

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

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1>

ISSN 2308-3778

ISSN- online 2411-0361

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

Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education

Збірник наукових праць

Засновано в 1999 р.

Випуск 23

Книга 1

Київ – 2019

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 10 від 31 жовтня 2019 р.)*

Головний редактор:

Канішевська Любов Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України.

Заступник головного редактора:

Малиношевський Руслан Васильович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з наукової роботи Інституту проблем виховання НАПН України.

Відповідальний редактор:

Докукіна Олена Михайлівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту проблем виховання НАПН України.

Редакційна колегія:

Алексєєнко Тетяна Федорівна (м. Київ)

Бейгер Галина (м. Хелм, Польща)

Бех Іван Дмитрович (м. Київ)

Безкоровайна Ольга Володимирівна (м. Рівне)

Брежнєва Олена Геннадіївна (м. Маріуполь)

Вайнола Ренате Хейкїївна (м. Київ)

Вербицька Поліна Василівна (м. Львів)

Гавриш Наталія Василівна (м. Переяслав-Хмельницький)

Журба Катерина Олександрівна (м. Київ)

Комаровська Оксана Анатоліївна (м. Київ)

Крутій Катерина Леонідівна (м. Тернопіль)

Лаппо Віолетта Валеріївна (м. Коломия)

Луценко Ірина Олексіївна (м. Київ)

Момбек Алія (м. Алмати, Казахстан)

Назаренко Галина Анатоліївна (м. Черкаси)

Олексюк Наталія Степанівна (м. Тернопіль)

Рейпольська Ольга Дмитрівна (м. Київ)

Скшидлєвски Павел (м. Хелм, Польща)

Федоренко Світлана Вікторівна (м. Київ)

Чернуха Надія Миколаївна (м. Київ)

Т 43 Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць.

Київ: Інститут проблем виховання НАПН України. — Вип. 23. Кн. 1. — 2019. — 240 с.

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

Наказом МОН України від 12.05.15. № 528 збірник поновлено в переліку фахових видань.

Збірник включено до міжнародних науково-метричних баз даних Google Scholar; Index Copernicus; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS); Ulrichsweb Global Serials Directory.

За достовірність фактів, цитат, імен, назв та інших відомостей відповідають автори.

Сторінки збірника вміщують дискусійні матеріали, тому їх зміст не завжди відображає погляди редакційної колегії.

При передруці матеріалів посилання на дане видання обов'язкове.

© Інститут проблем виховання НАПН України, 2019.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія КВ № 20149-9949 ПР

ЗМІСТ

<i>Бех І.</i> Духовне становлення особистості: сучасні виховні реалії	4
<i>Бейгер Г.</i> Актуальные стандарты опеки, воспитания и терапии в учреждениях заместительной опеки в Польше	16
<i>Бибики Д.</i> Специфіка підготовки студентів до впровадження тренінгових технологій з розвитку лідерства у дітей вимушених переселенців	31
<i>Васильєва С.</i> Понятійне поле дослідження проблеми рухового розвитку дітей третього року життя	43
<i>Гавриш Н., Рейпольська О.</i> Проектування освітнього середовища ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації	53
<i>Гарбузюк І.</i> Основні методологічні підходи формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків	65
<i>Гончар Л.</i> Дослідження прояву емпатійних почуттів підлітків до батьків	77
<i>Гуцан Л., Морін О., Рагозіна В.</i> Забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів: результати формуального експерименту	90
<i>Журба К., Доукіна О.</i> Формування національно-культурної ідентичності підлітків у взаємодії сім'ї і школи	106
<i>Заредінова Е.</i> Соціокультурні цінності: системно-структурний аналіз	122
<i>Исаева Ж.</i> Формирования единого мирового образовательного рынка (интернационализация образования)	134
<i>Kanishevskaya L.</i> Pedagogical conditions of formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life	145
<i>Кирилюк С.</i> Методичні аспекти формування соціальної активності учнів початкової школи в закладах загальної середньої освіти	158
<i>Кириченко В.</i> Формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій: технологічний аспект	173
<i>Коломієць С., Тікан Я.</i> Цілі та завдання сучасної вищої освіти у інноваційному вимірі	186
<i>Куниця Т.</i> Соціально-педагогічний супровід формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців	200
<i>Литовченко О.</i> Модернізація соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти у контексті загальноєвропейських та українських освітніх змін	209
<i>Луценко В.</i> Соціально-комунікативне середовище як засіб розвитку старшого дошкільника.....	220
<i>Маршицька В.</i> Сутнісні ознаки ставлення старших дошкільників до природи та створення ефективного природного середовища у дошкільному закладі	230

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-4-15>

УДК 37.01-053.67

ORCID ID 0000-0002-4763-1673

Іван Бех,

*доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ДУХОВНЕ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: СУЧАСНІ ВИХОВНІ РЕАЛІЇ

Анотація. Розкривається суперечність між реальною соціальною дійсністю та тими загальноприйнятими нормами і вимогами, які задають особистості суспільну перспективу. У цих умовах основним рушієм гармонізації означеної суперечності має виступити науково доцільний виховний процес. Він безпосередньо спрямований на багату за змістом ціннісну сферу особистості, коли різного роду життєві ситуації вимагають від зростаючої особистості багатопланової (але у той же час високомотивованої) поведінки. Такої за сенсом, щоб інша особистість не відчувала будь-якого морального приниження, більше того оптимізувала б усю її духовну сферу.

Наголошується на явищі двоєдиної (продуктивної і деструктивної) динаміки у духовно-моральному русі зростаючої особистості. Тут моменти особистісного зростання можуть чергуватися з різного роду гальмівними факторами, а то й з вираженими відступами у загальному спрямуванні особистості до ціннісних вершин, що мають втілюватися у щоденному житті.

У такому різновекторному поступі важливим видається готовність зростаючої особистості до об'єктивного самооцінювання своїх духовно-моральних надбань. У цьому зв'язку виокремлюються високодуховні, посередні й примітивні групи осіб, з якими має справу педагог. На допомогу йому приходять знання про альтернативні етичні поняття, на основі яких вибудовується виховний процес як система відповідних духовно-моральних завдань. Засобом їх успішного розв'язання виступить вміння педагога переконувати своїх вихованців. Мовленнєвий вплив набудатиме цієї функції якщо педагог вмітиме: налаштовувати до себе вихованців, розгортати у них процес усвідомлення певного етичного змісту та викликати у вихованців процес хвилювання. Розкривається також процес означених умінь.

Ключові слова: виховний процес, вміння переконувати, духовна орієнтація, педагогічні здібності, позитивні емоційні переживання, полярні етичні риси, процес самовиховання, усвідомлення етичного змісту.

Ivan Bekh,

*Full Member of the NAES of Ukraine,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
(Kyiv, Ukraine)*

SPIRITUAL GROWTH OF PERSONALITY: MODERN EDUCATIONAL REALITY

Abstract. The article deals with the contradiction between real social reality and generally accepted norms as well as requirements which give a public perspective for personality. Consequently, the main stimulus of harmonizing this contradiction should be a scientifically appropriate educational process. It is aimed at a personal value sphere, where different kinds of life situations require the growing personality's multifaceted behavior, but at the same time highly motivated.

The phenomenon of dual dynamics (productive and destructive) in the spiritual and moral movement of a growing personality is emphasized. At this point, the moments of personal growth can be alternated with various factors of degradation or deviations in the person's general orientation towards valuable peaks, which should be turned into reality.

According to this multi-vector approach, it is essential for the growing personality's willingness to objectively self-evaluate his or her spiritual and moral assets. Therefore, the author distinguishes three groups of people: highly spirited, mediocre and primitive. As a result, educators should construct the educational process based on knowledge of alternative ethical concepts as a system of appropriate spiritual and moral tasks. The ways of their successful solution will be teachers' ability to convince their students. Moreover, speech influence will gain this function if the teacher is able to: encourage their pupils, help them to understand certain ethical content and cause the process of excitement. In addition, the process of identified skills is disclosed.

Key words: *educational process, ability to convince, spiritual orientation, pedagogical abilities, polar ethical traits, positive emotional experiences, self-education process, awareness of ethical content.*

Вступ. Виховний вплив як провідний спосіб долучення зростаючої особистості до цінностей суспільства має центруватися навколо її свідомої поведінки. Означений вплив повинен набувати безпосередньої і партнерської взаємодії вихователя і вихованців. Останні теж мають включитися у суспільно значущу взаємодію як продовження виховної дії педагога. У такій єдності й створюються реальні умови для успішного функціонування суспільної практики, де вихованці утверджуватимуться як суб'єкти діяльності, поведінки і спілкування. Якраз у такій соціальній іпостасі у них формуватиметься самостійність і відповідальність, принциповість і почуття власної гідності, творча активність і критичне мислення.

Мета та завдання. На основі сучасного соціального контексту розкрити оптимальний перебіг процесу виховання. У цьому зв'язку: 1) розкрити виховний процес у відношенні «стабільності – нестабільності» духовних надбань особистості; 2) вичленити логічну сітку етичних понять як основу побудови науково організованого виховного процесу; 3) розкрити виховну силу переконувального впливу педагога.

Методи дослідження:

1. Логічне виправлення історичних реалій процесу виховання.
2. Метод зіткнення протилежних виховних тенденцій як діалектичного дискурсу в осягненні виховного процесу.
3. Синтезування розрізнених наукових положень і суджень у єдиній динаміці змістового розгортання тексту.

Результати дослідження. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства усе яскравіше проявляється невідповідність реальної дійсності ідеальним загальноприйнятими нормам, вимогам. Така ситуація стає усвідомлюваною людським загальним з вираженою громадською позицією протидіяти злу, виправляти людські вади. Ця суспільно доленосна мета безпосередньо пов'язана з духовно-моральним перетворенням людини.

Таким чином йдеться про науково доцільний виховний процес, який може надати зростаючій особистості нові життєві смисли, сформувані у неї більш-менш сталими ціннісними

систему, її духовний образ-Я. І в цьому образі державницька спрямованість особистості виступає домінантною, оскільки нам як ніколи потрібна людина державна з відповідним світоглядом і способом мислення.

Що ж – цілі високі, а шлях до них нелегкий, оскільки добродійним стати важко, але можливо, так само як і бути таким. При цьому важким слід називати те, що дається лише після великих зусиль, високого напруження усіх душевних потенцій. Існує думка, згідно з якою добродійною людиною взагалі постійно бути неможливо.

З огляду на це науково-практичний інтерес викликає питання меж стабільності у вихованості особистості. Було б надзвичайно важливо, якби вихованість особистості зберігала свою силу, таку, що постійно володіє духовно-моральним імунітетом. Та на жаль, цього внутрішнього стану досягти неможливо, незважаючи на ефективність процесу виховання і високої позитивної реакції на нього вихованця. Соціальні умови у широкому їх розумінні вносять свої корективи далеко не завжди розвивально задовільні.

Життєва практика засвідчує, як можна значною мірою зіпсувати особистість і перетворити її духовно-культурну природу, якою б вона (особистість) не була до того добродійною і вихованою у добрих правилах. Наведемо відповідну ситуацію.

Так, людина бездоганних моральних якостей деякі з них змінює на недостойні, коли вона засліплена дрібним честолюбством. Особливо, якщо вона захоплена іншим суб'єктом – носієм моральних вад, так, що сама уподібнюється йому.

Особистість може змінити у процесі життя свою духовну орієнтацію, коли спонуки для цього виявляться внутрішніми. У цьому плані ніщо не утримає позитивну сутність особистості від падіння, якщо вона допустить до себе нижчі спрямування. Відповідно виховним правилом має стати усвідомлення зростаючою особистістю як необхідності руху вгору, до досконалості, так і небезпеку духовно-морального падіння. Однак є категорія осіб, які виходять за межі сфери дії виховного процесу. Адже ніхто не переконує, не повчає і не карає тих, хто має недоліки, які вважаються вродженими чи такі, що виникли випадково, з тим, щоб вони від них позбавились, навпаки таким особам слід співчувати. Хто, наприклад, буде настільки нерозумним, щоб вирішити так поступати з некрасивими, малорослими чи слабосильними? Адже відомо, що подібні речі – краса і те що їй протилежне – досталося людям від природи і випадково. Якщо ж у кого відсутні добродійні властивості, які набуваються старанням, спрямованим вихованням, зате є протилежні їм недоліки, це тягне за собою гнів або умовляння чи тривалу корекцію.

До цієї тенденції, що свідчить про відсутність у особистості лише прогресивної динаміки у духовно-моральному розвитку, долучається й інша. Її сутність полягає в необ'єктивності оцінки особистістю своєї духовно-моральної структури. Річ у тім, що особистість вважає себе більш добродійною, ніж вона є насправді. Їй важко визнати, особливо у присутності інших, свої духовні вади. Тож вона вдається більше до самоуявлення, ніж до самосвідомості, до некритичного мислення щодо своїх внутрішніх надбань.

Зазначене вище стосується загалом ціннісних характеристик особистості. Необ'єктивне оцінювання може бути властиве і якостям фізичним. Особистість уявляє себе більш рослою і красивою, і взагалі відмінною від того, чим вона є в дійсності, у всьому, що пов'язане з фізичними якостями. Врешті, розкрита нами тенденція характерна також щодо ставлення до матеріальних статків. Така особистість уявляє себе більш багатшою ніж вона є насправді.

Тож у виховному плані досить важливою є думка античного мудреця: «Пізнай самого себе».

Загалом кожна індивідуальна особистість, що знає себе, мусить мати об'єктивну оцінку у вичленених нами вимірах. Та й малій групі притаманний зазначений вище процес. Тут також відбувається внутрішньогрупова суперечка такої ж спрямованості. Однак і тут панівною є лише уявна благочинність.

Наголосимо, що об'єктивне цінування досить важка процедура, та вона вкрай необхідна, оскільки, як стверджують вчені, виховання неможливе без самовиховання, де якраз і відбувається робота особистості над собою, точніше як над суспільно значущими, так і суспільно неприйнятними якостями.

Означений процес самовиховання має постійно супроводжувати організоване виховання, яким би не був досконалий вихователю. Хоче того особистість чи ні, вона неодмінно зазнає думок принаймні найближчого оточення. До останнього доцільно ставитися вибірково. На думку людей компетентних, тобто тих, хто розуміється у вихованні, слід звертати увагу, а на некомпетентних – не варто. Більше того, думку компетентних людей необхідно високо цінити, а думкою некомпетентних – нехтувати. При цьому висока оцінка – це повага до людей компетентних. Все ж думка компетентних людей може бути як похвальною, так і осуджувальною. Тож внутрішньою відповіддю особистості має бути боязнь осудження і переживання радості від похвали.

Особлива міжособистісна ситуація пов'язана з наступним. Наприклад, позитивна, тобто духовно досконала особистість наводить незаперечний аргумент стосовно іншої особистості, яка вважає себе високоморальною, але насправді такою не є. У цьому випадку особистість з високою, але досить сумнівною думкою про себе справжній досконалий особистості відповідає ненавистю. Остання, знаючи про це, теж емоційно реагує, переживаючи гіркоту. Вихователю таку ситуацію слід брати до уваги і правильно її вирішувати. З виховної точки зору доцільним буде – не відповідати несправедливості на несправедливість, маючи на увазі вищеописаний міжособистісний конфлікт.

У життєвих обставинах особистості нерідко трапляються й досить неоднозначні етичні колізії. Так, вихована особистість часто змушує себе ставитись до кого-небудь дружельбно і хвалити його, як це нерідко трапляється, наприклад, коли справа стосується справедливого осуду рідних, близьких чи чогось подібного. Морально примітивні особи, коли з тими щось подібне трапляється, сприймають це майже із задоволенням, вони все підмічають і звинувачують за негідність рідних чи близьких, щоб інші не звинувачували їх

самих і не картали за недбанья. Вони навіть усугубляють осудження, і до своєї вимушеної ворожості додають ще й добровільну. Між тим високоморальні особистості, навпаки, багато скривають у собі і змушують себе до похвал. Якщо ж гніваються за прикрість стосовно рідних чи близьких, то самі себе вгамовують і погоджуються з цим, змушуючи себе ставитися до них дружелюбно і навіть хвалять їх, оскільки це – своє.

