто погляди науковців на сутність альтруїзму як моральної і міждисциплінарної категорії. Виявлено, що на рівні різних галузей наукового знання альтруїзм найчастіше трактується через протиставлення його егоїзму; крізь призму емоційної реакції емпатії як афективного зв'язку з іншою людиною, здатність залучатися до її емоційного життя, поділяти переживання; надання пріоритетності блага іншого з одночасною відмовою від власного блага, жертвовності на користь іншої людини. Альтруїзм набуває реалізації у любові до ближнього, добрій волі, добротності, обов'язку перед людиною, щедрості, милосерді, визнанні іншого, чесності, справедливості, терпимості, співчутті, практичній безкорисливій допомозі, догляді за хворими, захисті, турботі, служінні.

Ключові слова: альтруїзм, моральна категорія, міждисциплінарна категорія, егоїзм.

Характерне для сьогодення посилення раціональності і прагматичності спричиняє поширення в суспільстві індивідуентності та ціннісної фрагментації, які негативно позначаються на взаєминах між людьми як на міжособистісному рівні, так і на рівні соціальних відносин. За цих умов з особливою гостротою постає проблема виховання духовної, альтруїстичної особистості, здатної до демократичного спілкування і конструктивного співробітництва, що ґрунтуються на гуманістичних принципах толерантності та терпимості, недопустимості ставлення до іншого як до засобу досягнення власних цілей, обмеження його інтересів.

Різні аспекти альтруїзму — його сутність, мотиви альтруїстичних вчинків, реальні дії — набули висвітлення в працях філософів (І. Кант, О. Конт, В. Соловйов, А. Шопенгауер), соціологів (Дж. Райт, М. Вебер), психологів (Н. Айзенберг, П. Андреев, І. Багмет, І. Бех, Є. Ільїн, Д. Майєрс, С. Малевич, З. Фройд, К. Юнг), педагогів (Т. Алексеєнко, Л. Бабенко, О. Вишневський, І. Стецько, О. Сухомлинська).

Водночас на сьогодні все ще бракує спеціальних досліджень, присвячених розгляду альтруїзму як важливої міждисциплінарної категорії, що й зумовило *мету* статті — розкриття сутності альтруїзму на основі аналізу поглядів представників різних галузей наукового знання.

Поняття «альтруїзм» запровадив засновник соціології, французький філософ Огюст Конт, у розумінні якого аль-

труїзм уособлює принцип «*revile pour outre*» — «жити заради іншого». Він розрізняв притаманний тваринам інстинктивний альтруїзм, який поєднує індивіда і рід, а потім руйнується цивілізацією, та альтруїзм, що виникає і розвивається вже в її межах. Останній у кінцевому рахунку перетворюється на спонтанну вроджену якість, що поєднує всіх людей, стаючи програмою побудови людського суспільства, яке під впливом позитивізму розвивається в напрямі гуманістичних цінностей. Філософ вбачав сенс людського життя в тому, щоб «служити людству, покращуючи самих себе». Тому альтруїзм у його інтерпретації передбачає самозречення (зумисне обмеження своїх бажань і почуттів заради того, щоб допомогти іншій людині, жертвування своїми інтересами заради інтересів інших), адже в умовах соціальної та психологічної розмежованості людей турбота про інтереси ближнього можлива лише за умов обмеження власного інтересу [5].

Однак як моральний принцип, альтруїзм усвідомлювався значно раніше. Ще Сократ стверджував, що «не брати, а віддавати — сутність морального закону, який урівноважує егоїстичну волю кожної людини. І чим більш духовною і душевною є людина, тим сильніше її бажання віддавати і служити людям» [4, с. 115].

Пізніше поняття «альтруїзм» набуває розвитку як моральний принцип англійської етики XVIII століття (А. Шефтсбері, Ф. Хатчесон, А. Сміт, Д. Юм), розробляється у руслі ідей французького Просвітництва (Ж.-Ж. Руссо) та німецької етики (Г. Ляйбниць, І. Кант, Л. Фейєрбах).

Моральний аспект альтруїзму може бути розкритий через моральний імператив І. Канта, який стверджував, що інтеріоризоване людиною те чи інше розуміння моральності перетворюється на таке внутрішньоособистісне утворення, як совість. Завдяки цьому людина у своїй діяльності прагне діяти відповідно до своєї совісті, а не висувати на перший план прагнення отримати ті чи інші вигоди. Отже, моральний альтруїзм передбачає дії, що узгоджуються з веліннями совісті людини.

В етичній християнській доктрині альтруїзм набуває відображення в таких категоріях, як: любов до ближнього, добра воля, добродійність, обов'язок перед людиною, щедрість, милосердя, визнання іншого, чесність, справедливість, терпимість, співчуття, милість, вдячність, практична безкорислива матеріальна та матеріальна допомога, догляд за хворими, захист, турбота, служіння.

В етиці ренесансу та протягом наступних історичних періодів теорію альтруїзму доповнили емпіричні, частково ідеалістичні, соціальні, гедоністичні, утилітаристські, позитивістські, екзистенціалістські, а також еволюціоністські ідеї.

У модерністських етичних концепціях стверджується, що альтруїзм охоплює: любов до ближнього, милосердя, бажання допомоги, співчуття, здатність до самообмеження, толерантність, терпимість, послужливість, милість, утішання, захист, увагу, щедрість, обов'язок, підтримку.

На сьогодні відома значна кількість визначень альтруїзму, зміст яких залежить від тієї наукової дисципліни, яку представляє той чи інший автор.

У філософії та етиці альтруїзм трактується як моральний принцип, оснований на визнанні природного зв'язку людей через вроджене почуття симпатії і пов'язаної з ним поведінки самопожертви та спів-допомоги (М. Бердяєв, Е. Дюркгейм, Дж. С. Мілль, В. Соловйов, А. Швейцер, А. Шопенгауер). Ці концепції поєднані ідеєю розгляду альтруїзму в контексті більш широкого поняття моральної поведінки.

А. Шопенгауеру належить першість у розкритті сутності альтруїзму через протиставлення його егоїзму, фокусуванні уваги на виявленні співчуття іншій людині: «Я разом із нею страждаю, коли в неї горі, відчуваю її горі, як своє, і тому хочу її блага, як свого. Але це вимагає, щоб я якимсь чином ототожнивися з нею, щоб зникла та різниця між мною і будь-яким іншим, на якій і ґрунтується мій егоїзм... Лише це співчуття становить справжнє підґрунтя будь-якої вільної справедливості і будь-якого справжнього людинолюбства. Вчинок лише остільки має моральну цінність, оскільки бере початок у цьому джерелі, а будь-яка дія, зумовлена іншими мотивами, не має її. Це співчуття, благо і зло іншого стають безпосередньо близькими моєму серцю» [11, с. 205].

Отже, А. Шопенгауер розглядав альтруїзм як один з основних принципів міжособистісних взаємин, в яких благо іншого стає пріоритетним, порівняно з особистісним благом, тому саме йому має надаватися виняткове значення. Філософ висунув ідею про те, що саме співчуття людей один одному, яке ґрунтується на переживанні спільності власної природи, запускає механізм взаємної ідентифікації, який сприяє альтруїстичній поведінці.

Ці ідеї певною мірою набули продовження в поглядах на сутність альтруїзму В. Соловйова. Не заперечуючи слух-

ності визнання жалості і співчуття основою моральності, він наголошує на тому, що це почуття є лише однією з трьох складових її загального підґрунтя, яка визначає належне ставлення людини до інших істот її світу. Філософ переконаний, що аналогічно тому, як із почуття сорому розвиваються правила аскетизму, так само із співчуття розвиваються правила альтруїзму. Погоджуючись із тим, що жалість — це справжня основа альтруїзму, він водночас попереджає про недоцільність ототожнення понять «моральність» та «альтруїзм», оскільки останній є складовою моральності.

В. Соловйов також розкриває справжню сутність жалості, яка, на його погляд, «не є безпосереднім ототожненням себе з іншим, а полягає у визнанні за іншим власного (належного йому) значення — права на існування і можливе благополуччя» [8, с. 109]. Це означає, що коли людина жаліє іншу людину або тварину, вона не приймає її за себе, а бачить у ній таку саму живу істоту, якою є вона сама. Оскільки людина визнає за собою певні права на виповнення своїх бажань, вона, відчуваючи жалість, визнає такі самі права й за іншим, і так само реагує на порушення чужого права. Людина начебто урівнює себе з тим, до кого відчуває жалість, уявляє себе на його місці.

Ґрунтуючись на таких ідеях, В. Соловйов робить висновок: «Зміст (ідея) жалості, або співчуття, взятий у своїй усезагальності й незалежно від суб'єктивних душевних станів, в яких він виявляється, це правда і справедливість» [6, с. 110]. З цього постулату філософ виводить головну ознаку альтруїзму, який психологічно оснований на почутті жалості й виправдовується розумом і совістю: «моральна солідарність з іншими людськими істотами». Водночас стверджується, що це всезагальне правило не передбачає матеріальної або якісної рівності всіх суб'єктів. У природі такої рівності не існує, і вимагати її немає сенсу. Йдеться лише про рівне для всіх право на існування та розвиток своїх позитивних сил [8, с. 111].

Вивчаючи співвіднесення альтруїзму та егоїзму, А. Швейцер дійшов висновку про можливість існування між ними трьох видів зв'язку, а саме: 1) перетворення егоїзму у свідомості індивіда внаслідок послідовного розмірковування на альтруїзм; 2) альтруїзм спочатку виникає в мисленні суспільства, а надалі стає переконанням індивіда; 3) співіснування альтруїзму та егоїзму в людській натурі [9].

З погляду етики, альтруїзм також розглядається як моральний принцип, що вимагає здійснення безкорисливих дій, спря-

мованих на благо інших людей; здатність жертвувати своєю вигодою заради спільного блага (О. Марков). Загалом представники еволюційної етики вважають, що здатність до альтруїстичної поведінки закладена в людині генетично. Тому практично будь-яка здорова людина за відповідного виховання може навчитися поводитися більш-менш «альтруїстично». У модерністській годегетиці альтруїзм пов'язується з безкорисливістю, самопожертвою заради інших, турботою про інших, співчуттям, підтримкою, безкорисливою допомогою, доброчинністю. Серед цінностей альтруїзму першість належить повазі до людини, чуттєвості, бережливості, терпимості, обов'язковості, відповідальності, справедливості, чесності, вірності [4, с. 118].

В емпіричних соціологічних і соціально-психологічних дослідженнях альтруїзм трактується як критерій моральної поведінки (Дж. Райт) і як найвищий рівень морального розвитку особистості (Л. Колберг, Т. Лайконе).

У соціальній психології набула визнання думка про те, що альтруїзм — це безкорислива турбота, допомога, самопожертва. Альтруїстична поведінка ототожнюється з просоціальною поведінкою. Оскільки такі крайнощі, як альтруїзм та егоїзм — неможливі, більш доцільним вважається вести мову про альтруїзм як моральний принцип життя не лише заради себе, а й заради інших. Увага до цієї тематики активізувалася після появи публікацій, присвячених асоціальній поведінці, зокрема агресії. Зниження агресії пов'язувалося з розширенням орієнтації людини на просоціальну поведінку.

В академічній психології поширені три теорії альтруїзму: теорія соціального обміну, теорія соціальних норм та еволюційна теорія. Згідно з теорією соціального обміну, надання допомоги пов'язано з мотивацією, бажанням людини мінімізувати витрати та оптимізувати винагороду. Теорія соціальних норм виходить із того, що надання допомоги зумовлено наявністю у суспільстві певних правил. Наприклад, «норма взаємності» спонукає нас відповідати добром, а не злом тим, хто прийшов нам на допомогу, а норма «соціальної відповідальності» змушує турбуватися про тих, хто потребує цього, стільки часу, скільки треба, навіть тоді, коли вони не в змозі віддячити нам. Еволюційна теорія альтруїзму ґрунтується на ідеї про те, що альтруїзм необхідний для «захисту свого роду» [6].

Узагальнення характерних для західного суспільства поглядів на сутність альтруїзму дало Д. Майерсу змогу констатувати, що його прояв зумовлюється двома мотивами: мораль-

ного обов'язку (МО) та морального співчуття (МС). Людина з мотивом МО здійснює альтруїстичні вчинки заради морального задоволення, самоповаги, підвищення моральної самооцінки (уникнення чи усунення перекручення моральних аспектів Я-концепції, уявлення про себе), виявляючи при цьому різне ставлення до об'єкта допомоги (іноді навіть негативне). Допомога має жертвний характер («відриває від себе»). Люди з мотивом МО (переважно індивіди авторитарного типу) характеризуються підвищеною особистісною відповідальністю.

Людина з мотивом МС виявляє альтруїзм у зв'язку з ідентифікаційно-емпатійним поєднанням, ототожненням, співпереживанням іншому, але не завжди доводить його до реальних дій. Її допомога не має жертвного забарвлення, альтруїстичні прояви не дуже стійкі через зниження ідентифікації і підвищення особистісної відповідальності [4, с. 572].

Отже, з психологічної позиції, альтруїзм найчастіше розглядається як самовідданість, свідоме і добровільне служіння людям, бажання допомагати іншим, сприяти їхньому щастю на основі мотивів любові, відданості, вірності, взаємодопомоги, співчуття, співпереживання. В іншому випадку альтруїзм визначається як активність, що полягає у безкорисливій турботі про благополуччя інших, як поведінка, яка здійснюється заради блага іншої людини без очікування будь-якої зовнішньої винагороди.

Важливо наголосити, що коли йдеться про альтруїзм, мається на увазі сприяння не загальному інтересу, а саме інтересу іншої людини. При цьому слід уточнити, що альтруїзм треба відрізнити від колективізму – принципу, який орієнтує людину на благо спільноти (групи). Тобто стверджується, що допомога надається не безкорисливо, а заради зниження своєї емоційної напруги.

Звертаючись до вивчення сутності альтруїзму, А. Поддяков (2007) зазначає, що в традиційному розумінні альтруїзму як безкорисливої допомоги іншим людям не диференційовані уявлення про сутнісно відмінні типи неогоїстичних настановлень і поведінки. Перший із цих типів, на його погляд, ґрунтується на загальному гуманістичному настановленні на допомогу іншим без реальної їх диференціації. Другий тип альтруїзму передбачає, що суб'єкт, ігноруючи власні інтереси, допомагає іншому, але особливим способом: завдаючи шкоди його супротивникам, зачіпаючи їхні інтереси. Цей тип альтруїзму А. Поддяков називає альтернативним альтруїзмом [7].

У праці О. Суворова альтруїзм інтерпретується через порівняння його з егоїзмом. Якщо егоїзм, стверджує дослідник, — це людськість стосовно себе за рахунок безлюдськості стосовно іншого, то альтруїзм — це людськість стосовно іншого за рахунок безлюдськості стосовно самого себе. Тобто, альтруїзм розуміється як людськість стосовно одних за рахунок безлюдського ставлення до інших [9].

Л. Антилогова вважає, що у визначенні сутності альтруїзму більш коректно акцентувати не на моменті жертвності, а на моменті відсутності практичної користі або винагороди для діючого суб'єкта [1].

Ці ідеї суголосні поглядам О. Насиновської, яка стверджує, що альтруїстична поведінка не завжди характеризується жертвністю на користь іншого. Альтруїстична поведінка, на її переконання, позначена, по-перше, тим, що суб'єкт переживає своє діяння як зумовлене внутрішньою необхідністю, таке, що не суперечить його інтересам. По-друге, поведінка, яка вимагає від суб'єкта яскраво вираженої зовні жертвності заради потреб іншого, реалізується порівняно рідко, тоді як поведінка, що не збігається з особистими потребами людини і не несе їй будь-якої винагороди, спостерігається доволі часто [2].

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність доволі великої різноманітності теоретичних уявлень щодо сутності альтруїзму. Загалом можна виокремити кілька основних підходів, які, проте, не суперечать один одному. Згідно із першим із них, альтруїзм розглядається через протиставлення його егоїзму. Другий підхід інтерпретує альтруїзм крізь призму емоційної реакції емпатії, яка розуміється як афективний зв'язок з іншою людиною, здатність залучатися до її емоційного життя, поділяти переживання. Третій підхід акцентує на пріоритетності блага іншого з одночасною відмовою від власного блага, жертвності на користь іншої людини.

Незважаючи на різні трактування альтруїзму, дослідники одностайні в тому, що він тісно пов'язаний з моральністю, належить до її основних категорій, забезпечує дотримання про соціальної поведінки.

Література

1. Антилогова Л. Н. Альтруизм и его роль в профессиональной деятельности социального работника / Л. Н. Антилогова // Социальная работа в Сибири : сб. науч. трудов. — Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. — С. 35-44.

2. Басина Е.З. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности / Е.З. Басина, Е.Е. Носиловская // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. — 1977. — №4. — С. 12-15.
3. Вишнівська Н.В. Підготовка педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів / Н.В. Вишнівська // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. — Вип. 16, кн. 2. — С. 52-59.
4. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Евгений Павлович Ильин. — СПб. : Питер, 2013. — 304 с.
5. Конт О. Курс положительной философии: в 2 т. Т. 1 / О. Конт. — СПб. : кн. магазин т-ва Посредник, 1900. — 302 с.
6. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс. — СПб. : Питер, 1997. — 688 с.
7. Поддьяков А.Н. Альтер-альтруизм / А.Н. Поддьяков // Психология. — 2007. — №3. — С. 98-107.
8. Соловьев В.С. Оправдание добра: Нравственная философия / В.С. Соловьев. — М. : Республика, 1996. — 479 с.
9. Суворов А.В. Человечность как фактор саморазвития личности / А.В. Суворов // Мир Психологии. — 1996. — №2. — С. 24-53.
10. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. — М. : Прогресс, 1973. — 340 с.
11. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность / А. Шопенгауэр; [общ. ред., сост., вступ. ст. А.А. Гусейнова и А.П. Скрипника]. — М. : Республика, 1992. — 448 с.

Рассмотрены взгляды исследователей на сущность альтруизма как моральной и междисциплинарной категории. Установлено, что на уровне разных отраслей научного знания альтруизм чаще всего интерпретируется через противопоставление его эгоизму; сквозь призму эмоциональной реакции эмпатии как аффективной связи с другим человеком, способность включаться в его эмоциональную жизнь, разделять переживания; признания приоритетности блага другого человека с одновременным отказом от собственного блага, жертвенности в пользу другого человека. Альтруизм реализуется в любви к ближнему, доброй воле, благотелянии, долге перед человеком, щедрости, милосердии, признании другого, честности, справедливости, терпимости, сочувствии, практической бескорыстной помощи, уходе за больными, защите, служении.

Ключевые слова: альтруизм, моральная категория, междисциплинарная категория, эгоизм.

L. L. Prymachok

Theoretical Comprehension of the Essence of Altruism as a Moral and Multidiscipline Category

Rivne Basic Medical College (53 Miriushchenka Str., Rivne, Ukraine).

The views of researchers on the essence of altruism as a moral and multidiscipline category are considered. At the level of different spheres of scientific knowledge, altruism is frequently interpreted through contrasting it with egoism; through the prism of emotional reaction of empathy as an affect connection with

other person, the ability to understand its emotional life, share experiences; grant priority to blessing of others with simultaneous waiver of the own blessing, sacrifice on behalf of the other person. The moral aspect of altruism is closely related with conscience; a person aims to operate in accordance with conscience, but without planning to get benefits for that. Altruism is understood as selflessness, conscious and voluntarily service, the desire to help others due to the reasons of love, devotion, loyalty, mutual help, sympathy; as activity related to the unselfish anxiety about prosperity of others, as a conduct that is carried out for the sake of other person without expectation of any external reward.

When altruism is involved, there is an assistance of not general interest, but in the interests of the other person. Therefore, it should be distinguished from collectivism – a principle oriented for the good of association (groups). Altruism is realized in love to the other person, good will, charity, duty before others, generosity, honesty, justice, tolerance, sympathy, practical disinterested aid, care after patients, protection, anxiety, and service.

Keywords: *altruism, moral category, multidiscipline categories, egoism.*

References

1. Antilogova, L.N. (2004). Altruizm i ego rol v professionalnoi deiatelnosti sotsyalnogo rabotnika [Altruism and its role in professional activity of social worker]. In Sotsyalnaia rabota v Sibiri (pp. 35-44). Kemerovo: Kuzbassvuzizdat.
2. Basina, E. Z. & Nosilovskaia, E. E. (1977). Rol identifikatsii v formirovanii altruisticheskikh ustanovok lichnosti [The role of identification in the formation of altruistic attitudes of personality]. Vestnik MGU Ser. 14. Psikhologiya, 4, 12-15.
3. Vyshnivska, N.V. (2012). Pidhotovka pedahohiv shkil-internativ do vykhovannia myloserdia u molodshykh shkoliariv [Training boarding school educators to educating mercy in primary schoolchildren]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 2 (pp. 52-59). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D.H.
4. Ilin, E. P. (2013). Psikhologiya pomoshchi. Altruizm, egoizm, empatiia [The psychology of help. Altruism, egoism, empathy]. St. Petersburg: Piter.
5. Kont, O. (1900). Kurs polozhytelnoi filosofii: Vol.1 [A course of positive philosophy]. St. Petersburg: kn. magazin t-va Posrednik.
6. Maier, D. (1997). Sotsyalnaia psikhologiya [Social psychology]. St. Petersburg: Piter.
7. Poddiaikov, A.N. (2007). Alter-altruizm [Alter-altruism]. Psikhologiya, 3, 98-107.
8. Soloviev, V.S. (1996). Opravdaniie dobra: Nравstvennaia filosofiiia [Justification of the good: Moral philosophy]. Moscow: Respublika.
9. Suvorov, A.V. (1996). Chelovechnost kak faktor samorazvitiia lichnosti [Humanism as a factor of self-development of personality]. Mir Psikhologii, 2, 24-53.
10. Shveitser, A. (1973). Kultura i etika [Culture and ethics]. Moscow: Progress.
11. Shopengauer, A. (1992). Svoboda voli i нравstvennost [The freedom of will and morality]. Moscow: Respublika.

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПОНЯТЬ «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ» ТА «МОРАЛЬНА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ»

На основі аналізу філософської, соціологічної, педагогічної літератури розкрито сутність понять «відповідальність» та «моральна відповідальність». Встановлено, що під відповідальністю розуміють якість особистості, яка відображає здатність людини відповідати за свої вчинки, можливість для суспільства піддавати ці дії моральному оцінюванню, спроможність правильно розуміти потреби інших людей як свої особисті. Моральна відповідальність розглядається як самостійно прийнята особистістю відповідальність, що передбачає виконання норм поведінки у суспільстві, безпосередньо пов'язана зі свободою людини у моральному виборі, правильним розумінням інших, виявом поваги до них, а також розумінням самої себе, умінням керувати власними потребами, бажаннями і вчинками.

Ключові слова: відповідальність, моральна відповідальність, совість, моральний вибір, свобода, поведінка.

Сучасні українські реалії позначені суттєвими політичними, ідеологічними, соціокультурними змінами, які, з одного боку, створюють сприятливі передумови для становлення морально свідомої і відповідальної особистості, а з іншого — спричиняють нівелювання усталених цінностей, зниження ролі моральних норм як для окремої людини, так і для суспільства.

У цьому контексті підвищується увага до проблеми морального виховання студентської молоді — найбільш прогресивної і мобільної складової соціуму, важливою характеристикою якої має стати моральна відповідальність. Однак, як засвідчує практика, сучасні студенти, які щоденно пов'язані з комп'ютером і мобільним телефоном, «демонізовані» технікою, втрачають необхідні ціннісні орієнтири, хоча під час перевірки знань безпомилково дають відповіді й на моральні питання. Водночас своїми діями вони демонструють зовсім протилежне. В їхніх вчинках виявляється «результат поєднання спонукальних детермінант: потреб, інтересів, цілей з волею». Отже, свобода волі студента виявляється як сваволя, що не спирається на цінності та почуття моральної відповідальності.

У наукових джерелах висвітлено різні теоретико-методологічні підходи до розроблення поняття «відповідальність» та визначення моральної відповідальності. Аналіз дослід-

жень у галузі гуманітарних наук (С. Анісімов, Н. Голубкова, М. Дубинін, Т. Іванова, Г. Ковальов, К. Муздибаєв, Р. Селман, Н. Скорбіліна, Л. Славіна та інші) засвідчує, що «відповідальність» і «моральна відповідальність» є складними, багатоаспектними поняттями, які можливо схарактеризувати лише на перетині різних галузей наукового знання. Співвідношення свободи та відповідальності розглядалися К. Абульхановою-Славською, О. Брушлинським, К. Роджерсом; з позицій системного підходу до вивчення відповідальності звертаються О. Крупнов, В. Прядеї; особливості виховання відповідальності опрацьовувалися З. Борисовою, М. Борцовим, М. Савчиним.

Мета статті — на основі аналізу наукових джерел розкрити сутність понять «відповідальність» та «моральна відповідальність».

У філософії розуміння категорії «відповідальність» відображає об'єктивний, історично конкретний характер взаємовідносин між особистістю, колективом, суспільством. Відповідальність найчастіше пов'язується зі свободою особистості й розглядається як свідоме (добровільне) ставлення людини до здійснюваних нею вчинків, дотримання у поведінці норм моралі, виконання своїх обов'язків. У теорії В. Франкла духовність, свобода та відповідальність постають як три екзистенції людського існування. Духовність розглядається як конструктивна особливість особистості: духовне — це те, що відрізняє людину, властиве лише їй. Свобода інтерпретується з погляду трьох позицій: прагнень (людина володіє прагненнями, але прагнення не володіють нею); спадковості (людина володіє свободою щодо своїх задатків); середовища (середовище не визначає людину; вплив середовища більшою мірою залежить від того, що людина робить з ним, як ставиться до нього). Екзистенційний аналіз визнає людину вільною, однак цей «вердикт» позначений двома особливостями: 1. Екзистенційний аналіз лише умовно визнає людину вільною, оскільки вона не може робити все, що їй заманеться; людська свобода не тотожна всемогутності. 2. Екзистенційний аналіз не визнає людину вільною, не визнаючи її водночас відповідальною.

Будучи вільною, людина є істотою, яка вільно ухвалює рішення. Отже, відповідальність завжди містить те, за що людина відповідає. Як стверджує В. Франкл, відповідальність передбачає (на відміну від простої свободи) ще щось, перед чим людина несе відповідальність. Інстанція, перед якою ми

несемо відповідальність, — це совість. При цьому філософ переконаний, що чиста совість ніколи не може бути причиною благополуччя людини, лише його наслідком.

Отже, згідно з філософським підходом, відповідальність інтерпретується у контексті свободи як свободи волі, дії, ухвалення рішення. Стверджується, що відповідальність, так само, як і свобода, може бути лише свідомою. Вона приймається людиною як її безпосередній обов'язок, право діяти у наявних обставинах саме так, а не інакше, брати на себе всю провину у випадку поразки чи невдачі.

Як внутрішнє почуття особистості, відповідальність не виникає спонтанно, вона формується у процесі виховання і є результатом практичної діяльності людини. Чим більше можливостей має людина на вияв свободи у суспільстві, тим більш значущою є її відповідальність не лише за свої вчинки, а й за дії інших людей. Відповідальність — це регулятор мотивів поведінки, внутрішній стрижень дисципліни та самодисципліни особистості, який не дає їй змоги розглядати та використовувати свободу як всюдозволеність [2, с. 173]. Внутрішній вибір є вільним тоді, коли він регулюється інтелектуальними і вольовими властивостями особистості, коли моральні вимоги суспільства збігаються з її внутрішніми потребами. Тобто свобода — це не просто вибір поведінки, а перетворення моральних вимог на внутрішні потреби і переконання людини.

Засновником соціологічного підходу до інтерпретації відповідальності вважається Е. Дюркгейм, у працях якого наголошується на вирішальній ролі особистісних якостей, у тому числі й відповідальності, індивіда, соціального фактора, підґрунтя якого становлять колективні уявлення більшості людей. «У кожному з нас, — пише він, — присутні дві істоти, які, залишаючись поєднаними в абстракції, не припиняють бути відмінними одна від одної. Одна істота складається з усіх розумових станів, які стосуються лише нас і подій нашого життя. Інша істота — це система поглядів, почуттів, звичок, які виявляють у нас не нашу особистість, але групу або різні групи, складовою яких ми є; такими є релігійні вірування, моральні вірування і практики, національні та професійні традиції, всілякі колективні погляди. Їхня сукупність складає соціальну істоту, соціальне Я. Сформувати в кожному з нас цю істоту — така мета виховання» [3, с. 55-56].

Загалом у соціології відповідальність розглядається у двох напрямках: позитивному — перспективному, тобто як відпові-

дальність особистості за майбутні дії, та ретроспективному — традиційному, як відповідальність за здійснені дії. Під позитивною відповідальністю розуміється свобода особистості, можливість самостійного життєвого вибору. Ця відповідальність відображає соціальні відносини, що характеризують процес здійснення наданих прав, виконання покладених обов'язків. Усвідомлення та розуміння особистістю покладених на неї обов'язків, належне ставлення до суспільства, інших людей становить суб'єктивний аспект позитивної відповідальності. У цьому разі її поведінка зумовлюється внутрішніми мотивами, емоційними переживаннями, здатністю здійснювати діяльність, яка виявляється в таких якостях, як самостійність, цілеспрямованість, уміння долати перешкоди на шляху до досягнення мети. Об'єктивний аспект позитивної відповідальності — це вимоги суспільства, які висувуються до особистості, її моральних якостей [5].

У реальному житті особистість водночас є і суб'єктом, і об'єктом відповідальності, на неї впливають закони, норми, ідеї і принципи людського суспільства. Становище особистості в системі соціально-економічних, політичних і духовно-моральних відносин визначає обов'язкову лінію поведінки. Але оскільки поняття необхідного неоднозначне, передбачає певну сферу можливого, то серед множинності варіантів поведінки особистість обирає той, який вважає для себе найбільш прийнятним. Отже, формування відповідальності визначається не лише об'єктивними, а й суб'єктивними передумовами.

Дж. Роттер запропонував концепцію двох типів відповідальності. Відповідальність першого типу — «інфернальний локус контролю». Інтернальність особистості позитивно корелює з відповідальністю, з усвідомленням сенсу та життєвих цілей. Індивіди з інфернальним локусом контролю беруть на себе відповідальність за все, що відбувається з ними у житті, керуються почуттями відповідальності, мораллю. Відповідальним людям властива наявність позитивних якостей, починаючи з пунктуальності, точності, послуху та завершуючи моральними якостями — чесністю, справедливістю, принциповістю. Відповідальність другого типу — «екстернальний локус контролю» виявляється тоді, коли людина схильна вважати відповідальними за все, що відбувається в її житті, або інших людей, або обставини, ситуацію. Екстернальним особистостям властива підозрілість, тривожність, репресивність, агресивність, конформізм, догматизм, авторитарність тощо.

У педагогіці під відповідальністю розуміють якість особистості та категорію етики, яка відображає здатність людини відповідати за свої вчинки, можливість для суспільства піддавати ці дії моральному оцінюванню. Це спроможність правильно розуміти потреби інших людей як свої особисті. Людина тоді поводитися відповідально стосовно інших, коли поважає в них особистість. Бути відповідальними означає розумне вміння керувати своєю поведінкою, не даючи волі ірраціональним пристрастям [7, с. 46].

Кожний людський вчинок як наслідок обраного рішення в ситуації морального вибору так чи інакше порушує інтереси інших людей, суспільства. Оскільки моральний вибір виражає реальний зв'язок особистості з іншими людьми, а отриманий результат набуває для них певного значення, це завжди накладає відповідальність на особистість. Ця відповідальність умовно може бути поділена на внутрішню та зовнішню. Внутрішня відповідальність є атрибутом такої моральної категорії, як совість. Зовнішня відповідальність виявляється у вигляді санкцій суспільства на дії особистості.

З огляду на це, актуалізується такий вид відповідальності, як моральна відповідальність. У праці Є. Суханова моральна відповідальність визначається як відповідальність особистості не лише перед іншими членами суспільства або соціальними утвореннями, а й її відповідальність перед самою собою, що трактується як почуття обов'язку, відповідальна поведінка, моральний обов'язок і готовність звітувати про свої дії [8].

Згідно з поглядами М. Жарової, моральна відповідальність є формою діяльності совісті людини, яка містить аналіз власної поведінки і співвіднесення її з етичним належним [4]. Моральна відповідальність безпосередньо пов'язана зі специфікою реалізації моральної свободи, яка передбачає морально-відповідальну поведінку людини у соціумі. Ця відповідальність уособлює здатність особистості самостійно регулювати свою діяльність і відповідати за свої вчинки та їхні наслідки.

У більш вузькому сенсі моральна відповідальність може бути визначена як самостійно прийнята особистістю відповідальність, яка постає у ролі обов'язку та виконання норм поведінки у суспільстві [6]. Особиста моральна відповідальність безпосередньо пов'язана з рівнем особистісних можливостей у мірі свободи та моральному виборі; містить правильне розуміння інших людей, вияв поваги до них, а також розуміння

самої себе, уміння керувати власними потребами, бажаннями і вчинками.

Прийнято розрізняти моральну відповідальність, яка об'єктивно впливає з характеру здійснюваних людиною дій і вчинків, та моральну відповідальність як можливість і здатність здійснювати дії і вчинки. Моральні норми є всезагальними та універсальними, індивіди володіють рівною автономною волею, тому і моральна відповідальність має позначатися індивідуальним характером. Моральна відповідальність перебуває на верхівці піраміди соціально-моральних цінностей та є водночас їх передумовою. Вона поєднана не лише з обов'язками особистості, зовнішнім примусом, а й з глибоким внутрішнім переконанням правильності мотивів дій; вона об'єктивно-суб'єктивна [1].

Проведений аналіз наукових джерел дає змогу констатувати, що відповідальність є інтегративною якістю особистості, яка позначає її моральну і соціальну зрілість, поведінку, що детермінується усвідомленням і прийняттям моральних норм і цінностей, уособлює готовність суб'єкта нести відповідальність за свої вчинки, дії, здатність оцінювати їхні наслідки. Моральну відповідальність розглядаємо як складний конструкт особистісних якостей, що характеризує міру розвитку та саморозвитку моральних цінностей, переконань, мотивів, знань, умінь, почуттів і здібностей людини, що виявляються в різних ситуаціях морального вибору і моральної діяльності з огляду на принципи, правила, ціннісні пріоритети, прийняті у певному соціокультурному середовищі як нормативні.

Література

1. Арсанусова Л. Ю. Словарь по биомедицинской этике : [для студ. всех факультетов высших мед. учеб. заведений] / Л. Ю. Арсанусова. — Ставрополь : СтГМА, 2011. — 345 с.
2. Гобозов И. А. Социальная философия : учебник для вузов / И. А. Гобозов. — М. : Академический проект, 2008. — 736 с.
3. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм ; [пер. с фр. Т. Г. Астаховой]. — М. : ИНТОР, 1996. — 77 с.
4. Жарова М. Этика, ответственность и правовые нормы в профессиональной деятельности медицинских работников [Электронный ресурс] / М. Жарова // RELFA. — 2010. — № 7. — Режим доступа : <http://www.relga.ru/Enrivotn/WebObjects>.
5. Иванова В. М. Социальная ответственность как интегральное качество личности [Электронный ресурс] / В. М. Иванова. — Режим доступа : <http://www.sword.com.ua/Simpoz2/103.pdf>.

6. Романів Н. П. Стан сформованості відповідального ставлення старших підлітків шкіл-інтернатів до своїх прав та обов'язків / Н. П. Романів // 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. 137-145.
7. Сидорова Т. Н. Особенности социальной ответственности у старшеклассников / Т. Н. Сидорова // Вопросы психологии. — 1987. — № 5. — С. 45-48.
8. Суханов Е. А. Гражданское право : в 4 т. / Е. А. Суханов. — М. : Волтерс Клувер, 2008. — 585 с.
9. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / В. Э. Франкл ; [общ. ред. : Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева] // [пер. с англ. и нем.]. — М. : Прогресс, 1990. — 366 с.

На основе анализа философской, социологической, педагогической литературы раскрыта сущность понятий «ответственность» и «моральная ответственность». Установлено, что под ответственностью понимается качество личности, которое отражает ее способность отвечать за свои поступки, возможность для общества оценивать их с моральной точки зрения, способность правильно понимать потребности других людей как собственные. Моральная ответственность рассматривается как самостоятельно принятая личностью ответственность, которая предусматривает соблюдение норм поведения в обществе, непосредственно связана со свободой человека в моральном выборе, правильным пониманием других, проявлением уважения к ним, а также пониманием самого себя, умением управлять своими потребностями, желаниями и поступками.

Ключевые слова: ответственность, моральная ответственность, совесть, моральный выбор, свобода, поведение.

I. V. Ratynska

Essence Descriptions of the Concepts «Responsibility» and «Moral Responsibility»

Kremenets Regional Humanitarian Teacher Training Institute of Taras Shevchenko (1 Litseina Str., Kremenets, Ternopil Region, Ukraine).

Based on the analysis of philosophical, sociological, pedagogical literature, the essences of the concepts «responsibility» and «moral responsibility» are exposed. The category of responsibility represents the objective, historically concrete character of mutual relations between personality and society, connected with individual freedom. It is examined as a person's conscious (volunteer) attitude to deeds, observance of the moral norms, implementation of the duties. Responsibility, as well as freedom, can be only conscious; the person accepts it as its direct duty, the right to operate in present circumstances just like this, but not differently, to assume all guilt in case of defeat or failure. The more possibilities of freedom in society a person has, the more meaningful its responsibility is, not only for its own deeds but also for the actions of other people, and, opposite, responsibility narrows when personal and civil liberty is limited. Moral responsibility is considered as a responsibility that envisages implementation of conduct codes in society independently accepted by a person, is direct-coupled with freedom in a moral choice, correct understanding of others, respect to them, and also understanding itself, the ability to manage own necessities, desires and acts.

Keywords: *responsibility, moral responsibility, conscience, moral choice, freedom, conduct.*

References

1. Arsanusova, L. Yu. (2011). Slovar po biomeditsinskoj etike [Biomedical ethics dictionary]. Stavropol: StGMA.
2. Gobozov, I.A. (2008). Sotsyalnaia filosofiiia [Social philosophy]. Moscow: Akademicheskii proekt.
3. Diurkgeim, E. (1996). Sotsyologiiia obrazovaniia [Sociology of education]. Moscow: INTOR.
4. Zharova, M. Etika, otvetstvennost i pravovyie normy v professionalnoi deiatelnosti meditsinskikh rabotnikov [Ethics, responsibility and legal norms in the professional activity of social workers]. Retrieved from <http://www.relga.ru/Enrivot/WebObjects>.
5. Ivanova, V.M. Sotsyalnaia otvetstvennost kak integralnoie kachestvo lichnosti [Social responsibility as an integral quality of personality]. Retrieved from <http://www.sword.com.ua/Simpoz2/103.pdf>.
6. Romaniv, N.P. (2012). Stan sformovanosti vidpovidalnoho stavlennia starshykh pidlitkiv shkil-internativ do svoikh prav ta oboviazkiv [The formation state of responsible attitude of senior adolescents of boarding schools to their rights and duties]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3* (pp. 137-145). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
7. Sidorova, T.N. (1987). Osobennosti sotsyalnoi otvetstvennosti u starsheklassnikov [Peculiarities of social responsibility of senior students]. *Voprosy psikhologii*, 5, 45-48.
8. Sukhanov, E.A. (2008). Grazhdanskoie pravo [Civil law] (4 Vls). Moscow: Volters Kluver.
9. Frankl, W.E. (1990). Cheloviek v poiskah smysla [Human in the search of sense]. In L. Ja. Gozman, D.A. Leontiev (eds.). Moscow: Progress.

ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ)

У статті висвітлено теоретичні підходи до визначення сутності понять «самосвідомість» та «моральна самосвідомість» особистості. Встановлено, що поряд із психічними процесами, спрямованими на внутрішній світ людини, важливими змістовими елементами її моральної самосвідомості є система цінностей. Виокремлено основні особистісні цінності – свобода, відповідальність, совість, гідність, самодостатність та розкрито їхній зміст. Охарактеризовано вікові особливості молодших школярів (учнів 1-2-х класів), які впливають на розвиток у них моральної самосвідомості, підтримуючи чи гальмуючи цей процес.

Ключові слова: моральна самосвідомість, базові цінності, свобода, відповідальність, совість, гідність, самодостатність, молодші школярі.

Усвідомлення людиною світу не обмежується відображенням лише зовнішніх об'єктів. Фокус її свідомості може спрямовуватися також на неї саму, її власну діяльність, внутрішній світ. Це відбувається завдяки тому, що у процесі пізнання дійсності та взаємодії з нею людина виступає не лише об'єктом відображення, тобто тим, кого пізнають, а й суб'єктом відображення – тим, хто пізнає самого себе. В останньому випадку спрацьовує такий компонент свідомості, як самосвідомість – важливий елемент розвитку психіки, властивий лише людині.

Самосвідомість формується під дією різноманітних зовнішніх впливів. Для молодшого школяра – це насамперед контакти із значущими іншими, які певним чином впливають на його життєдіяльність (батьки, вчителі, однолітки, друзі). Поступове усвідомлення дитиною свого «Я» відбувається на основі ідентифікації себе із самою собою, протиставлення себе іншим і співвіднесенні себе з ними. Завдяки ідентифікації молодший школяр набуває чи засвоює нові цінності, норми, ідеали, моральні якості тощо.

У науковій літературі набули висвітлення різні аспекти проблеми самосвідомості. У працях Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтєва, С. Рубинштейна, П. Чамати, О. Шорохової у загальнотеоретичному та методологічному аспектах проаналізовано особливості становлення самосвідомості. У науковому доробку Р. Бернса, І. Бежа, У. Джеймса, І. Дубровіної, І. Кона, С. Пантїлеєва, К. Платонова, В. Століна, А. Спіркіна, І. Чеснокової та інших подано визначення сутності самого поняття, досліджено структуру.

Однак поза увагою дослідників залишилось комплексне розкриття поняття самосвідомості з огляду на властиві їй ціннісні елементи, зокрема ті, що потребують урахування під час її дослідження на рівні молодших школярів. *Мета* статті полягає в уточненні змістових ознак моральної самосвідомості, виокремленні її елементів-цінностей, виявленні впливу вікових особливостей молодших школярів (учнів 1-2 класів) на формування в них моральної самосвідомості.

На думку В. Століна, самосвідомість — це процес, за допомогою якого людина пізнає себе і виявляє ставлення до самої себе, внаслідок чого у неї формуються особистісні риси, здібності, мотиви. Науковець розглядає два аспекти самосвідомості: знання про себе (тобто знання, які накопичує людина впродовж життя в процесі самопізнання) та самоставлення. Оскільки людина не є байдужою до знань про себе, вона стає об'єктом власних емоцій, оцінок, а також предметом свого більш-менш стійкого самоставлення [8]. Отже, розвиток самосвідомості здійснюється завдяки формуванню позитивного та негативного образу себе, основою якого є ставлення до себе в ситуації вчинку. Позитивного чи негативного змісту образ Я набуває щодо якостей, необхідних для досягнення мети і мотиву. «Одиницею самосвідомості» В. Столін пропонує вважати конфліктний особистісний зміст, що відображає зіткнення різних життєвих ставлень суб'єкта, його мотивів і діяльності.

Український психолог М. Боришевський розглядає самосвідомість як «образ Я», результат самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення людини до самої себе; як результат апробації індивідом своїх самооцінок, домагань і соціально-психологічних очікувань у процесі життєдіяльності; як рівень самосвідомості, на якому він досягає найбільш зрілого усвідомлення сутності своєї особистості [2].

Згідно з поглядами І. Кона, у структурі самосвідомості Я має подвійну природу: Я як суб'єкт мислення, рефлексуюче Я та Я як об'єкт сприймання та внутрішнього відчуття, рефлексивне Я. На думку психолога, «рефлексивне Я — це своєрідна когнітивна схема, що покладається в основу імпліцитної теорії особистості, у світлі якої індивід структурує свою соціальну перцепцію (сприйняття) та уявлення про інших людей» [5, с. 30].

Поняття моральної самосвідомості та підходи до її структури розкрито в працях Л. Антилогової, Б. Братуся, О. Дробницького, А. Титаренка, С. Якобсона та інших. Так, О. Дробницький

визначає моральну самосвідомість як ідеальне відображення діяльності та відносин моралі у свідомості особистості та їх специфічне моральне обґрунтування [3, с. 16]. На переконання дослідника, феномени моральної самосвідомості, на відміну від моральних дій і ставлень, можна виявити серед інших форм духовної культури з огляду на відомі моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, совісті і честі, справедливості тощо.

На думку Л. Антилогової (1999), індивідуальна моральна самосвідомість — це інтегральне особистісне утворення, що відображає з позицій добра і зла світ моральних цінностей, які регулюють поведінку людини на основі загальноприйнятих та інтеріоризованих нею моральних норм, сприяючи вільному та відповідальному вибору суб'єктами своїх вчинків, їх аналізу та оцінюванню. Отже, цього разу наголошується на активності особистості щодо моралі, яка виявляється у здатності до моральної рефлексії.

Поряд із психічними процесами, спрямованими на внутрішній світ людини, важливими змістовими елементами її моральної самосвідомості є система цінностей (І. Бех, Г. Прихожан, В. Собкін), яка визначає моральний (аморальний) аспект її самосвідомості.

До базових гуманістичних цінностей, що визначають моральну самосвідомість особистості молодшого школяра, рівень її вихованості, відносимо свободу, відповідальність, гідність, совість, самодостатність.

З позиції людської діяльності в її моральному аспекті інтерпретує свободу В. Малахов. Дія вважається моральною, якщо вона ґрунтується на виборі в полі протистояння добра і зла. Іншими словами, визначення самосвідомості як моральної передбачає визнання свободи людини, наявності у неї здатності робити вибір. «Мій вчинок, — стверджує філософ, — чогось вартий (похвали або осуду) лише в тому разі, коли я міг його не здійснити, а обрати якийсь інший варіант поведінки». Крім свободи дії, В. Малахов виокремлює *свободу творчості* і *свободу самореалізації*. Але при цьому наголошує, що «свобода подібного ґатунку визначає, по суті, можливість прояву тих чи інших людських якостей, тоді як предметом моральної оцінки можуть бути лише самі ці якості як такі. Суто моральна проблематика свободи починається там, де йдеться про вибір особистістю всіх тих виявів людської волі, щодо яких надалі виникає питання про свободу чи несвободу їх реалізації» [6, с. 217].

Як *свободу волі*, тобто здатність людини діяти відповідно до прийнятих рішень, самостійно робити вибір, розглядає свободу І. Бех.

Якщо розглядати свободу як цінність для дітей молодшого шкільного віку, потрібно визначати її як прояв певних особистісних характеристик, а саме: самостійності цілепокладання, усвідомленості та вибірковості поведінки, розвинутої рефлексії, відповідальності за прийняті рішення та передбачення наслідків своїх дій, досвід міжсуб'єктної взаємодії та подолання соціально-особистісних суперечностей, які виникають при цьому. Саме ці інтегральні характеристики визначають такі найважливіші функції свободи, як здатність людини до автономного, внутрішнього регулювання поведінки, суб'єктно-особистісного способу привласнення соціального досвіду, адекватного взаємодії з навколишнім соціумом [4].

Не можна повною мірою говорити про свободу, уникаючи *відповідальності*. С. Рубінштейн (1989) розуміє відповідальність як втілення істинного, найглибшого і принципового ставлення людини до життя. Це не тільки усвідомлення всіх наслідків уже зробленого, а й відповідальність за все втрачене. Вона виникає в зв'язку з тим, що кожна реалізована дія є незворотною. Тобто відповідальність трактується як здатність людини детермінувати події, вчинки у момент їх здійснення, під час їх виконання — аж до радикальної зміни всього життя.

Отже, відповідальність — це не данина формальному обов'язку, дотримання раз і назавжди прийнятих правил. Це якість, яка забезпечує спроможність особистості в процесі життєдіяльності бачити, виділяти, висувати проблеми, вчасно усвідомлювати і приймати відповідні рішення щодо їх розв'язання. Тобто, наявність у людини відповідальності передбачає не лише реалізацію нею певних дій, а й прогнозування можливих наслідків. Саме в цьому виявляється потенційний аспект цієї цінності як елемента моральної самосвідомості особистості.

Відповідальність також визначається як «своєрідна... цензура, яка охороняє головну внутрішню основу людської поведінки від можливих відхилень. Вона виявляється не лише в межах свідомості, а й усїєї психіки і є раціонально-вольовим та емоційно-переживальним процесом». Дотримуючись таких ідей, М. Савчин констатує, що «відповідальність — це готовність витримати основну лінію поведінки, скоординовану з основним смислом людського життя і домінуючими егоїстични-

ми спонуканнями та вітальними функціями» [7, с. 55]. Серед загальних механізмів, що забезпечують прийняття дитиною обов'язку як зовнішнього прояву відповідальності, психолог виокремлює наслідування значущих дорослих та однолітків, ідентифікацію з ними, емпатію, усвідомлення, смислоутворення та саморегулювання. Причому на ранніх етапах онтогенетичного розвитку особистості важливе значення мають механізми наслідування та емпатії, на більш пізніх — зростає роль механізмів ідентифікації та усвідомленого наслідування, власне усвідомлення та мотиваційна регуляція.

Принциповим елементом моральної самосвідомості, в якому фіксується уявлення про цінність людини як особистості, є *гідність*. У гідності уособлюється ставлення людини до самої себе (на основі адекватної самооцінки) та ставлення до неї інших, суспільства загалом. Ґрунтовне розкриття сутності гідності подає К. Чорна, яка розглядає її в контексті культури гідності особистості й визначає як ціннісне ставлення людини до самої себе, інших, нації. За цього підходу в структурі культури гідності пропонується вирізняти три її види: *людську гідність* (правовий аспект) — Я — дитина, людина, європеєць, представник людства; *особистісну, власну гідність* — Я — учень, гуманіст, майбутній спеціаліст, нащадок і продовжувач славного роду; *національну гідність* — Я — українець, творець себе і держави, нації [9].

Розкриваючи сутність такого елементу моральної самосвідомості, як *совість*, дослідники найчастіше акцентують на здатності особистості самостійно визначати моральні обов'язки і здійснювати моральний самоконтроль, вимагати від себе їх виконання і проводити оцінювання здійснюваних вчинків.

У теоретичній концепції І. Беґа совість визначається як особистісна цінність, актуалізована суперечлива єдність самоповаги та Еґо-наміру особистості, що запобігає порушенню нею духовно-моральних приписів. Почуття совісті, стверджує психолог, «це не просто моральна вихованість особистості, а володіння нею системою духовних цінностей, які виникають на основі єдності механізмів свідомості та самосвідомості» [1, с. 39]. Під совістю також розуміється «рефлексивна емоція, болісне самоусвідомлення і переживання індивідом своїх вад і моральної недосконалості. Вона визначає нормативно-ціннісні контури дозволеного і бажаного в поведінці та діяльності. Наявність розвинутої і чутливої совісті надає поведінці лю-

дини цілісності та природності, здатності бути собою в усіх життєвиявленнях» [7, с. 19].

Важливою характеристикою наступної цінності — *самодостатності* — є здатність особистості самостійно приймати рішення, мати власну думку, брати на себе відповідальність. Це не означає, що самодостатня людина ігнорує оточуючих, не прислуховується до їхніх суджень. Але вона все одно всі рішення ухвалює самостійно, уміє долати труднощі, не розгублюється в складних ситуаціях. Самодостатність не слід плутати з надмірною самовпевненістю або відчуженням. Самодостатня людина завжди викликає повагу, може надати підтримку, насамперед моральну, іншим. Самодостатність — це не бажання довести щось комусь, а навпаки, уміння розраховувати свої сили і приймати помірковані рішення.

Тлумачний словник сучасної української мови (2005) трактує поняття «самодостатній» з двох принципово різних позицій: 1) який має цінність сам по собі, який має цілком самостійне значення; 2) який обмежується самим собою, не має потреби в чому-небудь іншому. Ми будемо спиратися на друге положення, тобто розглядати самодостатність молодшого школяра як самостійність у прийнятті рішень; здатність мати і відстоювати власні погляди; регулювати свою поведінку без контролю чи допомоги з боку зовнішньої інстанції (учителя, інших дорослих, однолітків).

Важливість самосвідомості для молодших школярів зумовлена тим, що завдяки їй у них створюється динамічна система уявлень про самих себе як на рівні усвідомлення своїх фізичних, інтелектуальних та інших особливостей, так і на рівні усвідомлення своїх внутрішніх психічних процесів, станів, ціннісних орієнтацій. Оволодіваючи знаннями про інші «Я», учні навчаються виділяти, усвідомлювати та розвивати власне «Я», тобто пізнавати самих себе.

Отже, моральна самосвідомість може бути інтерпретована як усвідомлення людиною себе суб'єктом діяльності, внаслідок чого в неї складається уявний образ «Я»; вона є специфічною формою моральної свідомості, предметом якої виступає вона сама, а також людина як її носій. Моральна самосвідомість найчастіше розглядається в контексті ціннісного підходу, тобто наголошується, що саме внутрішні особистісні Я-цінності становлять ядро особистості, а отже, і моральної самосвідомості.

Самосвідомість молодшого школяра є недостатньою стійкою, складається з одиничних образів самого себе і своєї по-

ведінки, ці образи наповнені безпосереднім чуттєвим змістом, однак ще відсутнє цілісне, адекватне розуміння себе, своєї сутності. Основними цінностями в структурі самосвідомості є свобода, відповідальність, гідність, совість, самодостатність. При цьому означені цінності не існують самі по собі. Всі вони перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємозалежності, забезпечуючи розвиток самосвідомості молодших школярів, допомагаючи їм пізнавати самих себе і вибудовувати свою поведінку, відносини з іншими на результатах цього самопізнання.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — С. 39.
2. Боришевський М.Й. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості : у 2-х т. : [монографія] / [М.Й. Боришевський, М.І. Алексеева, В.В. Антоненко [та ін.]; за заг. ред. М.Й. Боришевського]. — К., 2001. — Т. 1. — 236 с.; Т. 2. — 231 с.
3. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий. — М. : Наука, 1977.
4. Зайцев В.В. Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В.В. Зайцев. — Волгоград, 1999. — 413 с.
5. Кон И.С. Категория «Я» в психологии / И.С. Кон // Психологический журнал. — 1981. — Т. 2. — №3. — С. 25-38.
6. Малахов В.А. Етика: курс лекцій : навч. посібник / В.А. Малахов. — 4-ге вид. — К. : Либідь, 2002. — 384 с.
7. Савчин М. Психологія відповідальної поведінки / М. Савчин. — К. : Україна-Віта, 1996. — 130 с.
8. Столин В.В. Исследование эмоционально-ценностного отношения к себе с помощью методики управляемой проекции / В.В. Столин // Психологический журнал. — 1981. — Т. 3. — С. 104-117.
9. Чорна К.І. Гуманізація навчально-виховного процесу як механізм становлення культури гідності зростаючої особистості / К.І. Чорна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. — Вип. 16, кн. 1. — С. 344-353.

В статтє освещены теоретические подходы к определению сущности понятий «самосознание» и «моральное самосознание» личности. Установлено, что кроме психических процессов, направленных на внутренний мир человека, важным содержательным элементом его морального самосознания является система ценностей. Выделены базовые личностные ценности личности — свобода, ответственность, совесть, достоинство, самодостаточность и раскрыто их содержание. Охарактеризованы возрастные особенности младших школьников (учащихся 1-2-х классов), которые оказывают влияние на развитие у них морального самосознания, поддерживая или тормозя этот процесс.

Ключевые слова: моральное самосознание, базовые ценности, свобода, ответственность, совесть, достоинство, самодостаточность, младшие школьники.

O. V. Rohovets

Basic Descriptions of Junior Schoolchildren's (Students of 1-2 grades) Moral Self-Consciousness

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

The article deals with an analysis of scientific theoretical approaches to determination of the essences of the concepts «self-consciousness» and «moral self-consciousness» of personality. Moral self-consciousness is determined to be the ideal reflection of activity and relations of morality in a person's consciousness and their specific moral substantiation. It is an integrative personal formation that represents the world of moral values from positions of good and evil, regulates the conduct of a person based on generally accepted and interiorized moral norms, provides free and responsible choice of deeds, their analysis and evaluation. Next to the psychical processes, directed on the internal world of a person, there is a system of values as important semantic elements of moral self-consciousness. Basic personality values as elements of moral self-consciousness are selected: freedom (the possibility to choose in the area of good and evil opposition); responsibility (the ability to select, formulate problems and make decision concerning methods of their solving; not only realize certain actions, but also foresee their possible consequences); conscience (the ability to determine moral duties independently and to carry out moral self-control, require from itself their implementation and to estimate the deeds); dignity (attitude of a person towards itself and attitude toward others); self-sufficiency (the ability to make decisions independently, to have own opinion, to regulate the conduct independently). The age features of junior schoolchildren (pupils of 1-2 grades), which influence the development of their moral self-consciousness, supporting or impeding this process, are described. Junior schoolchildren's self-consciousness is insufficiently stable, consists of single images of themselves and own conduct; however, there is no integral, adequate understanding of themselves.

Keywords: moral self-consciousness, basic values, freedom, responsibility, conscience, dignity, self-sufficiency, junior schoolchildren.

References

1. Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademvydav.
2. Boryshevskiy, M. Y., Aleksieieva, M. Y. & Antonenko, V. V. (2001). *Psyhologichni zakonornosti rozvytku hromadianskoi svidomosti ta samosvidomosti osobystosti* [Psychological patterns of civic consciousness and self-consciousness of personality]. Kyiv.
3. Drobnitskii, O. G. (1977). *Problemy nraavstvennosti* [Problems of morality]. Moscow: Nauka.
4. Zaitsev, V. V. (1999). *Teoriia i praktika razvitiia lichnostnoi svobody uchashchikhsia v sisteme nachalnogo obrazovaniia* [Theory and practice of development of personal freedom of pupils in the system of primary education]. (Doctoral dissertation, Volgograd).

5. Kon, I. S. (1981). Kategoriiia «Ya» v psikhologii [The category «I» in psychology]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological magazine], 3, 25-38.
6. Malakhov, V. A. (2002). *Etika: kurs lektsii* [Ethics: a course of lectures] Kyiv: Lybid.
7. Savchin, M. (1996). *Psikhologiiia vidpovidalnoi povedinky* [Psychology of responsible behavior]. Kyiv: Ukraina-Vita.
8. Stolin, V. V. (1981). Issledovaniie emotsionalno-tsennostnogo otnosheniia k sebe s pomoshchiu metodiki upravliaemoi proektsii [A study of emotional and value attitude to itself using the technique of controllable projection]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological magazine], 3,104-117.
9. Chorna, K. I. (2012). Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu yak mekhanizm stanovlenniia kultury hidnosti zrostaiuchoi osobystosti [Humanization of educational process as a mechanism of dignity culture formation in young personality]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovanniia ditei ta uchnivskoi molodi*: Vol. 16 (1) (pp. 344-353). Kirovohrad: RVV KDPU im. V. Vynnychenka.

ЗАВДАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СУЧАСНІ МЕТОДИ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті розглянуто завдання і методи формування інформаційної культури студентів. Виділено окремі завдання, що необхідно вирішувати у рамках навчально-виховного процесу стосовно поставленої проблеми, розкрито їхній зміст та доцільність. Особлива увага у статті приділена формуванню інформаційної культури студентів-майбутніх спеціалістів торговельно-економічної галузі.

Ключові слова: інформаційна культура, інформаційний світогляд, інформаційно-комунікаційні технології, критичне мислення, мережевий етикет, комунікативні здібності.

Стрімка інформатизація суспільства вимагає від системи освіти вирішення принципово нової глобальної проблеми, пов'язаної з вихованням і підготовкою людини до успішного професійного й особистого життя у нових для неї умовах інформаційного середовища.

Проблема гармонізації особистості в інформаційному дисбалансі може бути вирішена завдяки формуванню інформаційної культури. Особливу увагу слід приділити формуванню інформаційної культури у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, які готують спеціалістів фінансової, торговельно-економічної, правової, педагогічної та інших сфер діяльності.

Формування інформаційної культури є комплексним завданням, що охоплює соціальний, педагогічний, психологічний, організаційний, технічний та виховний компоненти. Правильно визначені, науково обґрунтовані завдання щодо формування інформаційної культури спеціалістів окремої галузі є передумовою успішної реалізації поставленої мети.

Науковці, які працюють у векторі інформатизації світу, стверджують, що інформаційна культура є невід'ємною частиною загальної культури людства. У концептуальному плані, щодо реалізації основних ідей її досліджували С. А. Бешенкова, А. Г. Гейн, А. П. Єршов, А. Г. Кушніренко, Ю. А. Первін. Інформаційну культуру особистості вивчали Є. В. Данильчук, О. Б. Зайцева, Н. А. Тепла, А. В. Шаблова.

У терміні «інформаційна культура» дослідники вирізняють два значущих поняття: інформація і культура. Звідси випливає і два підходи до розуміння інформаційної культури та методів її формування.

Спосіб життєдіяльності особистості в інформаційному суспільстві як складова процесу формування особистості — така ідея культурологічного підходу. Культурологічна концепція спостерігається у роботах Б. М. Безсонова, Х. Лейсі, Л. М. Столверич, М. С. Кагана, Л. Є. Грініна.

Ідея інформаційного підходу орієнтована на пріоритетність оволодіння сукупністю знань, умінь та навичок у взаємодії з інформацією. Прихильниками такого підходу виступають В. М. Геєць, В. Я. Заруба, М. І. Скрипченко, Н. І. Костіна, Т. В. Єременко, В. М. Порохня, В. О. Перепелиця.

Формування інформаційної культури студентів різних напрямів спеціалізації досліджували Є. І. Бідайбеков, О. Я. Романишина (для студентів технічних спеціальностей), А. М. Коломієць, А. Л. Столяревська, Н. В. Сороко, М. В. Чекунов (для майбутніх педагогів), О. П. Повідачик (для студентів-майбутніх соціальних працівників).

Метою статті є виокремлення завдань, що постають під час вирішення проблеми формування інформаційної культури студентів, та аналіз шляхів їх реалізації.

У широкому розумінні «інформаційна культура — це уміння людини існувати і працювати у світі інформаційних потоків та інформаційно-комунікаційних технологій, опрацьовувати інформацію та творчо її обробляти» [1].

Визначимо завдання, що необхідно вирішувати, формуючи інформаційну культуру студентів-майбутніх спеціалістів торговельно-економічної сфери діяльності:

- формування інформаційного світогляду, який проявляється у цінностях особистості в епоху інформації;
- формування інформаційного стилю мислення;
- розвиток інформаційного інтелекту та ерудиції як у площині повсякденного життя, так і в площині професійної торговельної діяльності;
- надання знань тезаурусу, системи інформаційних понять, які забезпечать загальну і спеціальну професійну підготовку особистості до життєдіяльності в інформаційному співтоваристві;
- надання умінь та навичок вільного володіння інформаційно-комунікаційною технікою, що спонукає суб'єкта до звички її використовувати у професійній торговельній діяльності;
- розвиток пізнавальних сил та творчих здібностей, необхідних для інформаційної діяльності із залученням комп'ютерних та комунікаційних технологій;

- виховання моральних якостей, необхідних для гідного існування і професійної діяльності в інформаційному суспільстві (відповідальність, доброзичливість, толерантність, повага, доброта, гідність тощо);
- формування етичних, правових норм поведінки в інформаційному просторі;
- розвиток критичного мислення та уміння знаходження шляхів подолання проблем;
- виховання мережевої комунікабельності, культурного рівня електронного спілкування;
- формування активної, позитивної життєвої позиції в інформаційному суспільстві;
- естетичне виховання.

З огляду й аналізу поставлених завдань можна зробити висновки, що проблематика формування інформаційної культури пов'язана зі свідомим педагогічним впливом на особистість. Тому методи вирішення вищезазначених завдань мають бути розроблені у рамках виховання.

Поставлені завдання доцільно згрупувати за спільними ознаками і окреслити напрями їх вирішення. Вирізняємо завдання формування інформаційного світоглядного характеру; завдання розвитку інформаційного стилю мислення; завдання виховання морально-етичної культури поведінки; завдання формування культури виробництва і споживання інформації; завдання розвитку комунікативних здібностей; завдання вільного використання інформаційно-комунікаційних технологій; завдання естетичного виховання.

Завдання формування інформаційного світоглядного характеру передбачають усвідомлення студентом знань про закони поширення інформації, її властивості і функції, роль інформації у формуванні мислення, діяльності особистості; знань про потреби особистості в інформації та механізми їх забезпечення; знань психічних особливостей сприйняття і розуміння інформації особистістю.

Найефективніше вплинути на формування інформаційного світогляду особистості можна за допомогою вербальних прямих і непрямих методів формування свідомості (бесіди, лекції, диспути, тренінги), методів організації пізнавальної діяльності з джерелами інформації (самостійна робота, метод проектів, конкурси, змагання). Інформаційний стиль мислення повинен формуватися як альтернатива популярному сьогодні технократичному стилю, що вбачає головним своїм зав-

данням навчити грамотно користуватися інформаційною та комп'ютерною технікою без зосередження уваги на розвитку особистісних здібностей та якостей суб'єкта [4].

Особливість інформаційного стилю полягає в умінні людини всебічно бачити явище, розуміти прямі і непрямі причини його виникнення, передбачати наслідки. У векторі інформаційної культури сформувати інформаційний стиль мислення означає сформувати уміння швидко адаптуватися до швидкоплинного інформаційного середовища, навчити правильно оцінювати будь-яку ситуацію і приймати правильно раціональне, морально-етичне рішення.

Вирішене попереднє завдання є основою для вирішення наступного — завдання виховання культури поведінки в інформаційному середовищі. За надмірних інформаційних потоків, дуже часто спотворених, важливо виховати у студентів уміння адекватного реагування і правильної подальшої поведінки. Психологічна рівноваженість, опанування власних емоцій — це шлях до уникнення непередуманих вчинків, зумовлених первинними імпульсами, шлях до культурної поведінки у рамках інформаційного співтовариства. Для майбутніх спеціалістів торговельної галузі, де ринкові умови іноді диктують агресивні, неправомірні, викривлені засоби поширення інформаційних потоків, емоційна витримка, вихованість й адекватна інформаційна поведінка є ключовими факторами успішної професійної діяльності.

Завдання виховання культури поведінки в інформаційному середовищі, культури споживання інформації належать до завдань морально-етичного виховання. Ще Аристотель стверджував: «Хто рухається вперед у науках, але відстає у моралі, той швидше йде назад, ніж уперед» [2]. Не втратив актуальності цей вислів і сьогодні, в інформаційну епоху розвитку людства.

Статистика свідчить, що сучасні студенти проводять у глобальній мережі понад 3-5 годин щоденно [5]. Тільки близько 10% цього часу витрачається на пізнавальну, творчу, навчальну діяльність. Анкетування у межах кооперативних технікумів підтвердило цю статистику. 90% проведеного за комп'ютером часу використовується для ігор, нескінченного безцільного спілкування, пошуку сумнівної інформації за пошуковими сайтами та її надмірне споживання. Таке інформаційне перевантаження негативно впливає на ще недостатньо сформовану свідомість, руйнує або спотворює ціннісні орієнтири, при-

зводить до інтернет-залежності, відокремлення від реального світу.

Проблемам психоемоційного стану, втраті моральних ціннісних орієнтирів, що цілком логічно з'являються в сучасних умовах дезінформації, інформаційного шуму та надлишку інформації, можна запобігти, лише долаючи внутрішній психічний інформаційний дисбаланс. Розвиток психогієни сприйняття інформації, уміння психологічного блокування інформаційного шуму, пропаганда моральних та етичних норм, незалежних від сфери їх застосування, є необхідними умовами формування інформаційної культури.

Торговельна діяльність найбільш уразлива до інформаційних агресій. Сфери бізнесу, маркетингу, реклами є рушійними силами інформатизації суспільства. Інтернет-технології у торгівлі, електронна комерція, електронний документообіг, електронні комунікації перенасичені фальсифікованими недостовірними даними, саме у цих сферах для отримання прибутків використовується маніпулятивний інформаційний вплив.

Для формування інформаційної культури студентів-майбутніх спеціалістів сфери торговельно-економічних відносин необхідно виховувати почуття відповідальності за використання, поширення і спотворення інформації, розуміння наслідків її негативного впливу. Розвиток критичного мислення під час взаємодії з інформаційними потоками — це розвиток уміння адекватно оцінювати її достовірність і повноту, розуміння необхідності перевірки інформації на вірогідність. Культура споживання і виробництва інформації передбачає розвиток критичного мислення. Доцільно і важливо пояснювати студентам види та вплив на свідомість інформаційних маніпуляцій, формувати у них потребу роботи з першоджерелами інформації. Найкращим для вирішення завдання формування культури виробництва і споживання інформації буде навчити усвідомлювати закономірності поширення інформації, а саме: за багатократного передавання відомостей ступінь їхньої достовірності зменшується; за кожним повідомленням стоїть особистісна оцінка суб'єкта-передавальника, яка може мати маніпулятивний вплив на одержувача.

Завдання розвитку комунікативних здібностей в інформаційному просторі мають свою особливість. У віртуальному просторі люди не бачать один одного, не мають можливості вербальної взаємодії. Суб'єкт оцінюється не за зовнішнім враженням, а за його умінням вести культурну електронну бесіду

або листування. На його імідж впливають навіть орфографічні помилки. Проблему набуття навичок комунікаційної електронної взаємодії здатні вирішити систематичні виховні заходи, що забезпечують активне залучення студентів. Постійна практична діяльність впродовж навчання, яка передбачає електронне листування, присутність на вебінарах та тренінгах з підвищення власної самооцінки, розвиває комунікативні здібності, виховує мережевий етикет.

Необхідно систематично і ненав'язливо знайомити студентів з кращими взірцями інформаційної продукції, розвивати почуття прекрасного, прищеплювати естетичний смак. Якщо на шкільну освіту покладається завдання загального естетичного виховання, то вищі навчальні заклади мають здійснювати естетичне виховання, ураховуючи майбутню специфіку діяльності студентів. Для майбутніх спеціалістів торговельної сфери доцільно використовувати змістовні, емоційно-позитивні взірці презентацій, реклами, сайтів, відеороликів. Сформований естетичний смак допоможе у створенні власних якісних інформаційних продуктів.

Завдання вільного використання інформаційно-комунікаційних технологій мають більш технократичний характер. Але вільне володіння широким спектром комп'ютерних програм, знання основ створення і підтримки сайтів розкриває творчі здібності студента, розширює його потенціал, підвищує самооцінку. Тому опанування навичками роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями також входить до завдань, необхідних у вирішенні проблеми формування інформаційної культури.

У навчальних закладах, що готують молодших спеціалістів, реалізуються поставлені завдання, але не системно і локально. Потреби ж інформаційного суспільства диктують нам зовсім інший підхід до формування інформаційної культури. Він повинен відзначатися логічною структурою, комплексністю, систематичністю і неперервністю. Необхідно враховувати дифузійні якості інформаційної культури, її поширення на всі сфери життя людини.

Інформаційна культура є потребою інформаційного суспільства, її наявність обов'язкова за сучасного розвитку інформаційного світу, і тому її формування є пріоритетним завданням освітян. Особливого значення інформаційна культура набуває у вищих навчальних закладах, які готують студентів, спеціалістів окремих галузей.

Вбачаємо формування інформаційної культури студентів торговельно-економічного напрямку через вирішення виокремлених і описаних завдань. Структурована ступінчаста програма формування інформаційної культури, яка буде враховувати соціальну, професійну, вікову сторони життя, здатна сформувати інформаційно освічену, гармонійну, професійно значущу особистість.

Література

1. Коломієць А.М. Формування інформаційної культури студентів у процесі ступеневої підготовки / А.М. Коломієць // Матеріали міжнар. наук.-пр. конф. Ч. 2. — Біла Церква. — 2012. — С. 57-61.
2. Корж Н. Г. Из скарбниці античної мудрості / Н. Г. Корж, Ф. Й. Луцька. — К., 1988.
3. Повідайчик О.С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.С. Повідайчик // Ужгородський національний ун-т. — Ужгород, 2007. — 278 с.
4. Романишина О. Інформаційна культура — складова загальної культури особистості / О. Романишина // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : Збірн. наук. праць Міжн. науково-практичної конф. — Хмельницький, 2005. — С. 89-91.
5. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності / А. Церковний // Соціальна психологія. — 2011. — №5. — С. 149-154.

В статье рассмотрены задачи и методы формирования информационной культуры студентов. Выделены отдельные задания, которые необходимо решать в рамках поставленной проблемы, раскрыты их содержание и целесообразность. Особое внимание в статье уделяется формированию информационной культуры студентов-будущих специалистов торгово-экономической отрасли.

Ключевые слова: *информационная культура, информационное мировоззрение, информационно-коммуникационные технологии, критическое мышление, сетевой этикет, коммуникативные способности.*

Yu. O. Rudenko

Informational Culture Tasks and Modern Methods of Their Realization

Sumy Cooperative Training School (27 Troitska Str., Sumy, Ukraine).

The article deals with the issue of information culture of future specialists in the modern conditions of reform and informatization of higher education in Ukraine.

It considers the problems and methods of information culture formation in students. Specific tasks that must be addressed in the process are outlined, their content and appropriateness are disclosed.

The approaches to the formation of information culture of students are paid special attention. There are two approaches — information and cultural. Each approach has its own peculiarities and plays its own role, which are analyzed in the paper.

The subject is considered in the context of formation of informational culture of future professionals in the trade and economic sector.

Keywords: *informational culture, informational worldview, informative-communication technologies, critical thought, network etiquette, communicative capabilities.*

References

1. Kolomiiets, A.M. (2007). Formuvannia informatsiinoi kultury studentiv u protsesi stupenevoi pidhotovky [Formation of informational culture of students in the process of degree training] Proceedings of conference. Ch. 2: (pp. 57-61). Bila Tserkva.
2. Korzh, N.H. & Lutska, F.I. (1988). Iz skarbyntsi antychnoi mudrosti [From the treasury of antic wisdom]. Kyiv.
3. Povidaichyk, O.S. (2007). Formuvannia informatsiinoi kultury maibutnoho sotsialnoho pratsivnyka v protsesi profesiinoi pidhotovky [Formation of informational culture of the future social worker in the process of professional training]. (Candidate dissertation, Uzhhorod).
4. Romanyshyna, O. (2005). Informatsiina kultura – skladova zahalnoi kultury osobystosti [Informational culture – a component of general culture of personality]. Proceedings of the conference «Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy»: (pp. 89-91). Khmelnytskyi.
5. Tserkovnyi, A. (2011). Aspekty formuvannia Internet-zalezhnosti [Aspects of Internet-addiction formation]. Sotsialna psykholohiia, 5 (7), 149-154.

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЕКОЛОГІЧНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті описано особливості застосування інтерактивних технологій, спрямованих на формування культури екологічної поведінки в учнів початкової школи. Відповідно до вікових характеристик дібрано інтерактивні методи навчання, зазначена етапність діяльності, що сприяє підвищенню рівня екологічних знань і уявлень, навичок природоохоронної роботи й екологічних умінь, дотримання правил поведінки у природі.

Ключові слова: екологічна культура, екологічна поведінка, початкова школа, інтерактивні технології навчання, методи, етапи діяльності.

Сучасні вітчизняні та міжнародні документи з питань екологічної освіти та виховання визначають необхідність формування навичок екологічно доцільної поведінки, сумісних зі сталим розвитком, вимагають від людини узгоджувати свою діяльність із законами природи, долати споживацьке ставлення до неї та свідомо обмежувати власні потреби.

У Стратегії ЄЕК ООН з освіти в інтересах стійкого розвитку наголошено на вирішальному значенні освіти у забезпеченні поінформованості населення з екологічних та етичних питань та формуванні відповідної поведінки. Розуміння цих положень виступає основою для усвідомлення особистістю власної причетності до забруднення і збереження довкілля, відповідальності за стан навколишнього середовища [5].

Визначені освітньо-виховні орієнтири слугують підґрунтям для постійної оптимізації навчально-виховного процесу і зумовлюють появу нових і вдосконалення наявних педагогічних технологій, спрямованих на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання.

Проблема використання інтерактивних технологій в початковій школі стала предметом наукових розробок І. Беха, Л. Виготського, М. Левітова, Д. Ольшанського та інших. Науковці спрямовують свої дослідження на визначення сутності інтерактивних технологій і методів навчання, розроблення різновидів цих технологій та ефективного запровадження їх у навчально-виховний процес. Однак формування культури екологічної поведінки учнів початкових класів із застосуванням інтерактивних технологій потребує додаткової розробки.

Метою статті є обґрунтування використання інтерактивних технологій у формуванні культури екологічної поведінки учнів початкової школи.

Проблеми екологічного виховання та формування екологічної культури школярів досліджувались С. Дерябо, В. Крисаченком, А. Захлебним, І. Суравегіною, В. Сергеевою та іншими. Учені вважають, що в учнів початкової школи, у яких найбільше виражений пізнавальний інтерес до навколишнього світу, необхідно формувати зацікавленість світом природи, закріплювати норми та правила поведінки в природі, розвивати моральні почуття до природних об'єктів.

Основними потребами учнів початкових класів є такі: потреба у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, оцінюванні своїх дій та вчинків, набутті нових знань та вмій для пізнання довкілля. Особистий досвід молодших школярів збагачується такими надбаннями: від простого спостереження — до спостереження-аналізу (чому добре? і чому погано?); співвідношення своїх дій і поведінки в тій або іншій ситуації з діями інших людей та відповідний вплив на природу; власними відкриттями — пошуком і задоволенням потреби в знаннях про конкретні об'єкти довкілля; участь у творчій діяльності з дорослими.

Досвід учнів молодших класів набуває нового змісту: вони спостерігають і аналізують стан довкілля, прогнозують можливий особистий внесок у поліпшення його стану; достатньо свідомо дотримуються норм і правил поведінки в довкіллі; дієво турбуються про представників тваринного і рослинного світу; активно використовують отримані знання, уміння і навички екологічно орієнтованої діяльності; втілюють свої враження про навколишній світ у різноманітних видах творчості [4, с. 16].

Сьогодні ставить перед вчителем питання про пошук найбільш ефективних технологій, які будуть максимально сприяти формуванню світогляду, навчати відповідним моделям екологічної поведінки в навколишньому природному середовищі. Про досягнення мети такого пошуку свідчитимуть показники сформованості екологічної культури випускника початкової школи, якими є:

- усвідомлення цілісності природи і розуміння причинно-наслідкових зв'язків між її компонентами;
- дотримання правил поведінки в довкіллі, що набуло ознак звички (учень контролює свої дії, співвідносить

- їх з оточенням і прогнозує можливі наслідки для тих або інших об'єктів довкілля);
- потреба в турботі про тих або інших представників тваринного і рослинного світу;
 - доброта, чуйність і увага до навколишніх (людей, природи), що супроводжується готовністю надати допомогу тим, хто її потребує;
 - здатність самостійно обирати об'єкти своєї екологічної діяльності;
 - використання отриманих знань, умінь і навичок екологічно орієнтованої діяльності для вирішення місцевих екологічних проблем.

Вивчення передового педагогічного досвіду свідчить, що вчителі цікавляться питаннями екологічного виховання (76,2%) та намагаються застосувати з цією метою інтерактивні методи у своїй роботі (24,6%). Серед уроків, на яких використовували відповідний матеріал, насамперед, вирізняють природознавство (100%), образотворче та трудове навчання (35,7%). Незначна кількість респондентів (11,3%) вказала на екологічні можливості уроків мови, читання, математики. Також не вражають різноманітністю і форми роботи: передусім це позакласні заходи (85,1%); на уроках — бесіди, розповіді (76,7%), зрідка ігри (15,9%), досліди (8,1%). Усе це вказує на недостатнє розуміння вчителями необхідності такої роботи на всіх предметах і в позаурочний час, а також недостатньо вдалий підбір методичного матеріалу екологічного змісту для роботи зі школярами, епізодичне застосування доцільних інтерактивних технологій та методів навчання.

Інтерактивне навчання — це навчання, побудоване на основі спілкування та взаємодії, що реалізуються в технологіях, методах і організаційних формах. Це також процес спілкування, в якому відбувається обмін інформацією, вміннями, досвідом між учнями і вчителем або учнем та учнем. Організація такого навчання з урахуванням екологічного підходу передбачає моделювання життєвих ситуацій, пов'язаних з природою, використання екологічно спрямованих рольових ігор, спільне вирішення локальних екологічних проблем на основі спостереження, аналізу обставин та фактів [3].

Отже, використання інтерактивних технологій у формуванні культури екологічної поведінки учнів сприятливе для: розширення пізнавальних можливостей учнів, зокрема у здобутті, аналізі та застосуванні інформації з різних джерел

з метою одержання екологічних знань; перенесення отриманих екологічних умінь, навичок та способів діяльності на різні шкільні предмети та позашкільне природо- та ресурсозбереження в житті учнів; формування глибокої внутрішньої мотивації до збереження і примноження довкілля.

Застосовуючи такі технології в роботі, педагог має володіти знанням про основні складові екологічної культури молодшого школяра: знання про взаємозв'язки в природі та усвідомлення людини як її частини; усвідомлення необхідності обережності навколишнє середовище; уміння і навички позитивного впливу на природу; розуміння естетичної цінності природи; негативне ставлення до фактів заподіяння шкоди природному середовищу.

Виходячи із зазначеного та спираючись на вікові особливості розвитку молодшого школяра, ми пропонуємо такі етапи впровадження інтерактивних технологій формування культури екологічної поведінки учнів початкової школи:

Емоційно-ціннісний (перший рік навчання в школі), мета якого – викликати інтерес, захоплення світом природи, розвинути емоційно-ціннісну сферу учнів, скоригувати установки на взаємодію з природою. Для досягнення цього ефективні такі форми, методи та прийоми ознайомлення дітей зі світом природи: метеорологічні та фенологічні спостереження в навколишньому середовищі; методи впливу на почуття вихованців (морфологічний аналіз, моделювання, зіставлення, емпатійні вправи, асоціації, синектика, фантограми); уроки-подорожі, екскурсії природними стежками, бесіди, екологічні ігри, природознавчі свята.

Когнітивно-інтелектуальний (під час навчання в 2 класі), передбачає формування природоохоронної компетентності, розширення екологічного простору учнів, розвиток здатності молодших школярів до добродіяння в природі на основі естетичного підходу [1, с. 146-151]. Досягається проведенням таких заходів: години спілкування з природою, дослідження у світі природи, створення відеорепортажів; природоохоронні аукціони, усні журнали, конкурси, вікторини; ігри-перевтілення у природі; робота з енциклопедично-довідковою літературою.

Дієво-практичний та рефлексивний (3-4 класи школи), спрямований на стимулювання природоохоронної активності та формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Спектр діяльності в цьому віці розширюється за рахунок таких видів роботи: стежина добрих вчинків, «швидка»

екологічна допомога, природоохоронні акції; захист екологічних проектів, випуск природоохоронних газет; трудові природоохоронні десанти, години самоврядування у природі.

Інтерактивні методи дають змогу створювати навчальне середовище, в якому теорія і практика щодо збереження довкілля засвоюється одночасно: учні шукають зв'язок між новими та вже набутими знаннями; приймають рішення, роблять «відкриття», формують свої власні ідеї та думки за допомогою різноманітних засобів; навчаються співробітництва.