У такого роду етичних колізіях ми торкнулися полярних груп особистостей: високодосконалих і примітивних. Зважаючи на міру духовно-морального розвитку, доцільно вичленити і середню групу. Такі особистості не наносять громадської шкоди – ні словом, ні справою, вони складають більшість населення. Тож на них слід першочергово орієнтуватися, формуючи цілі і плани держави, але задаючи перспективу їхнього зростання. Окрім соціально-економічних цілей вона слід передбачати цілі освітні як пріоритетні, щоб значно розширити середню групу особистостей, піднявши їхній висококультурний рівень.

У цьому зв'язку будемо виходити з того, що джерелом і рушійною силою різнобічного розвитку особистості виступає суспільно значуща діяльність і спілкування. Не розкриваючи сутності й архітекtonіки останньої, лише вкажемо на його особливості у контексті високодосконалої і середньої груп суспільної популяції. Це буде адекватним маркером й для завдань діагностики означених груп.

Комунікативною ознакою середньої групи є те, що її суб'єкти схильні «ковзати по поверхні» складних проблем культури. Не володіючи здатністю до змістового міркування, а відтак створення захоплюючої мовленнєвої атмосфери, вони тяжіють до зовнішнього обрамлення свого спілкування. Такі особи вдаються до легкої музики чи прагнуть певних масових розваг як мовленнєвих атрибутів.

Натомість суб'єкти високоморальної групи завдяки глибокому проникненню у ті чи інші культурні проблеми, так би мовити, вживаються один в одного і вдовольняються самі собою, не потребуючи згаданого зовнішнього обрамлення. Благопристойність при цьому виявляється характерною ознакою такого спілкування, яке мають наслідувати особи середньої групи.

У сучасному вихованні нині, нажаль, відсутній етико-понятійний порядок – його нормативна злагодженість, що знижує й сам перетворювальний процес. У цьому зв'язку дієву роль має відігравати й відомий виховний постулат, згідно з яким усі етичні поняття, яким опікується науково доцільне виховання, мають використовуватися у їхніх протилежностях – позитивних і негативних сенсах.

За такого представлення у вихованця створюються внутрішні умови для смислового порівняння виховних ситуацій, вчинків, у яких втілюються відповідні етичні риси, відбувається більш глибоке розумове усвідомлення, яке створює, хоча і в першому наближенні, його особистісну позицію. Тож доцільним для вихователя видається знання основних етичних рис у полярному вираженні. При цьому позитивні риси будемо кваліфікувати як відповідні духовні цінності.

1. Добродійність – зловмисність.

2. Добродійність – наживання.
3. Вірність – віроломність.
4. Людяність – гордовитість.
5. Любов – ненависть.
6. Справедливість – упередженість.
7. Щедрість – скупість.
8. Цнотливість – сластолюбство.
9. Прямодушність – хитрість.
10. Лагідність – упертість.
11. Серйозність – легковажність.
12. Відвага – боягузтво.

Етичні риси часто зустрічаються у наукових і художніх текстах, і на це слід зважати педагогу у спілкуванні з вихованцями. Особливо вони рясніють у художніх творах, які вихованці опановують самостійно, або за порадою і допомогою дорослих (педагогів і батьків).

Слід враховувати, що етичні риси мають свою специфіку. З одного боку, кожна з них має особливу властивість, а значить вони не співпадають одна з одною. З іншого боку, вони виступають складовими більш загальних етичних системних утворень. Так, благочестя включає в себе людяність, справедливість, вірність, правдивість. У цьому плані вони близькі між собою. А от, наприклад, мужність сильно відрізняється від них. Адже можна знайти людей несправедливих, гордовитих, користолюбних, але разом з тим надзвичайно мужніх.

У виховному процесі правильно наголошується на розвиненому мисленні особистості, адже це основа свідомості й самосвідомості, без яких неможливе глибоке привласнення будь-якої духовно-моральної цінності. Відтак чимало виховних технологій ґрунтуються на цих процесах, що відповідає не формальному, а змістовому (розумовому) ставленню особистості до світу речей і світу людей.

Усе ж пам'ять не меншою мірою потрібна у цьому, ніж згадані процеси.

Адже якраз процеси пам'яті, зокрема відтворення як альтернатива забування, є необхідним джерелом розгортання процесів свідомості і самосвідомості.

Особистість, не набуваючи достатнього розвитку пам'яті, звичайно не пам'ятала б і того, що колись вона переживала радості; у неї не залишилося б будь-якої згадки про задоволення, від якого вона була у захваті на даний момент. Знову таки, роблячи певне самостійне духовно-моральне судження і переживаючи від цього радість, особистість не вважала б, що вона радіє. Вона не могла б відтворити й духовно-моральний досвід – цієї необхідної умови для подальшого добродійного вдосконалення і самовдосконалення.

Згадані вище риси-цінності важко даються особистості, так само як і важко постійно їх дотримуватися, оскільки її життя сповнене різноманітних зовнішніх і внутрішніх спокус, протистояти яким вона далеко не завжди може. На подібні ситуації особистість, як правило, реагує емоційно. При цьому арсенал її емоційних переживань досить широкий. Він умовно

ділиться на дві групи – позитивні і негативні емоції. Слід зважати на те, що емоційні переживання – і позитивної, і негативної спрямованості – є засобом плекання особистості. Якщо вона вправлятиметься у позитивних емоційних переживаннях, то слід очікувати її духовно-морального зростання. За культивування негативних переживань особистість набуде асоціальної орієнтації.

Існує думка, що розвинена особистість – це людина високих суспільно значущих переживань, що сягають відповідних почуттів. Серед ансамблю емоцій найвищу духовно розвивальну ціну мають бажання і радість; вони справжні рушії досконалої особистості, оскільки знаходяться у її витоках, визначаючи прогресивний розвиток. Дамо визначення означених емоцій. Бажання полягає у прагненні отримати те, чого нам недостає. Інколи вважають, що бажання слід поширити й на отримання речі, якою людина насолоджується. Усе ж у цьому випадку переживається не бажання, а боязнь втратити значущу річ. Радість – це внутрішній процес задоволення, душевного піднесення від успішного досягнення мети. За відсутності її реалізації особистість переживає смуток.

Внутрішній світ особистості влаштований так, що у ньому відсутні безпредметні бажання. Тож у цьому зв'язку важливо, щоб бажання не пов'язувалось з тими об'єктами чи подіями, які за своєю природою є суспільно неприйнятними, а поєднуватися з усім тим, що вважається добрим, корисним, прекрасним. Таке поєднання передбачає, що бажання як процес і об'єкт бажання (бажане) стають одним і тим же, і складають разом одне ціле. Наголосивши, що безпредметних бажань не буває, ми мусимо далі розгорнути цю істину. Річ у тім, що певний предмет меншою чи більшою мірою пізнається, а, відтак, саме розум є джерелом виникнення бажання; і яка глибина розуміння об'єкта чи події, таким буде і безпосередньо бажання: поверхневим чи просвітленим розумом. Звичайно, від такого просвітлення залежатиме духовно перетворювальна сила бажання. Окрім поєднання, про яке ми говорили вище, є ще й поєднання іншого роду. Цього разу воно має стосуватися переживання бажання і радості. У результаті цього, бажання підсилює радість, а радість – бажання. Тож виникає своєрідний емоційний механізм, який спрямовує особистість до власного духовного збагачення, тобто набуття відповідних цінностей.

Ведучи мову про об'єкти духовні (певні етичні цінності), зазначимо, що лише від сили бажання і радості як цілісності залежатиме будуть вони привласнені особистістю чи ні. Тож найвищою мірою переживання бажання має бути духовна жага, а відповідно радості – духовний тріумф. Звичайно, не кожна особистість досягне цієї міри, але ця висота має бути їй відомою, щоб просуватися шляхом духовного зростання.

Принагідно відзначимо, що запропонований емоційний поділ має й істотне теоретико-прикладне значення. Адже відомо, що свою справжню глибинну сутність розкриває лише зрілий об'єкт чи утворення. У об'єкта ж нерозвиненого ще відсутні істотні ознаки, які характеризуватимуть його як сталу структуру. Тож якраз жага і тріумф є глибоко змістовним ключем для розкриття внутрішніх особливостей бажання і радості у їх реальному розгортанні.

Вище ми навели положення, згідно з яким розум спричинює переживання бажання. Розгорнемо цю закономірність. Звернення особистості до розуму означає вищу її активність: тут сприйняття як процесу пасивного – недостатньо. Річ у тім, що спираючись на згадане положення, його слід конкретизувати наступним чином. Бажання, як і будь-яка емоція, є результатом різнобічного осмислення певного знання: у даному разі говоритимемо про етичні знання-поняття. Викликати ж у вихованця активне осмислення певного етичного поняття як цінності можливо лише в результаті процесу розгорнутого переконання, який організовує вихователь, вибудовуючи з цією метою систему відповідних аргументів. Останні є доказами, що спрямовують думки вихованців у потрібний для справи бік. Наголосимо, щоб мова вихователя була переконливою, вона має передбачати потрібну мету. По-перше, необхідно налаштувати до себе вихованця; по-друге, розгорнути у нього процес усвідомлення певного етичного змісту; по-третє, викликати процес хвилювання.

Налаштованість вихованців до вихователя може бути успішною, якщо останній проявлятиме до них доброзичливість. Важливу роль у цьому відіграє також довіра вихованців до нього. Це ж забезпечується відсутністю у вихователя подвійних моральних стандартів, його стійкою особистісною позицією, яку він не зраджує у певних життєвих ситуаціях. Почуття довіри вихованців до вихователя виникає також тоді, коли він для них бажаний порадник у тих чи інших життєвих обставинах.

У означеній цільовій тріаді ключовим виступає процес усвідомлення вихованцями конкретного етичного змісту. Він має чітко визначатись відповідним поняттям, конкретніше тими судженнями, які воно утримує. Вони можуть бути збагачені й за рахунок художніх текстів, які використовує вихователь. Якраз з цих суджень повинні вибудовуватись і переконливі аргументи вихователя. Вони у свою чергу мусять бути впорядковані певною логікою зі своєю послідовністю. Тож можна стверджувати, що етичний зміст є безпосереднім джерелом аргументів як доказів. Ці ж останні вже власною силою породять у вихователя їхнє оптимальне мовленнєве оформлення. Воно ж має відповідати віковим мовним (а отже й розумовим) особливостям вихованців. У цілому вихователь дотримується правила, згідно з яким запас доказів має бути необхідним і достатнім для глибокого осмислення вихованцем – у цьому полягає педагогічна доцільність виховного діалогу. Він ретельно обмірковує і розглядає весь переконувальний діалог у цілому, який передбачає вступну, основну і заключну частини. У вступній частині вихователь повідомляє про його мету та забезпечує значущу мотивацію, використовуючи емоційно піднесений тон суджень. Останні мають відповідати поставленій меті свідомого оволодіння вихованцем певною духовною цінністю. Що стосується основної частини, то попередньо акцентуємо наступне. Аргументи вихователя мусять характеризуватись якістю, яка полягає у тому, щоб користуватися звичайною мовою, говорити по порядку і не допускати перебоїв. Висновки ж слід формулювати розгорнутим підсиленням використаних аргументів, очікуючи від вихованців бажання прийняти ту чи іншу духовну цінність і орієнтуватись на неї у власній

поведінці. Для повноцінної сітки аргументів вихователю необхідно три речі: проникливість, педагогічні здібності, наукове розуміння і старанність.

На перше місце слід поставити педагогічні здібності, однак і вони спричиняються старанністю. Її особливо слід розвивати і завжди використовувати. Щоб на кожному рівні вести переконливий діалог, щоб старанно і спрямовано його обмірковувати, вихователю потрібна якраз старанність.

Наукове розуміння пов'язується з пізнанням вихователем загальних проблем виховних закономірностей, усвідомленням специфіки спілкування з дитиною, підлітком чи юнаком, з вмінням використовувати у виховному процесі індивідуальний підхід, з уявленням про формування у вихованців суспільно значущих мотивів, з готовністю до професійного самовдосконалення.

У ході переконання вихователю за всієї важливості абстрактного (ідеального) науково-методичного рівня, на якому воно реалізується, слід забезпечити і його персональний рівень як процесуальний супровід. На останньому як приклади мають використовуватися великі постаті (історичні чи сучасні), що відзначилися певною духовною цінністю, яка є предметом розгляду. Кінцева мета єдності цих рівнів повинна полягати у тому, щоб вихованець у процесі діалогу робив суспільно значущі умовиводи стосовно конкретного етичного змісту і цим самим збагачувався духовно-ціннісним сенсом.

Нарешті – процес схвильованості, власне позитивного піднесення вихованця; він є необхідним для зародження у нього бажання прийняти певний духовний зміст як цінність, ввести його у власний внутрішній світ. Це також залежить від мовлення педагога. Воно не повинно бути скудним, сухим, рубленим, подрібненим. Вихователь має полонити, захопити серце вихованця, повинен пропонувати такі аргументи, які зважаються на терезах великих почуттів зростаючої особистості. Це означає, що вона переживає душевне поривання і хвилювання, які увінчують її розуміння. Тож мова вихователя мусить бути спокійною, стриманою і ласкавою. Взагалі немає мови більш гармонійної, ніж та, у якій душевна напруженість вихователя стишена ввічливістю, а спокійна м'якість підкріплена певною настійливістю. У той же час вихователь має випромінювати добрі почуття до кожного вихованця незалежно від його успіхів. Продумане і з почуттям проголошене мовлення досягає такої сили, яка притаманна високій культурі вихователя. Адже якраз підбір думок і висловлювань поряд з м'яким виконанням, яке свідчить про добродушність, характеризує вихователя як людину чесну, високо виховану і благодійну.

Окрім мовленнєво перетворювальних засобів вихователю слід досконало володіти і засобами невербальними. У цьому зв'язку говорять: очі – показник стану душі. Вони можуть сповіщати про душевне поривання, радість чи сум. Будемо виходити з того, що кожна емоція має внутрішню складову (джерело) і зовнішнє продовження, зокрема у виразності власного обличчя, а також у відповідних рухах (тілесній поставі, розташуванні рук). Емоції, які випромінюють очі, можуть бути передані й тілесно чи за допомогою голосу.

Кожне емоційне переживання має свій тон голосу. Відмітимо, що людські голоси налаштовані немов би струни, що відгукуються на кожний дотик високо чи низько, швидко чи повільно, голосно чи тихо. Так, гнів виражається голосом різким, збудженим, поривчастим; сум – голосом жалібним, переривчастим, сльозливим; страх – голосом напруженим, твердим; радість – голосом м'яким, ніжним, веселим; бажання – голосом відкритим, піднесеним, повним, протяжним. Узагальнюючи відзначимо, що майстерності у голосовій техніці можливо досягти, якщо у гнівливих місцях промовляти напруженим голосом, у спокійних – м'яким; низький голос надає важливості.

Неможливо викликати у вихованця ні радості, ні скорботи, ні надії, ні сліз співстраждання, якщо ці емоційні переживання не проявлятимуться й у вихователя. Такий закон емоційного взаємовідтворення. Слід зважати на те, що немає такого розуму, щоб він загорався від сили лише мовлення, якщо самому не постати перед ним, душевно палаючи. Тож правильним є судження, згідно з яким змін голосу стільки, скільки змін душі, які і викликаються переважно голосом.

Нами розкритий цілісний спосіб (механізм) переконувального впливу педагога на вихованців з метою свідомого і в той же час емоційно-почуттєвого прийняття певної духовної цінності. Однак правомірним видається питання – чи повинен він у своєму професійному пізнанні залишатися на цьому конкретному рівні, чи він має піднятися до його вищого горизонту, щоб діяти на основі більш узагальнених наукових положень, а значить – творчо? Очевидно, що думка остання буде більш раціональною. Тож дамо їй достатньо розгорнуте пояснення. З цією метою звернемося до базових виховних категорій. Перше місце серед них займає добро і зло.

Під першим розумітимемо тип міжлюдських взаємин, які втілюються у діяльності, поведінці, спілкуванні, приносячи їх суб'єктам *обопільну користь*. Остання може забезпечувати як матеріальні, так й ідеальні потреби, запити, прагнення. Будемо виходити з того, що вихідною «клітинкою» взаємин виступатиме вчинок. У цьому випадку об'єкт вчинку за допомогою суб'єкта задовольняє певну власну потребу. Користь же суб'єкта вчинку полягає у тому, що він утвердився у своїх духовно-моральних надбаннях, соціальному статусі чи позиції. Важливим продуктом вчинку має виступити обов'язкове обопільне переживання задоволення. Остання не є безпредметним (хоча так буває), а має викликатися дієво проявленою особистісною цінністю суб'єкта вчинку з одного боку, і вдячністю за задоволену потребу об'єкта вчинку – з іншого. При цьому будемо розрізняти *виклик* задоволення за добродійну дію і *супровід* дії асоціальної, що теж закінчується емоцією задоволення у морально примітивного суб'єкта. Звідси – поняття зла, ситуації, за якої суб'єкт вчинку спричиняє матеріальну чи душевну шкоду об'єктові вчинку.

Як добро, так і зло багатогранні у своїх проявах – всі вони центруються в інтегрованих утвореннях – добродійності й зловмисності. Ці межово узагальнені конструкціїєю чи іншою мірою характеризують людину як особистість. Її якість безпосередньо

залежить від рівня цих інтегрованих утворень. Тож бажано, щоб їх рівень добродійності був високим, а рівень зловмисності – низький, і до того ж не відзначався постійністю.

Наголосимо, що запропоноване тлумачення добра і зла – належить до філософсько-етичної сфери. За всієї важливості її осягнення усе ж вихователь, орієнтуючись на цей межовий план, повинен доцільно реалізувати план методико-технологічний. Його у першу чергу представляє поняття «виховна мета», під якою розуміють уявлення про «бажане майбутнє», тобто образ тієї цінності, яка має бути свідомо засвоєна. Конкретну виховну мету, яка дається у відповідних, адекватних умовах, визначають як виховну задачу (завдання). Задача чи їх система завжди є змістовою основою будь-якого виховного методу чи технології. Умови ж – це ті встановлені способи дії, які має здійснити вихованець спільно з педагогом, щоб досягти поставленої виховної мети. Наприклад, сформулювати ряд суджень про справедливість та її необхідність у взаєминах, емоційно їх пережити, викликати бажання мати цю духовну цінність. Важливо усвідомити, що педагогічні (виховні) умови будуть ефективними, коли ґрунтуватимуться на певних психологічних закономірностях, доцільно враховуватимуть їх. Більше того, психологічні закономірності мають втілюватися (оформлятися) у відповідні виховні умови (способи дій). Наприклад: «початково прагнучи до меншого, особистість досягає більшого», «особа, яка сама себе хвалить, не здобуде поваги», «прямі заборони притягують», «особа, яка багато обіцяє, не заслуговує довіри». Тож педагог мусить досконало вміти реалізувати систему психо-виховних дій і базувати на них виховний процес.

Особливе місце займають психологічні умови, які розгортаються у адекватні дії. На відміну від умов виховних, які спрямовані на особистісне удосконалення вихованця, метою умов психологічних є зміна негативних психологічних станів, наприклад, великого горя, зтяжної депресії тощо. Психологічні умови виступають засобами діяльності психолога чи психотерапевта, та й педагог має більш-менш розгорнуто ними володіти у роботі з вихованцями.

Виокремлюють ще внутрішні умови як надбання особистості, на які повинен опиратися педагог, здійснюючи, зокрема індивідуальний підхід до вихованців.

Обговорення. Нині ми утверджуємо позитивно-оптимістичний виховний процес. Науково-практичний інтерес до нього надзвичайно високий, оскільки якраз він відповідає й потужним соціальним викликам. Вони ж передбачають як велику мету-ідеал мудрість і справедливість особистості, що має бути суб'єктом нового суспільства. До того ж, і дійсне життя дедалі більше породжує особистість морально досконалу, що вміло поєднує власне і людське у своїх помислах, почуттях і діях. У цих умовах сучасний педагог має одержати такі науково-практичні інструменти, які б дозволили йому успішно виховувати нову творчо спрямовану людину.

Висновки. Враховуючи деструктивну дію соціальних факторів (прямого втручання у індивідуальне життя особистості чи створення несприятливих для її благочинного функціонування), оптимальним способом підтримки духовного образу Я виявиться

керований перебіг життєвих ситуацій певної особи. Апеляція ж до спонтанійності власного гуманістично орієнтованого існування та самореалізації виявляється непродуктивною, враховуючи при цьому тип темпераменту та відкритості (замкнутості) до оточуючого світу. Тож на часі серйозна оптимізація методичного арсеналу сучасного виховного процесу. Вона пов'язується з розгорнутим психологічним супроводом виховної дії, створення їх системи як внутрішньої (сутнісної основи) конкретних методів, об'єднаних єдиною ідеєю – гуманістичної спрямованості особистості.

Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (2016). Духовний пошук: сучасні наукові межі. *Педагогіка і психологія*, 1(90), 5–14.
- Бондаревич, І. М. (2008). *Духовна цілісність особистості: дійсність і перспектива*. Запоріжжя: ЗНТУ.
- Шевченко, Г. П. (2017). *Духовність особистості у вимірах культури, виховання та освіти* Київ: Видавництво «Педагогічна думка».
- Гуманістична психологія: Т.2.* (2005). Київ: В-во Пульсари.
- Эммонс, Р. (2004). *Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности*. Москва: Смысл.

References

- Bekh, I. D. (2016). Dukhovnyi poshuk: suchasni naukovi mezhi [Spiritual search: Modern scientific boundaries]. *Pedahohika i Psykholohiia*, 1 (90), 5–14.
- Bondarevych, I. M. (2008). *Dukhovna tsilisnist osobystosti: diisnist i perspektyva* [Spiritual integrity of personality: Reality and perspective]. Zaporizhzhia: ZNTU.
- Shevchenko, H. P. (2017). *Dukhovnist osobystosti u vymirakh kultury, vykhovannia ta osvity: vybrani naukovi statti* [Spirituality of personality in the dimensions of culture, education and education: Selected scientific articles]. Kyiv: Vydavnytstvo «Pedahohichna dumka».
- Humanistychna psykholohiia: Vol. 2.* [Humanistic psychology]. (2005). Kyiv: V-vo Pulsary.
- Emmons, R. (2004). *Psykholohiia vysshikh ustremlenii: motivatsiia i dukhovnost lichnosti* [Psychology of higher aspirations: Motivation and spirituality of personality]. Moscow: Smysl.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-16-30>

УДК 364.4(438)

ORCID ID 0000-0002-9319-6385

Галина Бейгер,

доктор педагогических наук,
Государственное высшее профессиональное
училище в Хелме (Польша)

АКТУАЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ ОПЕКИ, ВОСПИТАНИЯ И ТЕРАПИИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ЗАМЕСТИТЕЛЬНОЙ ОПЕКИ В ПОЛЬШЕ

Аннотация. *Статья поднимает проблему стандартизации услуг опеки и воспитания в учреждениях заместительной опеки в Польше. В рамках этих услуг осуществляется опекунская, воспитательная и терапевтическая деятельность относительно детей из дисфункциональных семей, у которых часто отмечаются дефициты развития, требующие специального воздействия. Попечительская, воспитательная и терапевтическая работа нацелены на исправление функционирования ребенка, компенсацию дидактических и воспитательных недочетов, терапию отклонений и возврат ребенка под опеку родной семьи. Забота, воспитание и лечение предпринимаются для компенсации недостатков и нарушений, которые являются следствием воспитания в неблагополучных семьях. Уход – это комплекс мероприятий, направленных на удовлетворение сверхсубъективных потребностей приемных детей и компенсационной ответственности педагогов за их безопасность и создание условий для надлежащего развития. Воспитание охватывает широкий спектр воздействий, направленных на гармоничное развитие личности детей и молодежи и их подготовку к участию в общественной жизни. В процессе воспитания, которое включает намеренные и запланированные действия, ученики знакомятся с миром ценностей и учатся делать важные личные выборы в этом отношении. Суть терапии в приемных семьях заключается в устранении дефицита развития несовершеннолетних, а также в снижении эмоциональной напряженности и ослаблении расстройств, возникающих в результате нарушений текущего развития. Ответственными за планирование и реализацию задач в области ухода, воспитания и терапии являются члены постоянной команды для периодической оценки ситуации ребенка: педагог, психолог, педагог, психотерапевт и социальный работник. В соответствии с индивидуальными потребностями, вытекающими из диагноза, они обеспечивают уход и специализированные занятия, которые устраняют недостатки в их развитии. С 2000 года в систему ухода за детьми была введена стандартизация услуг по уходу и образованию, что способствует: стандартизации уровня услуг, определению критериев оценки их внедрения, избежанию ошибок, а также оптимизации затрат на их обслуживание. Нынешний стандарт превратился в небольшое учреждение из 14 человек, где сами ученики выполняют множество действий, связанных с ведением домашнего хозяйства. Условия жизни и атмосфера воспитания в этой модели объекта схожи с жизнью большой семьи. Благодаря правилам, действующим в учреждениях, молодые люди лучше подготовлены к самостоятельной жизни в будущем.*

Ключевые слова: *воспитание, дети-сироты, дисфункциональная семья, индивидуализация, опека, стандартизация, терапия.*

Галина Бейгер,

доктор педагогічних наук,
Державне вище професійне училище в Хелмі (Польща)

АКТУАЛЬНІ СТАНДАРТИ ОПІКИ, ВИХОВАННЯ І ТЕРАПІЇ В УСТАНОВАХ ЗАМІСНОЇ ОПІКИ У ПОЛЬЩІ

Анотація. Стаття піднімає проблему стандартизації послуг опіки і виховання в закладах замісної опіки в Польщі. В рамках цих послуг здійснюється опікунська, виховна і терапевтична діяльність щодо дітей з дисфункціональних сімей, у яких часто відзначаються дефіцити розвитку, що вимагають спеціального впливу. Опікунська, виховна та терапевтична робота націлені на виправлення функціонування дитини, компенсацію дидактичних і виховних недоліків, терапію відхилень і повернення дитини під опіку рідної сім'ї. Турбота, виховання і лікування робляться для компенсації недоліків і порушень, які є наслідком виховання в неблагополучних сім'ях. Догляд це комплекс заходів, спрямованих на задоволення сверхсуб'єктивних потреб прийомних дітей і компенсаційної відповідальності педагогів за їх безпеку і створення умов для належного розвитку. Воспітання охоплює широкий спектр впливів, спрямованих на гармонійний розвиток особистості дітей та молоді та їх підготовку до участі в суспільному житті. У процесі виховання, яке включає навмисні і заплановані дії, учні знайомляться зі світом цінностей і вчать робити важливі особисті вибори в цьому відношенні. Суть терапії в прийомних сім'ях полягає в усуненні дефіциту розвитку неповнолітніх, а також у зниженні емоційної напруженості і ослабленні розладів, що виникають в результаті порушень поточного розвитку. Відповідальними за планування і реалізацію завдань у сфері догляду, виховання і терапії є члени постійної команди для періодичної оцінки ситуації дитини: педагог, психолог, педагог, психотерапевт і соціальний працівник. Відповідно до індивідуальних потреб, що випливають з діагнозу, вони забезпечують догляд та спеціалізовані заняття, які усувають недоліки в їх розвитку. З 2000 року в систему догляду за дітьми була введена стандартизація послуг з догляду та освіти, що сприяє: стандартизації рівня послуг, визначення критеріїв оцінки їх впровадження, уникненню помилок, а також оптимізації витрат на їх обслуговування. Нинішній стандарт перетворився на невелике установа з 14 осіб, де самі учні виконують безліч дій, пов'язаних з веденням домашнього господарства. Умови життя і атмосфера виховання в цій моделі об'єкта схожі з життям великої родини. Завдяки правилам, що діють в установах, молоді люди краще підготовлені до самостійного життя в майбутньому.

Ключові слова: виховання, діти-сироти, дисфункціональна сім'я, індивідуалізація, опіка, стандартизація, терапія.

Galina Beiger

Doctor of Pedagogical Sciences,
State Higher Vocational School in Chelm (Poland)

CURRENT STANDARDS OF CARE, EDUCATION AND THERAPY IN GUARDIANSHIP INSTITUTIONS IN POLAND

Abstract. The article raises the problem of standardization of guardianship and upbringing services in substitution guardianship institutions in Poland. As part of these services, guardianship, educational and therapeutic activities are carried out for children from dysfunctional families, who often have developmental deficiencies that require special exposure. Guardian, educational and therapeutic work is aimed at correcting the functioning of the child, compensating for didactic and educational deficiencies, treating deviations and returning the child to the care of his family. Care, upbringing and therapy are undertaken to

compensate for deficiencies and irregularities that are a consequence of upbringing in dysfunctional families. Care is a set of activities aimed at satisfying the supra-subjective needs of foster children and the compensatory responsibility of educators for their safety and creating conditions for proper development. Education covers a wide spectrum of impacts aimed at the harmonious development of the personality of children and adolescents and their preparation for participation in social life. In the process of upbringing, which involves intentional and planned activities, pupils are introduced to the world of values and learn to make important personal choices in this regard. The essence of therapy in foster care institutions is to eliminate developmental deficits of juveniles, as well as to reduce emotional tension and alleviate disorders resulting from irregularities in current development. Responsible for planning and implementing tasks in the area of care, upbringing and therapy are the members of the permanent team for periodic assessment of the child's situation: educator, psychologist, pedagogue, therapist and social worker. Adequately to the individual needs arising from the diagnosis, they provide care and specialized classes that level deficits in their development. Since 2000, standardization of care and education services has been introduced into the childcare system, which promotes: standardization of the level of services, determination of evaluation criteria for their implementation, avoidance of errors, but also optimization of their maintenance costs. The current standard has become a small, 14-person institution, where the pupils themselves perform many activities related to running a household. Living conditions and the atmosphere of upbringing in this model of the facility are similar to the lives of a large family. Thanks to the rules prevailing in institutions, young people are better prepared for independent living in the future.

Key words: *dysfunctional family, guardianship, education, therapy, standardization, individualization, orphans.*

Вступление. В Польше опека над детьми, лишенными родителей, осуществляется не только в системе общественной помощи. Предпочтение отдается семейным формам опеки – заместительным, приемным семьям, а также семейным детским домам. Заместительная опека осуществляется над ребенком тогда, когда родная семья не в состоянии обеспечить ему воспитание и заботу.

Тенденции, преобладающие в данное время в Польше в области направления детей в семейные и учрежденческие формы заместительной опеки, демонстрирует таблица 1.

Таблица 1.

Дети в заместительной опеке в Польше в 2008-2017 годах

Год	Количество детей в семейной заместительной опеке	Количество детей в учреждениях заместительной опеки
1	2	3
2008	53 357	19 271
2009	54 344	19 931
2010	53 798	18 982
2011	54 160	19 000
2012	57 885	19 184
2013	57 820	19 252
2014	57 422	19 229
2015	56 766	18 876

1	2	3
2016	56 170	17 514
2017	55 761	16 856

Источник: собственное исследование на основе данных Главного управления статистики.

Данные свидетельствуют о последовательном уменьшении количества детей-сирот, помещаемых в учреждения заместительной опеки, и увеличении по сравнению с предыдущими годами количества детей, помещенных в приемные семьи – с 53357 (2008 г.) до 55761 (2017 г.) детей.

Среди главных причин, препятствующих помещению детей-сирот под опеку семейных форм, можем выделить, прежде всего, последствия трудностей в ходе их развития, поведенческие и эмоциональные расстройства, угрозы социальной дезадаптации.

Многие дети, помещенные в приемные семьи, покидают их из-за трудностей, возникающих в процессе их воспитания, отсутствия воспитательных компетенций у приемных родителей, поведения приемных родителей, угрожающего благому ребенку. Решение принимает семейный суд. Детей обычно срочно перемещают в опекуноско-воспитательные учреждения социализирующего типа, называвшиеся ранее детскими домами. Круглосуточные учреждения заместительной опеки управляются специалистами, работающими в повятах (повят – административно-территориальная единица в Польше). Туда также направляются дети, чьи родители не в состоянии обеспечить им достойные условия ухода и воспитания в родном доме.

Чтобы уровень опекуноско-воспитательных услуг, предоставляемых учреждениями, не отличался от услуг, предоставляемых формами семейной опеки, разработан и законодательно закреплен стандарт опеки и воспитания. Стандартизация введена в систему опеки над детьми с целью определения объема материальных и нематериальных социальных услуг, оказываемых государством (Rasław, 2017, с. 263).