Зрозуміло, що застосування інтерактивного навчання в навчальному процесі початкової школи призвело до відповідних змін у структурі типового уроку і має чітку етапність: мотивація, оголошення, представлення теми та очікуваних результатів навчання, надання необхідної інформації, інтерактивні вправи, підбиття підсумків (рефлексія), оцінювання результатів уроку [6, с. 20].

Розглянемо більш докладно зазначені структурні елементи. На етапі мотивації завдяки запитанням, цитаті або невеличкому завданню увага учнів фокусується на певній проблемі, робиться спроба викликати інтерес до обговорюваної теми. Етап займає не більше 5% від загальної кількості часу. Крім прийомів розповіді, бесіди, демонстрації, застосовуються нескладні інтерактивні технології – «Мікрофон», «Криголам», «Незакінчене речення» тощо.

Оголошення і представлення теми та очікуваних навчальних результатів забезпечує розуміння школярами змісту їхньої діяльності, перспективних досягнень в кінці уроку (заходу). На це витрачається теж приблизно 5% часу. На другому етапі головним виступають евристичні запитання, проблемні ситуації та чітко сформульовані критерії вимірювання кінцевого результату. (Наприклад, після цього уроку учні зможуть: визначати чинники, що сприяють погіршенню екологічного стану довкілля; встановлювати і пояснювати причини їх виникнення; визначати своє ставлення до заподіяння шкоди природі; розробляти заходи щодо покращення ситуації).

На наступному етапі учні мають оволодіти достатнім обсягом інформації, щоб згодом на її основі виконати практичні завдання. Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, виконання домашнього завдання і забирає приблизно 10-15% часу заняття. Уведення інформації проводиться традиційно, але максимально унаочнюється з використанням ТЗН або натуральних об'єктів, щоб задіяти всі аналізатори

сприйняття. Особливу увагу потрібно звернути на практичні поради, прокоментувати окремі поняття та терміни.

Інтерактивна вправа, яка вважається центральною частиною уроку, охоплює не більше 50-60% часу, що відводиться на практичне засвоєння матеріалу і досягнення поставлених цілей уроку. Послідовність проведення інтерактивної вправи така: 1) інструктування — розповідь про цілі вправи, правила, послідовність дій і кількість часу на виконання завдань; 2) об'єднання в групи і (або) розподіл ролей; 3) виконання завдання з метою надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи й навчання у співробітництві; 4) презентація результатів виконання вправи.

Останній етап — це підбиття підсумків та оцінювання результатів уроку, на основі рефлексії: усвідомлення того, що зроблено на уроці та як можна застосувати набуте в майбутньому. Цей етап бажано проводити у формі запитань: що нового дізналися?; якими навичкам оволоділи?; чи може це бути корисним у житті? Слід обговорити питання щодо проведення самого уроку: що було найбільш вдалим?; що не сподобалося?; що потрібно змінити в майбутньому? Важливо, щоб самі учні (учасники) змогли сформулювати відповіді на всі питання. На підбиття підсумків бажано відвести до 20% часу. Рефлексія результатів учнями здійснюється у формі як індивідуальної роботи, так і роботи в парах, четвінках, групах, дискусії. Вона застосовується після найважливіших інтерактивних вправ («Ажурна пилка», «Займи позицію», «Метод «Прес», «Два-чотири-всі разом», «Акваріум» та ін.), наприкінці уроку або після певного етапу навчання.

У результаті систематичного застосування наведеної структури уроку з використанням інтерактивних вправ та прийомів активізується пізнавальна діяльність всіх учнів, відбудеться формування вмінь і навичок, ціннісно-сміслових орієнтацій; підвищиться мотивація до навчання [6, с. 8-24].

Така система роботи сприяє створенню комфортних умов для навчання кожного учня незалежно від його успішності та інтелектуальної спроможності. З цією метою також передбачено використання оригінальних дидактичних і рольових ігор екологічного змісту, моделювання життєвих ситуацій на місцевому матеріалі, прийомів проблемного навчання, вирішення певних локальних проблем. Усі діти в системі роботи працюють над однаковим завданням із наступним контролем результатів, у тому числі з учнями паралельних груп [2, с. 97].

Для перевірки наведених теоретичних положень проводилося експериментальне дослідження особливостей формування екологічної культури молодших школярів під час діяльності засобами використання інтерактивних методів навчання.

Відповідно до одержаних результатів пропонуємо таку поетапність запровадження інтерактивних методів у навчально-виховний процес початкової школи: 1 клас — ігри (лото, «Кольорова скринька» тощо), емпатія, «Мікрофон», метод проектів (частково), робота в парах, «Обери позицію», «Асоціативний куш»; 2 клас — «Сенкан», «Незакінчене речення», «Один-два-всі разом», «Акваріум», робота в малих групах, «Рольова гра», інверсія, «Дерево рішень», «За і проти», «Навчаючи-учусь»; 3 клас — мозковий штурм, «Мозаїка», «Карусель» (частково), система позначок, метод «Прес», аналіз дилеми (проблеми); 4 клас — вирішення ситуативних завдань, опрацювання дискусійних питань (частково), «Ажурна пилка».

У процесі експерименту було визначено рівень сформованості екологічної культури учнів 3-х класів. Для визначення впливу інтерактивних методів навчання на формування культури екологічної поведінки та навичок природоохоронної роботи учням було запропоновано ряд завдань з різних навчальних дисциплін за різноманітними темами. Прикінцеві результати свідчать про зростання рівня екологічних знань і уявлень удвічі, а навичок природоохоронної роботи і екологічних умінь у чотири рази. Значно покращилося розуміння механізму причинно-наслідкових зв'язків, показник дотримання правил поведінки в природі сягнув 78,4% порівняно з початковими 32,1%. Екологічно доцільних дій в ставленні до природи свідомо дотримуються вже на 29,8% більше учнів завдяки утворенню стійких переконань.

Аналіз зазначеного дає підстави для висновку: широке запровадження в навчально-виховний процес ЗНЗ різноманітних інтерактивних технологій дає змогу не лише підвищити рівень культури екологічної поведінки учнів початкової школи, а й відповідно мотивувати їх до пізнання навколишнього світу та екологічно виваженої діяльності в природі, сприяти усвідомленню універсальної цінності природного довкілля та себе як його складової.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою, оцінкою ефективності запропонованих технологій формування культури екологічної поведінки

школярів, а також подальшим їх упровадженням у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Грошовенко О. Формування у молодших школярів дбайливого ставлення до природи у позаурочній виховній роботі: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 / О. Грошовенко. — Вінниця, 2007. — 246 с.
2. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. — Х.: Основа, 2009. — 176 с.
3. Колишкіна А. П. Взаємодія школи з батьками в процесі формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів / А. П. Колишкіна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2012. — Вип. 16, кн. 2. — 384 с.
4. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Інформаційний збірник МОН України. — 2011. — №24. — 38 с.
5. Програма дій з подальшого впровадження «Порядку денного на ХХІ століття («Rio+5»)). — К.: Інтелсфера, 2000. — 59 с.
6. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / О. І. Пометун, А. В. Пироженко; ред. О. І. Пометун. — К.: А. С. К., 2004. — С. 8-24.

В статтє описанї особенности примененїя интерактивных технологий, направленных на формирование культуры экологического поведения у учащихся начальной школы. В соответствии с возрастными характеристиками подобраны интерактивные методы обучения, отмечена этапность деятельности, которая позволяет достичь существенных результатов, в частности повысить уровень экологических знаний и представлений, навыков природоохранной работы и экологических умений, показатель соблюдения правил поведения в природе.

Ключевые слова: *экологическая культура, экологическое поведение, начальная школа, интерактивные технологии обучения, методы, этапы деятельности.*

I. M. Sankovska

Interactive Technologies of Forming Environmental Behavior Culture of Primary School Students

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

The main indicator of cultural interaction with nature is individual behavior. A particular level of environmental culture is the result of education, the main function of which is to prepare the younger generation to interact with the natural world.

The introduction of interactive technologies in the educational process of elementary school significantly changes the approach to learning and the students' ultimate performance. The widespread use of interactive technologies not only greatly improves the level of environmental training and education, but also motivates study of the world and ecologically balanced activities in nature, promotes

the awareness of universal values and themselves as its component. The stage-by-stage process of forming environmental behavior culture in primary school based on interactive technologies use is offered.

Keywords: *ecological culture, ecological conduct, primary school, interactive learning technology, methods, stages of activity.*

References

1. Groshovenko, O. (2007). Formuvannia u molodshykh shkoliariv dbailyvoho stavlennia do pryrody u pozaurochnii vykhovnii roboti [Formation of junior schoolchildren's care attitude to the nature in out-of-class educational work] (Candidate dissertation, Vinnytsia).
2. Navolokova, N. P. (2009). Entsyklopediia pedahohichnykh tekhnolohii ta innovatsii [Encyclopedia of pedagogical technologies and innovations]. Kharkiv: Osnova.
3. Kolyshkina, A. P. (2012). Vzaiemodiia shkolyz batkamy v protsesi formuvannia ekolohichno dotsilnoi povedinky molodshykh shkoliariv [Interaction of school and parents in the formation of environmental expedient behavior of primary schoolchildren]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 2 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
4. (2011). Osnovni orientyry vyhhovannia uchniv 1-11 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Basic benchmarks of education of students of 1-11 grades of comprehensive schools]. Informatsiinyy zbirnyk MON Ukrainy, 24, 38.
5. (2000). Programa dii z podalshoho vprovadzhenia «Poriadku dennoho na XXI stolittia («Rio+5»)» [The program of actions on further introduction of «Agenda for XXI («Rio+5»)»]. Kyiv: Intelsfera.
6. Pometun, O. I. & Pirozhenko, A. V. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [The modern lesson. Interactive educational technologies]. Kyiv: A. S. K.

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СОЦІАЛЬНИЙ ДОСВІД»: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел розкрито теоретичний аспект поняття «соціальний досвід». Визначено, що соціальний досвід — це результат пізнавальної і практичної діяльності особистості, що виражається в синтезі знань про соціальну дійсність, досвіду виконання способів діяльності, досвіду емоційних відносин. Під «набуттям соціального досвіду» ми розуміємо процес, спрямований на пізнання соціальних норм за допомогою сприйняття, осмислення, емоційного переживання й усвідомлення необхідності відповідати їм та втілювати їх у своїй поведінці.

Ключові слова: соціальний досвід, набуття соціального досвіду, позашикільні навчальні заклади, підліток.

У сучасних соціальних умовах потрібна нова людина — активна, здатна творчо мислити, перетворювати не лише себе, а й суспільство, співпрацювати, самостійно приймати рішення в ситуації вибору. Більшою мірою це стосується молодого покоління, у свідомості і поведінці якого ще не сформувалися і не закріпилися знання, вміння та навички, пов'язані з суспільними відносинами. Це обумовлює необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу на формування у підростаючого покоління соціального досвіду як важливої умови успішної самореалізації. Сучасні підлітки, як у стихійному, так і педагогічно контрольованому процесі, набувають різноманітного соціального досвіду, що забезпечує розвиток особистості протягом усього життя. Цей досвід дає людині змогу проявитися як справжньому суб'єкту життєдіяльності.

Для нашого дослідження важливим є визначення сутності поняття «соціальний досвід» та основних його характеристик.

Питанням формування соціального досвіду у дітей та підлітків у своїх наукових роботах приділяли особливу увагу І. Бех, Л. Божович, О. Єлькіна, І. Кон, А. Петровський, І. Стародубцева, З. Фрейд.

Мета статті — аналіз теоретичних підходів до визначення поняття «соціальний досвід» та його уточнення.

Одним із перших, хто застосував поняття «життєвий досвід», був Ж.-Ж. Руссо. У його працях це поняття виступає синонімом сучасного поняття «соціальний досвід». Він зумів пов'язати особистий досвід дитини з досвідом людства, вираженим у науці [10, с. 204]. Ж.-Ж. Руссо вважав, що знання, які становлять життєвий досвід, дитина повинна набутися не з книг,

а з природи. Він стверджував, що «... існує три вихователі людини: природа, люди, що допомагають розгорнутися й дозріти у внутрішній природі, і власний досвід як доповнення перших і живильник волі» [10, с. 207].

Г. Гегель звертає нашу увагу на те, що «досвідом варто вважати не безпосереднє споглядання, а споглядання, підняте на рівень інтелектуального, мислиме й пояснене, виведене з його одиничності й висловлене як необхідність» [3, с. 25]. Учений вважав, що оскільки досягнутий результат діяльності не повністю збігається з поставленою метою, у процесі порівняння бажаного з досягнутим відбувається перетворення поглядів на предмет, з'являється нове знання про предмет, цей предмет і становить досвід.

Отже, у набутті й збагаченні соціального досвіду визначна роль належить практичній діяльності індивідів, у результаті якої «вправляються й ростуть сили: досвід життя і його завдання збільшують знання» [3, с. 100].

У педагогіці й у філософії цього часу найбільш ефективними засобами поширення соціального досвіду визнавалися взаємодіючі системи освіти, виховання й культури. Суспільство залучає людину до накопичених матеріальних і духовних цінностей і тим самим перетворює його на «свою природу».

Можемо зробити висновок, що в філософії, як методологічній основі знання, споконвічно джерелом досвіду вважався матеріальний світ, а досвід розглядався як досвід свідомості, у зміст якого включався лише знанневий компонент. Домінуюча роль на цьому етапі в освоєнні й збагаченні досвіду приділялася практичній діяльності.

Наприкінці ХІХ — у першій половині ХХ століття великий внесок у вивчення проблеми зробили Дж. Мід, Т. Парсонс, З. Фрейд, В. Франкл. Їхні підходи до визначення сутності процесу набуття соціального досвіду через визначення соціалізації із психологічної, соціальної й педагогічної позицій розділяються на два блоки — соціоцентричної і індивідоцентричної спрямованості.

Дослідження соціоцентричної спрямованості представлені працями таких учених, як Дж. Мід, Т. Парсонс, У. Томас, У. Бронфенбреннер. До індивідоцентричного блоку теорій належать концепції таких видатних учених, як З. Фрейд, В. Франкл, Е. Еріксон, Дж. Коучмен. У соціоцентричній моделі набуття соціального досвіду склалося два підходи: *суб'єкт-об'єктний* (особистість адаптується до суспільства — вона приймає роль

об'єкта, суспільство виступає суб'єктом) і *суб'єкт-суб'єктний* (досвід здобувається безпосередньо в процесі діяльності).

Т. Парсонс надає великого значення первинному надбанню соціального досвіду в родині й зводить функції школи в цьому процесі «до емансипації дитини від первинної емоційної прихильності в родині до інтерналізації суспільних цінностей і норм на більш високому рівні, ніж у родині, що веде до диференціації дітей у світлі їхніх досягнень й оцінки, селективно розподіляє людські ресурси щодо рольової структури дорослого суспільства» [8, с. 14].

З погляду Дж. Міда, основними складовими набуття соціального досвіду є такі: *психогенетична*, коли в особистості, як у тварин, шляхом проб і помилок виробляються звичні шаблони задоволення потреб; *образно-символічна*, коли образи, що виникають при блокаді звичного акту, зв'язуються з певними жестами, звуками, і останні здобувають значення символу; *інтелектуально-концептуальна*, коли за допомогою символів особистість починає управляти чужою і власною поведінкою і здатна здобувати нові знання не тільки на основі придбаного досвіду, а через комбінації наявних знань й аналогій з ними [6, с. 356].

Дж. Мід стверджував, що особистість стає «особистістю» через «загальне розуміння досвіду, особистостей й ініціатив». Він вважав, що соціальний досвід набувається в навчанні ролям. «Прийняття ролі іншого» — основний механізм набуття соціального досвіду. Спочатку дитина орієнтується на «значимих дорослих» [6, с. 379]. Але в міру розширення контактів відбувається генералізація й об'єктом орієнтації стає «генералізований інший», ототожнений Дж. Мідом із громадою або соціальною групою. Автор підкреслює значення відносин з однолітками як засобу формування принципово самостійної і здатної до співробітництва особистості.

З. Фрейд вирізняє два механізми набуття соціального досвіду: імітація й ідентифікація. Імітація — це наслідування когось-небудь, тобто відтворення одним суб'єктом рухів, дій, поведінки іншого суб'єкта [12]. Ідентифікація — це ототожнення себе з певною соціальною групою або спільністю, прийняття її цілей і цінностей, усвідомлення себе членом групи або суспільства. За допомогою механізму ідентифікації в дитини починають формуватися риси особистості й поведінкові стереотипи, статево-рольова ідентичність і ціннісні орієнтації.

Тобто, у соціально-педагогічних концепціях цього часу *соціальний досвід представлений в них як набуття суспіль-*

них цінностей, норм. Відзначається, що успішність набуття соціального досвіду залежить від гармонії взаємодії зі «значимими іншими», однолітками й іншими соціальними факторами.

Вивчення концепцій індивідо- і соціоцентричного напрямів уможливорює розгляд процесу набуття соціального досвіду як перетворення соціальних впливів на індивіда, визначення особливостей впливу на підлітка різних середовищ і соціальних інститутів, дослідження значущості соціальних впливів на особистість у сучасних умовах. Не менш важливим є визначення механізмів процесу набуття соціального досвіду, оскільки вони об'єктивно функціонують і нині, становлячи основу досліджуваного процесу.

А. Петровський стверджує, що розвиток особистості — це закономірна зміна фаз адаптації, індивідуалізації та інтеграції. Проходження макрофаз становить життєвий шлях людини: дитинство (адаптація), отрочтво (індивідуалізація), юність (інтеграція). Зміна мікрофаз характеризує розвиток кожного з вікових періодів. Фаза адаптації становить собою засвоєння діючих у суспільстві норм та оволодіння відповідними формами і засобами діяльності. Фаза індивідуалізації виникає завдяки суперечностям між досягнутим результатом адаптації і потребою максимальної реалізації своїх індивідуальних можливостей, особистісною потребою персоналізації. Третя фаза зумовлена суперечністю між потребою особистості й прагненням групи прийняти тільки частину її індивідуальних особливостей. У разі успішної соціалізації вона (суперечність) вирішується як інтеграція особистості і групи [9].

На нашу думку, паралельно зі зміною фаз соціального розвитку особистості відбувається зміна етапів набуття соціального досвіду. Адаптації відповідає ознайомлення дитини з доступним їй вже накопиченим у суспільстві соціальним досвідом; індивідуалізації — поява суперечності між прагненням застосувати усвідомлений соціальний досвід і наявні індивідуальні можливості; інтеграції — виникнення суперечності між бажанням повністю застосовувати наявний соціальний досвід і соціальними умовами.

Теоретичне узагальнення наукових праць з проблеми дослідження свідчить, що єдність процесів набуття соціального досвіду й виховання значно чіткіше окреслена, коли увага педагогів звернена до проблеми міжособистісного підходу у вихованні як способу становлення активної життєвої позиції

підлітка, аналізу позитивних і негативних факторів впливу соціального середовища на формування особистості.

У дослідженнях Л. Божович [1], В. Бочарової, А. Мудрика [7] соціальний досвід розглядається як результат соціалізації. І. Кон також підкреслює, що в процесі соціалізації «...людина не просто засвоює соціальний досвід, але й перетворює його на власні цінності, установки, орієнтації» [5, с. 19].

Можна зробити висновок, що соціальний досвід набувається в процесі позашкільної освіти за обов'язкового обліку умов соціально-особистісного розвитку підлітків у навчальних закладах.

Сутнісні характеристики соціального досвіду розкрито в дослідженнях А. Сидорова, Н. Тализіної, А. Раїва. У їхніх працях визначено основні типи соціального досвіду. Так, А. Сидоров вирізняє індивідуальний і колективний типи соціального досвіду. Індивідуальне і колективне життя — це різні форми існування, при цьому виникають розбіжності в характері залучення індивіда до соціального досвіду [11]. Особливості набуття *індивідуального соціального досвіду* визначаються підготовленістю підлітка до включення його в самостійне соціальне життя, а також специфікою обставин і тим соціальним простором, який опанував індивід протягом свого життєвого циклу. Своєрідність *колективного досвіду* виражена в тому, що процес набуття цього досвіду менше залежить від обставин, які впливають на особистість на індивідуальному рівні; передача соціального досвіду здійснюється за рахунок явищ масового впливу (звичаїв, традицій, соціальних норм); накопичуються найбільші суспільно значимі результати діяльності в різних сферах соціального життя.

В основі класифікації типів соціального досвіду О. Єлькіної лежать такі способи оволодіння соціальним досвідом: репродуктивний — оволодіння досвідом відбувається шляхом механічного виконання дій, цілком на наочно-наслідувальному рівні; продуктивний — оволодіння досвідом ґрунтується на творчій уяві, абстракції, теоретичному узагальненні, при цьому виявляються «задіяними» рефлексивні процеси високого рівня (змістовна рефлексія). Продуктивний соціальний досвід підлітків визначається як складник життєвого досвіду [4, с. 4].

Л. Буєва вважає, що процес набуття соціального досвіду кожним індивідом можна розрізнити за формами соціальної діяльності особистості та за способами передачі. Залежно від характеру інформаційної системи, передача соціального до-

свіду здійснюється за допомогою різних інформаційних систем. Це може відбуватися у вигляді передачі знань або у формі передачі навичок, умінь, практичних дій. Автор виділяє найбільш типові форми засвоєння соціального досвіду: предметні, традиційні, раціональні [2, с. 168]. Про предметні форми йдеться тоді, коли у відповідних результатах діяльності, у знаряддях і продуктах праці фіксуються й передаються навички та уміння дій з матеріальними об'єктами.

Традиційні форми — накопичення, зберігання й передача соціального досвіду за допомогою традицій і звичаїв. Відбуваються через певний комплекс дій, «цілісні відрізки й вузли поведінки». Цим шляхом передаються форми відносин, способи спілкування й системи дій у вигляді цілісної ситуації, що містить у собі й емоційний стан діючих осіб, комплекс їхніх переживань, думок, учинків і т.п. Через традиції й звичаї передаються в цілісному «чуттєво-наочному» виді звичні, багаторазово повторювані форми громадського життя й відносин людей. Традиції й звичаї станволять собою особливий різновид «предметної» інформаційної системи, у якій соціальний досвід освоюється й фіксується, транслюється в практиці соціальних відносин, що регулюють життєдіяльність різних видів спільнот людей, шляхом повторення того самого зразка. Тобто, ми можемо говорити про репродуктивний спосіб володіння соціальним досвідом.

Раціональні — коли соціально значуща інформація фіксується за допомогою вербальної знакової системи й зберігається в суспільній свідомості. Норми, принципи, плани і вся модель відповідного процесу діяльності існують окремо від самої діяльності у вигляді особливих знакових систем. Через це запам'ятовується, зберігається й передається за допомогою навчання не сама діяльність і відповідні їй відносини, а її ідеальна модель, схема, загальні принципи, норми, фіксовані в суспільній свідомості. Цього разу передача соціального досвіду здійснюється шляхом взаємодії суспільної й індивідуальної свідомості.

Варто зауважити, що способи засвоєння особистістю соціального досвіду різні залежно від характеру інформаційної системи, що регулює ту соціальну діяльність, яку особистість опановує. Специфічними цілеспрямованими процесами передачі й набуття соціального досвіду є навчання й виховання.

Оцінюючи суму знань, накопичених до теперішнього часу у вивченні процесу набуття соціального досвіду вітчизняни-

ми вченими, зазначимо, що багато праць були актуальні й корисні для свого часу, однак радикальні перетворення нашого суспільства, різкі зміни системи цінностей зменшують актуальність ряду публікацій останнього часу через ідеологізоване осмислення факторів соціалізації людини. В умовах трансформації українського суспільства кардинально змінюється розуміння сутності та процесу набуття соціального досвіду. Йдеться не стільки про передачу життєвого досвіду, адже більшість населення не має досвіду соціальної взаємодії в умовах демократичного суспільства і ринкових відносин, скільки про підготовку молодих людей до самостійного життя. Якщо в багатьох роботах радянського періоду особистість розглядалась у термінах узагальненості, типізованості, стабільності, то в сучасних психолого-педагогічних теоріях особистість частіше визначається через альтернативні характеристики самозміни, автономності, унікальності, самореалізації. Відбувається інтеграція філософського, психологічного, соціологічного й педагогічного знання. Філософські й психологічні концепції визначають основні напрями педагогічних пошуків у проблемі виховання особистості, здатної протистояти негативним впливам і накопичувати позитивний соціальний досвід. Сьогодні виникає потреба акцентувати увагу на соціальній адаптації людини як здійсненні здатності до побутового, фізичного, морального, соціального виживання в нових, очікуваних або непередбачених, соціально-культурних умовах; на індивідуальній готовності вибрати способи існування, зберігаючи свою активну позицію. У зв'язку із цим у становленні сучасної особистості найбільш важливим стає процес набуття соціального досвіду.

Література

1. Божович Л.И. Психология формирования личности : [научн.-практ. пос.] / Лидия Ильинична Божович. — М. : Наука, 1995. — 247 с.
2. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности / Л.П. Буева. — М. : Из-во МГУ. — 1968. — 168 с.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики / Георг Гегель. — М., 1974. — 246 с.
4. Елькина О.Ю. Формирование продуктивного опыта младших школьников в подготовке выбора профессии : автореф. ... дисс. канд. пед. наук. / О.Ю. Елькина. — Новокузнецк, 1997. — 18 с.
5. Кон И.С. Психология ранней юности : [книга для учителя] / Игорь Семенович Кон. — М. : Просвещение, 1989. — 254 с.
6. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. — М. : Наука, 1988. — 429 с.

7. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. — М. : Академия, 1999. — 200 с.
8. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. — М. : Аспект-Пресс, 1997. — 270 с.
9. Петровский А. В. Вопросы истории и теории психологии : избр. труды / Петровский А. В. — М. : Педагогика, 1984. — 272 с.
10. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2 т. / Жан-Жак Руссо. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 654 с.
11. Сидоров А. А. Социальный опыт / А. А. Сидоров. — Красноярский университет, 1987. — 175 с.
12. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ : в 2 т. / Зигмунд Фрейд. — М. : Госиздат, 1922. — Т. 1. — 250 с.

По результатам теоретического анализа научных источников раскрыт теоретический аспект понятия «социальный опыт». Определено, что социальный опыт — это результат познавательной и практической деятельности личности, выражающийся в синтезе знаний о социальной действительности, опыта выполнения способов деятельности, опыта эмоциональных отношений. При этом под «приобретением социального опыта» мы понимаем процесс, направленный на познание существующих в обществе социальных норм посредством восприятия, осмысления, эмоционального переживания и осознания необходимости соответствовать им и воплощать их в своем поведении.

Ключевые слова: социальный опыт, приобретение социального опыта, внешкольные учебные заведения, подросток.

L. V. Safronova

The Definition of «Social Experience»: A Theoretical Aspect

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 literature, deals with the problem of formation of adolescents' social experience. Having considered psychological and pedagogical studies on the issue, the author has concluded that the formation of social experience in extracurricular institutions is still insufficiently developed. Social experience is found out to be a product of socialization. In addition, a theoretical aspect of the concept «social experience» is disclosed. Social experience is determined to be the result of cognitive and practical activities of the individual, manifested in the synthesis of knowledge about the social reality, experiences of performing the methods of activity, experiences of emotional relationships. At the same time, under the «acquisition of social experience» is meant a process aimed at perception of social norms and awareness of the need to meet them and to implement them in one's behavior.

Keywords: social experience, gaining social experience, extracurricular education, adolescent.

References

1. Bozhovich, L. I. (1995). *Psikhologiya formirovaniia lichnosti* [Psychology of formation of personality]. Moscow: Nauka.
2. Buieva, L. P. (1968). *Sotsyalnaia sreda i soznanie lichnosti* [Social environment and consciousness of personality]. Moscow: Iz-vo MGU.

3. Gegel, G. (1974). Entsiklopediia filosofskikh nauk: Vol. 1. [Encyclopedia of philosophical sciences]. Moscow.
4. Elkina, O. Yu. (1997). Formirovanie produktivnogo opyta mladshykh shkolnikov v podgotovke vybora professii [Formation of constructive experience of schoolchildren in preparation of job choice] (Dissertation Abstract). Novokuznetsk.
5. Kon, I.S. (1989). Psikhologiya rannei yunosti [Psychology of early youth]. Moscow: Prosveshchenie.
6. Mid, M. (1988). Kultura i mir detstva [Culture and the world of childhood]. Moscow: Nauka.
7. Mudrik, A.V. (1999). Sotsialnaia pedagogika [Social pedagogy]. Moscow: Akademiia.
8. Parsons, T. (1997). Sistema sovremennykh obshchestv [System of modern societies]. Moscow: Aspekt-Press.
9. Petrovskii, A.V. (1984). Voprosy istorii i teorii psikhologii [Questions of history and theory of psychology]. Moscow: Pedagogika.
10. Russo, Zh.-Zh. (1981). Pedagogicheskie sochineniia: Vol. 1 [Pedagogical works]. Moscow: Pedagogika.
11. Sidorov, A.A. (1987). Sotsialnyi opyt [Social experience]. Krasnoiar'sk: Krasnoiar'skii universitet.
12. Freid, Z. (1922). Lektsii po vvedeniiu v psikhoanaliz: Vol. 1 [Lectures on introduction to psychoanalysis]. Moscow: Gosizdat.

ТВОРЧО СПРЯМОВАНА ОСОБИСТІТЬ ДОШКІЛЬНИКА – ЗАПОРУКА РОЗВИТКУ УСПІШНИХ НАЦІЙ

У статті розглянуто питання взаємозв'язку формування творчо спрямованої особистості і розвитку успішних націй. Висвітлено витоки проблеми формування творчо спрямованої особистості, подано порівняльну характеристику понять «творча особистість» і «творчо спрямована особистість».

Ключові слова: людський потенціал, успішні нації, творча особистість, творчо спрямована особистість, дитина дошкільного віку.

Сучасний цивілізаційний погляд на розвиток успішних націй та держав виокремлює глобальну проблему людського потенціалу, здатного до творчої самореалізації та культурно-інтелектуального відтворення у поколіннях нащадків. Уявлення про творчість у сучасному суспільстві асоціюється із успішністю націй, конкурентоспроможністю економік країн та міждержавних об'єднань. Чинник людини творчої є визначальним у суспільному прогресі не лише тому, що економіка все більше ґрунтується на нових знаннях, але й тому, що самі знання тяжіють до інноваційних ознак більше, ніж до ідеї репродукції готових форм.

Неможливо переоцінити роль людини творчої з огляду на те, що у будь-якому суспільстві творчий продукт виробляється завдяки креативній меншості. Згідно із законами Дерека Прайса [9], половина з усіх творчих продуктів створюється групою, численність якої відповідає кореню квадратному із загального числа членів цього товариства. Наприклад, якщо класичний світовий музичний репертуар складається із творів приблизно 250 композиторів, то половина цього репертуару належить близько 16 композиторам ($\sqrt[3]{250}$), що доводить емпіричне дослідження А. А. Моєса [11].

Загальна кількість геніїв світу, згаданих у енциклопедіях Європи та США, не перевищує 400-500 осіб. На думку генетика В. П. Ефроїмсона [9], частота зародження геніальності щороку проявляється рівномірно серед представників усіх народів та націй і відповідає пропорції 1:1000. Разом із тим число геніїв, що розвинулися до такого рівня, щоб було можливо звернути увагу на їхній потенційний талант, ймовірно, обчислюється 1:100000. Кількість геніїв, чий талант розвинувся до рівня визнання їхніх творінь та діянь як геніальних, навіть у теперіш-

ній час відносно високого розвитку освітніх систем у більшості країн відповідає 1: 10000000. Автор вказує також на наявність двох «прогалин» на шляху кожного генія: 99,9% потенційних геніїв не стають ними у зв'язку із відсутністю умов для саморозвитку у дитинстві та ще стільки ж втрат на етапі реалізації [9, с. 21]. Прості розрахунки дають нам підстави вважати, що невелика країна із населенням у 5 мільйонів мешканців, яка забезпечить умови для розвитку 10% своїх потенційних геніїв та талантів за півстоліття випередить значно більше населену країну, яка збереже існуючі бар'єри для повноцінного розвитку та самореалізації своїх потенційно видатних людей.

Отже, *метою* статті є наукове визначення поняття та обґрунтування необхідності формування творчо спрямованої особистості, починаючи з дошкільного віку, що є запорукою успішного розвитку націй.

Одним із базисів існування сучасного світу є гостра міждержавна боротьба за людські ресурси. Характерною її ознакою виступає феномен «полювання за інтелектом» — намагання розвинутих постіндустріальних країн переманити до себе найбільш інтелектуальних та творчих людей із цілого світу. Незаперечним є той факт, що значна частина сучасних міграційних потоків у світі фактично несуть у собі природу переміщення інтелекту. Завдяки таким процесам відбувається послаблення креативних державних еліт окремих держав, що призводить до зменшення їхньої конкурентоздатності, насамперед в економічній сфері.

Найбільш успішними країнами сьогодні є США та Канада (не в останню чергу завдяки мігрантам), країни Західної Європи (також за рахунок міграційних процесів та посиленої уваги до виховання дітей 3-5-ти років), Японія (зокрема, завдяки широкому застосуванню технологій раннього художньо-естетичного і творчого розвитку дітей). У XXI столітті ці держави виступили з програмами реформ освіти, що спрямовані на підвищення творчого потенціалу нації: «Модель освіти для XXI століття» (Японія), «Освіта для XXI століття» (Німеччина), «Освіта майбутнього» (Франція), «Освіта американців у XXI столітті» (США).

Реалії сучасного світу формулюють гострий запит на розвиток наукових досліджень проблеми творчості людини, оскільки конкурентоздатність нації суттєвою мірою основана на діяльності відносно невеликої групи талановитих людей. Саме тому питання становлення творчого начала сучасної мо-

лоді перебуває у полі зору більшості міжнародних організацій, що своєю метою вбачають моніторинг та визначення провідних світових тенденцій розвитку освіти. Серед них: ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Міжнародна організація праці, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів, Світовий банк та інші.

Непрості трансформаційні процеси українського суспільства у структурі відкритого європейського соціокультурного простору висувають перед сучасними освітніми системами завдання ініціації самодетермінованих процесів становлення особистості у дитячому віці як суб'єкта пізнання й активно-перетворювача матеріального світу, суспільства та самого себе. Готовність до таких перетворювань передбачає іманентну особистісну потребу у створенні нових, оригінальних і більш досконалих цінностей матеріального й духовного порядків – потребу у творчості. Саме тому творча особистість у сучасному світі виступає рушійною силою розвитку націй, а у глобально-історичному аспекті – цивілізацій.

Бажання перетворювати світ навколо себе бере початок з раннього віку разом із прагненням дитини до самостійності. Ще у XVIII ст. засновник перших дитячих садків у Німеччині Фрідріх Фребель зазначав, що від народження дитина володіє трьома основними інстинктами: віри, пізнання та творчості [3]. На практиці ж чимало педагогів та батьків відзначають поступове згасання інтересу дітей до творчості. Основні причини – незапитаність творчого продукту, загальна обмеженість інтелектуального, позитивного емоційного та естетичного напруження у сім'ї та дошкільному навчальному закладі. З цього випливає небезпека формування конформістської, «шаблонної» особистості, яка переживатиме труднощі шкільної адаптації, а в майбутньому може скласти основу неконкурентного суспільства. Отже, сформувати й закріпити в дитині на ранніх етапах становлення її особистості потребу у творчій діяльності, позитивне відчуття самореалізації у ній – важливе суспільне та науково-педагогічне завдання.

Ідею формування творчої особистості відображено у багатьох вітчизняних державних документах про освіту, що доводить важливість цього напрямку діяльності для сучасних педагогічних систем. Серед таких документів слід відзначити Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», Указ Президента України «Про проведення у 2013 році в Україні Року дитячої творчості» тощо.

Розвиток творчого потенціалу дитини дошкільного віку — завдання державної ваги, що виступає однією із провідних ідей у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні (2012), Законах України «Про дошкільну освіту» (2001), «Про охорону дитинства» (2001), «Про позашкільну освіту» (2000), Концепції позашкільної освіти і виховання (1996), Положенні про позашкільний навчальний заклад (2001), Національній доктрині розвитку освіти (2002), інструктивно-методичному листі Міністерства освіти і науки України «Про систему роботи з дітьми, які не відвідують дошкільні навчальні заклади» (2007) та інших законодавчих і програмних документах.

Витоки проблеми формування творчо спрямованої особистості знаходимо у працях стародавніх мислителів: Аристотеля, Платона, Сократа, Ксенофонта та інших. На відміну від античних уявлень про людину без розвинутої суб'єктивності, унікальності та власної свободи, Протагор та Сократ уперше висунули тезу про людину як мірило усіх речей та закликали пізнавати самого себе. Найбільш виразно людина як особистість закріпилась пізніше у християнській філософії. Бог воплотився не у людство, не у «богобраний народ», а саме у людину. Так людська особистість набула значення, якого вона ніколи не мала в античні часи. Філософи нового часу (Берклі, Гегель, Декарт, Кант, Лейбніц, Фіхте та інші) утверджують особистість, обернену до самої себе, звільняючи її поступово від релігійного змісту. Гуманізм новітнього часу враховує персоналістичні тенденції європейської культури та визнає незаперечне право людини на свободу, розвиток та прояв своїх здібностей. Філософи новітньої доби відзначають гостру потребу відстоювати право на свободу, передусім захищаючи творчі надбання.

Об'єктивна оцінка сучасних особливостей суспільного розвитку виокремлює проблему становлення творчо спрямованої особистості у дитячому віці як головну передумову випереджаючого розвитку суспільства. До проблеми розвитку творчості на ранніх етапах онтогенезу, а саме у дошкільному дитинстві, звертаються у своїх працях учені І. Д. Бех, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, А. В. Запорожець, А. Л. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, Д. Б. Ельконін та інші. Узагальнення їхніх поглядів зумовлює виокремлення декількох основних аспектів: методологічного (селекція наукових підходів до визначення сутності явища та характеру його здійснення у педагогічному процесі), біогенетичного (специфіка

морфофункціональної зрілості та її вроджені прояви), психологічного (творча та пізнавальна активність як наслідок психофізичних змін) та педагогічного (необхідність раннього творчого розвитку дитини під час її багатоаспектної взаємодії із зовнішнім середовищем і людьми).

У контексті становлення творчої особистості в період дошкільного дитинства важливими є праці науковців: І. Беха, Л. Божович, Д. Ельконіна, О. Запорожця, О. Кононко, В. Котирло, В. Кузьменко, С. Кулачківської, С. Ладивір, С. Максименка, В. Мухіної, Т. Пироженко (питання психічного розвитку як базисної основи творчості); О. Кочерги (психофізіологія творчості дитини дошкільного віку) та інших.

Науковці єдині у думці, що впродовж тривалого часу домінуючою у стосунках дитини і педагога була контролююча позиція дорослого. Це виявлялось у прагненні дорослих цілком контролювати не лише поведінку, але й внутрішній світ, думки і волю дитини. Стереотипність у роботі з дітьми допомагала створити ілюзію стабільності, планомірності, контролю над ситуацією з боку батьків та педагогів. Проте дитина народжується творчою істотою, відкритою світові, його розмаїттю та унікальності. Вона сама унікальна і неповторна, тому будь-які порівняння її з іншою є лише нечітким контуром її реальної [5, с. 7].

Наукова педагогічна думка другої половини ХХ – початку ХХІ сторіччя поступово повертається до особистості дитини, її індивідуальності, емоційного благополуччя і чинників, від яких воно залежить. Нині педагогічна наука вибудовує нові підходи до розвитку дитини, орієнтуючись на її потреби, можливості та інтереси. Одним із таких є особистісно орієнтований підхід, сутність якого полягає у врахуванні індивідуальних особливостей дитини та побудові на цій основі неповторної, доречної для кожної конкретної особистості траєкторії розвитку.

Розглядаючи питання творчого розвитку дитини в дошкільному дитинстві, психологи і педагоги підходять до нього з різних сторін, висвітлюючи окремі аспекти розвитку творчих здібностей у різних видах діяльності: ігровій, мовленнєвій, художній. В умовах суспільного дошкільного виховання, коли в групі перебуває 30 і більше вихованців, педагогу важко здійснювати як діагностування, так і розвиток творчих здібностей дітей. Завдання і зміст діяльності сучасного вихователя дітей дошкільного віку надзвичайно складні. Свою роботу він здійснює в умовах яскравого прояву низки суперечностей: при-

швидшення темпів інтелектуального розвитку на тлі загального погіршення стану здоров'я підростаючого покоління; потреби оптимальної соціалізації та реалізації людини в умовах стратифікованого суспільства, що динамічно змінюється, і відсутністю умов для цього; нагальної потреби у забезпеченні фізичного, психічного та морального здоров'я дитини як необхідної умови її розвитку всупереч підвищенню впливу соціальних стресових факторів на особистість дитини; високої відповідальності перед суспільством і значущості діяльності вихователя для формування ціннісних орієнтирів і світоглядних засад життєдіяльності нового покоління на тлі нівелювання соціальної та економічної вартості зазначеної професії.

Функцію розвитку творчих здібностей дітей певною мірою покладають на себе Центри дитячої творчості та інші позашкільні навчальні заклади, куди батьки скеровують дітей, спираючись на їхні інтереси та потреби. Однак досі не проводилися фундаментальні та прикладні дослідження, у яких би системно висвітлювалися концептуальні підходи до побудови змісту, розроблення дієвих організаційно-педагогічних форм і методів, спрямованих на створення та апробацію сучасної функціональної моделі самостворення творчо спрямованої особистості старших дошкільників у позашкільних навчальних закладах.

Незважаючи на декларування у Законі України «Про позашкільну освіту» права навчатися та виховуватися у позашкільному навчальному закладі дітям 6-го року життя (а в окремих випадках, передбачених положеннями статутів позашкільних установ, і молодшим), досі не існує теоретико-методичного забезпечення роботи з цією категорією вихованців. Тим часом у багатьох позашкільних навчальних закладах масово розгортають роботу цілі підрозділи передшкільної освіти для дітей старшого дошкільного віку. Чимало позашкільних закладів проводять роботу навіть з молодшими дошкільниками. Організація педагогічного процесу керівниками та педагогами позашкільних навчальних закладів з цією категорією вихованців відбувається на інтуїтивній основі. Зважаючи на ці обставини, можемо констатувати практичний запит на розроблення концептуальних теоретико-методичних засад позашкільної освіти дітей дошкільного віку, одним із завдань яких є розвиток творчості дитини.

В. О. Сухомлинський розглядав творчість як «особливу направленість інтелекту, особливий зв'язок між інтелектуальним

життям особистості і проявом її сил в активній діяльності» [8, с. 24]. Проявитись і розвинути творчість дитини може лише в діяльності. Тому важливим є момент організації її (діяльності) таким чином, щоб дитина могла виявити свою активність [4].

Розвинений соціум диктує: з об'єкта виховного впливу до-рослих дитина має бути переведена і сприйнята ними як активний суб'єкт навчальної та виховної взаємодії всіх її учасників. Сучасна педагогіка спрямовує суспільство до уважного вивчення феномену дитинства, його філософії, культури, джерел та перспективних ліній розвитку. Проте, прагнучи до розвитку творчого потенціалу кожної дитини з дошкільного віку, психологи і педагоги не ведуть мову про сформовану творчу особистість. *Творча особистість* розглядається ними як така, що має індивідуальний творчий, мотиваційний і соціальний потенціал, який дає можливість отримати високі результати в одній (або більше) із таких царин: інтелект, соціальна компетентність, художні, психічні та фізичні можливості тощо. При цьому акцент робиться на самому продукті творчої діяльності.

Оскільки в дошкільному віці інтелект, соціальна компетентність, художні, психічні та фізичні можливості перебувають у стадії становлення і розвитку, характеризуючи дитину-дошкільника, можемо говорити лише про *творчу спрямованість* особистості. Ця категорія потребує контекстуального та функціонального аналізу. Зосередимо нашу увагу на окремих специфічних її ознаках, що впливають із сучасних наукових психолого-педагогічних досліджень.

Творчо спрямовану особистість характеризують: прояв особистісних якостей у таких підсистемах: спрямованості, творчих умінь, характерологічних та індивідуальних особливостей психічних процесів (за дослідженнями С. О. Сисоєвої); розумова активність, що спрямовується на самостійне набуття знань для конкретної діяльності, емоційна оцінка та самооцінка створеного продукту (за дослідженнями Н. О. Ветлугіної, А. Б. Щербо); оригінальність суджень і дій, пошукова і дослідницька активність, здатність віднайти свій оригінальний спосіб вирішення проблеми, виокремлення (визначення) власної думки та реалізація її у формі інтелектуального чи іншого продукту (за дослідженнями І. П. Волкова, В. О. Моляко); здатність порівнювати та аналізувати явища, використовувати набуті знання у змінній ситуації, визначати нові ознаки

та функції знайомого предмета (за дослідженнями І. П. Волкова, І. Я. Лернера, В. О. Моляко).

Отже, *творчо спрямована особистість дитини дошкільного віку* — це така особистість, яка володіє системою якостей, що відображають: активне опанування нею індивідуальної свободи, особливості психічних процесів, характерологічні риси, а також уміння, що сприяють успіху у творчій діяльності. У цій діяльності дитина постає як творчо активний суб'єкт і переживає почуття задоволення, емоційного піднесення. Радість від процесу діяльності у дитини дошкільного віку переважає над радістю від отриманого результату.

Керуючись аксіомою, що особистість формується особистістю, розуміємо, що для формування творчо спрямованої особистості дитини необхідним є її спілкування з творчим дорослим: педагогом-митцем, здатним розпізнати задатки і здібності та скерувати розвиток дитини.

Резюмуючи викладені положення, зазначимо, що формування творчо спрямованої особистості дитини дошкільного віку виступає потребою й умовою успішного розвитку українського суспільства. Розбудова дошкільної, шкільної і позашкільної освіти, спрямованої на творчий розвиток особистості, здатна забезпечити той фундамент, на якому підніметься і виросте успішна українська нація.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / Іван Дмитрович Бех. — К.: Либідь, 2003. — Кн. 2. — 344 с.
2. Беленька А.В. Дитина дошкільного віку: яка вона? Сучасний вихователь: яким йому бути? / Ганна Володимирівна Беленька // Країна дошкілля. — 2014. — № 1-3. — С. 26-30.
3. Борисова З.Н. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / З.Н. Борисова, В.У. Кузьменко. — К.: Вища школа, 2004. — 511 с.
4. Житнік Т.С. Художньо-творчий розвиток дітей старшого дошкільного віку засобами живопису: зміст і вимір ефективності / Т.С. Житнік // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. — Кам'янець-Подільський: Видавць ПП Зволейко Д.Г., 2012. — Вип. 16, кн. 2. — 384 с.
5. Кочерга О.В. Психологія творчості дітей / Олександр Васильович Кочерга. — К.: Шк. світ, 2011. — 118 с.
6. Пустовіт Г.П. Формування творчої особистості у позашкільних навчальних закладах: теоретичний аспект / Григорій Петрович Пустовіт // Позашкільна освіта та виховання. — 2007. — № 1. — С. 2-8.

7. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості: підручник / Світлана Олександрівна Сисоева. — К.: Міленіум, 2006. — 346 с.
8. Сухомлинський В. А. Об умственном воспитании / сост. и авт. вступ. ст. М. И. Мухин. — К.: Рад. школа, 1983. — 206 с.
9. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности / Владимир Павлович Эфроимсон. — М.: Тайдекс Ко, 2002. — 376 с.
10. Moles A. A. Information theory and Esthetic Perception / A. A. Moles. — Urbana, Illinois: University of Illinois Press, 1968. — 208 p.
11. Price D. S. Little science, big science / Derek John de Solla Price. — New York: Columbia University Press, 1963. — 119 p.

В статье рассмотрены вопросы взаимосвязи формирования творчески направленной личности и развития успешных наций. Освещены истоки проблемы формирования творчески направленной личности, представлена сравнительная характеристика понятий «творческая личность» и «творчески направленная личность».

Ключевые слова: *человеческий потенциал, успешные нации, творческая личность, творчески направленная личность, ребенок дошкольного возраста.*

O. S. Semenov

The Creatively Directed Personality of Pre-Schooler as a Pledge of Successful Nations

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

The article presents a view of the issue of interrelation between the formation of creatively directed personality and the development of successful nations. The article reveals the origins of the problem of formation of the creatively directed personality, gives a comparative description of the concepts «creative personality» and «creative directed personality». Creatively directed preschool child's personality is determined to be a person who possesses the quality system that reflects active mastering of freedom, especially the mental processes, characteristic features and skills that contribute to success in creative activities. In the process of the creative act, a child of preschool age feels a sense of satisfaction, emotional excitement more of the process of activity than of the result. The author proves that the formation of the creatively directed personality of a child of preschool age is a need and condition for successful Ukrainian nation.

Keywords: *human potential, successful nation, creative personality, creatively directed personality, child of preschool age.*

References

1. Bekh, I. D. (2008). Vychovannia osobystosti [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
2. Belenka, H. V. (2014). Dytyna doshkilnoho viku: yaka vona? Suchasnyi vykhovatel: yakym yomu buty? [The child of preschool age: what is it? The modern educator: what should it be?]. Kraina doskillia, 1-3, 26-30.
3. Borysova, Z. N., & Kuzmenko, V. U. (2004). Khrestomatia z istorii doskilnoi pedahohiky [Chrestomathy of the preschool education history]. Kyiv: Vyshcha shkola.

4. Zhytnik, T.S. (2012). Khudozhnio-tvorchyi rozvytok ditei starshoho doshkilnogo viku zasobamy zhyvopysu: zmist i vymir efektyvnosti [Artistic and creative development of senior preschoolers by means of painting: content and efficiency]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 2 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D.H.
5. Kocherha, O.V. (2011). Psykhofiziolohiia tvorchosti ditei [Psychophysiology of children creativity]. Kyiv: Shkilnyi svit.
6. Pustovit, H.P. (2007). Formuvannia tvorchoi osobystosti u pozashkilnykh zakladakh: teoretychnyi aspekt [Forming of the creative personality in the out-of-school education institutions: the theoretical aspect]. Pozashkilna osvita ta vykhovannia, 1, 2-8.
7. Sysoeva, S.O. (2006). Osnovy pedahohichnoi tvorchosti [Fundamentals of pedagogical creativity]. Kyiv: Milenium.
8. Sukhomlynskyi, V.A. (1983). Ob umstvennom vospitanii [About intellectual education]. Kyiv: Radianska shkola.
9. Efroimson, V.P. (2002). Henetyka henialnosti [Genetics of genius]. Moscow: Taideks Ko.
10. Moles, A.A. (1998). Information theory and Esthetic Perception. Urbana, Illinois: University of Illinois Press.
11. Price, D.S. (1963). Little science, big science. New York: Columbia University Press.

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА

У статті уточнено сутність феномену «музично-естетична культура», під яким розуміємо інтегративну особистісну якість, що передбачає наявність певних музично-естетичних цінностей у галузі музики та мистецтва загалом, музично-естетичні знання, уміння та навички, розвиток усіх компонентів музично-естетичної свідомості — естетичних емоцій, почуттів, інтересів, потреб, смаку, уявлень про ідеал, який формується в активній музично-естетичній діяльності. Розроблено критерії і показники та виявлено рівні сформованості музично-естетичної культури майбутніх фахівців мистецтвознавства.

Ключові слова: музично-естетична культура, критерії, показники, рівні сформованості музично-естетичної культури, майбутні фахівці мистецтвознавства, позааудиторна діяльність.

Сьогодні перед вищою освітою України постає завдання забезпечити становлення майбутнього фахівця як активної особистості з високим інтелектуальним, моральним, естетичним і творчим потенціалом, здатної до інтеграції в культуру.

Оволодінню майбутніми фахівцями мистецтвознавства світовою історико-культурною спадщиною, духовною культурою людства, збагаченню їх емоційно-моральним досвідом сприяє музичне мистецтво як складова загальної світової культури. Будучи своєрідним елементом загального пізнання світу, що узагальнено виражає у звукових образах істотні процеси життя, музичне мистецтво водночас є специфічною формою естетичної діяльності. Музика безпосередньо сприяє формуванню музично-естетичної культури людини, виробленню ціннісних настановлень та основ естетичного світосприймання, узагальненню поглядів і уявлень про світ, що постійно змінюється, збагаченню кращих зразків світового музичного мистецтва.

Розгляду питань музично-естетичної культури студентів присвячені наукові розвідки Л. Арштейна, Г. Грищенкової, О. Карпової, І. Павлової, О. Романюк та інших. Однак поза увагою науковців залишився такий аспект, як формування музично-естетичної культури майбутніх фахівців мистецтвознавства в позааудиторній діяльності.

Мета статті — уточнити сутність феномену «музично-естетична культура», розробити критерії і показники та вия-

вити рівні сформованості музично-естетичної культури майбутніх фахівців мистецтвознавства.

Проведений аналіз наукової літератури щодо інтерпретації сутності музично-естетичної культури дав змогу уточнити зміст цього феномену, під яким розуміємо інтегративну особистісну якість, що передбачає наявність певних музично-естетичних цінностей в галузі музики та мистецтва загалом, музично-естетичні знання, уміння та навички, розвиток усіх компонентів музично-естетичної свідомості — естетичних емоцій, почуттів, інтересів, потреб, смаку, уявлень про ідеал, який формується в активній музично-естетичній діяльності.

Критеріями сформованості музично-естетичної культури обрали: знання та естетичне розуміння музики; орієнтація на музичне мистецтво як на особистісну цінність; практична діяльність. Показники критерію «знання та естетичне розуміння музики»: знання про музичні твори різних жанрів, стилів і напрямів; розуміння відмінностей між прекрасним і потворним у музиці. Показники критерію «орієнтація на музичне мистецтво як на особистісну цінність»: музичний смак, естетичне сприйняття музичного мистецтва, бажання брати участь у музично-естетичній позааудиторній діяльності. Показники критерію «практична діяльність»: прояв емоцій у музично-естетичній діяльності, участь у музично-естетичній позааудиторній діяльності, активність в оволодінні музично-естетичними цінностями.

Для виявлення рівнів сформованості музично-естетичної культури майбутніх мистецтвознавців використано ряд діагностичних методик та методів, за допомогою яких вимірювалися окремі показники визначених нами критеріїв: опитування за авторською анкетною, бесіди, експертна оцінка, тест «Музичні схильності», опитувальник «Що я знаю про музику», методики: «Моя музична характеристика» (модифікований варіант методики Л. Маслової), «Музичний фрагмент» О. Шангіної, методика Л. Арштейна, «Дискусія про музичні пріоритети» В. Анісімова, «Мандруємо в чарівну країну», «Музичні асоціації», педагогічні спостереження.

Розроблена авторська анкета містила запитання, які передбачали одержання більш-менш розгорнутих та обґрунтованих відповідей. Так, наприклад, перше запитання анкети: «Як ви вважаєте, що таке «музично-естетична культура?» викликало значні утруднення у більшості майбутніх мистецтвознавців. У відсотковому значенні, правильні ґрунтовні відповіді на пер-

ше запитання анкети дало 12,1% респондентів (високий рівень сформованості музично-естетичної культури). 14,1% опитаних також виявили правильне розуміння сутності музично-естетичної культури, але їхні відповіді були більш згорнутими, порівняно з відповідями студентів попередньої групи (оптимальний рівень сформованості музично-естетичної культури). Доволі великою виявилася група студентів, типовими відповідями яких були: «це вміння розуміти музику, розрізняти її жанри», «здатність відрізнити гарну музику від поганої», «складова загальної культури людини», «бажання слухати музику і насолоджуватися нею». Вони охоплювали 45,7% майбутніх мистецтвознавців від загальної кількості, учасників експерименту. Ці респонденти мали середній рівень сформованості музично-естетичної культури. Як свідчать результати дослідження, 28,1% майбутніх мистецтвознавців не дали ніякої відповіді на перше запитання анкети або просто зазначили, що «сучасна людина повинна володіти музично-естетичною культурою» (низький рівень сформованості музично-естетичної культури).

Відповіді на друге запитання анкети, яке стосувалося музичних орієнтацій майбутніх мистецтвознавців, засвідчили, що класичній музиці віддає перевагу 8,6% респондентів; однаковою мірою і класичній, і сучасній естрадно-розважальній — 45,2%; сучасній естрадно-розважальній — 46,2% респондентів. Щодо конкретного змісту відповідей, наведемо для прикладу деякі з них: «мені подобається і класична музика, і розважальна; вважаю, що це цілком нормально»; «ніколи не замислювався над цим питанням, але думаю, що надаю перевагу естрадно-розважальним творам»; «усі люди різні, тому кожному подобається своя музика, а чому — не знаю»; «подобається слухати блюзи»; «за характером я дуже романтична, класична музика відповідає моєму характеру»; «класична музика — це свідчення інтелігентності, а я вважаю себе інтелігентом»; «класична музика приємна, діє заспокійливо, навіть коли дуже нервуєшся через щось»; «мені подобається класична музика, але не вся; багато музичних творів дуже складні для розуміння, але є й мелодійні, приємні для слухання твори, наприклад, Грига чи Вагнера»; «мені подобаються різні музичні жанри, наприклад, захоплення Led Zeppelin не заважає мені насолоджуватися Штраусом».

Даючи відповідь на запитання: «Чи потрібна музика всім?», майже всі респонденти дали позитивну відповідь. Лише 7,9% не змогли визначитися.

Відповіді на четверте запитання «Чи може музика погано впливати на людину?» розподілилися таким чином: 32,2% майбутніх мистецтвознавців дали однозначну негативну відповідь; 46,3% зазначили, що «це залежить від того, яка саме музика». У 21,5% респондентів типовими були такі відповіді: «класична музику за своїм звучанням несучасна, викликає смуток і нудьгу»; «ненавиджу метал, він пригнічує, погіршує настрій»; «є музика, яка викликає агресію».

Цікаві відповіді буди одержані на запитання «Чим відрізняється класична музика від сучасної?». Найбільш типові серед них: «важко відповісти, адже класична музика — це не лише Бетховен, Моцарт, Шопен, а й музика інших стилів, наприклад, Beatles, ABBA, Pink Floyd, Deep Purple; це також класична музика, яка буде популярною завжди»; «класична музика — це Вічність; вона дає і душевний спокій, і змушує обурюватися»; «естрадно-розважальна музика дає змогу пережити найрізноманітні емоції — від смутку до найбільшої радості, а класична — це тільки, коли тобі хочеться посумувати»; «класична музика буває різною; це та, що перевірена часом, а не розкручена на телебаченні чи радіо; це і Моцарт, і Вівальді, і Deep Purple, і Beatles» та інші.

Називаючи музичні жанри, більшість майбутніх мистецтвознавців виявили доволі хорошу орієнтацію в них. Загалом були названі такі жанри: блюз, кантрі, джаз, ритм-н-блюз, шансон, електронна музика, диско, реп. Причому в деяких випадках подавалися уточнення, наприклад: сільський блюз, Техаський блюз, Чиказький блюз.

Визначаючи потрібність класичної музики, респонденти (на жаль, їхня кількість порівняно невелика) стверджували, що: «класична музика наповнює життя сенсом, допомагає інтелектуально розвиватися»; «класична музика дає змогу розібратися зі своїми почуттями, переживаннями» тощо.

Як свідчать дані дослідження, більшість респондентів за результатами анкетування мали середній рівень сформованості музично-естетичної культури за показниками когнітивного компонента (43,8% студентів). Доволі високим виявився відсоток тих, хто за результатами цієї методики належав до низького рівня сформованості досліджуваної особистісної якості (42,6%). До високого (15,2%) та оптимального рівнів (16,4%) у сукупності належав лише кожний третій майбутній мистецтвознавець.

Опитувальник «Що я знаю про музику» спрямовувався на виявлення вмінь сприймати, розуміти, відчувати музич-

ний твір. Зміст опитувальника складався з п'яти запитань, до кожного з яких подавалося декілька варіантів відповіді. Так, на перше запитання «Чи часто вам доводиться слухати музику?» були одержані такі відповіді: «так» — 15,3% респондентів; «ні» — 27,8%; «не дуже часто» — 48,7%. Крім того, 8,2% студентів запропонували свій варіант відповіді: «залежить від настрою», «не дуже часто, але хотілося б частіше», «зважаючи на те, яка це музика».

Виявляючи свої музичні переваги, 18,5% майбутніх мистецтвознавців зазначили, що їм подобається слухати і класичну, і сучасну естрадну музику (свій варіант відповіді). 14,7% майбутніх мистецтвознавців обрали варіант відповіді «класичну музику»; 41,3% — «сучасну естрадну музику»; 25,5% — «народну музику».

За допомогою творчого завдання «Моя музична характеристика» визначалися музичні вміння. Це завдання — модифікований варіант завдання «Яка ти музико? Як ти звучиш?» Л. Маслової [3, с. 64], що був адаптований до цільових параметрів нашого дослідження. Сутність завдання полягала в тому, що студенту пропонувалося вибрати музичну мініатюру (фрагмент великого музичного твору), яка б повною мірою відображала його внутрішній світ, характер. Узагальнення результатів виконання цього завдання засвідчило, що до високого рівня сформованості музичних умінь належало 14,1% майбутніх мистецтвознавців; до оптимального рівня — 14,9%; до середнього — 42,6%; до низького — 28,4%.

У діагностичному завданні «Музичний фрагмент» [4] студентам пропонувалося послухати музичний фрагмент і репрезентувати асоціації, що виникли при цьому, у будь-якому зручному для них варіанті: сценічному етюді, малюнку, короткій сюжетній розповіді. Були запропоновані такі твори: «Болеро» Равеля та «Місячна соната» Бетховена. У відсотковому вимірі результати застосування цієї методики мали такий вигляд: високий рівень — 14,2% майбутніх мистецтвознавців; оптимальний рівень — 14,8%; середній рівень — 43,4%; низький рівень — 27,6%.

Методика Л. Арштейна [2] мала комплексний характер і давала змогу визначити рівень сформованості музично-естетичної культури студентів за окремими показниками кожного з виокремлених нами структурних компонентів цього особистісного утворення. Узагальнення всіх результатів, одержаних за допомогою цієї методики, засвідчило, що до високого

рівня сформованості музично-естетичної культури належало 14,4% майбутніх мистецтвознавців; до оптимального рівня — 15,5%; до середнього рівня — 43,4%; до низького — 26,7%. Слід зазначити, що, даючи відповідь на запитання «Чи змінилося Ваше ставлення до музичного мистецтва під впливом позааудиторної діяльності?», позитивну відповідь дало лише 16,6% майбутніх мистецтвознавців. Ще менша кількість позитивних відповідей була одержана на запитання: «Чи є у Вас потреба у слуханні класичних творів у перервах між заняттями?». Таку потребу визнано лише 11,7% респондентів.

Діагностична методики В. Анісімова «Дискусія про музичні пріоритети» [1] спрямовувалася на одержання інформації про мотиви звернення студента до музики, оцінювання його ціннісних орієнтацій у цій сфері. Мотиваційна спрямованість музичних смаків, орієнтація, переконання визначаються схильністю респондента до розгляду музики або як приводу для розваг, відпочинку, або як засобу, за допомогою якого можливо задовольнити свої пізнавальні потреби» [1, с. 98]. Аналіз результатів запровадження методики засвідчив, що високий рівень мотивації звернення до музики, орієнтації на її цінність мали 14,4% майбутніх мистецтвознавців; оптимальний рівень — 15,6%; середній рівень — 44,6%; низький рівень — 25,4%.

Для виявлення адекватного емоційного реагування майбутніх мистецтвознавців на музичний твір використовували методику «Карнавал тварин», яка вибудовувалася за аналогом до рольової гри. Студентам пропонувалося послухати музичний твір (використовували твори «Карнавалу тварин» К. Сен-Санса) та інсценізувати його. Спостереження відбувалося за такими параметрами: міра емоційності та яскравості передачі вибраного образу; характер відчуття музики; уміння передавати музику в рухах. Найбільша кількість майбутніх мистецтвознавців припала на середній (43,6%) та низький (26,9%) рівні емоційного реагування на музичний твір.

Участь студентів в музично-естетичній позааудиторній діяльності ми виявили за допомогою методу експертних оцінок. Як свідчать експериментальні дані, більшість майбутніх фахівців мистецтвознавства (43,4%) беруть участь у музично-естетичній позааудиторній діяльності тільки під впливом вимог викладачів; 27,6% студентів не виявляють бажання брати участь у музично-естетичній позааудиторній діяльності; 14,8% беруть участь у такій діяльності. І лише 14,2% майбутніх фахівців мистецтвознавства беруть у ній активну участь.

Узагальнення результатів за всіма напрямками констатувального етапу експерименту дало змогу схарактеризувати рівні сформованості музично-естетичної культури майбутніх мистецтвознавців: високий, оптимальний, середній, низький.

Високий рівень. Майбутній мистецтвознавець: має ґрунтовні знання про музичні твори різних жанрів, стилів і напрямів, усвідомлює відмінності між прекрасним і потворним у музиці; характеризується добре розвиненим музичним смаком, ставленням до мистецтва як до особистісної цінності, постійно прагне брати участь у позааудиторній музично-естетичній діяльності; виявляє адекватні емоції у музично-естетичній діяльності, бере активну участь у музично-естетичній діяльності, постійно і самостійно виявляє активність в оволодінні музично-естетичними цінностями. Серед досліджуваних таких було виявлено 14,2%.

Оптимальний рівень. Майбутній мистецтвознавець: має достатні знання про музичні твори різних жанрів, стилів і напрямів, розуміє відмінності між прекрасним і потворним у музиці; характеризується розвиненим музичним смаком, ситуативним ставленням до мистецтва як до особистісної цінності, бере участь у музично-естетичній позааудиторній діяльності; виявляє переважно адекватні емоції в музично-естетичній діяльності, але його активність у музично-естетичній позааудиторній діяльності зумовлена здебільшого прагматичними мотивами. Таких студентів 14,8%.

Середній рівень. Майбутній мистецтвознавець: має несистематизовані знання про музику різних жанрів, стилів і напрямів, не завжди відрізняє прекрасне від потворного у музиці; характеризується недостатньо розвиненим музичним смаком, виявляє фрагментарне ставлення до мистецтва як до особистісної цінності; виявляє переважно адекватні емоції в музично-естетичній позааудиторній діяльності, ситуативну активність в оволодінні музично-естетичними цінностями. Кількість таких майбутніх мистецтвознавців — 43,4%.

Низький рівень. Майбутній мистецтвознавець: має фрагментарні знання про музичні твори різних жанрів, стилів і напрямів, не відрізняє прекрасне від потворного в музиці; характеризується недостатньо розвиненим музичним смаком, відсутністю ставлення до мистецтва як до особистісної цінності та бажанням брати участь у позааудиторній діяльності; не завжди виявляє адекватні емоції у музично-естетичній позааудиторній діяльності; пасивний в оволодінні музично-ес-

тетичними цінностями. Таких майбутніх мистецтвознавців 27,6%.

Результати констатувального етапу дослідження свідчать, що найбільша кількість майбутніх мистецтвознавців належала до середнього рівня сформованості музично-естетичної культури. Доволі великою була наповнюваність низького рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення. На високому та оптимальному рівнях зафіксовано порівняно невелику кількість майбутніх мистецтвознавців.

Необхідність подолання виявлених недоліків актуалізує розроблення педагогічних умов, спрямованих на підвищення ефективності формування музично-естетичної культури майбутніх мистецтвознавців, насамперед у процесі позааудиторної роботи.

Література

1. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. П. Анисимов. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 130 с.
2. Арштейн Л. И. Формирование музыкально-эстетической культуры студентов в воспитательном пространстве вуза : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Арштейн Лев Исаакович. — Белгород, 2010. — 206 с.
3. Маслова Л. П. Педагогика искусства : теория и практика / Л. П. Маслова. — Новосибирск : НИПКиПРО, 1997. — 216 с.
4. Шангина Е. Ф. Тренинг актерских и режиссерских способностей : метод. рекомендации для самодеятельных театральных коллективов / Е. Ф. Шангина. — Барнаул : Науч.-метод. центр народного творчества и культурно-просветительной работы управления культуры Алтайского крайисполкома, 1990. — 192 с.

В статье уточнена сущность феномена «музыкально-эстетическая культура», под которой понимается интегративное личностное качество, предусматривающее наличие определенных музыкально-эстетических ценностей в области музыки и искусства в целом, музыкально-эстетические знания, умения и навыки, развитие всех компонентов музыкально-эстетического сознания — эстетических эмоций, чувств, интересов, потребностей, вкусов, представлений об идеале, который формируется в процессе активной музыкально-эстетической деятельности. Разработаны критерии, показатели, определены уровни сформированности музыкально-эстетической культуры будущих специалистов искусствоведения.

Ключевые слова: музыкально-эстетическая культура, критерии, показатели, уровни сформированности музыкально-эстетической культуры, будущие специалисты искусствоведения, внеаудиторная деятельность.

The Levels of Future Art Specialists' Musical-Aesthetic Culture Maturity

Culture and Arts Institute of T Shevchenko Luhansk National University (Luhansk, Ukraine).

The essence of the phenomenon «musical-aesthetic culture» is defined in the article as an integrative personal quality that requires certain musical-aesthetic values in the area of music and art in general, music and aesthetic knowledge and skills, the development of all components of musical-aesthetic consciousness – aesthetic emotions, feelings, interests, needs, taste, perceptions of the ideal, which is formed in the active musical-aesthetic activity. The criteria of future art specialists' musical-aesthetic culture maturity (knowledge and aesthetic understanding of music, focus on music as a personal value, practical activity) and related indicators are developed.

A number of diagnostic techniques and methods, by which the individual indicators of the determined criteria were measured, were used for detecting the levels of future art specialists' musical-aesthetic culture maturity: the author's survey questionnaire, interviews, expert evaluation, the test «Musical inclinations», the questionnaire «What I know about music» etc.

The results of the state phase of the experiment made it possible to characterize the levels of future art specialists' musical-aesthetic culture maturity: high, optimal, medium, low. Most of the students belonged to the medium level. A quite large group of students presented the low level of the studied personality formation. A relatively small number of future art specialists reached high and optimal levels.

The need to overcome the identified deficiencies stipulates the necessity to develop educational conditions aimed at improving the efficiency of future art specialists' musical-aesthetic culture formation, especially in the process of extracurricular activities.

Keywords: *musical-aesthetic culture, criteria, indicators, levels of musical-aesthetic culture maturity, future art specialists, extracurricular activities.*

References

1. Anisimov, V.P. (2004). Diagnostika muzykalnyh sposobnostej detei [Diagnostics of musical abilities of children]. Moscow: VLADOS.
2. Arshtein, L.I. (2010). Formirovanie muzykalno-esteticheskoi kultury studentov v vospitatelnom prostranstve vuza [The formation of musical-aesthetical culture of students in the educational space of higher educational establishment]. (Candidate Dissertation, Belgorod).
3. Maslova, L.P. (1997). Pedagogika iskusstva: teoriia i praktika [Pedagogy of art]. Novosibirsk: NIPKIPRO.
4. Shangina, E.F. (1990). Trening akterskikh i rezhyserskikh sposobnostei [The training of artist and producer abilities]. Barnaul: Nauch.-metod. tsentr narodnogo tvorchestva i kulturno-prosvetitelnoi raboty upravleniia kultury Altaiskogo kraispolkoma.

КОНЦЕПТ «ТОЛЕРАНТНІСТЬ»: РОЗМАЇТТЯ ЗМІСТОВОГО АСПЕКТУ

У статті визначено актуальність дослідження проблеми толерантності в умовах створеного процесами трансформації, інтеграції й глобалізації мультикультурного суспільства; проаналізовано походження та змістовий аспект концепту «толерантність» у деяких мовних культурах світу на матеріалі лексикографічних джерел; охарактеризовано толерантність як одну з основних універсальних цінностей глобалізованого мультикультурного суспільства, фундаментальну основу розвитку сучасної цивілізації й безперечну умову її виживання.

Ключові слова: *концепт, лексема, толерантність, терпимість, походження, змістовий аспект, лексикографічні джерела.*

Незважаючи на те, що проблема толерантності як така стала предметом запеклих дебатів майже півстоліття тому, коли у 1965 році світ побачила книга «Критика чистої толерантності» Герберта Маркузе, видатного філософа, соціолога, психолога та громадського діяча, вона і нині залишається актуальною.

Процеси трансформації, інтеграції й глобалізації, які відбуваються в сучасному світі, а також безпрецедентний до нині рівень інформатизації суспільства неминуче призводять до розмивання кордонів між державами, до можливості «жити ... не тільки як амфібії, тобто у двох суміжних світах, а плюралістично — в безлічі світів і культур одночасно», можливості спілкуватись у небачених досі масштабах. Завдяки надвисоким швидкостям та інформаційним технологіям сучасний світ стає для нас надзвичайно близьким і доступним, ми живемо в умовах віртуального «глобального села» [4, с. 46-47].

Разом із тим сьгодні представники різноманітних релігій, культур, рас, націй і національностей пов'язані між собою тісною мережею взаємозв'язків та знаходяться у повній взаємозалежності одні від інших. Людство перебуває в єдиній зоні тісної взаємодії, в якій діє Ефект метелика: будь-яка незначна подія на будь-якому континенті може призвести до непередбачуваних наслідків на всіх інших континентах. А отже, пріоритетними засадами гармонійного розвитку людства у сучасному плюралістичному і мультикультурному «глобальному селі» мають бути, на наш погляд, толерантність, терпимість, етичність, гуманізм, визнання права Іншого на інакшість. Толерантність є не тільки фундаментальною основою розвитку сучасної цивілізації, а й безперечною умовою її виживання.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що проблеми людинолюбства, терпимості, толерантності були предметом вивчення представників багатьох шкіл і течій упродовж всієї історії людства. Своїм корінням означені проблеми сягають античної цивілізації. Ідея терпимості простежується у працях Платона, Сократа, Аристотеля, Геракліта. Роздуми про дружбу як за поруку відданих, чесних, щирих стосунків між людьми, про гармонію стосунків людини із собою і навколишнім світом ятрили уми Піфагора, Парменіда, Емпедокла. Пізніше, у добу Середньовіччя Тертуліан, Святий Амвросій, Святий Августин, Фома Аквінський та інші замислювались над моральним виміром людини, такими чеснотами, як віра, надія, любов, терпіння, мудрість і справедливість. Видатні мислителі епохи Відродження, Просвітництва та Нового часу М. Монтень, Е. Роттердамський, М. Лютер, Дж. Локк, Ш. Монтеск'є, Вольтер, Д. Дідро, Ж.-Ж. Руссо, І. Кант, К. Гельвецій, І. Г. Фіхте та інші відстоювали право людини на свободу, рівність, на прагнення до щастя, а не тільки на самозбереження.

Суттєвий внесок у дослідження проблеми толерантності зробили такі вітчизняні та зарубіжні науковці XIX та XX сторіч, як М. Бердяєв, М. Бахтін, П. Флоренський, І. Льїн, В. Соловйов, К. Ясперс, С. Франк, Ж.-П. Сартр, Дж. Дьюї, Дж. С. Мілль, Дж. Роулз та інші.

На сучасному етапі різні аспекти толерантності досліджують В. Лекторський, В. Золотухін, О. Асмолов, І. Зязюн, Д. Леонтєва, І. Гріншпун, О. Клепцова, С. Бондирєва, Д. Колесов, Р. Валітова, О. Грива, О. Тодоровцева, О. Довгополова, С. Тер-Мінасова, Б. Гершунський, О. Швачко, Ю. Тодорцева, Т. Білус, Я. Довгополова, М. Уолцер, О. Хеффе, С. Мендус, Б. Рієрдон та інші.

Незважаючи на те, що проблема толерантності досліджується з античних часів, що теоретично її визнано своєрідною етичною доктриною сучасності, що «Декларація принципів толерантності», підписана в листопаді 1995 року 185 державами-членами ООН з питань освіти, науки та культури, проголошує рівність усіх людей, незалежно від їхнього віросповідання, етнічної належності чи кольору шкіри, наш світ став ще більш конфліктним, ніж раніше. Прояви нетерпимості, ксенофобії, екстремізму в суспільстві не тільки не сходять нанівець, а й навпаки, мають тенденцію до зростання й ускладнення. Газети, радіо та телебачення сповнені новинами про події інтолерантного характеру, як-от насилля та ван-

далізм, приниження національної гідності, міжнародний тероризм, загострення міжнаціональних відносин, викликаних локальними війнами.

Це дає змогу дійти висновку, що толерантність поки ще не є пріоритетною стратегією соціокультурного життя пересічних громадян сучасного глобалізованого світу. До того ж спостерігається нерозуміння самого концепту «толерантність» як у молодіжному середовищі, так і у віковій групі. А отже, є потреба у з'ясуванні сутності феномену толерантності, у дослідженні змістового аспекту означеного поняття.

Метою статті є аналіз походження та змістового аспекту концепту «толерантність» в українській, російській та англійській мовних культурах на матеріалі лексикографічних джерел.

Варто зазначити, що на сьогодні не існує єдиного розуміння феномену толерантності, оскільки у різних культурах зміст концепту «толерантність», як і будь-який інший концепт, неоднозначний, має різні смислові відтінки, що зумовлено історичним досвідом того чи того народу, особливостями його вербальної та невербальної поведінки, системою його традицій і духовних цінностей. Хоча сама лексема «толерантність» має дуже схожу вимову в багатьох мовах світу: *толерантність* (російська), *tolerancja* (польська), *tolerance* (англійська), *tolerancia* (іспанська), *tolérance* (французька), *toleranse* (норвезька), *toleranssi* (фінська), *tolerans* (турецька), *tolerancsl* (албанська).

В «Етимологічному словнику української мови» означену лексему ми знаходимо у формі прикметника «толерантний», походження якого пояснюється таким чином: «терпимий до чужих думок і вірувань, толерувати — виявляти терпимий — запозичення із західноєвропейських мов від лат. *tolerans*, — *ntis* — терплячий, діеприкметник від слова *tolerâre* — витримувати, зносити, терпіти, пов'язаного з *tollo*, *tollere* — піднімати, знімати, прибирати» [2, с. 593]. «Словник української мови» подає таке визначення лексеми «толерантний» (книжн.): «поблажливий, терпимий до чіїхось думок, поглядів, вірувань тощо. *У мене є один дуже близький друг ..., і він мириться якомсь з моїми виступами ..., хоч я виражаюсь перед ним далеко гостріше, ніж тепер перед Вами. Я сподіваюсь, що в сьому Ви будете до мене толерантні?* (Л. Укр., V, 1956, 266); дієслову «толєрувати» (заст., книжн.) — «виявляти толєрантність, терпіти. ... — *Ми спорили над питанням, чи можемо толєрувати тебе дальше в своїм товаристві, чи ні?* (Фр.,

VI, 1951, 420)» [8, с. 179]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «толерантність» визначається як «1. здатність організму переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів; 2. поблажливість, терпимість до чийось думок, поглядів, вірувань тощо» [1, с. 1254].

З «Філософського енциклопедичного словника» ми довідуємось, що термін «толерантний» застосовується для позначення «доброзичливого або, принаймні, стриманого ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних). Світоглядною основою толерантності є поцінування різноманітності — природної, індивідуальної, суспільної, культурної. Межі допустимої толерантності залежать від соціальних норм, що діють у суспільстві, однак у межах діючих соціальних норм можливі більш толерантні та менш толерантні варіанти особистої та групової поведінки» [12, с. 642].

Тлумачення досліджуваного концепту ми знаходимо й у «Політологічному енциклопедичному словнику»: «Толерантність — різновид взаємовідносин між різними сторонами, індивідами, соціальними групами, державами, політичними партіями, за яких сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях». Тут же подається словосполучення «політична толерантність», яке трактується як «неодмінна вимога у стосунках усіх активних учасників суспільного життя, що усвідомлюють необхідність підпорядкованих цивілізованих взаємовідносин як всередині держави, так і між державами» [5, с. 352].

Розглянемо лексему «толерантність» у російській лексикографічній інтерпретації. Ми з'ясували, що в російських джерелах означену лексему уперше зафіксовано в 30-х роках ХХ століття у формі прикметника «толерантний» («терпимый») в чотиритомному «Толковом словаре русского языка» під редакцією Д. М. Ушакова, де вона подається як абсолютний синонім лексеми «терпимый». Остання є похідною від «терпеть» і відповідно детермінується як: «1. не противодействуя, не жалуясь, безропотно переносить, сносит что-нибудь бедственное, тяжелое, неприятное. *Было очень больно, но пришлось терпеть. Лучше самому терпеть, чем других обижать* (Даль). *Нет ни охоты, ни силы терпеть невыносимую муку кромешную* (Некрасов); 2. не противодействуя, переносить, сносит что-нибудь, мириться с чем-нибудь в ожидании перемены, каких-нибудь результатов. *В житейских треволнениях*

терпел и стыд и зло (Некрасов). *Терпел я долго стыд горькой бедности* (Пушкин). *Терпи, казак, атаманом будешь.* (посл.); 3. испытывать что-нибудь, подвергаться чему-нибудь (неприятному, тяжелому и т.п.). *Наведаться, не терпят ли проезжающие неприятностей* (Гоголь). *Терплю напраслину* (Крылов). *Терплю насмешки целый день* (Некрасов); 4. мириться с кем-, чем-нибудь, допускать наличие, существование кого-чего-нибудь, снисходительно переносить кого-, что-нибудь. *Он же мастер угодить, ну, его и терпят* (Гончаров). *Балеты долго я терпел, но и Дидло мне надоел* (Пушкин)...» Звертаємо увагу на те, що лексема «толерантность» тут є похідною від «толерантный» і детермінується як «терпимость» [10, с. 1026].

В «Словаре современного русского литературного языка» лексема «толерантность» характеризується як «(устар.) терпимость, снисходительное отношение к кому-, чему-либо. *Наши правящие сферы, вообще говоря, отличаются самою похвальной толерантностью* (Маркевич, Перелом, III, 12. — по «Словарь иностранных слов 1937»: толерантность)». Означена лексема, але у формі прикметника «толерантный» трактується як «(устар.) снисходительный, терпимый. *Стало быть, отчуждаясь от них (нигилистов) вы их презираете? — ...спросил Хвалынов... — Я?! Боже меня избави! Я слишком толерантен для этого!* (В. Крест. Две силы, II, 6). *Она шла за временем, была толерантна* (М. Анток. Письмо В.В. Стасову, 20 июня 1898)». У словнику знаходимо також лексему у формі прислівника «толерантно» — «*Ничего, пуцай ее! — толерантно замечает сосед.* (В. Крест. Оч. кавалерийск. жизни. — Ушак. Толк. слов. 1940: толерантный. — франц. tolerant)» та у формі дієслова «толерировать», що означає «(устар.) проявлять толерантность по отношению к кому-, чему-либо» [7, с. 538]. Дослідивши «Советский энциклопедический словарь», ми встановили, що «толерантность» (от лат. Tolerantia — терпение) формулюється як: «1. способность организма переносить неблагоприятное влияние того или иного фактора среды; 2. терпимость к чужим мнениям, верованию, поведению» [9, с. 1352]. Тлумачення досліджуваної лексеми знаходимо і в «Словаре иностранных слов», за яким «толерантность (лат. tolerantia — терпение) — 1. терпимость, снисходительность к кому-, чему-либо; 2. биол., мед. полное или частичное отсутствие иммунологической реактивности, т.е. потеря (или снижение) организмом животного или человека способности к выработке антител в ответ на антигенное раздражение» [3, с. 1055].

«Философский энциклопедический словарь» подає таку дефініцію толерантності: «терпимость к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Толерантность необходима по отношению к особенностям различных народов, наций и религий. Она является признаком уверенности в себе и сознания надежности своих собственных позиций. Признаком открытого для всех идейного течения, которое не боится сравнения с другими точками зрения и не избегает духовной конкуренции» [11, с. 457].