Стандартизация служит достижению таких целей:

- унификации определенных услуг, объектов, инструментария таким образом, чтобы независимо от места их выполнения качество и количество были одинаковыми или максимально приближенными для каждого пользователя;
- создания критериев для схемы реализации услуг, которые впоследствии станут средствами их контроля и оценки;
- оптимизации затрат (средства не выделяются на неэффективные и малоэффективные виды деятельности);
- устранения ошибок (для повышения эффективности) (Zbyrad, Paletko, & Brzózka, 2012).

Системные решения в области стандартизации опеки и воспитания в социализирующих учреждениях в Польше были инициированы Законом (Ustawa, 2000). Речь

идет об изменениях в опеке над детьми-сиротами, заключающихся во включении опекуноско-воспитательных учреждений в систему учреждений социальной политики (Rozporządzenie, 2000). Опека связывается с принятием опекуном ответственности за воспитание, развитие, безопасность и удовлетворение сверхсубъективных потребностей воспитанников. С целью оказания необходимой помощи, которая бы не способствовала уменьшению дееспособности ребенка в новой семье, были установлены стандарты ухода и образовательных услуг.

До конца 2019 года продолжают действовать учреждения с наполняемостью до 30 воспитанников, которые распределяются по трём воспитательным группам. Базовый стандарт опеки, который будет действовать по всей стране с 2020 г., предполагает увеличение количества семейных домов, которые будут функционировать как многодетные семьи с 14 воспитанниками. В таких домах создаются хорошие бытовые условия проживания: прихожая, кухня, хорошо оборудованная домашней техникой, гостиная для отдыха и встреч всего сообщества, комнаты для проживания двух-трех детей, база для занятий спортом (тренажёрный зал, бильярд, теннисный стол и тому подобное), ванны с местом для стирки и сушки белья, туалеты и технические подсобные помещения (гардероб, склад, гараж). В таких домах создаются уютные условия проживания, которые лучше готовят воспитанников к самостоятельной жизни, поскольку все обязанности, связанные с ведением хозяйства, исполняют дети вместе с воспитателями. Кроме того, учреждения заботятся о соответствующих бытовых условиях для малолетних беременных, обеспечивая им дополнительно наблюдение акушера-гинеколога и психолога. Педагогическая опека предоставляется детям круглосуточно, а в ночное время обязателен как минимум троекратный обход с особенным вниманием к здоровью и безопасности воспитанников. Всем воспитанникам гарантируется:

- питание, соответствующее индивидуальным потребностям развития и здоровья, культурным и религиозным потребностям;
- здравоохранение – доступность врача первичного звена, доступность консультации у профильных врачей и больничного лечения;
- обеспечение лекарствами и специальными продуктами питания;
- обеспечение одеждой, обувью, бельём и другими предметами личного обихода, средствами личной гигиены;
- обеспечение игрушками, книгами в соответствии с возрастом и развитием;
- обеспечение учебниками и школьными принадлежностями;
- денежная квота (так называемые карманные деньги) в распоряжении воспитанника в размере от 1 до 8% базовой квоты, указанной в законе (Rozporządzenie, 2000).

Опека в таком воспитательном учреждении направлена прежде всего на реализацию потребности ребенка в безопасности, внедрение его в малое сообщество, являющееся образцом социальной группы, напоминающей семью, в которой все друг друга поддерживают и вместе решают проблемы.

Цель и задачи. Предмет исследований составляли стандарты функционирования

опекунско-воспитательных учреждений социализирующего типа с целью опеки, воспитания и терапии. В ходе исследований осуществлялся поиск ответа на исследовательские проблемы:

- с какими проблемами попадают дети и молодежь в учреждения заместительной опеки?
- каков стандарт опекунского, воспитательного и терапевтического воздействия на воспитанников?

Методы исследования. Исследования проводились в 4 опекунско-воспитательных учреждениях Люблинского воеводства с использованием изучения документов, содержащих психопедагогические диагнозы воспитанников на протяжении 2008-2017 гг. Итоговые опросы и обобщения были проведены в 2018 году.

Результаты исследования. Анализ психолого-педагогических диагнозов воспитанников позволил определить широкий круг проблем, с которыми дети и молодежь попадают в эти заведения, и одновременно он показывает, насколько велика потребность в специальном воспитательно-социализационном и терапевтическом воздействии. Результаты исследований, охватывающие как дефекты развития, так и симптомы социальной дезадаптации, имеющиеся у воспитанников, представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2.

Дефекты развития у воспитанников 2008–2017 годов

Дефицит	Семейные дома (№ 1–4 Люблин)		Детский дом (Корчака, Люблин)		Детский дом (Пшибы, Славице)		Детский дом Воля Галензовска		Всего	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	9	10
Педагогическая и воспитательная запущенность	21	16,41	33	34,38	8	7,41	53	46,09	115	25,73
Микротравмы ЦНС	3	2,34	2	2,08	—	—	—	—	5	1,12
Сниженный уровень графомоторики	26	20,31	24	25,00	9	8,33	2	1,74	82	18,34
Дислексия, дисграфия, дизорфография, дискалькулия	23	17,97	22	22,92	7	6,48	15	13,04	67	14,99
Речевые нарушения	27	21,09	15	15,63	5	4,63	5	4,35	52	11,63
Сниженная концентрация внимания	27	21,09	16	16,67	18	16,67	27	23,48	88	19,69
Синдром дефицита внимания, гиперактивность	19	14,84	23	23,96	12	11,11	26	22,61	80	17,90
Высокий уровень тревожности	24	18,75	20	20,83	8	7,41	18	15,65	70	15,66
Эмоциональная и социальная незрелость	27	21,09	37	38,54	33	30,55	48	41,74	145	32,44
Детские неврозы	—	—	—	—	—	—	48	41,74	48	10,74
Высокий уровень невротизма/сильное эмоциональное напряжение	34	26,56	35	36,46	9	8,33	14	12,17	92	20,58
Нарушенное чувство безопасности и сопричастности	21	16,41	18	18,75	8	7,41	48	41,74	95	21,25
Энурез	3	2,34	3	3,13	1	0,93	—	—	7	1,57

1	2	3	4	5	6	7	8	9	9	10
Задержка развития	2	1,56	—	—	—	—	20	17,39	22	4,92
Негативные реакции на взрослых	7	5,47	6	6,25	10	9,26	27	23,48	50	11,19
Нарушение зрительного восприятия	31	24,22	34	35,42	23	21,29	н. д.	—	88	19,69
Нарушения слуха (в т.ч. фонематического)	38	29,69	32	33,33	24	22,22	н. д.	—	94	21,03
Нарушение логического и арифметического мышления	26	20,31	26	27,08	27	25,00	н. д.	—	79	17,67
Нарушенная зрительно-двигательная координация	20	15,63	18	18,75	13	12,04	н. д.	—	51	11,41
Эмоциональные и поведенческие расстройства	2	1,56	5	5,21	5	4,63	н. д.	—	12	2,68
Нарушенная самооценка	2	1,56	2	2,08	—	—	н. д.	—	4	0,89
Низкая стрессоустойчивость	—	—	1	1,04	—	—	н. д.	—	1	0,22
Высокий уровень агрессии	4	3,13	20	20,83	6	5,55	н. д.	—	30	6,71
Алкогольный синдром плода (FAS)	—	—	3	3,13	1	0,93	н. д.	—	4	0,89

(н. д.) – нет данных

Источник: собственные исследования.

Среди обнаруженных дефектов развития у исследуемых воспитанников наиболее выражены социальная и эмоциональная незрелость (32,44%), педагогическая и воспитательная запущенность (у 25,73%), частичные дефициты в виде нарушений слухового (21,03%) и зрительного (19,69%) восприятия, затрудняющие овладение навыками чтения и письма, а также дислексия, дисграфия, дизорфография, дискалькулия (14,99%), сниженный уровень графомоторности (18,34%). Что касается удовлетворения основных психических потребностей ребенка во временном воспитательном окружении, то заметны также недостаток реализации потребности в безопасности и сопричастности (21,25%) и их последствия в виде проявляющегося у детей невротизма (20,58%), сильного эмоционального напряжения и высокого уровня тревоги (15,66%), синдрома дефицита внимания и гиперактивности (17,90%), снижения концентрации внимания (19,69%).

Таблица 3.

Симптомы социальной дезадаптации в поведении воспитанников, находившихся в учреждениях в 2008–2017 гг.

Симптомы социальной дезадаптации	Семейные дома № 1-4 Люблин		Детский дом Корчака Люблин		Детский дом Пшибыславце		Детский дом Воля Галензовска		Всего	
	п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Побеги	32	25,00	41	42,71	41	37,96	32	27,83	146	32,66
Кражи	12	9,38	28	29,17	17	15,74	28	24,35	85	19,02
Прогулы	30	23,44	23	23,96	23	21,30	40	34,78	116	25,95
Негативное отношение к школе	18	14,06	20	20,83	18	16,67	48	41,74	104	23,27
Агрессия	35	27,34	20	20,83	37	34,26	38	33,04	130	29,08
Курение сигарет	30	23,44	28	29,17	27	25,00	42	36,52	127	28,41

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Употребление алкоголя	21	16,41	21	18,26	36	33,33	29	25,22	107	23,94
Употребление психоактивных веществ	18	14,06	15	15,63	9	8,33	12	10,43	54	12,08
Драки	5	3,91	9	9,38	3	2,77	15	13,04	32	7,16
Хулиганство	8	6,25	15	15,63	15	13,89	22	19,13	60	13,42
Самовольные выходы	9	7,03	18	18,75	7	6,48	36	31,30	70	15,66
Взломы	4	3,13	3	3,13	4	3,70	7	6,09	18	4,03
Бродяжничество	5	3,91	2	2,08	4	3,70	7	6,09	18	4,03
Ложь	6	4,69	18	18,75	6	5,56	46	40,00	76	17,00
Конфликты деморализованным окружением	с 9	7,03	17	17,71	9	8,33	23	20,00	58	12,98
Конфликты ровесниками	с 9	7,03	13	13,54	10	9,26	17	14,78	49	10,96
Выманивание денег	2	1,56	9	9,38	4	3,70	15	13,04	30	6,71
Ранние сексуальные контакты, половая распущенность	3	2,34	7	7,29	4	3,70	20	17,39	34	7,61
Членовредительство	5	3,91	2	2,08	8	7,41	15	13,04	30	6,71
Издательства над младшими и слабыми	9	7,03	14	14,58	12	11,11	15	13,04	50	11,19
Попытки суицида	1	0,78	2	2,08	6	5,56	8	6,96	17	3,80
Вызывающее поведение	4	3,13	13	13,54	9	8,33	20	17,39	46	10,29
Вульгарность	24	18,75	16	16,67	25	23,15	25	21,74	98	21,92
Жестокое обращение с животными	—	—	4	4,17	—	—	4	3,48	8	1,79
Поджоги	—	—	1	1,04	1	0,93	2	1,74	4	0,89
Шантаж/угрозы	4	3,13	10	10,42	7	6,48	10	8,70	31	6,94
Торговля наркотиками	2	1,56	4	4,17	1	0,93	6	5,22	13	2,91
Создание преступных группировок	—	—	—	—	—	—	2	1,74	2	0,45
Нападения	—	—	5	5,21	—	—	2	1,74	7	1,57
Избиения	8	6,25	12	12,50	5	4,63	15	13,04	40	8,95
Причинение смерти	—	—	—	—	1	0,93	—	—	1	0,22

Источник: собственные исследования.

Многие воспитанники вследствие предыдущего жизненного опыта не принимают факт помещения в учреждение, демонстрируя общее негативное отношение ко взрослым, то есть, воспитателям (11,19%), и демонстрируют антиобщественное поведение, препятствующее жизни и деятельности других воспитанников. Чаще всего, т. е. на уровне выше 10,0% в изучаемой популяции, симптомы социальной дезадаптации у несовершеннолетних включают в себя: побег (32,66%), самовольный выход (15,66%); агрессию (29,08%), хулиганские действия (13,42%); курение (28,41%), употребление алкоголя (23,94%), психоактивных веществ (12,08%); негативное отношение к школе (23,27%), прогулы (25,95%); вульгарность (21,22%), вызывающее поведение (10,29%),

причиной которому есть воспитательная запущенность и контакты со сверстниками из различных субкультурных маргинальных сред; ложь (17,00%), кражи (19,02%).

Результаты исследования позволили определить объем индивидуальных потребностей и рекомендации относительно:

- дальнейшей воспитательной работы;
- терапевтической программы;
- работы с семьей ребенка;
- работы по подготовке ребенка к усыновлению;
- необходимости помещения ребенка в специальное учреждение, действующее в соответствии с положениями системы образования, медицинское учреждение или другое учреждение системы социальной помощи;
- образовательных потребностей, участия в коррекционно-компенсационных, восстановительно-воспитательных занятиях, в социотерапии, мероприятиях ресоциализации или лечении и реабилитации.

Изучение документации (медицинской, школьной и касающейся семейных проблем) определяет условия для улучшения дальнейшего развития ребенка, создания у него устойчивых положительных эмоциональных состояний, влияния кризисных явлений в семье на его благополучие. Обобщение полученных данных являются основой определения необходимости в назначении опеки над ребёнком. Все эти элементы используются при составлении индивидуального плана помощи ребёнку. Ответственным за создание такого плана является педагог, который управляет процессом воспитания. Воспитатель сотрудничает с ассистентом, работающим с семьей ребенка. План помощи ребенку включает цели и действия, как краткосрочные, так и долгосрочные, ориентированные, в первую очередь, на возвращение ребенка в родную семью. Если это невозможно, то проводится работа по определению ребенка в приемную/заместительную семью или подготовку воспитанника к самостоятельности. План помощи ребёнку подлежит пересмотру и модифицируется не реже двух раз в год. Исполнители запланированного специального воздействия на воспитанников являются членами постоянной команды для периодической оценки ситуации: воспитатель, психолог, педагог, терапевт и социальный работник. Предпринимаемые действия охватывают все сферы развития ребенка: физическую, интеллектуальную, нравственную, эмоционально-социальную и духовную.

В работе по уходу стандартом является индивидуальный подход к ребенку, основой которого являются отношение к нему как к субъекту, когда все действия направлены на его благо. Субъектность воспитанников в опекуноско-воспитательном учреждении социализирующего типа состоит в признании воспитателями их личностной ценности и индивидуальности, прав, зафиксированных в нормативных актах (Kodeks, 2018; Konstytucja, 1997; Konwencja, 1989; Postanowienie, 1997; Rozporządzeni, 2000; Ustawa, 2000):

- терпимость к отличиям воспитанников;
- оказание им уважения,

- признание за ними права на уважение их достоинства;
- права на соучастие во всех мероприятиях учреждения;
- права на совместное принятие решений по всем вопросам, их касающихся;
- партнерства в отношениях воспитатель–воспитанник;
- удовлетворение индивидуальных потребностей в опеке и образовании;
- предоставление индивидуальных форм деятельности (образовательной, спортивной, рекреационной, социальной, хобби) для развития ребенка.

Субъектный и партнерский подход к воспитанникам способствует формированию многих ценных личностных навыков, полезных в будущей, взрослой и самостоятельной жизни, в том числе:

- поиск собственных решений;
- самостоятельность в принятии решений;
- совершение собственного выбора (например, направления образования, будущей профессии);
- планирование собственных проектов и достижения целей;
- способность к самостоятельной оценке ценностей;
- ответственность за свои действия (Buczowski, & Cichocki, 1988; Gurycka, 1989; Megahan, 1991).

Благо ребенка тесно связано с пониманием его интересов. Конвенция о правах ребенка (Konwencja, 1989, ст. 3) подчеркивает, что «высшим приоритетом является максимальная защита наилучших интересов ребенка во всех действиях, касающихся детей, независимо от того, предпринимаются они государственными или частными учреждениями, органами социального обеспечения, судами, административными или законодательными органами» (Kalinowska, 2015). Согласно толкованию Верховного суда Польши (Postanowienie, 1997), концепция блага ребенка охватывает, с одной стороны, всю сферу наиболее важных его личных вопросов, например, таких, как физическое и духовное развитие, надлежащее образование и воспитание, а также подготовку ко взрослой жизни; с другой, она имеет четкое материальное измерение, заключающееся в необходимости обеспечения ребенка средствами к существованию, достижению личных целей, а в случае, когда ребенок имеет свое имущество, также в заботе о его имущественном интересе (Postanowienie, 1997).

Правовой подход к проблеме блага ребенка обуславливает ряд приоритетов, определяющих направление изменений в стандартах опеки и воспитания детей-сирот во всей системе опеки над детьми, в том числе в учреждениях заместительной опеки. С точки зрения этих стандартов приоритетами являются:

- отношение к ребенку как к основной ценности;
- постановка интересов ребенка выше интересов родителей;
- стремление к тому, чтобы ребёнок мог воспитываться в полной семье (работа с семьей, направленная на возвращение ребенка в биологическую семью);

- суд не объявляет о разводе родителей, если это может поставить под угрозу интересы ребенка;
- установление форм контакта ребенка, находящегося в учреждении, с его родителями на основе поддержания взаимосвязей;
- предотвращение негативных последствий решений и ситуаций, угрожающих интересам ребенка;
- благо ребенка как высшая ценность во всех вопросах, касающихся его (Kalinowska, 2015).

Индивидуализация в организации опеки, воспитательной и терапевтической работы с ребенком обеспечивается профессиональным подходом к его потребностям, следующим из психопедагогической диагностики, проводимой после поступления ребенка в учреждение. В соответствии с принятыми нормативными актами (Rozporządzeni, 2000; Ustawa, 2000), диагностирование воспитанников проводят психолог и педагог. Диагностика включает анализ проблем ребенка, проистекающих из семейной ситуации, определение уровня его развития, поиск и выбор направлений в дальнейшей педагогической работе с ним. Основой для анализа проблем является выяснение причин кризиса в семье и их влияния на различные аспекты жизни ребенка, а также на отношения со значимыми людьми (прежде всего с родителями, но также с родственниками, друзьями и т. д.). Оценка уровня развития и функционирования ребенка связана с определением как его сильных сторон, так и потребностей в дальнейшем развитии эмоционально-социальной личностных сфер. У многих воспитанников на этапе диагностики обнаруживаются различные нарушения развития, симптомы социальной дезадаптации, поведенческие и эмоциональные расстройства.

Воспитательная работа с учениками в учреждении сосредоточена на реализации права ребенка на образование, закрепленного в Конвенции о правах ребенка (Konwencja, 1989), которое реализуется путем предоставления доступа к общеобразовательным или специальным школам, а в особых случаях – к системе индивидуального обучения. Если ученики обучаются за пределами местности, в которой находится учреждение опеки, то они обеспечиваются местом в интернате и покрытием расходов на проезд между интернатом и учреждением. Каждый день все дети получают помощь в учебе, особенно при выполнении домашних заданий и компенсации недостатков, возникающих в результате педагогической и образовательной запущенности. Воспитатели организуют ряд внеклассных развлекательных и спортивных мероприятий для стимулирования развития интеллекта и интересов воспитанников.

Одной из основных задач учреждения (помимо стимулирования развития ребенка и выравнивания воспитательных недочётов) является подготовка воспитанников к самостоятельной жизни, особенно в тех случаях, когда у воспитанников нет шансов ни на возвращение в биологическую семью, ни на семейную опеку. Эти воспитанники участвуют в занятиях по подготовке к ведению домашнего хозяйства и развитию навыков уборки, стирки, глажки, приготовления пищи, совершения покупок, планирования работы по дому.

Отсутствие обслуживающего персонала в учреждениях опеки естественным образом стимулирует воспитанников самостоятельно выполнять многие повседневные дела. Ученики учатся под присмотром своих наставников, как решать дела в инстанциях, писать письма, поддерживать отношения с соседями. Самых старших учеников готовят к семейной жизни (семинары и дискуссии, посвященные браку, семье, физиологии беременности, родительству и уходу за младенцами).

Ценным дополнением к воспитательной работе являются различные формы терапии, особенно важные для детей с особыми образовательными потребностями (психические и поведенческие расстройства, нарушения развития, проявление дефицита внимания и гиперактивности, социальной дезадаптации). Недостатки развития и социальная дезадаптация существенно влияют на различные ограничения в функционировании воспитанников – как в учреждении, так и в школе – поэтому им предоставляется усиленная опека и терапия, что улучшает их способность взаимодействовать в социальных группах, обеспечивает процесс получения знаний и навыков в школе. Наиболее распространенным методом применительно к воспитанникам, у которых есть трудности с овладением техникой чтения и письма, является педагогическая терапия, повышающая чувствительность ребенка к зрительным и слуховым раздражителям, развивающая навыки слухового и визуального анализа и синтеза. Дети с пониженной графомоторной эффективностью охвачены помощью педагога, состоящей в улучшении моторики рук в сочетании с контролем мышечного тонуса, особенно пишущей руки. Кроме того, вводятся упражнения на ориентацию в схеме своего тела для детей с нарушениями латерализации и дислексией, ведется работа в виде упражнений и игр на улучшение зрительно-двигательной координации. Для гиперактивных детей с проблемами дефицита внимания организуются активизирующие, полисенсорные, манипуляционные, конструктивные, музыкальные игры и упражнения на основе изобразительного материала. В работе с детьми с сильным эмоциональным напряжением помогают метод развивающего движения Вероники Шерборн, драма и релаксация. Терапевтические занятия, особенно арт-терапия, театральная терапия, лесотерапия, не только снимают напряжение, но и развивают творческий потенциал учеников, повышают их восприимчивость к искусству, учат общению и контакту с культурными объектами. Благодаря арт-терапии дети учатся выражать свои чувства и эмоции через творческую деятельность, справляться со стрессом и агрессией. Арт-терапия помогает ребенку пережить не только акт творения, но и *катарсис*, или очищение, «через переживание скрытых эмоций и подвергание анализу своих проблем. Дополнительно по окончании творческой работы важно интерпретировать содержание, представленное ребенком чаще всего в символической форме. Благодаря этому анализу терапевту будет легче определить реальные, хотя и скрытые проблемы, переживаемые воспитанником, высвободить его заблокированные эмоции» (Bejger, 2018, с. 71). Релаксация (Albisetti, 2005) и социотерапия дают хороший результат у воспитанников с симптомами поведенческих и эмоциональных расстройств, а также социальной дезадаптации. Социотерапия сочетает в себе элементы психотерапии,

психообразования, воспитания и межличностного тренинга, а также способствует улучшению функционирования воспитанников в отношениях: Я–я, Я–взрослые, Я– сверстники, Я–задачи. Во время социотерапевтических занятий терапевт помогает участникам «в максимально возможной степени изменить ошибочные когнитивные суждения о себе и других, создать ситуации, которые дают возможность отреагировать эмоциональное напряжение и изменить дезадаптивные поведенческие модели» (Jagięła, 2009, с. 23). В случае отсутствия прогресса в терапии воспитанники с социальной дезадаптацией по решению семейного суда помещаются в центры социальной реабилитации, а дети с поведенческими и эмоциональными расстройствами направляются в молодежные центры социотерапии, где они подвергаются интенсивному терапевтическому и ресоциализирующему воздействию.

Работа с ребенком в учреждении документируется. Основным документом является индивидуальный план помощи ребенку. Он включает в себя все запланированные для ребенка опекунские, воспитательные и терапевтические действия, вытекающие из его потребностей, определенных на основе психопедагогического диагноза, а также причин кризиса в семье и его влияния на функционирование воспитанника. Наряду с запланированным воздействием отмечаются формы его реализации, возможные трудности и модификации. В плане указывается период, на который он действителен, а также краткосрочные и долгосрочные цели и действия группы специалистов по возвращению ребенка в семью и сотрудничеству с семьей или по помещению ребенка в замещающую или приемную семью. На каждого воспитанника в учреждении заводится «Карта пребывания ребенка», в которой оценивается по шкале от 0 до 5 (от отрицательного до положительного) отношение родителей к ребенку, отношения ребенка с родителями, социальное функционирование ребенка в учреждении, обучение в школе, социальное функционирование ребенка вне учреждения, уровень самостоятельности, эмоционального функционирования, состояния здоровья, особые потребности ребенка и в описательной форме – значимые для ребенка события и возможный воспитательный комментарий педагога, управляющего процессом воспитания данного ребенка.

Специалистами, работающими в учреждении (психологом, педагогом, терапевтом), ведется документация специальных коррекционно-компенсационных и терапевтических вмешательств в формах «Листа психологических обследований и наблюдений» и «Карты участия в специальных занятиях». Все формы документирования опекунско-воспитательной и терапевтической работы способствуют рефлексии, используются для оценки эффективности применяемых форм взаимодействия, модификации методов и форм работы с ребенком, что повышает шансы на повышение профессионализма педагогического коллектива и лучшую подготовку воспитанников к самостоятельной жизни.

Обсуждение. Изменения в системе опеки над ребёнком в Польше происходят с 2000 года и направлены на увеличение числа детей, которые, не имея возможности воспитываться в родных семьях, по решению суда направляются под опеку семейной формы. Однако, как

показывает действительность, учреждения заместительной опеки количестве все еще нужны в Польше. Они обеспечивают альтернативную профессиональную опеку над детьми, которые не могут оказаться в заместительной или приемной семье. От кандидатов в заместительные родители не требуется иметь специальное образование, тогда как в опекуноско-воспитательных учреждениях работают только лица с высшим педагогическим образованием. Педагоги, работающие в учреждениях, часто имеют дополнительную квалификацию в виде курсов повышения квалификации и курсов, позволяющих расширить перечень занятий, стимулирующих психофизическое развитие детей и улучшающих их функционирование как в учреждении, так и в школьной среде. Закон о поддержке семьи и системе заместительной опеки, а также Постановление министра труда и социальной политики 2011 года устанавливает стандарты услуг в области опеки, воспитания и терапии, предоставляемых опекуноско-воспитательными учреждениями, которые в настоящее время полностью реализуются.

Выводы. Установленные стандарты снижают затраты на содержание тех учреждений, которые считались наиболее дорогой формой опеки над детьми-сиротами в Польше, выравнивают уровень их функционирования, нивелируя различия между учреждениями, расположенными в городах и в сельской местности, и определяют требуемое качество услуг, предоставляемых ребенку и его семье. Дети из неблагополучных семей, помещенные в учреждения, поступают с многочисленными запущенностями. Педагогический коллектив вместе со специалистами по-прежнему должен заботиться о высоком уровне профессионального воздействия, которое помогает сглаживанию дефектов, восполнению образовательных и воспитательных недочетов, стимулированию дальнейшего развития детей и молодежи и лучшей их подготовке к самостоятельной жизни. Стандартизация обеспечила одинаковый уровень опекуноско-воспитательных и терапевтических услуг, предоставляемых в исследованных учреждениях. Однако стоит позаботиться о том, чтобы стандартизация не приводила к схематизму и заурядности и чтобы учреждения для небольшого количества детей могли приобрести свой индивидуальный, доброжелательный к ребенку характер.

Список использованных источников

- Albisetti, V. (2005). *Trening autogeniczny dla spokoju psychosomatycznego*.
- Bejger, H. (2018). Arteterapia i edukacja twórcza w praktyce wychowawczej placówki socjalizacyjnej. *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. vol. 13, № 2.
- Buczowski, P., Cichocki, R. (red.) (1988). *Podmiotowość: możliwość – rzeczywistość – konieczność*. Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW Poznań.
- Gurycka, A. (red.) (1989). *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego. Retrieved from: <https://sjp.pwn.pl/sjp/standard;2576133>.
- Jagięła, J. (2009). *Socjoterapia w szkole*. Wydawnictwo „Rubikon” Kraków.
- Kalinowska, E. (2015). *Czym jest dobro dziecka?* Retrieved from: <https://kruczekblog.pl/2015/12/01/czym-jest-dobro-dziecka/>
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy*; Dz. U. 1964, Nr 9, poz. 59; Dz. U. z 2017 r., poz.682; Dz. U. z 2018 r. poz. 950, Dz. U. z 2019 r. poz. 303, 1146.
- Konstytucja RP z dnia 2 kwietnia 1997 r.*; Dz. U. z 1997 r., Nr 78, poz. 483 z późn. zm.

Konwencja o Prawach Dziecka z dnia 20 listopada 1989 r.; Dz. U. 1991, Nr 120, poz. 526.

Meghan, R. (1991). *Edukacja elastyczna*. Toruń.

Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 11 lutego 1997 r., II CKN 90/96.

Raław, M. (2017). *Zinstrumentalizowane rodzicielstwo. Rodziny zastępcze – między usługą a odruchem serca. Perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT Toruń.

Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z 1.09.2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych; Dz. U. nr 80, poz. 900.

Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy o pomocy społecznej..., art. 33 ust 3; Dz. U. z 2000, nr 19, poz. 238.

Zbyrad, B., Paletko, P., Brzózka, A. (2012). *Standaryzacja*. Retrieved from: <https://mfiles.pl/pl/index.php/Standaryzacja>

References

Albisetti, V. (2005). *Autogenic training for psychosomatic peace Jedność Kielce*.

Bejger, H. (2018). Art-therapy and creative education in the educational practice of a socialization institution. *Elementary Education in Theory and Practice: Vol. 13 (2)*.

Buczowski, P., & Cichocki, R. (Eds.) (1988). *Subjectivity: possibility – reality – necessity*. Editorial Board of the ZMW Social Analysis Center Poznań.

Gurycka, A. (Ed.) (1989). *Subjectivity in the educational experiences of children and adolescents*. Ed. University of Warsaw. Retrieved from: <https://sjp.pwn.pl/sjp/standard;2576133>.

Jagięła, J. (2009). *Sociotherapy at school*. Krakow: Publisher "Rubikon".

Kalinowska, E. (2015). *What is the good of the child?* Retrieved from: <https://kruczekblog.pl/2015/12/01/czych-jest-dobro-dziecka/>

Family and Guardianship Code; Dz. U. 1964, No. 9, item 59; Dz. U. of 2017, item 682; Dz. Of Laws of 2018, item 950, Journal Of Laws of 2019, item 303, 1146.

The Constitution of the Republic of Poland (1997, April 2). Dz. Of Laws of 1997, № 78, item 483 with later d.

Convention on the Rights of the Child of November 20, 1989; Dz. Of Laws 1991, № 120, item 526.

Meghan, R. (1991). *Flexible education*. Toruń.

Order of the Supreme Court (1997, February 11). II CKN 90/96.

Raław, M. (2017). *Instrumented parenthood. Foster families – between service and heart reflex. Sociological perspective*. Toruń: AKAPIT Educational Publishing House

Regulation of the Minister of Labor and Social Policy of 1.09.2000 regarding educational and care facilities; Dz. Of Laws №. 80, item 900.

Act of 18 February 2000 amending the act on social assistance ..., art. 33 paragraph 3; Dz. Of Laws of 2000, № 19, item 238.

Zbyrad, B., Paletko, P., & Brzózka, A. (2012). *Standardization*. Retrieved from: <https://mfiles.pl/pl/index.php/Standaryzacja>

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-31-42>
УДК 378.011.3 - 051: [37.015.33:314.151.3
ORCID ID 0000-0001-9947-8503

Дар'я Бирик,

*аспірант кафедри теорії та технології соціальної роботи
НПУ імені М. П. Драгоманова,
м. Київ*

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ З РОЗВИТКУ ЛІДЕРСТВА У ДІТЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Анотація. *Стаття присвячена одній із актуальних проблем професійної підготовки студентів – майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми із сімей вимушених переселенців. Обґрунтовано актуальність проблем та потреб дітей вимушених переселенців щодо подолання «споживацької позиції» засобами тренінгових технологій.*

Розкрито специфіку й особливості підготовки студентів до впровадження тренінгових технологій для дітей вимушених переселенців. Висвітлено ключові компетенції майбутніх соціальних працівників для розвитку лідерства дітей вимушених переселенців. Розглянуто нові напрями практичної соціальної роботи: «соціальне лідерство», «лідерство в соціальній роботі».

За результатами аналізу наукових джерел уточнено значення для педагогічної моделі взаємодії з клієнтами соціальної роботи концепцій ефективного лідерства та ситуаційних концепцій лідерства. Зроблено теоретичний аналіз моделей лідерської компетентності. Наголошено на доцільності впровадження моделі ефективних навичок лідера за концепцією Стівена Р. Кові «залежність-незалежність – взаємозалежність».

Подано узагальнений огляд завдань та зміст тренінгової програми «Лідер у кожному» для дітей вимушених переселенців. Визначено перелік важливих компетенцій, які зможуть отримати діти із сімей вимушених переселенців під час проходження тренінгової програми.