Аналізуючи один із сучасних російських психологічних словників, ми довідалися, що психологи визначають толерантність як «отсутствие или ослабление реагирования на какой-либо неблагоприятный фактор в результате снижения чувствительности к его воздействию» [6, с. 401-402].

На основі аналізу вищезазначених українських і російських лексикографічних джерел можна констатувати, що концепт «толерантність» як такий є поняттям, що не має давніх коренів в українській та російській мовних культурах. Лексема «толерантність» є порівняно недавнім запозиченням, а її попередником є лексема «терпимість» (рос. «терпимость»), яка означає терпиме, поблажливе ставлення до чужих думок, поглядів, вірувань. Сьогодні концепти «толерантність» і «терпимість» часто використовують як синоніми, що свідчить про їхню семантичну близькість, але вони не є тотожними, оскільки перший має активну спрямованість, а другий – пасивну.

«Оксфордський словник англійської етимології» («The Oxford Dictionary of English Etymology») звертає нашу увагу на той факт, що виникнення концепту «толерантність»/«tolerance» датується XV століттям і що на той час він вживався у значенні «витривалість, здатність терпіти біль». У XVI столітті зміст концепту поповнюється лексемами «дозвіл», «стриманість», «помірність» [14]. У «Російсько-англійському/англо-російському словнику Коллінз» («Collins Russian-English and English-Russian Dictionary») концепт «толерантність» («tolerance») представлений різними формами відповідної лексеми, як от: «tolerance *n* – терпимість; *мехн.* допуск; tolerable *adj* – терпимий, стерпний; tolerably *adv*: ~ good – досить добре; tolerant *adj*: ~ (of) – терпимий (до); tolerate *vt* – терпіти; toleration *n* – терпимість» [15, с. 507]. «Словник англійської мови та культури Лонгман» («Longman Dictionary of English Language and Culture») подає ті самі форми лексеми «толерантність», що і вищезгаданий словник, але деякі з них мають ширший діапазон значень: «tolerable *adj* – досить добре чи прийнятно; що

може бути стерпним; *tolerably adv* — до певної міри; досить *I feel tolerably well today/Сьогодні я почувуюся досить добре*; *tolerance/also toleration n* — 1. здатність сприймати чужі вірування, традиції, особливості поведінки тощо без агресії *Try and show some tolerance/Виявіть трохи терпимості*; 2. здатність витримувати біль, зносити труднощі і т.д. *Many old people have a very limited tolerance to cold/Багато літніх людей дуже погано переносять холод*; 3. техн. припустима похибка, напр. в розмірах механізму чи його частин, яка не впливає на нормальну роботу механізму *This machine part was built to a tolerance of 0.01 millimetres/Ця деталь машини була виготовлена з похибкою в 0,01мм*; 4. біол., мед. поріг чутливості клітини, тварини, рослини і т.д. до впливу отрути, медикаментів і т.д.; *tolerant adj* — терпимий, терплячий, витриманий *a tolerant father/терплячий батько*; *tolerate v* — 1. допускати, дозволяти; 2. терпіти, витримувати *I won't tolerate your bad manners any longer/Я більше не можу терпіти твої погані манери*» [13, с. 1418] (Переклад — І. Сінельник).

Отже, аналіз вищезазначених джерел засвідчує, що концепт «толерантність» в англійській мовній культурі характеризується як процес сприймання чужих вірувань, традицій, особливостей поведінки тощо без агресії та повага до них.

Результати проведеного дослідження дають нам всі підстави стверджувати, що концепт «толерантність» є продуктом і результатом тривалого історичного розвитку людської цивілізації, над з'ясуванням сутності якого замислювались ще античні філософи. На сьогодні день не існує єдиного розуміння феномену толерантності, оскільки у різних мовних культурах зміст концепту «толерантність», як і будь-який інший концепт, неоднозначний, має різні смислові відтінки. Можна також констатувати, що всі тлумачення лексеми «толерантність» не виключають, а, навпаки, доповнюють одне одного. Загальним у розумінні толерантності представниками різних мовних культур є осмислення її як процесу сприймання різних вірувань, традицій, особливостей поведінки тощо без агресії та повага до них.

Нам видається, що у плюралістичному і мультикультурному «глобальному селі» тільки такі цінності, як толерантність, терпимість, етичність, гуманізм, визнання права Іншого на інакшість, є основою гармонійного розвитку і умовою виживання людської цивілізації.

Подальше дослідження багатоаспектного феномену толерантності буде спрямоване у площину вивчення його міждисциплінарного характеру.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. — К., Ірпінь : Перун, 2004. — 1440 с.
2. Етимологічний словник української мови / Р. В. Болдирев, В. Т. Коломієць, Т. Б. Лукінова. — К. : Словники України, 2006. — Т. 5. — 593 с.
3. Комлев Н. Г. Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1055 с.
4. Мак-Л. Маршалл. Галактика Гуттенберга : Сотворение человека печатной культуры. — К. : Ника-Центр, 2003. — 432 с.
5. Політологічний енциклопедичний словник : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / за ред. Ю. Шемшученка, В. Бабкіна. — К. : Генеза, 1997. — 400 с.
6. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
7. Словарь современного русского литературного языка / Н. Г. Герасимова, Н. П. Рычкова. — Л. : Изд-во Академии наук СССР, 1963. — Т. 15. — 816 с.
8. Словник української мови / ред. Л. К. Артем'єва, М. М. Друченко, І. І. Маркевич. — К. : Наукова думка, 1979. — Т. 10. — 298 с.
9. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Советская энциклопедия, 1989. — 1632 с.
10. Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка / под ред. д-ра филол. наук Татьянченко Н. Ф. — М. : Альфа-Пресс, 2005. — 1216 с.
11. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Ф. Губский, Г. Кораблева, В. Лутченко. — М. : ИНФРА-М., 1999. — 576 с.
12. Філософський енциклопедичний словник. — К. : Абрис, 2002. — 742 с.
13. Longman Dictionary of English Language and Culture / Longman. — 2 edition. — 1998. — 1592 p.
14. Onions C. T. (ed.). The Oxford Dictionary of English Etymology. — Oxford : Clarendon Press, 2005. — 1025 p.
15. Ozieva A. Collins. Russian-English and English-Russian Dictionary / Collins A. Ozieva. Glasgow : Harper Collins Publishers, 1995. — 586 p.

В статье обоснована актуальность исследования проблемы толерантности в условиях созданного процессами трансформации, интеграции и глобализации мультикультурного общества; проанализировано происхождение и содержательный аспект концепта «толерантность» в некоторых языковых культурах мира на материале лексикографических источников; охарактеризовано толерантность как одну из основных универсальных ценностей глобализованного мультикультурного общества, фундаментальную основу развития современной цивилизации и необходимое условие ее выживания.

Ключевые слова: *концепт, лексема, толерантность, терпимость, происхождение, содержательный аспект, лексикографические источники.*

I. P. Sinelnyk

The Concept «Tolerance»: The Diversity of Semantic Aspects

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

The article highlights the topicality of the problem of tolerance research in terms of a multicultural society established by the processes of transformation, integration, and globalization. The just mentioned processes and the unprecedented level of society informatization are noted to transform our world into the virtual «global village» where representatives of different religions, cultures, races, nations and nationalities are interconnected by tight relationships and are in complete interdependence on each other.

Due to the results of the conducted investigation, the concept «tolerance» is claimed to be the product and the result of human civilization long historical development. The origin of this concept goes back to the ancient times. The idea of toleration is traced in the works of such great antique philosophers as Plato, Socrates, Aristotle, Heraclitus and others.

To date, there is no common understanding of the phenomenon of tolerance, for the meaning of the concept «tolerance», as of any other concept, is ambiguous and has various connotations in different linguistic cultures due to the historical experience, verbal and non-verbal behaviour peculiarities, and the system of traditions and spiritual values of a certain nation. The general understanding that representatives of different linguistic cultures have on tolerance is as of a process of perception of beliefs, traditions of others without aggression, and respect for them.

The article proves that only such moral values as tolerance, condescension, ethics, humanism, recognition of otherness, is the basis for the harmonious development and the condition of survival of the present human civilization in a pluralistic and multicultural «global village».

Keywords: concept, lexical unit, tolerance, lenience, origin, semantic aspect, lexicographical sources.

References

1. Busel, V. T. (2004). Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy [The great explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. Kyiv, Irpin: Perun.
2. Boldyriev, R. V., Kolomiets, V. T. & Lukinova T. B. (2006). Etymolohichni slovnyk ukrainskoi movy: Vol. 5 [Etimological dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv: Slovnyky Ukrainy.
3. Komliev, N. G. (2000). Slovar inostrannykh slov [Dictionary of foreign words]. Moscow: EKSMO-Press.
4. Mak-Liuen, Marshall. (2003). Galaktika Guttenberga: Sotvoreniie cheloveka pechatnoi kultury [The Galaxy of Gutenberg: Formation of a printed culture person]. Kyiv: Nika-Tsentr.
5. Shemshuchenko, Y. & Babkin, V. (1997). Politolohichyi entsyklopedychnyi slovnyk [Political encyclopedia dictionary]. Kyiv: Heneza.
6. Petrovskii, A. V., Yaroshevskii, M. G. (1990). Psikhologiya: Slovar [Psychology: a dictionary]. Moscow: Politizdat.
7. Gerasimova, N. G. & Rychkova, N. P. (1963). Slovar sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: Vol. 15 [A dictionary of the modern Russian language]. Leningrad: Izd-vo Akademii nauk SSSR.

8. Artemieva, L.K., Druchenko, M.M. & Markevych, I.I. (1979). Slovnyk ukrainskoi movy: Vol. 10 [A dictionary of the Ukrainian language]. Kyiv: Naukova dumka.
9. Prokhorov, A.M. (1989). Sovietskii entsiklopedicheskii slovar [Soviet encyclopedical dictionary]. Moskow: Sovietskaia entsiklopediia.
10. Ushakov, D.N. (2005). Tolkovy slovar sovremennogo russkogo yazyka [The explanatory dictionary of the modern Russian language]. Moskow: Alta-Press.
11. Gubskii, F., Korabliova, G. & Lutchenko, V. (1999). Filosofskii entsiklopedicheskii slovar [Philosophical encyclopedical dictionary]. Moskow: INFRA-M.
12. (2002) Filosofskii encyklopedychnii slovnyk [Encyclopedic Dictionary of Philosophy]. Kyiv: Abrys.
13. Longman Dictionary of English Language and Culture / Longman. — 2 edition. — 1998. — 1592 p.
14. Onions C.T. (ed.). The Oxford Dictionary of English Etymology. — Oxford : Clarendon Press, 2005. — 1025 p.
15. Ozieva A. Collins. Russian-English and English-Russian Dictionary / Collins A. Ozieva. — Glasgow : Harper Collins Publishers, 1995. — 586 p.

ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ УПЕВНЕНОСТІ В СОБІ У ГРУПОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі формування у дітей старшого дошкільного віку впевненості у собі в процесі групової діяльності. Представлено етапи впровадження програми «Формуємо впевнену особистість дошкільника» та висвітлено особливості її реалізації. Надано аналіз впроваджені програми та її результатів. Розкрито методи роботи вихователя та умови їх застосування в освітньому процесі дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: *упевненість в собі, старші дошкільники, компетентнісний підхід, методологія, концепція, етапи, організаційно-педагогічна діяльність.*

У нинішніх умовах розвитку дошкільної освіти професія педагога потребує вдосконалення та осучаснення знань, умінь і навичок. Підвищення професійного рівня педагогічних кадрів відповідно до запитів сучасного життя — необхідна умова модернізації системи освіти. Діяльність вихователя має бути спрямована на розвиток особистості дитини, її можливостей та здібностей, передбачати «суб'єкт-суб'єктні стосунки», які виступають основою професіоналізму.

У статті розкрито особливості впровадження в освітній процес дошкільного навчального закладу програми «Формуємо впевнену особистість дошкільника», зокрема організаційно-педагогічні умови її реалізації. Розроблена нами програма розрахована на рік по 4 години на тиждень, із них: 1 год. — навчальна діяльність, 2 год. — ігрова та образотворча діяльність, 1 год. — гурткова робота. Методологічну основу розробки становлять дослідження І. Дичківської [4], О. Долинної [5], О. Кононко [1], К. Крутій [6], О. Низковської [5] та інших. Концептуальною основою програми є особистісний, діяльнісний і компетентнісний підходи. Програма «Формуємо впевнену особистість дошкільника» відповідає Базовому компоненту дошкільної освіти та освітнім лініям, таким як: «Особистість дитини», «Дитина в соціумі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Пункти програми узгоджені з Інструктивно-методичним листом «Про розроблення програм для дошкільної освіти» від 28.02.2013 № 1/9-152 та відповідають пріоритетним напрямкам розвитку освіти в Україні [1-3].

Упроваджена нами програма «Формуємо впевнену особистість дошкільника» була реалізована за такими етапами (рис. 1).

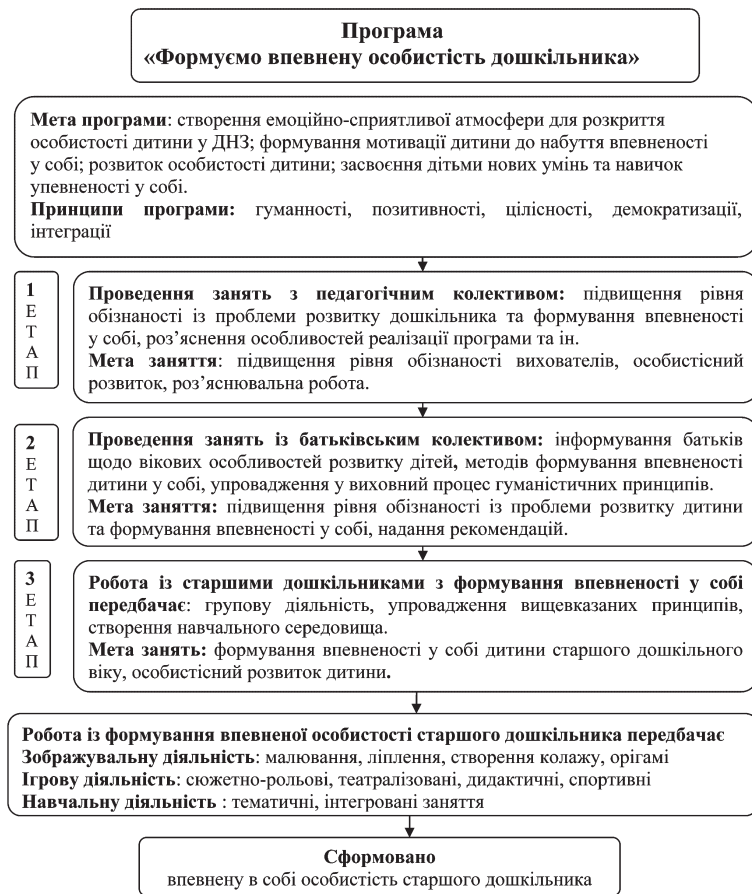


Рис. 1. Схема проведення програми «Формуємо впевнену особистість»

Реалізація програми передбачала співпрацю педагога з батьками та проведення підготовчої роботи, а також застосування новітніх педагогічних методів діяльності: мультимедіа для демонстрації відеоматеріалів, зображувального мистецтва, ігрової діяльності, гурткової роботи. Програмою передбачено також демонстрування творчих робіт дітей та театралізовані заходи.

Для підвищення професійної компетентності вихователів із проблеми виховання дошкільників та формування впевненості у собі в процесі групової діяльності було організовано заняття «Педагогічна майстерність вихователя». Під час заняття педагогічний колектив отримав інформацію щодо особливостей розвитку дітей старшого дошкільного віку та ролі формування впевненості у собі, особливості впливу групової діяльності на формування впевненості у собі дошкільника; застосування новітніх методів та форм роботи з дошкільниками. Вихователям було надано рекомендації щодо впровадження програми.

Формуючи у дітей старшого дошкільного віку впевненість у собі під час проведення групової діяльності, вихователі створювали атмосферу спонтанності та невимушеності поведінки дошкільників, чому сприяло введення принципів гуманності, позитивності, демократизації. Сприятливий психологічний клімат дав дошкільникам змогу відчутти емоційну безпеку та виявити власні здібності. Уведення вищезгаданих принципів стимулювало до саморозкриття, нівелювало страх осуду і незрозуміння. Професіоналізм вихователів, їхнє безоцінне ставлення, прийняття особливостей кожного, підтримка у роботі з групою, рівність кожної дитини незалежно від її успіхів сприяли отриманню високих результатів із розвитку впевненості дошкільників у собі.

Проведене серед батьків опитування «Моя дитина впевнена у собі» на початку програми зафіксувало низьку зацікавленість батьків у формуванні в дошкільників зазначеної якості (13,3%), однак вона суттєво зросла наприкінці програми (78,2%). «Школа батьківства», яка проводилася нами кожного місяця, сприяла підвищенню розуміння ролі батьків (їхньої поведінки та принципів виховання) у розвитку впевненої у собі дитини.

Вибір форм та методів навчання було співвіднесено із віком дитини її емоційним та психологічним станом. Ураховано індивідуальні особливості дитини (інтелектуальні можливості, розвиток мовлення, уваги тощо), сімейне положення (благополучна, неблагополучна родина тощо).

У підборі форм та методів роботи ми зважали на формування у дітей цього віку рефлексії, завдяки якій вони усвідомлюють власне «Я» та розвивають позицію щодо сприйняття зовнішнього світу: «Я – впевнений у собі» чи «Я – невдаха»; «Мене люблять та шанують оточуючі» чи «Мене не поважа-

ють, не шанують»; «Я зможу досягти високого результату» або «Не впевнений, чи зможу» та ін. Методи та техніки, використані у програмі, були цікаві дітям та дали їм змогу відчути внутрішню силу, перемогу, впевненість у собі. Прагнення дитини у цей віковий період вийти за межі власної дитячості та відчути дорослість сприяло мотивуванню до отримання нової соціальної позиції: впевненого, успішного, улюбленого.

Заняття відповідали таким вимогам: тривалість 15-25 хвилин, час міг варіюватися залежно від вправ та емоційного стану дітей; загалом 48 годин на рік. Структура занять передбачала: вранішні збори дітей та сніданок, прогулянка з використанням сюжетно-рольових або спортивних ігор, відеохвилинка, харчування, обідній сон, заняття «Формуємо впевнену особистість дошкільника» (тематичні заняття або інтегровані), ігрові заняття (групові ігри, рольові та сюжетні), тематичне малювання (використання зображувальних технік у контексті формування впевненості дошкільника у собі).

Під безпечним ігровим середовищем для дитини ми розуміли введення принципів, серед яких: безоцінність особистості дитини (піддаються критиці її дії, а не вона сама), прийняття її особистісних особливостей (повільність, замкненість, надмірна активність тощо); підтримка (надання допомоги у певних діях без нав'язування, емоційна підтримка тощо); отримання зворотного зв'язку (запити або дії дитини під час групової роботи не повинні бути знівельовані, емоційна реакція вихователя має обов'язково супроводжувати будь-який процес); сприяння експериментуванню дитини з новими формами поведінки (вихователь повинен підтримувати творчість та активність дитини); сприяння взаємодії дітей через спільну діяльність; відвертість та відкритість (вихователь, виявляючи відкритість та відвертість відносно дій дитини, мотивує дитину до саморозкриття, відчуття безпеки тощо); принцип «Я» (вихователь спонукає кожну дитину до вияву власних почуттів, переживань, висловлювання думок тощо); конфіденційність (вихователь не відкриває оточуючим окремі переживання дитини, які б могли її емоційно травмувати). Отже, упроваджені принципи забезпечили формування у дітей відчуття емоційної безпеки, сприяли дослідженню власних можливостей, зміні поведінки, відкриттю самого себе оточуючим, що підвищувало впевненість у собі.

Формування у дошкільника впевненості в собі у груповій діяльності відбувалося шляхом використання ігрових методів. Сюжетно-рольові ігри дають змогу: відтворювати культурні

традиції та правила взаємодії у суспільстві, його цінності й норми; розвивати комунікативні навички, що сприяють розвитку мовлення дітей, набуттю ними навичок продуктивного спілкування; розвивати інтелект дошкільника (адже робота у групі та слідування правилам гри сприяє мислинневим процесам) та сприяти фізичному розвитку (руховій активності, виробленню впевненої постави, ходи, уміння конструктивно виявляти емоції тощо). Театралізовані ігри будуються на основі вже існуючого твору та мають готовий сюжет, ролі, вчинки героїв. Від дошкільників вимагалось розуміння змісту сюжету, можливості грати ролі героїв та моделювати їхню поведінку, користуватися жестами, мімікою тощо. Такі ігри сприяли розвитку рішучості, сміливості, ініціативності, наполегливості й об'єктивності, позитивного ставлення до життя, здатності до спонтанності, уміння правильно оцінити свої сили, емоційно та інтонаційно виразно характеризувати персонажів, відображати їхні рольові дії та взаємини, виявляти власне ставлення до них та їхніх вчинків.

У нашому дослідженні використано такі дидактичні ігри: ігри з предметами; настільні друквані ігри (лото, доміно), ігри у слова. Використання перелічених ігор формує у дітей такі риси, як упевненість у позитивному результаті дій, здатність виправляти помилки виконаної роботи, підтримувати бесіду певної тематики, залучатися до колективного обговорення, діяльності, ефективно долати конкуренцію, швидко реагувати на запитання, висловлювати власну думку, розмірковувати над поставленими запитаннями. Дидактичні ігри сприяють прояву пізнавальної активності, розвитку логічного мислення, активного мовлення, пам'яті, уваги, вони спонукають до узагальнення і закріплення матеріалу, розвивають уміння організовувати ігри (обирати гру, встановлювати правила, визначати героїв), здатність висловлювати та приймати вимоги, похвалу, критику, встановлювати контакти з оточуючими, чітко висловлювати власні думки та бажання, характеризувати себе, що загалом забезпечує високий рівень самоповаги. Нами використовуються такі ігри: «Упевненість та невпевненість», «Обери пару впевненості», «Виправ помилку», «Я – хороший, Я – поганий».

У контексті розвитку впевненості у собі спортивні ігри сприяють: формуванню впевненої постави, ходи, сміливих рухів, відкритих жестів, позитивної міміки з широким репертуаром, упевненого погляду, чіткої манери говорити, дотримуватись відповідних правил, запам'ятовувати і точно відтво-

рювати хід рухливої гри; розвивають здатність до відтворення знайомих рухів у різних ігрових ситуаціях; заохочують до імпровізації, спонукають до самостійності; виховують почуття колективізму, товарищескості, лідерства, ініціативності. З цією метою ми використовували ігри: «Веселі змагання», «Збирання піраміди», «Мисливець та звіри», «Я йду назустріч вітру», «Під дощем» та ін.

Підібрані нами методи виконували також і ряд інших функцій, зокрема: розважальну (немає потреби у постійному переключенні уваги дитини), релаксаційну (знижують напругу, тривожність тощо), комунікативну (дозволяють вільно спілкуватися дітям між собою, об'єднують та сприяють співробітництву), виховну (формують відчуття відповідальності за власні вчинки, самостійність, прогностичність); формувальну (діти набувають нових знань, апробовують уміння та навички).

Курс різноспрямованих занять, які поєднані однією тематикою «Розвиток впевненості старшого дошкільника», передбачав надання дитині інформації з проблеми впевненості у собі у вигляді: розповідей, оповідань, казок, вистав, перегляду тематичних фільмів тощо. Такі заняття стимулювали прагнення дитини до пізнання, інтелектуальної активності, комунікативності тощо.

Тематичні заняття зосереджують увагу дітей на найбільш важливих для їхнього особистісного розвитку темах: як бути впевненим, як поводитися з однолітками та мати переваги, як будувати стосунки з вихователями та подобатися дорослим тощо. Використання незвичайних сюжетів зробило заняття цікавими, що підтримало інтерес дітей до проблеми, формуючи тим самим їхню впевненість у собі. Використовувалися такі тематичні заняття: «Я впевнений у собі», «Яка це впевнена людина», «Казка про впевненість хлопчика», «Оповідання про впевненість та невпевненість». Нами використана така структура тематичного заняття: розповідь казки, оповідання чи відеосюжет; аналіз діяльності героїв з активним залученням усіх дітей; обговорення аналогічних ситуацій; узагальнення найбільш суттєвих ознак впевненості та невпевненості у собі та зіставлення їх із раніше засвоєними знаннями; мотивація і формування впевненості у собі.

Використання інтегрованих занять дало змогу збагатити практичний і теоретичний досвід дітей шляхом виконання завдань, розвинути ініціативність, можливість самовизначитися, здійснювати самостійний вибір, приймати рішення, що

сприяло формуванню упевненості у собі. Такий вид занять виховує потребу в нових враженнях, самостійності, відстоюванні власної думки, умінні працювати в команді тощо. Дітям було запропоновано заняття «Я на безлюдному острові», «Вулкан», «Я серед дикунів» та ін. Були передбачені інтегровані заняття за такої структури: розповідь оповідання чи казки, розгляд ілюстрацій, моделювання ситуації, програвання ситуації, бесіда та аналіз почутого. Завдяки тематичним заняттям діти набули практичних умінь та навичок, необхідних у спілкуванні; виробили конструктивні форми поведінки та моделі впевненої особистості; було сформовано позитивне сприйняття себе та оточуючих, уміння йти на компроміс, розуміння засобів досягнення мети, передбачення успіху; відбувалося формування творчості, креативності та навичок самоконтролю і рефлексії; здійснено розвиток уміння висловлювати власні почуття прийнятними способами тощо.

Для поглиблення відчуття дошкільниками упевненості в собі також була використана гурткова робота. Пріоритетним напрямом роботи у гуртку була творчість — образотворча діяльність та хореографія. Мета створеного нами гуртка: розвиток у дитини самостійності, активності, креативності, цікавості до нового, упевненості у рухах тощо. У контексті тематики гурткової роботи було підібрано навчальний матеріал для вихователів з питання дитячої творчості та новітніх творчих методів. Вихователям надано методичні рекомендації щодо проведення гурткової роботи. У розробленій нами програмі гуртка акцент ставився на хореографічній роботі, тематика якої була така: «Я — зірка», «Я — переможець», «Я дарую тобі якість (силу, ініціативність тощо)» та ін. Теми хореографії є незвичними, що спонукало дітей до вияву власної творчості. У процесі хореографії активно використовували психогімнастичні вправи, які сприяли формуванню: соціального інтелекту, соціальної взаємодії дитини, спілкуванню за допомогою жестів, саморефлексії, формуванню позитивних взаємин у групі, розвитку творчих здібностей.

Важливою частиною нашої програми є зворотний зв'язок, який здійснюється наприкінці занять та передбачає висловлювання міркувань, думок, почуттів, осмислення того, що відбувалося. Зворотний зв'язок може проходити з використанням ляльок, власних творів мистецтва тощо. Дітям пропонується оцінити творчість товаришів та зробити колективний малюнок або колаж, який би виражав їхні почуття.

Аналізуючи результати впровадженої нами програми з розвитку впевненості старшого дошкільника у собі в процесі групової взаємодії, доцільно зосередити увагу на тих педагогічних умовах, що виявилися найбільш ефективними. Продуктивними визначено: групова взаємодія; активізація вихователями позитивного емоційного клімату у дитячому колективі з урахуванням гуманістичних, демократичних принципів виховання; єдність виховних впливів батьків та дошкільного закладу; методична робота з педагогічним колективом, що передбачала розвиток мотивації та збагачення знань, умінь і навичок з формування впевненості дитини у собі в процесі групової діяльності.

Отримані результати формувального експерименту щодо рівня сформованості впевненості старших дошкільників у собі демонструють суттєві позитивні зрушення. Отже, теоретико-методологічна концепція довела свою ефективність та може бути покладена в основу формування впевненості у собі старших дошкільників.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник А.М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в: Богущ А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л., Гавриш Н.В. [та ін.] // Вихователь-методист дошкільного закладу. Спецвипуск. — 2012. — 26 с.
2. Дитина в дошкільні роки: комплексна додаткова освітня програма / автор. колектив; керівник К.Л. Крутій. — Запоріжжя: ЛІПС-ЛТД, 2011. — 188 с.
3. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології / І. Дичківська. — К., 2004. — 234 с.
4. Долинна О. Організована навчально-пізнавальна діяльність дітей в дошкільному закладі / О. Долинна, О. Низковська // Вихователь-методист. — 2010. — №7. — С. 14.
5. Крутій К.Л. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті / К.Л. Крутій // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Тоголя. — Ніжин, 2006. — №5. — С. 6-9.

Статья посвящена проблеме формирования у детей старшего дошкольного возраста уверенности в себе в процессе групповой деятельности. Раскрыты этапы внедрения программы «Формируем уверенную личность дошкольника» и особенности их реализации. Представлен анализ внедренной программы и ее результаты. Освещены особенности подбора методов работы воспитателя и условия их внедрения в воспитательный процесс детского учебного заведения.

Ключевые слова: *уверенность в себе, старшие дошкольники, компетентный подход, методология, концепция, этапы, организационно-педагогическая деятельность.*

A. Ye. Sirenko

The Formation of Self-Confidence in Senior Preschool Children during Group Activities

Cherkasy In-Service Teacher Training Institute (38/1 Bydoshchska Str., Cherkasy, Ukraine).

The article deals with the problem of formation of self-confidence in senior preschool children in the process of group activities. The paper presents the stages of implementation of the program «We Form the Confident Personality of Preschooler» and discovers the peculiarities of their implementation. An analysis of the program implementation and its results are highlighted. The features of selection of educator's work methods and conditions for their implementation in the educational process of a kindergarten are described.

The most effective conditions in the realization of the program are defined as follows: group interaction, positive emotional atmosphere in the group, taking into consideration humanistic and democratic educational principles, the united influence of parents and preschool educational establishment, methodical work with educators that envisages motivation development, gaining knowledge and skills on the formation of self-confidence of a preschool child in the process of group activity.

Keywords: *self-confidence, senior preschooler, competence approach, methodology, concept, stages, organizational and teaching activities.*

References

1. Bogush, A. M. (Head). (2012). Bazovyi component doshkilnoi osvity [The basic component of preschool education]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*. Special issue, 26.
2. Krutii, K. L. (Head). (2011). Dytyna v doshkilni roky: kompleksna dodatkova osvitnya programa [A child in preschool years: a complex additional educational program]. Zaporizhzhia: LIPS-LTD.
3. Dychkivska, I. (2004). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovational pedagogical technologies]. Kyiv.
4. Dolynna, O. & Nyzkovska, O. (2010). Orhanizovana navchalno-piznavalna diialnist ditei v doshkilnomu zakladi [The organized educational-cognitive activity of children in the educational establishment]. *Vykhovatel-metodyst*, 7, 14.
5. Krutii, K. L. (2006). Terminolohichne pole innovatsii v doshkilnii osviti [Terminological field of innovations in preschool education]. In *Naukovi zapysky Nizhenskoho derzhavnogo universytetu im. M. Hoholia*: 5 (pp. 6-9). Nizhyn.

СВОБОДА У КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано різні філософські підходи до проблеми самоствердження особистості та народу за умови існування свободи; на основі наукового доробку визначено сутність понять «самоствердження», «національне самоствердження» особистості та нації; висвітлено необхідність вибору Українською державою європейських цінностей для власного самовизначення та національного самоствердження в умовах сьогодення.

Ключові слова: *свобода, національне самоствердження, самоствердження, особистість, нація, держава, солідарність, відповідальність, інтерсуб'єктивність, справедливість, європейські цінності.*

Українство в умовах сьогодення переживає складний історичний період розвитку європейської демократичної країни, становлення української політичної нації та її самоствердження. Вибір європейського шляху є одним із найголовніших стратегічних завдань, оскільки йдеться про визначальні принципи державотворення — європейські цінності, які забезпечать демократичну перспективу та орієнтацію на стандарти європейської цивілізації. Це знайшло своє відображення у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в якій головною метою визначено створення умов для самоствердження і творчої самореалізації кожного громадянина України, формування памолоді, здатної створювати та розвивати європейські цінності, сприяти консолідації української нації для подальшого процвітання держави.

Філософський аспект свободи особистості у процесі її самоствердження висвітлено з часів раннього філософського періоду Сократом, Платоном, Аристотелем та іншими, надалі у працях А. Шопенгауера, Ф. Ніцше та наразі актуально відображено у теоріях Г. Гефнера, А. Келлера, І. Надольного та інших.

Метою статті є визначення впливу свободи на процес національного самоствердження особистості та народу для подальшого поступу суспільства з орієнтацією на європейські цінності в теорії філософської думки.

Європейське суспільство за багатовіковий період свого становлення виробило свої принципи життєдіяльності, а саме: свободи, права, відповідальності, солідарності, демо-

кратизму. Відповідно до цих принципів визначено орієнтири світобачення, такі як самокритичність, самоствердження та інтерсуб'єктивність, що передбачає можливість самореалізації Іншого. Інтерсуб'єктивність — ставлення до іншого як до Іншого у громадянському суспільстві відбувається на основі взаємних вимог відповідальності кожного члена спільноти. Такий підхід дає змогу окреслити нові горизонти філософії, у якій провідною думкою є прийняття в суспільстві системи європейських цінностей для подальшого його самоствердження.

У всі епохи людство, його представники-мислителі намагалися з'ясувати сенс буття людини та віднайти й зрозуміти її сутність, рушійні сили розвитку людства. І постійно, незалежно від філософської позиції, наштовхувалися у цих пошуках на первинне джерело усіх актуальних проблем, що виходять із свободи й вибору людини, її призначення у світі речей та в розбудові держави. Пошуки ціннісних орієнтирів буття особистості та долі, як у минулому, так і в сьогоденні, є тим надбанням, без якого неможливо встановити ідентичність, аби надалі відкрити шлях у майбутнє.

У центрі уваги філософських ідей античних мислителів Сократа, Демокрита, Платона, Аристотеля постає людина як самостійна цінність, яка здатна та має право на активність й ініціативність як у власному саморозвитку, так і в розбудові держави. Зокрема, Сократ зазначає, що пізнати світ людина може, тільки пізнавши себе, свою душу та справи. Визначаючи суть людини, він виокремлює душу та моральний світ. За його баченням, людина — це її душа (розум, мисляча активність, морально орієнтована поведінка), яка панує над чуттєвою тілесністю та є господинею тіла, його інстинктів, є свободою. Водночас філософ звертає увагу на нагальну потребу людини сумлінно виконувати громадські обов'язки в повсякденному житті.

Моральний аспект свободи, за Аристотелем, в особливому душевному складі вільно народженої особистості, яка не шукає надмірних тілесних задовольень та чиста в помислах. Саме людина є джерелом вчинків, оскільки її душа робить свідомий вибір на користь добра чи зла та охоплює всю сукупність діяльності. Адже вибір є виявом довільності, свободи, що залежить від самопізнання і предмета, створеного людиною, тобто досягнення можливого. «...будь-яке пізнання і будь-який свідомий вибір спрямовані до того чи іншого блага...» [1, с. 56].

В епоху Відродження формується нове бачення самоствердження людини в її активній життєвій позиції, зокрема акцентується увага на спроможності людини змінити себе та навколишній світ. Особисті чесноти, власна гідність і благородство визначаються пріоритетними серед духовних цінностей, а сенсом життя є служіння суспільству. Яскравим свідченням такої ідеї гармонійного поєднання особистого та суспільного є філософські погляди Н. Макіавеллі, М. Монтеня. Так, М. Монтень стверджує, що той, хто відчує власну людську гідність й усвідомить свої обов'язки перед іншими людьми і суспільством, пізнає своє покликання громадянина сприяти суспільній користі, таким чином виконає своє людське призначення і переживе найпрекрасніше — гідне схвалення громадою [5, с. 383].

І. Кант розробив гармонійну концепцію правової держави, яка ґрунтується на ідеї морального самовдосконалення особистості у взаємозв'язку з удосконаленням суспільства, на приватній власності та відповідальності усіх громадян перед законом і на здатності до особистісного самоствердження. Можливість реалізації окресленої проблеми він убачав у наданні свободи й самостійності кожному членові суспільства та рівності усіх громадян. Людина в його баченні є суб'єктом самопізнання, а найвищою формою будь-якого знання і засобом формування особистості є та обставина, що людина може мати уявлення щодо власного «Я». Завдяки цьому вона особистість, і через єдність свідомості при всіх змінах, які з нею можуть відбуватися, вона одна й та ж сама особистість... [2, с. 356]. Підґрунтям власне людського самоствердження є «добра вільна воля», яка «є ніщо інше як практичний розум», який визначає собі самому те, «що повинно відбуватися». Фактично І. Кант у XVIII ст. акцентуалізував проблему необхідності морального самовдосконалення особистості, стверджуючи, що воно є основою виховання особистісної свободи. Серед системи духовних цінностей з'являється категорія соціально-політичних цінностей, зокрема поруч зі свободою постає рівність, справедливість, солідарність тощо. Такі тенденції у філософській думці, звісно, вплинули на проблему виховання нового типу особистості, яка прагне здобувати знання для власного самовдосконалення та водночас для блага й користі суспільства.

Бачення свободи та її впливу на самоствердження особистості висвітлює Ж. Сартр у праці «Пізнання й свобода», що

засвідчує необхідність постійного витворювання особистістю себе, а необхідною для цього умовою є «свобода діючого буття». Учений схиляється до думки, що особистість і є свобода, яка вибирає, проте особистість не вибирає, вона засуджена на свободу. Неминучість свободи у майбутті, оскільки майбутнє є «тим, чим я повинен бути, поки я не здатен бути ним». Ж. Сартр стверджує, що свобода — це буття особистості, а вільна особистість ідентична своїй свободі. На думку мислителя, «Я» має «власні проекти», і спочатку людина лише існує, а надалі визначається [8, с. 323]. Створюючи свій проект життя, вона зіштовхується з природними та соціокультурними чинниками, що впливають на її «Я», яке «...не є «вільним» уникнути ані впливу мого класу, ані впливу моєї нації, ані впливу моєї родини... Я народився робітником, французом...; людина виявляється «створеною» кліматом і ґрунтом, расою і класом, мовою, історією колективу, частиною якого вона є...» [8, с. 330].

Феномен самоствердження багатоаспектний, що засвідчують трактування мислителів і тяжіння до рефлексії самовизначатися, самостверджуватися. К. Маркс визначав свободу в цілком позитивному ракурсі як можливість особистості самостверджуватися, тобто розвивати власну творчу могутність без обмежень, крім межі особистісних своїх можливостей та обдарованості. Свобода та необхідність залежать від рівня розвитку продуктивних сил у суспільстві та пізнання особистістю процесів і явищ у природі й соціумі. Філософи К. Маркс і Ф. Енгельс у спільній науковій праці «Німецька філософія» вводять та обґрунтовують поняття самоствердження особистості у двох його суспільних формовиявах. Зокрема, зазначають про самоствердження таке: «як егоїзм, так і самовідчуженість є за певних обставин необхідною формою самоствердження індивідів» [4, с. 236]. В «егоїстичному» самоствердженні вбачають приватну власність та індивідуальні інтереси, що суперечить суспільній ідеології та слугує надалі «самовідчуженому» самоствердженню. Позитивно особистість самостверджується в суспільно корисній діяльності, оскільки саме в діяльності вона здійснює свою індивідуальність.

Філософське узагальнення сутності самоствердження у «людській волі до життя» А. Шопенгауер подає у творі «Світ як воля й уявлення», де волю розглядає як могутній чинник світотворення, внутрішню сутність індивіда, що визначається

як закон у діях сили природи, у діяльності людини, у суспільстві. Життя людини вбачає в розгортанні волі, яка міститься в її природі. Зокрема, він відкрив ірраціональність волі людини, яка виражається в егоїзмі індивідууму, в його домінантному прагненні самостверджуватися, навіть шляхом жорстокого заперечення інших. «...У всій природі неминуче панує постійна боротьба між індивідами... кожен хоче всього для себе, хоче всім володіти або навіть над усіма володіти, — те, що йому противиться, хотів би він знищити» [9, с. 78]. Під впливом світової волі людина перетворюється на маріонетку, проте вона не винна у тому злі та у тих засобах, за допомогою яких вона вдається до самоствердження. Головне завдання людини — вийти з-під диктату світової волі, а можливість у цьому полягає у співчутті до інших людей. Дієвим життєвим принципом учений визначає: «Нікому не зашкодь, навпаки, допомагай усім, наскільки зможеш» [9, с. 79]. Мислитель переконаний, що людина повинна відмовитися від ролі самостверджованого егоїста навіть через можливість втрати власної індивідуальності. Водночас він убачає можливість реалізації соціальної волі, що полягає у самостійному досягненні шляхів волевиявлення завдяки самопізнанню. Можливість об'єднання народу як на добру справу, так і на погану він розглядає на основі механізму ідентифікації як свідомого процесу, заснованого на масовому переконанні та спільній соціальній волі.

Потужне почуття, на яке спроможна особистість і яке здатне її змінити, — це людський стан «сп'яніння». Ф. Ніцше пояснює можливість ним керуватися як рушійною силою чуттєвого збудження, що надихає та спрямовує процес особистісного самоствердження. Сп'яніння власною волею внаслідок накопичення вольової енергії дає відчуття підйому сил та їх надлишок. Таке почуття здатне підпорядкувати собі увесь світ і взяти усе з нього, тобто самоствердитися. Філософ називає його ідеалізацією, тобто «ідеалізація не базується, як зазвичай думають, у відкиданні усіх дрібниць, другорядного, а скоріше в безмежному висовуванні й підкреслюванні головних рис, при якому все решта саме по собі стирається та зникає» [7, с. 76]. Зміни, що призводять до удосконалення всього, на які здатна особистість під впливом такого нестримного почуття, не що інше, як мистецтво, яке приносить насолоду і радість: «в мистецтві людина насолоджується собою, як досконалістю» [7, с. 77].

Для того, аби існували інстинкти, повинна бути воля, воля до традицій, до відповідальності за ціле століття, до солідарності минулих та майбутніх поколінь, із роду в рід, до нескінченності. Лише в активній діяльності особистість, сповнена сил, може бути щаслива невіддільно від праці. Такі активно щасливі особистості благородного походження, їхнє життя сповнене довірою та відвертістю перед собою й іншими. Особистість благородного походження вирізняється тим, що «не вміє довгий час серйозно ставитися до своїх ворогів, своїх невдач, навіть до своїх негідних вчинків — що є ознакою сильних, досконалих натур, у яких є в наявності надлишок пластичної, цілющої сили, що дозволяє забути» [6, с. 35].

У філософії Ф. Ніцше встановлено цільний зв'язок категорій свободи, волі, відповідальності, гордості особистості, тобто виникає образ людини незалежної, яка має право обіцяти. Філософ зазначає, що в такої особистості «спочиває горде, мерехтливе у кожному м'язі усвідомлення того, що накінець досягнуто і втілено в ньому: справжнє усвідомлення сили і свободи, почуття досконалості людини взагалі. Це звільнена людина, дійсно, яка має право обіцяти, це господар свободної волі, це суверен» [6, с. 59]. Свобідна особистість володіє потужною волею на основі цінностей, які є мірилом поваги щодо себе та інших. Ф. Ніцше визначає, що саме така суверенна особистість, яка вміє ручатися за себе, «з гордістю має право на самотвердження — це дозрілий, але й пізній плід: як довго плід цей повинен був твердим і кислим висіти на дереві!» [6, с. 61].

Екзистенціальна філософія, за К. Ясперсом, передбачає розуміння та реалізацію цілісного «Я» за умови наповнення власного життя смыслом, яке передбачає буття людини в суспільстві та виступає як «Я-соціальне». «Наше соціальне Я характеризує нас так, що здається, неначе людина змінює свою природу із зміною свого соціального становища», — стверджує К. Ясперс [10, с. 29]. Сенс буття, на думку філософа, відкривається перед людиною у найкритичніші періоди, у «прикордонних» ситуаціях, коли особистість відкриває себе і стає собою. Для самовизначення особистості необхідно укорінитися в культурі, володіти власною системою вартостей та пізнати себе для особистісного самотвердження.

Американські науковці Ч. Кулі та Дж. Мід відстоюють єдність генезису особистості та суспільства. Згідно з їхніми поглядами, особистість формується під впливом соціального оточення, в якому панує думка іншої людини щодо неї. Тобто

відбувається зворотний зв'язок, який є визначальним у процесі самоствердження. Усвідомлення особистістю належності до певної групи надає їй можливість формувати власні соціальні норми та ідеали, що сприяє її адаптації та інтеграції. «Соціальна інтеракція» відбувається шляхом засвоєння культури як складної системи символів, універсальних для всього суспільства [3, с. 334-335].

Теорія справедливості, розроблена Дж. Ролзом, концентрує ідею спільного блага, що ґрунтується на трьох складових: ринкова економіка, політична демократія і національна форма організації держави. Головним у концепції є усвідомлення, що невідоме майбутнє впливає на визначення та вироблення раціональної системи соціальних запитів особистістю та поєднання і переживання долі інших зі своєю. Загострене почуття справедливості та раціональність у баченні власного блага сприяють спільному суспільному благу.

У сучасній практичній філософії М. Ріделя відповідальність особистості за свої дії та вчинки розглядається як умова можливості комунікативного ладу з його специфічними формами та практикою життя. Коли особистість «відповідає», вона виконує «завдання», що випливають зі спільного буття особистості з іншими особами в широкому розумінні, а саме: у сім'ї, школі, товаристві, трудовому колективі чи селі, місті, державі. Така моральна відповідальність має водночас подвійну основу: особисту та соціальну. Кожна особистість здатна брати на себе моральну відповідальність, тобто усвідомлювати себе відповідальною, а отже, і бути вільною.

Ідеї свободи, справедливості, відповідальності й солідарності перебувають у тісному взаємозв'язку в складній структурованій системі стосунків. Солідарність є визначальною рисою нації серед інших її рис, таких як історична пам'ять, спільна мова, територія та інші, оскільки під їхнім впливом зберігається самобутня ментальність, національна самосвідомість та національний характер народу. Прояв національної солідарності є основою прояву свободи, народного волевиявлення та особистої свободи кожного громадянина. Історично склалося так, що українство, починаючи з часів Київської Русі, у період козаччини та сьогодення, вибудовувало свою державу на засадах демократії, виборності, віча, місцевого самоврядування та поваги прав особистості. Такі підходи до державної справи є свідченням належності українського народу до європейської нації, що визнає свободу як волю, а волю спрямовує

на реалізацію свого світобачення, національного самовизначення та самоствердження.

У західній філософії розвиток уявлень про самоствердження досліджувався переважно в напрямі особистісного самоствердження, що передбачає свідоме відстоювання особистістю власної позиції та одночасний прояв свободи у своїх поглядах, думках, переконаннях і вчинках. Визначено, що ступінь свободи особистості, її здатність до національного самовизначення та самоствердження певною мірою залежить від її зв'язків і міжособистісних стосунків у спільноті. Отже, національне самоствердження ми розглядаємо як інтегративну властивість особистості, що виявляється у сформованості позитивної національної ідентичності, виборі своєї активної соціальної і громадянської позиції у суспільстві, що характеризується відповідальністю перед своєю нацією, готовністю відстоювати і захищати її національні інтереси. Свобода особистості та всього народу, де солідарність і справедливість є визначальними складовими громадянського суспільства, сприяє самоствердженню нації як вищої форми організованого буття людської спільноти. Європейський вибір Україною цінностей демократичної держави надає їй можливість національного самоствердження й передбачає співбуття вільних відповідальних громадян на засадах справедливості, солідарності та свободи. Водночас подальшого дослідження потребує проблема виховання національного самоствердження в учнівської молоді в контексті нових соціально-політичних реалій українського державотворення.

Література

1. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель // Сочинения: в 4 т. — М.: Мысль, 1983. — Т. 4. — 323 с.
2. Кант И. Сочинения в шести томах / И. Кант. — М.: Мысль, 1963. — Т. 6. — 1966. — 744 с.
3. Кули Ч. Первичные группы / Ч. Кули // Американская социологическая мысль. Тексты. — М.: Изд-во МГУ, 1994. — С. 330-335.
4. Маркс К. Немецкая идеология / К. Маркс и Ф. Энгельс // Соч. — 2-е изд. — Т. 3. — С. 7-544.
5. Монтень М. Опыты / Мишель Монтень // Сочинения: в 3-х т. [пер. с франц.] — М.: Голос, 1992. — Т. 3. — 394 с.
6. Ницше Ф. Генеалогия морали / Фридрих Ницше // [пер. с нем.]. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. — 224 с.
7. Ницше Ф. Падение кумиров: сб. / Фридрих Ницше // [пер. с нем.]. — СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. — 224 с.

8. Сартр Ж.П. Экзистенциализм — это гуманизм / Ж.П. Сартр // Сумерки богов. — М.: Политиздат, 1989. — С. 319-345.
9. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственности / А. Шопенгауэр. — М.: Республика, 1992. — 447 с.
10. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс // [пер. с нем.]. — М.: Политиздат, 1991. — 527 с.

В статье представлено аналитическое обозрение разных философских подходов к проблеме самоутверждения личности и народа при условии существования свободы; на основании научного опыта определена сущность понятий «самоутверждение», «национальное самоутверждение» личности и нации; освещена необходимость выбора европейских ценностей Украинским государством для собственного самоопределения и национального самоутверждения в современных условиях.

Ключевые слова: свобода, национальное самоутверждение, самоутверждение, личность, нация, государство, солидарность, ответственность, интерсубъективность, справедливость, европейские ценности.

R. L. Soichuk

Freedom in the Context of National Self-Assertion of Personality: A Philosophical Aspect

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

In the article, based on the theory of philosophical thought, freedom is defined as a condition of an individual's and a nation's self-assertion for the further progress in society with orientation to European values. The problem of freedom is considered in the context of the individual's self-assertion problem since the early period of philosophy (Socrates, Plato, Aristotle and others.) and later in the works of A. Schopenhauer, F. Nietzsche and in modern theories. A brief analysis of philosophical concepts of the abovementioned problem is made, and the interconnection between the prevailing ideals of freedom, justice, responsibility and solidarity in the complex structured system of relationships is examined. According to scientific heritage, the essence of the concept of an individual's and a nation's «assertiveness» is defined. Attention is focused on the need of Ukraine's European choice of democratic state values that enables its and every citizen's self-assertion, provides the worldview aimed at intersubjectivity, and secures creative realization of the other under conditions of coexistence of free, responsible citizens on the basis of justice, solidarity and freedom.

Keywords: freedom, national self-assertion, self-assertion, individual, nation, state, solidarity, responsibility, intersubjectivity, justice, European values.

References

1. Aristotel. (1983). Nikomakhova etika: Vol. 4 [Nikomakhov's etics]. Moscow: Mysl.
2. Kant, I. (1963). Sochineniia v shesti tomakh: Vol. 6 [Works in six volumes]. Moscow: Mysl.
3. Kuli, Ch. Pervichnyie gruppy [Primary groups]. In Amerikanskaia sotsyolohicheskaia mysl. (pp. 330-335). Moscow: Izd-vo MGU.
4. Marks, K. & Engels, F. Nemetskaia ideolohiia [German ideology]. In Sochineiia: V. 3. (2nd ed.). (pp. 7-544).

5. Monten, M. (1992). Opyty [Experiments]. In Sochineniia: V 3. Moscow: Golos.
6. Nitshe, F. (2011). Genealogiia morali [The genealogy of moral]. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus.
7. Nitshe, F. (2012). Padeniie kumirov [The Fall of Idols]. St. Petersburg: Azbuka, Azbuka-Attikus.
8. Sartr, Zh. P. (1989). Ekzistentsyalizm — eto gumanizm [Existentialism is humanism]. In Sumerki bogov (pp. 319-345). Moscow: Politizdat.
9. Shopengauer, A. (1992). Svoboda voli i nravstvennosti [The freedom of will and morality]. Moscow: Respublika.
10. Yaspers, K. (1991). Smysl i naznacheniiie istorii [The sense and history's mission]. Moscow: Politizdat.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ДО КРОС-КУЛЬТУРНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

У статті розкрито зміст розробленої структурно-функціональної моделі формування готовності учасників педагогічного процесу до крос-культурної взаємодії. Структурно-функціональна модель реалізується у створенні методики формування готовності учасників педагогічного процесу до крос-культурної взаємодії. Методика представлена як процес послідовного розгортання взаємозалежних складових: конструктивної, інструментально-інтерактивної, рефлексивно-прогностичної.

Ключові слова: крос-культурна взаємодія, крос-культурний контекст, готовність до крос-культурної взаємодії, особистісна культура.

Актуальність проблеми формування готовності до крос-культурної взаємодії зумовлена процесами інтернаціоналізації та інтеграції вищої освіти, які протягом багатьох років були предметом активних наукових дискусій. Учені та практики визнали необхідність підготовки молоді до ефективного функціонування в іншокультурному середовищі.

Огляд досліджень та публікацій свідчить, що перші програми, створені для підготовки людей до взаємодії в іншій культурі, були «культурним орієнтуванням» (Р. Брислінг, П. Педерсон). Розвиток цього напрямку зумовив розуміння, що лише культурного орієнтування недостатньо. Для здійснення успішної крос-культурної взаємодії необхідна практика культурно обумовленої поведінки (Д. Бавук, С. Вісвесваран, С. Дешпенді, Т. Йошида, Д. Ландіс, Р. Пейг, Х. Тріандіс). Програми розроблялися експертами та охоплювали широке коло проблемних питань, з якими особистість стикається на перехресті культур (Р. Брислінг, Х. Тріандіс, А. Хорварт) [4].

Незважаючи на те, що наявні теоретичні та практичні підходи до проблеми зробили свій вагомий внесок у крос-культурну підготовку студентів вищих навчальних закладів, їх можна вважати універсальними тільки для англомовних країн. Крім того, поза увагою досліджень залишилося питання про формування певних якостей та вмінь особистості, які є необхідними для ефективної міжособистісної взаємодії із представниками інших культур.

Метою статті є висвітлення окремих науково обґрунтованих засад ефективної крос-культурної взаємодії, а саме ство-

рення структурно-функціональної моделі та методики формування готовності учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів до крос-культурної взаємодії за сучасних реалій.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що крос-культурна взаємодія учасників педагогічного процесу буде ефективною за умови її відповідності науково обґрунтованим засадам, якими є: сукупність базових понять, структурно-функціональна модель формування готовності учасників педагогічного процесу до крос-культурної взаємодії, яка ґрунтується на синтезі методологічних підходів (діяльнісний, контекстний, компетентнісний), дидактичні принципи, критерії, показники та рівні готовності до крос-культурної взаємодії, методика та психолого-педагогічні умови здійснення ефективної взаємодії.

Виокремлено аспекти проектування: філософсько-культурологічний та психолого-педагогічний, кожен з яких описує певну площину взаємодії учасників педагогічного процесу. *Філософсько-культурологічний аспект* визначає взаємовідношення «особистість — діалог — культурна діяльність — культурно обумовлена суб'єктність». *Психолого-педагогічний аспект* («особистість — контекст — особистісна культура») дає змогу уявити «механізм» здійснення крос-культурної взаємодії, зрозуміти сутність «зустрічного» впливу досвіду крос-культурної взаємодії на становлення особистісної культури.

Застосування контекстного підходу (О. Вербицький, Н. Жукова) уможливорює структуризацію процесу крос-культурної взаємодії на основі опанування різних змістових життєвих контекстів. Контекст визначається як система внутрішніх і зовнішніх факторів та умов поведінки і діяльності людини, що впливають на особливості сприйняття, розуміння й перетворення певної ситуації, які, своєю чергою, визначають сенс та значення цієї ситуації як цілого та його складових [2, с. 43]. Іншими словами, внутрішній та зовнішній контексти надані людині у предметних та соціальних контекстах. Внутрішній контекст (особистісний) — це образ світу, світовідчуття, що склалося у свідомості людини як результат взаємодії та взаємовпливу різних культур (загальнолюдської, національної, етнічної). Образ світу людини визначає для неї значення і смисл сприйняття, розуміння та перетворення конкретної ситуації [3, с. 21]. Зовнішній (соціокультурний контекст) — це система предметних, соціальних, соціокультурних, просторово-

часових та інших характеристик ситуацій діяння та вчинку [3, с. 36].

Учасники педагогічного процесу «занурені» у зовнішні соціокультурні контексти, що обумовлені: світовим освітнім простором (різноманітними підходами у сфері освіти людини); освітнім середовищем країни (проявами культурного освітнього колориту); оточенням комунікативної та інформаційної культури та власне освітнім середовищем навчального закладу. Соціокультурні контексти впливають на ціннісно-смыслову основу особистісної культури учасників взаємодії і набувають свого значення завдяки їх включенню у внутрішній особистісний контекст.

Під особистісною культурою розуміють інтелектуальні, моральні й морально-етичні (духовні) зразки поведінки та діяльності людини, які засвоюються в контексті різних культур, перебувають у постійному розвитку. Особистісна культура є інтегральним результатом впливу на особистість цінностей загальнолюдської, національної, етнічної культур.

Механізм зустрічного впливу внутрішнього особистісного контексту та зовнішнього соціокультурного контексту реалізується у просторі *крос-культурного контексту*, який становить собою зустріч, перетин та взаємопроникнення цінностей різних культур. Крос-культурний контекст — це інтегральна багаторівнева цілісність, яка сприяє зануренню в культуру, де унікальний образ світу особистості, що становить внутрішній контекст її життєдіяльності, накладається на зовнішній контекст й утворює особистісний зміст того, що сприймається. Саме в крос-культурному просторі взаємодії (контексті) відбувається смислоутворювальний вплив на зміст і процес присвоєння особистістю нових культурних зразків і тим самим опосередковується становлення її особистісної культури. У рамках крос-культурного контексту формується передумова для рефлексії і формування установок особистості.

Особистісна культура людини проявляється на таких рівнях: рівень етнокультурної ідентичності, рівень крос-культурної компетентності, рівень духовності особистості. Визначальними є такі положення: 1. Ступінь ідентифікації особи зі своїм етносом визначає її успішне функціонування у крос-культурному контексті. Позитивна ідентифікація дає змогу вибрати стратегію збереження своєї культури і прийняття інших. На цій основі можливе особистісне емоційно-ціннісне сприйняття нової культури і пізнання власної культурної тради-

ції. 2. Крос-культурна компетентність, як особистісна якість, визначається синтезом спеціальних знань, умінь, соціально-ціннісної поведінки і ціннісних орієнтацій на інші культури, розглядається як передумова подальшого особистісного зростання на основі рефлексії значень і смислів різних культур. 3. Особистісна культура обумовлена ціннісними орієнтаціями смислового, духовного життя особистості. Духовність розглядається як набуття особистістю сенсу цінностей як орієнтирів саморегуляції і проявляється в моральності її вчинків. Прояв особистісної культури, обумовлений духовністю особистості, визначається загальнозначущими, загальнолюдськими культурними цінностями. Результатом розвитку особистісної культури учасника крос-культурної взаємодії є особистісне перетворення, яке знаходить своє вираження у здатності особистості виступати посередником діалогу культур.

Сутність процесу інтеріоризації цінностей полягає в тому, що: учасники крос-культурної взаємодії, занурюючись в іншу культуру, випробовують соціокультурні трансформації, які пов'язані з вибором та присвоєнням цінностей; складність процесу вибору та інтеріоризації цінностей у внутрішній контекст зумовлена сучасними тенденціями взаємодії культур (глобалізація, інтернаціоналізація, сепарація); входження в іншокультуру супроводжується дезорієнтацією в цінностях, що призводить до конфлікту цінностей (культурного шоку) та власної культурної ідентичності. Свідома вибірковість цінностей є характерною для учасників взаємодії з добре розвинутою позитивною ідентичністю [5].

Позитивна ідентичність відображає «баланс толерантності» культурних цінностей щодо власної та інших культур і дає особистості змогу інтеріоризувати цінності іншої культури без втрати своєї власної. На цій zasadі можливе особистісне емоційно-ціннісне сприйняття нової культури і пізнання власної культурної традиції.

Спонтанна інтеріоризація цінностей іншої культури не віддзеркалює зацікавленості етносу у збереженні стабільності. Тому системоутворювальним фактором виховання особистості у крос-культурному просторі взаємодії є процес навчання, який виступає інваріантом адаптації особистості до інших культур. Саме моделювання крос-культурного контексту взаємодії набуває спрямованого характеру пізнання нової культури, формування ціннісного ставлення, конструювання стратегій поведінки та діяльності [5, с. 312].

Розроблена структурно-функціональна модель реалізується у створенні методики формування готовності учасників педагогічного процесу до крос-культурної взаємодії. Методика представлена як процес послідовного розгортання взаємозалежних складових: конструктивної, інструментально-інтерактивної, рефлексивно-прогностичної. Головний акцент у методиці зроблено на моделюванні крос-культурного контексту взаємодії у різноманітних формах навчальної діяльності [6].

Одиницею діяльності у методиці виступає вчинок, який є «ціллю і унікальним педагогічним інструментом» (І. Бех). Методика описує формування вчинку культурного сприйняття, що проходить декілька етапів формування [7, с. 185-188]: етноцентристський (зняття причин деструктивного ставлення, формування загальнокультурних категорій і значення загальнокультурних цінностей, переживання успіху взаємодії) та етнорелятивістський (трансформація ставлення до культурних відмінностей, визнання відмінностей у культурних цінностях, розпізнавання своїх почуттів та почуттів і цінності Іншого на основі розширення культурного досвіду, розуміння культурного контексту, надання йому оцінки та вибору кращої моделі поведінки). Зміна ставлення до Іншого, усвідомлення його цінності свідчить, як особистість може вийти за межі своєї власної культури. Переживання різних ситуацій взаємодії, що системно повторюються, зумовлюють розвиток культурного сприйняття і стають рушійними силами поведінки та діяльності особистості. Подальше формування вчинку культурного сприйняття доповнюється комплексним розвитком інтелектуальної та емоційної культури особистості. Виховання вчинку культурного сприйняття здійснюється у процесі набуття студентами відповідного досвіду під час вирішення практичних завдань і застосуванням інтерактивних методів навчання.

Зміст навчальних дисциплін послідовно організовується та реалізується на трьох рівнях: пропедевтичному, теоретико-практичному, професійно-орієнтованому, на основі взаємопов'язаних та взаємообумовлених елементів інтеграції освітніх предметів.

Одиницею змісту методики виступає *проблемна ситуація* з її предметною та соціокультурною неоднозначністю і суперечливістю. Система таких ситуацій дає змогу розгортати зміст навчання та виховання у динаміці шляхом створення сюжетної канви модельованої діяльності, що уможливорює

інтеграцію наукових знань різних гуманітарних дисциплін, потрібних для вирішення ситуацій. У методиці моделюються (проблемні) умови контексту крос-культурної взаємодії, що передбачає не лише застосування готових знань та схем, але й формування здібностей до аналізу та творчого мислення.

Інструментально-інтерактивна складова методики становить собою безпосередній механізм її здійснення: методи, які визначають спосіб взаємозв'язаної та взаємообумовленої діяльності учасників педагогічного процесу, що спрямовані на реалізацію її цілей. Тренінг було обрано як один з основних методів (поряд із методами крос-культурних інтеграторів та методом веб-квестів) [6]. Він передбачає вплив на особистість, становлення її особистісної культури, створює умови для регулювання її цілісної системи (емоційної й інтелектуальної), зростання усталеності сприйняття інших культур. У процесі тренінгу, за допомогою емоційно забарвленої діяльності, повторного програвання ситуацій та їх аналізу, стає можливим перенесення отриманих знань на нові ситуації крос-культурної взаємодії. Крос-культурний тренінг опосередковує реальність, знімає перешкоди на шляху креативності мислення і страх помилки (через змодельованість ситуації) і дає змогу вирішувати цілком реальні проблеми, пов'язані з крос-культурною взаємодією.

Тренінгова система спрямована на розвиток: *позитивної взаємодії, продуктивної участі у взаємодії та сумісності з іншокультурним середовищем*. Головним завданням тренінгів позитивної взаємодії є усвідомлення його учасниками своєї культурної ідентичності, різноманітності внутрішнього змісту, особливостей власної культури, її неексплікованих проявів. Тренінги продуктивної участі у взаємодії спрямовані на розвиток інструментальних якостей особистості (крос-культурної компетентності). Крос-культурне сприйняття розвивається під час тренінгів розвитку сумісності з іншокультурним середовищем із застосуванням культурних інтеграторів.

Розроблена *техніка розвитку культурного сприйняття* розкриває перед учасниками взаємодії світ культур у контексті, ураховуючи його складність та суперечливість, акцентує певні моделі взаємодії, які ведуть до успіху. В основі культурного сприйняття лежить його розуміння М. Беннетом як «чуттєвого сприйняття та тлумачення культурних відмінностей» [8].

Суттєвим у розвитку техніки є не тільки розгорнуте відображення крос-культурного контексту та способів його інтерпретації, але й акцентування процесу самовизначення особистості, розвиток власної особистісної культури, осмислення мотивів своєї поведінки, прогнозування наслідків власних вчинків та вчинків інших людей. У процесі діяльності на основі крос-культурного інтегратора відбувається усвідомлення та внутрішнє обґрунтування контексту через побудову ланцюжка відповідних суджень та формування загального висновку. Важливим є оцінка особистістю своїх суджень, а саме їх відповідність нормам, які наявні у певній культурі.

Навчання інтерпретації контексту взаємодії здійснюється на основі визначеного набору цінностей, якими одна культура відрізняється від іншої. Як основу інтерпретації у крос-культурних інтеграторах ми використовуємо базові ціннісні виміри культур, що представлені у теоріях С. Шварца і Г. Хофстіда. Розуміння та тлумачення відмінностей у культурних цінностях на основі культурних вимірів стосовно кожного окремого контексту дає учасникам взаємодії змогу спрогнозувати поведінку представників інших культур та створити свою власну стратегію поведінки.

Моделювання крос-культурної взаємодії здійснюється на основі *фасилітації*. Педагогічна фасилітація як процес — це полегшення та посилення продуктивності виховання та навчання, розвиток учасників педагогічного процесу завдяки стилю їхнього спілкування та особливостей особистості педагога і студента. Головними завданнями фасилітації є стимулювання, педагогічна підтримка та ініціювання різноманітних форм активності учасників взаємодії на всіх етапах педагогічного процесу, в яких здійснюється особистісне становлення та індивідуальний розвиток кожного. Значущими характеристиками фасилітації визначимо співробітництво, власну позицію, індивідуальність та рівність, саморозкриття, партисипативність, організацію простору взаємодії.

Фасилітацію крос-культурної взаємодії можна визначити як процес та результат. Як процес — це розроблення та управління взаємодією і процесами, які допомагають учасникам здобувати розуміння та знання культурного контексту на власному досвіді, мінімізація можливих та потенційних проблем взаємодії. Як результат — піднесення мотивації та якісного рівня крос-культурної взаємодії, підвищення відповідальності за прийняті рішення, покращення міжособистісної

взаємодії в групі, посилення особистісного задоволення учасників від участі у взаємодії, здобуття знань.

Під час роботи з групою педагог-фасилітатор виконує такі функції: допомагає групі визначити її загальні цілі та специфічні завдання; сприяє визначенню учасниками власних потреб та розробленню планів їх здійснення; допомагає членам групи ефективно використовувати час для прийняття рішень; керує груповою дискусією та підтримує її у належному напрямі; підсумовує ідеї учасників; допомагає групі усвідомити її процеси для ефективнішої роботи; забезпечує впевненість у тому, що знайдено всі варіанти вирішення проблеми та перевірено усі припущення учасників взаємодії; підтримує студентів в оцінюванні наявних навичок і вироблення нових; використовує консенсус з метою допомогти групі прийняти рішення тощо.

Запропонована функціонально-структурна модель формування готовності учасників педагогічного процесу визначає механізми впливу крос-культурного контексту на формування особистісної культури учасників педагогічного процесу. Її вивчення уможливорює розуміння важливої проблеми сучасності — збереження духовності людини.

Подальшим напрямом дослідження визначено експериментальну перевірку вірогідності запропонованої моделі та методики формування готовності учасників педагогічного процесу ВНЗ до крос-культурної взаємодії.

Література

1. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку : наук.-метод. посібник / І.Д. Бех. — Рівне : РДГУ, 2004. — 42с.
2. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение / А.А. Вербицкий. — М. : ИЦПКПС, 1999. — 75 с.
3. Жукова Н.В. Контексты в образовании субъекта : монография / Н.В. Жукова. — М. : РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2005. — 184 с.
4. Солодка А.К. Зарубіжні концепції крос-культурного навчання / А.К. Солодка // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. Сер. : Педагогіка і психологія. — Ялта : РВВ КГУ, 2014. — Ч. 1. — С. 200-207.
5. Солодка А.К. Соціокультурні трансформації особистості у процесі крос-культурної взаємодії / А.К. Солодка // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. — Кіровоград : Імекс-ЛТД., 2013. — Вип. 17, кн. 2. — С. 303-313.
6. Солодка А.К. Моделирование среды кросс-культурного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе вуза / А.К. Солодка // Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор : матеріали

Міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (220-21 березня 2014). — Ялта : РВНЗ КГУ, 2014. — Ч. 1. — С. 361-368.

7. Солодка А. К. Формирование поступка культурной восприимчивости в кросс-культурном взаимодействии / А. К. Солодка // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии : материалы Четвертой Международной конференции 30-31 мая 2014г. В 2 т. / отв. ред. В. В. Гриценко. — Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2014. — Т. 2. — С. 185-188.
8. Bennett M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity / M. J. Bennett // Intern. J. Intercultural Relations. — 1986. — Vol. 10. — P. 179-196.

В статье раскрыто содержание созданной структурно-функциональной модели формирования готовности участников педагогического процесса к кросс-культурному взаимодействию. Центром модели является понимание кросс-культурного контекста. Модель реализуется в методике формирования готовности к кросс-культурному взаимодействию. Методика представлена как процесс развертывания взаимозависимых составляющих: конструктивной, инструментально-интерактивной, рефлексивно-прогностической.

Ключевые слова: кросс-культурное взаимодействие, кросс-культурный контекст, готовность к кросс-культурному взаимодействию, личностная культура.

A. K. Solodka

Theoretical and Methodical Fundamentals of Forming Readiness of Pedagogical Process Participants to Cross-Cultural 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 the content of a developed structural-functional model of formation of the ability of pedagogical process participants to interact across cultures. The central point of this model is the understanding of cross-cultural context. The model is implemented in the methods of forming the cross-cultural ability to interact. The methods present the deployment process of interdependent components: structural, instrumental-interactive, reflexive-prognostic. The base of it is the designing context of interaction in various educational activities.

Training is considered as one of the basic methods (beside methods of cross-cultural integrator and Web-quests). The system of trainings covers the trainings referred to as those that develop positive interaction, efficient participation in interaction, adaptation in foreign country environment.

Keywords: cross-cultural interaction, cross-cultural context, ability to interact, personality culture.

References

1. Bekh, I. D. (2004). Dukhovna enerhiia vchynku [The spiritual energy of action]. Rivne: RDGY.
2. Verbitskii, A. A. (1999). Novaia obrazovatelnaia paradigma i kontekstnoie obuchenie [New educational paradigm and contextual teaching]. Moscow: ITSPKPS.
3. Zhukova, N. V. (2005). Konteksty v obrazovanii subiekta [Contexts in education of the subject]. Moscow: RITS MGOPI.

4. Solodka, A.K. (2013). Sotsiokulturni transformatsii osobystosti u protsesi kroskulturnoi vzaemodii [Socio-cultural transformation of personality in the process of cross-cultural interaction]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Ed. 17, book 2 (pp. 303-313). Kirovograd: Imeks-LTD.
5. Solodka, A.K. (2014). Zarubizhni kontseptsii kroskulturnoho navchannia [Foreign conceptions of cross-cultural education]. In Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity: P. 1 (pp. 200-207). Yalta: RBB KGY.
6. Solodka, A.K. (2014). Modelirovanie sredei kroskulturnogo vzaimodeistviiia v uchebno-vospitatelnom protsesse vuza [The modelling of a cross-cultural interaction environment in the educational process of higher educational establishment]. In Tendentsii rozvytku vyshchoi osvity: evropeiskyi vector: P. 1 [Tendencies of higher education's development] Proceedings of Conference (pp. 361-368). Yalta: RVNZ KGY.
7. Solodka, A.K. (2014). Formirovanie postupka kulturnoi vospriimchivosti v kroskulturnom vzaimodeistvii [The formation of an action of cultural sensibility in cross-cultural interaction]. In V.V. Grischenko (Ed.), Teoreticheskie problemy etnicheskoi i kroskulturnoi psikhologii: Vol. 2 [Theoretical problems of ethical and cross-cultural psychology]. Proceedings of Conference: (pp. 185-188). Smolensk: Smolenskii gumanitarnyi universitet.
8. Bennett, M.J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. In Intern. J. Intercultural Relations. Vol. 10 (pp. 179-196).

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ «ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА БАТЬКІВ»

Розкрито сутність педагогічної культури батьків як складника їхньої загальної культури, що уособлює рівень педагогічної підготовки, який забезпечує перетворення сімейного виховання на цілеспрямований, успішний процес з повноцінного вирішення завдань розвитку і виховання дитини. Встановлено, що педагогічна культура батьків може бути представлена як комплекс знань, емоційних проявів і вмінь психолого-педагогічного характеру, які забезпечують їхню діяльність з виховання та розвитку дитини. Доведено, що важливим компонентом педагогічної культури батьків є рефлексія — вміння аналізувати власні дії, вчинки і стани; оцінювати необхідність та ефективність запроваджених методів і прийомів виховання, причини успіхів і невдач, утруднень, що виникають у процесі сімейного виховання; здатність дивитися на себе очима своєї дитини.

Ключові слова: батьки, педагогічна культура, структурні компоненти, знання, емоційні прояви, практичні вміння, дитина, сімейне виховання.

Сьогодні серед різних напрямів взаємодії сім'ї і школи як вагомого засобу оптимізації виховання молодого покоління особливої актуальності набуває підвищення педагогічної культури батьків. Це зумовлено, по-перше, потребою дитини в педагогічно грамотних батьках, здатних до організації та реалізації ефективного сімейного виховання, плідної спільної діяльності зі школою для узгодження виховних впливів і створення сприятливих умов для формування та розвитку зростаючої особистості; по-друге, необхідністю подолання притаманних сучасному соціуму вад (алкоголізм, наркоманія, злочинність, психічні розлади тощо), які почасти є наслідком негативної сімейної атмосфери і деструктивного сімейного виховання, що продукуються батьками з низьким рівнем педагогічної культури.

Не можна не зважати й на те, що швидкозмінна реальність висуває до особистості більш жорсткі вимоги, зумовлює ускладнення змісту виховання. За такої ситуації здійснення батьками виховної діяльності лише з опертям на власну інтуїцію або досвід, накопичений попередніми поколіннями, стає практично неможливе. Сучасне виховання, на відміну від традиційного, немислиме без оволодіння батьками специфічними знаннями педагогічного характеру [4, с. 70]. При цьому слід ураховувати, що невизначеність, нестабільність сучасної

соціальної реальності, її наповнення всілякими ризиками суттєво утруднює здатність батьків розуміти, які особистісні якості необхідно виховувати в дітях, які цінності транслювати їм. У частки батьків не сформоване уявлення про зміст, способи реалізації сучасних механізмів виховання — механізмів саморозвитку, самоорганізації, формування соціальної відповідальності особистості. Навіть певною мірою поінформовані у цьому питанні люди виявляються неспроможними ефективно застосовувати ці механізми у своїй виховній практиці. Усвідомлення батьками потреби у подоланні своєї педагогічної безграмотності і готовність проявити певну активність стають важливими вимірами їхньої педагогічної культури.

Отже, актуалізується проблема формування у батьків педагогічної культури як важливого засобу оптимізації сімейного виховання.

Для успішного вирішення цього завдання необхідно з'ясувати як сутність самого поняття «педагогічна культура батьків», так і її структурне наповнення.

У науковій періодиці, в енциклопедичних і навчально-методичних виданнях педагогічна культура розглядається як: зміна культурних епох і відповідних до них культурних цивілізацій, історія педагогічної науки та освіти, зміна освітніх парадигм (М. Богуславський, А. Валицька, Г. Виленський, Г. Карпова, Є. Шиянов); соціальне явище, характеристика особливостей зв'язку поколінь і педагогічної взаємодії, засіб педагогізації навколишнього середовища, носіями якого є педагоги, батьки, громадські вихователі та діячі (В. Данильченко, І. Ісаєв). У цих та інших працях педагогічна культура пов'язується з професійною діяльністю вчителя, визначає особливості його взаємодії з учнями.

Педагогічну культуру можна розглядати на різних рівнях: соціально-педагогічному, науково-педагогічному, професійно-педагогічному та особистісному. У соціально-педагогічному контексті педагогічна культура постає як засіб педагогізації навколишнього середовища. Носіями і творцями педагогічної культури у цьому разі є вчителі, батьки, педагогічні співтовариства. Науково-педагогічний рівень дає змогу розглядати педагогічну культуру як складову загальнолюдської і національної духовної культури, сферу педагогічних цінностей, що охоплює педагогічні теорії, мислення, свідомість, культурні зразки практичної діяльності. У професійно-педагогічному плані педагогічна культура розглядається як сфера професій-

ної діяльності, що містить суспільні вимоги до неї, закономірності культурної ідентифікації педагога. Педагогічна культура може розглядатися і як особистісна якість учителя чи вихователя (М. Карнаухова).

Водночас усе більшого визнання набуває думка про необхідність педагогічної культури батьків, володіння якою дає їм змогу ефективно виконувати виховну функцію, вибудовувати на педагогічно доцільних засадах сімейне виховання.

У літературі представлені різні погляди на сутність педагогічної культури батьків. Деякі з них характеризуються значною розпорошеністю і неточністю, інші, навпаки, позначені звууженістю і конкретизацією тих чи інших моментів.

Мета статті полягає у проведенні аналізу наукових підходів до трактування поняття «педагогічна культура батьків», розкритті її сутнісних ознак.

Деякі дослідники (Є. Бондаревська, С. Вершловський) розглядають педагогічну культуру як історичну програму соціального наслідування, яка охоплює соціально-педагогічний ідеал, адекватні форми і методи його досягнення, суб'єктів педагогічної культури, якими можуть бути батьки, сім'ї, педагоги, суспільство, держава. У цьому розумінні в педагогічній культурі виокремлюють три рівні: реліктовий, актуальний, потенційний. Реліктовий рівень містить педагогічні настановлення, норми, способи і форми педагогічного процесу, що склалися історично і продовжують за інерцією своє існування, навіть за відсутності необхідних об'єктивних передумов. Актуальний рівень відображає специфіку сучасної суспільної педагогічної ситуації. Це зразок освітньо-виховної діяльності, вибудований згідно з вимогами соціального замовлення. Третій рівень представлений педагогічною інноватикою, мета якої полягає у підготовці освітньої системи до вимог завтрашнього дня [2, с. 7].

Педагогічна культура також інтерпретується як такий рівень педагогічної підготовки батьків, який дає їм змогу перетворити сімейне виховання на цілеспрямований, успішний процес, що повноцінно вирішує завдання розвитку і виховання дитини в єдності зі школою [1, с. 65].

У широкому соціально-педагогічному сенсі педагогічна культура батьків інтерпретується як складова загальної культури людини, в якій відображено накопичений людством досвід виховання дітей у сім'ї, такий рівень їхньої педагогічної

спрямованості, який відображає міру зрілості як вихователів і виявляється в процесі сімейного виховання [5, с. 64].

Тобто, педагогічна культура батьків, з одного боку, віддзеркалює рівень оволодіння ними наявним у суспільстві соціально-педагогічним досвідом виховання, а з іншого — передбачає реалізацію цього досвіду у повсякденній життєдіяльності своєї сім'ї.

Низька педагогічна культура батьків спричинює їхнє безвідповідальне ставлення до виконання виховної функції, мотиваційну обмеженість щодо розв'язання проблем, пов'язаних із вихованням і розвитком дитини, формалізацію батьківсько-дитячих взаємин, збільшення дефіциту теплоти, уваги і поваги між членами сім'ї, що призводить до формування в дитини низької самооцінки, невпевненості в своїх силах, розвитку негативних способів самоствердження в соціумі.

На думку С. Щербакової, більш правомірно вести мову не просто про педагогічну, а про психолого-педагогічну культуру батьків, акцентуючи на її психологічних засадах. Це пояснюється тим, що будь-який педагогічний спосіб, метод впливу та взаємодії з дитиною, будь-який крок батьків у напрямі формування та розвитку її особистості дуже важко здійснити без знання закономірностей психічного розвитку дитини, без розуміння психічних мотивів, які зумовлюють кожний її вчинок, без уміння протистояти тим міфам і помилкам з приводу особливостей дитячого психічного розвитку і методів виховання, наявних у культурі поряд із науковою психолого-педагогічною системою поглядів [7].

Грунтуючись на таких ідеях, С. Щербакова пропонує розглядати психолого-педагогічну культуру батьків як особистісне утворення, що проявляється в їхній ціннісно-цільовій спрямованості на повноцінне виховання і розвиток дитини, здатності до рефлексії, самоконтролю, регуляції своєї поведінки, у творчому володінні психолого-педагогічними технологіями, знаннями, гуманістичним стилем взаємодії з дитиною. Дослідниця переконана, що ефективність сімейного виховання, повноцінний психічний та особистісний розвиток дитини залежать не просто від рівня психолого-педагогічної культури, а від рівня сформованості тих чи тих компонентів її структури. До таких елементів пропонується відносити аксіологічний, операційно-діяльнісний та інформаційно-змістовий, кожний з яких має конкретні показники, що дає змогу

виміряти загальний рівень психолого-педагогічної культури батьків.

Показниками аксіологічного компонента визначено:

1) тип батьківського ставлення до дитини, який виявляється через емоційну чутливість стосовно неї (материнська і батьківська любов, повага і прийняття дитини, оцінювання її образу «Я»), почуття відповідальності за процес розвитку і виховання дитини у сім'ї;

2) здатність батьків до рефлексії себе, своєї поведінки і вчинків, що виявляється у певному рівні вольового самоконтролю, саморегулювання під час взаємодії з дитиною, а також впливає на актуалізацію особистісних якостей батьків, реалізацію ними своїх творчих сил і здібностей у процесі сімейного виховання.

Показниками інформаційно-змістового компонента є:

1) наявність у батьків знань про загальні закономірності психічного розвитку дітей, наявність об'єктивних уявлень про психологічні особливості різних вікових періодів, розуміння позитивного змісту вікових криз та їхнього значення у розвитку дитини;

2) наявність знань про індивідуально-типологічні особливості своєї дитини, знань про її сильні та слабкі сторони, адекватне їх оцінювання, уміння прогнозувати їхній подальший розвиток, уміння об'єктивно узгоджувати свої вимоги з реальними можливостями і здібностями дитини;

3) наявність знань про цілі педагогічної діяльності, методи і прийоми виховання, можливі негативні наслідки застосування неадекватних методів виховання (покарання, заохочення, вимоги), а також знання про шляхи і способи організації діяльності дитини, спрямованої на її всебічний розвиток.

Для характеристики операційно-діяльнісного компонента запропоновано такі показники:

1) способи і прийоми спілкування батьків із дитиною у процесі виховного впливу: методи словесного впливу (спонукання, переконування, прохання, примус), методи контролю, наочного прикладу, заохочення, покарання;

2) стиль взаємодії з дитиною, який синтезує весь характер батьківської компетентності у питаннях виховання і розвитку дітей, дає інтегральну характеристику певному рівню психолого-педагогічної культури батьків.