Уточнено значення професійної мотивації та ціннісних орієнтацій студентів-майбутніх соціальних працівників для професійної підготовки фахівців.

Отримані результати дослідження дозволяють зробити висновки про необхідність в професійній підготовці впровадження і стимулювання лідерства до практичної взаємодії, а саме з дітьми вимушених переселенців через реалізацію тренінгових технологій.

Ключові слова: *діти із сімей вимушених переселенців, лідерство, професійна підготовка, професійні компетенції, розвиток, соціальна робота, соціальний працівник.*

Daria Bybyk,

*PhD Student of the Postgraduate of
Department of Theory and Technology of Social Work of the
National Pedagogical Dragomanov University,
Kyiv*

SPECIFICITY OF STUDENTS' PREPARATION FOR THE IMPLEMENTATION OF LEADERSHIP TRAINING TECHNOLOGIES FOR INTERNALLY DISPLACED CHILDREN

Abstract. *The article is devoted to one of the urgent problems of professional preparation of students-future social workers for work with internally displaced children. The urgency of problems and*

needs of internally displaced children in overcoming the “consumer position” by means of training technologies is substantiated.

The specifics and peculiarities of students' preparation for implementation of training technologies for internally displaced children are revealed. The key competencies of future social workers for the development of leadership of internally displaced children are highlighted. New directions of practical social work are considered as: “social leadership”, “leadership in social work”.

The results of the analysis of scientific sources clarify the importance of the pedagogical model of reflective practice in interaction with clients of social work, modeling of effective leadership and situational concepts of leadership. Theoretical analysis of models of leadership competence is made. It is emphasized on the expediency of introducing the model of effective skills of the leader according to the concept of Stephen R. Kovey “dependence-independence-interdependence”.

A summary of the tasks and content of «the Leader in Everyone» training program for internally displaced children has been provided. The list of important competences that internally displaced children will receive during the training program is defined.

The importance of professional motivation and value orientation of students-future social workers for professional training of specialists has been clarified.

The results of the study allow showing conclusions about the need for vocational training for the introduction and stimulation of leadership to practical interaction, especially, for internally displaced children through the implementation of training technologies.

Key words: *development, displaced children, leadership, professional competences, professional development, social work, social worker.*

Вступ. Важливим напрямом соціальної політики в Україні є соціальний захист та соціально-педагогічна робота з сім'ями вимушених переселенців. Про це свідчить поява абсолютно нової проблеми в нашому суспільстві, оскільки внаслідок військового конфлікту на Сході України вимушено покидають свої домівки сім'ї з дітьми, які потребують відновлення нормального життя.

Примітно, що для стійкого розвитку вимушених переселенців, держава повинна вживати низку заходів з чіткою системою соціальної підтримки. Для успішного вирішення проблем, що виникають, необхідні спільні зусилля фахівців у різних галузях діяльності, зокрема професійних соціальних працівників та соціальних педагогів, які володіють технологіями вирішення соціальних проблем для даної категорій клієнтів.

Термін «внутрішньо переміщена особа» не є соціальним статусом і жодним чином не можна вирізняти цю групу з нашої великої української громади (Алексєєнко, 2018). Важливою складовою роботи з внутрішньо переміщеними особами, а також з усіма громадянами України, які на собі відчули конфлікт та його наслідки, є соціально-педагогічна робота, зокрема на основі профілактики споживацької позиції для кожної родини та дітей вимушених переселенців.

Професійна діяльність соціального працівника з внутрішньо переміщеними сім'ями спрямована на подолання негативних явищ спричинених вимушеною міграцією. Через наслідок вимушеної міграції відбувається процес загострення соціальних, політичних, психологічних проблем, тому найбільше в цій ситуації страждають діти, оскільки переживання стресу від перебування в зоні військового конфлікту, переселення,

приспосовування до нових умов перебування може негативно вплинути на розвиток особистості, психічне та фізичне здоров'я. Травматичні і стресові чинники значно частіше впливають на дитину в період її розвитку, тим самим порушуючи нормальні процеси формування і становлення особистості (Сьомкіна, 2015).

Очевидно, знаючи проблеми та потреби дітей вимушених переселенців, важливим питанням соціальної роботи в Україні залишається підготовка соціальних працівників відповідно до суспільного запиту – підготувати фахівців здатних до взаємодії з даною категорією на основі набутих «нових» знань, умінь, навичок та компетенцій, які необхідні для виконання професійних функцій соціального працівника. Якісна соціальна підтримка дітей повинна реалізовуватися у відповідних програмах, які мають певну спрямованість до урахування специфічних потреб дітей вимушених переселенців щодо розвитку їхнього лідерського потенціалу та високоефективних навичок подолання профілактики споживацької позиції в суспільстві. Суттєвою психологічною особливістю таких ситуацій є те, що відбувається забезпечення детермінуючого «впливу на» особистість, який здійснюється реактивними, адаптивними виховними механізмами (Бех, 1999).

Розглядаючи професійну діяльність майбутніх соціальних працівників як систему цілеспрямованого прояву професійних умінь заради конкретно окресленої мети, ми розуміємо суть цілей через діяльність і поведінку клієнта, а не через діяльність соціального працівника. Тому цілі професійної діяльності у соціальній сфері проявляються у змінах, зміщенні, розвитку людини, її уявленні, розумінні ситуацій, її практичних умінь і навичках, набутих у цілеспрямованій діяльності (Карпенко, 2016). Зокрема професійна підготовка стає практико-орієнтованою, оскільки засвоєння знань, навичок та умінь відбувається спираючись на реальний життєвий та професійний досвід (Савельчук, 2019), універсальною, тобто володіння спеціалістами не тільки базовими цінностями та функціями, а й чіткими знаннями та практичними навичками з вирішення тієї чи іншої соціальної проблеми. Соціальний працівник повинен швидко адаптуватись, постійно підвищувати рівень професійної підготовки та мати відповідний рівень компетентності з різними категоріями клієнтів.

У документі Освітня політика та акредитаційні стандарти (Educational Policies and Accreditation Standards, 2008, 2012) виділено 10 ключових компетенцій соціальних працівників: ідентифікувати себе з професіоналом у галузі соціальної роботи та поводити себе відповідно; застосовувати етичні принципи соціальної роботи, що визначають професійну практику; використовувати критичне мислення, щоб інформувати та висловлювати професійні судження; запроваджувати ідеї різноманітності (diversity) та відмінності у практику; сприяти реалізації прав людини і соціальної та економічної справедливості; брати участь у дослідницько-орієнтованій практиці та практично-орієнтованих дослідженнях; застосовувати знання про людську поведінку і соціальне середовище; впливати на політичну практику для просування соціально-економічного благополуччя і надання ефективних соціальних послуг; враховувати контексти, які

формують практику; здійснювати оцінювання потреб, втручання і аналіз результатів роботи з індивідами, сім'ями, групами, організаціями і громадами.

Найбільший науково-дослідницький доробок щодо розширення теоретико-методологічних засад підготовки соціальних працівників представлено у педагогічній моделі рефлексивної практики (A Pedagogical Model for Reflective Practice) щодо взаємодії з клієнтами соціальної роботи (Bibiana D. Koh & Laura S. Boisen, 2019). Аналіз наукових джерел надає підстави щодо важливості моделювання ефективного лідерства. У всіх ситуаційних концепціях лідерства (Fielder, & Garcia, 1987) при розробці імовірнісної моделі ефективного лідерства, припускають, що ефективність лідера залежить від того, наскільки його стиль взаємодії з групою відповідає ситуації її життєдіяльності.

Проблема формування лідерства потребує додаткових досліджень з урахуванням висновків досліджень (Клепко, & Литвинюк, 2012), які констатували, що моделі лідерської компетентності (Коллінз, 2002), проектної моделі лідерства Веліміра Сріча, моделі найефективнішого лідера "суперлідера" (Manz & Sims, 1989), базової моделі комунікативної компетентності, орієнтовані переважно на форми виховання дітей та молоді. Оскільки концепції лідерства – це моделі, які допомагають зрозуміти, що дозволяє стати лідером, навчитися бути ефективним лідером, добирати лідерів до відповідних ситуацій (Власова, 1998), то досвід розробки та впровадження моделей з розвитку лідерства дозволяє застосувати окремі концептуальні положення, зокрема ідеї моделі ефективних навичок лідера (Кові, 2019) для розробки та впровадження тренінгової програми для дітей-вимушених переселенців.

Отже, досягненням практичної соціальної роботи в сфері сталого розвитку територіальної спільноти є розвиток її нових напрямів: *соціальне лідерство* (Michael J. Holosko PhD, 2009) і *лідерство в соціальній роботі* (Elizabeth A. Fisher, 2009), підготовка до яких потребує розробки нових курсів соціальної роботи, удосконалення змісту та впровадження інноваційних методів та стратегій навчання майбутніх соціальних працівників.

Таким чином, у період суспільних змін, як ніколи важливо модернізувати зміст та форми вищої освіти, забезпечити її гнучкість, практичність, динамізм, оперативність, а також переосмислити процес підготовки студентів до реалізації тренінгових технологій з розвитку лідерства у дітей вимушених переселенців.

Мета та завдання: обґрунтувати процес підготовки студентів до розвитку лідерства у дітей вимушених переселенців; розкрити специфіку й особливості підготовки студентів до впровадження тренінгових технологій для дітей вимушених переселенців.

Методи дослідження: Для досягнення мети та реалізації завдань статті використано комплекс методів дослідження:

- *теоретичні:* аналіз, синтез і систематизація, порівняння, узагальнення для уточнення базових понять окреслення ролі студентів у викликах часу, визначення особливостей тренінгових програм з розвитку лідерства;

- *емпіричні*: спостереження, анкетування, опитування;
- *статистичні*: кількісний і якісний аналіз даних, систематизація, підбиття групових та загальних підсумків.

У дослідженні брали участь 80 студентів спеціальності «соціальна робота» НПУ імені М. П. Драгоманова, м. Києва.

Результати дослідження. Підготовка соціальних працівників стала запорукою удосконалення та впровадження активних методів з урахуванням сучасних та перспективних вимог суспільства, що стосуються напрямів підготовки студентів до роботи з дітьми із сімей вимушених переселенців.

Нами розроблено зміст та вжиття заходів удосконалення підготовки соціальних працівників до роботи з дітьми із сімей вимушених переселенців згідно з реалізацією необхідних завдань:

- введення у навчальний план підготовки фахівців із соціальної роботи дисциплін «Основи лідерства» (90 год.); «Соціальне лідерство» (180 год); «Соціальна робота з вимушеними переселенцями» (90 год) з метою вдосконалення системи теоретичного, практичного і методичного зростання майбутніх соціальних працівників;

- отримання практичного досвіду роботи у відповідній сфері та поєднання теоретичних знань з реальними прикладами зі своєї практики з різними групами клієнтів; вивчення питання інноваційних, креативних, індивідуальних та групових форм навчання; перенесення акценту з аудиторної на тренінгову роботу в межах літньої та зимової програми «ШКОЛИ SOCIAL ЛІДЕРСТВА – STUDENT»;

- розробка студентських власних соціальних проектів, соціальної реклами, інноваційних індивідуальних завдань у межах функціонування Клубу соціальних ініціатив;

- вирішення суспільних проблем в умовах практичної підготовки студентів спеціальності «Соціальна робота», які беруть участь в благодійних літніх таборих з різними групами клієнтів відповідно до партнерської співпраці з громадськими та благодійними організаціями.

Отже, вивчення інноваційних дисциплін соціального спрямування та опанування «новими» методами та формами організації фахової підготовки соціальних працівників у межах формальної та неформальної освіти вплинув на формування бачення майбутньої ролі соціального працівника у роботі з різними категоріями клієнтів, зокрема з категорією вимушених переселенців. Набуття досвіду в процесі теоретичної та практичної підготовки студентів стало запорукою їхньої подальшої успішної професійної діяльності з дітьми вимушеними переселенцями.

Професійна підготовка фахівців соціальної сфери є суттєвим фактором підвищенням їх ролі у розв'язанні складних життєвих ситуацій, тому слід посилити їх здатність працювати на рівні громади, планувати та реалізовувати соціальні проекти, застосовувати системний міждисциплінарний підхід у вирішенні проблем суспільства. Доцільним стала активізація забезпечення підготовки майбутніх соціальних працівників до застосування тренінгових

технологій з розвитку лідерства із дітьми вимушених переселенців. Змістовно тренінгова програма є обумовленою необхідністю розвитку лідерських навичок у дітей вимушених переселенців, оскільки тільки соціально активна особистість визнає соціально-моральні цінності, вмє робити відповідальний вибір, здійснювати свої плани, налагоджувати співпрацю у власних та суспільних інтересах, володіти життєвими навичками.

Упровадження студентами тренінгової програми з розвитку лідерства для дітей вимушених переселенців передбачило послідовність формування наступних важливих компетенцій:

- **Проактивність** – здатність дітей бути ініціативними, відповідальними за свої дії, контролювати свої емоції, брати відповідальність за своє майбутнє, усвідомлення активної, а не споживацької позиції.

- **Бачення мети** – здатність зрозуміти, від чого залежить успіх; визначення власної мети та формування стратегії місії свого життя в умовах воєнних подій, вимушеної міграції.

- **Визначення пріоритетів і управління часом** – здатність планувати та розподіляти свій час щодо запобігання тривогам за майбутнє; визначення пріоритетів сказати «ні» перед страхом до змін.

- **Управління конфліктами** – здатність розуміння всіх спірних та конфліктних ситуаціях унаслідок незахищеності та безпорадності, визначення правильних рішень для подолання недовіри у вирішенні особистих проблем; володіння власним досвідом довіри оточенню, в якому знаходиться дитина.

- **Ефективне спілкування** – здатність слухати і розуміти свого співрозмовника, знаходити спільну мову через висловлення своїх думок, володіння навичками комунікативної компетентності.

- **Навичка організаційного розвитку** – здатність навчатися, розвиватися в команді через усвідомлення спільної ідеї, розуміння психологічного клімату для досягнення синергії, вміння обирати товаришів, однодумців.

- **Навичка особистого розвитку** – здатність до змін способу власного життя; особистісний розвиток для досягнення важливих успіхів, оперативного реагування внаслідок воєнних подій; пошук і використання нових ресурсів для постійного вдосконалення.

Ми вважаємо доцільним зміст тренінгової програми *«Лідер у кожному»*, оскільки володіння навичками ефективного лідерства дозволяє дітям вимушених переселенців найповніше розкрити та вдосконалити власний потенціал, а фахівцям у галузі соціальної роботи здійснювати профілактику споживацької позиції даної категорії сімей.

Цільова аудиторія. Тренінг розрахований, перш за все, на дітей із сімей вимушених переселенців.

Тривалість. Загальна тривалість тренінгу – 16 академічних годин.

Склад груп. Діти-вимушені переселенці. Оптимальна кількість учасників – від 12 до 16 осіб.

Мета тренінгу: Метою тренінгу є формування у дітей високоефективних звичок, впевненості у собі, ініціативи, творчого потенціалу, комунікації, лідерства, взаємодії для досягнення синергії при розв'язуванні проблем, розуміння розмаїтості та академічних успіхів; поліпшення лідерської культури; покращення поведінки дітей; підвищення задоволення батьків та активізація їх залучення до самовдосконалення.

Завдання тренінгу: ознайомити з основними принципами ефективного лідерства; сприяти у складанні мапи свого майбутнього, формуванні власної відповідальності, контролю при встановленні пріоритетів для досягнення цілей; сформувати вміння керувати своїм часом, планувати, визначати мету для особистого лідерства; розвивати критичне мислення та вміння розв'язувати конфлікти, слухати, спілкуватися, виявляти творчий підхід, формувати проактивну позицію у вирішенні проблем як особистого, так і суспільного життя; пробуджувати мотивацію та прагнення до лідерства; розвивати у дітей вимушених переселенців активну життєву позицію та прагнення до вдосконалення свого майбутнього.

Структура тренінгової програми «Лідер в кожному» складалася з чотирьох модулів: I. «Лідерство-змінює світ»; II. «Приватна перемога лідера»; III. «Публічна перемога лідера»; IV. «Відновлення лідерського потенціалу» (табл. 1).

Таблиця 1.

Зміст тренінгової програми

Модуль	Назва тематика	Методи роботи
Модуль I. «Лідерство-змінює світ»	Тема 1. Лідерство XXI століття. Тема 2. Лідер та його команда.	Тренінгова методика №1 Тренінг з командоутворення: тренінгові вправи, Гра «Танкер», Інтелектуальний квест «Лідерство в сфері сталого розвитку». Міні лекція. Презентація Групова робота з дефініціями Міні-ролік
Модуль II. «Приватна перемога лідера»	Тема 3. Займай проактивну позицію. Тема 4. Думай про те, що вийде. Тема 5. Спочатку робити важливе	Тренінгова методика №2 Публічний виступ «Велике відкриття лідера» Самопрезентація за схемою мої успіхи – таланти – досягнення – бачення власного майбутнього. Техніка SMART – колажування Інтелектуальна гра
Модуль III. «Публічна перемога лідера»	Тема 6. Думай про виграш для всіх. Тема 7. Толерантність як запорука успішних стосунків. Тема 8. Знаходь синергію.	Тренінгова методика №3 Тренінгові вправи Креативна майстерня Захист творчого проєкту. Конкурс соціальних проєктів
Модуль IV. «Відновлення лідерського потенціалу»	Тема 9. Шлях до вдосконалення.	Тренінгова методика №4 Тренінг Презентація День лідерства

Вирішальним підтвердженням ефективності професійного вибору студентів щодо подальшої діяльності в сфері надання соціальних послуг певній категорії клієнтів є проведення тренінгової роботи з розвитку лідерства у дітей вимушених переселенців.

На нашу думку, суттєвою специфікою особистісної та професійної підготовки фахівців виявилось набуття конкретних уявлень, пов'язаних із професійним і особистісним майбутнім, із вимогами, що висувуються практичною соціальною роботою. Засвоюючи зміст професійної діяльності, студенти мали змогу уточнити свої уявлення про можливості, норми, цінності, моделювання майбутнього фахового простору і сфери самореалізації (Столярчук, 2016). Професійна мотивація студентів активно була сформована на III і IV курсах навчання (Єрохін, Нікітін, & Нікітіна, 2011), в процесі поглибленого вивчення професійно зорієнтованих дисциплін та реального знайомства з практикою. Тому задля визначення ціннісної орієнтації студентів – майбутніх соціальних працівників та можливостей реалізувати себе й самоактуалізуватися у професійному плані, нами було застосовано методику «Якоря кар'єри» Е. Шейна (взято з <https://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7900-jakir-kar-eri-metodika-diaagnostiki-cinnisnih.html>).

Дослідженням з визначення ціннісних орієнтацій було охоплено майбутніх соціальних працівників III-IV курсів (загальна вибірка становить 80 осіб) з напрямку підготовки «Соціальна робота» (рис. 1.).

Студентам напрямку підготовки «соціальна робота» в ході дослідження під час теоретичного та практичного фахового навчання притаманні високі значення за такими ціннісними орієнтаціями, як «служіння» (36,10%), «стабільність роботи» (32,40%), «виклик» (19,80). Слід акцентувати увагу на той факт, що основними їхніми цінностями є «робота з людьми», «служіння людству», «допомога людям», «бажання зробити світ кращим» тощо.

Отримані результати засвідчили, що перевагою пріоритетності професійно орієнтованих чинників для здобуття професії є мотивація фахового навчання майбутніх соціальних працівників.

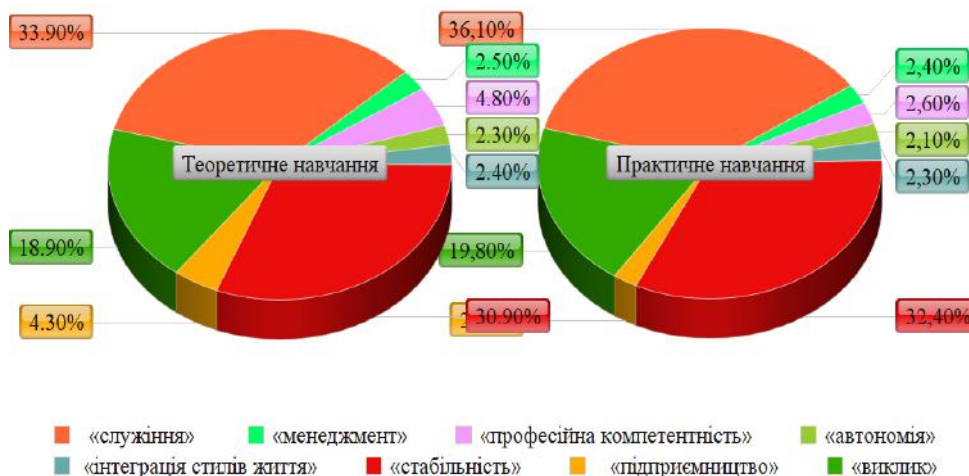


Рис. 1. Порівняльна характеристика ціннісних орієнтації майбутніх соціальних працівників після теоретичного та практичного навчання

Отже, орієнтацію «служіння» обрали студенти напряму підготовки «Соціальна робота» (45,0%), тобто вони прагнуть бути корисними людям, відданими справі та роботі на благо людей. Ці студенти відрізняються виразними соціальними вміннями: вмінням спілкуватися, прагненням до лідерства, потребами в численних соціальних контактах. Вони незалежні від оточуючих, успішно долучаються до обставин, емоційні та чутливі, виявляють зацікавленість до спільної праці, очікують підтримки з боку інших, залежні від групи, не виявляють агресивних тенденцій.

Студенти з орієнтацією «стабільність роботи» (21,0%), орієнтовані у своїх професійних спрямуваннях на стабільність роботи та передбачуваності майбутніх подій. Для майбутніх соціальних працівників головне – не запаморочлива кар'єра, а гарантія зайнятості, стабільність досягнутого рівня життя.

Досліджувані за орієнтацією «виклик» (15,0%), прагнуть зробити неможливе можливим, вирішувати унікальні завдання, оскільки такі студенти вважають успіхом подолання нездоланих перешкод, рішення складних проблем або просто «виграш». Вони орієнтовані на вирішення свідомо складних завдань у роботі з різними категоріями клієнтів.

Отже, орієнтації студентів в цілому відповідають характеру майбутньої професійної діяльності та особливостям соціальної роботи, свідчать про бажання бути майстрами своєї справи та співпрацювати з благодійними та громадськими організаціями задля вирішення суспільних проблем. Саме завдяки урахуванню ціннісних орієнтацій здійснилася реалізація тренінгової програми студентів, які підготовлені до практичної роботи з різними категоріями дітей, а саме дітьми з сімей вимушених переселенців в умовах неформальної освіти.

Обговорення. Застосування тренінгових технологій знайшло своє відображення у сучасній педагогічній науці. Зокрема, ефективно впливатиме на комунікативні вміння, вміння міжособистісного спілкування (вербальне та невербальне спілкування, активне слухання; надання і отримання зворотного зв'язку без звинувачення; встановлення контактів та мотивування тощо); вміння прийняття рішень та критичного мислення (аналіз ставлень, цінностей, соціальних норм, вірувань та фактів; вміння знайти відповідну інформацію та джерела інформації (Петрочко, 2018).

Тому, важливим суттєвим чинником впливу на соціалізацію та самореалізацію дітей вимушених переселенців є тренінгова програма з розвитку лідерства, реалізація якої можлива через адаптування до наших умов основних положень концепції ефективного лідерства (Кові, 2019) з формування 7 звичок ефективності: (залежність-незалежність – взаємозалежність).

Очевидно, що «7 навичок надзвичайно ефективних людей» (Кові, 2019) означають поєднання *знань* – це теоретична парадигма, предмет і причина щось робити; *уміння* – спосіб робити, а *бажання* – це мотивація, прагнення робити.

Висновок. Аналіз результатів емпіричного дослідження дозволив зробити висновки про те, що професійна підготовка студентів – майбутніх соціальних працівників з дітьми вимушених переселенців відбувається в основному у процесі вивчення інноваційних

дисциплін соціально-гуманітарного циклу та впровадження інноваційних методів та стратегій навчання під час проходження практики задля вирішення суспільних проблем. Спираючись на ціннісні орієнтації, тренінгові технології створили можливість відкрити потенціал та проявити професійну роль майбутніх соціальних працівників у процесі розвитку лідерства з дітьми вимушених переселенців. Професійний успіх соціального працівника визначився результативністю його діяльності, а результат залежав від професійних можливостей фахівця. Також компетентність стала важливою умовою успіху діяльності соціального працівника та показником його можливостей.

Отже, результати нашого дослідження дозволяють зробити висновки про необхідність та доцільність застосування тренінгових технологій з розвитку лідерства у дітей із сімей вимушених переселенців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці методики соціально-педагогічної підтримки дітей із сімей вимушених переселенців щодо подолання профілактики споживацької позиції.

Список використаних джерел

Bibiana, D., Koh, & Laura, S. Boisen (2019). The Use-of-Selves Interdependent Model: A Pedagogical Model for Reflective Practice, *Journal of Social Work Education*, 55:2, 338-350, DOI: 10.1080/10437797.2018.1513880

Educational Policies and Accreditation Standards, Inc., (2008, 2012). Взято з <http://www.ssw.chhs.colostate.edu>.

Elizabeth A. Fisher (2009). Motivation and Leadership in Social Work Management: A Review of Theories and Related Studies, *Administration in Social Work*, 33:4, 347-367, DOI: 10.1080/03643100902769160

Fielder, F. & Garcia, J. (1987). *New approaches to effective leadership: cognitive resource and organizational performance*. N.Y.: John Wiley & Sons.

Кові, Стівен Р. (2019). *7 звичок надзвичайно ефективних людей*. 6-е вид. Харків: Книжковий клуб сімейного дозвілля, 384.

Коллінз, Дж. (2002). *От хорошего к великому. Почему одни компании совершают прорыв, а другие нет*. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 304.

Manz Charles C., & Henry P. Sims. (1989). *Leading Others to Lead Themselves. Superleadership*: – New York: Prentice Hall Press, xi

Michael J. Holosko PhD (2009) Social Work Leadership: Identifying Core Attributes, *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 19:4, 448-459, DOI: 10.1080/10911350902872395

Алексеєнко, Т. Ф. (2018) Проблеми вимушених переселенців в Україні як феномен біфуркації ціннісних смислів реального життя і соціального виховання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка, 24 (2), 174-180.

Бех, І. Д. (1999). *Особистісно зорієнтоване виховання: стратегія проектування*. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 3, 42-43.

Власова, А. М. (1998). *Організаційна поведінка*. Київ: КНЕУ, 96.

Єрохін, С. А., Нікітін, Ю. В., & Нікітіна, І. В. (2011). Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*, 1(1), 20-27.

Карпенко, О. Г. (2016). Професійна діяльність соціального працівника як творчий процес. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 11.

Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Збірник наукових праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 22.

Клепко, С. Ф., Литвинюк Л. В. (2012). *Формування лідерської компетентності в школі. Навчальний посібник-довідник*. Полтава: ПОШПО, 270.

Методика діагностики ціннісних орієнтацій в кар'єрі «Якір кар'єри» Е. Шейна. Взято з <https://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7900-jakir-kar-eri-metodika-diaagnostiki-cinnisnih.html>

Петрочко, Ж. В. (2018) Специфіка тренінгових технологій національно-патріотичного виховання для лідерів учнівського самоврядування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 22, 227-239.

Savelchuk, I. B. (2019). Training of social workers in the innovative educational environment of a university: conceptual ideas and innovation mechanisms. «*EUREKA: Social and Humanities*». Number 4, 59-66, DOI: 10.21303/2504-5571.2019.00962

Сьомкіна, І. С. (2015). Соціально-педагогічна робота з сім'ями вимушених переселенців: стан та перспективи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 11, 102-105.

Столярчук, О. А. (2016). Вплив мотивів навчання студентів на формування їх кар'єрних орієнтацій. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 1, 21-25.

References

Educational Policies and Accreditation Standards, Inc. (2008, 2012). Retrieved from <http://www.ssw.chhs.colostate.edu>.

Fisher, E. A. (2009) Motivation and leadership in social work management: a review of theories and related studies. *Administration in Social Work*, 33, 4, 347-367, DOI:10.1080/03643100902769160

Fielder, F. & Garcia J. (1987) *New approaches to effective leadership: cognitive resource and organizational performance*. N.Y.: John Wiley & Sons.

Koh, B. D. & Boisen, L. S. (2019). The use-of-selves interdependent model: A pedagogical model for reflective practice. *Journal of Social Work Education*, 55, 2, 338-350, DOI: 10.1080/10437797.2018.1513880/

Manz, Ch. C., & Sims, H. P. (1989). *Leading others to lead themselves. Superleadership*: New York: Prentice Hall Press, xi

Michael J. Holosko PhD (2009) Social work leadership: Identifying core attributes. *Journal of Human Behaviour in the Social Environment*, 19:4, 448-459, DOI: [10.1080/10911350902872395](https://doi.org/10.1080/10911350902872395)

Kollynz Dzh. (2002). *Ot khorosheho k velykomu. Pochemu odny kompanyy sovershaiut proriv, a druhye net* [From good to great. Why some companies make the breakthrough and others don't]. St. Petersburg: Stokholmskaia shkola ekonomiki v Sankt-Peterburge.

Kovi, Steven R. (2019). *7 zvyчок nadzvychaino efektyvnykh liudei* [7 habits of extremely effective people]. (6th ed). Kharkiv: Knyzhkovyi klub simeinoho dozvillia.

Alekseenko, T. F. (2018). Problemy vymushenykh pereselentsiv v Ukraini yak fenomen bifurkatsii tsinnisnykh smysliv realnoho zhyttia i sotsialnoho vykhovannia [Problems of IDPs in Ukraine as a bifurcation phenomenon of real life values and social education]. In *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia 11: Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika: Vol. 24 (2)*. (pp. 174-180).

Bekh, I. D. (1999). Osobystisno zoriientovane vykhovannia: stratehiia proektuvannia [Person-oriented education: A design strategy]. In *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka: Vol. 3* (pp. 42-43).

Vlasova, A. M. (1998). *Orhanizatsiina povedinka* [Organizational behavior]. Kyiv: KNEU.

Yerokhin, S. A., Nikitin, Yu. V., & Nikitina, I.V. (2011). Kontseptsiiia profesiinoi motyvatsii studentiv yak faktor konkurentnosti na rynku pratsi [The concept of professional motivation of students as a factor of competitiveness in the labour market]. *Yurydychna Nauka*, 1 (1), 20-27

Karpenko, O. H. (2016). Profesiina diialnist sotsialnoho pratsivnyka yak tvorchy protses [The professional activity of a social worker as a creative process]. In *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Serii 11. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika: Vol. 22*. Kyiv: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova/

Klepko, S. F., & Litviniuk, L. V. (2012). *Formuvannia liderskoi kompetentnosti v shkoli* [Formation of leadership competence at school]. Poltava: POIPPO.

Metodyka diahnostyky tsinnisnykh oriientatsii v kareri «Yakir kariery» E. Sheina [Methods of diagnostics of value orientations in E. Shane's career "Anchor of career"]. Retrieved from <https://psiukrearth.ru/psihologichni-testi-ta-igri/7900-jakir-kar-eri-metodika-diaagnostiki-cinnisnih.html>

Petrochko, Zh. V. (2018). Spetsyfika treninhovykh tekhnolohii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia dlia lideriv uchnivskoho samovriaduvannia [Specificity of training technologies of national patriotic education for leaders of student self-government]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 22* (pp. 227-239).

Savelchuk, I.B. (2019), Training of social workers in the innovative educational environment of a university: Conceptual ideas and innovation mechanisms. *«EUREKA: Social and Humanities»*, 4, 59-66, DOI: [10.21303/2504-5571.2019.00962](https://doi.org/10.21303/2504-5571.2019.00962)

Semkina, I. S. (2015) Sotsialno-pedahohichna robota z sim`iamy vymushenykh pereselentsiv: stan ta perspektyvy [Social and pedagogical work with families of internally displaced persons: status and perspectives]. In *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina": Vol. 11* (pp. 102-105).