Аналізуючи об'єктивні та суб'єктивні чинники, які безпосередньо позначаються на виховному потенціалі сім'ї,

Л. Хачатрян і Н. Кабанова наголошують на важливості такого суб'єктивного за характером чинника, як педагогічна культура батьків, що визначає можливість продукування конструктивного виховного впливу на формування і розвиток особистості дитини. І хоча автори не подають чіткого визначення самого поняття «педагогічна культура батьків», вони окреслюють ті якості і властивості, наявність яких може слугувати свідченням педагогічної культури. Зокрема, зазначений вплив відбувається ефективно, якщо батьки свідомо підходять до вибору методів виховання, зважаючи переваги і недоліки кожного з них, уміють чітко формулювати виховні цілі. Це, своєю чергою, дає їм змогу окреслити певний напрям і виховну стратегію, які, безумовно, мають бути несуперечливими, послідовними [6].

Відсутність у батьків знань про закономірності особистісного розвитку, вікові особливості дітей та їхнє значення для виховання, на переконання Л. Хачатрян і Н. Кабанової, може спричинити втрату контролю над поведінкою дитини і, як наслідок, зниження якості виховання. Щодо інших параметрів педагогічної культури батьків, до них пропонується відносити усвідомлення недостатності наявних психолого-педагогічних знань та орієнтацію на їх поглиблення і розширення, активність в оволодінні такими знаннями, уявлення про доцільне використання тих чи тих практик заохочення і покарання дітей, відсутність у сім'ї ціннісних суперечностей у поглядах на виховання дитини та вимоги до неї.

Визначаючи педагогічну культуру батьків як інтегративне утворення, що уособлює єдність цінностей, діяльнісних проявів, сутнісних сил особистості батьків, спрямованих на творчу реалізацію процесу виховання і розвитку дитини в сім'ї, Ю. Гладкова вирізняє її критерії і показники, до яких належать:

- ціннісні орієнтації (ставлення до сім'ї, дитини як до цінностей; визнання самоцінності дитинства, індивідуальності дитини; усвідомлення емоційної сфери дитини як базової основи особистості та своєї ролі в забезпеченні психологічного захисту та емоційного благополуччя дитини; розуміння необхідності цілеспрямованого систематичного виховання дитини за допомогою узгоджених зусиль усіх членів сім'ї);
- діяльнісні характеристики (свідоме прийняття ролі батьків як вихователів, відповідальних за розвиток особистості своєї дитини; володіння психолого-педа-

гогічними знаннями в практиці повсякденної взаємодії з дитиною відповідно до її особливостей і тенденцій розвитку; узгодження мети і методів виховання з інститутами суспільного виховання для забезпечення наступності в розвитку дитини; гнучкість форм і методів взаємодії в різних ситуаціях, а також у зв'язку з віковими змінами дитини);

- особистісні прояви (наявність таких психологічних позицій, як здатність до емпатії, рефлексії, самоконтролю, саморегуляції; уміння долати власні особистісні проблеми без завдання шкоди емоційному самопочуттю дитини; готовність до узагальнення, аналізу, корекції, перебудови власного досвіду виховної діяльності; розширення сфери спілкування з носіями педагогічного досвіду, підвищення комунікативної культури, активне прийняття ролей «Я навчаюся» («Мене навчають») та «Я навчаю» як основу діалогу [3, с. 10].

Узагальнюючи наведені визначення, можна констатувати, що педагогічна культура батьків — це такий рівень педагогічної підготовки батьків, який дає їм змогу перетворити сімейне виховання на цілеспрямований, успішний процес, що повноцінно вирішує завдання розвитку і виховання дитини. Педагогічна культура батьків може бути представлена як комплекс знань, емоційних проявів і вмінь психолого-педагогічного характеру, які забезпечують їхню діяльність з виховання та розвитку дитини.

Під знаннями у цьому разі розуміють ті, що стосуються, по-перше, вікових та індивідуальних особливостей дитини, закономірностей та етапів її психічного і фізичного розвитку, потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій; по-друге, способів оптимальної організації життя дитини у сім'ї та поза нею, мети, засобів, методів сімейного виховання, розуміння цінностей сімейного життя і сімейного виховання; по-третє, досягнень у галузі педагогіки, психології, фізіології, гігієни; по-четверте, знання своїх прав та обов'язків, а також прав та обов'язків дитини.

Емоційні прояви охоплюють здатність володіти собою у складних, непередбачуваних ситуаціях, розуміти стан дитини за невиразними особливостями поведінки, проблеми, що хвилюють її, і надавати їй допомогу в їх розв'язанні, здатність до емпатії, співчуття та співпереживання.

Важливу складову педагогічної культури батьків становить рефлексія — уміння аналізувати власні дії, вчинки і стани; оцінювати необхідність та ефективність запроваджених методів і прийомів виховання, причини успіхів і невдач, утруднень, що виникають у процесі сімейного виховання; здатність дивитися на себе очима своєї дитини.

Виокремлюючи компоненти педагогічної культури батьків, вважаємо за необхідне наголосити, що їх формування не може відбуватися ізольовано, адже за належних умов забезпечує вдосконалення одного іншим.

Література

1. Бадмаев С. А. Психологическая коррекция отклоняющегося поведения школьников / С. А. Бадмаев. — М. : Магистр, 1997. — 95 с.
2. Вершловский С. Г. Проблемы гуманизации школьного образования / С. Г. Вершловский // Гуманизация образования: Теория. Практика. — СПб., 1994. — С. 5-14.
3. Гладкова Ю. А. Деятельность дошкольного учреждения по повышению психолого-педагогической культуры современной семьи : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ю. А. Гладкова. — М., 2009. — 20 с.
4. Меренков А. В. Сущность качественных изменений воспитательной деятельности в динамично меняющемся мире / А. В. Меренков // Известия Урал. Гос. ун-та. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. — 2011. — Т. 95, № 4. — С. 70-73.
5. Недвицкая М. Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи / М. Н. Недвицкая. — М. : УЦ Перспектива, 2011. — 152 с.
6. Хачатрян Л. А. Состояние воспитательного потенциала современной российской семьи [Электронный ресурс] / Л. А. Хачатрян, Н. С. Кабанова // Вестник Пермского у-та. — Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-vospitatelnogo-potentsiala-sovremennoy-rossiyskoj-semi#ixzz35HGw9dBf>.
7. Щербакова С. Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Светлана Николаевна Щербакова. — М., 1998. — 219 с.

Раскрыта сущность педагогической культуры родителей как составляющей их общей культуры, которая представляет уровень педагогической подготовки, обеспечивающий превращение семейного воспитания в целенаправленный, успешный процесс полноценного решения задачи развития и воспитания ребенка. Установлено, что педагогическая культура родителей может быть представлена как комплекс знаний, эмоциональный проявлений и умений психолого-педагогического характера, которые обеспечивают их деятельность по воспитанию и развитию ребенка. Доказано, что важным компонентом педагогической культуры родителей является рефлексия — умение анализировать собственные действия, поступки и состояния; оценивать необходимость

и эффективность используемых методов и приемов воспитания, причины успехов и неудач, трудностей, которые возникают в процессе семейного воспитания; способность смотреть на себя глазами своего ребенка.

Ключевые слова: родители, педагогическая культура, структурные компоненты, знания, эмоциональные проявления, практические умения, ребенок, семейное воспитание.

N. V. Stadnik

Theoretical Approaches to Determination of the Essence of the Concept «Pedagogical Culture of Parents»

Institute of Primary education of Borys Hrinchenko Kyiv University (18/2 O. Davydova Blvd., Kyiv, Ukraine).

The essence of pedagogical culture of parents is exposed in the article as a constituent of their general culture, which personifies the level of pedagogical preparation and provides transformation of domestic education into a purposeful, successful process of solving the task of the child's development and education. Pedagogical culture of parents can be presented as a complex of knowledge, emotional displays and abilities of psychology-pedagogical character, which provides their activity on education and development of the child. Knowledge relates to the child's age and individual features, conformities of its psychical and physical development, needs, interests and value orientations; methods of optimum organization of the child's life in family, the purpose, facilities, methods of domestic education, understanding of values of domestic life and domestic education; achievements in pedagogics, psychology, physiology, hygiene; knowledge of the parent's rights and duties, and also rights and duties of the child. Emotional displays cover the ability to control temper in difficult, unforeseeable situations, to understand the state of the child after the inexpressive features of conduct, problems faced by it, and to give help in their solving, the ability to empathy, sympathy. An important component of parents' pedagogical culture is proved to be reflection – the ability to analyze own deeds and states; to estimate the efficiency of the methods used in education, causes of successes and failures, difficulties which arise in the process of domestic education; the ability at look at one's self with the eyes of the child.

Keywords: parents, pedagogical culture, structural components, knowledge, emotional displays, practical abilities, child, domestic education.

Reference

1. Badmaiev, S. A. (1997). Psikhologicheskaiia korrektsiia otkloniaiuushchegosia povedeniia shkolnikov [Psychological correction of schoolchildren's deviant behaviour]. Moscow: Magistr.
2. Vershlovskii, S. G. (1994). Problemy gumanizatsii shkolnogo obrazovaniia [Problems of school education humanization]. In Gumanizatsiia obrazovaniia: Teoriia. Praktika (pp. 5-14). St. Petersburg.
3. Gladkova, Yu. A. (2009). Deiatelnost doshkolnogo uchrezhdeniia po povyshe-niiu psikhologo-pedagogicheskoi kultury sovremennoi semi [The activity of preschool institution on improvement of psychological and pedagogical culture of modern family] (Dissertation Abstract, Moscow).
4. Merenkov, A. V. (2011). Sushchnost kachestvennykh izmenenii vospitatelnoi deiatelnosti v dinamichno meniaiuushchemsia mire [The essence of quantitative

- changes of educational activity in the dynamic world]. *Izvestiia Ural. Gos. un-ta*: Vol. 95, 4, 70-73.
5. Nedvitskaia, M. N. (2011). *Teoriia i praktika organizatsii pedagogicheskogo vzaimodeistviia shkoly i semi* [Theory and practice of pedagogical ineration of school and family]. Moscow: UTs Perspektiva.
 6. Khachatryan, L. A. & Kabanova, N. S. *Sostoianiiie vospitatelnogo potentsyala sovremennoi rossiiskoi semi* [The educational potential of modern Russian family]. Retrieved from <http://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-vospitatelnogo-potentsiala-sovremennoy-rossiyskoy-semi#ixzz35HGw9dBf>.
 7. Scherbakova, S. N. (1998). *Formirovaniie psikhologo-pedagogicheskoi kultury roditelei* [The formation of psychological and pedagogical culture of parents]. (Candidate dissertation, Moscow).

ПРОФІЛАКТИКА КОНФЛІКТІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано актуальність проблеми профілактики конфліктів в умовах сучасного суспільства. Проаналізовано психологічні, педагогічні і соціологічні аспекти профілактики конфліктної поведінки, що знайшли своє відображення у працях вітчизняних і зарубіжних учених у різні періоди історичного розвитку. Розкрито сутність понять «профілактика» та «соціальна профілактика», «соціальне середовище». Наголошено, що з'ясування передумов конфліктності необхідне для визначення можливих шляхів її подолання. Автором охарактеризовано основи профілактики та її функції, визначено специфіку соціальної профілактики стосовно конфліктів у шкільному середовищі.

Ключові слова: профілактика, конфліктна поведінка, середовище.

Актуальність вивчення питання профілактики конфліктів зумовлена низьким рівнем духовності суспільства, який породжує конфліктологічну проблему нашого часу. Різке погіршення матеріального рівня життя суттєво відбивається на моральному здоров'ї суспільства, спричиняє прояви асоціальної поведінки, зокрема, у молодіжному середовищі. Сучасні підлітки опинилися у дисгармонійному світі соціальних стосунків з дійсністю, що ускладнює процес їхньої адаптації до нових умов. Тому соціально-педагогічне попередження конфліктності серед підлітків та з'ясування передумов підліткової конфліктності є актуальною темою сучасності.

Проблема профілактики конфліктів є предметом наукових досліджень у психології, соціології, педагогіці. Питання попередження конфліктності серед підлітків знайшло своє відображення у психологічних працях В. П. Бурлачука, Е. О. Донченко, Г. М. Дубчака, О. Л. Коберника, К. Левіна Н. І. Непомнящої, Т. М. Титаренко, К. Хорні, З. Фрейда. У їхніх працях розглядаються суперечності, які виступають передумовами виникнення конфліктної поведінки, детермінуючи внутрішньо особистісний конфлікт.

Проблеми взаємодії суб'єктивних та об'єктивних детермінант вивчаються в працях Ф. М. Бродкіна, Н. В. Грیشиної, О. О. Єршова, Р. Дарендорфа, Л. Козера, І. Н. Коряк, М. І. Пірен. Ними розглянуто чинники впливу на виникнення та розвиток конфліктних форм поведінки

У працях Л. І. Божович, Г. С. Костюка висвітлюються внутрішні суперечності (окремих сторін психіки, навчальної діяльності, мотивації тощо) і зовнішні (між людиною і навко-

лишнім середовищем). Учені наголошують, що коли зовнішні суперечності інтеріоризуються та стають внутрішніми, вони породжують у самій людині протилежні тенденції, які вступають у боротьбу між собою шляхом вироблення нових способів поведінки.

Л. О. Петровська, Н. І. Пов'якель, В. І. Ілійчук питання конфліктної поведінки пов'язують з об'єктивно-суб'єктивним характером причин конфлікту, психологічними властивостями та соціальним досвідом особистості. Ученими доведено, що в процесі визначення способів попередження конфліктних форм поведінки обґрунтування об'єктивно-суб'єктивного характеру причин конфлікту необхідно для вироблення стратегії поведінки [4, с. 435].

На основі проведеного аналізу психологічних праць з означеної проблеми можна зробити висновки про те, що прояви конфліктної поведінки, внутрішні особливості особистості та її соціальне оточення тісно взаємопов'язані. Слід зауважити, що психологи розглядають конфліктну поведінку як стиль поведінки людини, який детермінує виникнення конфліктів.

Питання конфліктної поведінки підростаючого покоління знайшло своє відображення у соціологічних працях Л. С. Славіна, Т. В. Ендовицької, Б. С. Волкова, Л. Е. Орбан-Лембрик, В. І. Ілійчук. Науковці розглядають конфліктну поведінку як рису особистості, що акумулюється природними задатками індивіда і його соціальним досвідом та виступає як результат внутрішніх і зовнішніх суперечностей між потребою в самоствердженні і можливістю її задоволення, а також між власними установками і вимогами групи.

Соціолог О. Г. Здравомислов розглядав конфліктну поведінку як захист власних інтересів шляхом обмеження активності опонента. На його думку, у визначенні поведінки й манери спілкування домінують емоції.

Праці соціологів Дж. Джеттен, С. Кітаяма, Г. Маркус, Г. У. Солдатової підкреслюють соціокультурну зумовленість поведінкових стереотипів. Ученими встановлено, що толерантність є інтегративною якістю особистості, що проявляється на рівні моральних переконань, індивідуальних властивостей та поведінки. Отже, соціологи розглядають конфлікт як модель поведінки з особливими розподілом ролей, способами вираження поглядів, формами відстоювання інтересів.

Проблема конфлікту у процесі виховання дістала висвітлення у педагогічних працях А. С. Макаренка, В. О. Су-

хомлинського, Б. Т. Лихачова та інших авторів ще у минулому столітті. В. О. Сухомлинський вважав, що безконфліктного навчально-виховного процесу не буває, а подолання конфлікту – це «будні щоденної виховної роботи» [7, с. 639]. Проблему конфліктів у шкільному середовищі розглядали також учені А. Я. Анцупов, Н. В. Басова, Г. О. Ковальов, Я. Л. Коломинський, Є. А. Шумилін, В. М. Афонькова, Т. В. Драгунова, Є. С. Родченкова.

Науковцями розглянуто загальнотеоретичні знання про сутність конфлікту, його структуру і динаміку перебігу, особливості педагогічних конфліктів, причини виникнення конфліктів, основні ланки педагогічної ситуації, які за різних умов можуть бути конфліктогенними, визначено способи подолання конфліктної ситуації.

Проблематика причин конфліктів та шляхів їх запобігання у педагогічних колективах відображена у працях А. О. Лукашенко, В. Д. Жаворонкова, Л. Г. Карпової та інших. Дослідниками висвітлено загальні проблеми професійної компетентності педагога до здійснення педагогічно доцільної взаємодії, безконфліктного спілкування з учасниками педагогічного процесу – колегами, адміністрацією, також обґрунтовано причинно-наслідкові зв'язки конфлікту.

У сучасній школі процес навчання та виховання неможливий без суперечностей і конфліктів. Конфлікти, конфліктні ситуації, а звідси й конфліктна поведінка – безпосередня реальність наших днів.

Пояснити поведінку особистості, зокрема й конфліктну, неможливо без аналізу соціального середовища, суспільних відносин, груп, з якими особистість взаємодіє, а також без вивчення ціннісно-нормативної структури суспільства, що суттєво впливає на ієрархію цінностей, ціннісних орієнтацій, мотивів та установок особистості.

Процеси соціального виховання та соціалізації особистості здійснюються в умовах соціального середовища. З погляду соціальної педагогіки, соціальне середовище – це сукупність соціальних умов життєдіяльності людини, а саме сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи, що впливають на формування її свідомості та поведінки [1, с. 56-60].

Саме соціальне середовище, зокрема його сфери: політична, соціальна, духовна формують певні очікування щодо поведінки особистості.

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки виховне середовище тлумачиться як «середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на мікрорівні, сукупність об'єктивних факторів, що утворює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливає на формування її фізичних, психічних та соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації» [6, с. 69-70].

Результатом порушення відносин підлітка із середовищем може стати конфліктна поведінка і, як наслідок, агресивні дії. Агресивні дії підлітків виступають засобом досягнення мети, самоціллю, що задовольняє потребу в самореалізації і самоствердженні.

Зважаючи на те, що діти є основою майбутнього суспільства, з'ясування передумов підліткової конфліктності та її профілактика є актуальним завданням. Спеціалісти, які працюють із конфліктами, вважають найефективнішим засобом запобігання конфліктам їхню профілактику.

На нашу думку, для кращого розуміння сутності профілактики доцільно використати таке визначення: профілактика — це система керованої діяльності яка забезпечує науково-теоретичну та практичну реалізацію заходів, спрямованих на попередження конфліктної поведінки, виникнення і розвитку відхилень.

До основ профілактики належать: законність, гуманізм, демократизм, відповідальність посадових осіб за порушення прав індивідів.

Профілактика ґрунтується на своєчасному виявленні та виправленні негативних педагогічних, психологічних, організаційних, інформаційних факторів, що зумовлюють відхилення у психічному та соціальному розвитку дітей та молоді, у їхній поведінці, стані здоров'я, а також в організації життєдіяльності та дозвілля [2, с 14].

Функції профілактики:

- діагностична (виявлення причин та факторів відхилень у поведінці);
- координуюча (координація зусиль зацікавлених виховних інститутів у попередженні та подоланні асоціальної поведінки);
- прогностична (передбачення можливих негативних явищ у поведінці особи);
- реабілітуюча (відновлення рівноваги у поведінці).

У сучасній літературі визначення «профілактика конфліктів» та «попередження конфліктів» доволі часто вживають як синоніми. Вважаємо за доцільне розрізнити ці концепти. Профілактика конфліктів — ширше поняття, а попередження конфліктів є видом профілактики. Профілактика конфліктів — це така організація життєдіяльності суб'єктів соціальної взаємодії, яка спрямована на недопущення конфлікту або на мінімізацію ймовірності його виникнення [3, с. 94-97].

Порівняно з терміном «профілактика», соціальна профілактика є напрямом соціально-педагогічної діяльності. Соціально-педагогічною можна вважати діяльність, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини (М. А. Зверева, А. І. Капська, В. А. Нікітін).

Соціальна профілактика може розглядатися і як вид соціальної роботи. Законом України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» від 21.06.2001 № 2558-III визначено, що соціальна профілактика — це вид соціальної роботи, спрямованої на запобігання складним життєвим обставинам сімей, дітей та молоді. Вважаємо, що соціальна профілактика розширює низку попереджувальних заходів, зокрема психолого-педагогічних, правових, медичних, культурних тощо та деталізує перелік проблем, на які повинні бути розраховані відповідні дії.

Основні напрями соціально-педагогічної роботи у сучасній школі визначаються насамперед проблемами, що виникають у процесі навчання та виховання дітей.

Як і в будь-якій профілактичній роботі, вирізняють первинну, вторинну і третинну профілактику.

Первинна (соціально-педагогічна профілактика) — це комплекс педагогічних та психологічних заходів, спрямованих на налагодження позитивної соціальної взаємодії підлітків, на попередження несприятливого впливу факторів соціального середовища. Ми підтримуємо думку, що первинна профілактика найбільш ефективна до усунення обставин і факторів, які провокують конфліктну поведінку підлітків. Моделі поведінки, уміння та навички, які підліток знає і вдосконалює, впливають на підвищення стійкості до несприятливих факторів. Первинна профілактика ґрунтується на комплексному системному вивченні впливу умов і факторів соціального та природного середовища на здоров'я та розвиток підлітка [5, с. 2].

Вторинна профілактика (рання профілактика) полягає в роз'ясненні впливу конфліктної поведінки та пов'язаних із нею негативних наслідків на розвиток і формування особистості. Вторинна профілактика передбачає раннє виявлення негативних змін в поведінці дитини, що дає змогу попередити подальший розвиток девіантної поведінки.

Суть *третинної* профілактики (цілеспрямованої профілактики) полягає у формуванні в підлітків навичок відмови від скоєння правопорушення або злочину. Третинна профілактика передбачає виявлення причин, особливостей поведінки та свідомості підлітків, які призвели до виникнення проблем. А також перенавчання, підвищення самооцінки підлітка, підтримку в адаптації до соціуму. Профілактика є індивідуальною, систематичною і довготривалою у комплексі педагогічних, соціальних, психологічних послуг.

Отже, можемо зазначити, що проблематика конфліктів та їх профілактика була і є предметом уваги різних наук (педагогіки, психології, соціології) та не втрачає своєї актуальності і сьогодні. Особливо важливою видається робота щодо профілактики конфліктів, яка є необхідною умовою запобігання конфліктній поведінці підлітків, а у разі виникнення конфліктів допоможе віднайти оптимальні шляхи їх подолання.

Література

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; заг. ред. А. Й. Капської. — К., 2002. — 164 с.
2. Алексєєнко Т. Ф. Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику / Т. Ф. Алексєєнко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. — 2005. — № 1. — С. 56-60.
3. Анцупов А. Я. Профілактика конфліктів в школьному колективі / А. Я. Анцупов. — М., 2003. — 208 с.
4. Ложкін Г. В. Психологія конфлікту : теорія і сучасна практика / Г. В. Ложкін, Н. І. Пов'якель. — К. : Ранок, 2007. — 435 с.
5. Оржеховська В. М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб. / В. М. Оржеховська // Міжнародний фонд «Відродження». Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні». — К. : ВіАн, 1996. — 352 с.
6. Соціальна педагогіка : словник-довідник / Т. Ф. Алексєєнко, Ю. М. Жданович, І. Д. Зверева, О. Л. Кононко та ін. ; за заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. — Вінниця : Планер, 2009. — 548 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5-ти т. Т. 5 : Бачити себе / В. О. Сухомлинський. — К. : Радянська школа, 1976-1977. — 639 с.

В статтє обоснована актуальность профілактики конфліктів в условиях современного общества. Проанализированы психологические, педагогические

ческие и социологические аспекты профилактики конфликтного поведения, получившие свое отражение в трудах отечественных и зарубежных ученых в различные исторические периоды. Объяснена сущность понятий «профилактика» и «социальная профилактика», «социальная среда». Обращено внимание на предпосылки конфликтности и необходимость определения возможных путей их преодоления. Автором охарактеризованы основы профилактики и ее функции, определены специфические особенности социальной профилактики относительно конфликтов в школьной среде.

Ключевые слова: профилактика, конфликтное поведение, среда, подростки.

L. V. Suchkova

Prophylaxis of Conflicts as a Social and Pedagogical Problem

Sasynivska general school of I-III degrees (Piryatynskiy district, Poltava region, Ukraine).

In the article, the topicality of the problem of prophylaxis of conflicts in conditions of modern society is substantiated. Psychological, pedagogical and sociological aspects of conflict behavior prophylaxis are analyzed, which are reflected in works of domestic and foreign scientists in different periods of historical development. The essences of the concepts «prevention» and «social prevention», «social environment» are specified. Clarification is determined to be a precondition for a conflict to identify possible ways to overcome it. The author describes the basics of prevention, its functions and specifics in relation to the prevention of social conflicts in the school environment. The connection of conflict behavior with the features of social environment is proved. The author characterizes the types of prevention and its impact on the prevention of conflict behavior. Particular attention is paid to conflict preventive measures aimed at creating the best social situation for the individual that are a necessary condition to preventing conflict behavior of adolescents.

Keywords: prophylaxis, conflict conduct, educational environment, prevention, adolescents.

References

1. Kapska, A. Y., Bezpalko, O. V. & R. H. Vaynola. (2002). Aktualni problemy sotsialno-pedahohichnoyi roboty (modulnyi kurs dystatsiinoho navchania. [Issues of the day of social-pedagogical work (a module of distance learning course)]. Kyiv.
2. Alekseienco, T. F. (2005). Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei grupy ryzyky [Social-pedagogical support of children of risk group]. Sotsialna pedagogika. [Social pedagogics], 1, 56-60.
3. Antsupov, A. Ya. (2003). Profilaktika konfliktov v shkolnom kolektive [Conflict prevention in the school community]. Kyiv.
4. Lozhkin, G. V. (2007). Psykholohiia ronfliktu: teoriia i praktyka [Psychology of conflict: theory and practice]. Kyiv: Ranok.
5. Orzhekhovska, V. M. (1996). Profilaktyka pravoporushen sered nepovnoletnikh [Delinquency prevention among under-ages]. Kyiv: ViAn.
6. Alekseienco, T. F., Zhdanovych, Yu. M., Zvereva, I. D. & Kononko, O. L. (2009). Sotsialna pedahohika [Social pedagogics]. Vinnytsia: Planer.
7. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). Vybrani tvory: Vol. 5 [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На основі теоретичного аналізу наукового доробку вітчизняних та закордонних учених автор розглядає специфіку поняття «просоціальної поведінки»; розкриває вікові, анатомо-фізіологічні та індивідуально-психологічні особливості учнів початкової школи, які необхідно враховувати вчителям та вихователям з метою формування просоціальної поведінки дитини відповідно до динаміки соціальних змін і вираженої орієнтації суспільства на соціальний престиж і успішність.

Ключові слова: *молодший шкільний вік, психо-фізіологічні особливості учнів початкової школи, формування просоціальної поведінки.*

Сучасний стан розвитку суспільства визначається змінами в навчальній та виховній сферах. Тому поява нових цілей і цінностей в освіті потребують переосмислення змісту, форм і методів виховання дітей та учнівської молоді. Одночасно руйнівні соціальні ефекти, які спричиняють соціальну диференціацію і стратифікацію суспільства, агресію, «мобінг» (від англ. mobbing — гнобити, грубити, глумити, нападати), девальвацію моральних та інтелектуальних цінностей, кризу сім'ї, конфлікт поколінь — це виклики сучасності, які свідчать про актуальність дослідження та необхідність розбудови системи превентивного виховання, створення безпечного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу, формування просоціальної поведінки особистості відповідно до динаміки соціальних змін і вираженої орієнтації суспільства на соціальний престиж і успішність.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури з проблеми формування просоціальної поведінки свідчить про недостатність досліджень, в яких розкривалися б механізми та специфіка розвитку просоціальної поведінки учнівської молоді. Оскільки клас для молодшого школяра — це значуща соціальна група і прояви просоціальної поведінки є необхідним елементом повноцінної взаємодії у шкільному середовищі, вивчення означеної проблеми як у теоретичному, так і в практичному аспектах щодо учнів початкової школи є важливим.

Молодшими школярами вважають дітей віком від 6/7 до 10/11 років, які навчаються у 1-4 класах сучасної школи. Цей віковий період завершує етап дитинства. «Наприкінці молодшого шкільного віку, — зазначає академік І. Бех, — підрастаюча особистість стає готовою до нормативного функ-

ціонування в соціумі. Вона орієнтується у ньому відповідно до того, яким чином — самостійно чи опосередковано — усвідомила потреби, що характеризують міжсуб'єктні відносини, що превалюють у школяра з оточуючими; умови, що сприяють їх задоволенню і діям, виконання яких не пов'язане зі страхом; відтерміновані цілі, для досягнення яких дитина може відмовитися від перспектив задоволення чи зростання власного статусу» [2, с. 102].

У психолого-педагогічних дослідженнях (Г. Абрамова, Б. Айсмонтас, М. Боришевський, М. Добриніна, Л. Долинська, М. Задесенець, А. Захаров, І. Кулагіна, А. Люблінська, І. Матюша, В. Мухіна, Л. Обухова, Н. Тализіна, М. Фіцула, Л. Фрідман та інші) приділяється увага основним характеристикам поведінки молодших школярів (стриманість, співпереживання, почуття власної гідності, імпульсивність, агресивність, афективні стани), формуванню їхньої самооцінки, самоконтролю, моральної поведінки, здатності до моральних вчинків.

Просоціальна поведінка (*prosocial behavior* від лат. *pro* — приєменник, що вказує на дію в якихось/чійхось інтересах й *socialis* — суспільний) у психологічній енциклопедії визначається як поведінка індивіда, що орієнтується на благо соціальних груп, надання допомоги та є протилежною характеристикою до асоціальної поведінки. У вітчизняній психології просоціальна поведінка розглядається в рамках таких понять, як альтруїзм, гуманні відносини, відносини солідарності, взаємодопомоги, співучасті, гуманістичні цінності, формування й розвиток емпатії, відмінності просоціальної та асоціальної поведінки (І. Бех, В. Абраменкова, І. Фурманова, Л. Антілогова, Л. Божович, Б. Братусь, Ф. Василюк, Х. Джус, Б. Додонов, В. Куніцина, Я. Неверович, В. О. Ядов, С. Якобсон та інші). Такі аспекти просоціальної поведінки, як альтруїзм/егоїзм, разова допомога/постійна допомога, особистісні змінні/ситуаційний контекст, походження емпатії є предметом досліджень Д. Dovidio, L. Penner, J. Piliavin, J. Rushton, С. Шварца. На думку зарубіжних дослідників, просоціальна поведінка являє собою дії на користь іншим людям, а також охоплює симпатію, співпрацю, допомогу, сприяння, альтруїзм, взаємодію (Г. Крайг, Д. Бокум, В. Джеймс, В. Занде, Л. Мерфі, В. Стауб, Р. Чалдіні та інші).

Відомо декілька теоретичних моделей, що становлять структуру просоціальної поведінки особистості: модель прийняття рішень щодо надання допомоги у кризових ситуаціях

Латане і Дарла; просоціальна модель С. Шварца та Ховарда; модель просоціальної поведінки, запропонована у 2006 році З. Ліндербергом, яка передбачає п'ять видів поведінки: співпрацю, справедливість, альтруїзм, надійність, повагу до інтересів інших [6].

Проблематикою формування просоціальної поведінки учнів сучасного загальноосвітнього навчального закладу з позиції педагогічної науки займалися вітчизняні науковці Л. Калашникова, Ю. Мазур.

Американський вчений Дж. Аронфрід, автор теоретичної концепції просоціальної поведінки, в основі якої — здатність до співпереживання емоційного стану іншої людини, що складається із позитивного, насамперед, сімейного життєвого досвіду дитини. Тому надзвичайно важливим для формування просоціальної поведінки молодшого школяра є приклад і позитивний вплив родини, в якій дорослі слугують для дітей зразками і вчителями у сфері людських стосунків. Моделі взаємин батьків визначатимуть ставлення дитини до навколишнього світу у майбутньому. Поведінку дорослих-батьків можна описати за допомогою двох пар ознак: неприйняття — розташування і терпимість (самостійність, воля) — стримування (контроль). Позитивно налаштовані до дітей батьки вважають, що їхні діти володіють багатьма позитивними якостями, дістають радість від спілкування з ними, приймають їх такими, якими вони є. Батьки, в яких домінує контроль (стримування), декларують дітям багато заборон, нагляд, суворе визначення норм поведінки. Від молодших школярів такі батьки вимагають стриманої поведінки, гарного навчання, уміння поводитися належним чином за столом, дотримання чистоти і порядку. Їм властиві суперечності в системі вимог і заборон. Поблажливі батьки, на відміну від вимогливих, звичайно роблять мало зауважень дитині, не забороняють гучних ігор, їх мало турбує охайність і слухняність, вони надають необмежену волю. Фактором розвитку особистості молодшого школяра на тлі формування просоціальної поведінки є не стільки навчальна діяльність, скільки ставлення дорослих до успішності, дисциплінованості та старанності дитини.

Розглянемо деякі, на нашу думку, значущі для формування просоціальної поведінки вікові, анатомо-фізіологічні та індивідуально-психологічні особливості молодших школярів. Нижня межа цього вікового періоду (6-7 років) поєднує ознаки дошкільного дитинства і школяра, що зумовлено переходом

до навчання як систематичної та цілеспрямованої діяльності. Зміна провідної діяльності з ігрової на навчальну сприяє усвідомленню виконання суспільно важливої, обов'язкової та значимої діяльності, яку оцінюють і поважають дорослі. Суспільна значущість навчання змінює самооцінку дитини, сприяє перебудові взаємин у сім'ї. «Саме тому, що навчальна діяльність є суспільною за своїм змістом (у ній відбувається засвоєння усіх надбань культури та науки, накопичених людством), суспільною за своїм сенсом (вона є суспільно значущою і суспільно оцінюючою), суспільною за своїм виконанням (виконується відповідно до суспільно вироблених норм), — зазначив Д. Ельконін, — вона є провідною у молодшому шкільному віці, тобто у період її формування».

Період «шкільної епохи» (І. Бех) викликає ряд змін: анатомо-фізіологічних, фізичних, соціальних. У період з 6-7 до 10-11 років триває ріст і розвиток організму молодшого школяра, змінюються пропорції тіла, зокрема співвідношення голови та довжини тіла. Однак темп росту дітей обох статей уповільнюється, а збільшення ваги пришвидшується. За цими показниками хлопчики випереджають дівчаток. Однак за збільшенням грудної клітки дівчатка у 9 років наздоганяють хлопчиків, а в 10 — випереджають. Урахування знань щодо статевої відмінності типових представників чоловічої та жіночої статі (до прикладу, таких психофізіологічних та соціальних характеристик, як: активність поведінки, розвиток особистості, діяльність, вихованість) сприятиме ефективному формуванню просоціальної поведінки учнів початкової школи, стимулюватиме розроблення та апробацію різноманітних виховних і навчальних технологій [5, с. 23-25]. Кістковий апарат молодших школярів відзначається гнучкістю, оскільки в ньому ще багато хрящової тканини. Активно розвивається м'язова система, що сприяє зростанню фізичної сили, підвищенню здатності організму до відносно тривалій діяльності. Продовжується ріст серцевого м'яза. Артерії у молодшого школяра дещо ширші, ніж у дорослого, що зумовлює особливість його артеріального тиску. Під впливом різних рухів, позитивних і негативних емоцій частота серцевих скорочень швидко змінюється. Діти цього віку дихають з більшою частотою, ніж дорослі. Вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. У молодшому шкільному віці відбувається морфологічне дозрівання лобного відділу великих півкуль головного мозку, що створює можливості для цілеспрямова-

ної вольової поведінки, планування і виконання програм дій. Нервова система молодшого школяра набуває пластичності; зростає роль другої сигнальної системи; швидше утворюються тимчасові нервові зв'язки, виробляються нові дії, зміцнюються динамічні стереотипи. Діти 6-10 років все більше здатні до наслідування; значної ролі набуває оцінка й самооцінка дій і вчинків, взаємо- та самоконтроль у поведінці й діяльності. На думку Л. Виготського, саме в молодшому шкільному віці починає складатися самооцінка дитини, яка опосередковує її ставлення до себе, інтегрує досвід діяльності та спілкування з іншими людьми. Це найважливіша властивість особистості, яка сприяє забезпеченню контролю за власною діяльністю з позиції нормативних критеріїв, організації своєї поведінки відповідно до соціальних норм.

Центром психічного розвитку дитини стає формування довільності всіх психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності) завдяки первинному засвоєнню системи понять. Зміна провідної психічної саморегуляції, тобто підпорядкування довільної діяльності свідомо поставленим цілям зумовлено вимогами щодо систематичного та обов'язкового виконання дитиною багатьох правил (поведінки на уроці, шкільного життя, виконання завдань на уроці і вдома, стосунків з однолітками і вчителями тощо). Дотримання цих правил вимагає вміння регулювати свою поведінку. Одночасно спостереження свідчать, що поведінка згідно з нормами, які прийняті в суспільстві, забезпечується лише в тому разі, коли вимоги висуваються всіма членами групи. Дотримання цих вимог виступає способом розв'язання суперечностей і конфліктів. Розвиток самооцінки активно впливає на поведінку, більш адекватне оцінювання своєї діяльності, вчинків сприяє правильному розумінню своїх успіхів і невдач. Згідно з концепцією Е. Еріксона, у молодшому шкільному віці формуються такі важливі особистісні утворення, як почуття соціальної і психологічної компетентності (за несприятливого розвитку — соціальної і психологічної неповноцінності, неспроможності), а також почуття диференціації своїх можливостей. На думку вченого, стимулювання в цей період компетентності є важливим фактором формування особистості.

З розвитком пізнавальних процесів у молодших школярів збільшується питома вага словесно-логічного запам'ятовування порівняно з наочно-образним, зміцнюється увага, удосконалюється відтворююча уява та виникають нові новоутво-

рення: довільність поведінки (уміння свідомо ставити мету дії, шукати і розв'язувати проблеми, знаходити засоби досягнення, долати труднощі і перешкоди, що пов'язане з основним мотивом в означеному віці – мотивом досягнення успіху), внутрішній план дії (здатність обирати і зіставляти варіанти дії, планувати їхній порядок і засоби реалізації), рефлексія (уміння «розглядати й оцінювати» власні думки і дії) та здібність цінувати особистість людини (І. Д. Бех). Також у дитини розвивається спрямованість на інших людей, що отримала своє вираження у просоціальному типові поведінки, який є значущим для розвиненої особистості.

Відбуваються істотні зміни у психіці дитини, нею свідомо сприймаються соціально значущі норми і цінності, засвоюються моральні правила, забезпечується підтримка міжособистісної злагоди, мирного вирішення конфліктів; формується правильний стиль спілкування між хлопчиками та дівчатками; розвиваються почуття обов'язку, відповідальності; закладаються основи внутрішньогрупових ролей, що мотивуватимуть поведінку у середніх та особливо старших класах і визначатимуть майбутнє самоствердження особистості.

Становлення і розвиток у молодшому шкільному віці охоплюють такі фази, як адаптація (пристосування до нових соціальних умов), індивідуалізація (вияв своїх індивідуальних можливостей і особливостей) та інтеграція (включення у групу ровесників). Школяр потрапляє в нову для нього групу ровесників-однокласників, яким притаманні нові оцінки, зв'язки, відносини, нові ставлення кожної дитини-учасника спільної діяльності до власного завдання як до загального, що за грамотного педагогічного контролю-спонукання сприятиме формуванню просоціальної поведінки. Молодший школяр гостріше переживає за оцінку товаришами своїх дій, прагне домогтися їх схвалення і тим самим посісти певне місце в групі однокласників.

Р. Шелл і Н. Айзенберг, провівши мета-аналіз залежності проявів просоціальної поведінки від статі та віку, вказали на найбільший показник таких проявів, як турбота та здатність до жертв саме у дітей молодшого шкільного віку.

Нам імпонує висновок досліджень В. Стауба (США), що постійне вправління молодшого школяра у просоціальних вчинках шляхом включення рольових ігор до арсеналу педагогічних впливів сприяє проявам просоціальної поведінки у повсякденному житті.

Формування просоціальної поведінки молодших школярів здійснюється у певних організаційних формах, що визначаються специфікою масової, групової та індивідуальної позакласної і позашкільної роботи з учнями.

У системі роботи учителя, вихователя початкових класів великого значення поряд з головним методом — привчання через різноманітні вправи має і метод роз'яснення: розповідь. Оскільки в молодшому віці у дітей домінує образне мислення, то найбільш характерним, на думку вчених, є застосування у навчально-виховній практиці сучасної школи таких форм діяльності: ситуаційно-рольова гра, сюжетно-рольова гра, гра-драматизація, інсценування, гра-бесіда, гра-мандрівка, екскурсія, ігрова вправа, колективне творче панно, бесіда, тематичний зошит, ранок, свято, усний журнал, групова справа, оформлення альбому, уявна подорож, конкурси, ігри, школа ввічливості, демонстрація, розповідь, моделювання, інсценізація, вікторина, екскурсія, виставка малюнків, операція-рейд, виставка-ярмарок, перекличка повідомлень, добродійна акція, хвилини з мистецтвом, година спостереження, година милування, спортивні змагання, козацькі забави, театральна вистава, ляльковий театр, ведення літопису класного колективу, веселі старту, естафети, догляд за рослинами і тваринами.

Отже, урахування вчителями та вихователями особливостей розвитку учнів початкової школи є найбільш відповідальним етапом шкільного дитинства та основним базисом для формування моделей просоціальної поведінки учнів.

Подальшого вивчення потребують обґрунтування ролі гри як одного з основних видів діяльності дитини молодшого шкільного віку та найважливішого засобу її виховання в контексті формування просоціальної поведінки; взаємозв'язок масової, групової та індивідуальної позакласної і позашкільної роботи з учнями молодшого шкільного віку щодо формування моделей просоціальної поведінки.

Література

1. Басюк Н.А. Виховання почуття відповідальності в молодших школярів. Сходинки до відповідальності: навч.-метод. посіб. / Наталія Анатоліївна Басюк ; за ред. проф. Левківського М.В. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 192 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с. — (Серія «Альма-матер»).
3. Выготский Л. С. Кризис семи лет // Л. С. Выготский // Собр. соч. в 6 т. — М. : Педагогика, 1984. — Т. 4. — С. 376-385.

4. Істратова О. М. Довідник психолога початкової школи / О. М. Істратова. — Ростов-н/Д: Фенікс, 2006.
5. Кононко О. Л. Відмінності хлопчиків і дівчаток та їх врахування в педагогічній діяльності / О. Л. Кононко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т пробл. виховання. — К.; Житомир, 2004. — Вип. 6, кн. 1. — С. 18-27.
6. Концепция просоциального поведения З. Линдерберга: материалы Межд. н-практ. конф. «Личность и общество». — Новосибирск: СибАК. — 2012. — 182 с.
7. Трухін І. Психолого-технологічні основи шкільного виховання: навч. посіб. / Ігор Трухін, Олександр Шпак // Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Дрогобич: Вимір, 2003. — 404 с. — Бібліогр.: с. 397-400.

На основани теоретического анализа научных исследований отечественных и зарубежных учёных автор рассматривает специфику понятия «просоциальное поведение»; раскрывает возрастные, анатомо-физиологические и индивидуально-психологические особенности становления учащихся начальной школы, которые необходимо учитывать преподавателям и воспитателям с целью формирования просоциального поведения в соответствии с динамикой социальных изменений и выраженной ориентацией общества на социальный престиж и успешность.

Ключевые слова: *младший школьный возраст, психо-физиологические особенности учащихся начальной школы, поведение, просоциальное поведение.*

T. V. Tarasova

Peculiarities of Formation of Prosocial Behavior in Primary School Students

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

Based on a theoretical analysis of scientific achievements of domestic and foreign scholars, the article deals with the specifics of the concept «prosocial behavior». This notion is determined to be interconnected with concepts such as altruism, human relations, relations of solidarity, mutual complicity, humanistic values, formation and development of empathy, differences of prosocial and antisocial behavior. At the same time, according to foreign researchers, prosocial behavior is the action for the benefit of others, and includes sympathy, cooperation, aid, assistance, cooperation. The author emphasizes several theoretical models of prosocial behavior: a decision-making model to assist in crisis situations of Latane and Darl; a prosocial model of Schwartz and Howard; a prosocial behavior model proposed in 2006 by Z. Linderberg that provides five types of behavior: cooperation, fairness, altruism, reliability and respect for the interests of others.

The author reveals the formation and personality development stages in the early school years: adaptation (adaptation to new social conditions), individualization (an expression of individual capabilities and characteristics) and integration (inclusion in the peer group).

Analysis of psychological and educational literature allowed the author to outline schematically age, anatomical and physiological and individual psychological characteristics of elementary school students that should be considered by teachers and educators in order to develop prosocial behavior according to the

dynamics of social change and pronounced orientation of society towards social prestige and successfulness.

Keywords: *primary school age, psycho-physiological characteristics of primary school, forming prosocial behavior.*

References

1. Basiuk, N. A. (2006). Vykhovannia pochuttia vidpovidalnosti v molodshykh shkoliariv. Skhodynyky do vidpovidalnosti [Education of responsibility in junior schoolchildren. Stages to responsibility]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury.
2. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademydav.
3. Vygotskii, L. S. (1984). Krizis semi let [The crisis of seven years]. In L. S. Vygotskii, Works collection in 6 volumes: Vol. 4. (pp. 376-385). Moscow: Pedagogika.
4. Istratova, O. M. (2006). Dovidnyk psykholoha pochatkovoï shkoly [A Guide for Primary School Psychologist]. Rostov-n/D: Feniks.
5. Kononko, O. L. (2004). Vidminnosti khlopchykiv i divchatok ta yikh vrakhuvannia v pedahohichnii diialnosti [Differences of boys and girls and their consideration in educational activities]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 6, book 1 (pp. 18-27). Kyiv; Zhytomyr.
6. (2012). Konceptsiia prosotsyalnogo povedeniia Z. Linderberga [Z. Lindenberg's conception of prosocial behavior]. Proceedings of conference «Personality and society»: 182 p. Novosibirsk: SybAK.
7. Trukhin, I. & Shpak, O. (2003). Psykholoho-tekhnologichni osnovy shkilnoho vykhovannia [Psychological and technological bases of school education]. Drohobych: Vymir.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЛОГІКО-МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті осмислюється проблема формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку; визначено, що процес їх формування проходить поетапно, представлено відповідні етапи. Виділено найбільш суттєві особливості дослідження логіко-математичного розвитку особистості дитини.

Ключові слова: логіко-математичний розвиток, логіко-математичні поняття, дошкільна освіта.

У сучасних програмах з дошкільної освіти, Базовому компоненті дошкільної освіти серед завдань математичного розвитку і математичної підготовки дітей дошкільного віку зазначена потреба у формуванні не лише певних математичних понять і уявлень, а й логіко-математичних понять. Оновлення змісту навчання у початковій школі призвело до введення у курс математики вже в першому класі буквені символіки, найпростіших алгебраїчних операцій, відрізків і дій над ними, що потребує сформованості логіко-математичних понять у вихованців дошкільних навчальних закладів.

Перебудова процесу викладання математики в початковій школі і нові психологічні дослідження виявили недоліки логіко-математичної підготовки в дитячому садку: неефективне використання можливостей дошкільників, що поступово зростають, і навчання, яке не сприяє розвитку особистості дитини, її творчих можливостей. Потреба переглянути зміст і форми навчання підштовхнула психологів і математиків започаткувати наукові напрями у розробленні проблем логіко-математичного розвитку дошкільників.

В останнє десятиріччя проблема формування у дітей дошкільного віку математичних уявлень розглядалася у зв'язку з реалізацією індивідуально-диференційованого підходу (Н.І. Баглаєва, Т.М. Степанова); формуванням і розвитком математичних здібностей у дошкільників (А.В. Белошиста). У дослідженні Л.П. Гайдаржийської пропонується методика формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку; у Л.І. Зайцевої – методика формування елементарної математичної компетентності в дітей старшого дошкільного віку. Особливості засвоєння абстрактних математичних понять вивчала М. Машовець; використан-

ня моделей у формуванні знань про час у дошкільників 5-7 років обґрунтовано у праці О. О. Фунтікової [6].

У наукових дослідженнях доведено спроможність дітей старшого дошкільного віку розуміти нескладні за змістом наукові поняття, суттєві зв'язки дійсності, які є доступними дошкільникам у предметно-чуттєвій пізнавальній діяльності, розкрито особливості засвоєння дошкільниками узагальнень, генезу поняття «число» й особливості усвідомлення дитьми числових абстракцій. Вивчено формування у дошкільників операцій лічби, особливостей сприйняття геометричних фігур і форм об'єктів, освоєння величини предметів і формування просторових уявлень [4, с. 32].

Дослідниками розроблено найоптимальніші форми і методи навчання дошкільників, укладено низку методичних посібників, які спрямовані на розвиток логічного, творчого мислення дітей дошкільного віку в процесі формування математичних понять, досліджено методику реалізації індивідуально-диференційованого підходу в процесі формування у дітей дошкільного віку математичних уявлень, створено ефективні методики формування елементарних математичних уявлень у дітей старшого дошкільного віку, які викладені в чинних програмах [1].

Учені, розкриваючи специфіку поняття як психологічної категорії, порівнюють його з іншими формами мислення (судженням, умовиводом), а також з уявленням — найдосконалішою формою чуттєвого відображення дійсності. Вони зазначають, що між ними існують суттєві відмінності. Так, поняття відображає множину предметів, а уявлення — лише один предмет. Це стосується і сприйняття. Однак у процесі уявлення наявний момент узагальнення, як правило, «стирається» індивідуальна неповторність сприйняття, а іноді відбувається і свідоме узагальнення, групування образів предметів у складне уявлення [2, с. 110].

Під логіко-математичним поняттям ми розуміємо особливу впорядковану форму фіксації математичних якостей предметів, які мають ознаки сумісності за об'ємом, формою, величиною і відповідають відношенням: рід — вид, загальне — часткове. Джерелом логіко-математичних понять є способи мислення, а реальність логіко-математичного поняття виявляється в мові за допомогою слів або термінів, які позначають кількісні, просторові і часові відношення між предметами. Володіння логіко-математичним поняттям виявляється в здатності дитини порівнювати, аналізувати, класифікувати предмети, обґрунтовувати свої міркування [5, с. 15].

Мета статті — схарактеризувати стан проблеми формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку в теорії і практиці дошкільної освіти.

Складовою нашого експериментального дослідження є вивчення особливостей формування логіко-математичних понять у старших дошкільників в умовах діючої системи навчання і виховання дошкільного навчального закладу. Тому, започатковуючи експериментальну роботу, ми насамперед поставили завдання з'ясувати стан роботи з дітьми старшого дошкільного віку щодо формування логіко-математичних понять у практиці роботи дошкільних навчальних закладів, які було використано як базу дослідження. Реалізація означеного завдання передбачала: а) анкетування вихователів; б) аналіз річних планів навчальної роботи в ДНЗ; в) перегляд і відвідування занять з розділу «Математика».

До анкетування було залучено 20 вихователів дитячих закладів Запорізької області. Результати засвідчили, що більшість відповідей вихователів на перше питання («Що таке логіко-математична компетентність?») можна об'єднати таким чином: «Це вміння рахувати, користуватися умовними мірками, складати задачі за малюнками, виконувати дії з додаванням і відніманням, будувати серійний ряд, уміти класифікувати предмети, геометричні фігури на підставі певної ознаки, визначати форму предмета, користуючись геометричними фігурами як еталоном, знати і називати дні тижня, уміти користуватися годинником тощо». Отже, вихователі здебільшого мають узагальнене уявлення щодо сутності поняття. Наступне запитання передбачало з'ясувати, з якою метою вихователі використовують наочно-схематичні засоби навчання у процесі роботи з дітьми. Виявилося, що більшість вихователів (64%) використовують наочно-схематичні засоби з метою полегшення переходу дитини на нові рівні мисленнєвої діяльності. Встановлення внутрішніх відношень і зв'язків між предметами та явищами відзначили 23% респондентів. Близько 10% вихователів користуються наочно-схематичними засобами з метою подальшого розвитку дій дітей із предметами. 3% респондентів не відповіли на запитання.

Одне із запитань анкети було таким: «Які завдання, на Ваш погляд, є найбільш значущими і суттєвими у процесі розвитку розумових здібностей дітей на заняттях з формування елементарних математичних уявлень?». 38% вихователів виокремили розвиток самостійної діяльності дітей на занятті; 41% на-

дали значення розвитку предметної діяльності дошкільників. Решта респондентів (21%) велику увагу приділяє розвитку мисленнєвої діяльності.

Відповіді педагогів на запитання: «На розвиток яких форм мислення у дітей спрямована Ваша педагогічна діяльність?» — розподілились таким чином. Більшість вихователів (62%) обрали відповідь: «На розвиток наочно-дійового мислення». Припускаємо, що це пов'язано з тим, що саме цей вид мислення є провідним у дошкільному віці. Віддають перевагу розвитку наочно-образного мислення 20% педагогів. На розвиток логічного мислення спрямовані дії лише 18% вихователів.

Серед головних параметрів під час оцінювання дитини на занятті з математики вихователі виділяють такі: високий рівень уваги (25%); активність на занятті (21%); оволодіння предметною діяльністю (22%); розв'язання задач в умі (12%); самостійне виконання вправ за новим матеріалом (20%).

Отже, анкетування педагогів показало, що існують певні розбіжності між програмно-методичними вимогами до організації і проведення роботи з формування логіко-математичних понять у дітей старшого дошкільного віку в процесі пізнавальної діяльності і реальною роботою вихователів дошкільних закладів. Як свідчать результати анкетування, у різних дошкільних закладах проводять різну кількість занять і різні види роботи.

Для досягнення максимальної об'єктивності і достовірності в результатах експерименту ми вважали за необхідне, окрім діагностування рівня сформованості у дітей логіко-математичних понять, виявляти загальні характеристики їхнього логічного мислення. Зокрема, нас цікавила наявність у дітей критичності мислення, яка характеризується вмінням об'єктивно оцінювати свої і чужі думки, ретельно доводити та всебічно перевіряти всі висунуті положення і висновки; гнучкості мислення, яка характеризується легкістю, свободою думки у виборі способу розв'язання нових завдань, умінням за потреби швидко переключатися з одного способу розв'язування на інший. Швидкість мислення — це здатність швидко розбиратися в складній ситуації, швидко обдумати й негайно прийняти правильне рішення. Відомо, що швидкість мислення — це результат всебічного розвитку розумових здібностей дитини. Вона залежить від знань, від рівня оволодіння дитиною логічними формами і законами мислення, від ступеня розвитку мисленнєвих навичок, а також є проявом індивідуального темпу розумової діяльності.

Особливості логічного мислення дітей старшого дошкільного віку досліджувалися за методикою «Вивчення рівня оволодіння логічними операціями на конкретному матеріалі» Г. Урунтаєвої, Ю. Афонькіної [3], яка складалася з таких вправ: 1) порівняння предметів на підставі уявлень пам'яті; 2) закінчення слів; 3) вилучення зайвого; 4) послідовність явищ; 5) розвиток кмітливості; 6) послідовність картинок.

Кількісний аналіз відповідей продемонстрував, що лише 37 дошкільників ЕГ (18,5%) та 34 КГ (17%) вдало дібрали картинки і розповіли свої оповідання, які склалися з 5-6 речень. Діти уважно роздивлялися картинки, а тому їх розповіді були цікавими. Достатнього рівня досягли 40 дітей ЕГ (20%) та 39 КГ (19,5%). Вони до трьох карток дібрали три речення, встановили послідовність, але при цьому користувалися допомогою вихователя. 3-поміж дітей експериментальної групи 72 дитини досягли середнього рівня (36%), у КГ — 71 дитина (35,5%). Ці діти встановили лише послідовність, як у попередньому завданні, не намагалися відповідати на запитання, просили розповісти їм казку, відволікалися. Низький рівень встановлено у 51 дитини в ЕГ (25,5%) та у 56 дітей КГ (28%), які навіть не виявляли бажання розкласти картинки, не звертали уваги на сюжет запропонованих картинок, важко зітхали. Для узагальнення результатів ми фіксували показники розумової зрілості дошкільника в індивідуальній картці психологічного обстеження логічного мислення дошкільника.

Отже, запропоновані завдання були спрямовані на розвиток поняттєвого, творчого і дивергентного мислення, інтелектуально-творчих умінь, індивідуальних пізнавальних і творчих здібностей дітей (умінь порівнювати, зіставляти та синтезувати інформацію; оцінювати як сам процес, так і результат; обґрунтовувати, міркувати, передбачати наслідки). Особливо важливою була ситуація розмірковування. Оскільки саме така ситуація призводить до певного «відкриття», до знаходження ситуаціонального рішення, зародження оригінальної ідеї. Роль вихователя мінімальна. Він дає змогу дітям самостійно шукати шляхи вирішення проблеми. Водночас педагог не повинен бути пасивним. Він (якщо необхідно) непомітно для дітей спрямовує їхню думку, ставлячи запитання: де? коли? як? звідки? чим? чому? тощо. Робота зі старшими дошкільниками з формування логіко-математичних понять була систематичною, цілеспрямованою і здійснювалася з опорою на ті види діяльності, які найбільше сприяють розумовому розвитку дитини.

Проведений аналіз вищезазначеної проблеми уможливило такі висновки: керуючи процесом пізнавальної діяльності дітей, педагог повинен використовувати різні підходи і створювати педагогічні ситуації, в яких підтримується зацікавленість об'єктом пізнання, щоб процеси мислення розпочиналися із дослідження зовнішніх ознак предметів і явищ з поступовим переходом до оформлення внутрішнього спонукання і завершувалися фіксацією позитивних результатів когнітивного пошуку. Також слід заохочувати дитину до евристичного пошуку способів вирішення суперечностей, аналізу змістових і функціональних характеристик інформації, визначення й обґрунтування обраних із загального масиву способів за критеріями самостійності й усвідомленості.

Для успішного формування логіко-математичних понять та ефективного розвитку розумових здібностей дітей старшого дошкільного віку необхідно розробити цілісний комплекс завдань, дидактичних ігор і вправ з формування та розвитку кожного поняття у процесі пізнавальної діяльності дитини з визначенням часу їх проведення і місця в режимі ДНЗ.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у вивченні проблеми диференціації пізнавальних завдань для дошкільників з різним рівнем розвитку розумових здібностей, виявлення впливу сформованих логіко-математичних понять на рівень готовності дошкільників до навчання у школі, успішність їхньої навчальної діяльності.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». — К. : Світоч, 2008. — 430 с.
2. Логіко-математичний розвиток дошкільників (за програмою «Дитина в дошкільні роки») / Л. Плетеницька, К. Крутій. — Запоріжжя : ЛПРС, 2002. — 156 с.
3. Практикум по детской психологии / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. — М. : Владос, 1996. — 291 с.
4. Психічний розвиток дитини-дошкільника : навч. посіб. для педагогів, психологів, вихователів д/с., студ. серед. та вищ. педзакл., батьків / С.Є. Кулачківська ; наук. ред. : С.О. Ладивір, Т.О. Піроженко [та ін.]. — К. : Світич, 2004. — 75 с.
5. Татарінова С.О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.О. Татарінова. — Одеса, 2009. — 24 с.
6. Фунтикова О.А. Теоретические основы умственного развития дошкольников : моногр. / О.А. Фунтикова. — Симферополь : Таврида, 1999. — 304 с.

В статье обоснована проблема формирования логико-математических понятий у детей старшего дошкольного возраста; определено, что процесс их формирования проходит поэтапно, определены соответствующие этапы. Выделены наиболее существенные особенности исследования логико-математического развития личности ребенка.

Ключевые слова: логико-математическое развитие, логико-математические понятия, дошкольное образование.

S. O. Tatarynova

The Problem of Formation of Logical and Mathematic Notions in the Theory and Practice of Preschool Education

Bohdan Khmelnytskyi Melitopol State Pedagogical University (20 Lenina Str., Melitopol, Zaporizhzhia region, Ukraine).

The ways of development of preschool education, which are presented in different educational programs, are considered in the article. The most important features of the research of logical and mathematical development of preschoolers are highlighted. The essence of logical and mathematic notions and their indices have been specified; criteria and levels of logical and mathematic skills of senior preschool children have been defined and characterized. The content of senior preschool children's cognitive activities in the process of logical operation mastering (analysis, synthesis, classification, comparison, generalization) is analyzed. The research of mathematical training of children in the system of preschool education is based on experimental developments of psychologists and practical work of teachers. The mechanisms of forming mathematical presentations is revealed. The author thinks that in managing the cognitive activity of children, the teacher should use different approaches and create pedagogical situations to support interest to the object under study. Cognitive processes should begin with investigation of external features of things and phenomena, and than gradually proceed to internal motivation and finally end in registering the positive results of the cognitive search. The child should be encouraged to heuristically search for means to solve problems, independently and consciously analyze information.

Keywords: logical and mathematical development, logical and mathematic notions, preschool education, senior preschoolers.

References

1. Bazova prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ya u sviti» (2008). [The basic program of development of the preschooler «Me in the world»]. Kyiv: Svitoch.
2. Pletenytska, L. & Krutii, K. (2002). Lohiko-matematychnyi rozvytok doshkilnykiv [Logic and mathematic development of preschoolers]. Zaporizhzhia: LIPS.
3. Uruntaieva, G. A. & Afonkina, Yu. A. (1996). Praktikum po detskoj psikhologii [Practicum in child psychology]. Moscow: Vlosos.
4. Kulachkivska, S. Ye. (2004). Psykhichnyi rozvytok dytyny-doshkilnyka [The mental development of children-preschoolers]. Kyiv: Svitych.
5. Tatarynova, S. O. (2009). Formuvannia lohiko-matematychnykh poniat u starshykh doshkilnykiv u protsesi piznavalnoi dialnosti [Formation of logical and mathematical notions in senior preschoolers in the process of cognitive activity]. (Dissertation abstract, Odesa).
6. Funtikova, O. A. (1999). Teoreticheskie osnovy umstvennogo razvitiia doshkolnykov [Theoretical bases of intellectual development of preschoolers]. Simferopol: Tavrida.

ЄДНІСТЬ ШКОЛИ ТА СІМ'Ї У ВІЙСЬКОВО-ПАТРІОТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ХОРТИНГОМ

Розкрито єдність школи та сім'ї у військово-патріотичному вихованні старших підлітків у процесі занять хортингом. З цією метою проаналізовано військово-патріотичне виховання в загальноосвітніх навчальних закладах і висвітлено спільну діяльність школи та сім'ї у військово-патріотичному вихованні учнів 7-9 класів під час занять хортингом. У статті доведено, що правильне застосування змісту, форм і методів представленого дослідження впливає на військово-патріотичну вихованість учнівської молоді.

Ключові слова: військово-патріотичне виховання, старші підлітки, школа, сім'я, заняття хортингом, загальноосвітні навчальні заклади, військова служба, спортивні секції, гуртки, хортинг.

Вивчення наукової літератури (М. Зубалій, В. Новосельський, В. Третьяков, В. Фарфоровський та інші) з теми дослідження засвідчує, що у військово-патріотичному вихованні старших підлітків цілісність і безперервність виховного впливу на особистість учня є однією з найбільш важливих закономірностей. Оскільки окремі або епізодичні виховні заходи школи та сім'ї, хоча і добре педагогічно продумані, не можуть забезпечити достатній рівень вихованості підлітків, формування в них стійких військово-патріотичних якостей. Аналіз режиму навчального дня свідчить, що учні 7-9 класів проводять щодня 5-7 годин у школі, решту часу поза школою, тобто не перебувають під безпосереднім керівництвом і впливом учителів та тренерів спортивних секцій. Звідси зрозуміло, наскільки важливо залучити до виховної роботи з учнями громадськість. Звичайно, ефективність виховання учнів старшого підліткового віку вимірюється не тільки безпосереднім впливом на них учителів і тренерів, а й усім укладом життя, правильною системою й організацією військово-патріотичної роботи. Успішні педагогічні колективи загальноосвітніх навчальних закладів правильно роблять, коли розширюють виховні функції батьків і залучають їх до активної військово-патріотичної роботи. Батьки та громадськість у таких школах проводять різні позакласні та позашкільні військово-патріотичні заходи: військово-спортивні свята, спортивні змагання і воєнізовані ігри, перегляд й обговорення кінофільмів, читацькі диспути та конференції. Запрошуються на загальношкільні заходи ветерани, діти війни, військовослужбовці, офіцери

запасу, а також військові інструктори. Актив батьків постійно залучається і до роботи педагогічної ради, особливо в тих випадках, коли обговорюються питання виховної роботи зі старшими підлітками, майбутніми захисниками Вітчизни. Прикладом успішної підготовки молоді до захисту Батьківщини можуть бути сім'ї ветеранів, дітей війни, старшого віку, видатних спортсменів, які ми вивчали, оскільки вони є дійсними носіями бойових і спортивних традицій нашого народу.

У процесі військово-патріотичної діяльності в старших підлітків підвищувалася самосвідомість і відповідальність за свої дії, формувалося бажання наблизитись у вчинках до свого ідеалу. Вони також мали можливість вибирати друзів за інтересами, поглядами на життя, сутність і зміст військово-патріотичного виховання в сучасних умовах. Тому позакласна фізкультурно-масова робота була важливою формою військово-патріотичного виховання старших підлітків, адже вони брали активну участь у вирішенні поставлених завдань щодо підвищення рухової активності, формування патріотичних якостей.

Останніми роками здійснено ряд досліджень, присвячених окремим аспектам патріотичного виховання. Це, насамперед, дослідження його основ (І. Бех, В. Мірошніченко, К. Чорна та інші), організація краєзнавчо-пошукової роботи (М. Соловей), військово-патріотичні спортивні ігри (Г. Коломoeць, А. Ребрина), походи місцями бойової і спортивної слави українського народу (М. Зубалій), спортивні змагання на призи учасників бойових дій (М. Тимчик, К. Жукотинський) тощо. Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що на сьогодні накопичено певний досвід військово-патріотичного виховання старшокласників, однак проблема єдності школи та сім'ї у військово-патріотичному вихованні старших підлітків у процесі занять хортингом досліджена недостатньо.

Мета статті — розкрити спільну діяльність школи та сім'ї у військово-патріотичному вихованні старших підлітків у процесі занять хортингом.

Однією із пріоритетних ознак змісту військово-патріотичного виховання у процесі занять хортингом було формування в старших підлітків поважного ставлення до людей старшого віку. Учні 7-9 класів залучалися до пошукової роботи, проводили зустрічі з дітьми війни, місцевими спортсменами, допомагали людям похилого віку за купувати ліки в аптеках і продукти в магазинах. Разом із учителями фізичної культури, викладачем дисципліни «Захист Вітчизни», тренерами

спортивних секцій з хортингу й фізкультурних гуртків старші підлітки оформляли кімнати спортивної та бойової слави, виступали у ролі ведучих під час проведення військово-патріотичних заходів. Учні експериментальних груп також проводили бесіди з молодшими школярами про відомих людей; листувалися зі спортсменами-випускниками школи; проявляли турботу до ветеранів, дітей війни, які за станом здоров'я не могли взяти участь у відкритті спортивних змагань; залучали дітей-сиріт і напівсиріт до спортивно-масової роботи. Така наполеглива й змістовна військово-патріотична діяльність стимулювала учнів 7-9 класів до прояву чуйності до слабших людей, ініціативності й винахідливості під час проведення фізкультурно-масової роботи з хортингу.

Складовою змісту військово-патріотичного виховання учнів 7-9 класів у процесі занять хортингом було проведення в школі спортивних вечорів та вечорів бойової слави українського народу. Перед їх проведенням старші підлітки експериментальних груп з допомогою вчителів фізичної культури, тренерів спортивних секцій, викладачів дисципліни «Захист Вітчизни» ділилися на підгрупи за інтересами, на які покладалося вирішення конкретно поставлених завдань з військово-патріотичного виховання. При цьому докладалося максимум зусиль з боку вчителів, щоб не допустити у малих групах домінування прагнень неформальних лідерів, а навпаки створити атмосферу рівноправності, доброзичливості, взаємодопомоги, незалежності один від одного, щоб кожен старший підліток зміг самостійно реалізувати свої задуми та ідеї під час вирішення поставлених учителем фізкультурно-масових та військово-патріотичних завдань.

У процесі організації спортивних вечорів та вечорів бойової слави було помітно, що старші підлітки отримували емоційне задоволення від спільного проведення військово-патріотичних заходів з дорослими й своїми товаришами. Це проявлялося у колективному вирішенні поставлених завдань з військово-патріотичного виховання у процесі занять хортингом. Вони, зокрема, брали участь у розробленні сценарію спортивного свята, присвяченого відомому спортсмену, ветерану, земляку; плану туристського походу місцями бойової і спортивної слави своєї місцевості; тактичних й індивідуальних схем протидії ігровому супротивнику (напередодні спортивних змагань з хортингу); плану організованого прибирання могил загиблих воїнів; розподілу практичних завдань між учнями

7-9 класів щодо їх виконання в процесі проведення військово-патріотичних заходів із хортингу.

Під час проведення спільних колективних військово-патріотичних заходів із хортингу вирішувався комплекс виховних завдань, відбувався розвиток демократичних основ спортивного колективу. У старших підлітків розвивалася самостійність, організованість, ініціатива, формувалося громадянське ставлення до людей старшого віку. Спільне проведення військово-патріотичних заходів збагачувало спортивний колектив та учнів 7-9 класів соціальним досвідом, практичної діяльності. Це давало кожному старшому підлітку змогу проявляти й удосконалювати свої кращі патріотичні якості, задатки та організаторські здібності, які будуть їм необхідні в майбутній професійній, військовій та спортивній діяльності.

Також у процесі військово-патріотичної роботи значна увага приділялася врахуванню психологічних і анатомо-фізіологічних особливостей старших підлітків. Тому, що в цей віковий період стрімко підвищуються темпи росту як дівчат, так і хлопців (нерівномірно); процес окостеніння ще не закінчений; ріст м'язових волокон не встигає за більш швидким ростом трубчастих кісток у довжину; морфологічна структура грудної клітини така, що рухливість ребер у старших підлітків обмежена, в результаті чого у них дихання часте й поверхневе; статеве дозрівання нерівномірне, у дівчат починається раніше, що впливає на їхні функціональні можливості; розміри серця швидко збільшуються, поліпшується його іннервація, але розвиток кровоносних судин дещо відстає від розвитку серця; відбуваються бурхливі прояви емоцій, велика нервова чутливість (наприклад, на несприятливі рішення й дії спортивних суддів вони реагують упереджено), швидка зміна настрою; хлопці часто переоцінюють власні функціональні можливості, дівчата навпаки — недооцінюють. Як зазначає В.Г. Ареф'єв, у цьому віці учні дуже чутливі до оцінки їхньої особистості та діяльності, гостро реагують на будь-яке обмеження їхньої гідності, не терплять повчань і нотацій. Тим часом, наголошує автор, підлітковий вік — один з найсприятливіших періодів розвитку рухових можливостей [1].

Ураховуючи вище зазначені особливості старших підлітків, ми проводили в експериментальних групах військово-патріотичне виховання в процесі занять хортингом з дотриманням таких вимог:

- уникали великих силових, інтенсивних фізичних навантажень на опорно-руховий апарат;

- перед тим, як виконувати конкретну фізичну вправу, учні 7-9 класів робили спеціалізовану розминку (загальнорозвивальні вправи на місці й у русі), яка відповідала виду спортивно-масової діяльності;
- фізичні вправи, які давали значне навантаження на серцево-судинну систему, ми чергували із спеціальними вправами на відновлення (наприклад, коли старші підлітки в процесі виконання завдань на витривалість відчували задуху, то їм пропонувалося перейти на ходьбу з використанням дихальних вправ);
- під час виконання фізичних вправ, які були за навантаженням однакові, хлопці й дівчата виконували їх із різною кількістю повторень, що давало змогу здійснювати диференційований підхід з урахуванням вікових особливостей;
- виконуючи завдання вчителів фізичної культури, тренерів спортивних секцій, які вимагали від учнів 7-9 класів значних фізичних зусиль, здійснювався індивідуальний підхід з урахуванням функціональних можливостей їхнього організму.

У процесі експериментальної роботи було виявлено зміст і характер того морального досвіду, який отримують старші підлітки під впливом занять хортингом. Нами було вивчено понад 200 сімей, діти яких навчаються в загальноосвітніх школах Житомирської, Хмельницької та Київської областей. Учителі, тренери спортивних секцій, класні керівники та батьки проводили з ними бесіди, що давало змогу виявляти характер військово-патріотичної виховної роботи, зрозуміти поведінку учнів старшого підліткового віку в сім'ї та школі. Учням 7-9 класів було дано завдання написати твір на тему «Військово-патріотичні традиції України», «Військово-патріотичні успіхи Батьківщини», в яких вони повинні були висвітлити свої думки й те, що їм відомо про своїх дідів та прадідів, їхній військовий шлях, участь у Великій Вітчизняній війні, суспільній та громадській діяльності; що вони вважають характерним і цінним в їхній діяльності, характері; що прагнуть наслідувати у своїх рідних й чи готові розвивати в собі відповідні морально-вольові й військово-патріотичні якості.

Під час проведення військово-патріотичної роботи важливо було домогтися, щоб старші підлітки самі бачили своїх рідних у патріотичному процесі, цінували їхню багаторічну працю, успадковували найкращі військово-патріотичні традиції

сім'ї. Формування моральних якостей дітей та молоді на бойових і трудових традиціях — складний і багатогранний процес. У зв'язку з цим передача позитивних традицій сім'ї залежала як від морального досвіду самих батьків, так і від їхнього вміння передавати своїм дітям кращі сімейні традиції та моральні погляди на діяльність старших поколінь, формування патріотичних переконань в необхідності впровадження військово-патріотичних традицій у спільну діяльність школи та сім'ї.

Як свідчить практика, у деяких сім'ях бракує контакту між батьками й підлітками [5]. Матеріали дослідження показали, що близько 70% учнів 7-9 класів зовсім або недостатньо обізнані з життєвим шляхом дідів та прадідів, їхньою спортивною та громадською діяльністю, поглядами, ставленням до навколишнього життя. Значна частина старших підлітків, про що вони пишуть у своїх творах, не надає цьому значення або не цікавиться діяльністю старших поколінь, вважаючи це особистою справою батьків і дідів. Усе це знижує можливості спільної діяльності сім'ї і школи у військово-патріотичному вихованні дітей та молоді. Однак у тих сім'ях, де розмови про успіхи батьків і дідів проводяться, вони сприяють формуванню патріотів і захисників Вітчизни. Також виявилось, що окремі учні 7-9 класів не вважали своїх батьків, дідів, прадідів авторитетами для себе, прикладом для наслідування. Мотивувалося це найчастіше тим, що в сім'ї ніколи не спілкуються на військово-патріотичну та спортивну теми тощо. На нашу думку, це є тривожними сигналами для школи, завдання якої з допомогою громадськості виправити недоліки військово-патріотичного виховання старших підлітків у сім'ї.

Проте учні старшого підліткового віку завжди із захопленням слухають розповіді батьків, учителів фізичної культури про життєвий шлях відомої людини, про її успіхи в спорті, досягнення у військово-патріотичній та громадській роботі. Їх особливо хвилюють героїчні епізоди, патріотичні вчинки земляків у роки війни та інших військових конфліктів. У старших підлітків виникає почуття гордості за своїх земляків, близьких людей, родичів, і вони прагнуть бути такими, як вони. Важливою складовою виховної роботи в сім'ї є формування військово-патріотичних почуттів, готовності до захисту Батьківщини. Розповіді членів сім'ї-учасників Великої Вітчизняної війни та дітей війни про проявлений героїзм в боротьбі з ворогом, перегляд телепередач й кінофільмів військово-патріотичної тематики, використання матеріалів художньої лі-

тератури, що відображають героїку, сприяють формуванню в старших підлітків позитивного ставлення до проведення військово-патріотичної діяльності в сім'ї і школі.

Отже, зміст цілеспрямованої роботи вчителів фізичної культури, тренерів спортивних секцій з хортингу, викладачів дисципліни «Захист Вітчизни», педагогічних колективів експериментальних ЗНЗ у єдності з сім'ями під час військово-патріотичного виховання старших підлітків у процесі занять хортингом передбачав спортивні змагання на призи відомих земляків, проведення вечорів спортивної та бойової слави, написання творів на тему «Військово-патріотичні традиції України», «Військово-патріотичні успіхи Батьківщини», які сприяли підвищенню військово-патріотичної вихованості старших підлітків, поліпшенню якості навчально-виховного процесу. Аналіз отриманих результатів показав, що ефективність військово-патріотичного виховання старших підлітків у процесі занять хортингом підвищилася за таких організаційно-педагогічних умов: тісний взаємозв'язок сімей і педагогічних колективів експериментальних ЗНЗ; правильна педагогічна спрямованість форм і методів військово-патріотичного виховання старших підлітків; удосконалення змісту військово-патріотичного виховання учнів у процесі занять хортингом; використання особистісно зорієнтованого й індивідуального підходу до старших підлітків; відповідність змісту військово-патріотичного виховання в процесі занять хортингом інтересам учнів середніх класів; застосування організаційних здібностей старших підлітків у процесі проведення фізкультурно-масової роботи в школі, сім'ї та за місцем проживання.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективним може бути вивчення: особливостей військово-патріотичного виховання в процесі занять хортингом учнів різних вікових груп; зв'язку військово-патріотичного й фізичного виховання учнів середніх класів; педагогічних умов військово-патріотичного виховання учнів у спортивних об'єднаннях за місцем проживання тощо.

Література

1. Ареф'єв В. Г. Основи теорії та методики фізичного виховання : підручник / В. Г. Ареф'єв. — К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. — 268 с.
2. Єрьоменко Е. А. Тренування в хортингу : навчально-методичний посібник / Е. А. Єрьоменко. — К., 2009. — 227 с.

3. Зубалій М. Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді / М. Д. Зубалій. — К., 2010. — 272 с.
4. Мірошніченко В. І. Система патріотичного виховання майбутніх офіцерів-прикордонників : монографія / В. І. Мірошніченко. — Хмельницький : Видавництво Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2012. — 376 с.
5. Пovalій Л. В. Структурно-функціональна модель сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин у роботі школи з сім'єю / Л. В. Пovalій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. — Вип. 17, кн. 2. — С. 171-180.
6. Тарасенко А. В. Військово-патріотичне виховання студентів вищих навчальних закладів на заняттях фізичною культурою та спортом як педагогічна проблема / А. В. Тарасенко // 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.
7. Третьяков В. В. Основы военно-патриотического воспитания школьников / В. В. Третьяков, В. Ф. Фарфоровский. — К., 1982. — 135 с.
8. Фарфоровский В. П. Патриотическое воспитание учащихся в национальной школе : пособие для учителя и воспитателя / В. П. Фарфоровский, И. И. Валеев. — М., 1991. — 110 с.
9. Франків Є. М. Патріотичне виховання студентів педвузів у туристсько-краєзнавчій діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 — Теорія та історія педагогіки / Є. М. Франків // Інститут педагогіки АПН України. — К., 1992. — 22 с.
10. Шашло Т. М. Військово-патріотичне виховання в школі : посібник для вчителя / Т. М. Шашло. — К. : Рад. школа, 1974. — 175 с.

Автор освещает единство школы и семьи в военно-патриотическом воспитании старших подростков в процессе занятий хорстингом. С этой целью проанализировано военно-патриотическое воспитание общеобразовательных учебных заведений и раскрыта совместная деятельность школы и семьи в военно-патриотическом воспитании учащихся 7-9 классов в процессе занятий хорстингом. Статья демонстрирует, что правильное применение содержания, форм и методов данного исследования влияет на военно-патриотическую воспитанность учащейся молодежи.

Ключевые слова: *военно-патриотическое воспитание, старшие подростки, школа, семья, занятия хорстингом, общеобразовательные учебные заведения, военная служба, спортивные секции, кружки, хорстинг.*

М. В. Тумчук

The Unity of School and Family in Military-Patriotic Education of Senior Teenagers in the Training Process of Horting

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

The article reveals the unity of school and family in the military-patriotic education of senior teenagers in the training process of Horting. For this purpose, the military-patriotic education in secondary schools is analyzed, and the common activities of school and family in the military-patriotic education of 7-9 grades

students in the training process of Horting are revealed. The article shows that the correct application of the content, forms and methods of this research influences military-patriotic education of youth. An example of successful training of young people to defend the Motherland may be found in the families of veterans, war children, older people, outstanding athletes, which we examined because they are real carriers of fighting and sporting traditions of our people. In such families, children acquire features of defenders of the Motherland, enriching their moral and vital experience. During the military-patriotic activities, senior teenagers have the possibility to increase their self-awareness and responsibility for their actions, their desire to get closer to the ideal is formed.

Keywords: *military-patriotic education, senior teenagers, school, family, secondary schools, military service, sports clubs, groups, Horting.*

References

1. Arefiev, V.G. (2010). Osnovy teorii ta metodyky fizychnoho vykhovannia [The bases of the theory and methods of physical education]. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova.
2. Yeriomenko, E.A. (2009). Trenuvannia v hortynhu [Training in Horting]. Kyiv.
3. Zubalii, M.D. (2010). Formy viiskovo-patriotychnoho vykhovannia dopryzovnoi molodi [The forms of military-patriotic education of pre-conscription youth]. Kyiv.
4. Miroshnichenko, V.I. (2012). Systema patriotychnoho vykhovannia maibutnikh ophitseriv-prycordonnykiv [The system of patriotic education of future officers-border guards]. Khmelnytskyi: Vydavnytsvo Nationalnoi akademii Derzhavnoi prycordonnoi sluzhby Ukrainy imeni B. Khmel'nitskoho.
5. Povalii, L.V. (2013). Strukturno-funktsionalna model sformovanosti humannykh batkivsko-dytiachykh vzaiemyn u roboti shkoly z simieiu [A structural and functional model of formation of humane parent-children relationship in the work of school and family]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 17, book 2 (pp. 171-180).
6. Tarasenko, A.V. (2012). Viiskovo-patriotychne vykhovannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv na zanniatiakh fizychnoiu kulturoiu ta sportom yak pedahohichna problema [Military-patriotic education of students of higher educational establishments during physical culture lessons and sport exercises as a pedagogical problem]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D.H.
7. Tretiakov, V. & Farforovskiy, V. (Eds.). (1982). Osnovy voienno-patrioticheskogo vospitaniia shkolnikov [The bases of military-patriotic education of pupils]. Kyiv.
8. Farforovskiy, V.P. & Valeiev, I.I. (1991). Patrioticheskoe vospitaniie uchashchykhisia v natsionalnoi shkole [Patriotic education of pupils in national school]. Moscow.
9. Frankiv, E.M. (1992). Patriotychne vykhovannia studentiv pedvuziv u turystsko-kraieznavchii diialnosti [Patriotic education of students of pedagogical institutes in tourism and local history activity] (Dissertation Abstract, Kyiv).
10. Shashlo, T.N. (1974). Viiskovo-patriotychne vykhovannia v shkoli [Military-patriotic education in schools]. Kiyv: Rad. shkola.

ЗМІСТ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ СПРЯМОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА МАЙБУТНІЙ ПРОФЕСІЙНИЙ УСПІХ

У статті висвітлено актуальність для України проблеми формування в старшокласників спрямованості на майбутній професійний успіх. Розкрито зміст та визначено педагогічні засоби підготовки учнів старших класів до професійного самовизначення. Запропоновано авторський варіант програми курсу «Побудова кар'єри» для 10-11 класів, який складається з трьох модулів: «Професійний успіх: стратегія руху», «Професійний успіх: проект діяльності», «Професійний успіх: напрями самодосконалення».

Ключові слова: *успіх у діяльності, професійний успіх, професійне самовизначення, професійна орієнтація.*

Тенденції сучасних соціально-економічних перетворень і пов'язані з ними зміни у методах роботи організації і підприємств створюють величезне поле діяльності для справжніх професіоналів, фахівців, які здатні не лише відповідати вимогам професійного середовища, а й спрямовані на досягнення високих стандартів у своїй професійній діяльності, на постійний професійний розвиток, тобто — на професійний успіх. Тому й не випадково, що проблема успіху особистості у професійній діяльності останнім часом все частіше стає предметом дослідження педагогів і психологів, які працюють у сфері шкільної професійної орієнтації.

До проблеми успіху людини в діяльності звертаються представники різних наук. У психології, як засвідчив проведений нами теоретичний аналіз, проблема спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності розглядається в трьох основних напрямках. Представники першого напрямку (З. Фрейд, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс) досліджують генетично задані, потенційні і нерозкриті джерела активності. Вони стверджують, що саме ці джерела (природжене прагнення до самоактуалізації, статеве напруження) детермінують досягнення цілі. Представники другого напрямку зосереджуються на способах досягнення заданих у суспільстві стандартів успішної людини, вони применшують значущість суб'єктивних факторів, тому розроблені ними технології спрямовуються на формування психологічних якостей або моделей поведінки успішної людини. З розглянутих нами авторів до другого напрямку належать праці представників біхевіористських теорій Ф. Девіса, Д. Карнегі, С. Паркінсона, Р. Фішера

й У. Юри, Н. Хілла, розробників теорії НЛП Р. Б. і Д. Гріндер. Третій із визначених нами психологічних напрямів вивчення проблеми спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності поєднує перші два підходи. Представники цього напрямку у своїх дослідженнях ураховують і особистісні, і соціальні детермінанти успішної діяльності. До цього напрямку, на нашу думку, належать дослідження діяльності досягнення успіху, проведені в рамках теоретико-особистісної розробки проблем мотивації. Фундаментом, на якому будують свої концепції представники означеного напрямку, є запропонована К. Левіном ідея про те, що загалом поведінка людини здійснюється під впливом двох основних змінних — особистості та оточення (соціуму). До третього напрямку психологічних досліджень проблеми спрямованості особистості на досягнення успіху в діяльності ми віднесли і дослідження радянських вчених, які виконані в рамках діяльнісного підходу.

Дослідження феномену професійного успіху отримали потужний розвиток у роботах сучасних зарубіжних учених. Більшість дослідників розглядають цей феномен як комплексний, що складається з двох взаємозалежних видів професійного успіху: об'єктивного та суб'єктивного. Об'єктивним успіхом називають позитивний результат у професійній діяльності. Як правило, він вимірюється такими характеристиками, як рівень займаної посади в ієрархії організації або розмір заробітної плати. Суб'єктивний успіх — сукупність суджень людини про її професійні досягнення і результати; він вимірюється параметрами задоволеності роботою і кар'єрою [3, с. 147].

За результатами узагальнення емпіричних досліджень визначено сім груп чинників, які детермінують професійний успіх: 1. Стратегії побудови кар'єри. 2. Міжособистісні відносини. У сучасних дослідженнях, присвячених професійному успіху, міжособистісні відносини вивчаються з двох підходів — соціального капіталу і наставництва. Слід відзначити, що наставництву як фактору, який сприяє професійному успіху, в останніх дослідженнях приділяється значна увага. 3. Сімейні стосунки. У цій групі розглядаються такі змінні, як батьківський і сімейний статус, а також конфлікт між професійним і особистим життям. 4. Інвестиції людини у свою освіту. 5. Мотиваційні чинники. 6. Організаційні характеристики. 7. Особистісні якості.

Дослідники звертають увагу на те, що людина, яка сприймає кар'єру як покликання, зосереджена на своїх цілях і завданнях, а також на тих зусиллях, яких потрібно докласти

для досягнення цих цілей. Така концентрація зусиль призводить до досягнення бажаних результатів (об'єктивного успіху), за яким впливає задоволеність власною діяльністю (суб'єктивний успіх). Майже всі дослідники кар'єрних процесів сходяться на тому, що саме індивідуально-особистісні чинники є центральними щодо впливу на професійний успіх.

Отже, можна визначити чотири взаємозалежні чинники, які забезпечують і свідчать про наявність обох видів професійного успіху: майстерність, професіоналізм; високий соціальний статус, висока оплата праці; відповідність призначенню; можливість особистого розвитку.

Сучасні дослідники шкільної профорієнтації поняття «майбутній професійний успіх» пов'язують насамперед з ефективним професійним самовизначенням (Є. Климов, В. Сидоренко, В. Синявський, М. Пряжников, С. Чистякова й інші), яке розглядається ними як успішність усього життя в рамках певної професійної діяльності. Професійне самовизначення визначається ними не як єдиний акт вибору професії, а як процес розвитку особистості, що передбачає внутрішню активність людини у формуванні перспективи професійного становлення, проектуванні стратегії руху до професії, тобто передбачає наявність такої стратегічної характеристики особистості, як суб'єктність.

Спрямованість старшокласника на професійний успіх ми розуміємо як вектор професійного самовизначення, що задає напрям зовнішньої і внутрішньої активності старшокласника на досягнення особистих високих стандартів у діяльності, пов'язаною з майбутньою професією.

Визначаючи зміст педагогічної діяльності з формування спрямованості старшокласників на майбутній професійний успіх, основними завданнями ми вважаємо такі: 1. Забезпечення оптимального для особистісного розвитку рівня домагань у діяльності, спрямованій на майбутню професію, який ґрунтується на: визначенні сфери діяльності, пов'язаної з почуттям успіху; усвідомленні соціальної корисності майбутньої професійної діяльності; знанні умов досягнення професійного успіху у визначеній сфері діяльності та володінні засобами самооцінювання і самовдосконалення відносно вимог обраної професії. 2. Формування позитивного ставлення до досягнення особистих високих стандартів у діяльності, пов'язаною з майбутньою професією. 3. Активізація початку самостійної

організації й аналізу діяльності, спрямованої на здобуття майбутньої професії.

Системотвірною основою для реалізації сукупності педагогічних засобів формування спрямованості старшокласників на майбутній професійний успіх є курс профорієнтаційного спрямування «Побудова кар'єри» для учнів 10-11-х класів. Мета курсу реалізується у процесі вирішення комплексу навчальних і виховних завдань: виховання в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості у досягненні майбутнього професійного успіху; активізація процесів самопізнання, самооцінки та актуалізація потреби у самовдосконаленні; формування системи знань про зміст та структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці, стратегію і тактику реалізації визначених напрямів власного кар'єрного зростання у майбутньому; ознайомлення учнів із способами і прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутньої професії, забезпечення їх практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розроблення або ж удосконалення стратегії професійного зростання у майбутньому.

Курс складається із трьох модулів: перший модуль, для 10 класу, «Професійний успіх: стратегія руху» (35 год.), другий модуль, для 11 класу, «Професійний успіх: проект діяльності» (9 год.) і додатковий модуль «Професійний успіх: напрями самовдосконалення» (9 практичних робіт). Перший модуль націлений на допомогу старшокласникам у виборі професії, другий доповнює його щодо підготовки учнів до вибору виду економічної діяльності (відкриття власної справи, робота в державній установі, робота за наймом у приватній організації). Метою додаткового модуля «Професійний успіх: напрями самовдосконалення» (9 практичних робіт) є розширення уявлення старшокласників про способи самооцінювання і самовдосконалення відносно вимог обраної професії.

Програма модулю «Професійний успіх: стратегія руху» складається з пояснювальної записки і таких розділів: навчальний матеріал, який охоплює знання, уміння і навички з основ побудови професійної кар'єри учнями 11 класів; орієнтовні критерії оцінювання підготовленості учня до професійного самовизначення; перелік рекомендованої літератури; орієнтовний зміст «Щоденника вибору майбутньої професії».

Головними компонентами навчального матеріалу, який охоплює знання, уміння і навички з основ побудови кар'єри учнями 10 класів, є три розділи: світ професій (знання про види професійної діяльності та їхні вимоги до людини); образ «Я» (знання про індивідуально-психологічні особливості учня, його можливості і домагання, напрями самовдосконалення до рівня вимог обраної професії); технологія побудови кар'єри (знання правил вибору учнем майбутньої професії, його уміння складати та корегувати індивідуальну освітню траєкторію, аналізувати суперечності й уникати усталених помилок).

Такі обов'язкові складові курсу, як «Робочий зошит старшокласника», «Щоденник вибору професії» допоможуть викладачеві курсу супроводжувати процес професійного визначення учнів. Наприклад, «Щоденник вибору учнем майбутньої професії» складається із семи розділів:

1. Моє резюме. Розділ містить ті ж самі блоки, що і резюме при прийнятті на роботу, і є першим досвідом його написання (прізвище, ім'я, по батькові; дата народження; адреса, телефон; освіта; ціль; досвід роботи; додаткова інформація; рекомендації).

2. Мої поточні цілі, плани і аналіз виконання. На початку кожного місяця учень ставить перед собою цілі, які стосуються підготовки до вступу до професійного навчального закладу або підготовки до успішної діяльності за обраною професією (це може бути: підвищення досягнень у навчанні; опанування необхідними навичками; виховання рис характеру тощо); складає план дій, спрямованих на досягнення поставленої цілі, визначає очікувані труднощі. Наприкінці кожного місяця учень робить письмовий аналіз своєї діяльності та її результатів (рівень досягнення цілей, вирішення завдань; труднощі, яких я не очікував; мої дії та вчинки, що заслуговують уваги).

3. Мої роботи. Цей розділ містить перелік і опис основних форм і напрямів навчальної і творчої активності учня: факультати, які відвідує учень, позашкільні гуртки, наукові роботи у Малій академії наук «Дослідник», власні наукові, культурні роботи, проекти тощо. У ньому відображено як напрям активності, так й інформація про регулярність занять (епізодично, системно), їхню тривалість і результативність.

У звіті про участь у проекті зазначають таке: назва проекту; цілі проекту; особисті цілі учня у проекті; стислий опис проекту; учасники проекту; результати проекту; місце проекту в навчальному процесі (де можна використовувати створе-

ний під час реалізації проекту матеріал); чого учень навчився під час роботи над проектом.

4. Мої досягнення. Результати навчальних досягнень учня (успішність), перемоги в олімпіадах, конкурсах, змаганнях тощо.

5. Відгуки, рекомендації і консультації. Характеристики ставлення учня до різних видів діяльності, які надають учневі класний керівник, учителі, педагоги позашкільних закладів, керівники спортивних секцій, батьки тощо. Рекомендації психолога щодо вибору професії і самовдосконалення. Зауваження лікаря щодо обмежень при виборі професії і шляхів зміцнення здоров'я.

6. Важлива інформація. Інформація, яку здобув сам учень і яка стосується побудови його освітньої траєкторії, професійного плану або розвитку особистісних якостей.

7. Результати виконання. Виконання письмових практичних робіт учня на уроці і самостійних робіт під час вивчення курсу «Побудова кар'єри».

Модуль «Професійний успіх: проект діяльності» доповнює перший модуль щодо підготовки учнів до вибору виду економічної діяльності (відкриття власної справи, робота в державній установі, робота за наймом у приватній організації). Ще одною особливістю модулю є використання методу проектів, який є одним із небагатьох педагогічних технологій, що забезпечують формування такої стратегічної характеристики особистості, як її суб'єктність. У роботі над своїми проектами учні використовують знання, отримані як на уроках, у рамках курсу «Побудова кар'єри», так і самостійно.

Додатковий модуль «Професійний успіх: напрями самовдосконалення» містить дев'ять практичних робіт з вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів. На основі результатів їх виконання учень виконує творче домашнє завдання «Мій психологічний портрет». У такій роботі учні зможуть узагальнити отримані показники, висловити свою згоду чи незгоду з ними, пов'язати їх із своїми самоспостереженнями, зробити висновки щодо свого самовдосконалення.

Комплекс професіографічно-дослідницьких завдань є заходом, який суттєво підвищує ефективність формування готовності старшокласників до професійного самовизначення, оскільки лише на основі систематичного вивчення професії, її змісту, технології і всіх суттєвих умов конкретної професійної діяльності — технічних, соціальних, психологічних, економіч-

них, гігієнічних, медичних, кліматичних, можливо будувати її характеристики і класифікації.

Професійні випробування у формі проектних робіт передбачають виконання старшокласниками певних проектів (індивідуальних, групових, колективних). Такі проекти охоплюють діяльність учнів від формулювання мети й економічної доцільності до презентації виготовленого продукту. Акцент у виконанні проекту перенесено на самостійну й активну діяльність старшокласників. Результатом навчання стає вже не засвоєння знань, умінь і навичок, а формування основних способів діяльності, які забезпечують її успіх.

Послідовність кроків в індивідуальній роботі зі старшокласниками може бути такою:

I. Усвідомлення особистісних цінностей. Сформовані цінності — це та частина внутрішнього світу людини, яку вона може осмислювати, аналізувати, творчо переробляти, будувати ієрархічно тощо. Можна запропонувати учням здійснити стосовно них таку роботу, як: усвідомлення, ранжування, зміна, формулювання, відстоювання, підтримка, порівняння.

II. Виділення дальньої професійної цілі (мрії) і її узгодження з іншими важливими життєвими цілями. Виділення найближчих і ближніх професійних цілей, як етапів і шляхів до далекої цілі (мрії).

III. Виявлення ресурсів особистості й дефіцитів компетенцій. Старшокласник складає переліки компетенцій, необхідних для досягнення професійної цілі, і потім ранжує їх за такою послідовністю: а) уже досить сформовані і розвинені; б) сформовані, але потребують розвитку; в) практично не сформовані, але необхідні.

IV. Виявлення змісту самовиховання. До кожної із професійно важливих і значимих для учня компетенцій складається перелік конкретних завдань, послідовне виконання яких дасть йому змогу досягти поставлених цілей.

V. Планування. Сформульовані завдання старшокласник розподіляє за графами індивідуального плану розвитку, тим самим розподіляючи час і свої сили на їх виконання. Складання довгострокових, річних, місячних і тижневих планів, розпорядку дня.

VI. Складання конкретної програми послідовних дій. Конкретна програма послідовних дій містить у собі пошук старшокласником людей (як дорослих, так і однолітків), установ (школа, установа додаткової освіти, Державна служба зайня-

тості, бібліотека, Інтернет і т.д.), засобів (паперові або електронні носії та інше), за допомогою яких він зможе виконати призначені самому собі завдання.

VII. Реалізація конкретної програми послідовних дій. Цей етап відбувається не тільки в стінах школи, але й у спортивних клубах, будинках творчості, вдома. Тому роль педагога як координатора дій батьків, педагогів, керівників гуртків і секцій важко переоцінити.

VIII. Рефлексія процесу реалізації конкретної програми послідовних дій. Цей етап може бути відрефлексований як під час спілкування старшокласника з батьками, класним керівником, так і в мікрогруповому спілкуванні старшокласників, чиї цілі були подібні між собою, а самі учні перебувають у дружніх стосунках [11].

Отже, вважаємо доцільним й ефективним запропонований зміст педагогічної діяльності з формування спрямованості старшокласників на майбутній професійний успіх Системотвірною основою для реалізації сукупності педагогічних засобів формування зазначеної спрямованості може слугувати курс профорієнтаційного спрямування «Побудова кар'єри» для учнів 10-11-х класів.

Література

1. Батурич Н. А. Психология успеха и неудачи : учеб. пособие. / Николай Алексеевич Батурич. — М., 2003. — 100 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. / І. Д. Бех. — К.: Либідь, 2008. — 848 с.
3. Хаммер Я. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. Хаммер // Вопросы психологии. — 2008. — №4. — С. 147-153.

В статтє освещена актуальность для Украины проблемы формирования у старшеклассников направленности на будущий профессиональный успех. Раскрыто содержание и определены педагогические средства подготовки учащихся старших классов к профессиональному самоопределению. Предложен авторский вариант программы курса «Построение карьеры» для 10-11 классов, который состоит из трех модулей: «Профессиональный успех: стратегия движения», «Профессиональный успех: проект деятельности» «Профессиональный успех: направления самосовершенствования».

Ключевые слова: *успех в деятельности, профессиональный успех, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.*

I. I. Tkachuk

The Content and Pedagogical Tools of Formation of Senior Students' Orientation to Future Professional Success

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

The author considers the content of teaching activities on the formation of senior students' orientation to future professional success as follows: 1) ensuring an optimal personal development level of aspiration in activities, which is based on the determination of the scope of activities associated with feelings of success; understanding of the social usefulness of future career; knowledge of conditions of achieving professional success in a particular field and possessing the means of self-evaluation and self-improvement according to the requirements of the chosen profession; 2) creating a positive attitude to achieving high standards in personal activities related to the future profession; 3) activation of early self-organization and analysis of high school students' activity aimed at obtaining future profession. The synthesis basis for the implementation of pedagogical methods of forming high school students' orientation on future professional success is suggested to be the vocational guidance course «Career Building» for students of 10-11th grades. The course consists of three modules: the first module, for 10-grades students, «Professional Success: The Strategy of Movement» (35 hrs.), the second module, for 11-grades students, «Professional Success: A Project of Activities» (9 hrs.), and the optional module «Professional Success: Self-Improvement Directions» (practical work).

References

1. Baturin, N. A. (2003). *Psikhologiiia uspekha i neudachi* [Psychology of success and failure]. Moscow.
2. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
3. Hammer, Ya. (2008). *Professionalnyi uspekh i ego determinanty* [Professional success and its determinants]. *Voprosy Psichologii*, 4, 147-153.

ДИНАМІКА РІВНІВ ВИХОВАНOSTІ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДИНИ

У статті в рамках проведеного автором експериментального дослідження представлено динаміку рівнів вихованості у молодших школярів ціннісного ставлення до людини. Проаналізовано і порівняно, на основі визначених критеріїв (когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісного) та показників, дані використання діагностувальних методик на початку і наприкінці дослідження, висвітлено корекційну роботу педагогів з дітьми, зміни у свідомості, самосвідомості та поведінці молодших школярів стосовно ціннісного ставлення до людини.

Ключові слова: молодші школярі, рівні вихованості, ціннісне ставлення до людини, експеримент, динаміка, діагностувальні методики.

Інтерес до проблеми виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів виявився на тлі демократичних перетворень в Україні, зорієнтованості на гуманістичні цінності й гуманістичну мораль, згідно з якими людина визнається найвищою цінністю. Розуміння людини як мети, а не як засобу є підґрунтям ціннісного ставлення до неї. Особливо таке виховання актуальне у початковій ланці школи, коли на основі засвоєних гуманістичних цінностей формується ставлення дитини до себе та до інших.

Різні аспекти ціннісного ставлення до людини досліджували І. Бех, С. Гаряча, О. Докукіна, К. Журба, В. Киричок, Г. Кирмач, Г. Назаренко, В. Рибалка, К. Чорна, І. Шкільна, Н. Щуркова та інші вчені.

Метою статті є висвітлення динаміки рівнів вихованості у молодших школярів ціннісного ставлення до людини в рамках проведеного автором дослідження з формування означеної якості.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася згідно з програмою і методикою виховання ціннісного ставлення до людини в навчально-виховному процесі початкової школи, затверджених на засіданні лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України. Експериментом охоплювалися 1-4 класи загальноосвітніх навчальних закладів з наданням науково-методичної допомоги організаторам з виховної роботи, учителям, класоводам, учням, батькам.

Заключний етап дослідження підтвердив нашу гіпотезу, що процесом виховання ціннісного ставлення до людини можна управляти за створення відповідних педагогічних умов.

Згідно з метою та завданнями експериментального дослідження, після завершення формувального етапу був проведений контрольний етап, який дав змогу унаочнити динаміку змін рівнів вихованості ціннісного ставлення до людини у молодших школярів, що стали можливими завдяки впровадженню визначених нами педагогічних умов.

Контрольні зрізи були аналогічними тим, що проводилися на констатувальному етапі дослідження. Це уможливило отримання об'єктивної, достовірної картини досліджуваного явища в контексті проведеного формувального експерименту. Виміри здійснювалися згідно з визначеними нами критеріями і показниками вихованості ціннісного ставлення до людини у молодших школярів.

З метою виявлення рівнів вихованості у молодших школярів ціннісного ставлення до людини нами були проведені відповідні опитування, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, педагогічні спостереження, аналіз документації загальноосвітнього навчального закладу. В оцінюванні рівнів ми спиралися на знання, уявлення, судження учнів про людину як найвищу цінність, характеристики етичних категорії людяності, справедливості, відповідальності, людської гідності, толерантності та переживання їх на емоційному рівні, уміння дотримуватись гуманістичної етики у власному житті, сформованість мотиваційної сфери та її зв'язок із моральною поведінкою.

Бесіда з молодшими школярами, спрямована на з'ясування розуміння ними сутності поняття «ціннісне ставлення до людини», показала, що в експериментальній групі повні й обґрунтовані відповіді з цього питання дали 41,6% молодших школярів, дещо звужене розуміння характерне для 46,8% молодших школярів, частково правильні уявлення мають 7,2% та не змогли розкрити сутність 4,4% дітей. У контрольній групі результати були значно гіршими. Повні, вичерпні відповіді щодо досліджуваного поняття дали 8,5% молодших школярів, неповні правильні відповіді – 41,8%, частково правильні відповіді – 36,9%, не змогли розкрити поняття – 12,8% респондентів.

У молодших школярів розширилось коло етичних знань про людину як найвищу цінність та уявлення про вияви цін-

нісного ставлення до людини, чому сприяла цілісна система навчально-виховної роботи початкової школи (табл. 1).

Таблиця 1

Рівні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів за когнітивним критерієм (у %)

Рівні	Учні 1-2-х класів				Учні 3-4-х класів			
	початок роботи		кінець роботи		початок роботи		кінець роботи	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	4,4	4,9	39,8	6,8	7,3	6,7	44,5	9,6
Середній	54,8	54,4	51,6	48,5	48,2	51,9	47,3	52,9
Низький	40,8	40,7	8,6	44,7	44,5	41,4	8,2	37,5

З-поміж найважливіших виявів ціннісного ставлення до людини молодші школярі експериментальних груп назвали повагу до старших (86,9%), любов до батьків (79,2%), ввічливість (66,9%), готовність прийти на допомогу (64,4%), уміння співчувати (55,7%), вдячність (51,6%), турботу про близьких і навіть незнайомих людей (45,8%), готовність заступитися за слабших (38,2%), здатність поступатися чимось заради інших (25,4%), уміння співрадіти успіхам своїх друзів чи товаришів (21,7%), увагу до проблем менших братиків і сестричок (14,4%). Також діти вважають неприпустимим насміхатися над чужими вадами (8,5%), пліткувати про своїх товаришів (6,4%), розповідати всім чужі таємниці (5,2%), принижувати когось (4,6%), намовляти проти когось (3,9%), поступатися моральними принципами заради вигоди (2,5%), обмовляти когось (1,8%), намагатися використати інших у своїх цілях (0,8%), обманювати (0,5%), заздрити (0,2%). Молодші школярі експериментальних груп не обмежувались однією відповіддю, що свідчить про розвиток когнітивної сфери, інтерес до зазначеної проблеми.

В інтерв'ю діти зазначили, що найбільше знань про людину, її можливості, досягнення, права, гідність, ціннісне ставлення вони почерпнули на уроках «Я і Україна» (65,2%), «Читання» (60,0%), «Основи здоров'я» (55,4%), «Українська мова» (49,7%), «Громадянська освіта» (45,9%), «Музика» (19,5%), «Образотворче мистецтво» (7,5%), а також під час виховних годин (48,7%), гурткової роботи (45,9%), в іграх (20,1%), проєктах (12,2%), різноманітних виховних заходах (8,6%), спілкуючись з батьками (7,4%), з художньої літератури (6,9%), із телевізійних програм (5,4%), настанов старших (4,8%), зустрі-

чей з цікавими людьми (4,5%), індивідуальних бесід з учителем (3,5%) та ін.

Діти зауважили, що здобуті знання їм стали у нагоді вдома у спілкуванні зі старшими (батьками, дідусями і бабусями) (36,5%). З цього приводу Валерій С. поділився своїм досвідом: «Я завжди звертався до дідуся і бабусі на «Ти», але після того, як дізнався про пошанівні традиції українського народу на виховній годині, розповів мамі, і ми домовились, що я також буду звертатися до наших стареньких на «Ви». Це для них був приємний сюрприз. Бабуся навіть розплакалась від щастя. І весь вечір згадувала про своє дитинство, і про те, як вона завжди зверталася на «Ви» до своїх мами і бабці Ганни. Ми передивлялись сімейні альбоми. Не хотілось іти спати, а дідусь мене наодинці похвалив, сказав, що на шляхетність здатні лише справжні чоловіки.»

Отримані знання допомогли змінити і ставлення до незнайомих людей (20,1%), діти у своїх відповідях вказали, що потрібно поважати усіх людей (4,6%), поступатися місцем у транспорті (3,2%), вітатися першим (3,2%), надавати посильну допомогу (2,4%), не створювати конфліктних ситуацій (1,8%), бути милосердним (1,2%), уважним до інших (1,2%), дотримуватись загальноприйнятих моральних правил і норм етикету (0,9%), знати свої права і поважати права інших (0,5%), не допускати конфліктів (0,5%), протистояти злу (0,2%), завжди бути людиною (0,2%), а також не дозволяти використовувати себе в цілях інших людей (0,2%). Типовою щодо цього є відповідь Максимка Н. : «Дорослі завжди кажуть, щоб ми були обережними з незнайомцями. Але, коли я їду в школу, то поступаюсь місцем бабусям, тітонькам з маленькими дітьми, на прохання можу передати гроші чи талони. Охоче підказав би, як пройти чи знайти щось у нашому районі. Лише одного разу бабуся у магазині попросила прочитати склад продукту і ціну, отож я і виконав її прохання, бо бабуся забула вдома окуляри».

Окрім того, під час експериментально-дослідної роботи вдалося скоригувати ціннісне ставлення до вчителя у молодших школярів (8,8%). Учителю для дітей цього віку, безумовно, є авторитетом, і діти всіляко намагаються демонструвати свою увагу, захоплення, що виявлялося у бажанні здобути якісь виключні знаки уваги, деколи у надмірній цікавості, фамільярності, прагненні отримати заохочення, привернути увагу до себе, розповісти свої і чужі секрети та ін. Корекцій-

на робота передбачала ознайомлення дітей з етикетом спілкування з учителем, правилами тактовності і делікатності. Важливо було не втратити довіру дітей, їхню любов, тому така робота проводилась за допомогою сюжетно-рольових ігор «У школі», «На перерві», «По секрету», розв'язання проблемних ситуацій, індивідуальних бесід, консультацій психолога, що сприяло налагодженню гармонійних стосунків та суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня.

Також більша частина дітей переконана, що отримані знання знадобляться їм у дорослому житті, оскільки визначатимуть характер взаємодії і ставлення до інших людей незалежно від обраної професії.

У дітей експериментальних груп спостерігалось зростання гуманістичних мотивів та зниження конформістських і егоїстичних (табл. 2).

Таблиця 2

Рівні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів за емоційно-ціннісним критерієм (у %)

Рівні	Учні 1-2-х класів				Учні 3-4-х класів			
	початок роботи		кінець роботи		початок роботи		кінець роботи	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	7,5	7,8	28,9	7,9	10,0	9,6	34,8	12,4
Середній	54,9	56,3	62,2	57,8	52,7	53,8	56,7	48,5
Низький	37,6	35,9	8,9	34,3	37,3	36,6	8,5	39,1

Зросла кількість молодших школярів, порівняно з початком експерименту, які керувалися мотивами любові до рідних (85,4%), друзів (62,9%), поваги до інших (56,4%), прагненням бути ввічливим (52,5%), інтересом до людей, які їх оточують (49,8%), почуттям відповідальності (45,9%), вимогливості до себе (35,1%), потребою у справедливості (32,6%), почуттям власної гідності (29,8%), переживанням власної значущості у житті класу (25,7%), прагненням бути корисним людям (19,8%), переживанням радості за результати допомоги іншим (18,2%), бажанням бути кращим (10,6%), об'єктивним ставленням (9,8%).

Важливим здобутком в експериментальних групах було подолання егоцентричних мотивів молодших школярів, які на початку експериментальної роботи вимагали до себе надмірної уваги. Проведена співбесіда з батьками показала, що такою увагою користуються діти, які є єдиними або наймолод-

шими, де є велика різниця у віці між дітьми в сім'ї. Таке виняткове положення дитини було обумовлене надмірним опікуванням, позбавленням дитини самостійності. За таких обставин діти звикли отримувати все найкраще, вимагати до себе уваги і піклування, тоді як до проблем інших людей часто виявляли байдужість, грубість, нетерпимість. У таких випадках з батьками проводились індивідуальні і групові бесіди, психологічні консультації, їх запрошували до участі у тренінгах. Здійснювалася робота як з усією сім'єю, так окремо з дорослими і дітьми, що сприяло гармонізації взаємин у сім'ї, усвідомлення дитиною ціннісного ставлення до батьків, бабусь і дідусів, братиків і сестричок. З цього приводу мама Марійки С. зазначила: «Ми дуже любимо Марійку. Вона наша єдина і довгоочікувана дитина. Усе наше життя заради неї. Кожен з нас хоче її здивувати, зробити щось приємне. Ми хочемо, щоб наша дитина була щасливою. І самі винні, що не помічали насуплених брівок, усе більших і більших вимог, дитячих істерик, небажання з нами спілкуватися, дрібязкових образ, маніпулювання. Ми самі хотіли обманювати себе, що у нас все гаразд. І, можливо, не дуже приємно, але дуже добре для нашої сім'ї, що проблема привернула увагу педагогів, і ми, нарешті, її усвідомили і зробили чимало для її вирішення. Хоча зміни у ставленні нашої дитини до нас та до інших людей нас радують, ми не повинні забувати урок, який ми отримали через надлишок своєї любові, бажання відгородити дитину від життя, вирішення усіх її проблем без її участі».

Якщо на початку експерименту спостерігалася невідповідність між знаннями молодших школярів і реальною поведінкою, що стосувалася ціннісного ставлення до людини, то проведена робота дала змогу розширити не лише знання дітей, а й способи взаємодії з оточуючими (табл. 3).

Таблиця 3

Рівні ціннісного ставлення до людини у молодших школярів за поведінково-діяльнісним критерієм (у %)

Рівні	Учні 1-2-х класів				Учні 3-4-х класів			
	початок роботи		кінець роботи		початок роботи		кінець роботи	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	6,5	6,8	38,6	7,1	8,2	7,7	43,5	10,5
Середній	54,8	52,4	53,4	52,9	48,2	50,0	48,7	48,9
Низький	38,7	40,8	8,0	40,0	43,6	42,3	7,8	40,6

Важливим аспектом нашої діяльності стало створення ситуацій, в яких потрібно виявляти ціннісне ставлення до ровесників, учителів, батьків, які утверджували у дітей прагнення діяти гуманно стосовно інших незалежно від спонук дорослих. Діти зазначили, що за час експериментальної роботи вони стали більш відповідальними (45,2%), ввічливими (44,9%), самостійними (38,5%), навчилися дружити (34,7%), допомагати іншим (32,8%), вирішувати конфлікти (31,2%), вибачати і просити вибачення (25,6%), поступатися старшим (22,1%), намагатися бути корисним для інших (20,5%), заступатися за менших (18,4%), толерантності (5,5%), вимогливості до себе (4,1%), а також не сперечатися з дорослими (12,8%), не звинувачувати когось у своїх проблемах (9,6%), не створювати іншим навмисно проблем (6,9%), не ігнорувати важливих для когось прохань (3,2%), не насміхатися з чужих вад (2,4%), не бути байдужим до людей (1,8%). У ситуаціях морально-етичного спрямування 56,8% молодших школярів виявили готовність діяти активно з тим, щоб допомогти іншим, 26,4% — обирали рішення на користь інших після певних вагань, 10,2% — потребували підтримки у їхньому виборі, 3,8% — очікували винагороди та заохочення, 2,5% — керувалися виключно егоїстичними мотивами та 0,3% — виявили безпорадність, що свідчить про необхідність подальшої роботи і у середній ланці школи.

Зміни у поведінці дітей відмітили і батьки, які у розмові зі вчителем зазначили, що їхні діти стали більш людяними (32,8%), вихованими (27,6%), відповідальними (16,9%), навчилися товаришувати (14,9%), поступатися місцем у громадському транспорті (10,2%), вживають «чарівні слова» (9,8%), менше конфліктують з іншими дітьми (8,6%), посилено допомагають дорослим (5,8%), визнають свої помилки (4,5%), стали менш егоїстичними (2,1%) тощо.

Рівні вихованості ціннісного ставлення до людини у молодших школярів в процесі навчально-виховної діяльності після завершення формувального етапу експерименту в експериментальних і контрольних групах представлено у табл. 4.

Таблиця 4

Рівні вихованості ціннісного ставлення до людини після завершення формульального експерименту (у %)

Рівні	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	1-2 кл.	3-4 кл.	1-2 кл.	3-4 кл.
Високий	7,3	10,8	35,8	40,9
Середній	53,1	50,1	55,7	50,9
Низький	39,6	39,1	8,5	8,2

Проведені виміри засвідчили наявність позитивних змін за визначеними критеріями і показниками, що дає змогу зробити висновок про доцільність запропонованих нами змісту, форм і методів виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до людини в навчально-виховному процесі.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с. — (Серія «Альма-матер»).
2. Инновационные направления в развитии системы воспитания : метод. пособ. / В. П. Сергеева, Б. А. Кирмасов, Л. С. Подымова, Г. В. Сороковых [и др.] ; под. ред. В. П. Сергеевой. — М. : Перспектива, 2012. — 248 с.
3. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. — К. : Освіта, 2012. — 392 с.
4. Рогожникова Р. А. Теория и практика воспитания дисциплинированных школьников на основе ценностного отношения к человеку : дисс. ... д-ра ист. наук : 13.00.01 / Р. А. Рогожникова. — Пермь, 1998. — 327 с.
5. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посіб. для вчителів і методистів почат. навчання / Олександра Яківна Савченко. — 2-ге вид., переробл. — К. : Богданова А. М., 2009. — 226 с.
6. Синиця І. О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І. О. Синиця. — К. : Радянська школа, 1981. — 256 с.
7. Щуркова Н. Е. Новое воспитание в новой школе / Н. Е. Щуркова, М. И. Мухин, А. В. Желаннова; под общ. ред. Н. Е. Щурковой. — М. : АРКТИ, 2012. — 264 с.

Статья, в рамках проведенного автором эксперимента, представляет динамику уровней воспитанности у младших школьников ценностного отношения к человеку. На основе определенных критериев (когнитивного, эмоционально-ценностного и деятельностного), а также показателей сравниваются данные использования диагностических методик в начале и в конце исследования. Освещена коррекционная работа педагогов с детьми, охарактеризованы изменения в сознании, самосознании и поведении младших школьников относительно ценностного отношения к человеку.

Ключевые слова: младшие школьники, уровни воспитанности, ценностное отношение к человеку, эксперимент, динамика, диагностические методики.

O. P. Tretiak

A Dynamics of Levels of Junior Schoolchildren's Value Attitude to Human Beings

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

In the article, within the frames of an experimental research conducted by the author, a dynamics of levels of junior schoolchildren's value attitude to human beings is presented. Based on the defined criteria (cognitive, emotional-valuable, activity) and indices, the data of diagnostic methods at the beginning and at the end of the research are analyzed and compared. Corrective work of teachers with children is highlighted, as well as the changes in the consciousness, self-consciousness and behavior of junior schoolchildren in the context of value attitude towards human beings. The essence of the research is developing the content, forms and methods of education of junior schoolchildren's value attitude towards human beings and their introduction into the educational process of secondary school. The measurement conducted after the forming stage of the experiment testified positive changes after the determined criteria and indices. These results enabled the author to conclude that the suggested forms and methods are worth using in mass practice.

Keywords: *primary schoolchildren, levels of education, value attitude to human beings, experiment, dynamics, diagnostic methods.*

References

1. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademvidav.
2. Sergeieva, V. P., Kirmasov, B. A., Podymova, L. S., Sorokovyh, G. V. & others. (2012). Innovatsyonnyie napravleniia v razvitii systemy vospitaniia [Innovational directions in the development of educational system]. Moscow: Perspektiva.
3. Navchalni programy dlia zagalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv iz navchaniem ukraïnskoiu movoiu. 1-4 klasy (2012). [Educational programs for comprehensive schools with Ukrainian language-teaching. 1-4 grades]. Kyiv: Osvita.
4. Rogozhnikova, R. A. (1998). Teoriia i praktika vospitaniia distsiplinirovanosti shkolnikov na osnove tsendnostnogo otnosheniia k cheloveku [The theory and practice of discipline education of schoolchildren on the basis of value attitude towards human beings]. (Doctoral dissertation, Perm).
5. Savchenko, O. Ya. (2009). Vykhovnyi potentsial pochatkovoï osvity [The educational potential of primary education] (2nd ed.). Kyiv: Bohdanova A. M.
6. Synytsia, I. O. (1981). Pedahohichni takt i maïsternist uchytielia [Pedagogical tact and the teacher's skills]. Kyiv: Radianska shkola.
7. Shchurkova, N. E., Mukhin, M. I. & Zhelannova, A. V. (2012). Novoie vospitaniie v novoi shkole [New education in new school]. Moscow: ARKTI.

ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА

У статті обґрунтовано важливість виховання соціальної активності старшокласників як активних суб'єктів життєдіяльності; наголошено на залежності подальшої соціальної адаптації та інтеграції у суспільство від успішної соціалізації у шкільному віці; визначено, що саме шкільний вік є сприятливим періодом для формування соціальних якостей особистості на основі засвоєння соціальних норм і цінностей.

Ключові слова: виховання, соціальна активність особистості, соціальність, соціалізація, соціальний розвиток, виховання соціальної активності, соціальне виховання.

Соціальні зміни, що відбуваються в країні, — розбудова демократичної держави та громадянського суспільства, поставили перед системою освіти завдання сформувати розвинену, соціально адаптовану особистість, яка має активну життєву позицію. Особливого значення виховання соціальної активності має для старшокласників, які активно залучаються до соціального життя та формують новий соціальний досвід. Саме старшокласники найближчим часом стануть провідниками демократичних ідей розвитку країни, тому важливим завданням є виховання соціально свідомої особистості, яка здатна поєднувати власні інтереси з інтересами держави.

Загальноосвітня школа є одним із провідних соціальних інститутів, у якому здійснюється процес формування соціально активного молодого покоління. Саме шкільний вік є найбільш сприятливим для здійснення психолого-педагогічного впливу на особистість: відбувається розвиток особистісних якостей, соціальної активності, що веде до успішної соціалізації та самореалізації з метою соціальної адаптації та інтеграції в суспільстві [10].

Як наукове поняття, «соціальна активність особистості» розглядалась Є. Ануфрієвим, Ю. Азаровим, Л. Архангельським, М. Басовим, Л. Виготським, Ю. Воробйовим, А. Зосимовським, О. Леонтьєвим, Т. Мальковською, В. Мордкович, А. Кратко, А. Петровським та іншими.

Процес формування і розвитку соціальної активності особистості досліджувався як вітчизняними, так й зарубіжними науковцями, такими як А. Адлер, Б. Ананьєв, І. Бех, О. Киричук, П. Конанихін, І. Мілославова, Н. Михайленко, Н. Пономарчук, А. Реан, К. Роджерс та інші. Особливості організації

соціального виховання та вплив різних чинників соціального середовища на розвиток особистості досліджували Л. Аксенова, О. Безпалько, І. Зверева, Л. Коваль, С. Хлебик, Л. Міщик та інші науковці.

Окремі аспекти проблеми формування соціальної активності особистості стали предметом дисертаційних досліджень останніх років: Н. Клімкіна «Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи», Л. Нафікова «Формування соціальної активності слабозорих молодших школярів засобами музичного мистецтва», О. Тельна «Формування соціальної активності незрячих учнів молодшого шкільного віку засобами рольової гри», В. Косовець «Розвиток соціальної активності молоді в умовах соціокультурного середовища села» та інших.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значення виховання соціальної активності як однієї з наважливіших складових становлення особистості старшокласника.

Особистість постає як активний суб'єкт життєдіяльності, особа, яка здатна реалізувати свої потенційні можливості, жити повноцінним життям, самостійно діяти, здійснювати власний вибір, приймати незалежні рішення та відповідати за їхні наслідки. В умовах інтенсивних соціальних перетворень зовнішні умови, що визначають розвиток особистості, піддаються змінам.

Становлення особистості складаються з різноманітних зв'язків з суспільством, під час яких відбувається засвоєння цінностей, норм, формується активність і цілісність, набувається соціальний досвід. Особистість перетворюється на розвиненого суб'єкта, що набуває суспільного досвіду, робить його своїм надбанням, тобто відбувається розгорнута соціалізація [1, с. 685].

Кожна людина по-різному впливає на розвиток суспільства. Ступінь її впливу на соціальні процеси називається соціальною активністю. Соціальну активність особистості можна визначити ще як якість її зв'язків із суспільством. Чим активнішим є індивід, тим більший його вплив на процеси, що відбуваються в суспільстві. Пасивність же, навпаки, зменшує ступінь цього впливу. Від соціальної активності особистості залежить зазвичай і її соціальна мобільність. Соціально активна людина є більш мобільною.

Соціальна активність може бути як позитивною, так і негативною. Відповідно, дії кожної людини можуть спрямовува-

тися на благо або на шкоду суспільству. Саме тому особливої актуальності нині набуває питання про те, як правильно організувати процес виховання в сучасній школі, щоб виховати позитивно активну особистість, яка живе заради суспільних інтересів, а не тільки для себе [4].

Соціальна активність, за визначенням В. Мордковича, трактується як здатність соціального суб'єкта до цілеспрямованої взаємодії з навколишнім середовищем, у процесі якої відбувається перетворення і середовища, і суб'єкта. Тому особистість, на думку вченого, є істотою соціальною, яка повторює спільні для всіх погляди, виконує спільні для всіх звичаї, виявляє спільні для всіх дії, тобто вона підпорядкована суспільним вимогам і не може розглядатися поза її соціальним життям [7].

Сутність соціальної активності особистості полягає в суспільно значущих потребах особистості за їх взаємодії із внутрішньою мотиваційною сферою. Адже саме зовнішні стимули і є тою змістовою частиною соціальної активності особистості, що діють безпосередньо на внутрішні. Людські потреби розвиваються в діяльності разом із розвитком суспільних умов життя, виробництва, науково-технічним прогресом. Сам спосіб задоволення потреби зумовлює розвиток та сприяє формуванню нових потреб, які неминуче виникають у різних сферах суспільного буття, людської діяльності. Чим вищий рівень цивілізованості суспільства, економічного та духовного розвитку, тим багатшими і різноманітнішими є його потреби. Внутрішніми спонуканими до дій стають мотиви, які є результатом усвідомлення особистістю своїх потреб і виявляються в конкретних прагненнях їх задовольнити [6].

Проаналізувавши основні визначення соціальної активності особистості, С. Грабовська, С. Чолій виділили ряд її суттєвих характеристик:

1. Соціальна активність виражає спрямованість особистості на інших людей чи суспільство загалом.
2. В основі соціальної активності є соціальна взаємодія.
3. За допомогою соціуму людина прагне реалізувати певні цілі, задовольнити інтереси чи потреби.
4. Соціальна активність виявляється в певних діях (простих чи складних), скерованих на досягнення бажаних для суб'єкта цілей, що можуть бути просоціальними або антисоціальними [2].

Прагнення активно творити свою долю, самореалізуватися зумовлено зростанням потреб, піднесенням їх на якісно ви-

щий рівень порівняно з рівнем потреб попередніх поколінь, соціокультурним розвитком. Повноцінна життєдіяльність людини передбачає орієнтацію в соціальному вирі подій та явищ — соціальних, економічних, інформаційних, опанування досвіду старших генерацій, самостійне знаходження свого професійного й життєвого шляху, тобто не пасивне адаптування людини до навколишнього світу, складних взаємозв'язків і взаємовідносин у ньому, а активне й творче її самоствердження. Це висуває на перший план вимогу до виховання високих особистісних якостей, серед яких головними є психологічна та організаційна готовність до самовиявлення у виконанні життєвих завдань, високий рівень мотивації до досягнення життєвого успіху, здатність до накопичення, відновлення та раціонального використання життєвої енергії. У цьому контексті актуалізується питання соціалізації молодого покоління в морально схвалюваному напрямку, яка б якнайповніше забезпечувала його самовдосконалення та самореалізацію, сприяла становленню вільної, суспільно- й самопоцінюваної особистості [3].

Соціальна активність — найбільш загальна характеристика особистості, що реалізується у соціальній поведінці (яка може здійснюватися як усвідомлено, так і імпульсивно, у пориві емоцій, знічев'я, з конформістських міркувань тощо) та у соціальній діяльності (що здійснюється цілеспрямовано, виходячи зі свідомо поставленої мети, за більш чи менш чітко побудованим планом) [2].

З урахуванням предмету дослідження поняття «виховання» розглядається як соціальний процес, що складається з цілеспрямованих впливів на особистість усіх виховних інститутів суспільства, впливів соціокультурного середовища й участі самої особистості як активного суб'єкта цього процесу [11].

Виховання розглядається як суспільне явище, безпосередньо пов'язане з процесом соціалізації і соціальним розвитком особистості старшокласника. Тому процес виховання в загальноосвітньому навчальному закладі ґрунтується на таких принципах: народності, демократизації, природовідповідності, гуманізації, неперервності, індивідуалізації і диференціації, єдності виховання і життєдіяльності, етнізації, послідовності і систематичності, культуровідповідності.

Виховну систему навчального закладу можна розглядати як систему психолого-педагогічну та соціально-педагогічну, оскільки вона здійснює вплив на учнів не лише як педагогіч-

ний чинник (через учнів, уроки, підручники тощо), але й як чинник соціальний:

- шляхом залучення до навколишнього середовища;
- через відносини, які складаються між дітьми, педагогами, батьками;
- через психологічний клімат у колективі, що дає змогу об'єднувати дітей і дорослих у межах конкретної установи [5].

Усвідомлення особистістю суспільних явищ зумовлює чітке уявлення про цінності, що функціонують у суспільстві, оскільки в них акумульовано культурне багатство народу. Тому виховання учнівської молоді має бути орієнтоване на розвиток соціальності індивіда, однією зі складових якої є соціальна активність. Реалізація соціально активної життєвої позиції залежить від ступеня сформованості взаємин, інтересів, установок та навичок соціальної діяльності. Виховання особистості має бути спрямоване не на засвоєння готової інформації, а на вироблення своїх власних поглядів і суджень щодо тих чи інших ситуацій, які виникатимуть на життєвому шляху, а отже, успішне розв'язання їх у майбутньому.

Соціальна активність старшокласника розглядається як один із найважливіших чинників його соціального розвитку, що відбувається у процесі засвоєння соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціальні якості особистості.

Багатофункціональність соціальної активності полягає в спрямованості особистості й у цілях, на які сфокусована її діяльність, якими мотивами вона керується. Тобто соціальна активність особистості не завжди позитивна, адже може охоплювати як усвідомлені соціальні дії, так й імпульсивні, що не завжди є позитивними. Зважаючи на це, можемо констатувати, що є певна векторність у соціальній активності: конструктивний та деструктивний вектори.

До основних складових соціальної активності учнів О. Тельна відносить:

перша складова — це стійкі особистісні якості, що характеризують людину як суспільну істоту, забезпечуючи її самоцінність як індивідуальності. Ці якості формуються у процесі розвитку, виховання та активної взаємодії людини з навколишнім світом і поділяються на конструктивні (почуття симпатії до однолітків, товариськості, дружби; толерантність, емпатія, турбота, допомога та ін.), які потрібно стимулювати,

та деструктивні (тривожність, імпульсивність, ворожість, агресивність, брехливість, замкненість, невпевненість та ін.), які потрібно гальмувати. Другою складовою соціальної активності дитини є процес діяльності: інтенсивність тих змін, які вона вносить у процес свого навчання, позакласну діяльність, різноманітність поєднання елементів практичної діяльності зі спілкуванням та пізнанням, що надає соціальній діяльності індивідуально неповторного характеру. Третя складова — умови й фактори соціальної ситуації, в якій діє індивід: умови родинного середовища; інтенсивність участі в колективних формах діяльності (художньо-ігровій, предметно-маніпулятивній, навчально-пізнавальній, соціально-комунікативній, суспільно корисній); взаємодія в системі «учитель-учень», що забезпечує ситуацію продуктивної спільної діяльності, під час якої виникають найтісніші мотиваційні контакти [10].

Соціальна активність особистості — це особистісна якість людини, яка проявляється в ініціативності й відповідальності, самостійності й незалежності.

Соціальну активність особистості розглядають як певний тип відносин між особистістю і соціальним середовищем. Ці відносини реалізуються у процесі соціальної діяльності, в якій на основі суспільно сформованих здібностей перетворюється соціальне середовище. Середовище як сукупність природних і соціальних умов, у яких відбувається розвиток і діяльність людського суспільства, виступає стосовно особистості як необхідна умова її становлення і розвитку. Будь-яке соціальне середовище бере участь у формуванні особистості людини, тому воно одночасно і є середовищем виховання. Середовище виховання характеризується розмаїттям сфер життєдіяльності особистості [11, с. 186].

Соціальне середовище, в якому перебуває особистість, слід уміло використовувати, оскільки під його впливом людина соціалізується. У процесі соціалізації індивід, з одного боку, завоює соціальний досвід, цінності, норми, установки, властиві суспільству й соціальним групам, до яких він належить, а з іншого — активно залучається до системи соціальних зв'язків.

Процес формування соціальної активності учнів передбачає: створення соціально-виховного середовища; формування суб'єкт-суб'єктних відносин на основі діалогу «рівноправних» партнерів; надання можливості учням проявляти себе в різних соціальних ролях; залучення учнів до різних видів суспільно корисної діяльності.

Скоординована діяльність школи та інших соціальних інститутів дасть змогу створити соціально-педагогічне виховне середовище, в якому учень якнайповніше буде включений в суспільні відносини. Учень старших класів повинен прилучатися до тієї чи іншої групи часто саме задля того, аби стати її частиною, осягнути почуття «Ми» й почуття «Я» серед «Ми», що позбавляє самотності, дає відчуття сили і впевненості, спонукає до впливу на соціальне життя у групі в процесі міжособистісних контактів, сприяє набуттю індивідуального досвіду. Двосторонній процес соціалізації передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків й активне відтворення цих зв'язків. Тобто, старшокласник не лише адаптується до умов соціуму, елементів культури, норм, що формуються на різних рівнях життєдіяльності суспільства, але й перетворює їх на власні цінності, орієнтації, установки завдяки власній активній життєвій позиції [8].

Особливість соціального виховання старшокласників полягає в тому, що в їхньому віці спостерігається прагнення до самоствердження, самовдосконалення, самореалізації особистості. Саме тому потрібне спрямування учнів на оволодіння і засвоєння загальнолюдських знань і умінь, соціокультурного досвіду. Виховання учнівської молоді має бути орієнтоване на розвиток соціальності індивіда, однією зі складових якої є соціальна активність. Реалізація соціально активної життєвої позиції залежить від ступеня сформованості взаємин, інтересів, установок та навичок соціальної діяльності [9]. Особистість постає як активний суб'єкт життєдіяльності, особа, яка здатна реалізувати свої потенційні можливості, жити повноцінним життям, самостійно діяти, здійснювати власний вибір, приймати незалежні рішення та відповідати за їхні наслідки.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848с.
2. Грабовська С. Соціальна активність в процесі соціалізації особистості / С. Грабовська, С. Чолій // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К., 2010. — Т. XII, ч. 1. — С. 171-181.
3. Кравченко Т. В. Сутність характеристики соціалізації / Т. В. Кравченко // Педагогіка і психологія. — 2007. — № 3. — С. 11-19.

4. Лавренко О. Формування соціальної активності підлітків шляхом використання виховного потенціалу педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського / О. Лавренко // Рідна школа. — 2012. — № 7. — С. 54-57.
5. Литовченко О.В. Соціально-виховне середовище позашкільних навчальних закладів як чинник соціального становлення особистості [Електронний ресурс] / О.В. Литовченко // Освітлогічний дискурс. — 2011. — Випуск 3. — Режим доступу : http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_1/main.html.
6. Максимюк С.П. Педагогіка : навч. посібник / С.П. Максимюк. — К. : Кондор, 2005. — 667 с.
7. Мордкович В.Г. Социальная активность как качество общественного человека / В.Г. Мордкович, В.В. Посмыкалов // Социальная активность городского населения. — М. : ИСИ АН СССР, 1984. — С. 4-31.
8. Мрихіна О.М. Педагогічні умови соціалізації старшокласників у навчально-виховному процесі сучасної гімназії. [Електронний ресурс] / О.М. Мрихіна. — Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2010_4_5.pdf.
9. Петрович Ж.В. Різномірне участь у житті суспільства й прийнятті рішень як прояв суб'єктності дитини / Ж.В. Петрович // 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.
10. Тельна О.А. Формування соціальної активності незрячих учнів молодшого шкільного віку засобами рольової гри : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ольга Анатоліївна Тельна // Інститут спеціальної педагогіки національної академії педагогічних наук України. — Київ. — 2011. — 208 с.
11. Ткачук М. Роль виховного середовища у національному вихованні особистості / М. Ткачук // Збірник наукових праць. — Умань : УДПУ ім. Павла Тичини. — 2007. — Випуск 22. — С. 180-186.

В статтє обоснована важность воспитания социальной активности старшеклассника как активного субъекта жизнедеятельности; акцентируется на зависимости последующей социальной адаптации и интеграции в общество от успешной социализации школьников; определено, что именно школьный возраст является благоприятным периодом для формирования социальных качеств личности на основе усвоения старшеклассниками социальных норм и ценностей

Ключевые слова: воспитание, социальная активность личности, социальность, социализация, социальное развитие, воспитание социальной активности, социальное воспитание.

M. V. Uisimbaieva

Education of Social Activity as an Important Component of Senior Students' Development

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

The article substantiates the relevance of social activity education of senior pupils as active subjects of life under conditions of constructing democracy and civil society. The formation of personality is composed of various relationships with the community during which values are assimilated, social experience is acquired.

Education is viewed as a social phenomenon directly related to the process of socialization of the individual and should be oriented on the development of its sociality, one component of which is social activity. Education of the individual is not aimed at learning ready information but at forming own views and opinions on this or that situation that will occur in life.

Secondary school is one of the major social institutions in which the process of formation of socially active young people takes place. Successful socialization of pupils is associated with subsequent social adaptation and integration into society. The school age is a favorable period for the formation of social qualities of the personality based on assimilation of social norms and values.

Social activity of senior pupils is considered one of the most important factors in their social development.

The process of forming social activity provides for pupils: a socio-pedagogical educational environment, subject-subject relations based on a dialogue of «equal» partners, socially useful activities to enable pupils to express themselves in different social roles.

Keywords: education, social activity of personality, sociality, socialization, social development, education of social activity, social education.

References

1. Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti [Education of personality]*. Kyiv: Lybid.
2. Hrabovska, S. & Cholii, S. (2010). *Sotsialna aktyvnist v protsesi sotsializatsii osobystosti [Social activity in the process of socialization of personality]*. In S. D. Maksymenko (Ed.), *Problemy zahalnoi psykholohii* (pp. 171-181).
3. Kravchenko, T. V. (2007). *Sutnist kharakterystyky sotsializatsii [The essence of socialization characteristics]*. *Pedahohika i Psykholohiia [Pedagogics and Psychology]*, 3, 11-19.
4. Lavrenko, O. (2012). *Formuvannia sotsialnoi aktyvnosti pidlitkiv shliakhom vykorystannia vykhovnoho potentsialu pegahohichnoi spadshchyny V. O. Sukhomlynskoho [Formation of social activity of adolescents using the educational potential of Vasyl Sukhomlynskyi's pedagogical heritage]*. *Ridna shkola*, 7, 54-57.
5. Litovchenko, O. V. (2011). *Sotsialno-vykhovne seredovyshche pozashkilnykh navchalnykh zakladiv yak chynnnyk sotsialnoho stanovlennia osobystosti [Social and educational environment of out-of-school educational institutions as a factor of social development]*. Retrieved from http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2011_1/main.html.
6. Maksymyuk, S. P. (2005). *Pedahohika [Pedagogics]*. Kyiv: Konkord.

7. Mordkovych, V.H. & Posmykalov, V.V. (1984). Sotsyalnaia aktivnost kak kachestvo obshchestvennogo cheloveka [Social activity as the quality of social person]. Moscow: ISI AN USSR.
8. Mrykhina, O.M. (2010). Pedagogichni umovy sotsializatsii starshoklasnykiv u navchalno-vykhovnomu protsesi suchasnoi himnazii [The pedagogical terms of socialization of senior pupils in modern gymnasium]. Retrieved from http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/nvd_2010_4_5.pdf.
9. Petrochko, Zh. V. (2012). Riznorivneva uchast u zhytti suspilstva i pryiniatti rishen yak proiav subiektnosti dytyny [Multi-level participation in social life and decision-making as manifestation of the child's subjectivity]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*: Issue 16, book 3 (384 p.). Kamianets-Podilskyyi: Zvoleiko D. H.
10. Telna, O.A. (2011). Formuvannia sotsialnoi aktyvnosti nezriachykh uchniv molodshoho shkilnogo viku zasobamy rolivoi hry [Development of social participation skills for visually disabled primary school students using role play]. (Doctoral dissertation, Kyiv)
11. Tkachuk, M. (2007). Rol vykhovnogo seredovyscha u natsionalnomu vykhovanni osobystosti [The role of educational environment in the national education of the individual]. In *Zbirnyk naukovykh prats*: Issue 22 (pp. 180-186). Uman: UDPU im. Pavla Tychyny.

ЗМІСТ ФЕНОМЕНУ «СОЦІАЛЬНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ОСОБИСТОСТІ» (ТЕНДЕНЦІЇ ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ)

Автор аналізує сутність поняття «цінності» у гуманітарних науках, класифікації цінностей, представлені у вітчизняній філософії. Розкрито окремі методичні поради до виховання етичних добродієв, запропоновані вченими у давніх країнах (Аристотель, Демокрит, Конфуцій, Сократ). Також обґрунтовано педагогічні умови, форми і методи роботи з дітьми в історії зарубіжної педагогіки XVII-XIX ст., що оптимізують процес виховання соціально-моральних цінностей зростаючої особистості.

Ключові слова: цінності, соціальні цінності, моральні цінності, методи виховання, засоби виховання.

Прогресивні зміни в усіх сферах функціонування суспільства висувають принципово нові завдання до педагогічної теорії і практики виховання. Сучасна педагогічна наука постає перед нагальною потребою побудови нової особистісно орієнтованої освітньої парадигми, яка передбачає переорієнтацію суспільної свідомості на пріоритет загальнолюдських цінностей і спрямована на створення умов для повноцінного формування духовного, морального, творчого потенціалу підрастаючого покоління. Саме такі пріоритетні напрями визначено у Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні.

Дослідження сучасних учених (С. Анісімов, І. Бех, М. Богуславський, О. Дробницький, І. Зязюн, М. Каган, В. Сластьонін) дали змогу виділити головний напрям розвитку виховної теорії — виховання на основі найбільш значущих цінностей. Аналіз досліджень сучасних учених з проблеми виховання соціально-моральних цінностей засвідчує, що науковий пошук ведеться за різними напрямками: розроблення психолого-педагогічних основ морального виховання дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (С. Козлова, О. Кононко, Т. Поніманська, В. Тернопільська), виявлення психологічних механізмів, що зумовлюють інтеріоризацію цінностей суспільства у структуру особистості дитини (І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кононко), вплив соціальних емоцій на формування ціннісних орієнтацій дитини (О. Запорожець, В. Котирло, О. Смирнова).

На жаль, багатоаспектне методологічне обґрунтування проблеми формування соціально-моральних цінностей особистості не призвело до побудови цілісної педагогічної системи їх виховання у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Природно, що розроблення такої системи потребує ретельного вивчення відповідного педагогічного досвіду від найдавніших часів існування людського суспільства і до сьогодення. Тому *завданням* нашої статті є аналіз сутності, змісту соціально-моральних цінностей та методичних засад їх виховання в історії педагогіки.

У наукових джерелах існують різні підходи стосовно трактування поняття «цінності». У філософії «цінність» використовується як поняття, за допомогою якого характеризується соціально-історичне значення (або значущість) певних явищ дійсності для суспільства, індивідів (С. Анісімов, М. Бердяєв, М. Вебер, О. Дробницький, І. Кант, Г. Лотце, Т. Парсонс, М. Рокіч, П. Сорокін). Подібне визначення знаходимо й у психології. Цінність використовується як поняття для позначення об'єктів, явищ та їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що уособлюють у собі суспільні ідеали і виступають завдяки цьому як еталон належного (Л. Виготський, І. Кон, А. Маслоу, С. Рубінштейн, В. Тугарінов, Н. Щуркова). У процесі діяльності цінності суспільства інтеріоризуються у структуру особистості і виступають як особистісні цінності. За твердженням І. Беха, особистісні цінності закріплюють значущість для людини особистісного смислу певних об'єктів, подій, явищ.

Слід відзначити, що у працях філософів та педагогів минулого термін «цінності» не вживається, проте вживаються терміни «благо», «доброчесності». У своїх працях Демокрит наголошує на значенні виховання і навчання у становленні моралі людини. Навчання дає змогу оволодіти мудрістю, а мудрість дає три дари: «добре мислити, говорити і добре чинити». Демокрит стверджує, що моральний розвиток людини, крім формування моральної свідомості, передбачає становлення моральних мотивів поведінки: «бути доброю людиною означає не лише не робити несправедливості, а й не бажати цього»; розвиток моральних почуттів, зокрема обов'язку, сорому: «не через страх, а через почуття обов'язку потрібно утримуватися від поганих вчинків», «не роби нічого поганого, навіть наодинці з собою, вчись соромитися себе більше, ніж інших»; формування умінь соціально-моральної поведінки: «потрібно привчати себе до добродійних дій та вчинків, а не до промов про добродійність»

[4, с. 172]. Важливою умовою морального виховання, на думку Демокрита, є спілкування з хорошими людьми, оскільки «спілкування з поганими розвиває погані задатки» [4, с. 176].

На відміну від Демокрита, Сократ основним регулятором людської поведінки визнавав знання, які пов'язував із пізнанням божественної мудрості, укладеної в поняттях моралі. Знання допомагають людині пізнати істинні цінності, які полягають не у багатстві, розкоші, а в добродесному житті, що досягається помірністю, безкорисністю, справедливістю, розумному керуванні потребами, почуттями та пристрастями. Сократ розмежовував істинні знання та думки окремих людей. Думки людей можуть бути правильними, такими, що здатні утримувати людську поведінку в межах добродійності, або хибними, які не відрізняються від незнання. На жаль, істинні думки є мінливими, і тільки за умови обґрунтування вони стають стійкими знаннями: «будучи пов'язаними (із судженнями про причини), думки стають: по-перше знаннями, по-друге — стійкими. Тому знання є більш цінним, ніж істинна думка, і відрізняється від неї тим, що воно зв'язане» [7, с. 605]. Отже, у виховному процесі потрібно не лише сформувати знання про норми поведінки у суспільстві, а й допомогти вихованцеві усвідомити доцільність та необхідність їх дотримання. Сократ вперше запропонував метод евристичної бесіди, сутність якої полягає в тому, що вихователь не дає готових знань, а у процесі розмови він і вихованець разом приходять до істини.

Продовження цих думок ми знаходимо у спадщині Аристотеля. Учений у «Нікомаховій етиці» вирізняє основні етичні добродесності і визначає їхній зміст як середину між іншими поняттями, які не є чеснотами. Так, мужність є серединою між страхом та відвагою, щедрість — середина між жадібністю та марнотратством, велич (або людська гідність) — середина між пихатістю і приниженістю. Як чесноти виділяються дружелюбність, правосудність, добро, розсудливість, мудрість. Найганебнішими ж вадами є звірство, нестриманість. У вихованні моральних чеснот Аристотель радив зважати на три сили душі, які визначають вчинки людини: розум, почуття, прагнення, заперечивши цим самим твердження Сократа про знання як єдине джерело моральності особистості. У праці «Політика» Аристотель приділяє увагу таким засобам виховання, як міфи, оповідання, ігри, музика, які впливають на характер і душу дитини, облагороджуючи її. Філософ обґрунтовує вплив соціального середовища у вихованні дітей і наголошує на недоцільно-

сті споглядання дітьми будь-яких прикладів негідної поведінки: «потрібно стежити, щоб діти якомога менше залишалися у товаристві рабів ... доцільно усувати від вух та очей дітей все те, що не відповідає гідності вільнонародженої людини» [1, с. 632].

У давньокитайській філософії етичні повчання представлені у творах Лао-цзи, Конфуція, Мо-цзи, Хань Фей, які були провідниками гуманістичних ідей. Давні китайські філософи формування цінностей пов'язували із вихованням любові до рідної землі, держави, сім'ї, пращурів. Так, у творі «Лунь юй» написаному учнями Конфуція, стверджується: «Якщо хто-небудь замість любові до прекрасного обирає повагу до мудрості, віддає всі свої сили служінню батькам, не щадить свого життя, служачи государю, правдивий у відносинах з друзями, то, хоча про нього і говорять, що він не володіє вченістю, я обов'язково назву його вченою людиною» [5, с. 9-10].

Конфуцій відзначає, що моральний розвиток особистості залежить від її соціального оточення, яке має стимулювати до здійснення моральних вчинків і являти собою приклад добродійної діяльності: «прагни відданості і щирості; не май друзів, які б поступалися тобі (в моральному відношенні)». Добродісною є людина, знання якої виявляються у відповідних вчинках, а ефективним методом виховання є вправління: «Якщо шляхетний чоловік не поводить себе з гідністю, він не має авторитету, і, хоча він і вчиться, його знання не міцні», «зробивши помилку, не бійся її виправити», – стверджує Конфуцій.

Серед творів мислителів Давнього Риму, присвячених проблемам соціально-морального розвитку особистості, слід відзначити «Листи Луцилію» (Сенека) та «Наодинці із собою» (Марк Аврелій). Як і більшість учених давнього світу, Сенека звертає увагу на вплив середовища у формуванні моральності людини. Його думки про те, що поведінка оточуючих є орієнтиром для формування моральності зростаючої особистості, збігаються з подібними думками Аристотеля, Конфуція: «Багато зла приносить навіть єдиний приклад марнотратства і скупості; розпечений приятель і нас робить слабкими і зніженими, багатий сусід розпалює нашу жадібність, лукавий товариш навіть самого чистого і простодушного заразить своєю іржею ... проводи час тільки з тими, хто зробить тебе краще, допускай до себе тільки тих, кого ти сам можеш зробити краще». Також Сенека стверджує про необхідність утвердження цінності іншої людини як необхідної умови побудови взаємоді-

носин між людьми: «Я обираю друга, щоб було за кого вмерти, за ким піти у вигнання, за чие життя боротися і віддати життя. А дружба, ... що зароджується заради користі і дивиться, що можна вигадати, — це не дружба, а угода» [9, с. 47].

У XVII ст. вихованню моральності особистості приділялася увага в працях Я. А. Коменського. На думку вченого, «кардинальними доброчесностями» є мудрість, помірність, мужність і справедливість. Крім цього, Я. А. Коменський радив виховувати з перших років життя охайність, повагу до старших, послужливість, справедливість, благодійність, терплячість, скромність, стриманість, витончені манери, делікатність і звичку до праці. На думку педагога, виховання моральних цінностей у дошкільному віці ґрунтується на слухняності дитини, яка передбачає вміння стримувати свої бажання і чітко виконувати вимоги дорослих. При цьому впертість дитини підлягає покаранню (окрик, осуд, погроза): «Потрібно з найбільшим зусиллям доводити юнацтво до дійсної слухняності. Якщо воно навчиться стримувати власну волю, а чужу виконувати, то у майбутньому це послужить основою найбільших чеснот ... А якщо вони побажають проявити впертість, то її легко можна буде зламати окриком або розумним покаранням» [2, с. 21].

Розглянемо детально особливості формування окремих етичних доброчесностей. Так, основним напрямом діяльності педагога у вихованні поваги до старших та слухняності є формування здатності дитини стримувати власні бажання, а бажання інших виконувати. На думку Я. А. Коменського, це можливо за умови постановки дорослими відповідних вимог і чіткого контролю за їх дотриманням. Недотримання вимог обов'язково супроводжується покаранням: «Якщо ти часто будеш звертатися до дитини, викривати її і карати, не турбуйся, вона буде поважати тебе»; або інше: «краще тримати дітей у строгості і страху, ніж відкривати їм глибину своєї любові і тим самим відкривати двері до свавілля і непослуху».

У вихованні стриманості й терплячості Я. А. Коменський знову ж таки пропонує тримати дитину у строгості, уникаючи поблажливості та зніженості, не потурати примхам дитини, її потягу до надмірностей, придушувати неадекватні прояви емоцій (крик, плач, дряпання тощо): «Якщо вона (дитина) побажає поводитися зухвало і нахабно, не жалій її, крикни на неї, покарай фізично» [2, с. 24].

У вихованні добродійності, привітності, звички до праці Я. А. Коменський радить самим батькам демонструвати при-

клади турботи про інших людей, залучати дітей до спільної з ними діяльності з надання допомоги оточуючим. Позитивні дії дітей обов'язково мають заохочуватися.

Подібно до Я. А. Коменського, процес виховання соціально-моральних цінностей розглядав і Дж. Локк. У праці «Досліди про закони природи» вчений визначає моральність особистості як співвіднесення її свідомих дій із правилами (законами) та обґрунтовує два критерії моральних дій. Перший критерій передбачає, що людина досягає власного блага і при цьому не завдає збитків загальному благу, завдяки узгодженню власних і суспільних інтересів; другий критерій не передбачає отримання власної користі, але результатом дій є користь для інших: «моральність дії не залежить від користі, але користь є результатом моральності», — стверджує Дж. Локк.

На думку вченого, моральні ідеї (справедливості, дружби, благородства) та принципи не є вродженими, а формуються в результаті виховання. При цьому важливо зосередити зусилля на розвитку в дитини дисципліни духу, уміння підпорядковувати бажання контролю розуму: «Потрібно навчити її (дитину) протистояти своїм потягам, відмовляти в задоволенні свого смаку до багатства, ласощів тощо... з ранніх років привчати придушувати свої бажання» [3, с. 168]. У своїх творах Дж. Локк категорично виступає проти використання фізичних покарань дитини, оскільки вони виховують рабську дисципліну.

На відміну від достатньо прагматичної «теорії виховання джентльмена» Дж. Локка, теорія «вільного виховання» Ж.-Ж. Руссо побудована на безмежній любові до дитини і передбачає максимальне надання їй свободи у виявленні інтересів, потреб, бажань. Визначальними соціально-моральними цінностями, які відстоюються у творчості Ж.-Ж. Руссо, є свобода, повага до особистості, неприпустимість соціального приниження людини, її приниження. Ж.-Ж. Руссо відстоює ідею про первинність почуттів у процесі морального виховання.

Виховання соціально-моральних цінностей має починатися з перших днів життя дитини і передбачати надання їй повної свободи: у рухах (не сповивати дитину, дати їй можливість повзати, бігати тощо), у пізнанні світу (навчання без розкладу, без жорстко регламентованого часу занять, у міру спостережень за цікавим об'єктом); у виконанні різних дій. Допомога надається лише у разі, якщо в дитини недостатньо можливостей для задоволення своїх потреб: «відшкодувайте нестачу сили рівно настільки, щоб дати можливість дитині

бути вільною, а не владною», — стверджує Ж.-Ж. Руссо. Така організація виховного процесу сприяє тому, що дитина зникає бути суб'єктом власної діяльності, оскільки їй надають «більше істинної свободи і менше влади, пропонують більше діяти самій і менше вимагати від інших». Паралельно формується й мотиваційна сфера дитини: вона зникає «з раннього віку обмежувати бажання своїми можливостями і не відчувати позбавлення того, що не в її владі» [8, с. 183].

Ідеї Ж.-Ж. Руссо знайшли своє продовження у творчості Й.Г. Песталоцці. Учений вважав, що виховання духовності особистості тісно пов'язано з фізичним і розумовим вихованням. Розвиток духовності проходить шлях від задоволення фізичних потреб — до виникнення і задоволення потреб моральних: «перші паростки моральних сил немовляти ... природовідповідно оживляються і розвиваються завдяки неухильному і спокійному задоволенню його фізичних потреб» [6, с. 289]. Любов до матері і довіра до неї, які формуються за умови життя дитини в атмосфері сімейної любові, є первинними моральними почуттями дитини. Завдяки правильному вихованню почуття любові і довіри поширюється на коло оточуючих, а потім зростає до істинної християнської любові.

Аналіз науково-педагогічних джерел, що стосуються проблеми виховання соціально-моральних цінностей особистості, уможливив отримання таких висновків:

- процес виховання соціально-моральних цінностей особистості має здійснюватися за трьома напрямками: формування моральної свідомості, розвиток емоційно-мотиваційної та діяльнісної сфер особистості;
- серед визначальних педагогічних умов процесу виховання соціально-моральних цінностей особистості в історії педагогіки вирізняють такі: необхідність виховання з раннього віку; забезпечення сприятливого емоційного клімату в родині та освітньому закладі; надання переваги розвитку емоційно-почуттєвої сфери порівняно з когнітивною; демонстрування соціальним оточенням тих цінностей, які потрібно виховати у дитини; утвердження цінностей людини як базової, на основі якої можливе формування інших соціально-моральних цінностей; опора на слухняність дитини у перші роки її життя; надання максимально можливої свободи дитині, що сприяє утвердженню її як суб'єкта власної життєдіяльності;
- серед методів і прийомів виховання в історії педагогіки ми визначаємо такі: метод евристичної бесіди, у процесі

якої вихованець сам здобуває знання; метод вимоги, завдяки якій утверджуються норми поведінки; заохочення, що передбачає стимулювання дитини до здійснення моральних вчинків; неприпустимість застосування фізичних покарань; метод позитивного прикладу; метод вправлення, використання якого дає змогу сформулювати та закріпити уміння соціальної поведінки; метод природних наслідків, який дає можливість дитині самостійно зрозуміти шкідливість певних дій;

- серед засобів виховання виділяються: авторитет батьків, помірна дисципліна, музика, гра, слово вихователя.

Висвітлені аспекти не вичерпують усієї проблематики дослідження. Подальшого вивчення потребує обґрунтування методичних засад процесу виховання соціально-моральних цінностей дітей дошкільного віку, оскільки саме цей період є визначальним у їх становленні.

Література

1. Аристотель. Политика : сочинения / Аристотель. — М. : Мысль, 1984. — Т. 4. — С. 375-645
2. Коменський Я.А. Материнська школа / Я.А. Коменський // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / за ред. З. Борисової. — К. : Вища школа, 2004. — С. 10-25.
3. Локк Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Педагогическое наследие. — М. : Педагогика, 1989. — 416 с.
4. Материалисты Древней Греции. — М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1955. — С. 153-174.
5. Мудрецы Поднебесной. — Симферополь : Реноме, 1998. — 348 с.
6. Песталоцци И.Г. Лебединая песня / И.Г. Песталоцци // Избр. пед. соч. : в 2-х т. — М., 1981. — Т. 1. — С. 208-399.
7. Платон. Менон : собр. соч. в 4 т. / Платон. — М. : Мысль, 1990. — Т. 1. — С. 575-612.
8. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогическое наследие. — М. : Педагогика, 1989. — С. 161-192.
9. Сенека Л. А. Наедине с собой / Л. А. Сенека, М. Аврелий. — Симф. : Реноме, 1998. — С. 381-384.
10. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. — Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1968. — 121 с.

В статье автор анализирует сущность понятия «ценности» в гуманитарных науках, классификации ценностей, представленные в отечественной философии. Раскрыты отдельные методические советы по воспитанию нравственных добродетелей, предложенные учеными в древних странах (Аристотель, Демокрит, Конфуций, Сократ). Также обоснованы педагогические условия, формы и методы работы с детьми в истории зарубежной педагогики XVII-XIX вв., оптимизирующие процесс воспитания социально-нравственных ценностей личности.

Ключевые слова: ценности, социальные ценности, нравственные ценности, методы воспитания, средства воспитания.

М. А. Fedorova

The Content of the Phenomenon «Social and Moral Values of Personality» (Education Tendencies in Foreign Pedagogy History)

Ivan Franko Zhytomyr State University, the Ministry of Education and Science of Ukraine (40 Velyka Berdychivska Str., Zhytomyr, Ukraine).

The article deals with the nature of the concept «values» in humanities, specifies the concepts «social values», «moral values», examines the classification of values proposed in the national philosophy. The tendencies of educating social and moral values of personality in the foreign pedagogy are highlighted. Specifically, methodical advice of moral virtues education proposed by philosophers of the ancient world is analyzed (Democritus, Socrates, Aristotle, Confucius, Seneca). An analysis of works by John Amos Comenius, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi provides the possibility to mark out pedagogical conditions, forms and methods of working with children that optimize the process of moral virtues education of personality. Among pedagogical conditions, much attention is paid to the following: education from an early age, ensuring of an auspicious atmosphere in the family and the educational institution, the preference of emotional and sensual spheres development to the cognitive one, demonstration of the desired qualities by other people, the accordance of freedom. Among the techniques and methods of education in the history of pedagogy, the following can be found: the heuristic method of conversation, the method of requirements, encouragement, inadmissibility of physical punishment, the method of positive example, the method of exercising, and the method of natural consequences.

Keywords: values, social values, moral values, methods of education, means of education.

References

1. Aristotle. (1984). *Politika*: Vol. 4 [Politics]. Moscow: Mysl.
2. Komenskyi, Ya. A. (2004). *Materynska shkola* [Mother school]. In Z. Borysova (Ed.), *Khrestomatiia z istorii doshkilnoi pedahohiky* (pp. 10-25). Kyiv: Vyshcha shkola.
3. Locke, J. (1989). *Mysli o vospitanii* [Thoughts on education]. In *Pedagogicheskoe nasledie*. Moscow: Pedagogika.
4. *Materialisty Drevnei Gretsii* [Materialists of Ancient Greece]. (1955). Moscow: Gos. Izd-vo polit. lit-ry.
5. *Mudretsy Podnebesnoi* [Thinkers of the Heavenly Empire]. (1998). Simferopol: Renome.
6. Pestalozzi, I. H. (1981). *Lebedinaia pesnia* [The swan song]. In *Izbrannyye pedagogicheskii sochineniia*: Vol. 1 (pp. 208-399). Moscow.
7. Platon. (1990). *Menon*: Vol. 1 [Menon]. Moscow: Mysl.
8. Rousseau, J.-J. (1989). *Emil ili O vospitanii* [Emil, or On education]. In *Pedagogicheskoe nasledie* (pp. 161-192). Moscow: Pedagogika.
9. Seneca, L. A. & Avrelii, M. (1998). *Naiedine s soboi* [Alone with oneself]. Simferopol: Renome.
10. Tugarinov, V. P. (1968). *Teoriia tsennosti v marksizme* [The theory of values in Marxism]. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo universiteta.

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Стаття присвячена проблемі творчої самореалізації у підлітковому віці. Акцентовано на необхідності формування творчої самореалізації підлітків; розкрито поняття: «особистість», «самореалізація», «творчість», «активність», «творча активність». Проаналізовано теоретичні аспекти проблеми, зокрема способи стимулювання творчої самореалізації. Визначено умови, необхідні для формування готовності підлітків до творчої самореалізації, свідомого вибору варіанту свого майбутнього з опорою на власні сили.

Ключові слова: підліток, особистість, самореалізація, творчість; активність, діяльність.

Сучасний розвиток освітнього простору держави, сфер життєдіяльності та соціальної практики вимагають від підростаючого покоління широкої обізнаності, власної ініціативи, активності, здатності до прийняття повсякденних творчих рішень.

Тема творчої самореалізації була основним предметом дослідження А. Маслоу, в якому він на перше місце ставить особистість, а не її досягнення. Творчу самореалізацію вчений характеризує як синонім самого психічного здоров'я та як випромінювання, яке пронизує все життя, не зациклюючись на проблемах, подібно до того, як весела людина «випромінює» веселість, навіть не усвідомлюючи цього. Це випромінювання є подібним сонячному світлу — сонце також світить усім, його світло дає можливість зростання будь-чому, що здатне до росту. Проблема творчої самореалізації особистості розглядалась також у наукових працях А. Адлера, І. Беха, Л. Коростильової, Д. Фельдштейна, В. Франкла, Е. Фромма. Питанню активності особистості значна увага приділялась Д. Богоявленською, Л. Виготським, Л. Овсянецькою, О. Леонтьєвим, Р. Піхманець, Г. Пустовітом, В. Рибалкою.

Метою статті є з'ясувати особливості творчої самореалізації у підлітковому віці та схарактеризувати такі поняття, як «особистість», «самореалізація», «творчість», «активність», «творча активність».

Поняття та сутність самореалізації розглядається в роботах багатьох науковців, проте нам слід уточнити поняття «самореалізація підлітка». На думку українського психолога І. Беха, цей феномен «є цілісною діяльністю і поведінкою особистості, а не сукупністю певних способів її діяльності, поведінки. Вона має складну структуру і здійснюється на різних рівнях, притаманна навіть дітям дошкільного віку, її ін-

тенсивне розгортання відбувається у підлітковому віці... з моменту виокремлення свого Я дитина стає суб'єктом власної життєдіяльності, оскільки починає ставити цілі, підкорятися власним бажанням і прагненням, враховуючи вимоги інших. Ці спонуки мають набувати суспільної спрямованості, тому що в іншому разі вони деструктивно впливатимуть на розвиток особистості» [1, с. 17-18].

Необхідною умовою самореалізації є саморозвиток особистості. Оскільки, щоб особистість успішно реалізувалась, на думку І. Беха, їй потрібно володіти системою «морально-духовних цінностей, які є змістовою основою цього духовно-практичного процесу. Саморозвиток — самозміна суб'єкта у напрямі свого Я-ідеального, яке виникає під впливом зовнішніх і внутрішніх причин» [1, с. 1718].

Отже, можемо констатувати, що у рамках педагогіки саморозвитку сформувалося розуміння творчої самореалізації як процесу, що ґрунтується на креативності особистості в самовираженні, що допускає докладання своїх творчих сил (свого творчого потенціалу) для створення та отримання творчих продуктів діяльності і результатів, зокрема зміни в собі. Продовжуючи далі, І. Бех зазначає, що «саморозвиток переважно є індивідуальним процесом, що розгортається у внутрішньому плані особистості. Водночас він є процесом об'єктивним, що здійснюється під впливом значущих інших. На перших порах дитина створює свою особистість, імітуючи зміст поведінки дорослого, а також в ігровій, зображувальній, елементарній трудовій діяльності. На цьому етапі важлива ініціатива дорослих, спрямована на становлення самостійності дитини. Далі ініціатива дорослих полягає у визначенні, висуванні дитині соціальних очікувань, цінностей. Лише підліток спроможний самостійно формулювати завдання для самовизначення, розв'язання яких, однак, потребує спільного з дорослим пошуку відповідних способів» [1, с. 18].

На нашу думку, найбільш адекватно окреслено межі підліткового віку в періодизації Д. Ельконіна, в якій акцент ставиться не на фізичному розвитку, а на появі нових психічних новоутворень, де межі підліткового віку встановлюються між 11-17 роками. А. Реан вважає, що підлітковий вік умовно можна розділити на два підперіоди: перший — підлітковий вік (11-15 років) і другий — юність (16-19 років). За Дж. Бірреном, цей віковий період охоплює 12-17 років. Е. Еріксон виділяв підлітковий і юнацький вік (12-19 років).

Саме у підлітковому віці найбільш актуальною є потреба в реалізації накопичених сил. Цей період називають «відкриттям власного «Я» (І. Кон), «інтеграцією самосвідомості» (Л. Виготський), віком «пошуку і рішень» (А. Мудрик). Отже, багато наукових шкіл визнають, що підлітковий вік є чутливим для саморозвитку та самореалізації.

Щоб зрозуміти сутність формування готовності до творчої самореалізації підлітків, розглянемо трактування понять: «особистість», «самореалізація», «творчість», «активність», «творча активність».

Український психолог Г. Костюк розробив власну концепцію особистості, за якою індивід стає суспільною істотою, тобто особистістю, у міру того як у нього формуються свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, здатність брати участь у житті суспільства, виконувати соціальні функції [10]. На думку, О. Винославської, «Особистість — системна соціальна характеристика індивіда, що формує предметну діяльність та спілкування і зумовлює причетність до суспільних відносин» [2].

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, можна зробити висновок, що поняття «особистість» вживається у двох основних значеннях: людина, яка має свідомість, і людина, яка досягла певного рівня розвитку. Такий рівень визначається наявністю у людини власних поглядів, моральних вимог і оцінок, які роблять її відносно стійкою і незалежною від чужих її власним переконанням впливів середовища. Тобто, під особистістю слід розуміти соціалізованого індивіда з огляду на найсуттєвіші соціально важливі риси, які визначають його свідомість і самосвідомість, життєві настанови, поведінку й діяльність.

Засновник гуманістичної психології К. Роджерс у створенні своєї теорії особистості виходив з того, що кожна людина наділена здатністю до особистісного самовдосконалення. При цьому важливим компонентом структури особистості є «Я-концепція». Вона формується у процесі взаємодії об'єкта з навколишнім середовищем, а також є інтегральним механізмом саморегуляції поведінки людини й може бути позитивною, негативною та амбівалентною (суперечливою).

Як зазначає Л. Коростильова, термін «самореалізація» (self-realization) вперше наводиться в Словнику з філософії та психології, виданому в 1902 р. в Лондоні, і трактується як «здійснення можливостей розвитку «Я» [4, с. 8], або, за Е. Фроммом і А. Адлером, «реалізація своїх можливостей» (self-fulfillment).

Учена зазначає, що «самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом прикладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних та особистісних потенціалів» [4, с. 8].

Сутність і поняття самореалізації підлітка розкриті в працях Є. Горячевої. Дослідниця вважає, що самореалізація відносно підліткового віку перебуває на перетині розпредметнення та опредметнення себе і проявляє інтелектуальну, емоційну та вольову готовність здійснення себе в найбільш повній мірі відповідно до своїх можливостей. Сутнісною характеристикою самореалізації у підлітковому віці, на думку авторки, є прагнення пізнання і розуміння себе з метою реалізації своїх можливостей. Отже, якщо підліток реалізуватиме у своєму житті більше ресурсів, ніж у нього є на певний конкретний проміжок життя, якщо він висуватиме перед собою далекі цілі і спрямовуватиме творчі зусилля на втілення власних мрій, то це підвищить його творчий потенціал.

Проаналізувавши підхід різних авторів до визначення поняття «самореалізація» і розкриття сутності цього феномену, можемо констатувати, що більшість розглядають самореалізацію як вроджену потребу у виявленні та реалізації своїх потенційних здібностей, як процес, що сприяє розвитку особистості реалізації свого «Я». До того ж всі дослідники твердять про необхідність розгляду цього феномену за трьома напрямками: як мотив, як процес і як результат. Слід зазначити, що більшість учених розглядають цей феномен стосовно дорослих людей, а в контексті підліткового віку самореалізація мало вивчена.

Перш ніж перейти до докладної характеристики поняття «творча активність», визначимо поняття «активність».

На думку Г. Щукіної «активність розкривається як найважливіша риса особистості, що полягає у здатності змінювати навколишню дійсність відповідно до власних потреб, поглядів, цілей і проявляється в інтенсивній діяльності в праці, навчанні, творчості тощо» [9, с. 62].

Як зазначає Г. Пустовіт, активність — специфічний стан психіки учня, його ставлення до власної поведінки і діяльності в соціокультурному і соціоприродному середовищі, мобільність у реагуванні на зміни форм, видів та сутності діяльності [7]. За визначенням С. Гончаренка, активність — це здатність особистості до свідомої трудової і соціальної діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навко-

лишнього середовища й самої себе на основі засвоєння нею багатств матеріальної і духовної культури [3].

Активність, постійно змінює свої форми і рівні розвитку, а також є умовою розвитку світу. Як характеристика взаємодіючих систем і явищ пов'язана з їхньою здатністю до саморуку, самозміни і саморозвитку. Активність можна визначити як сукупність обумовлених індивідом моментів руху, що забезпечують становлення, реалізацію, розвиток діяльності.

О. Леонтьєв охарактеризував дві лінії розвитку діяльності: предметна (практична і пізнавальна) діяльність, у процесі якої дитина засвоює знання; діяльність, спрямована на засвоєння мотивів і норм відносин між людьми, у процесі якої людина віддає частинку свого «Я» [5, с. 187].

Категорії «активність» і «діяльність» дуже тісно пов'язані. Але, на нашу думку, діяльність існує лише як прояв активності особистості відповідно до поставлених цілей. На відміну від соціальної активності, діяльність є не якістю особистості, а тільки проявом людських якостей. Соціальна активність визначається як діяльність особистості і як інтегральна якість, що характеризує особистість, яка здійснює діяльність. Соціальна активність як якість є предметом виховання. Соціальна активність — це не всяка діяльність. Це — міра інтенсивності діяльності, вона передбачає наявність ініціативи, рішучості, самостійності, самодіяльності.

Соціальна активність — це інтенсивна діяльність людей, включених в систему відносин і здатних до їх перетворення і перетворення навколишньої дійсності відповідно до особистих потреб, поглядів, цілей. Усі види активності (розумова, естетична, трудова, фізична тощо) мають творчий характер. Тому творча активність є не окремим видом активності, а однією з можливих характеристик будь-якої високорозвиненої активності.

Перш ніж перейти до детальної характеристики поняття «творча активність», визначимо поняття «творчість».

Як зазначають дослідники В. Доній, Г. Несен, Л. Сохань: «Творити — означає не тільки писати книжки, робити наукові відкриття, винаходи нові технології і машини, створювати зразки мистецтва. Старанно виконувати звичайну роботу, виховувати дітей, бути добропорядним громадянином, поводити себе за законами сумління також є творчістю, котра завдяки своїй масовості не впадає в око, але і є найбільш відповідальною, фундаментальною стосовно всього іншого» [6, с. 200].

Можемо констатувати, що процес творчості відбувається на різних рівнях і в різних видах діяльності людини. За такого розуміння творча самореалізація має ознаки своєрідного інноваційного процесу у структурі діяльності особистості.

Відомий режисер К. Станіславський писав: «Я зрозумів, що творчість — це насамперед повна зосередженість всієї духовної і фізичної природи», що «вона охоплює не тільки зір і слух і всі п'ять чуттів людини», вона охоплює «розум і почуття, волю і пам'ять, уяву». Отже, творчість — це наявність творчості внутрішнього — стану інтенсивного переживання, підйому, активна робота фантазії, уяви, робота мислення в режимі пошуку.

Генезу поняття «творчість» у С. Гончаренка визначено як продуктивну людську діяльність, здатну породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення...» [3].

Відповідно до поглядів В. Рибалки, «...творчість є здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітним суспільним та особистим потребам» [8, с. 5]. Визначаючи феномен творчості, потрібно враховувати внутрішнє перетворення людини, сукупність її внутрішніх станів.

Отже, творчість є вищою формою активності та самостійної діяльності особистості. Творчість — це здатність особистості до продукування принципово нових ідей. Критерієм творчості є її цінність — особистість самої людини, а не тільки продукт творчої діяльності. Основою та центром творчості є сама особистість, суб'єкт, без якого неможлива творча діяльність. Для творчості характерним є наявність певного задуму, а саме: створити нове знаряддя, сконструювати нову машину, змінити методи, прийоми у тій чи іншій галузі, здійснити певний науковий експеримент, створити музичну п'єсу, написати художній твір, намалювати картину, виховувати дітей тощо.

Тобто, творчість є самореалізацією людини з розвитком мотивації її творчої діяльності

Творча активність формується ще в дошкільному віці, а підлітковий вік є особливо сенситивним для її розвитку. Це обумовлено такими особливостями мотиваційної сфери підлітка, як прагнення до самовдосконалення, самопізнання, самоствердження особистості. Творча активність детермінована почуттям дорослості, яке змінює характер відносин дитини з дорослими, більш високим рівнем розвитку само-

свідомості і віри у власні сили. Зокрема, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін констатують, що перехід до підліткового віку пов'язаний із глибокими змінами умов, що впливають на особистісний розвиток дитини та роблять його чутливим до творчої активності.

Потреба в реалізації накопичених сил найбільш актуальна в підлітковому віці. Саме в цей віковий період відбувається стрибок у фізичному розвитку. Починається статеве дозрівання і пов'язана з ним перебудова організму, усе більш досконалим стає взаємодія процесів збудження і гальмування. Триває інтенсивний розумовий розвиток, бурхливо розвивається індивідуальність підлітка, підвищуються його здібності і розширюються інтереси. Формуються основні його якості як громадянина. Виникає нова соціальна ситуація, яка характеризується, на думку Л. Божович, наявністю вже досить сформованого колективу однолітків, в якому діти прагнуть знайти і посісти своє місце. Так, у працях науковця зазначається, що головні мотиваційні лінії цього віку пов'язані з прагненням до активного особистісного вдосконалення, самопізнання і досягнення особистісної ідентичності, самовираження і самоствердження. Основні потреби підлітка залежать від його віку, схильностей, соціального оточення тощо. Потребу можна розглядати як процес і як вроджену або придбану схильність. Перше виникає на основі другого, і в певній ситуації спонукає індивіда до такої активності, яка може задовольнити його. Властивість потреби — це прагнення до активності (будь-якого виду). Потреба у творчості теж знаходить своє вираження в задоволенні активності.

Творча активність — вища форма людської діяльності. Для її розуміння важливо з'ясувати умови, причини й фактори виникнення та функціонування, особливості проявів на різних рівнях: особистісному, суспільному, а також взаємодії цих рівнів. Творчу активність на особистісному рівні можна розкрити за допомогою поняття «творчий потенціал», вивчення закономірностей формування й розвитку якого є важливим завданням педагогічної науки. Суспільна активність пропонує наявність ініціативи, рішучості, самостійності, самодіяльності.

У процесі творчої активності особистість насамперед є суб'єктом творчості, який прагне до самореалізації. Основним джерелом творчості, за К. Роджерсом, є тенденція людини до реалізації себе, потреба стати тим, що закладено в її потен-

ції. Працюючи над цією темою, Н. Рождерс (донька К. Роджерса) висловила думку про те, що «творчість — це частина усього нашого ества, нашого тіла, нашого розуму, емоцій та духу». Далі вона робить припущення, що коли творчі прагнення зменшуються чи заглушуються, людина може захворіти, стає напруженою та інтелектуально обмеженою.

Охарактеризувавши творчу самореалізацію та розглянувши її місце в структурі особистості, нами розкрито, якими властивостями вона володіє. Так, творча самореалізація розглядається і як творча діяльність особистості, і як її якість та здатність до цієї діяльності. Нами визначено творчу активність як один із видів соціальної активності і одну з основних потреб підліткового віку.

Література

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І.Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с.
2. Винославська О.В. Психологія : навч. посіб. / О.В. Винославська. — К. : ІНКОО, 2005. — 352 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л.А. Коростылева. — СПб. : Речь, 2005. — 222 с.
5. Леонтев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтев. — М. : Политиздат, 1975. — 304 с.
6. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / ред. рада : В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков, (наук. ред.) та ін. — К., 1996. — 792 с.
7. Пустовіт Г.П. Діяльнісний підхід у навчанні особистості в позашкільному закладі : психологічний аспект / Г.П. Пустовіт // Рідна школа. — 2007. — № 11 / 12. — С. 3-6.
8. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В.В. Рибалка. — К. : ІЗМН, 1996. — 236 с.
9. Щукина Г.И. Развитие познавательной активности школьников / Г.И. Щукина. — М., 1989, — 142 с.
10. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. — К. : Либідь, 2002. — 560 с.

Статья посвящена проблеме творческой самореализации в подростковом возрасте. Акцентировано на необходимости формирования творческой самореализации подростков. Раскрыты понятия «личность», «самореализация», «творчество», «активность», «творческая активность». Анализируются теоретические аспекты проблемы, в частности способы стимулирования творческой самореализации. Определены условия, необходимые для формирования готовности подростка к творческой самореализации, сознательному выбору варианта своего будущего с опорой на собственные силы.

Ключевые слова: подросток, личность, самореализация, творчество; активность, деятельность.

O. V. Fliarkovska

Creative Self-Realization in Adolescence

Institute of Innovative Technology and Education (36 Lypkivskoho Str., Kyiv, Ukraine).

This article focuses on creative self-realization in adolescence. The paper makes emphasis on the need to contribute to creative self-realization in adolescence. The following concepts are revealed: «person», «self-realization», «creativity», «activity», «creative activity». Theoretical aspects of the problem, in particular, the ways to stimulate teens to creative self-realization are analyzed. Necessary conditions are determined for the formation of teenagers' readiness to creative self-realization, conscious choice of their future, relying on themselves.

Having described creative self-realization and considered its place in the structure of personality, the author reveals its properties. So, creative self-realization is considered as creative activity of personality and as its quality and the ability to perform such activity. Creative self-realization is determined to be one of the types of social activity and one of the main needs of adolescents.

Keywords: teenager, identity, self-realization, creativity, activity.

References

1. Bekh, I. D. (2009). *Psykhologichni dzhherela vykhovnoi maisternosti* [Psychological sources of educational skills]. Kyiv: Akademvydav.
2. Vynoslavskaya, O. V. (2005). *Psykhologhiia* [Psychology]. Kyiv: INKOS.
3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid.
4. Korostyliova, L. A. (2005). *Psykhologhiia samorealizatsii lichnosti: zatrudnennia v profesionalnoi sferi* [Psychology of self-realization: difficulties in the professional field]. St. Petersburg: Rech.
5. Leontev, A. N. (1975). *Deiatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat.
6. Donii, V. M. & Nesen, G. M. (Eds.). (1996). *Psykhologhiia i pedahohika zhyttietvorchosti* [Psychology and pedagogy of creative life]. Kyiv.
7. Pustovit, H. P. (2007). *Dialnisnyi pidkhid u navchanni osobystosti v pozashkilnomu zakladi: psykhologichnyi aspekt* [Activity approach in teaching personality in a out-of-school setting: the psychological aspect]. *Ridna shkola*, 11/12, 3-6.
8. Rybalka, V. V. (1996). *Psykhologhiia rozvytku tvorchoi osobystosti* [Psychology of the creative person]. Kyiv: IZMN.
9. Shchukina, H. I. (1989). *Razvitiie poznnavatelnoi aktivnosti shkolnikov* [The development of cognitive activity of schoolchildren]. Moscow.
10. Yahupov, V. V. (2002). *Pedahohika* [Pedagogy]. Kyiv: Lybid.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ТВОРЧЕСКОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ МУЗЫКАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА

Рассмотрена творческая самореализация будущего педагога-музыканта; её модель, включающая ценностно-смысловую и личностно-технологическую составляющие; подчеркнута роль профессионального саморазвития, самоопределения, самоосознания, самообразования, самопознания. Представлены инновационные образовательные технологии творческой профессиональной самореализации.

Ключевые слова: музыкальное образование, творческая самореализация, самоопределение, самообразование, самопознание, музыкально-педагогическая культура.

Актуальность статьи определяется острой необходимостью подготовки конкурентоспособных, креативно мыслящих, саморазвивающихся учителей музыки, для которых сферой творческой самореализации является профессиональная деятельность. Цель подготовки современного педагога-музыканта в вузе — личность, обладающая гуманитарным мировоззренческим потенциалом, способностями к профессиональному, социальному и интеллектуальному творчеству, демонстрирующая компетентность в выполнении учительской деятельности. Эта задача поставлена перед системой высшего музыкально-педагогического образования Казахстана. Речь идет о воспитании на основе новых знаний и музыкально-образовательных технологий свободной личности, способной к самоопределению в мире культуры, обладающей высоким самосознанием, самодисциплиной, независимостью суждений, сочетаемой с толерантностью, умеющей принимать решения и нести за них ответственность. Процессы самоутверждения, самовоспитания и самореализацию студентов специальности «Музыкальное образование» обеспечивает личностная составляющая в профессионально ориентированном обучении. В этой связи необходимы разработка и внедрение новых подходов в профессиональном обучении и воспитании педагогов-музыкантов, способствующих их творческой самореализации. Внешняя деятельность вуза на современном этапе должна подкрепляться планированием и осуществлением академической мобильности обучающейся молодёжи как одного из образовательных принципов Болонского про-

цесса, осуществляемого успешно в Казахстане на ступенях бакалаврата и магистратуры, в странах ближнего и дальнего зарубежья. Рассмотрение путей решения задач на примере Казахстана и составляет *цель* статьи.

Как показывает вузовская практика, творческая самореализация студентов специальности «Музыкальное образование» в условиях кредитной системы обучения характеризуется результативностью их учебно-профессиональной деятельности, реализуемой по индивидуальной учебной траектории, глубокой личностной удовлетворенностью каждого студента, осознанием социальной значимости получаемой профессии.

Структурная модель творческой самореализации личности преподавателями в ходе обучения будущих учителей музыки включает в себя два блока: *ценностно-смысловой* (личностная культура и потребность в творческой самореализации личности); *личностно-технологический*, содержащий компоненты когнитивного обеспечения творческой самореализации личности (самосознание, самопознание (рефлексия), самоопределение) и компоненты деятельностного (регулятивного и результативного) осуществления творческой самореализации личности (саморегуляция, самообразование, творчество). Оба блока охватывают как учебный процесс, так и каждодневную жизнедеятельность — бытовую, досуговую, студенческое самоуправление. Творческая самореализация будущего учителя музыки определяется пространством будущей профессиональной деятельности и представляет собой сознательный, целенаправленный процесс раскрытия будущим учителем музыки своей творческой сущности в учебно-профессиональной деятельности, который характеризуется удовлетворенностью результатами труда, осознанием личностной значимости учебно-профессиональных достижений [8; 9].

Успешность *саморазвития* будущих учителей музыки напрямую связана со сформированностью музыкально-педагогической культуры. Последняя является основой его ценностно-смысловой сферы, содержит музыкальные и педагогические ценности, которые проступают во всех проявлениях личностной культуры — в целях, идеалах, убеждениях, интересах, определяют личностный смысл учебно-профессиональной деятельности, формируют потребность в профессиональной творческой самореализации.

Формирование *музыкально-педагогической культуры* — длительный и сложный процесс, требующий решения многих

педагогических проблем, прежде всего — гуманизация профессиональной подготовки будущего учителя; обеспечение педагогической направленности музыкально-теоретической и исполнительской подготовки; воспитание культуры художественно-педагогического общения; развитие художественно-творческих способностей; внедрение новых технологий педагогического образования; формирование этнокультурной креатосферы педагога-музыканта.

Системообразующим фактором музыкально-педагогической культуры является *художественно-педагогическое общение*, точнее целесообразная организация общения педагога и студента, будущего учителя и учеников на основе подготовки к восприятию и исполнению музыки. Овладению студентами способами и умениями художественно-педагогического общения способствует привлечение их к общению на индивидуальных занятиях и в малых группах, разработке бесед о произведениях, которые изучаются в классах индивидуального обучения, и представление их во время контрольного прослушивания, зачетов, экзаменов, педагогической практики. Искусство, и в большей степени, музыка как абстрактный вид искусства, может — подобно науке — воссоздавать целостную картину мира, воплощать модели миропонимания и форм знаний, но делает это в единстве мысли и чувства, развивая эмоциональную сферу человека. Музыка, помогая человеку раскрыться всесторонне, дает возможность получения универсальных знаний (О. Апраксина, Г. Волков, Б. Неменский, Д. Кабалевский и другие).

Потребность в творческой *самореализации* будущего учителя музыки предстает как центральная духовная потребность, проявляющаяся в стремлении реализовать творческую сущность в учебно-профессиональной деятельности.

Самосовершенствование студентов базируется на развитии *самоосознания* будущего учителя музыки — совокупности представлений о себе в различных аспектах учебно-профессиональной деятельности: музыкальной, педагогической, исследовательской. При этом важно учитывать когнитивный аспект творческой самореализации, когда профессиональное самопознание будущего учителя музыки актуализировано и представляет собой процесс изучения (анализ, оценку) своих личностных и профессиональных качеств в учебно-профессиональной деятельности.

Современные исследователи (О. Анисимов, Ю. Громыко, Н. Нечаев, Д. Ронзин, В. Рябцев и другие) под «профессио-

нальным самосознанием» понимают проявления сознания личности, связанные с профессиональной деятельностью, реально отражающие процесс профессионализации, прежде всего — на этапе вузовского образования [1; 3; 5; 7].

Одним из основных недостатков в подготовке педагогов на сегодняшний день остается приоритет знаниевого подхода: основная образовательная задача — формирование прочных научно-дисциплинарных знаний.

Анализ содержания вузовского образования подтверждает, что профессиональное самоосознание оказалось «узлом», где сосредоточено основное противоречие — отсутствие преемственности между существующей практикой подготовки специалиста и современными требованиями, предъявляемыми к профессиональной компетентности будущего специалиста, сформулированными нормативными документами, касающимися модернизации системы высшего образования в Казахстане.

В связи с этим особую значимость приобретают исследования учебно-профессиональной *установки* студентов. Различия в «наполненности» структуры учебно-профессиональной установки будущих педагогов-музыкантов определяются спецификой образовательного учреждения, его учебными планами и программами, задаваемыми образовательными стандартами и этапами обучения, с одной стороны, и степенью субъектной включённости студента в учебный процесс, с другой стороны.

Представляется, что изучение учебно-профессиональной установки студентов и особенностей ее развития в процессе профессионального становления будущего специалиста позволит выявить и мобилизовать качественно новые возможности профессионального самоопределения будущих специалистов в системе музыкального образования.

По мнению В. Карташева [5], профессиональное самоопределение будущего учителя музыки — личностно-проблемный процесс постоянно осуществляющегося профессионального выбора как постановки и решения задач на личностное и профессиональное соответствие. Практика показывает: инициативному, творчески относящемуся к своему труду учителю музыки нужны не только глубокие знания в области педагогики, психологии, музыкального искусства, но и особые *личностные качества*, специальные знания и умения, активизирующие профессионально-творческий потенциал личности,

мотивационную готовность к профессионально-творческой активности, профессиональной самостоятельности.

Кроме того, как подчёркивает Л. Арчажникова [2], учитель музыки должен обладать ярко выраженной творческой личностной позицией. Спецификой деятельности педагога-музыканта является именно ее художественно-творческий характер, а сам процесс педагогической деятельности связан с творческим поиском. Вспомним, что Д. Кабалевский [4] подчеркивал значение творческого отношения педагога к программе и преподаванию, что особенно глубоко раскрывается в ситуации общения с музыкой, например в рассказе о впечатлениях в момент обсуждения произведений, развитии самостоятельного музыкального творчества детей.

Для творческой самореализации будущего педагога-музыканта важным является его *профессиональное самообразование*, т.е. владение студентом навыками рациональной самостоятельной учебно-профессиональной деятельности, направленной на повышение образовательного уровня. Специфика профессиональной педагогической деятельности проявляется в том, что учитель постоянно рефлексировывает относительно усвоенных образцов деятельности, ценностных эталонов, профессиональных норм поведения. Педагогическая позиция по отношению к себе проявляется в готовности и способности к профессиональному личностному росту в течение всей жизни.

По определению Г. Коджаспировой [6], самообразование представляет собой специально организованную, систематическую познавательную деятельность, для достижения определенных лично и общественно значимых образовательных целей для удовлетворения познавательных интересов, общекультурных и профессиональных запросов и повышение квалификации. При этом самообразование является системой умственного и мировоззренческого *самовоспитания*, влекущего за собой волевое и нравственное *самоусовершенствование*.

Творческая самореализация будущего педагога-музыканта нуждается также во включении *профессиональной саморегуляции*, которая проявляется через овладение индивидуальным стилем учебно-профессиональной деятельности, умение корректировать собственные психологические состояния.

В музыкальном образовании тесно переплетены и взаимосвязаны традиционное и современное, что предполагает три аспекта профессионального саморазвития музыканта-пе-

дагога: а) приобретение новых музыкально-педагогических знаний; б) профессиональная рефлексия; в) приобретение навыков саморегуляции в музыкально-педагогической профессии.

Музыкально-педагогическое *творчество* будущего учителя музыки как высшее выражение его творческой самореализации в решении учебно-профессиональных задач осуществляется в музыкально-педагогической импровизации; в научно-педагогической исследовательской деятельности и музыкально-исполнительском творчестве.

Итак, творческая самореализация будущего учителя музыки: отражает, с одной стороны, развитие уровня его профессиональной самореализации, а с другой — развитие личностной самореализации; представляет собой единство самореализации в музыкальной, педагогической и инновационной деятельности; воплощает индивидуальные особенности личностной и профессиональной самореализации будущего учителя музыки.

Таким образом, *критерий* творческой самореализации будущего учителя музыки — интегрированность ее профессионального и личностного аспектов.

Технология обучения творческой самореализации будущего учителя музыки в вузе моделирует в учебных условиях виды профессионально-творческой самореализации и основана на дифференцированном подходе при отборе учебного материала; осуществлении междисциплинарного подхода в самом процессе обучения. Современная музыкально-образовательная технология содержит целевой, содержательный, методический и диагностический элементы, включая мотивационный, информационный, комплексно-технологический этапы организации обучения, охватывает три уровня подготовки: «музыкант», «музыкант-педагог», «учитель музыки-исследователь».

В разработке подходов важно учитывать многофункциональность и публичность деятельности педагога-музыканта в школе. На уроках музыки и внеклассных мероприятиях учитель выступает как драматург и актер, как постановщик музыкальных спектаклей и концертов, как дирижер и художественный руководитель творческих коллективов, как исполнитель вокальной и инструментальной музыки, как лектор, психолог и т. д.

Обозначенные профессиональные компетенции регламентируются уже в начальный период обучения будущего педагога-

га-музыканта изучением профессионально ориентированного лекционного курса «Введение в педагогическую специальность», сочетающего научно-теоретическую, познавательно-мотивационную направленность на профессию. Основная цель — сформировать у первокурсников образ креативного педагога-профессионала.

Международная интеграция высшего образования в рамках Болонского процесса предполагает инновационные технологии, в том числе и в творческо-профессиональной самореализации будущих педагогов-музыкантов. Перечислим некоторые, изученные нами на базе Высшего Технического института «ISEL» в Лиссабоне (Португалия): моделирования и управления знаниями; взаимодействия, трансформации и творческой самореализации обучающихся; инновационные мультимедийные (презентации, электронно-образовательные ресурсы, использование интернет-ресурсов); знаниево-ориентированные (кейс-стади; дискуссии на основе реферирования периодических изданий; организация тематического сообщества «Учитель 21 века»; конструктивные (мастер-классы, решение проблем); тренинговые (трансформативное обучение через анализ передового педагогического опыта; психологическая диагностика и т.д.); технологии на основе социально-образовательных проектов через решение проблемных узлов и повышения социальной ответственности студентов (классификации Богойя); ориентированные на компетентностный подход на основе классификации уровни целеполагания по Б.С. Блуму; алгоритм: знание-понимание-применение-анализ-синтез-оценка по Гомесу; интерактивные на основе новых форм оценки (самооценка, сооценка, гетерооценка, самооценка); управления знаниями (создание знаний, захват знаний, перспективное знаний на основе культуры и социализации); дидактических стратегий (чувствительности, усвоения информации, визуализации, внимания, последовательности усвоения знаний, интерпретации, обмена знаниями, сотрудничества, самооценки, пользы в реальном мире, приближения к студенту и гибкости в общении, восстановления знаний, продвижения действий студента, обмена и облегчения передачи знаний через дуальное обучение).

Вывод: полноценное обеспечение творческой самореализации будущего педагога-музыканта в учебно-профессиональной деятельности позволит ему должным образом получить музыкально-педагогические компетенции с когнитивной

и ценностно-смысловой позиций: знания о специфике предметной сферы деятельности будущего учителя музыки в школе, сфер и видов его профессиональной деятельности и общих профессиональных музыкально-педагогических принципов работы. А с позиции профессионально-практической составляющей, позволит будущему специалисту ориентироваться в избранной педагогической профессии и применять на практике основные положения профессионального кодекса педагога-музыканта.

Литература

1. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О.С. Анисимов. — М.: Экономика, 1991. — 16 с.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия — учитель музыки: книга для учителей / Л.Г. Арчажникова. — М.: Просвещение, 1984. — 111 с.
3. Громыко Ю.В. Проектное сознание / Ю.В. Громыко. — М., 1997. — 129 с.
4. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя / Д.Б. Кабалевский. — М.: Просвещение, 1984. — 206 с.
5. Карташев В.А. Профессиональное самоопределение будущих учителей музыки в условиях среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / В.А. Карташев. — Москва, 2007.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. — М.: Кнорус, 2010. — 752 с.
7. Никитаев В. Деятельностный подход к содержанию высшего образования / В. Никитаев // Высшее образование в России. — 1997. — № 1. — С. 34-44.
8. Хусаинова Г.А. Особенности развития системы музыкального образования Казахстана в контексте евроинтеграционных процессов / Г.А. Хусаинова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. — Суми: СумДПУ, 2013. — № 7 (33). — С. 430-438.
9. Хусаинова Г.А. Формирование профессионально-инновационной креатосферы будущих магистров в системе музыкального образования Казахстана / Г.А. Хусаинова // Материалы XI Ежегодной международной конференции Болгарского общества сравнительного образования «Образование в едином мире: страны мира о перспективах его развития». — Пловдив, 2013. — Том 11.

G. A. Khusainova

Ensuring the Process of Students' Creative Self-Fulfillment in Musical Teaching Practice of University

Kazakh National University of Arts (Astana, Kazakhstan).

The article considers the process of creative self-realization of the identity of the teacher-musician; the problem of ensuring this process in high school conditions; its structural model including value, semantic and personal, technological components; the role of professional self-development, self-determination, self-

understanding, self-education, self-knowledge of students in the aspect under study.

The formation of musical and pedagogical culture of future teacher-musicians as a guarantee of their successful creative self-realization in the profession is substantiated. It is determined to contain musical and pedagogical values, defines the self-focused sense of students' educational professional activity, and forms the need of self-knowledge, self-determination, self-development and self-understanding.

The experience in applying innovative educational technologies that promote the process of creative professional self-realization of future teachers-musicians during musical and educational activities is revealed.

Keywords: *music education, creative self-realization, self-determination, self-education, self-knowledge of future teacher-musician, musical and pedagogical culture.*

References

1. Anisimov, O.S. (1991). Metodologicheskaya kultura pedagogicheskoi deiatelnosti i myshleniya [Methodological culture of thinking and teaching activities]. Moscow: Ekonomika.
2. Archazhnikova, L. G. (1984). Professiya – uchitel muzyki [Profession – a music teacher]. Moscow: Prosveshcheniye.
3. Gromyko, Yu. V. (1997). Proektnoye soznaniye [Project consciousness]. Moscow.
4. Kabalevskiy, D.B. (1984). Vospitaniye uma i serdtsa [Education of mind and heart]. Moscow: Prosveshcheniye.
5. Kartashev, V.A. (2007). Professionalnoye samoopredeleniye budushchikh uchiteley muzyki v usloviyakh srednego professionalnogo obrazovaniya [Professional self-determination of future music teachers in terms of secondary vocational education]. (Doctoral dissertation, Moscow).
6. Kodzhaspirova, G. M. (2010). Pedagogika [Pedagogy]. Moscow: Knorus.
7. Nikitaev, V. (1997). Deiatelnyy podkhod k sodержaniyu vysshego obrazovaniya [Active approach to the content of higher education]. Vyssheye obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia], 1, 34-44.
8. Husainova, G. A. (2013). Osobennosti razvitiya sistema muzykalnogo obrazovaniya Kazakhstana v kontekste evrointegratsionnykh protsessov [Features of the development of music education system of Kazakhstan in the context of European integration processes]. In Pedagogicheskaya nauka: teoriya, istoriya, innovatsionnyye tekhnologii, 7 (33), 430-438. Sumy: SumDPU.
9. Husainova, G. A. (2013). Formirovaniye professionalno-innovatsionnoy kreatosfery budushchikh magistriv v sisteme muzykalnogo obrazovaniya Kazakhstana [Formation of professional innovation creative sphere of future masters in the music education system of Kazakhstan]. In Obrazovaniye v edinom mire: strany mira o perspektivakh ego razvitiya: Vol.11 [Education in one world: countries on the prospects of its development]. Proceedings of Conference. Plovdiv.

САМОВРЯДУВАННЯ У ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ ЯК ЗАСІБ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

У статті розкрито основні засади, цілі, напрями, зміст діяльності органів самоврядування в Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань, що сприяють забезпеченню процесу формування і розвитку особистості зі сформованою громадянською позицією. Автором запропонована структура органів самоврядування в Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань «Партнерство». Наведено приклади рольових ігор, які сприяють формуванню громадянської свідомості, почуттів і поведінки.

Ключові слова: громадянське виховання, самоврядування, члени дитячо-юнацьких об'єднань, Асоціація дитячо-юнацьких об'єднань, ігри громадянського спрямування.

За роки незалежності в Україні створено передумови для оновлення змісту і технологій громадянської освіти та виховання, формування громадянської позиції підростаючого покоління. Про це свідчить низка міжнародних та урядових документів: Загальна декларація прав людини, Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, Міжнародний пакт про громадянські та політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права, Закон України «Про громадянство», Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Стратегія державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та першочергові заходи щодо її реалізації тощо.

Зокрема, у Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності громадянське виховання розглядається як «процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що дає можливість людині відчувати себе морально, соціально, політично і юридично дієздатною та захищеною» [6, с. 7]. Отже, у центрі виховного процесу — особистість дитини як найвища цінність.

Реалії сьогодення доводять необхідність формування і розвитку особистості із сформованою громадянською позицією, в якій органічно поєднуються громадянська зрілість і високі громадянські якості: патріотизм, активність, обов'язок, гордість, відповідальність перед собою, іншими людьми, суспільством. Участь у роботі органів самоврядування, залучення зростаючої особистості до вирішення соціально значущих проблем і на цій основі формування мотивації та основних

умінь, які необхідні для формування якостей активного та відповідального громадянина, відповідальної участі у громадсько-політичному житті школи, населеного пункту можуть сприяти виконанню державного замовлення на виховання громадянина. Дитячо-юнацькі об'єднання у цьому контексті виступають соціальним інститутом, здатним забезпечити умови для вирішення проблеми громадянського виховання підростаючого покоління, а організація діяльності органів самоврядування — його засобом.

Отже, *мета* статті полягає у визначенні основних засад, цілей, напрямів, змісту діяльності органів самоврядування у таких важливих соціальних інституціях, як дитячо-юнацькі об'єднання, що сприяють забезпеченню процесу формування і розвитку особистості із сформованою громадянською позицією.

Поняття «дитячо-юнацьке об'єднання» вітчизняні і зарубіжні педагоги вчені аналогізують із поняттям «дитяча громадська організація» і обґрунтовують у такий спосіб: «особливе педагогічно організоване середовище життєдіяльності дитини; педагогічно створений соціум» [1, с. 48]; «особлива педагогічна система, через яку здійснюється цілеспрямований вплив середовища на дитину, визначаються види і форми участі дитини у його перетворенні, виявляються і розвиваються індивідуальні потреби» [2, с. 160]; «особливий тип громадського об'єднання, для якого характерні: наявність ціннісної мети, заради якої здійснюється спільна діяльність дітей і дорослих; добровільне та фіксоване членство, самоврядування: наявність організаційної структури, норм і правил» [5, с. 105]. Дитячо-юнацькі об'єднання сприяють забезпеченню наступності у розвитку суспільства, прилученню дітей до культурних цінностей, їхньому моральному та фізичному розвитку, а також створюють умови для реалізації права дітей і молоді на соціальну творчість, розкриття й утвердження кожної особистості, для формування високих громадянських якостей, національної самосвідомості, гордості, патріотизму [3, с. 156].

Дитячо-юнацькі об'єднання нами розглядаються як засіб громадянського виховання молодого покоління. Будучи їх членами, підлітки добровільно виконують конкретні права й обов'язки; беруть посильну участь у соціально значущих подіях країни, в організації життєдіяльності суспільства, виявляючи при цьому активність, творчість, ініціативу, відповідальність, самостійність тощо. Стаючи членами дитячо-юна-

цьких об'єднань, підлітки добровільно приймають моральні орієнтири, які виражені в законах, заповідях, звичаях, традиціях конкретного об'єднання.

Діяльність органів самоврядування розглядається вітчизняними та зарубіжними вченими як: соціально-природна, життєва реальність, механізм реалізації природних потреб зростаючої особистості; форма «природної демократії» [5, с. 106]; початковий етап освоєння зростаючою особистістю соціального досвіду і переходу його в особистий життєвий досвід [7, с. 143]; специфічний засіб виховання дитини через оволодіння комплексом громадянських прав, обов'язків у різних видах діяльності [1, с. 44].

Нам імпує позиція В. Кабуша, який у «самоврядуванні» вбачає елемент педагогічного процесу, що розвивається педагогами на основі соціальних, правових і етичних принципів; це реальне право учнів на самоаналіз, самокритику, самоустановку у діяльності [4, с. 74]. У повсякденній діяльності самоврядування проявляється в плануванні діяльності колективу членів об'єднання; організація їхньої діяльності; в аналізі своєї роботи; підведенні підсумків зробленого і прийняття рішень. Результатом є розвиток, самостійності, ініціативності, громадянської активності і відповідальності

Організуючи діяльність органів самоврядування в Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань «Партнерство» (м. Березне Рівненської області), ми керувалися визначенням цього поняття В. Оржеховською: «це елемент педагогічної системи, яка забезпечує входження та адаптацію особистості до соціального середовища, освоєння існуючих соціальних зв'язків, подолання громадської інфальтивності підлітків» [11, с. 15].

За основу нами взято визначення цього поняття Л. Алієвою, яка розглядає його у контексті діяльності дитячих об'єднань: це — «початкова модель» суспільного самоврядування, через яку вирішується соціально важливе завдання — готувати зростаюче покоління до життя в цивілізованому, гуманістичному, демократичному суспільстві; метод виховання, соціалізації, індивідуального розвитку дитини-члена об'єднання; важливий принцип організації діяльності дитячого об'єднання; форма самодіяльності дітей [1 с. 122].

Під поняттям «самоврядування» ми розуміємо принцип організації життєдіяльності колективу дитячо-юнацького об'єднання, що надає його членам права й обов'язки аналізувати стан справ як в окремому дитячо-юнацькому об'єднанні,

так і в асоціації дитячо-юнацьких об'єднань загалом; можливість виробляти і приймати рішення, що стосуються різних сторін життєдіяльності колективу, брати активну участь у їх реалізації. Мета органів самоврядування полягає у вихованні громадянина високої демократичної культури, який здатний до соціальної творчості, прагне й уміє діяти в інтересах удосконалення своєї особистості, суспільства, Батьківщини.

Розробляючи структуру органів самоврядування в Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань, ми виходили із визначення поняття «структура», що тлумачиться як «сукупність, порядок елементів, які утворюють єдине ціле. визначає якісну своєрідність цілісної системи» [2, с. 167]. Основними структурними елементами й одночасно базою формування системи є первинний колектив, тобто окреме дитячо-юнацьке об'єднання і загальний колектив Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань. Цілі органів самоврядування ми формулювали, виходячи з означених в педагогіці цілей виховання, які тлумачаться як система вимог суспільства щодо формування в особистості таких якостей, які б уможливили їй самостійно включитися у потрібні суспільству соціальну діяльність і соціальні стосунки. Зважаючи на це, ми сформулювали такі цілі органів самоврядування Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань: виховання громадянина з високою демократичною культурою, який здатний до соціальної творчості, уміє діяти в інтересах удосконалення своєї особистості, суспільства і Батьківщини, вирізнивши при цьому такі завдання:

- надання членам дитячо-юнацьких об'єднань можливості спільно з керівниками брати участь у прогнозуванні, організації, виконанні та аналізі виховного процесу, спрямованого на формування громадянської вихованості підлітків;
- формування потреби й готовності удосконалювати особистість кожного члена Асоціації;
- створення умов для розвитку здібностей і інтересів членів Асоціації, збагачення їхнього духовного світу, розвиток громадянського мислення;
- сприяння розвитку демократизму в міжособистісних стосунках, самостійності, ініціативності, взаємодопомоги;
- формування уміння самостійно знаходити корисну для себе, колективу Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань, суспільства справу.

Структура самоврядування в Асоціації «Партнерство» трирівнева. Перший рівень становлять дитячо-юнацькі об'єднання, що діють на базі шкіл, а також за місцем проживання, – клуби, об'єднання, центри, школи лідерів, дитячо-інформаційні агентства тощо. Другий рівень складають підрозділи Асоціації, які співзвучні з напрямками громадянського виховання: освітньо-пізнавальний підрозділ «Інтелект» (інтелектуальні об'єднання), трудовий підрозділ «Гарт» (трудові об'єднання, волонтерські загони, гуртки за інтересами, штаби корисних справ), спортивно-оздоровчий підрозділ «Фізкультура. Спорт. Здоров'я» (спортивні клуби, секції футболу, волейболу, баскетболу, тенісу, вільної боротьби, фітоцентр), художньо-естетичний підрозділ «Дивосвіт» (літературні і творчі об'єднання, підліткові клуби), екологічний підрозділ «Екологія» (екологічні об'єднання).

Органи самоврядування очолює рада лідерів, у структурі якої школа лідерів «Молода генерація», дитяче інформаційне агентство «Пульс». Вона організовує діяльність дитячо-юнацьких об'єднань, створює оптимальні умови для їхньої життєдіяльності, розвитку внутрішньокolleктивних і ділових відносин, виховання лідера із стійкими моральними переконаннями та сформованими якостями – громадянською активністю, відповідальністю, обов'язком.

Діяльність усіх дитячо-юнацьких об'єднань Асоціації підпорядковується Координаційній раді – третій рівень самоуправління, яка у нашому дослідженні виступає підструктурним компонентом шкільного й позашкільного соціуму і забезпечує взаємозв'язок між дитячо-юнацькими об'єднаннями різного типу, об'єднаних за напрямками: організаційно-діяльнісним, освітньо-пізнавальним, трудовим, художньо-естетичним, спортивно-оздоровчим, екологічним. Вона виконує такі функції:

- сприяє розвитку самоврядування, формуванню лідерських якостей членів Асоціації, залучає їх до вирішення соціально значущих проблем і на цій основі формує мотивацію та основні уміння, які необхідні для відповідальної участі у громадсько-політичному житті школи, асоціації, населеного пункту; фізичному вдосконаленню дітей і підлітків, пропаганді здорового способу життя; становленню чіткої громадянської позиції, прагненню до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення, самореалізації себе як гро-

- мадянина держави; набуттю членами Асоціації досвіду громадянської поведінки, комунікативної взаємодії;
- формує культуру взаємин між членами Асоціації і культуру спілкування з дорослими, громадськістю населеного пункту;
 - забезпечує співробітництво Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань з державними установами, регіональними громадськими об'єднаннями і на цій основі розвиває уміння визначати форми і способи своєї участі у житті суспільства;
 - організовує змістовне дозвілля членів Асоціації з урахуванням їхніх здібностей, особистих та колективних інтересів, формує національну свідомість, почуття патріотизму;
 - встановлює взаємозв'язки з трудовими колективами і на цій основі формує риси господаря країни; життєдіяльність підлітків у душі поваги прав людини, толерантності як умови формування громадянина правової і демократичної держави.

Така структура органів учнівського самоуправління створює сприятливі умови для оперативного обговорення й успішного вирішення усіх життєво важливих питань різнопланової діяльності Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань, спрямованих на формування громадянина.

Організуюючи діяльність органів самоврядування в Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань «Партнерство», ми враховували те, що в будь-якому трудовому колективі людські стосунки будуються на основі взаємної відповідальності, співробітництва (керівник — підлеглий, стосунки на рівних правах). Тому до співуправління залучені не тільки члени дитячо-юнацьких об'єднань, їхні керівники, а й батьки і представники громадськості, що дало нам змогу створити сприятливі умови для виховання соціально активної, гуманістично спрямованої особистості з високою демократичною культурою, здатною до соціальної творчості, яка уміє діяти в інтересах удосконалення своєї особистості і всього суспільства, з глибоко усвідомленою громадянською позицією, патріотичними почуттями і національною самосвідомістю. В Асоціації вони діють на основі права й законності, виборності й змінності активу, самостійності, ініціативності, активності, відповідальності, чіткої організації структури і підзвітності колективу, корисності для кожного вихованця,

колективу об'єднання, суспільства відповідно до ознак громадянського ідеалу.

Основою самоуправлінської діяльності дитячо-юнацького об'єднання є «живі справи», в яких кожен член Асоціації може проявити себе організатором, керівником, відповідальним за конкретну ділянку роботи; система доручень (індивідуальних і колективних, постійних і тимчасових, організаторських і виконавчих); формами виступають диспути, проекти, ділові, сюжетно-рольові ігри тощо [10].

При цьому ми зважаємо на те, що гра є основним видом діяльності у підлітковому віці, вона викликає певні емоції, переживання (здійснюється вплив на емоційну сферу особистості). У процесі гри корегується й регулюється поведінки зростаючої особистості, відповідно, ми впливаємо на її регулятивну сферу. Ефективними є ігри, що співвідносяться із формуванням громадянської позиції. Наприклад: *дослідницькі блиц-ігри*, учасники яких за певний час перевіряють гіпотези розвитку суспільно-політичних ситуацій, процесів, а також здійснюють пошук і накопичення даних, доходять висновків за результатами виконаної роботи; *дидактичні блиц-ігри*, учасники яких вивчають елементи теорії і практики державно і суспільно орієнтованої життєдіяльності людини; *рефлексивно-оцінювальні ігри*, орієнтовані на здійснення дослідження громадянської діяльності, пошук труднощів, оцінку процесу і результату цієї діяльності; *мотиваційні ігри*, спрямовані на формування громадянського інтересу, мотивації, а також потреби щодо участі в громадській і суспільній життєдіяльності; *сюжетно-рольові ігри* — дають учасникам гри змогу не тільки самим брати участь у вирішенні складних суспільних проблем, а й змінювати своє ставлення до дійсності, сприяють набуттю учасниками гри навичок прийняття відповідальних рішень у складних життєвих ситуаціях і покращенню взаємостосунків [9, с. 92].

Керувати самоврядуванням означає не опікати або командувати, а довіряти, допомагати, вчити. Основу таких відносин становлять: визнання та реалізація вагомих виховних можливостей самоврядування як дієвого засобу згуртування та забезпечення працездатності дитячого колективу, формування активної громадянської позиції кожного члена Асоціації, запобігання та подолання формалізму й шаблонності в організації органів самоврядування, постійне удосконалення роботи та його ефективне використання в повсякденному

виховному процесі, здійснення кваліфікованої педагогічної допомоги, спрямованої на всебічне стимулювання членів дитячо-юнацьких об'єднань, розвиток їхньої самодіяльності, демонстрування дорослими особистого прикладу громадянської активності.

Педагогічне керівництво становить собою гнучке сполучення керівництва «зверху» з широкою самодіяльністю «знизу». Зміст педагогічного керівництва передбачає допомогу у визначенні основних завдань та напрямів діяльності органів самоврядування з урахуванням конкретних умов життєдіяльності дитячо-юнацьких об'єднань, допомогу в поступовому розширенні прав і обов'язків, покращенні добору, розстановки і виховання лідерів, організаторів, аналізі результативності всієї роботи Асоціації.

Отже, цілі, напрями і зміст діяльності органів самоврядування в Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань сприяють забезпеченню процесу розвитку особистості зі сформованою громадянською позицією, забезпечують розвиток громадянських якостей особистості в системі демократичних відносин колективу Асоціації дитячо-юнацьких об'єднань на засадах самовизначення, самодіяльності, самоорганізації, самоствердження та самореалізації особистості як громадянина держави; виховують у членів дитячо-юнацьких об'єднань почуття обов'язку, відповідальності, поваги до законів держави, суспільної ініціативи, підприємливості, протидії насильству й несправедливості.

Література

1. Алиева Л. Детское движение — субъект воспитания. Теория, история, практика : монография / Л. В. Алиева // Рос. акад. образования, Ин-т теории образования и педагогики. — М. : Макс-Пресс, 2002. — 221 с.
2. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого та сучасного : довідник-посібник / Р.М. Охрімчук, Л.В. Шелестова, О.В. Кравченко та ін. — Луганськ : Альма-матер, 2006. — 255 с.
3. Закон України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» : посібник для молодіжних громадських організацій / упор. О. Дмитренко // Фонд підтримки молодіжних демократичних ініціатив. — К. : [б. в.], 2003. — С. 155-183.
4. Кабуш В.Т. Моральные ценности детского объединения / В.Т. Кабуш // Проблемы воспитания. — 2003. — № 6. — С. 73-83.
5. Кирпичник А.Г. Социальная работа в сфере детского движения / А.Г. Кирпичник // Теория история, методика детского движения. Спецвыпуск. — М. : [б. и.], 1995. — С. 104-107.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. — 2000. — № 3. — С. 7-13.

7. Мальцева Э. А. Детская общественная организация как пространство социального воспитания подростков : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / Э. А. Мальцева. — Ижевск : 2006. — 423 с. [6] с.
8. Оржеховська В. М. Учнівське самоврядування: пошук ефективних моделей і технологій : навч. пос. / В. М. Оржеховська, Г. Г. Ковганич. — К. : Ін-т проблем виховання АПН України, 2007. — 234 с.
9. Фабрикантова Е. В. Сюжетно-ролевая игра как средство воспитания гражданственности старшеклассников: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 — история педагогики / Е. В. Фабрикантова. — Оренбург, 2002, — 227 с.
10. Федорова Є. В. Функціонально-прогностична модель виховання громадянськості студентів з особливими потребами / Є. В. Федорова // 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 статье раскрыта сущность, основные цели, направления, содержание деятельности органов самоуправления в Ассоциации детско-юношеских объединений, обеспечивающие процесс развития личности со сформированной гражданской позицией. Автором предложена структура органов самоуправления в Ассоциации детско-юношеских объединений «Партнерство». Приведены примеры ролевых игр, которые влияют на формирование гражданского сознания, чувств и поведения членов Ассоциации детско-юношеских объединений.

Ключевые слова: гражданское воспитание, самоуправление, члены детско-юношеских объединений, Ассоциация детско-юношеских объединений, игры гражданского направления.

T. S. Tsipan

Self-Government in Children-Teenager Associations as a Means of Civic Education

Rivne State Humanitarian University (31 Ostafova Str., Rivne, Ukraine).

The article deals with the problem of organizing self-government in children-teenager associations. The essence, main goals, directions, content of activity of self-government bodies in children-youth organizations that ensure the process of forming and development of a personality with civic position are highlighted. The author offers a structure of self-government in the Association of Children-Youth Organizations «Partnership». Examples of civic role-games and their influence on the consciousness, feelings and behavior of members of children-teenagers associations are provided. The author stresses that to manage self-government does not mean to domineer or patronize, but to trust, to help and to teach. The basis for such relationships is: recognizing and realization of the significant educational potential of self-government as an effective means of securing the productivity of the children's team, formation of the active civic position of every member of the Association, preventing formalism in its work, constant improvement, stimulating activity of the members.

Keywords: civic education, self-government, members of children-teenagers organizations, Association of Children-Teenagers' Organizations, games of civic direction.

References

1. Aliieva, L. V. (2002). Detskoie dvizheniie – subiekt vospitaniia. Teoriia, istoriia i praktika [Children's movement – the subject of education: Theory, history and practice]. Moscow: Maks-Press.
2. Okhrimchuk, R. M., Shelestova, L. V., Kravchenko, O. V. and others (2006). Dytyiachi obiednannia Ukrainy u vymirakh mynuloho ta suchasnoho. [Children organizations of Ukraine nowadays and in the past]. Luhansk: Alma-mater.
3. Zakon Ukrainy «Pro molodizhni ta dytiachi hromadski orhanizatsii. (1997). [The Law of Ukraine «About youth and children public organizations]. Kyiv.
4. Kabush, V. T. (2003). Moralnye tsennosti detskoho dvizheniia [Moral values of children movement]. Problemy vykhavannya, 6, 73-83.
5. Kirpichnik, A. N. (1995). Sotsyalnaia rabota v sfere detskoho dvizheniia [Social work in the sphere of children movement]. In Teoriia, istoriia, metodika detskoho dvizheniia (pp. 104-107). Moscow.
6. Kontsepsiia hromadianskoho vykhovannia osobystosti v umovakh rozvytku ukraïnskoï derzhavnosti. (2000). [The conception of civic education of personality in the conditions of development of Ukrainian statehood]. Shlyakh osvity, 3.
7. Maltseva, E. A. (2006). Detskaia obshchestvennaia organizatsiia kak prostanstvo sotsyalnogo vospitaniia podrostkov [Children public organization as a space of social education of teenagers]. Izhevsk.
8. Orzhekhovska, V. M., Kovhanych, H. H. (2007). Uchnivske samovriaduvannia: poshuk efektyvnykh modelei i tekhnolohiy [Pupil's self-government: search for effective models and technologies]. Kyiv: In-t problem vykhovannia APN Ukrainy.
9. Fabrikantova, E. V. (2002). Siuzhetno-rolievaia igra kak sredstvo vospitaniia grazhdanstvennosti starsheklassnikov [Role-games as a mean of civic education of senior pupils]. Orenburg.
10. Fedorova, Ye. V. (2012). Funktsionalno-prohnostychna model vykhovannia hromadianskosti studentiv z osoblyvymy potrebamy [A functional-prognostic model of educating civic qualities of students with special needs]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (384 p.). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.

ОСОБЛИВОСТІ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ СІМ'Ї ТА ДИТЯЧОГО ЗАКЛАДУ ОЗДОРОВЛЕННЯ І ВІДПОЧИНКУ

У статті йдеться про особливості спільної роботи сім'ї та дитячого закладу оздоровлення і відпочинку. Для того, щоб робота вожатого та вихователя була результативною, педагоги мають підтримувати тісний контакт з батьками дітей свого загону. Вони повинні бути зацікавлені в наданні допомоги батькам, їхній педагогічній просвіті, озброєнні їх знаннями й уміннями виховного впливу на дітей, встановленні між виховними установами, батьками і педагогами позитивних взаємин.

Ключові слова: *сімейне виховання, дитячий заклад оздоровлення та відпочинку, спільна робота сім'ї та дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, індивідуальна робота з батьками, батьківський день в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку.*

Робота вожатих і вихователів у дитячому закладі оздоровлення і відпочинку — це передусім тісна взаємодія зі своїми вихованцями, співпраця з педагогічним колективом оздоровчого центру, працівниками кухні, медичним персоналом, усіма співробітниками. Проте є ще одна категорія дорослих, з якими у вихователів і вожатих має бути постійний і тісний контакт. Це батьки. У сім'ї закладаються основи формування особистості. Члени сім'ї пов'язані кровними і сімейними стосунками, які об'єднують подружжя, дітей і батьків, одночасно два, три, а іноді й чотири покоління. Саме сім'я створює для дитини ту модель життя, до участі в якій вона залучається [1]. Доведено, що для повного і гармонійного розвитку особистості дитині необхідно зростати в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові, взаєморозуміння. Тільки такі умови сприятимуть підготовці дітей до самостійного життя в суспільстві і виховання їх у дусі загальнолюдських ідеалів, миру і власної гідності.

Батьки віддають свою дитину до дитячого закладу оздоровлення і відпочинку з надією, що вона потрапить до рук розумного, гуманного педагога, який забезпечить їй належне виховання. Але цього мало. Тільки за умови спільної, погодженої діяльності вихователів, вожатих і батьків можна досягти успіхів у виховній роботі.

Наше суспільство здавна визнає очевидну істину: батьки — головні природні вихователі дитини. Саме батьки є головною ланкою в особистісному розвитку своєї дитини, адже вони найчастіше спілкуються з ними. Як стверджував педагог А. С. Макаренко: «Не думайте, що ви виховуєте дитину тіль-

ки тоді, коли з нею розмовляєте чи повчаєте, чи наказуєте її. Ви виховуєте її кожної миті свого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома» [1, с. 34].

Концепція сімейної педагогіки, тобто наукові теорії і основні напрями, навіть при різних суспільних ладах і в різні історичні епохи, зовнішньо залишалися незмінними. Вони охоплювали формування загальнолюдських цінностей і таких якостей, як чесність і честь, гідність і благородність, любов до людей і працелюбство тощо. Про стосунки між батьками і дітьми і про напрями сімейного виховання писали ще Аристотель, Г. Сковорода, Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці та інші. Важливого значення цій проблемі надавали Януш Корчак, О. Барвінський, Мечислав Барановський, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський. Серед сучасних дослідників варто відзначити В.І. Костіва, Б.П. Нікітіна та Л.О. Нікітіну, Л.Е. Орбан, М.Г. Стельмаховича та інших.

Однак майже не знаходимо досліджень з проблеми родинного виховання, зокрема шляхів оптимізації взаємодії школи і родини учня, не аналізується вплив сім'ї на виховний процес у школі, позашкільних виховних закладах, дитячих закладах оздоровлення та відпочинку.

У сучасному світі зростає розуміння ролі сім'ї, як такої, що визначає не тільки долю дитини, а розвиток суспільства. У Державній національній програмі «Освіта. Україна XXI ст.», Законі України «Про дошкільну освіту та виховання», Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні підкреслено велику роль родинного виховання, передбачено взаємопроникнення сімейного і суспільного виховання з метою створення для кожної дитини єдиного виховного середовища й водночас акцентовано на відповідальності за виконання своїх батьківських обов'язків.

Метою статті є визначення особливостей спільної роботи сім'ї та дитячого закладу оздоровлення і відпочинку.

Одним зі складних елементів діяльності вожатого в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку є спілкування з батьками. Ці контакти відбуваються нечасто, але з ними пов'язані особливі труднощі. Батьки інколи не сприймають вожатих як педагогів, їх бентежить молодість студентів, їхня недосвідченість. З'являється недовіра до студента. Тому важливим і багато в чому вирішальним є перший контакт вожатих із батьками. Щоб розвіяти побоювання батьків, вожатому

необхідно врахувати так званий ефект «першого представлення». Має значення все — і зовнішній вигляд, і манери, і, звичайно, те, що і як говорить вожатий, наскільки він зуміє проявити свою культуру, знання справи, професійні якості. На першій зустрічі вожатим слід намагатися якомога більше дізнатися у батьків про дітей, запитати про характер, звички, особливості дитини. Це не лише допоможе у виховній роботі, але й послугує основою для встановлення взаєморозуміння. Потрібно, щоб батьки відчули у вожатому однодумця, що їх об'єднає загальна мета — виховання дитини.

Слід визнати, що ставлення до табору і його співробітників у дітей не завжди позитивне. Зі ставлення дітей до дитячого закладу оздоровлення і відпочинку вожаті та вихователі можуть з великою часткою достовірності скласти уявлення про думку батьків відносно дитячого табору. Тому велике значення має організація співпраці з батьками тих дітей, які відпочивають в оздоровчому центрі. Оптимальний варіант — це зустріч педагогічного колективу з батьками до початку табірної зміни. У цьому разі можна підготувати розповідь про табір, вожаті і вихователі можуть розповісти про себе — про свої захоплення, звички, досвід роботи з дітьми того або іншого віку, про майбутню програму проведення зміни в таборі. Батьки на такій зустрічі можуть поставити усі питання, що цікавлять їх, відносно режиму дня, організації змістовного і безпечного відпочинку своїх дітей, харчування, спортивної і культурно-масової роботи. Позитивну роль зіграє ранній розподіл вожатих і вихователів по загонах. Тоді батьки, познайомившись з педагогами загону, в який потрапить їхня дитина, спокійніше сприйматимуть відрив дитини від сім'ї. Дуже часто настрій батьків передається дітям — їхня тривога через від'їзд сина або доньки в місце, недоступне для їхнього постійного контролю, зумовлює недовіру самої дитини до табору, негативне сприйняття своїх вожатих і нових товаришів. Якщо ж дитина їде в оздоровчий центр вперше, та ще і з таким настроєм, це може обернутися впродовж зміни сльозами, депресивним настроєм, бажанням швидше повернутися додому, а іноді і втечею з оздоровчого центру.

Одні діти звикають до колективу легко, інші дуже важко. Деякі діти не приймають табірних правил — дружного підйому, колективного відбою, ходіння строем. Звичайно, це справа вожатого — навчити дітей жити за правилами і приймати їх спокійно, але батьки теж можуть допомогти правильно сприй-

мати табір. Особливо шкідливо вголос критикувати порядки, які існують в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку

Як свідчить досвід роботи нашого педагогічного загону «Лицедії» на базі дитячого закладу оздоровлення і відпочинку «Електрон» (м. Суми, Україна), робота з батьками є дуже копітким, постійним процесом, який дає свої позитивні результати. Більшість батьків дітей, які відпочивають в ОДЦ «Електрон», є співробітниками заводу «Електрон». Тому вони добре знайомі з умовами перебування дітей в таборі. Батьки самі готують оздоровчий центр до прийому дітей, виїжджаючи сюди на суботники. Тут же вони зустрічаються і з майбутнім педагогічним колективом. Тим більше, що педагогічний загін «Лицедії» працює в цьому дитячому закладі оздоровлення і відпочинку впродовж 15 років. Отже, батьки добре знають майбутніх вихователів і вожатих не лише за розповідями своїх дітей, але й особисто.

Частина дітей приїжджає в оздоровчий центр уперше, батьки інших дітей не мають стосунку до заводу «Електрон» і не знайомі з педагогічним колективом. З такими батьками вихователі і вожаті знайомляться в день приїзду дітей в табір, під час розподілу по загонах.

Батьки, як правило, приїжджають на свято відкриття зміни, чим користуються керівники педагогічного колективу. Поки діти після проведення лінійки готуються до святкового концерту, начальник оздоровчого центру, старший вихователь і лікар проводять бесіду з батьками, пояснюють деякі моменти режиму життя в таборі, вимоги, які висуватимуться до дітей.

Кожна людина має бути привчена до самообслуговування. Починається таке привчання саме з дитячих років. Дитячий заклад оздоровлення та відпочинку — те місце, де дитина стикається з необхідністю самообслуговування і колективної праці на благо свого дитячого колективу. Деякі діти не хочуть або не розуміють потреби в такій колективній праці. Педагогам відомо, що це — втрати домашнього виховання, і їм не дуже легко буває переконати, привчити таких дітей до спільного проживання, співпраці, взаємодопомоги і взаємопідтримки.

Позитивним моментом є проведення батьківських зборів. У дитячому оздоровчому центрі вони, природно, відрізняються від тих, які проходять в школі. Але вони важливі як для самих батьків, так і для вихователів і вожатих. Батьки можуть дізнатися багато нового про свою дитину, яка постійно перебуває в дитячому колективі. Вихователі і вожаті вчать

спілкування з батьками, допомагають їм у підвищенні педагогічної культури. Цікавою формою є залучення батьків до вирішення педагогічних ситуативних завдань з питань сімейного виховання. Вони заохочують батьків до цікавих роздумів, нестандартних суджень.

Соціологічні дослідження свідчать про те, що у багатьох сім'ях батько самоусувається від виховання дітей, нерідко знімає з себе відповідальність за цю важливу справу. Завданням батьківських зборів є підвищити відповідальність батька, показати його педагогічну роль у вихованні свого сина як майбутнього чоловіка, викликати інтерес до виховної роботи в сім'ї.

Професор Н. Щуркова радить педагогам-вихователям і вожатим будувати взаємодію з батьками на підставі таких основних ідей-принципів: звернення до почуття батьківської любові і його повага; уміння розгледіти в кожній дитині позитивні сторони; висока повага до особи батька і матері, їхньої батьківської турботи, трудової і громадської діяльності [3].

Вивчення сімей вихованців дає вихователям і вожатим змогу краще пізнати дітей і їхніх батьків, зрозуміти стиль життя сім'ї, ознайомитися з домашніми умовами розвитку особистості дитини. Цей напрям діяльності педагогів дитячого закладу оздоровлення та відпочинку відображено в таких формах роботи, як анкетування, конкурс творчих робіт дітей «Моя сім'я», тестування, педагогічні майстерні, формування банку даних про сім'ї і сімейне виховання.

Участь батьків у життєдіяльності дитячого колективу забезпечується вихователями і вожатими шляхом їх залучення до таких видів діяльності, як спільне планування виховної роботи загону, колективні творчі справи, свята, вечори біля багаття, концерти, КВК, прогулянки, походи, виставки творчих робіт, Дні здоров'я, організація міні-гуртків і клубів. Індивідуальна робота з батьками дає змогу встановити тісний контакт з членами сім'ї дитини, досягти більшого взаєморозуміння.

Виховний процес у загоні цікавить практично усіх батьків. Їм не байдуже як, чим займається їх дитина, хто її друзі. За відсутності достовірної інформації про розвиток особистості вихованців, формування колективу загону береться під сумнів педагогічна доцільність усієї складної і трудомісткої діяльності вихователів і вожатих.

Під час пошуку відповіді на запитання: «Наскільки батьки і діти задоволені організацією життєдіяльності у своєму

загоні?» у полі зору педагогів мають бути такі аспекти, як захищеність дитини, комфортність перебування в оздоровчому центрі, її ставлення до життєдіяльності, наявність у батьків почуття задоволеності процесом і результатами виховання своєї дитини, її становищем у колективі загону.

Під час діагностичної діяльності вихователі і вожаті можуть використовувати різні прийоми і методи: педагогічне спостереження, соціологічне опитування (інтерв'ю, бесіда, анкетування), тестування, створення педагогічних ситуацій, методи експертної оцінки, індивідуальної і групової самооцінки, вивчення продуктів творчої діяльності дітей і т. д.

До арсеналу технологій педагогів дитячого закладу оздоровлення і відпочинку можна включити такі діагностичні засоби:

- ігри «Конкурс Аматорського Мистецтва», «Лідер», «Подорож морем улюблених занять», «Морські забави»;
- тести «Задоволеність дітей життям у таборі», «Задоволеність батьків дитячим закладом оздоровлення і відпочинку», «Роздуми про життєвий досвід» та ін.;
- колективні бесіди-роздуми «Різнокольорова квітка», «Який у нас колектив?», «Ми — колектив? Ми — колектив. Ми колектив!»;
- конкурс малюнків «Я у своєму загоні», «Наш табір — мій дім», «Яким би я хотів бачити наш табір», «Тато, мама, табір, я, разом — дружна сім'я!» та ін.

Діти в своєму товаристві не люблять тих, хто псує їм настрій, бурчить, влаштовує істерики, нав'язує свої емоції. Не люблять песимістів. Особливо погано виходить, коли такий невдоволений з'являється в компанії завсідників, які в таборі не вперше, люблять вожатих, весь рік чекають зустрічі з ними і зі своїми друзями. Обов'язково треба вчити дітей висловлювати свою незадоволеність ввічливо і спокійно, нікого не ображаючи. І варто їм нагадати, що не треба будь-що звертати на себе увагу — у хорошому таборі обов'язково проводяться ігри на об'єднання колективу і виявлення лідера; його і так відмітять, а здібності використають максимально.

Інколи дитина щодня телефонує батькам з вимогою забрати її негайно. Батьки зриваються з місця, приїжджають — і виявляється, що все гаразд. Вожаті радять дати дитині декілька днів на те, щоб звикнути. Але якщо і через декілька днів дитина плаче по телефону і скаржиться — особливо на конфлікти з іншими дітьми — треба говорити з вихователями. Можливо,

знадобиться перевести її в інший загін. Деякі діти звикають до табору, а деякі так і плачуть до кінця зміни. Якщо дитина плаче щодня — краще її забрати.

У різних дітей — різна пристосованість до спілкування. Бувають конфліктні діти, які постійно спричиняють проблеми. Батькам таких дітей варто попередити вожатих заздалегідь. Багато хто з дітей не вміє себе зайняти. Звичайно, для того їх і в табір відправляють, щоб їх займали. Але добре б перед від'їздом в табір навчити дитину грати в декілька поширених ігор, щоб було чим зайнятися у вільний час. А взагалі батьки мають пам'ятати, що табір — це велика гра зі своїми правилами. Успіх дитини в таборі значною мірою залежить від того, приймає вона умови гри чи ні. Якщо здатна на гру — вона розкриється, отримає від табору задоволення. Загоновому вожатому потрібно пам'ятати, що безглуздо скаржитися батькам на дитину і вимагати від них негайно вжити виховних заходів. Краще спробувати разом з батьком і матір'ю знайти вихід із ситуації, що склалася, знайти причини труднощів й усунути їх.

Про кожну дитину, яка приїжджає до дитячого закладу оздоровлення та відпочинку, батьки повинні надати максимум інформації. Це ілюзія, що хороший педагог повинен за півгодини зрозуміти все, що батьки дізналися про дитину за попередні десять-дванадцять років. Батьки мають максимально детально написати для вожатих все про особливості здоров'я і поведінки своїх дітей: скажімо, що вона не переносить публічних виступів, або що у неї алергія на певний тип їжі. У дитячому закладі оздоровлення та відпочинку «Електрон» батькам дають заповнити анкету, в якій є такий пункт, наприклад: «Як добитися від вашої дитини виконання правил?» Чим детальніше буде написано, як поводитися з кожною конкретною дитиною — тим легше буде всім — і батькам, і вихователям.

Щодня у табірному житті для дітей — відкриття чогось нового, цікавого. Але буває у них і особливий настрій — завтра батьківський день. Батьків чекають і вожаті — потрібно про дещо порадитися, щось запитати, про щось розповісти, когось похвалити. Необхідно ще на початку зміни домовитися з батьками про те, що їхній приїзд — це активна участь протягом хоча б декількох годин в житті оздоровчого дитячого центру.

На лінійці черговий вожатий оголошує програму дня. Після лінійки увесь табір розходить по своїх загонових місцях разом зі своїми батьками. Кожен загін збирається за імпровізованим столом на природі в найкрасивіших ку-

точках табору і за його межами. Діти розповідають батькам про найцікавіші справи у своєму оздоровчому центрі, один про одного, про смішні і веселі ситуації, співають улюблених пісень. А батьки пригощають усіх ласощами. Ті, до кого цього дня ніхто не прийшов, теж оточені увагою і турботою.

Через годину, за задалегідь обумовленим сигналом, усі збираються на загальний збір, де оголошується годинна готовність, наприклад, до загальнотабірного Ярмарку, Дня Івана Купала (чи іншого великого барвистого свята). Таким чином починається ділова і творча співпраця дітей і дорослих. Потім, після закінчення свята, діти можуть спокійно поспілкуватися зі своїми батьками. На території оздоровчого центру звучить спокійна красива музика [2]. Необхідно пам'ятати, що це — один із варіантів проведення батьківського дня. Існує ще багато різноманітних особливостей його проведення. Є так звані «робочі» батьківські дні, коли батьки і діти спілкуються один з одним без проведення організованої зустрічі і костюмованого свята.

Якщо вожаті і вихователі врахують усі ці особливості роботи з батьками своїх вихованців, табірна зміна пройде успішно, спокійно, дасть і дітям, і їхнім батькам задоволення від перебування в дитячому закладі оздоровлення та відпочинку. Сім'я надає дитині первинну підготовку до життя, яке ні школа, ні інші позашкільні виховні заклади дати не в змозі. А потім вже народжується почуття самостійності, у розвитку якого дитячий заклад оздоровлення і відпочинку має підтримати сім'ю.

Література

1. Макаренко А. С. Лекції про виховання дітей / А. С. Макаренко. — К. : Радянська школа, 1948. — 91 с.
2. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка : навч.-метод. посіб. / М. Стельмахович. — К., 1996. — 180 с.
3. Чернишова Г. Ф. 21 день з життя загонного вожатого / Г. Ф. Чернишова, І. О. Гуппал. — Суми, 2003. — 192 с.
4. Щуркова Н. Е. Классное руководство / Н. Е. Щуркова. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 256 с.

В статье речь идет об особенностях совместной работы семьи и детского учреждения оздоровления и отдыха. Для того, чтобы работа вожатого и воспитателя была результативной, педагоги обязаны поддерживать тесные контакты с родителями детей своего отряда. Они должны быть заинтересованы в педагогическом просвещении родителей, вооружении их знаниями и умениями воспитательного влияния на детей, установлении между воспитательными организациями, родителями и педагогами положительных взаимоотношений.

Ключевые слова: семейное воспитание, детское учреждение оздоровления и отдыха, совместная работа семьи и детского учреждения оздоровления и отдыха, индивидуальная работа с родителями, родительский день в детском учреждении оздоровления и отдыха.

H. F. Chernyshova

Peculiarities of Interaction of Family and Children's Institution for Health and Recreation

A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University (87 Romenska Str., Sumy, Ukraine).

The author of this article focuses on the peculiarities of teamwork of family and the child care institution of health and recreation. In order to make the children's leader and the educator's work successful and effective, the pedagogues must maintain close contacts with children's parents. The opinion of parents on the child center for health and recreation and its employees is determined by the children's attitude to the educators of the center. Therefore, it is important to enter into business collaboration with the parents of children who rest in such centers. Another positive aspect is parents' meetings. The acquaintance of children's parents with the camp routine is obligatory. Parents can learn a lot about their child that resides in the temporary children's camp. Educators and leaders through communication with parents help them to increase their pedagogical culture. In many modern families, father and mother dissociate from their parenting duties and often does not bear responsibility for educating their children. An important task of the parents' meeting is to increase the responsibility of parents, to show their role in educating their son or daughter, to arouse interest in educational work in the family. Teachers should be interested in providing assistance to parents, establishing positive relationships between educational organizations, teachers and parents.

Keywords: family education, child care institution of health and recreation, joint work of child care institution of health and recreation and family, individual work with parents, parental day in child care institution of health and recreation.

References

1. Makarenko, A. S. (1948). *Lektsii pro vykhovannia ditei* [Lectures on children education]. Kyiv: Radianska shkola.
2. Stelmakhovych, M. (1996). *Ukrainska rodynna pedahohika* [The Ukrainian family pedagogics]. Kyiv.
3. Chernyshova, G. & Guppal, I. (2003). *21 den z zhyttia zahonovoho vozhatoho* [21 days of the children's leader life]. Sumy.
4. Shchurkova, N. (2000). *Klassnoie rukovodstvo* [Class supervision]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.

ДИТЯЧЕ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито виховні можливості дитячих організацій та об'єднань; визначено особливості їхньої діяльності як дієвого партнера інших соціальних інститутів у процесі виховання підростаючої особистості. Окреслено роль педагогів – дорослих лідерів дитячих організацій та об'єднань як необхідної умови їхнього ефективного функціонування. Визначено пріоритети діяльності дитячих організацій та об'єднань, їхні основні завдання, мету; обґрунтовано цінність дитячого об'єднання у контексті виховання підлітків.

Ключові слова: громадські дитячі організації та об'єднання, виховний потенціал, підлітки, виховання, дорослі лідери.

Дитячі громадські організації та об'єднання є дієвим партнером для інших соціальних інститутів у процесі виховання підлітків. Можна з упевненістю констатувати, що в дитячих організацій не менше заслуг перед суспільством, ніж у інших основних інститутів соціалізації особистості (сім'ї, школи, різних позашкільних освітньо-виховних закладів), і вони реально допомагають дітям увійти до такого мінливого світу цивілізованими людьми. Взаємодіючи на партнерських засадах з державними органами й установами, суспільними рухами, дитячі організації вирішують найважливіші проблеми дітей, допомагаючи їм у соціальній адаптації, створюючи умови для їхньої соціалізації [6].

Громадські дитячі та молодіжні організації стають важливим і самостійним соціальним інститутом в українському соціумі, що підтверджується динамікою їх кількісного і якісного зростання, формуванням нормативно-правової основи функціонування, налагодженням співпраці з органами державної влади щодо реалізації державної молодіжної політики, різноманітністю і постійним оновленням змісту, форм та методів роботи. Сучасні громадські дитячі й молодіжні організації є активним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності, оскільки мають соціально спрямовані мету та завдання, сприяють соціальному захисту, соціальній адаптації та соціальному становленню своїх членів, реалізують соціально-педагогічні програми [7].

Процес утворення й функціонування дитячих громадських об'єднань є своєрідною реакцією соціально-психологічного захисту дітей і підлітків у період становлення й розвитку особистості. Саме дитячі об'єднання задовольняють нест-

римний потяг дітей і підлітків до романтики, фізичного ризику, бажання випробувати себе в екстремальних ситуаціях. Це, власне кажучи, і визначає сутність діяльності більшості дитячих громадських об'єднань. Адже кожне з них за своєю психолого-педагогічною характеристикою є тією ж неформальною групою ровесників; разом із тим воно, не втрачаючи своєї психологічної, сутнісної привабливості для підлітків, є чітко структурованою, дисциплінованою, з метою, формами й засобами соціалізації та педагогічного впливу організацією. Образно кажучи, це певною мірою поставлений під суспільний контроль неформальний мікросоціум, який відкриває для дитини (підлітка) колосальні можливості для самореалізації, самоактуалізації та самовиховання [8].

Дитячі та молодіжні громадські об'єднання намагаються охопити ту частину життєвого простору дитини, через яку лежить її шлях до суспільства. Як зазначають дослідники О. Соколова та М. Федорова, дитячі об'єднання включають дітей у життя суспільства, дають змогу набути соціального досвіду, є засобом вираження їхніх інтересів і прав. Участь у дитячих об'єднаннях — сходинка до повноцінної громадянської діяльності, школа виховання майбутніх активних громадян, становлення лідерів. Ці якості дитячих об'єднань роблять їх фактором, який доповнює вплив сім'ї, школи та інших інститутів соціалізації підростаючого покоління та є, по-своєму, унікальним.

Нині в Україні функціонують об'єднання різноманітного спрямування. Для України ХХ сторіччя однією з характерних ознак була наявність єдиної піонерської організації, яка охоплювала практично 100% дітей. З 90-х років ХХ сторіччя ситуація змінилася: замість єдиної організації постали численні дитячі та молодіжні об'єднання з різноплановими напрямками діяльності. На сьогодні різноманітні дитячі об'єднання є одним із невід'ємних соціальних інститутів українського суспільства.

У сучасній науковій літературі відсутній єдиний підхід до типологізації дитячих і молодіжних організацій та об'єднань, оскільки типологізація здійснюється на основі різноманітних критеріїв. Так, В. Головатий виділяє такі критерії для класифікації: 1) особливості соціальної бази організації; 2) специфіка генези (процесу виникнення), організаційні принципи, структура організації; 3) основні функції; 4) місце в суспільстві; 5) особливості впливу на суспільні процеси.

Дослідники дитячого руху в Україні (Р. Охрімчук, О. Кравченко, А. Зайченко, Л. Шелестова, О. Бондарчук), аналізуючи дитячий рух за рівнем сформованості його організаційно-інституційної основи, вирізняють у ньому такі групи дитячих об'єднань:

- дитячі громадські організації (спілки, асоціації, федерації тощо), які мають офіційно оформлюване членство; розроблений статут організації (іноді доповнений документом програмного характеру); сплачують членські внески; мають відлагоджену систему самоуправління. Саме ці організації становлять основу дитячого руху;
- громадські дитячі фонди;
- дитячі об'єднання, що ґрунтуються на клубній діяльності;
- дитячі секції при дорослих громадських об'єднаннях та партіях;
- неформальні дитячі об'єднання.

Педагогічно спрямована реалізація потенційних можливостей дитячого об'єднання, зазначає Л. Алієва, перетворює його на особливий виховний простір, який створюється дітьми і для дітей спільно з дорослими і який може протистояти іншим просторам негативного впливу на них.

Суб'єктна роль дитячого руху стосовно виховання представлена інноваційним впливом на практику виховання; реалізацією та народженням нових соціально-педагогічних, психологічних ідей, теорій, що сприяло розвитку педагогіки, зокрема — теорії виховання; оновленням, удосконаленням, демократизацією та гуманізацією методики виховання загалом, виховної діяльності державних освітніх закладів; позитивним впливом на систему підготовки педагогів до виховної діяльності — основи виховання.

Автор робить висновок: показником дієвості такого виховного простору дитячого об'єднання є нова позиція дитини — члена суспільства, яка формується в процесі діяльності. Зміна соціальної позиції в житті дитини, у результаті чого вона постає перед моральним добровільним вибором, у ситуації прийняття на себе нових прав, обов'язків є стимулом та показником її особистісного розвитку [1].

Отже, дитячі громадські об'єднання є усталеним інститутом соціалізації підростаючого покоління, в якому дитина оволодіває необхідними навичками, соціальними ролями, набуває досвіду практичної діяльності.

Варто зауважити, що виховний потенціал дитячих об'єднань може бути ефективним лише за умови активної участі дорослих лідерів. Зазвичай, вони є авторитетними дорослими для підлітків, прикладами для наслідування. Адже беручи участь у діяльності дитячого об'єднання, підліток робить це з власного бажання, оскільки діяльність дитячих об'єднань оснований на принципах добровільності. Обираючи дитяче об'єднання, підліток орієнтується не лише на певне коло спілкування, а й на напрям діяльності, на професійні та особистісні якості дорослого лідера. Окрім того, підліток ознайомлюється з усталеними цінностями, стилем взаємин, метою, ідейними засадами, принципами виховання певного об'єднання і, за умови відповідності власним потребам, приймає його. Саме на педагогів дитячого об'єднання покладена функція психолого-педагогічного управління та втілення у практику процесу виховання підростаючої особистості.

У дитячому об'єднанні як соціальній інституції діяльність є менш формалізованою та більш варіативною на відміну від інших соціальних інститутів (наприклад, школи). На це є декілька причин.

По-перше, у дитячих об'єднаннях зразки поведінки, зазвичай, дитина засвоює через власний досвід, тоді як у школі правила отримуються «згори»: найчастіше артикулюються норми поведінки, після чого — перевіряється дотримання цих норм, тобто формується слухняність за описаним зразком. За таких умов виникає загроза того, що дитина дотримується правил, орієнтуючись лише на зовнішні вимоги, не усвідомлюючи і не приймаючи їх. Окрім того, у дитячому об'єднанні підліток набуває досвіду різних видів діяльності, постійно виконуючи різні доручення й вирішуючи реальні життєві проблеми, самостійно шукаючи шляхи їх розв'язання. По-друге, у дитячому об'єднанні цінність кожної дитини визначається не лише її знаннями й успіхами з різних навчальних дисциплін, слухняністю та дотриманням правил поведінки (як це нерідко буває у школі, коли особистість дитини сприймається через призму її академічних успіхів та поведінки). По-третє, основною функцією дитячого об'єднання є виховання та формування життєвої компетентності, а не навчання й формування загальних навчальних навичок. Предметом постійної уваги дорослих лідерів є цілі, які ставить перед собою дитина, та способи її досягнення, моральність вчинків. По-четверте, роль дорослого лідера у дитячому об'єднанні набуває стратегічного значення:

він має не просто навчити, а зрозуміти дитину, її проблеми, вести з нею постійний діалог і відповідно діяти.

Аналіз літератури, а також вивчення досвіду роботи та статутних документів різноманітних об'єднань дає підстави для висновків, що дитячий рух в Україні продовжує відроджуватись та розвиватись. Дитячі громадські об'єднання все більше стверджуються як інститут, у якому проводиться позаформальне виховання підлітків, та доповнюють виховання, здійснюване іншими соціальними інститутами. Дитячі об'єднання можуть охоплювати своєю діяльністю практично всі сфери життя дитини.

Аналіз наукових досліджень щодо діяльності дитячих об'єднань уможливує такі висновки: дитячі об'єднання розглядаються як самостійний соціальний інститут виховання особистості; вони володіють необхідним потенціалом для відповідних виховних впливів; добровільність та позитивна атмосфера дитячих об'єднань створюють умови для саморозвитку особистості підлітка; нерідко саме дитячі об'єднання стають референтною групою для підлітків, вони розділяють ідеали та погляди свого об'єднання.

Попри різноманітну спрямованість діяльності дитячих об'єднань, більшість із них зорієнтована на пріоритети самоцінності особистості дитини, толерантність, відданість вищим духовним цінностям, поваги до себе та до інших, гармонії з довкіллям; особистої відповідальності за свій духовний, інтелектуальний, фізичний розвиток. Майже кожне дитяче об'єднання ставить за мету виховати чесну, сильну, правдиву, моральну особистість та сформувати у неї таку систему цінностей, яка б відповідала загальнолюдським нормам моралі.

Практично всі дитячі об'єднання спрямовують свої зусилля на виконання таких виховних завдань: відкриття нових можливостей для спілкування з ровесниками, оволодіння навичками співробітництва та уміння працювати в одній команді; надання можливості отримати знання та навички, необхідні у сучасному житті; допомога у формуванні ціннісних орієнтацій підлітків, осмисленні себе і свого місця у житті; надання можливості здобуття впевненості у своїх силах; виховання відповідальності, гідної поведінки в ситуаціях соціального неуспіху, усвідомленого ставлення до себе та до власних ініціатив тощо.

Цінність дитячого об'єднання у контексті виховання підлітків полягає у: допомозі підлітку в пошуках надійної житте-

вої опори, яка ґрунтується на духовних цінностях, ствердженні почуття самоцінності та значущості; отриманні доступу до знань та навичок, які дають змогу набувати досвіду гідної відповідальної поведінки; набутті навичок самоаналізу, розкриття своїх можливостей; забезпеченні досвіду різноманітної діяльності, можливостей випробувати власні сили, навчитися справлятися із ситуаціями неуспіху; наданні можливості самостійної, ініціативної діяльності, співкерівництва; наявності дослужих лідерів, здатних повести за собою.

Дитячі організації та об'єднання виступають «школою життя», в якій підлітки мають можливість набути досвіду різноманітної діяльності, а виховання здійснюється через конкретні справи. Такий виховний потенціал перетворює дитячі об'єднання на дієвий інструмент виховання підростаючої особистості.

Література

1. Алиева Л.В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Людмила Владимировна Алиева. — Москва, 2002. — 322 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. видання / І.Д. Бех. — К. : Либідь, 2003. — 280 с.
3. Головенько В. Український молодіжний рух у ХХ столітті (історико-політолог. аналіз основ. періодів) / В. Головенько. — К. : А.Л.Д., 1997. — 160 с.
4. Дети и детские организации России в ХХ веке. История и современность глазами социологов. — М. : Педагогическое общество России, 2007. — 256 с.
5. Дитячі об'єднання України у вимірах минулого і сучасного : довідник-посібник / Р.М. Охрімчук, Л.В. Шелестова, О.В. Кравченко [та ін.]. — Луганськ: Альма-матер, 2006. — 256 с.
6. Коляда Н.М. Дитячий рух як інститут соціалізації дітей та підлітків / Н.М. Коляда // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. акад. С.Д. Максименка. — Київ, 2009. — 568 с.
7. Лісовець О.В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями : дис. ... канд. наук : 13.00.05 / Олег Васильович Лісовець. — Київ, 2008.
8. Романовська Л.І. Соціально-психологічні засади діяльності дитячих громадських об'єднань як інституту соціального виховання / Л.І. Романовська // Соціальна педагогіка: теорія та практика. — 2009. — №3. — С. 4-9.
9. Шахрай В.М. Діагностика сформованості соціальної компетентності підлітків / В.М. Шахрай // 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. 332-341.

10. Як сформувати світоглядну позицію особистості в дитячому об'єднанні : метод. посіб. / О. В. Пашенко, Н. В. Чиренко, К. І. Чорна [та ін.]; наук. ред. Т. К. Окушко. — Кіровоград : Імекс-ЛТД. — 200 с.

В статье раскрыты воспитательные возможности детских организаций и объединений; определены особенности их деятельности как действенного партнера других социальных институтов в процессе воспитания подрастающей личности. Определена роль педагогов-взрослых лидеров детских организаций и объединений как необходимого условия их эффективного функционирования; приоритеты деятельности детских организаций и объединений, основные задачи, цель; обоснована ценность детского объединения в контексте воспитания подростков.

Ключевые слова: *общественные детские организации и объединения, воспитательный потенциал, подростки, воспитание, взрослые лидеры.*

N. V. Chyrenko

Children's Association as a Social Institute of Education of Personality

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

The article deals with the educational opportunities of children's organizations and associations, the peculiarities of their activities, the role of teachers-adult leaders of children's organizations and associations as a prerequisite for their effective functioning; priorities for children's organizations and associations, their main tasks and goal; the value of children's association in the context of education of teenagers. Analysis of scientific literature, studying the documents of different associations provide grounds for the conclusion that children movement in Ukraine is actively developing. Children's associations are confirming themselves to be an institution of non-formal education of teenagers, and complement the education of other social institutions.

Keywords: *children's organizations and associations, educational potential, teenagers, education, adult leaders.*

References

1. Alieva, L. V. (2002). Stanovlenie i razvitie otechesvennogo detskogo dvizheniia kak subiekta vospitatelnogo prostranstva [The formation and development of native children movement as a subject of educational space]. (Doctoral dissertation, Moscow).
2. Bekh, I. D. (2003). Vykhovannia osobystosti: Book 1 [Education of personality]. Kyiv: Lybid.
3. Golovenko, V. (1997). Ukrainskyi molodizhnyi rukh u XX stolitti (istorykopolitolozhichniy analiz osnovnykh periodiv) [Ukrainian youth movement in XX century (A historic and politological analysis of the main periods)]. Kyiv: A. L. D.
4. (2007). Deti i detskie organizatsii Rossii v XX veke. Istoriia i sovremennoe glazami sotsyologov [Children and children's organizations of Russia in

- XX century. History and modernity as sociologists see it]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii.
5. Ohrimchuk, R. M., Shelestova, L. V., Kravchenko, O. V. & oth. (2006). Dytiachi obiednannia Ukrainy u vymirakh mynuloho i suchasnoho [Children's associations of Ukraine of past and present]. Luhansk: Alma-mater.
 6. Koliada, N. M. (2009). Dytiachi rukh yak instytut sotsializatsii ditei ta pidlitkiv [Children movement as an institute of socialization of children and adolescents]. In Maksymenko, S. D. (Ed.), Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv.
 7. Lisovets, O. V. (2008). Formuvannia hotovnosti maibutnykh sotsialnykh pedahohiv do roboty z gromadskymy dytiachymy ta molodizhnymy orhanizatsiiamy [Formation of future social educators' readiness to the work with children and youth public organizations]. (Candidate dissertation, Kyiv).
 8. Romanovska, L. I. (2009). Sotsialno-psikhologichni zasady diialnosti dytiachykh gromadskykh obiednan yak instytutu sotsialnoho vykhovannia [Social and psychological foundations of activity of children public associations as an institute of social education]. Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka, 3, 4-9.
 9. Shakhrai, V. M. (2012). Diagnostyka sformovanosti sotsialnoi kompetentnosti pidlitkiv [Diagnostics of social competence of teenagers]. In Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Issue 16, book 3 (pp. 332-341). Kamianets-Podilskyi: Zvoleiko D. H.
 10. Paschenko, O. V., Chyrenko, N. V., Chorna, K. I. & oth. Yak sformuvaty svi-tohliadnu pozytsiiu osobystosti v dytiachomu obiednanni [How to form a worldview of personality in children's organization]. Kirovohrad: Imeks-LTD.

ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ЗРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито сутність моральної самосвідомості зростаючої особистості. Визначено базові цінності цього феномену. Досліджено основні компоненти виховання моральної самосвідомості дітей та учнівської молоді: знання, ціннісні ставлення, інтереси, емоції, почуття, потреби і мотиви, самооцінка, рефлексія, практична діяльність, воля, вищі моральні цінності, ідеали, самовиховання.

Ключові слова: моральна самосвідомість, основні компоненти виховання, зростаюча особистість.

Європейський вектор розвитку України актуалізує перед педагогічною наукою і практикою проблему виховання морально свідомої особистості як активного суб'єкта, спроможного реалізувати свої права і свободи та поліпшити життя українського суспільства. Від сформованості таких універсальних моральних цінностей, як свобода, совість, чесність, відповідальність, гідність, самодостатність залежатиме моральне здоров'я зростаючої особистості, її впевненість у власних силах, спроможність розбудовувати українську державу, відстоювати власну гідність і національні інтереси.

Через моральну самосвідомість особистості реалізується найбільш ефективний моральний спосіб регулювання поведінки людини, яка добровільно, у цілковитій відповідності та гармонії зі своїми почуттями і переконаннями здійснює вчинки, що відповідають моральним вимогам суспільства.

Моральна самосвідомість особистості — це усвідомлення себе, своїх моральних цінностей, ставлень, якостей, потенційних можливостей, вчинків, їхніх мотивів і наслідків, регулювання власної поведінки та моральне самовдосконалення.

Важливою змістовою складовою моральної самосвідомості зростаючої особистості є система *цінностей* (І. Д. Бех, С. С. Бубнова, Н. І. Гусякова, Н. Н. Кузнецова, Г. М. Прихожан, В. С. Собкін, Н. М. Толстих). Цінності є динамічними утвореннями, які в процесі морального зростання особистості якісно змінюються.

Розвиток моральної самосвідомості дітей та учнівської молоді в позакласній діяльності у сучасних умовах має спрямовуватись на формування системи *само гуманістичних цінностей* з можливостями їх збагачення кожним індивідом у процесі інтеріоризації. Базовими інтегративними гуманістичними цін-

ностями, що характеризують моральну самосвідомість сучасної української зростаючої особистості, рівень її вихованості, нами були визначені — СВОБОДА, ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ, ГІДНІСТЬ, СОВІСТЬ, САМОДОСТАТНІСТЬ. Ці категорії враховують світові глобалізаційні виклики, сучасні соціально-економічні та політичні реалії України. Очевидно, що процес інтеріоризації суспільних цінностей в особистісні надбання дітей та учнівської молоді є складним і багатоаспектним.

Мета статті: розкрити основні компоненти виховання базових цінностей моральної самосвідомості зростаючої особистості.

Першочерговим компонентом моральної самосвідомості, її підґрунтям є *моральні знання* (показники когнітивного критерію). Адже, згідно з базовою Концепцією ЮНЕСКО від 2005 року, нинішнє суспільство — це *суспільство знань*. Порівняно з попереднім інформаційним суспільством, яке ґрунтувалось на досягненнях технологій, суспільство знань має глибші соціальні, етичні, політичні параметри. Сучасному етапу поступу цивілізації притаманне переміщення інтелекту, наукових знань у центр детермінуючих чинників, стійке економічне зростання та суспільний прогрес. Знання трактуються з різних позицій: як стратегічний економічний ресурс, як важіль влади, як інформація, що надає можливість здійснення ефективних дій, у тому числі громадянських. Робітник розумової праці — це головне надбання будь якої організації в теперішніх умовах конкуренції. У часи «когнітивної революції» робота більше не товар — це доля автоматизованих ліній чи механізмів. Головне — знання і творчі здібності.

Особливо важливими для розвитку моральної самосвідомості є знання про себе, свій внутрішній світ, гуманістичні моральні принципи і цінності, які є регуляторами взаємовідносин у суспільстві, чинниками узгодження дій і вчинків людей. Когнітивний компонент моральної самосвідомості передбачає наявність чітких, зрозумілих, значущих для учнів етичних уявлень про добро і зло, толерантні форми поведінки в поліетнічному суспільстві, відповідальність.

Опанування знаннями про історію становлення української державності, спільність історичного минулого, сучасного та майбутнього українського поліетнічного суспільства, матеріальну та духовну культуру народу України сприятиме стійкості ідентифікації з українським народом, розвитку національної гідності, шанобливому ставленню до рідної землі.

Шлях до моральних цінностей та цивілізованих взаємовідносин між людьми проходить не тільки через знання, але й через різноманітні переживання особистості, у яких виявляється її *ставлення* до когось, чогось, того, що діється довкола. В. Мясіщев, який розробив психологію теорії відносин (ставлень), довів, що особистість — ансамбль відносин. Вона визначається своїм ставленням до себе, до навколишнього світу, до суспільного оточення, до інших людей [8].

Для нашого дослідження методологічним підґрунтям є найновіша концепція ціннісно-сислової сфери особистості, розроблена І. Бехом. У ній стверджується, що інтеріоризація суспільної цінності в особистісну залежить від того, який тип ставлення складеться між особистістю і певною суспільною цінністю. І. Бех наголошує, що ціннісні ставлення до матеріальних чи ідеальних предметів — це переживання їх бажаності для людини. Учений доводить, що саме у такій психологічній формі суспільні цінності стають суб'єктивними надбаннями особистості [3, с. 200].

Відтак, можна підсумувати, що *ціннісні ставлення* — це реальний, дійсний зв'язок, який встановлює людина з об'єктами навколишньої дійсності у своїй свідомості. Це зв'язок особистісного ставлення «Я — Я», «Я — Ти», «Я — Держава, Суспільство, Нація». Для того, щоб встановився цей дійсний зв'язок, суспільна цінність інтеріоризувалася в особистісну, потрібна *емоційна складова*. Знання, не збагачені емоційно, значно гірше засвоюються. Це доводить необхідність розвитку емоційно-мотиваційної складової моральної самосвідомості.

В емоціях і почуттях відображений вибірковий характер людської свідомості, оскільки найчастіше переживання викликані тими об'єктами і явищами, які набувають для індивіда певного життєвого значення, стають для нього цінними, тому що сприяють (або перешкоджають) задоволенню різних його потреб. Саме у зв'язку з *потребами та інтересами* емоції та почуття стають спонуканням до діяльності, регуляторами активності.

Стосовно нашого дослідження, фундаментальною складовою моральної самосвідомості особистості є позитивні емоції, які сприяють створенню комфортних умов життєдіяльності кожного індивідууму в гуманному виховному середовищі. Разом із тим моральна самосвідомість несумісна з проявами таких емоцій, як гнів, роздратування, презирство, зневага). Означені емоції формують комплекс ворожості, яка, своєю

чергою, може викликати прояви агресії. Якщо ж такі прояви відбуваються часто, вони трансформуються в більш стійкі емоційні утворення — *почуття*, а потім — у рису характеру.

Почуття — це найвищий, найглибший, достатньо тривалий рівень переживань особою свого ставлення до себе, до подій, осіб, предметів, які були, є і будуть. У них відображене стійке ставлення особистості до суспільних подій інших людей, самої себе. Джерелом цих почуттів є взаємини особистості з людським оточенням. До цих почуттів належать свобода, доброзичливість, чесність, чуйність, совість тощо.

Аморальний індивід може мати досить чіткі уявлення про норми моралі, при цьому порушуючи їх. Однак людина не може бути аморальною, якщо в неї розвинуто моральне почуття, здатність до моральних переживань.

Моральні почуття нерозривно пов'язані з моральним *ідеалом* — уявленням про ідеальну поведінку людини, її ставленням до життя. На шляху до ідеалу підлітки і молодь переживають, здійснюють пошуки самих себе, усвідомлюють своє «Я». На основі самопізнання власних цінностей формується самооцінка зростаючої особистості. *Самооцінка* — оцінка себе, своєї діяльності, своїх здібностей і можливостей, свого становища у певній групі чи організації та в колі друзів. Адекватна самооцінка не можлива без розвинутої *рефлексії*.

«Рефлексія» тлумачиться як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів, станів [4, с. 568]. Традиційно вважають, що рефлексія є засобом усвідомлення індивідом підґрунтя власних дій, зорієнтованістю мислення на себе і продукти своєї діяльності. Її кваліфікують як нормативно-пояснювальну. Особливу увагу до рефлексії приділяють старшокласники. «Інтерес до себе в ранній юності, — підкреслює А. Мудрик, — величезний, оскільки проблема становлення самосвідомості — одна із центральних у ранньому юнацькому віці» [7, с. 176].

«Важливе значення в процесі виховання підростаючого покоління, — наголошує І. Д. Бех, — має особистісна рефлексія, пов'язана із смисло-ціннісною самосвідомістю суб'єкта, його Я-духовним» [1, с. 48]. З огляду на духовно перетворювальні можливості дослідник виокремлює такі її типи:

1) регулятивна рефлексія. Це активність суб'єкта, метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів, її внутрішнім об'єктом є увага, яка, на відміну від пізнавальних процесів (мислення, пам'яті), особливого змісту не має, а лише

надає спрямованості і зосередженості цим процесам і визначає їхню продуктивність;

2) визначальна рефлексія. Вона проявляється як осмислення суб'єктом свого Я, для того щоб переконатися, чи відбулися зміни у внутрішній особистісній структурі;

3) синтезувальна рефлексія. Полягає в об'єднанні сформованих духовних цінностей у цілісне Я-духовне. За її участю й створюється образ Я особистості;

4) створювальна рефлексія. Її функцією є духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація її самосвідомості [1, с. 48].

Рефлексивність свідомості в період ранньої юності набуває інтенсивності, а отже вона зачіпає різні прояви внутрішньої структури особистості. Пізнаючи себе, старшокласники формують *образ свого «Я»*.

Аналізуючи сутність «Я», А.Г. Спіркін зазначав, що це певний морально-психологічний, характерологічний і світоглядний стрижень особистості. Людиною зі справжнім «Я» є та, яка ставить перед собою змістовні цілі й твердо досягає їх, оскільки відмова від них спричинила б руйнацію її індивідуальності, її «Я». Дослідник наголошував, що «Я» — це самоконтролююча сила духу; це все, чим ми є для себе та для інших людей, і насамперед, для самих себе у своїй самосвідомості, самооцінці й самопізнанні [9, с. 133]. Людське «Я» змінюється під впливом часу, обставин, культури, виховання, самопочуття, але все ж зберігає внутрішню цілісність і відносну сталість. Завдяки своєму «Я» індивід залишається самим собою.

Загалом погоджуючись із трактуванням сутності «Я» А.Г. Спіркіним, методологічною основою для нашого дослідження вважаємо ідею І. Д. Беха, який розглядає образ «Я» як систему *вищих духовних цінностей* особистості. Академік підкреслює, що формування у старшокласників образу «Я» відбувається у процесі діяльності і спілкування з усіма людьми, які їх оточують [1, с. 21].

Діяльність і спілкування є значущими для індивіда щодо його *потреб і мотивів*. Потреба сприяє активізації внутрішніх сил у досягненні мети та розв'язанні конкретних завдань для її реалізації. Вона перетворюється на конкретний мотив поведінки, який спонукає до діяльності. Отже, мотив — це внутрішнє спонукання особистості до того чи іншого виду активності, пов'язане із задоволенням певної потреби. Мотивами можуть виступати: почуття, інтереси, ідеали особистості,

її переконання, соціальні настанови. Мотиви самоствердження, самовираження і самореалізації є визначальними спонуками, котрі дають юнакам і дівчатам змогу, чіткіше усвідомлюючи мету, поглиблювати власні пізнавальні, психічні, моральні сутнісні якості. Це, своєю чергою, є основою підвищення рівня моральної самосвідомості. При цьому слід зазначити, що нижчі потреби більш ефективно спонукають людину до діяльності, ніж вищі, духовні потреби. Щоб духовна потреба стала усвідомленою і спонукальною, вона має зачіпати емоційно-почуттєву сферу особистості.

Важливими для виховання моральної самосвідомості є почуття особистості, пов'язані з *практичною діяльністю* молоді, як у середовищі однолітків, так і в поліетнічному соціумі. Людина виявляє активність, щоб задовольнити ряд потреб, і використовує для цього діяльність. Однак, якщо на шляху до досягнення мети виникає перешкода, суб'єкт діяльності використовує волю. Від *вольової діяльності* людини значною мірою залежить уміння долати труднощі і перешкоди на шляху до мети. «Воля — свідома саморегуляція людиною своєї поведінки й діяльності, регулююча функція мозку, що полягає в здатності активно домагатися свідомо поставленої мети, переборюючи зовнішні і внутрішні перешкоди. Воля виконує дві взаємопов'язані функції: спонукальну і гальмівну, що виявляється у спрямуванні активності, її посиленні, а також у стриманні зовнішніх рухів та дій. Воля виявляється у формі організованих дій, вчинків і поведінки. Високий моральний розвиток особистості — найважливіша й необхідна умова виховання волі і основний шлях її виховання» [5, с. 83].

Для виховання моральних потреб, інтересів, переконань, почуттів, мотивів, ціннісних ставлень, які є регуляторами поведінки і діяльності особистості, надзвичайне значення має розвиток діяльно-поведінкової складової моральної самосвідомості. «*Діяльність* — це здатність людини вносити в дійсність зміни» [5, с. 135]. Процес діяльності становить пов'язані між собою дії, що являють зовнішній прояв сформованості вольових якостей та довершеності вольового акту як основи управління собою. Компонентами будь-якої дії виступають: мета, засоби і результат. Неусвідомленість мети, сприйняття її як внутрішньо неопосередкованої, а нав'язаної ззовні, призводить до неузгодженості між результатом та засобами його досягнення.

Сама по собі діяльність не є чинником виховання моральної самосвідомості учнів загальноосвітніх навчальних закла-

дів. Вона може бути нейтральним або й шкідливим у виховному плані явищем. Лише через набуття морального досвіду і гуманних відносин через особистісно значущу та соціально цінну громадську діяльність відносно суспільства, народу, культури цей процес набуває значущості у вихованні означеного утворення у молоді.

Для того, щоб громадська діяльність була соціально цінною та особистісно значущою, необхідні свідомі вольові дії особистості, пов'язані з подоланням зовнішніх обставин і приборканням бажань, а також свідомим управлінням своєю поведінкою та вмінням боротися зі шкідливими звичками. При цьому неабиякого значення набуває усвідомлення особистістю своєї здатності приймати рішення, робити вибір, віра в себе кращого, що призводить до емоційного умовиводу «якщо не я, то хто ж». «Прийняте рішення — це свого роду моральне зобов'язання, яке добровільно взяла на себе особистість, скріпила його своєю сутністю» [2, с. 3-12].

Відповідно, у творенні мотивів соціально цінної особистісно значущої громадської діяльності і відносин значну роль відіграє процес *самовиховання*, адже лише сама особистість може сформувати певні мотиви, а ззовні формуються тільки мотиватори — психологічні фактори, що беруть участь у конкретному мотиваційному процесі та обумовлюють прийняття людиною рішення [6, с. 85].

«Самовиховання — систематична й свідома діяльність людини, спрямована на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі і характеру, усунення негативних звичок» [5, с. 411]. Для того, щоб поліпшувати свої моральні риси та зменшувати егоїстичні прояви, учням необхідно спочатку пізнати себе, свій внутрішній світ, адекватно оцінити власне «Я», ставлення до інших. Тому, в контексті досліджуваної проблеми, вихованці мають вміння рефлексувати, оволодівати сучасними методами вдосконалення своїх моральних якостей та цінностей.

Література

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с. — (Серія «Альма-матер»).
2. Бех І.Д. Психологічна сутність гуманізму у вихованні особистості / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. — 1994. — №3. — С. 3-12.
3. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І.Д. Бех. — К. : Академвидав, 2009. — 248 с. — (Серія «Альма-матер»).

4. Головин С.Ю. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. — Минск : Харвест, 1998. — 568 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Устимович Гончаренко. — 2-ге вид., доп. й виправ. — Рівне : Волинські обереги, 2011. — С. 83.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с. — (Серия «Мастера психологии»).
7. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / Анатолий Викторович Мудрик. — Просвещение, 1981. — 176 с.
8. Мясищев В. Н. Психология отношений / Владимир Николаевич Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. — М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. — 356 с.
9. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание : монография / Александр Георгиевич Спиркин. — М. : Политиздат, 1972. — 303 с.

В статье раскрыта сущность нравственного самосознания подрастающей личности. Определены базовые ценности этого феномена. Исследованы основные компоненты воспитания нравственного самосознания детей и ученической молодёжи: знания, ценностные отношения, интересы, эмоции, чувства, потребности и мотивы, самооценка, рефлексия, практическая деятельность, волевая деятельность, высшие нравственные ценности, идеалы, самовоспитание.

Ключевые слова: нравственное самосознание, основные компоненты воспитания, подрастающая личность.

K. I. Chorna

The Main Components of Moral Self-Consciousness of Personality

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

The article deals with the essence of moral self-consciousness of personality as the awareness of oneself, one's moral values, attitudes, skills, potential, actions, their motives and effects, adjusting own behavior and moral self-improvement. It is noticed that the development of moral self-consciousness of children and youth in modern terms should be directed at the formation of the system of humanistic values. Basic values of moral self-consciousness are defined such as freedom, responsibility, dignity, conscience, self-sufficiency. The basic components of education of moral self-consciousness of children and youth are researched: knowledge, value attitudes, interests, emotions, feelings, needs and motivations, self-esteem, reflection, practical activity, will, high moral values, ideals, self-education.

Keywords: moral self-consciousness, basic components of education, personality.

References

1. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademydav.
2. Bekh, I. D. (1994). Psykholohichna sutnist humanizmu u vykhovanni osobystosti [The psychological essence of humanism in education of personality]. Pedahohika i psykholohiia, 3, 3-12.
3. Bekh, I. D. (2009). Psykholohichni dzhherela vykhovnoi maisternosti [Psychological sources of educational skills]. Kyiv: Akademydav.

4. Holovyn, S. Ju. (1998). Slovar prakticheskogo psikhologa [Dictionary of practical psychologist]. Minsk: Kharvest.
5. Honcharenko, S. U. (2011). Ukrainskyi pedahohichniy entsyklopedychnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical encyclopedical dictionary]. Rivne: Volynski oberehy.
6. Ilin, E. P. (2000). Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]. St. Petersburg: Piter.
7. Mudrik, A. V. (1981). O vospitanii starsheklassnikov [On education of senior students]. Prosveshchenie.
8. Miasyshchev, V. N. (1995). Psikhologhiia otnoshenii [Psychology or relationships]. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, Voronezh: NPO «MODEK».
9. Spirkin, A. H. (1972). Soznaniie i samosoznaniie [Consciousness and self-consciousness]. Moscow: Politizdat.

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Розкрито виховання моральної самосвідомості старших підлітків як наукову проблему. Проаналізовано філософські, психологічні та педагогічні джерела, в яких висвітлюється зазначена проблема, що дало змогу характеризувати моральну самосвідомість як феномен і новоутворення у контексті змістово-сислової сутності ціннісного «Я» особистості, рефлексії, самопізнання, самооцінки і самоставлення. Доведено, що старший підлітковий вік є сенситивним до виховання моральної самосвідомості. Визначено основні функції моральної самосвідомості та головні суперечності, які необхідно вирішити для оптимізації виховання моральної самосвідомості у старших підлітків.

Ключові слова: самоставлення, моральна самосвідомість, старші підлітки, рефлексія, самопізнання, самооцінка.

Однією з провідних проблем педагогіки в сучасному кризовому соціумі, в умовах різкого зниження значущості моральних норм та цінностей, постає виховання моральної самосвідомості підростаючого покоління, що вимагає створення виховного середовища, упровадження нових педагогічних технологій і методик.

Це знайшло своє підтвердження у Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи, Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Конституції України. Ці державні та нормативні документи передбачають створення такої системи виховання, яка забезпечила б можливість для постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу нації.

Проблеми розвитку моральної свідомості та самосвідомості досліджені у працях з філософії Р. Азімова, Р. Апрусяна, А. Гусейнова, О. Дробницького, В. Малахова, А. Спіркіна, А. Титаренко, А. Целікової та інших.

Метою статті є висвітлення виховання моральної самосвідомості старших підлітків як наукової проблеми.

Аналіз філософських джерел дав змогу виявити, що моральна самосвідомість як феномен характеризує змістово-сисловою сутність ціннісного «Я» особистості. Науковий підхід до розуміння значущості виховання моральної самосвідомості у підростаючого покоління заклали античні філо-

софи. Так, Аристотель звертав увагу на позитивну роль емоцій у моральному вихованні, зауважуючи, що неможливо бути добродішним і не радіти добродішній дії. Чесноти, за Аристотелем, виховуються. Однак людина, не схильна до сприйняття етичного знання, виявиться глухою і до навчання. Цей висновок філософа підкреслює необхідність емоційного настрою для вчинення моральної дії.

Етичні погляди Л. Фейербаха викладено у праці «Евдемонізм», в якій автор обґрунтовує прояви моральної самосвідомості через: поміркованість у ставленні до себе (обмеження з боку природних наслідків надмірних задовольень); повагу прагнення до щастя інших (обмеження з боку суспільних наслідків неправильної поведінки).

Неофрейдистська теорія відчуження Е. Фромма зосереджена на «негативній свободі» людини, «вільній від усього», що унеможливує її спілкування і контакти з іншими, робить самотньою. Подолати почуття самотності можливо лише за умови відмови від свободи; із цією метою учений пропонує стратегію «втечі від свободи», яка передбачає: відмову від авторитаризму; подолання деструктивності (почуття неповноцінності); подолання конформності (абсолютне підпорядкування соціальним нормам), прагнення «бути як усі». Водночас Е. Фромм вважав, що дитина може бути автономною, унікальною, не втрачаючи єдності з іншими людьми і суспільством, називаючи це «позитивною свободою».

Аналіз досліджень І. Мар'яненко, В. Петровського, Д. Фельдштейна, в яких значна увага приділяється розвитку і становленню моральної самосвідомості у старшому підлітковому віці, дає змогу виявити її динамічну природу. Натомість, В. Аверін, А. Гармаєв, Е. Козлов, Л. Орбан-Лембрик доводять залежність становлення моральної самосвідомості підлітків від умов виховання та моральної компетентності їхнього соціального мікросередовища.

У психології питання зв'язку між моральним зростанням підлітків і рівнем розвитку їхньої моральної самосвідомості висвітлювалося у працях російських й українських учених М. Боришевського, Б. Братуся, І. Кона та інших. Науковці визначають моральну самосвідомість як інтегративне особистісне утворення, що виявляється в процесі усвідомлення, оцінювання та регуляції людиною своїх дій, думок, почуттів, моральності на основі співвідношення їх із моральними вимогами і цінностями соціуму.

У своїх працях Л. Виготський розглядає природу моральної самосвідомості як певний етап розвитку свідомості, у взаємозв'язку з розвитком мовлення, довільності, зростанням самостійності, змінами у ставленнях до навколишнього світу, людей і до себе самого. Дослідження С. Рубінштейна свідчать, що у сфері самопізнання у старшому підлітковому віці домінує інтерес до себе — свого внутрішнього життя, самооцінки, порівняння себе з іншими.

Розмірковуючи над невирішеністю проблеми моральної самосвідомості, В. Столін намагається визначити співвідношення моральної свідомості і самосвідомості, усвідомлюваного й неусвідомлюваного, особистості і самопізнання, процесу і його продукту. На думку вченого, одиницями самосвідомості особистості є не образи самі по собі і не самооцінка в когнітивній або емоційній формі, і навіть не образ + самооцінка. «Одиницею самосвідомості особистості є конфліктний смисл «Я», що відображає зіткнення різних життєвих стосунків суб'єкта, зіткнення його мотивів та діяльності. Це зіткнення здійснюється через вчинки, які виступають пусковим моментом формування суперечливого ставлення до себе. У свою чергу, сенс «Я» запускає подальшу роботу самосвідомості, що проходить в когнітивній та емоційній сферах. Таким чином, одиниця самосвідомості (конфліктний смисл «Я») — це не просто частина змісту самосвідомості, — це процес, внутрішній рух, внутрішня робота» [6, с. 154]. Отже, В. Столін розглядає моральну самосвідомість у контексті смислотворчого чинника зіткнення двох мотивів, що утворюють різні та суперечливі смисли одного і того ж. На виховання моральної самосвідомості мають вплив ідеали, соціальні норми, цінності, власні особистісні якості, що так чи інакше детермінують цю спрямованість особистості.

Його погляди знайшли підтримку у І. Чеснокової, яка пропонує розрізняти два рівня самосвідомості «за критерієм тих рамок, в яких відбувається співвіднесення знань про себе» [9, с. 61]. «На першому рівні таке співвіднесення відбувається в рамках порівняння «Я» іншої людини. Спочатку деякі якості сприймаються і розуміються в іншій людині, а потім воно переноситься на себе. Відповідними внутрішніми прийомами самопізнання є переважно самосприйняття і самоспостереження. На другому рівні співвіднесення знань про себе відбувається в процесі аутокомунікації, тобто в рамках «Я і Я». Людина оперує вже готовими, сформованими знаннями про себе. Як спе-

цифічний внутрішній прийом, самопізнання визначаються самоаналіз і самоосмислення. На цьому рівні людина співвідносить свою поведінку з тією мотивацією, яку вона реалізує. Оцінюються і самі мотиви з погляду суспільних і внутрішніх вимог. На думку психолога, моральна самосвідомість набуває вищого розвитку за умов формування життєвих планів, життєвої філософії, суспільної цінності, почуття власної гідності.

У результаті дослідження І. Бех дійшов висновку, що основою моральної самосвідомості виступає моральна рефлексія, яка інтенсивно розвивається у підлітковому віці. Моральна рефлексія — це здатність особистості осмислювати свої спонуки, наслідки власних дій та вчинків для себе самої та інших людей, здатність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення. Саме з нею корелюють ті якісні зміни в моральному зростанні особистості, які виникають у перехідний період. З огляду на це «особистісна самосвідомість не зводиться лише до самопізнання, адже воно є одним із компонентів структури особистісної рефлексії. Проте на його основі неможливі процес самостворення особистості, формування цілісної внутрішньої картини духовної самодіяльності, спрямованої на її гармонійне соціальне функціонування, духовно-ціннісний розвиток і саморозвиток» [2, с. 47].

Вітчизняна дослідниця І. Булах створила концепцію становлення моральної самосвідомості, визначила генезу, закономірності та механізми її росту у підлітків, розкрила зміст і структуру моральної освіти і довела, що зростання моральної самосвідомості особистості підліткового віку залежить від становлення її структурних компонентів: когнітивного (моральні знання, переконання, моральна рефлексія), емоційно-ціннісного (моральні почуття і цінності) і поведінкового (самоконтроль і моральні дії). Учена зробила великий внесок у вивчення проблеми моральної самосвідомості дітей підліткового віку. Нею відзначено, що «моральна рефлексія — це осмислення та переосмислення особистістю взаємодії (діяльності, взаємин, спілкування) з точки зору належного й ціннісного, яка підносить її на новий рівень досягнення соціального простору» [4, с. 170].

Інтерес для нашого дослідження становить праця Ю. Алексєєвої «Становлення моральної самосвідомості підлітків у процесі психологічного консультування». Дослідниця зазначає, що моральна самосвідомість підлітків — це складно організована психологічна система, що містить інтеріоризовані

нею в процесі соціалізації моральні цінності у формі переконань, нормативних установок, ідеалів, що дозволяють співвідносити вчинки і спонукання особистості із засвоєними нею моральними імперативами, ціннісними ставленнями до себе й інших людей. Моральна самосвідомість особистості активізує практично всі види її психологічної діяльності, впливає на мотивацію, самооцінку, рівень домагань, вибір мети і засіб їх досягнення [1, с. 19]. Застосовуючи когнітивно-біхевіоральний підхід та на основі моральної рефлексії й емпатії, учена розробила модель індивідуального консультування. Зазначена модель передбачає три етапи: діагностичний, планування, проведення психокорекційної роботи, що дають змогу сформувати у дітей механізми психологічного захисту при інтрапсихічних конфліктах.

На думку І. Бонк, сучасні субкультурні чинники конфліктного розвитку моральної самосвідомості підлітків часто стають причиною їхньої девіантної поведінки та дезадаптації. У зв'язку з цим назріла потреба у превентивних заходах психологічної допомоги, підтримки, профілактики девіантної поведінки дезадаптованих підлітків. Психолог звертає увагу на те, що особливості моральної самосвідомості у гуманістичному становленні особистості відображають психологічні й культурно-історичні умови її розвитку в онтогенезі. Вони також характеризують доволі суперечливий процес усвідомлення себе індивідуальністю і загальною (генералізовану) фіксовану установку «бути кращим», потребу у спілкуванні, пізнанні (і самопізнанні), самовихованні. Виходячи з цього, І. Бонк визначає моральну самосвідомість як «головне новоутворення в підлітковому віці, як розумову активність, процес і результат усвідомлення себе...» [3, с. 58]. Дослідник доводить, що шляхами дослідження моральної самосвідомості є ретельне вивчення змістовних компонентів моральної самосвідомості; цілей, цінностей, мотивів, потреб, переконань, фіксованих установок, взаємин, прийнятих і схвалюваних підлітками соціальних норм поведінки в умовах навчально-виховного процесу, у спілкуванні і поведінці.

Така логіка вивчення об'єктивних і суб'єктивних умов, внутрішніх і зовнішніх чинників дає змогу виявити особливості моральної самосвідомості у підлітків, зрозуміти передумови та умови моральної оцінки себе та інших, мотиваційних стимулів і відповісти на питання про те, на основі чого підлітки приймають рішення «бути, а не здаватися моральним».

Російська вчена Н. Церковнікова звертає увагу на те, що моральна самосвідомість підлітків визначається складним, неоднозначним взаємозв'язком із різними варіантами адаптації до середовища, своєрідним залежно від гендерної специфіки. У своїй праці учена взяла за основу педагогічний підхід й орієнтується на ситуаційний фактор дезадаптації до середовища у трьох сферах міжособистісних відносин (сім'ї, колективі, середовищі неформального спілкування) [8].

А. Зим'янський зазначає, що основними формами морального зростання підлітка є виникнення складних моральних почуттів: сорому і провини, честі й гідності, совісті і відповідальності. Саме вони заповнюють феноменальне поле моральної самосвідомості старших підлітків, їхній смисловий рівень — це ціннісне самоставлення, яке виступає у нерозривній єдності з нормативно-ціннісним ставленням до іншого. Важливим компонентом моральної самосвідомості підлітка стає моральна самооцінка, саме в цьому віці особистість починає дивитись на себе й утверджувати власне «Я» з позиції ціннісних стандартів [5, с. 131].

У педагогіці феномен моральної самосвідомості розглядали Є. Бондаревська, В. Гурін, М. Красовицький, О. Сухомлинська, І. Харламов, які відмічали значущість зазначеної проблеми у розвитку і становленні зростаючої особистості.

У дослідженнях В. Донія, Г. Несен, І. Єрмакова самосвідомість визначається, насамперед, як процес, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до самої себе. «Самосвідомість характеризується своїм продуктом — «Я» і є формою переживання людиною своєї особистості як цілісності. «Я» є водночас об'єктом самосвідомості, причому взятому в максимально узагальненому контексті, в аспекті кардинальних життєвих ситуацій і задач» [10, с. 102]. На думку вчених, ставлення людини до себе формує самосвідомість особистості. Система ставлень закріплюється в індивідуально-психологічних властивостях особистості, які визначають її моральну сферу. Ставлення завжди мають певну стійкість і забарвлення, які виявляються у вигляді психічних станів. Людину як особистість характеризує система ставлень, яка часто обумовлюється життям у суспільстві, суб'єктом якого вона є.

Одним з особливо важливих моментів у розвитку старших підлітків є значно інтенсивніший, ніж на попередніх вікових етапах, розвиток їхньої моральної самосвідомості. Саме в цьому віці дитина починає усвідомлювати себе як особистість з

певними рисами. Моральна самосвідомість набуває якісно нового рівня, стає своєрідним ядром особистості, вважається основним психічним новоутворенням підліткового віку, акумулюючи основні зміни в розвитку. Старший підлітковий вік — один із найважливіших, переломних етапів розвитку моральної самосвідомості особистості, початок формування цілісного «Я», поглиблення і розширення рефлексії, усвідомлення своїх мотивів, складання моральної самооцінки. Моральна самосвідомість дає змогу підлітку пізнавати свій внутрішній світ, переживати його і відповідно ставитися до себе.

Отже, *моральна самосвідомість* — це усвідомлення особистістю себе, своїх моральних якостей, потенційних можливостей, поведінки, дій, вчинків, їхніх мотивів і наслідків, ставлення до навколишньої дійсності та інших людей, своєї діяльності і її значення для себе та суспільства.

Функціями моральної самосвідомості є: самопізнання, самоприйняття, самохвалення, моральна самооцінка; моральна оцінка іншого (молодших, ровесників, старших, групи, соціуму, цивілізації); моральна рефлексія (здатність індивіда осмислювати свої якості, спонуки, наслідки власних дій та вчинків для себе самого та інших людей; спроможність до узгодження цілей власної поведінки із засобами їх досягнення); моральний самоконтроль і корекція поведінки; моральне самовдосконалення (опанування нових цінностей, розвиток здатності до вільного і відповідального вибору, досягнення свободи, поширення власного морального досвіду ціннісного ставлення до себе та інших).

Водночас проблему виховання моральної самосвідомості у старших підлітків у позакласній роботі на сьогодні поглиблює ряд суперечностей: між вимогами суспільства виховувати моральну самосвідомість на основі гуманістичної етики, свободи, гідності, справедливості, самодостатності та домінуванням у педагогічній практиці авторитарної педагогіки; між потребою вчителів у сучасних методиках та їх відсутністю; між потребою виховувати моральну самосвідомість у позакласній роботі та невикористанням потенціалу такої роботи.

Актуальність окресленої проблеми, недостатність її дослідження педагогічною наукою та нагальна потреба шкільної практики зумовлюють розроблення сучасних змісту, форм і методів виховання моральної самосвідомості старших підлітків, використання напрацювань педагогів і психологів у цій сфері.

Література

1. Алексеева Ю.А. Становление морального самосознания подростков в процессе психологического консультирования : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 — Педагогическая и возрастная психология / Ю.А. Алексеева. — К., 2006. — 20 с.
2. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І.Д. Бех. — К. : Академвидав, 2012. — 256 с. — (Серія «Альма-матер»).
3. Бонк И.Г. Особенности нравственного самосознания у подростков : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 — Педагогическая психология / Ирина Георгиевна Бонк. — Иркутск, 2006. — 206 с.
4. Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка / І. С. Булах. — К., 2003. — 340 с.
5. Зимьянский А. Р. Генезис форм прояву моральної самосвідомості підлітка / А. Р. Зимьянский // Проблеми загальної та педагогічної психології. Т. XI, част. 5. : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. — К., 2009. — С. 129-135.
6. Столин В.В. Самосознание личности. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. — 284 с
7. Фромм Э. Душа человека / Эрих Фромм. — М.: Республика, 1992. — 430 с. — (Серия «Мыслители XX века»).
8. Церковникова Н.Г. Психологические особенности нравственного самосознания подростка в процессе средовой адаптации : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 — Педагогическая психология / Н.Г. Церковникова. — Екатеринбург, 2004. — 21 с.
9. Чеснокова И. И. Проблемы самосознания в психологии / Ирина Чеснокова. — М.: Наука, 1997. — 143 с.
10. Школа життєтворчості особистості : наук.-метод. збірник / ред. кол. : В.М. Доній, Г.М. Несен, І.Г. Єрмаков та ін. — К.: ІСДО, 1995. — 480 с.

В статтє раскрывається воститание нравственного самосознания старших подростков как научная проблема. Проанализированы философские, психологические и педагогические источники, где освещается данный вопрос, что позволило охарактеризовать моральное самосознание как феномен и новообразование в контексте содержательно-смысловой сущности ценностного «Я» личности, рефлексии, самопознания, самооценки и самоотношения. Указано, что старший подростковый возраст является сенситивным к воспитанию нравственного самосознания. Определены основные функции нравственного самосознания и главные противоречия, которые необходимо решить для оптимизации воспитания нравственного самосознания у старших подростков.

Ключевые слова: самоотношение, моральное самосознание, старшие подростки, рефлексия, самопознание, самооценка.

Shkilna I. M.

Education of Moral Self-Consciousness of Older Adolescents as a Scientific Problem

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

The article deals with education of moral self-consciousness of older adolescents as a scientific problem. The analysis of the philosophical, psychological and pedagogical sources where this problem was highlighted, allowed characterizing the moral self-consciousness as a phenomenon and a new formation in the context of content-semantic nature of valuable «I» of personality, reflection, self-knowledge, self-esteem and self-attitude. Older adolescents' age is defined as sensitive to the moral education of self-consciousness. In addition, the main functions of moral self-consciousness are determined, as well as major contradictions that need to be settled for optimization of education of older adolescents' moral self-consciousness. The paper deals with the essence of moral self-consciousness of personality as the awareness of oneself, one's own moral values, attitudes, skills, potential, actions, their motives and effects, adjusting own behavior and moral self-improvement.

Keywords: *self-attitude, moral self-consciousness, older adolescents, reflection, self-knowledge, self-esteem.*

References

1. Aleksieieva, Ju. A. (2006). Stanovlenie moralnogo samosoznaniia podrostkov v protsesse psikhologicheskogo konsultirovaniia [The formation of moral self-consciousness of adplescents in the process of psychological consulting]. (Dissertation abstract, Kyiv).
2. Bekh, I. D. (2012). Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademyvdav.
3. Bonk, I. G. (2006). Osobennosti nrvstvonnogo samosoznaniia u podrostkov [Peculiarities of teenagers' moral self-consciousness]. (Candidate dissertation, Irkutsk).
4. Bulakh, I. S. (2003). Psikhohiia osobystisnoho zrostantia pidlitka [Psychology of teenagers' personal development].
5. Zymianskyi, A. R. (2009). Henezys form proiavu moralnoi samosvidomosti pidlitka [The genesis of manifestation forms of teenagers' moral self-consciousness]. In S. D. Maxymenko (Ed.), Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii: Vol. XI, part 5 (pp. 129-135). Kyiv.
6. Stolin, V. V. (1983). Samosoznaniie lichnosti [Self-consciousness of personality]. Moscow: Izd-vo Mosk. un-ta.
7. Fromm, E. (1992). Dusha cheloveka [The soul of human being]. Moscow: Respublika.
8. Tserkovnikova, N. H. (2004). Psikhologicheskiie osobennosti nrvstvonnogo samosoznaniia podrostka v protsesse sredovoi adaptatsyi [Psychological peculiarities of teenagers' moral self-consciousness in the process of environmental adaptation]. (Dissertation abstract, Yekaterinburg).
9. Chesnokova, I. I. (1997). Problemy samosoznaniia v psikhologii [Problems of self-consciousness in psychology]. Moscow: Nauka.
10. Donii, V. M., Nesen, H. M., Jermakov, I. H. and others (Eds.). (1995). Shkola zhyttetvorchosti osobystosti [The school of creative life of personality]. Kyiv: ISDO.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА У ФРАНЦІЇ: ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС

У статті на основі аналізу історичної, педагогічної, соціологічної, філософської та психологічної літератури розглянуто етапи становлення та розвитку соціально-педагогічної роботи у Франції. Особлива увага приділена специфіці соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю. Проаналізовано роль державних, недержавних установ та громадських організацій у такій діяльності.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, анімаційна діяльність, асоціації, спеціалізоване соціальне навчання, метод соціальної превенції.

На сучасному етапі розвитку України особливої уваги потребують питання гуманістичних суспільних відносин, підтримки незахищених верств населення, удосконалення соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю. У зв'язку з цим актуалізується потреба звернення до досвіду інших країн щодо формування специфічних інститутів «кризового» суспільства (оскільки стан кризи притаманний на тому чи іншому етапі всім суспільствам), запозичення передових технологій та інноваційних ідей щодо соціально-педагогічної підтримки вразливих груп населення.

Соціально-педагогічна робота у Франції має давню історію, а її сучасний стан свідчить про значний прогрес французького суспільства щодо забезпечення загальних прав людини, її соціальної підтримки. Така робота є взірцем скоординованої співпраці соціальних інституцій, державних та недержавних установ і організацій та злагодженої роботи представників соціальної сфери, педагогів, психологів, медиків, юристів та інших фахівців.

Як засвідчив аналіз наукових праць, питання соціально-педагогічної діяльності у Франції активно висвітлюється у доробках сучасних українських і зарубіжних теоретиків та практиків (Г. Лещук, А. Мудрика, З. Багатої, О. Заір-Бек, Є. Мамбекова, В. Туєва та інші). Серед представників французької наукової думки варто викремити Э. Бутру, Ж. Марітена, А. Біне, П. Лапі, Р. Торайя, П. Бурдьє, Ж. Капеля, Л. Кро, Ж. Мажо, Ж. Фурастьє, у працях яких аналізуються головні завдання соціально-педагогічної роботи.

Багатовекторність досліджень та активне впровадження у Франції соціально-педагогічних інновацій свідчить про доцільність вивчення та творчого переосмислення відповідного

досвіду. Саме тому *метою* нашої статті є здійснення історичного екскурсу становлення та розвитку соціально-педагогічної роботи у Франції у XIX-XX століттях.

Слід зазначити, що у Франції не існує чіткого розмежування між професіями «соціальний педагог» та «соціальний працівник»; ці фахівці у процесі виконання професійних обов'язків органічно поєднують функції допомоги та виховання [1, с. 27].

Соціально-педагогічна робота у Франції як цілісне явище зародилася у вигляді наукової рефлексії на соціокультурні зміни у французькому соціумі кінця XIX — початку XX століть. Трансформаційні процеси кінця XIX століття, пов'язані з індустріалізацією країни та урбанізацію населення, призвели до розвалу морально-етичних традицій патріархальної сім'ї та до активізації негативних соціально-етичних тенденцій у житті людей. Не маючи певного досвіду адаптації до змінних умов життєдіяльності, налагодження стосунків з новими соціальними групами, мігранти виявилися не готовими до соціалізаційного процесу, відчули на собі негативне ставлення корінного населення, що призвело до стрімкого зростання злочинності. Церква, яка до цього часу відігравала роль традиційного вихователя, із набуттям чинності 9 грудня 1905 року закону «Про відокремлення церкви від держави» остаточно втратила керівні позиції у вихованні особистості.

Усвідомивши реальний стан справ, керівництво Республіки Франція розпочало роботу над зменшенням негативно-го впливу на особистість через впровадження педагогічних методів превенції. Слід зауважити, що основним об'єктом соціально-педагогічної роботи у Франції того часу стає найбільш незахищена та вразлива група населення — діти і молодь. На педагогічних конференціях, які організовувались у кожному кантоні країни, починаючи з 1880 року, головною темою дискусій стає гармонійний розвиток дитини, її творчого потенціалу [4, с. 6], а пріоритетним завданням визначається забезпечення галузі відповідними фахівцями. Відтак, з цього часу можна говорити про наявність факту державного замовлення на педагогізацію процесу соціальної роботи у Франції.

Наступною знаковою подією, з погляду генези соціально-педагогічної роботи, стає ухвалення Францією у 1901 році закону, за яким дозволялося створювати різного роду організації та асоціації. Вони становили собою громадські об'єднання різного напрямку діяльності, призначені здебільшого для за-

безпечення суспільно корисного проведення дітьми та молоддю вільного часу.

Саме у цей час німецький філософ і педагог П. Наторп виступає з ідеєю об'єднання усіх виховних сил суспільства для реалізації головної мети виховання — підвищення культурного рівня народу. У своїй доповіді вчений наголошує: «Людина стає людиною тільки завдяки суспільству» [3, с. 8]. Через актуалізацію П. Наторпом питання ваги суспільного оточення фахівці соціально-педагогічної роботи окреслили новий напрям своєї діяльності — створення виховного середовища.

Варто підкреслити, що на розвиток соціально-педагогічної роботи у Франції вплинула книга американки М. Річмонд «Соціальні діагнози», в якій йшлося про необхідність доповнити суто соціальну допомогу виховним впливом, розвинути методику групової праці і виховання для самопомоги й ефективнішої соціалізації особистості [6, с. 59]. Для реалізації нових ідей та напрямів соціальної роботи 15 квітня 1909 року було засновано окремий напрям — спеціалізоване соціальне навчання. Таке навчання, контролюючим органом якого стало Міністерство народної освіти Франції, мало на меті академічну підготовку майбутніх фахівців соціальної роботи та подальший науковий супровід соціально-педагогічної діяльності країни.

Наступний значущий етап соціально-педагогічної роботи після тривалої зупинки розвитку соціальної сфери у період так званої «соціально-економічної депресії передвоєнних років» (1933-1938) пов'язаний із закінченням Другої світової війни. Саме в цей час історики констатують зародження тенденції розширення освітнього простору завдяки змінам у погодинному розкладі шкіл, появі нових комбінацій навчального процесу, форм позашкільної діяльності та проведення вільного часу. Діти отримали можливість навчатися та розвиватися поза школою, відвідуючи гуртки, дитячі об'єднання, дитячі та молодіжні організації різної спрямованості, які у Франції називаються асоціаціями.

Соціально-педагогічна робота у Франції зазнала стрімкого розвитку у зв'язку зі збільшенням державою фінансування цього сектору. Зростання економіки та промисловості періоду 30 «славних років» (1945-1975) змінили та перерозподілили функціональні механізми країни. Так, у кожному місті з'являється центр та передмістя з відповідним розподілом соціальних ролей. Відтоді центр становить собою конгломерат натхнення і великих можливостей, а периферія сприймається

як місце соціального виключення. Відомий французький соціолог, професор, редактор журналу *Sociologie du travail* Ален Турен розкрив сутність феномену соціальної виключності та окреслив три основні показники соціальної нерівності: місце проживання (район), освіта, працевлаштування. Три вказані вектори характеризують матеріальне положення та духовну культуру сучасного європейця, є центром усього його життя [1, с. 22].

Поряд із таким чітким розподілом соціальних ролей виникає проблема делінквентної поведінки молоді. Реакцією держави стало прийняття закону «Про делінквентну молодь» від 2 лютого 1945 року, створення соціальної дитячої юрисдикції, схвалення адміністративного та юридичного захисту дітей із започаткуванням нової професії – дитячих суддів, поява нового сектору соціально-педагогічної роботи – спеціалізованої превенції та адаптованого методу соціального втручання (методу соціальної превенції). Головними цілями спеціалізованої превенції було визначено: попередження маргіналізації, забезпечення соціального включення неперспективної молоді та їхніх сімей у суспільство, підвищення життєвого та культурного рівнів життя мешканців периферії.

Із набуттям чинності постанови уряду «Про роботу з делінквентною молоддю» виникла потреба у спеціальних об'єднаннях фахівців високого рівня, які були б здатні зацікавити та згрупувати навколо себе дітей, мобілізувати засоби соціально-педагогічного впливу. У зв'язку з цим у Франції з'являються так звані спеціалізовані «вуличні вихователі», головна мета яких «йти на зустріч дітям вулиці».

Найбільш яскравою подією у 1947 році стало створення Національної асоціації вихователів (ANEJI). Водночас багато уваги приділялося й вихованню дітей з фізичними вадами та функціональними обмеженнями. Для забезпечення можливості безболісного залучення дитини до активного соціального життя країни у 1950 році з'являються перші об'єднані асоціації дітей з розумовими розладами та їхніх батьків – AEIM (Adultes et Enfants Snadaptés Mentaux), у 1960 році засновано Національний союз асоціації батьків дітей з розумовими розладами – UNAPEI (Union Nationale des Associations de Parents et d'Enfants Inadaptés).

Наприкінці 60-х років Франція переживає часи суспільно-економічної кризи, яка була безпосередньо пов'язана з проблемами навчання та виховання в країні та призвела до страй-

кового руху студентів і ліцеїстів (1968). Наслідком страйку стало послаблення ролі держави у процесі виховання та започаткування рад як контролюючого та радчого органу громадськості. У такі ради входили педагоги, соціальні працівники, соціологи, медики, юристи, батьки, громадські організації регіону, представники місцевої влади та інші.

У 70-ті роки ХХ століття починається період інституалізації, професіоналізації та стабілізації соціальної роботи. Цей етап позначився зростанням кількості практиків у сфері соціальної роботи та поступовим структуруванням конгломерату соціальних «квазі-професій», що певним чином доповнювали одна одну і регулювались на державному рівні [7, с. 178]. Так, з'являються нові соціальні спеціальності — монітор-вихователь, технічний спеціалізований вихователь, фахівець у галузі соціально-культурної анімації; активізуються нові форми соціально-педагогічної роботи з дитячими організаціями, завдяки яким держава намагається залучити до педагогічного процесу соціалізації дитини якомога більше представників громадськості, фахівців державних і приватних об'єднань та батьків.

Головним напрямом соціально-педагогічної роботи у Франції стає педагогічна анімація. Вона розширює межі своєї активності та виходить «на вулицю», тобто фахівцями цієї галузі надається перевага так званій вуличній формі анімації для можливості охоплення більшої кількості дітей. Юних особистостей вчать вільно висловлювати свої думки, активно включатися в життєдіяльність району, брати безпосередню участь в обговоренні питань стратегії розвитку місцевості тощо.

Середина 70-х років асоціюється з появою спеціальних соціальних центрів (*centres sociaux*), фінансування яких здійснюється за змішаною системою: більша частина представлена фінансуванням держави, інша — місцевими фондами.

У цей час зароджується й набуває популярності педагогіка навколишнього середовища. Одним із постулатів такої педагогіки є розкриття потенційних можливостей дитини, що вимагає від педагога максимального розвитку усіх форм активної діяльності учнів. Французькі фахівці намагаються створити ідею нової школи, яка буде відкрита життю та світу, прагнуть перетворити шкільні заклади на виховні осередки, в яких з дітьми, окрім вчителів, будуть займатися спеціально підготовлені громадські та професійні аніматори — організатори позаурочного часу.

Разом із зазначеним вище у Франції набуває актуальності соціально-педагогічна підтримка мігрантів. Перед фахівцями соціальної роботи постають завдання: вивчення особливостей країн-імпортерів, налагодження соціальних відносин з носіями інших культур та представниками інших народів, організація взаємодії різних субкультур та пошук нових підходів до навчання та виховання дітей-мігрантів.

80-ті роки у Франції умовно пов'язують зі зростанням потреби населення у соціально-педагогічній діяльності, її різноманітні та подальшому вдосконаленні. Саме в цей час збільшується кількість дитячих громадських об'єднань, з'являються нові вузькоспеціалізовані професії, які виникли завдяки поглибленню міждисциплінарних зв'язків і більш тісній співпраці з фахівцями суміжних галузей – технічний аніматор, асистент техніка-аніматора, спеціаліст з надання медико-соціальної допомоги, спеціалізований вихователь, техник із соціального втручання та інші.

Намагаючись скоротити розрив між соціальними можливостями молоді міст та периферії, уряд Франції розробив нову соціальну програму, яка отримала назву «Політика міста» (*Politique de la ville*). Ця програма спрямовувалася на розвиток окремого мікрорайону, підтримку всіх його соціальних суб'єктів та пошук рівноваги між профілактикою і подоланням проявів жорстокості й агресії підростаючих особистостей. Для впровадження такої ідеї відбулися зміни у місцевому та департаментальному самоврядуванні: при мерах міст було створено спеціальні комісії з безпеки, муніципальні та департаментальні ради профілактики делінквенції, запроваджено низку заходів превентивного характеру.

У середині 80-х років педагогічна система Франції оновилася через втілення освітньо-виховної програми «Освіта майбутнього», спрямованої на формування творчої та критичної особистості дитини, здатної до активного «соціального входження» у доросле суспільство. Тобто, соціально-педагогічна практика розвивалася переважно у системі шкільної освіти [2, с. 244].

90-ті роки – період чергового економічного росту Франції. У ці роки перед державою постає потреба введення нової стратегії соціально-педагогічної роботи – прямого або опосередкованого соціального втручання, завдяки якому соціально-педагогічна робота набувала б індивідуальності та спрямовувалася на якісне надання соціальних послуг. Окрім цього,

це десятиріччя вважається роками розуміння місця спорту у процесі розвитку суспільства, необхідності пропагування здорового способу життя та здійснення соціально-педагогічної роботи з дітьми за безпосередньої участі молодіжного спортивного руху. У містах Франції з населенням більше ніж 50 тис. мешканців починають діяти муніципальні спортивно-оздоровчі центри. Комуни займаються розвитком спорту в школах, спортивних оздоровчих центрах і неорганізованим спортом серед населення, будівництвом і змістом спортбудов, організацією спортивних заходів. На потреби таких асоціацій витрачається до 5% комунального бюджету [6, с. 66].

Кінець 90-х років став етапом різкого зростання кількості громадських організацій, зокрема дитячих громадських об'єднань різного профілю навчання. Такий «вибух» відбувся в результаті підписання Закону про відміну 39-годинного та перехід на 35-годинний робочий тиждень.

Наприкінці ХХ століття Державною соціальною програмою Франції окреслено основні напрями діяльності соціальних педагогів на період 2000-2015 років, а саме: всебічне сприяння соціальній адаптації особистості, її інтеграції у сучасне суспільство, поглиблення координації діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи, організація соціальної, педагогічної та психічної допомоги, сприяння самовдосконаленню та саморозвитку особистості у підготовці до виконання соціальної ролі у суспільстві, педагогізація дозвіллевої сфери, підтримка соціально значущої діяльності, соціально-педагогічна допомога і підтримка соціально незахищених верств населення, соціальний захист прав особистості та недопущення проявів дискримінації, насильства, жорстокості тощо.

Початок ХХІ століття став продовженням наукової ери соціально-педагогічної роботи, етапом переосмислення ролі та місця освіти в координатах світового суспільства. Так, за Законом від 13 серпня 2004 року було розподілено компетенції, права та обов'язки щодо здійснення соціальної роботи між департаментами та комунами країни, зі збереженням законодавчих та керівних прерогатив за центральними органами влади. Розпочався активний пошук нових моделей соціально-педагогічної роботи шляхом розроблення таких регіональних планів, як «Політика міста» (Politique de la ville), «Місцевий виховний проект» (Projet Educatif local), «Місцевий Проект вдалого виховання» (Le Projet de Rйussite Educative (PRE)), «Місто — друг дітей» (Ville amie des enfants) тощо. Крім того,

активізується міжвідомча діяльність, з'являються спільні програми державних, недержавних установ та громадських організацій: «Муніципалітет — друг дитинства» (Municipalité amie des enfants (MAE)), «Спільна соціальна робота» (Le Contrat Urbain de Cohésion Sociale (CUCS)), проводиться активна робота щодо співпраці департаментів, регіонів та комун у різних напрямках соціальної роботи: «Пакт міст та регіонів щодо запобігання сексуальному насильству дітей» (Pacte des villes et des régions contre la violence sexuelle envers les enfants), «Допомога дітям вулиці» (Aider les enfants de la rue).

Отже, соціально-педагогічна робота у Франції має більш ніж столітню історію. Напрями соціально-педагогічної роботи змінювалися залежно від загальнопедагогічної ідеології та освітньо-виховної парадигми країни. Проведений нами історичний екскурс засвідчив, що основне навантаження щодо соціально-педагогічної роботи у Франції бере на себе держава, яка через розгалужену систему соціальних і педагогічних закладів регіональних, департаментальних та комунних рівнів реалізує основні завдання соціальної політики. Крім державних установ, вагому допомозі у здійсненні соціальної роботи надають громадські, благодійницькі організації, асоціації, федерації, волонтерська служба.

Література

1. Багатова З.Б. Педагогические основы социальной работы во Франции: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / З.Б. Багатова. — Махачкала, 2002. — 156 с.
2. История социальной педагогики: учебник для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова, В.А. Дегтерев [и др.] // под общ. ред. М.А. Галагузовой. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2011. — 260 с.
3. Лодкина Т.В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.В. Лодкина. — 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2009. — 208 с.
4. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / А.В. Мудрик // под ред. В.А. Сластенина. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Академия, 2000. — 200 с.
5. Никитский М.В. Теоретические и исторические аспекты современной социокультурной анимационной деятельности // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. — 2008. — Вып. 3 (10). — С. 28-36.
6. Соціальна педагогіка: підручник / за ред. проф. А.Й. Капської. — К.: Центр навчальної літератури, 2003. — 256 с.
7. Соціальна робота: підручник / В.А. Поліщук, О.П. Бартош-Пічкара, Н.М. Горішна, Г.В. Лещук, О.Ю. Пришляк / за ред. Н.Г. Ничкало. — Тернопіль: Збруч, 2010. — 330 с.

В статье на основе анализа исторической, педагогической, социологической, философской и психологической литературы рассмотрены этапы становления и развития социально-педагогической работы во Франции. Особое внимание уделено специфике проведения социально-педагогической работы с детьми и молодежью. Проанализирована роль государственных, негосударственных и общественных организаций в такой деятельности.

Ключевые слова: *социально-педагогическая работа, анимационная деятельность, ассоциации, специализированное социальное обучение, метод социальной профилактики.*

L. V. Shkoliar

Social and Pedagogical Work in France: A Historical Insight

National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute» (37 Peremohy Ave., Kyiv, Ukraine).

The article, based on analysis of historical, educational, sociological, philosophical and psychological literature, deals with the stages of formation and development of social and educational work in France. Analysis of France's long-term positive experience in the development and implementation of social and educational work is useful for a deep rethinking of the role of social and educational work in Ukraine. Particular attention is paid to the specifics of socio-educational work with children and youth. As our scientific research shows, this work is an example of well-coordinated cooperation of social institutions, public and private institutions and organizations, and coherence in the work of social sector representatives, teachers, psychologists, doctors, lawyers. France remains the leader country in the successful combination of world leading innovation and preserving its heritage of social and educational activities that are essential for modern Ukraine.

Keywords: *social and educational work, associations, specialized social learning, social prevention.*

References

1. Bagatova, Z. B. (2002). Pedagogicheskiie osnovy sotsialnoi raboty vo Frantsii [Pedagogical bases of social work in France]. (Doctoral dissertation, Mahachkala).
2. Galagusova, M. A., Galagusova, U. N., Degtiarev, V. A., Dorohova, T. S., Igo-shev, B. M., Mardaheiev, L. V. & Nevolina, I. V. (2011). Istoria sotsyalnoi pedagogiki [History of social pedagogy]. Moscow: VLADOS.
3. Lodkina, T. V. (2009). Sotsyalnaia pedagogika. Zashchita semi i detstva [Social pedagogics. Protection of family and childhood] (4 rd ed.). Moscow: Akademia.
4. Mudrik, A. V. (2000). Sotsyalnaia pedagogika [Social pedagogics] (3 rd ed.). Moscow: Akademia.
5. Nikitskii, V. V. (2008). Teoreticheskie i istoricheskie aspekty sovremennoi sotsyokulturnoi animatsionnoi deiatelnosti [Theoretical and historical aspects of modern sociocultural animation activity]. Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psihologia, 3, 28-36.
6. Kapska, A. Y. (Ed.). (2003). Sotsyalnaia pedagogika [Social pedagogics]. Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury.
7. Polishchuk, V. A., Bartosh-Pichkar, O. P., Gorishna, N. M., Leshchuk, G. V., Prishliak, O. U. (2010). Sotsyalnaia rabota [Social work]. Ternopil: Zbruch.

ПСИХОАНАЛІТИЧНІ ІДЕЇ В КОНТЕКСТІ РАДЯНСЬКОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито особливості радянської освітньої політики в першій половині ХХ століття. Висвітлено сутність і зміст психоаналітичного вчення З. Фрейда у Радянській Росії. Розглянуто аспекти практичного застосування психоаналітичних ідей у вирішенні загальнодержавного завдання виховання дитини на засадах комуністичної ідеології.

Ключові слова: психоаналіз, психоаналітичні ідеї, психоаналітичне виховання, радянська освітня політика.

Зародившись у Європі на початку ХХ ст., психоаналіз поширив свій вплив на всі сфери життєдіяльності суспільства. Росія була однією з країн, де ідеї З. Фрейда активно сприймалися і набували поширення в наукових колах суспільства. Психоаналіз так швидко і безболісно поширився у Росії, оскільки засвоювався у країні насамперед як інструментальна терапевтична теорія і лише згодом, поступово, почав сприйматися як загальнопсихологічна концепція. Саме цю філософію взяли на озброєння на початку своєї діяльності творці нової радянської держави. Психоаналіз став підґрунтям для виховання нової людини в комуністичному суспільстві. А потім був жорстко придушений в період становлення одноосібної влади Сталіна, заборони будь-якого інакомислення в державі та надовго забутий.

Метою статті є теоретичний аналіз сутності психоаналітичних ідей та їх інтерпретація в освітній політиці Радянської Росії у першій половині ХХ ст.

Особливості російського психоаналітичного руху та ідеї його творців досліджуваного періоду відображені у працях О. Еткінда, В. Овчаренка, В. Лейбіна, А. Брушлинського. Питання теорії психоаналізу, її прикладного застосування висвітлені у працях Б. Биховського, В. Волошинова, Л. Виготського, О. Лурії, С. Шпільрейн. У дослідженнях В. Рижкова, О. Залкінда, І. Єрмакова, В. Шмідт розкрито особливості застосування психоаналітичних підходів до виховання дітей.

У Росії серйозно зацікавились психоаналізом у складний історичний період на зламі ХІХ-ХХ ст. За часи суспільної кризи вчення З. Фрейда стало цінною передумовою для становлення нового світогляду, нового розуміння проблем епохи та свого місця в ній. Перша книжка З. Фрейда «Про сновидіння»

з'явилася у 1904 р. Відтоді Росія стала одним із центрів позитивного розроблення теорії і практики психоаналізу. Спочатку ідейний зміст нового вчення поставав в очах освіченої публіки як певним чином концептуалізована лікарська практика.

У 1910 р. видавався журнал «Психотерапія», в якому публікувалися психоаналітичні матеріали теоретичного та клінічного характеру, переклади творів З. Фройда, А. Адлера, К. Юнга та інших відомих психоаналітиків. Редактором журналу був М. Вирубов. При Московському університеті функціонувала психотерапевтична амбулаторія під керівництвом В. Сербського, де використовувався психоаналіз, гіпноз, катарсичний метод та асоціативний експеримент К. Юнга [1, с. 389]. Роль психоаналізу зростала в колах науковців, психологів, лікарів. У 1912 р. З. Фройд писав К. Юнгу: «У Росії, здається, почалась місцева епідемія психоаналізу» [8].

З 1914 р. російський психоаналіз переживав латентний період, що було пов'язано із подіями Першої світової війни.

Постреволюційний період в Росії означений відродженням інтересу до природничих наук. Психоаналітичне вчення знайшло прихильників у середовищі медиків, педагогів, літературознавців. Ідеї З. Фройда осмислювалися вченими, філософами і психологами.

У травні 1918 р. був заснований Інститут дитини, завданням якого стало всебічне вивчення і поширення знань про природу дитини та її виховання в дошкільному віці. У роботі інституту важливе місце відводилося психологічній лабораторії. У Петрограді психоаналітична проблематика розроблялася в Інституті з вивчення мозку під керівництвом В. Бехтерева. Саме тут працювала асистентом Т. Розенталь, одна з перших російських психоаналітиків, що читала курс лекцій «Психоаналіз і педагогіка», здійснювала лікувальну та дослідницьку роботу. Паралельно широко розвивалася наука про дитину — педологія, очолювана П. Блонським.

Дослідник історії психоаналізу в Росії В. Овчаренко називає період з 1922 по 1932 р. інституціональним. Психоаналітичне вчення досягло піку свого розвитку.

Саме цей період пов'язаний зі становленням радянської влади в країні. Перед керівництвом держави стояло завдання донести домінуючу ідеологію до свідомості широких мас населення. Вирішення цього питання покладалося на систему освіти, яка була поставлена на службу компартії. Державна освітня політика спрямовувалась на формування людини з новим

комуністичним мисленням та світоглядом. У цьому контексті досить широко починає пропагуватися ідея соціалістичного виховання дітей і ранньої профілактики невротичних захворювань. Влада спрямувала значні зусилля на розвиток освіти і виховання. Наркомос повинен був вирішити непрості завдання всеобучу та ліквідації безграмотності. Адже на початку 20-х років 70% населення країни було безграмотним. За таких умов процес навчання значно спрощувався. Були скасовані оцінки, заліки, домашні завдання.

На рівні держави, починаючи з 1919 року, було взято курс на соціальне виховання. Заперечувалась необхідність і важливість родинного виховання, натомість виховання стало лише соціальним, громадським. Зростала роль дитячих будинків для виховання дітей від 4 до 15 років. Розгорталась справжня культурна революція.

Усе це робилося з однією метою — створення людини для комуністичного майбутнього. Відбулося підпорядкування моралі інтересам класової боротьби пролетаріату, з мети виховання дитини повністю вилучили завдання виховання загальнолюдських та культурно-національних цінностей і, натомість, виникли цінності виховання більшовика-комуніста, незламного борця, спеціаліста-колективіста. Більшовики взяли курс на «перебудову людини», глибоке перетворення її природи на соціалістичних засадах. Це робилося для того, щоб утримати владу у своїх руках. Політичним лідером цього нового шляху в більшовизмі був Л. Троцький, відповідальним виконавцем цих планів став нарком освіти — А. Луначарський. Цей напрям підтримували такі відомі більшовики, як Н. Крупська та М. Бухарін.

І саме психоаналітичне вчення З. Фрейда, досить популярне в цей час в інтелектуальних колах Росії, було взяте за основу формування нової ідеології виховання людини для радянської системи. У 20-х роках психоаналіз поряд з іншими дисциплінами повинен був за будь-яку ціну і якомога швидше допомогти вихованню «нової людини». Він був включений у вирішення загальнодержавного завдання виховання дитини в дусі відданості радянській владі. Можливість застосування психоаналітичного методу до дітей обговорювалася на колегіях Народного комісаріату освіти і Главнауки.

Фрейдизм — так більшовики називали психоаналітичне вчення — сприймався як науково обґрунтована обіцянка справжньої, а не літературної перебудови людини, на основі зміни її свідомості [8]. Вчення Зігмунда Фрейда взяли

на озброєння для побудови людини на соціалістичних началах. Фрейдизм набув неабиякої популярності. А його основні учасники та діячі були відомими, впливовими та близькими до владних кіл людьми.

У 1922 р. за підтримки Главнауки та особисто Л. Троцького і Н. Крупської було засноване Російське психоаналітичне товариство. Керівником товариства став І. Єрмаков, секретарем — М. Вульф, а згодом О. Лурія. В установчих документах товариства зазначено, що «психоаналіз по суті є одним із методів вивчення та виховання людини в її соціальному середовищі, допомагає боротися з примітивними асоціальними намірами недорозвиненої в цьому сенсі особистості і становить вагомий інтерес як в галузі чистої науки, так і прикладних наук» [8].

За своєю значущістю Російське психоаналітичне товариство було третім центром психоаналізу після Відня та Берліна [2].

Основними напрямками роботи російських психоаналітиків стали спроби синтезу вчення З. Фрейда і К. Маркса, з одного боку, та шкіл З. Фрейда і В. Бехтерева — І. Павлова — з іншого, з метою створення матеріалістичної концепції особистості [1, с. 390].

Багато дослідників намагалися застосовувати психоаналітичні ідеї до виховання дитини. Так, М. Вульф вивчав психологію дитячих капризів з позиції психоаналітичного вчення З. Фрейда. І. Перепель використовував психоаналітичні ідеї в процесі вивчення патології дітей. В. Рижов розглядав психоаналіз як систему виховання, а Д. Смирнов виходив з того, що жоден педагог чи дослідник дитячого віку не може пройти повз психоаналіз, що пролив світло на багато сторін еволюції дитини.

Спроба поєднати ідеї З. Фрейда і педагогіку була втілена у Дитячому будинку-лабораторії, створеному у 1921 р. при Московському психоневрологічному інституті. Дитячий будинок очолив психоаналітик І. Єрмаков, однак фактично за всю роботу відповідала В. Шмідт. — педагог та психоаналітик, дружина відомого науковця О. Шмідта, одного із засновників Російського психоаналітичного товариства.

За спогадами І. Єрмакова та О. Лурії, Дитячий будинок-лабораторія був елітарним закладом, адже тут виховувались діти партійних чиновників. Зокрема, син Шмідтів Волик і навіть син Сталіна Василь.

У Дитячому будинку велись наукові спостереження за дітьми дошкільного віку. Вихователі спостерігали за статевим розвитком дітей з метою розроблення методів профілактики

хворобливих психічних проявів. Також ставилось завдання виховання соціально-ціннісної особистості в колективі.

Про Будинок-лабораторію поширювалися різноманітні чутки, наприклад, що там реалізуються статеві збочення і наукова робота не ведеться на належному рівні. За короткий час свого існування дитячий будинок пережив безліч перевірок. Однак про нього знали і давали йому позитивні оцінки зарубіжні психоаналітики. Результати наукової та педагогічної роботи цього закладу в 1923 р. доповідались самому З. Фроїду і отримали його схвалення. Ними зацікавились й інші європейські психоаналітики – найближчі сподвижники З. Фроїда Курт Абрагам, Отто Ранк та інші. Збірник праць Дитячого будинку «Міжнародна солідарність» лабораторії Державного психоаналітичного інституту був запланований до друку, але встановлення тоталітарного режиму припинило цю серію видань.

Початок і середина 20-х років стали піком розвитку психоаналізу в Росії. Російські психоаналітики відігравали важливу роль у розвитку міжнародного психоаналітичного руху.

Але становище в країні почало радикально змінюватися в силу того, як комуністична ідеологія набирала обертів. Спочатку почався ідейний наступ на психоаналіз, вчення З. Фроїда зазнавало нищівної критики. Згодом почала упрощуватися пряма заборона на теорію і практику психоаналізу. «Психоаналіз з його спрямованістю на розвінчання різноманітних ілюзій не міг існувати в суспільстві, яке всіма силами нав'язувало міфи та ілюзії» [2].

Зрештою, після численних перевірок, не зважаючи на підтримку у вищих ешелонах влади, у 1925 р. було ліквідовано Дитячий будинок-лабораторію «Міжнародна солідарність». У тому ж році був ліквідований Державний психоаналітичний інститут.

У 1927 р. З. Фройд писав М. Осипову: «В аналітиків у Радянській Росії настають важкі часи. Звідкись більшовики взяли, що психоаналіз ворожий їхній системі. Ви знаєте правду – наша наука не може бути поставлена на службу ніякій партії, для свого розвитку вона вимагає в певній мірі вільнодумства» [8].

У цей час відбувається загальний наступ на психоаналіз в Росії. Боротьба психоаналітиків за збереження психоаналізу, отриманих цінних матеріалів з психології дитини і продовження наукової роботи з дитячого психоаналізу не увінчалась успіхом. До 1930 р. завершилась номінальна діяльність Російського психоаналітичного товариства.

З другої половини 30-х років навіть не допускались публічні згадки про психоаналіз. До середини 80-х років психоаналіз був заборонений і вважався «буржуазною ідеологією» [2].

Отже, психоаналіз був знищений, оскільки становив потенційну небезпеку для політичної культури, яка створювала систему придушення будь-якого інакомислення. Однак напруження творців та активних учасників російського психоаналітичного руху є цінним джерелом в галузі педагогіки та психології. У цей період ще більше, ніж у попередній проявилася суперечність між здатністю професіоналів до природної адаптації ідей З. Фрейда та розбіжністю цих ідей із загальнокультурним російським контекстом. Очевидно, що в перші роки Радянської влади вожді нової Росії справді мали намір використати психоаналіз у своїх цілях: створити з його допомогою покоління слухняних, з дитинства вихованих в дусі марксистсько-ленінського вчення людей-гвинтиків, готових на все. Позбавити людину совісті, сумнівів, моральних цінностей, давши їй натомість «класові почуття», починаючи мало не одразу після народження.

Література

1. Гринько Г. Соціальне виховання дітей / Г. Гринько // Порадник по соціальному вихованню дітей. — Харків, 1921. — С. 5-23.
2. Карвасарский Б. Д. Психоанализ в России / Б. Д. Карвасарский // Психотерапевтическая энциклопедия. — СПб.: Питер, 2000. — 752 с.
3. Лейбин В. М. Зигмунд Фрейд и психоанализ в России / В. М. Лейбин. — М.: Республика, 1994. — 224 с.
4. Лейбин В. М. Фрейд, психоанализ и современная западная философия / В. М. Лейбин. — М.: Политиздат, 1990. — 552 с.
5. Овчаренко В. И. История российского психоанализа и проблемы ее периодизации / В. И. Овчаренко // Архетип. — 1996. — № 3-4. — С. 145-150.
6. Рыжков В. Психоанализ как система воспитания / В. Рыжков // Антология российского психоанализа: в 2 т. / В. И. Овчаренко, В. М. Лейбин. — М., 1999. — Т. 1. — С. 224-243.
7. Романов И. Ю. Психоанализ: культурная практика и терапевтический смысл / И. Ю. Романов. — М., 1994. — 288 с.
8. Эткин А. Эрос невозможного: История психоанализа в России / А. Эткин. — СПб.: Медуза, 1993. — 463 с.

В статье раскрыты особенности советской образовательной политики в первой половине XX века. Освещены сущность и содержание психоаналитического учения З. Фрейда в Советской России. Раскрыты особенности практического применения психоаналитических идей в решении общегосударственной задачи воспитания ребенка на основе коммунистической идеологии.

Ключевые слова: психоанализ, психоаналитические идеи, психоаналитическое воспитание, советская образовательная политика.

I. P. Shpychak

Psychoanalytic Ideas in the Context of Soviet Educational Policy (the first half of the XX century)

Rivne Regional Institute for Postgraduate Pedagogical Education (74 Chernovola Str., Rivne, Ukraine).

The timeliness of the topic disclosed in this article is conditioned by the tendency of increasing demand for high-quality education, updating of forms and methods of educational process in educational institutions and historiographical research studies in this context. The article reveals the specifics of the soviet educational policy in the first half of XX century, directed to creation of a new individual with new communist thinking and mindset. The essence and subject matter of S. Freud's psychoanalytical ideas, rather popular in Russia at that time, are discovered. Psychoanalysis was included into solving of the nation-wide task of educating a child loyal to the soviet authorities. Psychoanalytical ideas related to education were implemented in the practical activities of M. Wulf, I. Perepel, V. Ryzhov, V. Shmidt. However, the fate of psychoanalysis was closely linked with the great power state policy. Psychoanalysis had no chances to exist in the centralized totalitarian state with a single ideological system, and during the formation of Stalin's autocracy was eliminated and forgotten for a long time.

Keywords: psychoanalysis, psychoanalytic ideas, psychoanalytic training, Soviet educational policy.

References

1. Hryenko, H. (1921). Sotsialne vykhovannia ditei [Social education of children]. Poradnyk po sotsialnomu vykhovanniu ditei (pp. 5-23). Kharkiv.
2. Karvasarskii, B. D. (2000). Psikhoanaliz v Rossii [Psychoanalysis in Russia]. Piter.
3. Leibin, V. M. (1994). Zigmund Freid i psikhoanaliz v Rossii [Sigmund Freud and psychoanalysis in Russia]. Moscow: Respublika.
4. Leibin, V. M. (1990). Freid, psikhoanaliz i sovremennaia zapadnaia filosofiia [Freud, psychoanalysis and modern Western philosophy]. Moscow: Politizdat.
5. Ovcharenko, V. I. (1996). Istoriia rosiiskogo psikhoanaliza i problemy yeio periodizatsii [The history of Russian psychoanalysis and its periodization problems]. Arkhetip, 3-4, 145-150.
6. Ryzhkov, V. (1999). Psikhoanaliz kak sistema vospitaniia [Psychoanalysis as a system of education]. Antologii rosiiskogo psikhoanaliza: Vol. 1 (pp. 224-243). Moscow.
7. Romanov, I. Yu. (1994). Psikhoanaliz: kulturnaia praktika i terapevticheskii smysl [Psychoanalysis: cultural practices and therapeutic sense]. Moscow.
8. Etkind, A. (1993). Eros nevozmozhnogo: istoriya psikhoanaliza v Rossii [The eros of the impossible: the history of psychoanalysis in Russia]. St. Petersburg: Meduza.

ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ У РОБОТІ З ДІВЧАТКАМИ-ПІДЛІТКАМИ

У статті узагальнено досвід соціально-педагогічної допомоги, яка надається дівчаткам-підліткам, що перебувають у кризових ситуаціях. Підтверджено важливість превентивної складової у виховній взаємодії з підлітками та можливості використання у соціально-педагогічній роботі психотерапевтичних технік.

Ключові слова: соціально-педагогічна допомога, дівчатка-підлітки, превентивне виховання, кризові ситуації.

Нові соціальні умови потребують нового типу особистості з такими основними характеристиками, як індивідуальна самобутність, уміння гнучко реагувати на змінювані соціальні чинники навіть у ситуаціях невизначеності. Проте останнім часом у суспільстві стрімкого поширення набувають негативні тенденції серед дітей та молоді, зокрема наркотична, алкогольна залежність, шкідливі звички (азартні ігри, комп'ютерна та інтернет-залежність, тютюнопаління), нехтування репродуктивним здоров'ям, що особливо відчутно серед жіночої молоді. Причинами такого явища є соціально-економічні, психологічні та морально-етичні проблеми, які завжди мають особистісний вияв. До них належать обмежена соціальна дієздатність; втрата оптимістичної життєвої перспективи, прояви соціальної дезадаптації особливо у період кардинальних особистісних змін, що пов'язані з віком.

У переліку причин поширення деструктивних тенденцій окремо вирізняють психотравматизацію, яка серед підлітків чи не найбільше представлена. Тому педагогічні працівники та батьки мають бути обізнані із сучасними тенденціями і бути здатними діяти превентивно (В. Оржеховська, Т. Дем'янюк, Т. Федорченко та інші).

Метою статті є узагальнення досвіду соціально-педагогічної допомоги підліткам та, зокрема, дівчаткам підліткового віку, які перебувають у кризових ситуаціях.

У наукових дослідженнях (М. Битянова, М. Буянов, Ф. Василюк, Т. Дем'янюк, Т. Грининг, В. Кондрашенко, Р. Рапопорт та інші) кризовими вважаються ситуації, які реально чи потенційно можуть мати несприятливе розв'язання для особистості. Їх умовно поділяють на дві групи: детерміновані особливостями діяльності суб'єкта; детерміновані особливостями соціальних взаємовідносин, умов існування.

Будь-яка напружена ситуація викликає відповідну емоційну реакцію, що відображає суб'єктивну значимість подій для підлітка. Хоча кризова ситуація — це не хвороба, не патологія і відображає реальну боротьбу індивіда з неявним стресом, вона може поєднуватись з невирішеним конфліктом і спричиняти неадекватну реакцію. Втручання в таку ситуацію передбачає вирішення ускладнень, подолання попередніх конфліктів або порушення зв'язку між ними і нинішнім стресом.

У період усвідомлення і прояву кризової ситуації підлітки особливо чутливі до допомоги. Звичні захисні механізми слабшають, стереотипні моделі поведінки розцінюються як неадекватні і це сприяє більшій відкритості щодо зовнішніх впливів. Тому мінімальні зусилля з наміром надати допомогу в цей час можуть бути ефективними.

У практиці соціально-педагогічної діяльності все частіше застосовується втручання як продуктивний метод надання допомоги у передкризовий та кризовий періоди. Завдання кризового втручання полягає в тому, щоб пом'якшити вплив стресових подій через надання безпосередньої емоційної допомоги та мобілізації зусиль підлітка.

Існує три основних показники, що засвідчують наявність кризового стану. Це: високий рівень тривожності, дискомфорт, або психологічний біль, неуспішні спроби подолання проблеми. Соціальний педагог в роботі з підлітками має враховувати недостатність їхнього життєвого досвіду, вироблені стереотипні способи реагування як відповідь на травмуючу подію.

На сьогодні розроблені різні варіанти кризового втручання (Г. Пейрадов, Л. Селбі та Дж. Куайнлен). Але всі вони передбачають урахування основних етапів: виявлення травмуючої події та її впливу на клієнта; визначення найефективніших засобів подолання кризи; оволодіння новими методами подолання травмуючого впливу; використання клієнтом нових методів поведінки та аналіз одержаних результатів.

Соціальний педагог на першому етапі акцентує увагу на тому факті, який виявився настільки травмуючим, що зумовив потребу звернутись за професійною допомогою. Потім необхідно виявити першопричину впливу, що призвів до психологічного дисбалансу. Варто оцінити нинішній стан, міру емоційного реагування на проблему, що стала непереборною для підлітка. Особлива увага при цьому звертається на вибодування нових взаємовідносин з оточуючими. Підлітки можуть дослухатися до досвіду тих, хто в свій час пройшов че-

рез аналогічні життєві випробування. Проблему можна вважати вирішеною, якщо підліток відчуває полегшення і може самостійно приймати обґрунтовані рішення щодо подальшого життя.

Досвід організації соціально-педагогічної допомоги підліткам у кризових ситуаціях переконує, що подібна робота є ефективною, якщо задіювати констатувальну та психокорекційну частини.

Констатувальна частина передбачає зустрічі з класом або групами підлітків. Теми для обговорення можуть бути такими: «Кризові ситуації та їх причини», «Способи реагування в кризовій ситуації», «Прийоми подолання криз». Сценарій проведення зустрічей пропонується такий: спільне обговорення теми; виконання творчих завдань; обмін враженнями. Діти можуть описувати свою історію або ж малювати. Так накопичується певна кількість фактичного матеріалу. Потім соціальний педагог пропонує методом соціодрами, рольової гри розіграти окремі з них з наступною інтерпретацією почуттів. Після актуалізації кризового стану учасники знайомлять присутніх із тими способами подолання травмуючого впливу, які вони застосовували. На цьому етапі надається можливість моделювати форми поведінки, вносити корективи, доповнення. Ведучий має постійно звертати увагу на вираження почуттів в режимі «тут і тепер». Дуже важливо фіксувати найменші зміни в емоційному ставленні до ситуації, оскільки це є виявом переорієнтації у власному сприйнятті подій.

Способи подолання кризових ситуацій у дівчаток підліткового віку пов'язані переважно з придушенням емоцій, пасивно-захисним вибаченням, підкоренням вимогам старших. В окремих випадках спостерігається виражена агресія. У цьому разі соціально-педагогічна допомога націлена на розширення «Я-образу». З цією метою застосовується психодрама, що дає змогу програвати конфліктні ситуації та осмислювати почуття. При цьому можуть бути використані такі техніки: ментального переживання, внутрішнього діалогу, самозвільнення. Важливо пам'ятати, що дівчатка підлітки набувають першого досвіду подолання криз і допомога соціального педагога має сприяти утвердженню віри у власні можливості.

Особливої уваги потребує робота з гострими емоційними проблемами, актуальними наразі в житті дівчинки. Значну їх частину можна подолати лише за умови використання психокорекційної бесіди. До аналізу таких проблем потрібно під-

ходити поступово через накопичення додаткової інформації. Наприклад: дівчинка-підліток зі сльозами на очах промовляє: «Мені так боляче після нашої останньої розмови з мамою. Вона мене зовсім не розуміє...»

Соціальний педагог після паузи запитує: Ви з мамою проживаєте удвох?

Оля: Ні, у мене є ще менша сестричка.

Соціальний педагог: Скільки років твоїй сестрі?

Оля: Їй 7 років.

Соціальний педагог: Як часто ви розмовляєте з мамою?

Оля (після роздумування): Мені важко сказати, наші розмови бувають різні, але такі, як останнього разу, трапляються рідко.

Соціальний педагог: Хто, як правило, розпочинає розмову?

Оля: Частіше мама. Вона наполягає, щоб я розповіла про шкільні справи, чим займаюсь з подругами у дворі.

Соціальний педагог: Як розпочалась остання розмова з мамою?

До цього моменту дівчинка змогла опанувати своїм станом. Її голос уже звучав рівно, жести стали урівноваженими, погляд сконцентрованим. Це дало змогу перейти до аналізу болісної проблеми, яка викликала таке хвилювання на початку зустрічі.

У соціально-педагогічній практиці залежно від конкретних умов роботи, визначених завдань можуть бути використані різні види бесід, але особливе місце посідає вільна бесіда, за якої соціальний педагог може змінювати тактику ведення розмови, зважаючи на ситуацію. Він може допускати більшу варіативність у формі та послідовності запитань. Це дає змогу індивідуалізувати ситуацію, зберегти її природність, підтримувати емоційний контакт з підлітком і забезпечити можливість самовираження.

У роботі, особливо з дівчатками, така форма бесіди дає можливість відчутно знижувати рівень сором'язливості, активно впливати на вербальні утруднення. Крім того гнучкість вільної бесіди дозволяє надати допомогу через перефразування запитань. Це суттєво, оскільки труднощі часто виникають через неадекватне розуміння змісту окремих понять. Наприклад, запитання «Чи хотів би ти щось змінити у своєму режимі дня?» може бути перефразоване таким чином: «Чого ти не встигаєш зробити впродовж дня?» або ж «Які заняття, види роботи ти переносиш на інший день?»

У повністю керованій бесіді соціальний педагог визначає її зміст, структуру. Така тактика є виправданою, коли необхідно одержати інформацію про речі, які не потребують від дівчинки глибинного включення «Я». Наприклад: Чи доводилось за роки навчання переходити в іншу школу? Які предмети в школі є улюбленими? Що найбільше подобається на уроках? Які телепередачі намагаєшся не пропускати? Чи не виникало бажання після перегляду екранізації твору перечитати його? Хто твій улюблений співак?

У некерованій бесіді ініціатива повністю передається співрозмовнику. Соціальний педагог слідує за дівчинкою-підлітком у виборі теми, підтримує її перебіг з використанням прийомів активного слухання, рефлексії змісту почутого. Такий підхід, на думку Л. Ярроу, має певну дослідницьку цінність. Він дає змогу визначити значущі для респондента теми або ж ті, яких він уникає свідомо чи несвідомо. Цінність недирективного підходу ще й у тому, що відхід від формальних запитань позитивно впливає на створення атмосфери довіри та зацікавленості в одержанні інформації.

Успішне розв'язання завдань можливе за умови врахування великої кількості факторів і найтонших емоційних відтінків, що становлять цілісну ситуацію бесіди. Ці фактори можуть стосуватись підлітка (рівень мотивації, актуальний емоційний стан, особистісні прояви, загальний рівень розвитку, втомленість), самого соціального педагога (поінформованість стосовно заявленої проблеми, спостережливість, професійна самооцінка), ситуації, в якій проходить бесіда (наявність перепон, тривалість бесіди). Тому вдало сформульовані запитання — це велике мистецтво, що засвідчує професійну зрілість соціального педагога.

У процесі проведення бесіди у структуру питання нерідко включають опис певних ситуацій. Наприклад: дівчинка-підліток прийшла додому на дві години пізніше домовленості. Відкрите запитання: «Якою може бути реакція батька і матері?» або ж: «Спробуй придумати історію про те, що кожен із батьків їй скаже і що вона буде відповідати їм». Закрите запитання: «Батько роздратовано буде вимагати негайного пояснення, а мати намагатиметься заспокоїти обох». Різні за мірою відкритості запитання стосовно ситуацій-описів узгоджуються із передбачуваною метою. У наведеному прикладі з'ясується міра контролю, опіки з боку батьків, зокрема різні аспекти емоційних реакцій батька і матері. З цією метою доцільніше

використовувати закриті запитання, що структурує описану ситуацію. Якщо цікавить загальна характеристика стосунків з батьками, тоді перевагу доцільно віддавати відкритим запитанням.

У виборі форми запитання варто враховувати, що закриті дещо звужують можливість відповіді. Водночас їх використання може спростити вираження соціально несхвальних мотивів та дій підлітків. Наприклад: «Один учень вважає, що обманювати — це означає сказати не всю правду, а інший вважає, що це — перекрутити факти з певною метою. Що з цього приводу думаєш ти?»

Важливим виміром питання є міра безпосередньої спрямованості на предмет дослідження, що цікавить соціального педагога. У зв'язку з цим викликають інтерес опосередковані запитання, які використовуються для вивчення емоційних реакцій і взаємин у тих ситуаціях, коли пряме питання провокуватиме дію захисних реакцій або ж існує небезпека навіювання, втручання в розмірковування дитини. Наприклад, замість того, щоб прямо запитати, кому із дорослих зі свого безпосереднього оточення підліток віддає перевагу, питання можна сформулювати таким чином: «Якби ти в результаті корабельної аварії опинився на безлюдному острові та мав пробути там 20 років, кого б із знайомих тобі дорослих (не більше трьох чоловік) узяв із собою?»

Проективні питання є ще більш прихованими для підлітка. Соціальний педагог пропонує розповісти не про власні переживання, а проінтерпретувати почуття і передбачити дії уявного учасника конкретної ситуації. Наприклад: «Учень, про якого в класі склалось враження як про порушника дисципліни, сьогодні участі в перекиданні записок не брав. Учитель, продовжуючи писати на дошці формули і не повертаючись до класу, промовляє: «Саша, коли ти, нарешті, заспокоїшся і не заважатимеш проводити урок?» Що зробить Саша? Що він подумає? Що він при цьому будете переживати?» Застосування проективних питань ґрунтується на передбаченні, що у відповіді підліток ідентифікує себе із персонажем, виражаючи власні переживання і мотиви вчинків. Здебільшого таке передбачення відповідає дійсності і валідність проективних питань досить висока. Водночас трапляється, коли у відповіді поєднуються фантазії та реальність. Дуже часто це стосується оцінки взаємин з батьками та іншими членами сім'ї. Підлітки приписують батькам більш строгі реакції на їхні порушення,

аніж це проявляється в реальній ситуації. У такому разі інтерпретація проєктивних питань значно утруднюється.

Наявність різних за характером і формою запитань дає змогу соціальному педагогу відбирати їх відповідно до мети, сутності проблеми, віку дитини, рівня мотивації. Уміння підібрати потрібне запитання, віднайти для кожної дитини індивідуальну тактику ведення бесіди засвідчує творчий підхід до використання методу.

У бесіді з підлітками важливо вибрати правильну позицію. Зробити це непросто, оскільки статусна асиметричність доповнюється віковою дистанцією. На думку Й. Шванцари (1978), оптимальним у цьому випадку може бути підхід, що відповідає принципам не директивної психотерапії. У не директивних групах соціальний педагог вибирає роль активного партнера, зразкового учасника. Це дає змогу уособлювати відкритість, аутентичність і на власному прикладі демонструвати процес саморозкриття. Така позиція імponує підліткам, викликає їхню прихильність і часто є поштовхом до відвертих розмірковувань.

Досвід роботи з дівчатками-підлітками доводить, що найчастіше вони звертаються до обговорення стосунків з батьками та однолітками. На першому етапі бесіди необхідно проаналізувати власне уявлення дівчинки про характер проблеми, її гостроту та складність. Наприклад:

Катя: Мої батьки вважають мене ще недостатньо дорослою.

Соціальний педагог: Як часто у тебе виникає подібне почуття?

Катя: Я це відчуваю кожен раз, коли відпрошуюсь на дискотеку або ж хочу залишатись у подружки після уроків.

Таким чином, дівчинка чітко окреслила життєві ситуації, в яких батьки не визнають її дорослість. У подальшій розмові з'ясовується характер переживань, емоційний стан та способи поведінки.

Соціальний педагог: Що ти відчуваєш у подібних ситуаціях?

Катя: Найчастіше роздратування, образу за те, що мені не довіряють, що мене опікують, як маленьку.

Соціальний педагог: Що ти в таких випадках робиш?

Катя: Спочатку прошу відпустити мене, але коли кажуть «Ні!», тоді замовкаю, стримуючи сльози; ще деякий час мовчки вислуховую слова батьків і потім біжу до своєї кімнати, закриваюсь і плачу.

Соціальний педагог: З ким ти себе в цей час можеш порівняти?
Катя: З пташкою, яку закрили в клітці і не випускають.
Соціальний педагог: Ти змогла б пояснити іншій людині, чому пташку не випускають?

Катя (після паузи): За неї піклуються, її оберігають.
І раптом дуже схвильовано промовляє: Адже так не може тривати все життя!

Соціальний педагог: Так, мабуть, і не буде тривати все життя. Як ти думаєш, що відчують ті, хто оберігає пташку?

Катя (повільно в задумі): Вони хвилюються...

Завдання соціального педагога полягало в тому, щоб переключити увагу дівчинки з власних гострих переживань (а це образа, роздратування) на характер переживань батьків. Хоча вона їх уявляє досить узагальнено: вони хвилюються, але це вже перший серйозний крок до того, щоб у майбутньому навчитись розуміти, відчувати внутрішній стан інших людей. У процесі бесіди доцільно фіксувати поведінкові акти та емоційні реакції підлітків. Такі прийоми роботи сприймаються ними досить зацікавлено, оскільки це добре підґрунтя для рефлексивної схильності, що тільки починає про себе заявляти.

Отже, організація превентивної виховної взаємодії із підлітками, які мають прояви девіантної поведінки, потребує високої педагогічної майстерності. У цьому зв'язку варто ретельно добирати методи виховного впливу з урахуванням кризової ситуації в особистісному розвитку дитини, сформованих стереотипних очікувань та засторог, невдалого досвіду спілкування з дорослими та однолітками. Особливої уваги потребують дівчатка-підлітки, оскільки способи подолання кризових ситуацій у них пов'язані з придушенням емоцій, пасивно-захисним вибаченням, підкоренням вимогам старших, що блокує успішну самореалізацію.

Література

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе : учеб. пос. / М. Р. Битянова. — М. : Генезис, 2000. — 298 с.
2. Буянов М. И. Основы психотерапии детей и подростков / Михаил Иванович Буянов. — Киев : Вища школа, 1990. — 191 с.
3. Дем'янюк Т. Превентивне виховання учнівської молоді: інноваційні технології : навч.-метод. пос. / Т. Дем'янюк, М. Байрамова, В. Оржеховська, П. Мельничук. — Київ-Рівне : Волинські обереги, 2006. — 360 с.
4. Кондрашенко В. Т. Девиантное поведение у подростков. Диагностика, профилактика, коррекция : учеб.-метод. пособ. / В. Т. Кондрашенко, С. А. Игумнов. — Минск : Аверсэв, 2004. — 365 с.

5. Шванцара Й. Фактор личного контакта психологической диагностики / Й. Шванцара [и др.] // Диагностика психического развития. — Прага, 1978.

В статье обобщен опыт социально-педагогической помощи, оказываемой девушкам-подросткам, которые находятся в кризисных ситуациях. Подтверждена важность превентивной составляющей в воспитательном взаимодействии с подростками и возможности использования в социально-педагогической работе психотерапевтических техник.

Ключевые слова: социально-педагогическая помощь, девушки-подростки, превентивное воспитание, кризисные ситуации.

V. E. Shtyfurak

An Experience of Social and Pedagogical Support of Girls-Teenagers

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

This article summarizes the experience of social and pedagogical support of girls-teenagers who are in crisis situations. The importance of the preventive component in educational interaction with young people and the use of psychotherapeutic techniques are confirmed.

There are no casual events in the world. Everything that happens to us is the result of our conscious choice. There is an assumption that everything what happens to a person is a mathematical regularity. Nevertheless, we have the right to choose, and God gives this right to us. If we dispose ourselves in a positive way, positive actions and circumstances prevail, and on the contrary — negative way of thinking produces misfortunes. It can be represented in the following example. If a person tunes in his radio set to low waves, he perceives them and can't pick up high ones. In addition, vice versa, if a person changes over to high waves, low frequency waves are not available. Through negative attitude and sins, we can attract evil.

Keywords: social and pedagogical support, girls-teenagers, preventive education, crisis.

References

1. Bitianova, M. R. (2000). Organizatsiia psikhologicheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work in school]. Moscow: Genesis.
2. Buianov, M. I. (1990). Osnovy psikhoterapii detei i podrostkov [Foundations of psychotherapy of children and adolescents]. Kyiv: Vyscha shkola.
3. Demianiuk, T., Bairamova, M., Orzhekhovska, V. & Melnychuk, P. (2006). Preventyvne vykhovannia uchnivskoi molodi: innovatsiini tekhnolohii [Preventive education of youth: Innovative technologies]. Kyiv-Rivne: Volynski oberehy.
4. Kondrashenko, V. T. & Igumnov, S. A. (2004). Deviantnoie povedenie u podrostkov. Diagnostika, profilaktika, korrektsiia [Deviant behaviour of adolescents. Diagnostics, prevention, correction]. Minsk: Aversev.
5. Shvantsara, Y. (1978). Faktor lichnogo kontakta psikhologicheskoi diagnostiki [Factor of personal contact of psychological diagnostics]. In Y Shvantsara, Diagnostika psikhicheskogo razvitiia. Praga.

ВЗРОСЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ЦЕННОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПОКОЛЕНИЙ ВЗРОСЛЫХ И МОЛОДЫХ

Загострення відносин між дорослими і молодими людьми є однією з проблем, яка ускладнює реалізацію освітніх завдань суспільства. Вирішення цієї проблеми автор статті вбачає у розумінні сутності конфліктів між поколіннями на основі вивчення ціннісних відносин різних поколінь, особливостей дорослішання підлітків та молоді, організації ціннісних взаємодій поколінь в умовах спів-буттєвої дитячо-дорослої спільності.

Ключові слова: покоління, відносини між поколіннями, дорослішання, спів-буттєва дитячо-доросла спільність, цінності.

Процесс взросления подростков и молодежи как научная проблема в последнее время вызывает все больший интерес со стороны педагогов, психологов, социологов и других исследователей. Во многом это объясняется увеличением количества активных форм проявления молодежью и подростками своих взглядов, убеждений, позиций, в том числе в агрессивной форме по отношению к членам семьи, окружающим, представителям власти и т.д. В большинстве своем такие формы активности являются следствием неудовлетворенности молодежи существующими в семье, школе, обществе взаимоотношениями, отводимой взрослыми им роли, желанием решительно изменить сложившиеся в обществе «несправедливые отношения» и т.д.

В двадцатом веке проблема взаимоотношений поколений, преемственности и конфликтов во взаимодействии «отцов» и «детей» лишь обострилась по причине резкого ускорения ритма социальных изменений, диверсификации возможных вариантов социальной идентичности индивида в плюральном мире — поколения начинают выступать в качестве стабильных социальных структур, связующего звена между индивидом и различными социальными общностями, помогая человеку найти себя благодаря поколенческой отнесенности [5].

Проблема межпоколенных отношений только совсем недавно обозначена «приоритетным направлением развития психолого-педагогических исследований» (Бюллетень ВАК Министерства образования и науки РФ. — 2005. — №6), что свидетельствует о необходимости изучения особенностей

взаимоотношения поколений и их влияния на процесс взросления подростков и молодежи.

Целью статьи является представить основные подходы к сущности понятия «поколение», особенности ценностных взаимодействий поколений в условиях со-бытийной детско-взрослой общности.

Как считает И. Д. Фельдштейн, выстраивание конструктивных межпоколенных отношений необходимо начинать с детства, так как проблема отчуждения поколений связана с психологическими особенностями современных детей: с одной стороны — «повзросление» детей, которые являются носителями нового опыта, в определенной степени чуждого представителям старшего поколения; с другой стороны, углубление по ряду параметров социального инфантилизма детей (взросление не в личностном, субъектном плане, а в плане показного поведения, что порой взрослыми воспринимается весьма болезненно) [6].

Понятие «*поколение*» междисциплинарно, потому что разные науки наполняют его различным содержанием в соответствии с собственными исследовательскими задачами. Так, например, антропологам и юристам присуще биолого-генетическое понимание поколения как звена в цепи происхождения от общего предка, а межпоколенных отношений — как отношений между родителями и детьми, предками и потомками. Историки и культурологи отмечают, что каждое конкретное поколение характеризует, прежде всего, его активное участие в конкретных исторических событиях, наличие в связи с этим у представителей разных поколений общих духовно-нравственных идеалов, что позволяет их отнести к определенному типу субкультуры. Демографы рассматривают поколение как сосуществующие и воспроизводящиеся одна из другой возрастные группы: дети, молодежь, взрослые, пожилые, долгожители [4].

Анализ различных подходов, раскрывающих сущность понятия «поколение», проведенный Ю. М. Беспаловой и С. М. Герцен, показал, что оно употребляется в основном как: 1) звено генеалогической цепи; 2) жизненный этап и/или подразделение возрастной организации общества; 3) исторический период для современников, живущих в нем; 4) социально-возрастная «когорта», т.е. близость дат рождения индивидов, следующих параллельно, схожими этапами биологического развития и со-

циально очерченного жизненного пути, в рамках истории определенных обществ [1, с. 117].

В нашей работе мы будем опираться на определение, сформулированное М. Б. Готовым: «*поколение* — объективно складывающаяся социально-демографическая и культурно-историческая общность людей, объединенных границами возраста и общими условиями формирования и функционирования в конкретно-исторический период времени. Поколению присущи типичные антропогенетические, социально-психологические, идейно-нравственные и этнокультурные характеристики, сходные духовные ценности, социальный опыт и образ жизни» [2, с. 42].

В контексте нашей темы мы будем опираться на теоретические основы межпоколенного подхода, сформулированного в социологии, в связи с тем, что он интегрирует изучаемые поколения в единое целое. Данный подход предполагает анализ сосуществования трех жизненных измерений в одной социальной ситуации: поколения молодых, поколения зрелых людей и поколения стариков. Одним из представителей данного подхода является М. И. Постникова, которая активно проводила исследования отношений между представителями разных поколений как представителями разных возрастных групп. Исследователь в анализе межпоколенных отношений исходит из позиции, что опыт взаимодействия с окружающим миром является определяющим в формировании структуры внутренних отношений человека. Это свидетельствует о динамичности, изменчивости человеческих отношений, а, следовательно, и возможности их развития в процессе онтогенеза. Развитие отношений обусловлено развитием единства внешнего и внутреннего [4].

В процессе определения концептуальной модели межпоколенных отношений М. И. Постниковой были сформулированы критерии дифференциации поколений: возраст, историческая эпоха, оказавшая влияние на становление самосознания, социальная роль в семье и в обществе. На основе обозначенных критериев М. И. Постникова определила, что возраст современных поколений составляет 14-16 лет и в настоящее время в современном российском обществе живет пять поколений:

1-е поколение (поздняя зрелость) — люди старше 61 года («довоенное» и «военное» поколение; есть дети, внуки, правнуки);

2-е поколение (зрелость) — люди, которым от 46 до 60 лет («послевоенное», поколение «оттепели»; есть дети, внуки);

3-е поколение (ранняя зрелость) — люди, которым от 31 до 45 лет (поколение эпохи «застоя»; есть дети);

4-е поколение (молодость) — люди, которым от 16 до 30 лет, (поколение эпохи «перестройки», «переходного периода», «начала рыночных отношений»; являются детьми, внуками);

5-е поколение (детство) — дети от рождения до 16 лет (поколение «нового века», «рыночных отношений»; являются детьми, внуками, правнуками) [4].

Е. Шамис и А. Антипов [8], учитывая специфику социальных и экономических процессов, протекающих в России с 1900 года, предлагают следующую характеристику поколений:

- Поколение Победителей (Поколение GI), годы рождения — 1900-1923. Ведущие ценности: трудолюбие, ответственность, почти религиозная вера в светлое будущее, приверженность идеологии, семья и семейные традиции, доминантность и категоричность суждений.
- Молчаливое поколение, годы рождения — 1923-1943. Ведущие ценности: преданность, соблюдение правил, законов, уважение к должности и статусу, честь, терпение.
- Поколение беби-бумеров или бумеров (от слова «бум», которым характеризовали всплеск рождаемости в эти годы), годы рождения — 1943-1963. Ведущие ценности: оптимизм, заинтересованность в личностном росте и вознаграждении, в то же время коллективизм и командный дух, культ молодости.
- Поколение X (Неизвестное поколение), годы рождения — 1963-1983. Их ценности формировались до 1993 года. Ведущие ценности: готовность к изменениям, возможность выбора, глобальная информированность, техническая грамотность, индивидуализм, стремление учиться в течение всей жизни, неформальность взглядов, поиск эмоций, прагматизм, надежда на себя, равноправие полов.
- Поколение Y (поколение Миллениум), годы рождения — 1983-2003. Ведущие ценности: гражданский долг и мораль, ответственность, но при этом психологи отмечают их наивность и умение подчиняться. На первый план для поколения Y выходит немедленное вознаграждение.

- Поколение Z (еще формирующееся поколение), годы рождения – 2003-2023. Представители данного поколения только еще входят в фазу формирования ценностей, но уже можно констатировать проявления у современных детей большего погружения в себя, в виртуальный мир, мир фантазии, что в дальнейшем может привести их к ярко выраженному индивидуализму с элементами романтизма.

Проведенное И. М. Постниковой [4] исследование ценностей поколений, представленное в таблице, так же подтверждает их отличие у представителей разных поколений.

Таблица

Характеристика ценностей поколений

Поколение	Терминальные ценности		Сферы жизни	
	значимо	незначимо	значимо	незначимо
1-е поколение (люди старше 61 года)	<ul style="list-style-type: none"> – собственный престиж; – активные социальные контакты 	<ul style="list-style-type: none"> – высокое материальное положение; – развитие себя; 	<ul style="list-style-type: none"> – общественная жизнь; – семейная жизнь 	<ul style="list-style-type: none"> – обучение и образовании; – профессиональная жизнь
2-е поколение (люди от 46 до 60 лет)	<ul style="list-style-type: none"> – высокое материальное положение; – собственный престиж 	<ul style="list-style-type: none"> – развитие себя; – достижения 	<ul style="list-style-type: none"> – семейная жизнь; – профессиональная жизнь 	<ul style="list-style-type: none"> – обучение и образовании; – общественная жизнь
3-е поколение (люди от 31 до 45 лет)	<ul style="list-style-type: none"> – высокое материальное положение; – креативность; – развитие себя 	<ul style="list-style-type: none"> – собственный престиж; – активные социальные контакты 	<ul style="list-style-type: none"> – профессиональная жизнь; – обучение и образование 	<ul style="list-style-type: none"> – общественная жизнь; – увлечения; – семейная жизнь
2-е поколение (люди от 16 до 30 лет)	<ul style="list-style-type: none"> – развитие себя; – достижения 	<ul style="list-style-type: none"> – собственный престиж 	<ul style="list-style-type: none"> – обучение и образование; – общественная жизнь 	<ul style="list-style-type: none"> – семейная жизнь

Анализ предложенных ценностных предпочтений представителей разных поколений позволяет нам сделать вывод о том, что, несмотря на разные подходы к определению временных границ и критериев дифференциации, мы можем констатиро-

вать наличие общих ценностей у представителей одной возрастной группы.

Обращение к проблеме взросления подростков и молодежи не случайно, так как именно в этот период наблюдается наиболее ярко их противопоставление ценностям взрослого мира. Как отмечает М. Б. Глов, конфликты чаще возникают и более интенсивно протекают между поколениями переходного возраста (молодежь — взрослые) и поколениями переходного исторического периода (поколение периода застоя — поколение периода перестройки в России), реже и слабее проявляются между отдаленными поколениями (дети — пожилые, современная молодежь — поколение участников Великой Отечественной войны) [2, с. 44]. С другой стороны, именно в этот период развития личности происходит активное включение подростков и молодежи в социальные отношения, как со сверстниками, так и со взрослыми.

Как отмечает Д. И. Фельдштейн, в настоящее время речь идет не просто о проблеме «отцов и детей» в ее привычной оценке, а о более широком социально-историческом плане взаимодействия поколений, об объективной позиции отношений Мира Взрослых к Детству не как к совокупности детей разных возрастов (которых надо растить, воспитывать, обучать), а как к субъекту взаимодействия, как к особому собственному состоянию, которое общество проходит в своем постоянном воспроизводстве [7].

В социальном плане взросление — это смена системы ценностей, достижение которых напрямую связано с принятием на себя ответственности и причем не только за себя, но еще и за других людей. Готовность и способность отвечать за свои поступки, выполнять возложенные на личность обязанности — один из важнейших критериев взросления. Ведущую роль в процессе взросления играют взрослые. Забота о детях, их росте, взрослении проявляется взрослым миром на двух уровнях отношений: 1) на эмоциональном — объективно имеющаяся и проявляющаяся любовь, симпатия к младшим; 2) на моральном — социальная ответственность за будущие поколения, включающая осознание и своего будущего, обязанности по отношению к Детству и формирование будущих обязанностей детей по отношению к взрослым (хотя последние сегодня часто вырабатываются весьма слабо).

Но при этом как отмечает Д. И. Фельдштейн, это общество, этот мир взрослых выступает по отношению к растущим лю-

дям и целью, и средой, и одновременно посредником, вводящим в систему сложнейших отношений. Однако, выполняя свою посредническую роль, взрослый всегда занимает по отношению к детям совершенно определенную позицию — ведущего, организующего, обучающего и практически относится к ребенку как к объекту воздействия, а не как к субъекту отношений [7]. Неприятие подростками и молодежью такой позиции «объекта воспитательного воздействия» взрослых приводит к различным конфликтам.

По мнению А.А. Остапенко, абсолютное большинство сбоев происходит по причине отсутствия значимого взрослого (детское одиночество, чаще всего при живых родителях) либо по причине «ненормальности» этого значимого взрослого. В норме подросток нормально взрослеет, если между значимым взрослым и подростком «неслиянно и нераздельно» возникает *со-бытийная детско-взрослая общность* (термин В.И. Слободчикова), характеризующаяся отношениями взаимной любви, заботы и доверия. Со стороны взрослого эта общность характеризуется высоким уровнем ответственности за младшего, со стороны подростка — послушанием старшему. Проявляя любовь, заботу, доверие и ответственность, он обладает авторитетом — властью старшего, принимаемой подростком добровольно и с радостью, ибо эта власть не может причинить ему вреда. В норме взросление происходит путём постепенной передачи ответственности от старшего к младшему. Это взросление сопровождается инициациями (метками взросления) со стороны взрослого, предполагающими признание новых прав младшего, обретшего новый уровень ответственности [3, с. 29]. Таким образом, условиями позитивного межпоколенческого отношения является наличие со-бытийной детско-взрослой общности и значимого взрослого.

А.В. Шувалов характеризует значимого взрослого как взрослого, обладающего: а) социальной зрелостью (способного вполне нести ответственность за своих детей) и б) педагогическим тактом (способного эту ответственную правильно передать) [9, с. 115].

Характеризуя детско-взрослую общность, И.Ю. Шустова рассматривает её как общественное явление, которое «формирует у участников систему жизненных установок, направляет социокультурную идентификацию и формирование жизненных ценностей и смыслов. Большое значение имеет, какие

ценности и смыслы преобладают в общности, что приносит в общность взрослых» [10, с. 23].

Как мы рассматривали выше, поколения взрослых и молодых, прежде всего, отличаются разными ценностными отношениями к миру и себе, следовательно, ведущим основанием для организации со-бытийной детско-взрослой общности должны являться нравственные и общекультурные ценности. «Сегодня речь должна идти о системном единстве поколений России, об интеграции молодежи в систему поколения, в его основные проблемы. Для этого необходимо найти черты межпоколенного единства, солидарности, с помощью которых может осуществляться гармоничная связь различных возрастных групп, а также адаптация молодежи к социальной действительности» [1, с. 126]. Основанием такой деятельности на уровне общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования детей могут выступать базовые национальные ценности (патриотизм, социальная солидарность, гражданственность, семья, здоровье, труд и творчество, наука, традиционные религии России, искусство и литература, природа, человечество), современный национальный воспитательный идеал личности гражданина России, сформулированные в Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а также опыт практических и теоретических изысканий по проблеме «ценности воспитания».

Литература

1. Беспалова Ю. М. Ценностные ориентации молодежи современной России (межпоколенный подход) / Ю. М. Беспалова, С. М. Герцен // Вестник Тюменского государственного университета. — 2009. — № 4. — С. 117-126.
2. Глотов М. Б. Поколение как категория социологии / М. Б. Глотов // Социс. — 2004. — № 10. — С. 42-49.
3. Остапенко А. А. Взросление подростков: дисфункции детско-взрослой общности и пути их преодоления / А. А. Остапенко // На пути к преступлению: девиантное поведение подростков и риски взросления в современной России (опыт социологического анализа): колл. монография / под науч. ред. М. Е. Поздняковой и Т. А. Хагурова. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т; М.: Институт социологии РАН, 2012. — 344 с.
4. Постникова М. И. Психология отношений между поколениями в современной России: автореф. дисс. ... докт. психол. наук / М. И. Постникова. — СПб, 2011. — 55 с.
5. Троцук И. В. Поколенческий анализ: теоретические и методические компоненты [Электронный ресурс] / И. В. Троцук // Российский уни-

- верситет дружбы народов. — Режим доступа: http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/files.php?f=pf_08350d91648c16011abcbd660454ce7. — Название с экрана.
6. Фельдштейн Д. И. О развитии фундаментальных психологических исследований Российской академии образования / Д. И. Фельдштейн // Мир психологии. — 2006. — № 1. — С. 67-76.
 7. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве времени детства / Д. И. Фельдштейн. — М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 1997. — 160 с.
 8. Шамис Е. Основы теории поколений [Электронный ресурс] / Е. Шамис. — Режим доступа: <http://gugenerations.su>. — Название с экрана.
 9. Шувалов, А. В. Служба психологического здоровья детей / А. В. Шувалов. — М.: ЦРТДиЮ «Лефортово», 2004. — 115 с.
 10. Шустова, И. Ю. Детско-взрослая общность и её со-бытийные характеристики / И. Ю. Шустова // Событийность в образовательной и педагогической деятельности / под ред. Н. Б. Крыловой, М. Ю. Жилиной. — 2010. — Вып. 1 (43). — 157 с.

Обострение отношений между взрослыми и молодыми людьми является одной из проблем, осложняющей реализацию образовательных задач общества. Решение данной проблемы автор статьи видит в понимании сущности межпоколенческих конфликтов на основе изучения ценностных отношений разных поколений, особенностей взросления подростков и молодежи, организации ценностных взаимодействий поколений в условиях со-бытийной детско-взрослой общности.

Ключевые слова: поколение, межпоколенческие отношения, взросление, со-бытийная детско-взрослая общность, ценности.

A. V. Shcherbakov

The Growing Up of Adolescents and Youth in Value Interaction between Generations of Adults and Young People

State Educational Institution of Additional Professional Education «Cheliabinsk Institute of Retraining and Professional Educators» (88 Krasnoarmeiskaia Str., Cheliabinsk, the Russian Federation).

The relations between adults and young people is one of the issues complicating the implementation of educational goals of society. The solution to this problem the author sees in understanding the nature of intergenerational conflicts based on theoretical study of value relationships of different generations, peculiarities of teenagers and youth's growing up, organization of value interaction of generations under conditions of co-existence of adults and children. Based on an analysis of different approaches to intergenerational relations, it was found out that, despite differences in the definition of time limits and criteria for differentiation of generations, it is possible to ascertain the presence of shared values among representatives of the same age group. The formation of attitudes most actively occurs during adolescence, and the efficiency of this process will be higher if the educator uses the potential of joint existential child-adult community and a significant adult is socially mature and has pedagogical tact.

Keywords: generation, intergenerational relationships, growing up, joint existential child-adult community, values.

References

1. Bespalova, Ju. M. & Gertsen, S. M. (2009). Tsennostnyie orientatsii molodezhi sovremennoi Rossii (mezhpokolennyi podkhod) [Value orientations of youth in modern Russia (an intergenerational approach)]. *Vestnik Tiimenskogo gosudarstvennogo universiteta*, 4, 117-126.
2. Glotov, M. B. (2004). Pokolenie kak kategoriia sotsiologii [Generation as a category of sociology]. *Sotsis*, 10, 42-49.
3. Ostapenko, A. A. (2012). Vzroslenie podrostkov: disfunktsyi detsko-vzrosloi obshchnosti i puti ikh preodoleniia. In M. E. Pozdniakova & T. A. Hagurova (Eds.), *Na puti k prestupleniiu: deviantnoie povedenie podrostkov i riski vzrosleniia v sovremennoi Rossii (opyt sotsyologicheskogo analiza)*. Krasnodar: Kubanskii gos. un-t ; Moscow: Institut sotsiologii RAN.
4. Postnikova, M. I. (2011). *Psikhologiiia otnoshenii mezhdru pokoleniiami v sovremennoi Rossii* [Psychology of intergenerational relations in modern Russia] (Dissertation abstract, St. Petersburg).
5. Trotsuk, I. V. *Pokolencheskii analiz: teoreticheskie i metodicheskie komponenty* [A generational analysis: theoretical and methodical components]. Retrieved from http://web-local.rudn.ru/web-local/prep/rj/files.php?f=pf_08350d91648c16011abcbd660454ce76.
6. Feldshtein, D. I. (2006). O razvitii fundamentalnykh psikhologicheskikh issledovaniia Rossiiskoi akademii obrazovaniia [On the development of fundamental psychological research of the Russian Academy of Education]. *Mir psikhologii*, 1, 67-76.
7. Feldshtejn, D. I. (1997). *Sotsialnoie razvitie v prostranstve vremeni detstva* [Social development in the space-time of childhood]. Moscow: Moskovskii psikhologo-sotsialnyi institute; Flinta.
8. Shamis, E. *Osnovy teorii pokolenii* [Fundamentals of the theory of generations]. Retrieved from <http://rugenations.su>.
9. Shuvalov, A. V. (2004). *Sluzhba psikhologicheskogo zdorovia detei* [The service of psychological health of children]. Moscow: CRTD i Ju «Lefortovo».
10. Shustova, I. Ju. (2010). Detsko-vzrosloia obshchnost i eio so-bytiinyie kharakteristiki. In N. B. Krylova, M. Ju. Zhylinf (Eds.), *So-bytiinost v obrazovatelnoi i pedagogicheskoi deiatelnosti: Vol. 1* (43).

ЗАЛУЧЕННЯ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО СУСПІЛЬНО КОРИСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

У статті здійснено аналіз напрямів позаурочної діяльності з виховання відповідальності молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах. Розкрито сутність і особливості виховання відповідальності молодших підлітків у процесі суспільно корисної діяльності. Розглянуто зміст заходів, які сприяють здійсненню відповідальних вчинків та засвоєнню норм моральної поведінки. Автором запропонована тематика колективних творчих справ для стимулювання вчинкової активності молодших підлітків.

Ключові слова: виховання відповідальності, молодші підлітки, загальноосвітні школи-інтернати, суспільно корисна діяльність, вчинкова активність.

Моральне виховання школярів — одна з актуальних проблем шкільної освіти. Сучасному суспільству потрібні люди, готові самостійно приймати рішення в ситуаціях вибору та брати відповідальність за наслідки своєї діяльності. Відповідальність визначає спрямованість діяльності та поведінки особистості, характер її вчинків, є показником соціальної зрілості.

Проблема виховання відповідальності складна і багатоаспектна. Її досліджували К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Дементій, Ж. Завадська, К. Муздибаєв, В. Мясичев, С. Рубінштейн, Н. Скорбіліна, В. Тугарінов, В. Хрущ та інші.

Умови для виховання відповідальності школярів на практиці висвітлені в педагогічних системах А. Макаренка, В. Сухомлинського, у працях М. Левківського, Л. Рувинського, В. Маралова, В. Сітарова.

Але, незважаючи на ряд праць, які стосуються окремих аспектів проблеми виховання відповідальності особистості, такий її аспект, як виховання відповідальності в молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах спеціально не досліджувався.

Мета статті — розкрити сутність і особливості виховання відповідальності молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів у процесі суспільно корисної діяльності.

Для перевірки і зміцнення переконань школярам необхідна соціально визнана діяльність, яка повинна: обов'язково бути цікавою та важливою; вимагати напруження волі (та разом із

тим мати позитивний ефект для кожного школяра); бути вільною, тобто забезпечувати учневі можливість реалізуватися у ній, випробувати всі свої здібності та виявити можливості; передбачати альтернативу: вчинити «за совістю» чи проти своїх поглядів.

Для того, щоб зробити суспільно корисну діяльність учнів виховною й ефективною, педагогам необхідно дотримуватись основних вимог:

- створити гуманне розвиваюче середовище життєдіяльності учнів;
- налагодити відносини співробітництва, співтворчості, співучасті всіх учасників педагогічного процесу;
- надати молодшому підлітку свободу вибору і зміни діяльності;
- здійснювати індивідуальний підхід до вихованців, підібрати таку діяльність для кожного індивіда, в якій він буде успішним;
- стимулювати соціально-педагогічні спроби учня, підтримати його бажання випробувати себе в різних видах діяльності;
- організовувати ситуації успіху з наступною позитивною оцінкою педагога й учнів;
- розвинути впевненість молодшого підлітка, його самоповагу, самоствердження, творчі здібності.

Розвиток і формування особистості, у тому числі й засвоєння моральних знань, відбувається лише в процесі власної активної морально-пізнавальної діяльності. Будь-яка спроба вихователя закласти у дитину певний обсяг знань, обминаючи її власну діяльність, підриває основи морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей. Моральні знання є результатом морально-пізнавальної діяльності учнів, у якій розкривається об'єктивна цінність і сутність досліджуваних моральних явищ. Тому в школі-інтернаті виховну роботу з формування етичних знань учнів не можна зводити лише до моральної освіти, пояснення моральних вимог і правил. Така робота повинна мати характер організованої активної творчої морально-пізнавальної діяльності, яка б забезпечувала свідоме засвоєння школярами моральних знань і прагнення дотримуватись їх у житті.

Під час дослідно-експериментальної роботи групова суспільно корисна діяльність будувалась на діалогічній взаємодії зі школярами, прийнятті спільних рішень і відповідальності

за них. Її метою було розроблення та прийняття організаційних рішень, визначення їхнього ціннісного змісту. Результатом групової моральної діяльності стала спільна розробка класними керівниками і школярами плану виховних заходів і справ класу, різноманітні змагання між класами, творчі ігри, шефська допомога, захист честі школи-інтернату на олімпіадах, конкурсах, спортивних змаганнях та ін.

Дослідження засвідчило, що особистісно значуща моральна діяльність відповідає інтересам і потребам школярів, формуючи у них звички до моральних дій. Із цією метою педагогічними колективами експериментальних шкіл-інтернатів були обрані такі напрями позаурочної виховної роботи:

- благодійна діяльність (виготовлення подарунків та привітань зі святами для ветеранів, учителів-пенсіонерів, самотніх людей);
- шефська робота (виготовлення іграшок, організація вільного часу та дозвілля молодших школярів);
- екологічна діяльність (покращення навколишнього середовища, прибирання території школи-інтернату; акції, спрямовані на збереження зелених насаджень і весняних лісових квітів).

Для реалізації цих напрямів було вжито різноманітних заходів. Практична діяльність допомогла вихованцям на власному досвіді переконатись у необхідності здійснення відповідальних вчинків.

Учні 5-6 класів експериментальних шкіл-інтернатів брали посильну участь в акції «Школа-інтернат – наш рідний дім»: облаштовували територію, приводили у порядок дитячі та спортивні майданчики, висадили дерева та кущі. Така діяльність допомогла молодшим підліткам відчутти власну необхідність у колективній діяльності, залученість у моральну взаємодію, відчутти довіру колективу та відповідальність за загальну справу, бажання бути корисним.

Більшість традиційних заходів позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів була спрямована на передачу школярам готового соціального досвіду. І хоча такі форми мають залишатися в системі виховання, проте вони дещо обмежують активну діяльність членів колективу. Значно ефективнішими були колективні творчі справи.

Колективна творча справа (КТС) – це вияв життєво-практичної соціальної турботи про поліпшення загального життя учнів. Це сукупність певних дій на загальну користь і радість.

В її плануванні, підготовці, проведенні, обговоренні беруть участь усі члени колективу. Крім того, на кожній стадії її здійснення всі вихованці разом з вихователем мали змогу проявити свої творчі можливості в пошуку засобів, методів, прийомів, які забезпечували успіх.

Колективні творчі справи стали важливим фактором розв'язання виховних завдань:

1. Виховні завдання, які ставилися педагогами, у процесі колективних творчих справ розв'язувалися таким чином: члени колективу визначали ці завдання і вони ставали для них відповідальними вимогами до самих себе.

2. У процесі колективних творчих справ одночасно розв'язувалося багато виховних завдань морального, фізичного, трудового, розумового, естетичного аспектів.

3. Колективні творчі справи розвивали в єдності три сторони особистості: пізнавально-світоглядну (знання, переконання, погляди, ідеали), емоційно-вольову (почуття, прагнення, інтереси, потреби), дійову (уміння, навички, здібності, риси характеру).

4. Участь вихованців у підготовці й проведенні колективних творчих справ якнайкраще сприяла їх залученню до активної суспільно корисної діяльності, а отже, створювала оптимальні умови для оволодіння соціальним досвідом.

Колективні творчі справи різняться між собою передусім пізнавально-практичною спрямованістю на розвиток кожної особистості зокрема і творчого колективу загалом. Вирізняють такі групи КТС:

1. Суспільно-політичні КТС (певні свята: «Вільна Україна», «Слава борцям за свободу і незалежність України», «Пам'ятники визволителям від фашизму в нашому місті, мікрорайоні» та інше).

2. Трудові КТС (трудові десанти, трудові атаки, такі операції, як «Наш парк», «Квіти прикрашають життя» тощо).

3. Пізнавальні КТС (розповіді-естафети, вікторини, ребуси-загадки, мандрівки за географічними картами, мандрівки «Наш край», «Історія рідної мови», «Гетьмани України», захист читацьких формулярів та інше).

4. Художньо-естетичні КТС (відзначення обрядових свят Івана Купайла, веснянок, свята «Пісня українська», «Ми співаємо й танцюємо», «Рідна мама моя», «Естафета улюблених занять», «Захист книги», «Наша творчість», «Фантастичні проекти» тощо).

5. Спортивно-оздоровчі КТС («Весела спартакіада», «Цікавий туристський похід», «Спартакіада народних ігор» та інше).

Процес виховання відповідальності як особової характерологічної властивості молодших підлітків доцільно здійснювати на основі особистісно-діяльнісного підходу, сутність якого полягає у визнанні суспільно корисної діяльності основою духовно-практичного засвоєння ними громадських норм і завдань, усвідомленні відповідальності та накопиченні досвіду відповідальної поведінки; здійсненні цілісного впливу на когнітивну, емоційно-мотиваційну і поведінково-діяльнісну сфери життєдіяльності учнів; індивідуалізації виховного процесу в системі формування відповідальності молодших підлітків.

В основі ціннісних позицій молодших підлітків лежать почуття власної самоцінності, неповторності та індивідуальності. Процес оволодіння моральними нормами у них супроводжується виробленням індивідуальних правил, ідеалів, цінностей. Цінності, організовані в систему, виступають детермінантами моральної діяльності. Лише засвоївши вищі людські цінності, особистість може свідомо приймати рішення щодо моральної регуляції власної поведінки. Регулюючи поведінку молодших підлітків, моральність слугує основою вихованості, її найсуттєвішим показником. Серед критеріїв моральної вихованості виділяють такі, як міра вимогливості до себе та інших людей, наявність гуманістичних рис у характері й поведінці, рівень розвитку відповідальності, честі, совісті тощо.

Розвинений дитячий колектив становить собою необхідну умову самоствердження особистості, зміцнення її відповідальності. Такий колектив має ознаки: спільність мети діяльності й адекватність її мотивів, характер спілкування, взаємодопомога, спільне прагнення до моральних цінностей. Діяльність, спрямована на вирішення моральних завдань і створення умов для творчості та самостійності, стала як основою формування шкільного колективу, так і виявленням відповідальності кожного його члена.

У такій діяльності учні виконували окремі частини загального завдання; значущі цілі мали як соціальний, так і особистісний зміст; забезпечувалась рівноправна, ініціативно-творча позиція кожного учня (від планування справ до оцінки її результатів); забезпечувалась спрямованість на користь іншим людям.

Ми врахували всі ці особливості побудови суспільно корисної діяльності, які можливі в умовах діалогічної природи процесу виховання, на високому рівні від мети до результату. Школярі цього разу виступали провідниками моральності. Це накладало відбиток і на самих учнів. Більшість молодших підлітків вже не могла дозволити собі порушувати ті моральні норми та принципи, які визнала. Цей педагогічний засіб був комплексним, здійснював вплив на розвиток відповідальності загалом. Але рефлексія використання цього засобу мала переважно теоретичний характер і вимагала експериментальної перевірки. Так виникла ідея випуску шкільної газети, в якій школярі розповідали про свої відповідальні вчинки, досягнення, реальні справи, що відбулися в школі-інтернаті, класі, а також у житті учнів.

Наступний етап виховного процесу був спрямований на аналіз діяльності колективу. Цікавою формою аналізу й оцінки діяльності учнівських колективів експериментальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів стала прес-конференція «Як ми виконуємо закони співдружності?», в якій брали участь учні 5-6 класів. Школярі підготували доповіді, роботу координував учитель етики. У своїх виступах учні розповідали про свої успіхи та невдачі, як вони виконують закони співдружності, планують подальше життя, оцінили свою діяльність. Так народився план удосконалення життя колективу. Вироблена система оцінки особистості та колективу допомогла підліткам зрозуміти, що справжня людина відчуває відповідальність не тільки за себе і турбується не тільки про власну честь і гідність, але й про честь та гідність іншої людини, про честь колективу.

Засвоєння особистістю норм соціальної поведінки і відповідальності було б неможливе без застосування негативного стимулювання, особливо в ставленні до відхиленої поведінки (педагогіка вимог, заборон, примусу). Тому під час виховання відповідальності використовувався оптимально-особистісний підхід, який становить собою доцільне поєднання позитивного й негативного стимулювання — «золоту середину». Більшість дітей, які виховуються в школі-інтернаті, із сімей, які мали негативний вплив на дітей і не справлялись з їх вихованням. Несприятливе сімейне оточення формує такі негативні особистісні якості, як конфліктність, агресивність, уразливість до впливу кримінальної субкультури, стійкі шкідливі звички.

Одним із видів суспільної, морально-пізнавальної діяльності учнів є самоврядування учнів. Відповідаючи за частини свого колективу, працюючи в органах самоврядування, виконуючи доручення вихователя і товаришів, молодші підлітки розвивали моральну відповідальність і риси характеру, які утворили певну цілісність образу «Я-суспільне».

Самоврядування — специфічна організація колективної діяльності, метою якої є саморозвиток особистості. Воно виникло у виховній системі експериментальних шкіл-інтернатів для забезпечення єдності цілей, завдань, принципів, змісту форм і методів. Педагоги й учні створювали норми, закони, правила, які діяли у колективі. Таким чином окреслювалися кордони відповідальності й свободи.

Робота самоврядування в експериментальних загальноосвітніх школах-інтернатах проводилася за такими напрямками:

- підготовка справ за допомогою спеціально створеної ради;
- робота ініціативних груп;
- дотримання алгоритму: колективне цілепокладання — колективне планування — колективна підготовка — колективне проведення — аналіз і оцінювання;
- зміна лідерів та традиційних доручень між мікроколективами;
- п'ять «само»: самоорганізація, самостійність, самовиховання, самокерівництво, самоконтроль.

Самоорганізація передбачала гнучкість у реалізації організаторських функцій, стійкий вплив активу на колектив для успішного вирішення організаційних завдань. Самокерівництво мало за мету залучення найбільшої кількості членів колективу до вирішення управлінських проблем, систематичну роботу з управління новими сферами діяльності. Самоконтроль означав постійний самоаналіз органами самоуправління своєї діяльності та на основі цього пошук ефективних шляхів вирішення управлінських завдань.

Прищеплення навичок самоуправління, вільного вибору і відповідальності дало змогу розвинути в молодших підлітків бажання брати участь у суспільному житті школи-інтернату, відповідати за свої вчинки.

Результати дослідно-експериментальної роботи свідчать, що значно підвищився інтерес молодших підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до участі в позаурочній діяльності суспільно корисної спрямованості, розвинулися уміння порів-

нювати, аналізувати й узагальнювати відповідальні вчинки інших і власні, бачити їхній моральний зміст та оцінювати його, що стимулювало вчинкову активність.

Проблема виховання відповідальності молодших підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах вимагає подальшого детального та різнопланового дослідження. Перспективним вважаємо підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти з цієї проблеми.

Література

1. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: монографія / Любов Вікторівна Канішевська. — К.: ХмДНП, 2011. — 368 с.
2. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. — М.: Наука, 1983. — 240 с.
3. Савчин М. В. Психология відповідальної поведінки: монографія / М. В. Савчин. — Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. — 280 с.
4. Скорбилина Н. И. Психологические условия формирования ответственности школьников / Н. И. Скорбилина. — М.: Наука, 1987. — С. 48-49.

В статье осуществлен анализ направленный внеурочной деятельности по воспитанию ответственности младших подростков в общеобразовательных школах-интернатах. Раскрыты сущность и особенности воспитания ответственности у младших подростков в процессе общественно-полезной деятельности. Рассмотрено содержание мероприятий, способствующих осуществлению ответственных поступков и усвоению норм нравственного поведения. Автором предложена тематика коллективных творческих дел для стимулирования активности в поступках младших подростков.

Ключевые слова: воспитание ответственности, младшие подростки, общеобразовательные школы-интернаты, общественно-полезная деятельность.

A. A. Yatselenko

Involving Younger Adolescents from Secondary Boarding Schools in Socially Useful Activities as a Condition of Responsibility Education

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

This article analyzes the extracurricular activities directions in education of responsibility among younger adolescents of secondary boarding schools.

The essence and characteristics of education of responsibility of younger teenagers in the process of socially useful activities are described in this paper. The activity is proved to be beneficial for society if based on dialogic interaction with students, joint decision-making and responsibility for it.

The content of the measures aimed at facilitating younger teenager's responsible deeds, learning of norms of moral behavior and acquirement of social experience is represented.

The directions and specificity of self-government organization among pupils from boarding schools are defined.

The author proposes topics for collective creative actions of stimulating activity of younger adolescents and demonstrating their creative possibilities. In the process of collective creative activities, many educational tasks, including moral, physical, and human, intellectual, aesthetic ones, are solved. Public benefit activity helps younger teenagers to gain their own experience and convinces of the necessity to be responsible for their deeds.

Keywords: *education of responsibility, younger adolescents, secondary boarding schools, socially useful activity, moral behavior.*

References

1. Kanishevska, L. V. (2011). Vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti [Education of social maturity of boarding school senior students in out-of-class activity]. Kyiv: HmCNP.
2. Muzdybaev, K. (1983). Psikhologiiia otvetstvennosti [Psychology of responsibility]. Moscow: Nauka.
3. Savchyn, M. V. (2008). Psykholohiia vidpovidalnoi povedinky [Psychology of responsible behavior]. Ivano-Frankivsk: Misto NV.
4. Skorbilina, N. Y. (1987). Psikhologicheskie usloviiia formirovaniia otvetstvennosti shkolnykov [Psychological conditions for formation of schoolchildren's responsibility]. Moscow: Nauka.

СОЦІАЛЬНИЙ ПРОСТІР СІМ'Ї ТА ЙОГО ВПЛИВ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ ДИТИНИ

Розкрито роль сім'ї у соціалізації дитини як процесу інтеграції індивіда в суспільство завдяки оволодінню його вимогами, набуття соціально значущих характеристик свідомості та поведінки, які регулюють його взаємовідносини з іншими людьми та соціумом загалом. Розглянуто особливості сімейної соціалізації як цілеспрямованого та нерегульованого процесу, який реалізується не лише завдяки спеціально організованому впливу дорослих (виховання) на дитину, а й унаслідок спостереження та наслідування нею поведінки всіх дорослих членів сімейного мікроколективу. Охарактеризовано ознаки соціального простору сім'ї та механізми його дії на процес соціалізації зростаючої особистості.

Ключові слова: соціалізація, сім'я, дитина, соціальний простір сім'ї, механізми соціалізації, батьки.

Кожна людина від моменту народження входить у суспільство, залучається до процесу соціалізації, тобто процесу становлення особистості, поступового оволодіння вимогами, що висуваються соціумом, набуття соціально значущих характеристик свідомості та поведінки, які регулюють її взаємовідносини з іншими людьми. Вагома роль у формування та розвитку особистості, забезпеченні ефективності її соціалізації належить сім'ї. Адже саме сім'я виконує функцію передачі дітям системи цінностей і норм, сприяє залучення їх у соціальне середовище та різноманітні соціальні відносини.

Водночас реалії сучасного українського суспільства засвідчують, що притаманні йому трансформаційні процеси спричиняють руйнування традиційних життєвих цінностей під впливом нової соціально-економічної і соціально-політичної ситуації, зміну ціннісних орієнтацій основних агентів соціалізації в сім'ї — батьків, суттєво деформують внутрішнь-осімейні взаємини, зумовлюючи відчуження дітей і батьків. З огляду на це актуалізується проблема створення комфортного середовища для соціалізації і виховання дитини в сім'ї, зокрема, шляхом обґрунтування комплексу рольових функцій членів сімейного колективу в процесі соціалізації зростаючої особистості.

Проблеми сім'ї завжди перебували в центрі уваги філософів, соціологів, істориків, демографів, культурологів, психологів, педагогів.

Основні підходи до вивчення властивих сім'ї соціальних функцій як сукупності цілеспрямованих впливів на наявні у суспільстві відносини з метою забезпечення сприятливих умов розвитку представлені в працях А. Антонова, С. Дармодехіна, О. Зориної, Л. Карцевої, Г. Клімантової, В. Медкова та інших.

Вивченню категорії «сім'я», визначенню її як соціального інституту і соціальної групи, дослідженню основних характеристик – сімейних статусів і ролей, функцій, структури, соціальної орієнтації – присвячено науковий доробок І. Громова, В. Добренькова, Г. Зборовського, І. Кона, В. Лисовського, М. Мацковського, В. Семенова, С. Фролова. Автори подають розгорнутий аналіз особливостей формування сім'ї, її функцій, сімейних взаємин, обґрунтовують місце і роль сім'ї у життєдіяльності суспільства, її економічне становище, цільову спрямованість, взаємодію з навколишнім середовищем, у тому числі соціокультурним.

Сутність соціалізації особистості в умовах сім'ї розглядалася Г. Андреевою, Ю. Габермасом, Ф. Гідденсом, Е. Дюркгеймом, І. Коном, Т. Кравченко, І. Пивоваровою, Г. Тардом та іншими.

Незважаючи на доволі широке дослідження проблем життєдіяльності сім'ї і її впливу на соціалізацію дітей, формування ціннісних пріоритетів у сім'ї не має чіткої визначеності та цілеспрямованості, що активізує увагу до питання виконання батьками соціалізаційної функції.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного аналізу наукових джерел і визначенні впливу соціального простору сім'ї на соціалізацію дитини.

Роль трансляторів соціального досвіду у процесі соціалізації молодого покоління відіграють різні соціальні інститути, маючи різне значення і навантаження [8]. Незважаючи на це, саме сім'ї належить одне з провідних місць серед інших інститутів соціалізації. Адже перший соціальний досвід, а також емоційне тепло і відчуття захищеності можуть надати лише батьки. Тому функція соціалізації дітей належить до специфічних функцій сім'ї, тобто впливає з її сутності й залишається за всіх змін у суспільстві.

Це зумовлено тим, що «виконуючи виховну, освітню функцію, сім'я формує у дитини ті чи інші правила і норми поведінки, цілі, цінності і, нарешті, закладає підґрунтя духовного,

світоглядного початку» [3]. Тому жоден інший соціальний інститут не може замінити дитині сім'ю.

Соціалізація дитини в сім'ї здійснюється переважно завдяки дії традиційного механізму несвідомого, некритичного сприйняття норм і цінностей, які панують у сім'ї, та самореалізації у ній у тих межах і формах, які зумовлені її культурним рівнем, соціальним становищем і психологічною атмосферою.

Можливість одночасної реалізації соціалізації як цілеспрямованого та як нерегульованого процесу повною мірою стосується й соціалізації в сім'ї, де оволодіння дитиною соціальними нормами і правилами відбувається не лише внаслідок спеціально організованого впливу дорослих (виховання) на неї, а й унаслідок спостереження та наслідування зростаючою особистістю поведінки всіх дорослих членів сімейного мікроколективу. Соціальний досвід дитини збагачується і під час спілкування з бабусею і дідусем, і під час конфліктів з молодшою сестрою, і за наслідування старшого брата. При цьому не все з перейнятого досвіду може відповідати уявленням її батьків про бажану поведінку, не всі моделі поведінки, перейняті безпосередньо від батька чи матері, узгоджуються з їхніми вимогами (сформульованими цілями). Дитина привласнює й неусвідомлені батьками форми їхньої поведінки, ставлення до самих себе та інших людей [4].

У загальному вимірі сімейні чинники, що безпосередньо впливають на соціалізацію зростаючої особистості, можна представити таким чином:

1) склад сім'ї, або її структура як єдність функціонування членів сімейного колективу;

2) позиція дитини у сім'ї, яка охоплює й її сімейні ролі;

3) основні (реальні) вихователі-соціалізатори;

4) стиль сімейного виховання;

5) власне особистісний, моральний і творчий потенціал сім'ї (сукупність позитивних якостей дорослих членів сім'ї):

– моральні якості і цінності, що домінують у сім'ї;

– вольові властивості (наявність / відсутність лідерських якостей, здатності постояти за самих себе та своїх дітей);

– емоційні прояви (теплота – холодність у відносинах);

– інтелектуальні особливості (рівень інтелектуального розвитку дорослих членів сім'ї);

– культурні надбання (освіта, культура, етнічні особливості);

– пізнавальні і творчі особливості.

Соціальні рольові функції сім'ї формуються під час виконання нею своєї ролі у суспільній життєдіяльності відповідно до певного призначення, рольової поведінки окремих особистостей у сім'ї, соціальної спрямованості у певних умовах навколишнього середовища, взаємодій з оточенням і взаємин самих членів сім'ї між собою. У процесі соціалізації дитини взаємини з батьками зумовлюють перспективу її розвитку і фактично визначають майбутнє. Залежно від комплексу соціальних рольових функцій сім'ї, соціалізація дитини в ній буде відбуватися по-різному, позначаючись на рівні та якості цього процесу [5, с. 12].

Отже, становлення та самопідтвердження «Я» дитини започатковується в соціальному просторі сім'ї, де батьки демонструють самопрезентаційні моделі і набувають для неї статусу референтної групи. Соціальний простір сім'ї – це значущий, буттєвий системний простір відносин, взаємодій, ціннісних орієнтирів розвитку особистості, але саме в ньому започатковується основна суперечність між її індивідуалізацією і соціалізацією. Сутність цієї суперечності розкриває М. Гусельцева, розрізняючи індивідуалізацію-соціалізацію як гармонійний процес розвитку та індивідуалізацію-маргіналізацію як процес неоднозначний, не адаптивний. У цьому контексті виникає необхідність «семантичної диференціації» («роз'єднуючої») індивідуалізації та індивідуалізації, спрямованої на солідарність (єдність багатоманітності). Від батьківського зворотного зв'язку залежить та соціалізаційна модель, яка буде формуватися в дитини [2].

Соціальний простір сім'ї функціонує згідно з певними нормами і правилами, що стають для дитини першим джерелом регуляції відносин з навколишнім світом й основою побудови власного соціального простору, який визначає межі особистості, значущі компоненти цього простору, правила проникнення через означені межі та втілення особистості й середовища, відкривають зміст соціального простору між полюсами активності – пасивності, відкритості – замкненості, близькості – відчуження, аксіологічності та нормативності.

Батьки стають для дитини спочатку джерелом категоризації соціального простору, а надалі контекстом оцінювання значень тих або інших соціальних категорій. Категоризація соціальної інформації як спосіб її усвідомлення і привласнення через батьківські значення дає дитині змогу моделювати ши-

роки орієнтири у соціальному просторі та привласнювати певні соціальні змісти. Іншими словами, батьки «відкривають» дитині складну систему соціальних зв'язків і в спрощеній, за-здалегідь категоризованій моделі, подають її як картину світу. Категоризація соціального простору стає найбільш важливим чинником формування соціального досвіду, який посідає одне з провідних місць у когнітивній сфері зростаючої особистості в процесі її соціалізації.

Батьки презентують дитині соціальні категоризації через ставлення до оточуючих, одне до одного всередині сім'ї і до самої дитини. Головна функція співвіднесення соціальних об'єктів з категоріями, згідно з поглядами Г. Андреевої, полягає в скороченні шляху до визначення стратегії поведінки [4]. Сім'я орієнтує дитину у системі цінностей, визначаючи їхній зв'язок із соціальними категоріями. На відміну від фізичного досвіду, який має більш об'єктивний характер, соціальний досвід, що набувається дитиною, позначений більшою суб'єктивністю, спирається на соціальні цінності. Соціальний світ пізнається зростаючою особистістю через соціальні цінності, що запроваджуються сім'єю і виступають однією з детермінант соціального пізнання [6]. Загалом, важливою складовою соціалізації особистості протягом онтогенезу є включення цінностей у соціальне пізнання, а надалі — формування персоніфікованих ціннісних орієнтацій.

Сім'я створює первинний простір відносин, в якому розгортаються процеси соціалізації та індивідуалізації дитини. Орієнтуючи дитину на неї саму й одночасно нормуючи її поведінку у просторі соціальних зв'язків, батьки формують передумови становлення персональної та соціальної ідентичності зростаючої особистості, яка перевіряє свою ідентичність насамперед у соціальному просторі сім'ї. Як зазначає Д. Фельдштейн, «конструювання діяльності зростаючих людей, що здійснюється одночасно з формуванням їхньої свідомості, завжди відбувається у процесі взаємодії зі світом дорослих. По суті, перед нами дві системи діяльності: дитини та дорослого. Вони існують і паралельно, і взаємопов'язано. При цьому між ними об'єктивно створюється особливий простір взаємодії» [7, с. 85].

Відомо декілька механізмів впливу батьків на своїх дітей.

Перший механізм — підкріплення. Заохочуючи поведінку, яку дорослі вважають правильною, і караючи за порушення встановлених правил, батьки занурюють у свідомість дитини

певну систему норм, дотримання яких поступово стає для неї звичкою і внутрішньою потребою. Однак слід зважати на те, що дитина не привласнює «морального кодексу» своєї сім'ї повністю. Пропускаючи його крізь призму особистісного досвіду, вона створює власну сукупність правил поведінки, взаємовідносин, діяльності, якої й дотримується спочатку внаслідок звички, а надалі — внутрішньої потреби.

Другий механізм — ідентифікація. Поважаючи своїх батьків, визнаючи їхній авторитет, дитина наслідує їх, орієнтується на презентований ними приклад поведінки, намагається бути такою ж, як вони. Але для посилення ефективності та дієвості ідентифікації батьки мають покладатися не на стихійні приклади, а створювати такі обставини та умови, за яких дитина звертала б увагу на бажані зразки поведінки і діяльності дорослих, усвідомлюючи їхню значущість і приймаючи як важливі для самопрезентації.

Третій механізм — розуміння. Знаючи внутрішній світ дитини й відгукуючись на її проблеми, батьки тим самим формують її самосвідомість і комунікативні якості.

Зміст та ефективність соціалізації дитини в сім'ї залежать від ролі, яку відіграють у цьому процесі батьки. Вони можуть виступати для дитини: джерелом емоційного тепла і підтримки, без яких вона почувається беззахисною і безпорадною; владою, директивною інстанцією, розпорядником благ, покарань і заохочень; зразком, прикладом для наслідування, втіленням мудрості та найкращих людських якостей.

Надання батьками переваги тій чи іншій ролі набуває втілення у стилі сімейної життєдіяльності. Найбільш оптимальним для соціалізації зростаючої особистості є демократичний стиль взаємовідносин батьків із нею, домінування якого сприяє вихованню в дитини самостійності, активності, ініціативи та інших соціально важливих якостей. Її поведінка в цьому разі скеровується послідовно й разом із тим гнучко та раціонально: батьки завжди пояснюють мотиви своїх вимог і заохочують їх обговорення; влада використовується лише мірою необхідності; у дитини поціновується як послух, так і незалежність; батьки встановлюють правила і твердо дотримуються їх, але не вважають себе непогрішними; батьки прислуховуються до думки дитини, але діють не лише на основі її бажань.

Підсумовуючи викладене, можна констатувати, що сім'я відіграє велику роль у процесі соціалізації зростаючої осо-

бистості, оскільки схвалення, підтримка, байдужість або осуд батьків безпосередньо позначаються на її домаганнях, допомагають або заважають їй шукати рішення у складних життєвих ситуаціях, адаптуватися у мінливих життєвих обставинах. Цінності та атмосфера сім'ї визначають і те, наскільки вона здатна стати середовищем самозміни та самореалізації її членів. У сім'ї відбувається як цілеспрямована (виховання), так і стихійна соціалізація, характер і результати якої визначаються її об'єктивними характеристиками: складом, рівнем освіченості, соціальним статусом, матеріальними та іншими умовами, ціннісними настановами, способом життя та взаємовідносинами між членами сімейного мікроколективу. Перебуваючи у соціальному просторі сім'ї (значущий, системний простір відносин, взаємодій, ціннісних орієнтирів), дитина залучається до процесу соціалізації завдяки механізмам підкріплення, ідентифікації, розуміння. Найбільш ефективно соціалізація відбувається у сім'ї, соціальний простір якої вибудовується на демократичних засадах, визнанні цінності та самоцінності дитини.

Література

1. Андреева Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. — М.: Аспект Пресс, 2000. — 288 с.
2. Гусельцева М.С. Парадигмы в психологии: историко-методологический анализ / М.С. Гусельцева // Парадигмы в психологии: науковедческий анализ / А.Л. Журавлев, Т.В. Корнилова, А.В. Юревич (ред.). — М.: ИП РАН, 2012. — С. 34-56.
3. Манукян Э.А. Семья и социализация детей / Э.А. Манукян // Отечественный журнал социальной работы. — 2011. — № 1. — С. 114-117.
4. Петрищев В.И. Семья-институт социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и в Новой Зеландии / В.И. Петрищев // Сравнительная педагогика. — 2001. — № 4. — С. 383-392.
5. Пивоварова И.В. Ролевые функции семьи в процессе социализации личности : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Ирина Валерьевна Пивоварова. — Тюмень, 2011. — 236 с.
6. Тэшфел А. Эксперименты в вакууме / А. Тэшфел // Современная зарубежная социальная психология. — М.: Моск. гос. ун-т, 1984. — С. 229-243.
7. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. — М.: Флинта, 1997. — 160 с.
8. Шипилов К.А. Целостная природа человека и проблема социализации ребенка / К.А. Шипилов // Мир психологии. — 2004. — № 4. — С. 18-27.

Раскрыта роль семьи в социализации ребенка как процессе интеграции индивида в общество благодаря овладению его требованиями, приобретения социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют его взаимоотношения с другими людьми и социу-

мом в целом. Рассмотрены особенности семейной социализации как целенаправленного и как нерегулируемого процесса, который реализуется не только благодаря специально организованному влиянию взрослых (воспитанию) на ребенка, но и вследствие наблюдения и наследования им поведения всех взрослых членов семейного микроколлектива. Охарактеризованы признаки социального пространства семьи и механизмы его влияния на процесс социализации подрастающей личности.

Ключевые слова: социализация, семья, ребенок, социальное пространство семьи, механизмы социализации, родители.

L. V. Yatsenko

The Social Space of Family and Its Influence on a Child's Socialization

SHEE «Pereiaslav-Khmeknytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University» (30 V. Sukhomlynsko Str., Pereiaslav-Khmelnitskyi, Ukraine).

The article deals with the family's influence on a child's socialization. Among other institutions of socialization, the priority is proved to be attributed to family, for only parents can give the first social experience, emotional warmth, and sense of protection. The function of children's socialization belongs to the specific functions of family due to its essence, and remains the same whatever changes in society may occur. The essence of socialization is exposed in the article as the process of integration of an individual in society thanks to meeting its requirements, acquisition of socially meaningful qualities of consciousness and conduct, which regulate his (her) mutual relations with other people and society. Domestic socialization is considered as a purposeful and non-regulated process that is realized not only due to the specially organized influence of adults (education) on a child but also due to the child's observation and copying of conduct of all members of family.

Family social space functions according to certain norms, rules, which become for a child the first source of adjusting its relationships with others and a basis of construction of its own social space. The family social space features and mechanisms of its influence on the process of a child's socialization are described. Socialization is proved to be most effective in a family the social space of which is based on democratic principles, recognition of the child as the highest value.

Keywords: socialization, family, child, social space of family, mechanisms of socialization, parents.

References

1. Andrieieva, G. M. (2000). Psikhologiya sotsyalnogo poznaniia [The psychology of social cognition]. Moscow: Aspekt Press.
2. Guseltseva, M. S. (2012). Paradigmy v psikhologii: istoriko-metodologicheskii analiz [Paradigms in psychology: A historic-methodological analysis]. In A. L. Zhuravlev & T. V. Kornilova, Paradigmy v psikhologii: naukovedcheskii analiz (pp. 34-56). Moscow: IP RAN.
3. Manukian, E. A. (2011). Semia i sotsializatsiya detei [Family and socialization of children]. Otechestvennyi zhurnal sotsyalnoi raboty, 1, 114-117.
4. Petrishchev, V. I. (2001). Semia – institut sotsializatsyi podrastaiushchikh pokolenii v Velikobritanii, SShA i v Novoi Zelandii [Family – an institute of young generations socialization in Great Britain, the USA and in New Zealand]. Sravnitelnaia pedagogika, 4, 383-392.

5. Pivovarova, I. V. (2011). Rolevyie funktsii semi v protsesse sotsyalizatsyi lichnosti [Pole functions of family in the process of socialization of personality]. (Candidate dissertation, Tiumen).
6. Teshfel, A. (1984). Eksperimenty v vakuume [Experiments in the vacuum]. In Sovremennaiia zarubezhnaia sotsialnaia psikhologiiia (pp. 229-243). Moscow: Mosk. gos. un-t.
7. Feldshtein, D. I. (1997). Sotsyalnoe razvitiie v prostranstve-vremeni detstva [Social development in the space-time of childhood]. Moscow: Flinta.
8. Shipilov, K. A. (2004). Tselostnaia priroda cheloveka i problema sotsyalizatsii rebenka [The integral nature of human and the problem of child socialization]. Mir psikhologii, 4, 18-27.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Мачуський Валерій Віталійович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України

Морін Олег Леонідович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України

Мудрик Віт Іванович, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України

Нечай Світлана Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки, старший науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України

Нечерда Валерія Борисівна, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Окушко Тетяна Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України

Олинець Тетяна Василівна, асистент кафедри мовознавчих дисциплін педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Оспанова Ярослава Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з виховної роботи Євразійського гуманітарного інституту

Остапчук Наталія Олександрівна, старший викладач Рівненського державного гуманітарного університету

Охріменко Заріна Володимирівна, науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України

Павицька Катерина Миколаївна, молодший науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Павлюк Галина, вчитель початкових класів Базальтівського НВО «Дошкільний навчальний заклад — школа I ст.», здобувач кафедри загальної та соціальної педагогіки та управління

освітою Рівненського державного гуманітарного університету

Парфанович Іванна Іванівна, доцент кафедри соціальної педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Пархоменко Олександр Миколайович, науковий співпрацівник лабораторії трудового виховання та профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України

Пашенко Олена Вікторівна, науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України

Петренко Марина Вікторівна, викладач Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Петрочко Жанна Василівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України

Попова Тетяна Сергіївна, молодший науковий співробітник лабораторії трудового виховання та профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України

Постовий Віктор Григорович, кандидат педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Примачок Людмила Леонтіївна, кандидат педагогічних наук, голова циклової комісії психолого-педагогічних та суспільно-економічних дисциплін Рівненського базового медичного коледжу

Ратинська Інна Василівна, асистент кафедри методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка

Роговець Олена Володимирівна, кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Руденко Юлія Олександрівна, викладач вищої категорії Сумського кооперативного технікуму

Санковська Ірина Мечиславівна, науковий співробітник Інституту проблем виховання НАПН України

Сафронова Лариса Борисівна, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України

Семенов Олександр Сергійович, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту проблем виховання НАПН України

Сергієнко Аліна Володимирівна, викладач кафедри співів та диригування Інституту культури і мистецтв Луганського національного університету імені Т. Шевченка

Сінельник Ірина Павлівна, старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Сіренко Алла Євгенівна, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України

Сойчук Руслана Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту проблем виховання НАПН України

Солодка Анжеліка Костянтинівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту проблем виховання НАПН України

Стаднік Надія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти та методик природничо-математичних дисциплін Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Сучкова Людмила Вячеславівна, аспірантка Інституту проблем виховання НАПН України, практичний психолог та соціальний педагог Сасинівської загальноосвітньої школи I-III ступенів Пирятинського р-ну Полтавської області

Тарасова Тетяна Вікторівна, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії превентивного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Татарінова Світлана Олексіївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Тимчик Микола Валерійович, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку Інституту проблем виховання НАПН України, доцент кафедри

теорії та методики фізичного виховання Інституту фізичного виховання і спорту НПУ імені М. П. Драгоманова.

Ткачук Ірина Іванівна, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України

Третяк Ольга Петрівна, старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти комунального закладу «Кіровоградський інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»

Уйсімбаєва Маріям Валіханівна, аспірантка лабораторії діяльності позашкільних закладів Інституту проблем виховання НАПН України

Федорова Марія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка

Флярковська Ольга Василівна, начальник відділу науково-методичного забезпечення моніторингових досліджень відділення моніторингових досліджень освітньої галузі Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України

Хусаїнова Гульзада Ануаровна, член-кореспондент МАН-ПО, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри «Музична освіта» Казахського національного університету мистецтв

Ціпан Тетяна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету

Чернишова Ганна Федорівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та гендерних студій Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка

Чиренко Наталія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії дитячих об'єднань Інституту проблем виховання НАПН України

Чорна Катерина Іванівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Шкільна Ірина Миколаївна, науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Школяр Лілія Володимирівна, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Шпичак Інна Петрівна, магістр педагогічної освіти, старший викладач кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Штифурак Віра Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Щербаков Андрій Вікторович, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри виховання і додаткової освіти ДБОУ ДПО «Челябінський інститут перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників освіти»

Яцеленко Андрій Анатолійович, аспірант лабораторії виховної роботи в закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання НАПН України

Яценко Ліана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету педагогіки та психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

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 2

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 № 2496-14. 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