Stolarchuk, O. A. (2016). Vplyv motyviv navchannia studentiv na formuvannia yikh kariernykh oriientatsii [The influence of student learning motives on shaping their career orientations. *Pedahohichni Protsey: Teoriia i Praktyka*, 1, 21-25.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-43-52>
УДК 159.922.73"465*03":[37.015.31:796.012]
ORSID 0000-0002-0452-4835

Світлана Васильєва,
кандидат педагогічних наук,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ПОНЯТІЙНЕ ПОЛЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РУХОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

Анотація. *Визначено, що до передумов, що впливають на руховий розвиток дітей третього року життя віднесено: соціально-педагогічні передумови – обставини, що зумовлюють, сприяють або впливають на розвиток рухів дітей третього року життя. До факторів, що також впливають на розвиток рухів: соціально-педагогічні фактори, які розглядаємо як обставини, що зумовлюють, сприяють та впливають на формування у дітей третього року життя процесів відчуття, сприймання руху, уявлення про рух, емоційно-позитивної налаштованості до здійснення рухів під час різних видів діяльності.*

Зосереджено увагу на класифікації психічних процесів, що дозволяє дослідити у дитини третього року життя: орієнтації у самому собі, у тому, наскільки їй відомі предмети або явища, їх зв'язки і відношення; процеси, які виявляють ставлення дитини до самої себе та до дії, яку здійснює; процеси, які полягають в організації і регуляції її предметних дій, з огляду на предметну діяльність. Ці процеси розглядаємо в єдності при їх своєрідності, специфіці, що входять до особливостей рухового розвитку дітей третього року життя. З'ясовано, що під час дослідження варто взяти до уваги детермінанти рухової активності.

Ми вважаємо, що для свідомого сприйняття та дослідження рухового розвитку дітей третього року життя, маємо звернутись до складу аналізаторів, поділу рецепторів, джерел та ролі подразників, до механізмів побудови безумовних та умовних рефлексів, що дозволить надалі розробити та впровадити в освітній процес методики з метою дослідження сформованості психічних процесів у дітей третього року життя.

Уточнено сутність рухового розвитку дітей раннього віку (третьій рік життя), яка полягає у відчутті і сприйманні дитиною руху, її уявленнях про рух; бажанні та потребі в рухах, переживаннях під час руху та ставленні дитини до власного руху; прагненні дитини діяти з предметами, артикулювати рухи, здатності осмислено діяти (рухатись). Виділено в структурі рухового розвитку дітей третього року життя когнітивний, емоційний, діяльнісно-вольовий компоненти.

Ключові слова: *детермінанти рухової активності, дії, особливості, психічні процеси, руховий розвиток дітей третього року життя, соціально-педагогічні передумови, соціально-педагогічні фактори, структура, сутність.*

Svetlana Vasilieva,

PhD in Pedagogy,

*Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

CONCEPTUAL FIELD OF THE STUDY OF MOTOR DEVELOPMENT OF CHILDREN OF THE THIRD YEAR OF LIFE

Abstract. *It is determined that the prerequisites that affect the motor development of children of the third year of life include: socio-pedagogical prerequisites - circumstances that cause, promote or influence the development of movements of children of the third year of life. There are the following factors that also affect the development of movements: socio-pedagogical factors, which we consider as circumstances that determine, contribute to and influence the formation in children of the third year of life of the processes of sensation, perception of movement, ideas about movement, emotionally-positive attitudes to the implementation of movements in time of various activities.*

The attention is focused on the classification of mental processes, which allows to study the child's third year of orientation in himself/herself, about what objects or phenomena he/she knows about, their connections and relationships; processes that reveal the child's attitude towards himself/herself and to his/her action; processes that consist in organizing and regulating its objective actions, taking into account objective activity. We consider these processes in unity with their originality, specificity, as a component of the characteristics of the motor development of children of the third year of life. It was established that during the study, the determinants of physical activity should be taken into account.

We believe that for conscious perception and study of the motor development of children of the third year of life, we must turn to the analyzer, the division of receptors, sources and role of stimuli, mechanisms for constructing unconditional and conditional reflexes, which will allow to develop and introduce in the educational process methods with the purpose research of mental processes in children of the third year of life.

The essence of the motor development of young children (the third year of life) has been clarified, which consists in the child's sensation and perception of movement, his/her ideas about movement; desire and need for movements, feelings during movement and the child's attitude towards his/her own movement; the child's desire to act with objects, to articulate movements, the ability to meaningfully act (move). The cognitive, emotional, activity-volitional components are highlighted in the structure of motor development of children of the third year of life.

Key words: *actions, determinants of motor activity, essence, features, mental processes, motor development of children of the third year of life, socio-pedagogical preconditions, socio-pedagogical factors, structure.*

Вступ. Період трансформації, який переживає наша країна, супроводжується не тільки соціально-економічним спадом, але й погіршенням здоров'я дітей. Діти залишаються найбільш вразливою і найважливішою для здоров'я нації ланкою. Підтримка соціального комфорту і сприятливих умов перебування в закладах дошкільної освіти (ЗДО), забезпечення умов рухового розвитку дітей є одним із важливих завдань дошкільної освіти в Україні.

Сучасні умови життя дітей раннього віку вимагають швидкої адаптації до потреб соціуму, в якому кожної хвилини змінюється рухова діяльність, яка підтримує процес мобільної адаптації, спонукає до осмислення руху, механізмів його утворення, управління. Протиріччя між відповідністю зовнішнім, соціальним вимогам середовища та внутрішніми можливостями організму дитини, за врахування її рухового досвіду, сформованості рухової

навички, рівня осмисленості механізму здійснення руху, встановлюють вимогу врахувати психофізіологічні особливості розвитку дітей раннього віку (третього року життя), рівень їх фізичної підготовленості.

Фізіологічна потреба у рухах, бажання рухатись та необхідність оволодіння рухом з метою забезпечення власної потреби в рухах задля спілкування з ровесниками та гри поряд, уможливають розгляд проблеми рухового розвитку дітей третього року життя. У цьому віці більшою мірою закладаються почуттєві та емоційні основи майбутніх мотивацій рухової активності. Завдання в тому, щоб надати дитині можливість відчувати радість руху і створити для цього умови за врахування детермінант рухової активності.

До питання розвитку рухів звертали увагу Сеченов (1947; 1961) та Павлов (1951; 1952) (вчення про механізм довільних рухів), Бернштейн (1966), Крестовников (1951) (рухова навичка є руховий (динамічний) стереотип), які окреслили фізіологічне підґрунтя утворення руху, його поетапне оволодіння та автоматизацію, що утворює рухову навичку як автоматизований спосіб керування рухами в цілісному акті.

Бернштейн (1966) розглядав моторний образ руху як сукупність просторово-часових характеристик того, що виконуватиметься на периферії у реальному русі; з позицій біомеханіки та фізіології виділив його типові характеристики: просторово-часові параметри реального руху, геометричний образ, структури та характери імпульсів, ділянку локалізації, що має топологічну упорядкованість за типом зовнішнього простору або моторного поля індивіда.

Лесгафт (1968) надавав значення особливостям будови тіла, механіці та фізіології рухів, вивчав взаємозв'язки центральної нервової системи і рухового апарату людини. Сформулював прогресивні вимоги педагогіки виховання маленької дитини, зокрема вимогу про послідовність слова і дії у взаєминах вихователя і дитини. Гориневський (2007), Аркін (1931), Чулицька (1926) узагальнили та продовжили розвиток ідей Лесгафта (1968), обґрунтувавши важливість врахування вікових особливостей дітей, розвитку рухів засобами фізичних вправ та рухливих ігор. Дослідження рухів, теоретичних основ навчання дітей рухів здійснили Леві-Гориневська (1955) (кількісні та якісні показники в розвитку рухів у дітей), Бикова (1962) (методи, прийоми навчання рухів, система послідовного навчання основних рухів у різному віці). Вчені присвячують дослідження розвитку дітей раннього віку (Аскаріна (1977), Щелованов (1972), Шейко (1959)). Леві-Гориневська (1955) дослідила закономірності розвитку моторики дітей. Хухлаєва (1985) вивчала особливості навчання дітей технічно складним рухам. Зусилля науковців різних галузей щодо проблеми розвитку рухів у дітей були консолідовані дослідженнями під керівництвом Запорожця (1960) – здійснено дослідження розвитку довільних рухів, обґрунтовано закономірності розвитку моторики у дітей. Питання динаміки розвитку основних рухів розглядали Осокіна (1986), Юрко (1978), Вільчковський (2008). Досліджувалась роль свідомості при формуванні рухових навичок у дітей (Кенеман (1985), Лескова (1981)). Становлення фізіології рухової активності обумовлено проведенням фундаментальних та прикладних досліджень у галузі

медицини, які були здійснені Орбелі (1938), Крестовниковим (1951), Васильєвою (1984) та ін.

Умовам формування рухових навичок у дітей через допоміжні вправи вивчала Лєскова (1981). Дмитренко (1979), Вільчковський (2008) окреслили природу рухових навичок, роль психологічного фактора в оволодінні дітей рухами, особливості навчання дітей рухів за врахування принципів дидактики навчання дітей рухів, методів та прийомів навчання, виховної роботи в процесі навчання рухів. Також надали уваги впливам дорослого як вирішального фактора у розвитку дітей раннього віку, розвитку рухів та їх особливостям під час проведення ігор та занять.

Здебільшого, сучасні праці присвячено розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Авторський колектив (Борщевська, Вавіна, Гудим, Жук, Колупаєва, Литовченко, Макарчук, Марсіянова, Марчук, Прохоренко, Рібцун, Сак, Скрипник, Сухіна, Таранченко, & Чеботарьова, 2010) враховують особливості формування рухів у дітей, вивчаючи розвиток різних нозологій, досліджуючи їх корекцію в умовах ЗДО.

Водночас, розглянуті історіографічні джерела не дозволяють створити повне бачення досліджуваного феномена у контексті психолого-педагогічних досліджень. Залишаються поза увагою питання дослідження факторів та передумов рухового розвитку дітей раннього віку, зокрема третього року життя із врахуванням процесів соціалізації дітей та впливу різних форм роботи в ЗДО; формування рухів в умовах закладів дошкільної освіти під час вільної діяльності дітей; розвитку психічних процесів у сучасних дітей під час безпосереднього та опосередкованого керівництва педагогом. Також питання адаптації дітей третього року життя, виокремлення особливостей формування рухів у сучасних дітей з урахуванням психофізіологічних особливостей їх розвитку, потреб дітей та їх батьків, змін у предметно-розвивальному середовищі ЗДО різних типів не враховано. Не розгорнуто окремим питанням дії педагогічного колективу та батьківської громади, які мають разом сприяти руховому розвитку дітей в ЗДО та вдома.

Мета і завдання. Розкрити сутність та структуру рухового розвитку дітей третього року життя.

Методи дослідження: бібліографічний метод з метою вивчення бібліотечних фондів, описів та бібліографічних видань задля систематизації і класифікації філософської, медичної, психолого-педагогічної літератури, аналіз та синтез з метою визначення теоретичних засад, змісту та структури провідних категорій дослідження з проблеми рухового розвитку у дітей раннього віку.

Результати дослідження. За науковими джерелами, рухи людини учиняються скелетними м'язами, координуються рефлексами спинного та головного мозку, відзначаються великою різноманітністю (Українська радянська енциклопедія, 1983, с. 525-528) і, перебуваючи під впливом певних факторів та умов, набувають розвитку та вдосконалення. Пізнаючи суспільство як об'єктивну реальність, ми розглядаємо педагогічні різноманітні факти як притаманні йому події об'єктивної реальності. Ці факти є причинами

та умовами, в яких формуються рухи дітей. У контексті дослідження передумови та фактори розглядаємо як такі, де причиною є факт або явище, що породжує умову або зумовлює в ній зміни. До передумов, що впливають на руховий розвиток дітей третього року життя нами віднесено *соціально-педагогічні передумови* – обставини, що зумовлюють, сприяють або впливають на розвиток рухів дітей третього року життя. До факторів, що також впливають на розвиток рухів, *соціально-педагогічні фактори*, які розглядаємо як обставини, що зумовлюють, сприяють та впливають на формування у дітей третього року життя процесів відчуття, сприймання руху, уявлення про рух, емоційно-позитивної налаштованості до здійснення рухів під час різних видів діяльності.

Послуговуючись характеристикою категорій діалектики «причина», «наслідок», «умова», за Касьяном (2004) та довідковою джерельною базою, наслідок розуміємо як результат дії причин і передумов та як причину або передумову подальшого змін у психічних процесах, які відбуваються у дітей третього року життя.

Передумови рухового розвитку розглядаємо як попередні умови – обставини, що зумовлюють, сприяють, впливають на розвиток рухів у дітей третього року життя. Враховуємо, що причина і наслідок взаємно зумовлюють одне одного: вони пов'язані генетично, асинхронні в часі (спершу причина, потім наслідок). Виникнення наслідку впливає на причину, зумовлюючи її зміни, зокрема шляхом опосередкованих взаємозв'язків, які і є причиною, – визначаємо передумови рухового розвитку дітей третього року життя. *Передумови* – обставини, без яких неможливе виникнення руху. *Обставини* – факти, що зумовлюють, сприяють, впливають на розвиток рухів. Під *фактами* розуміємо прояви змін, що відбулися насправді під час дослідження та об'єктивно існують.

Маємо на меті визначені вище передумови та фактори розглянути в умовах експерименту, сформувані об'єктивну думку про причиново-наслідкові зв'язки між ними за існування детермінант рухової активності, їх своєрідності, специфіки; визначити саме ті з них, які можна змінити в умовах закладу дошкільної освіти та за сприяння батьківської громади.

Ми розуміємо, що розвиток дитини раннього віку – це індивідуальна історія розвитку її відчуттів, сприймань, уявлень, почуттів, прагнень та інших відображень об'єктивної дійсності, становлення «суб'єктивного світу» особистості, її свідомості. У процесі пізнання світу дитина налагоджує дійові зв'язки із ним під час власної діяльності. Рухаючись та діючи, дитина задовольняє власні потреби, оволодіваючи та підкріплюючи їх засобами спілкування. Мова, як головний засіб спілкування, стає засобом оволодіння суспільним досвідом, виникнення і розвитку розумових дій, переходом до вищих ступенів розвитку мислення. Саме психічні процеси відчуття та сприймання набувають широкого розвитку у дітей третього року життя поряд із мовою, усвідомленням власного «Я». Третій рік життя дитини характеризується якісними особливостями розвитку її психічних процесів та тим, в які види діяльності дитина включається, і як вона в цій діяльності задовольняє власні потреби та вимоги, що їх ставить перед нею соціум (Костюк, 1968).

Для класифікації психічних процесів ми послуговуємось науковим баченням Костюка (1968). Зміст і життєве значення психічних процесів, що є принципом розподілу їх на три класи (пізнавальні, емоційні, вольові), підводить до дослідження у дитини третього року життя орієнтації в самій собі, в кількості та якості відомих їй предметів або явищ, їх зв'язків і відношень; процесів, які виявляють ставлення дитини до самої себе та до дії, яку здійснює; процесів, які полягають в організації і регуляції її предметних дій, з огляду на предметну діяльність. Ці процеси розглядаємо в єдності, відносимо до особливостей рухового розвитку дітей третього року життя.

Ми вважаємо, що для свідомого сприйняття та дослідження рухового розвитку дітей третього року життя маємо звернутись до складу аналізаторів, поділу рецепторів, джерел та ролі подразників, до механізмів побудови безумовних та умовних рефлексів, що дозволить надалі розробити та впровадити в освітній процес методики з метою дослідження сформованості психічних процесів у дітей третього року життя.

Вивчені джерела психолого-педагогічної, медичної літератури, наукові погляди Бальсевича (2009), Бернштейна (1966), Вільчковського (2008), Завацького (1993), Дмитренко (1979), Костюка (1968), Майданника (2018), Махлазова (2002), Ровного (2014) дозволили визначити понятійно-категоріальний апарат дослідження.

Руховий розвиток дітей раннього віку – зміни у пізнавальних, емоційних, вольових процесах, які сприяють формуванню рухів у дітей раннього віку. Сутність рухового розвитку дітей раннього віку (третьій рік життя) полягає у відчутті і сприйманні дитиною руху, її уявленнях про рух; бажанні та потребі в рухах, переживаннях під час руху та ставленні дитини до власного руху; прагненні дитини діяти з предметами, артикулювати рухи, здатності осмислено діяти (рухатись).

Ми виділяємо в структурі рухового розвитку дітей третього року життя такі компоненти: когнітивний, емоційний, діяльнісно-вольовий. Когнітивний розкриває якість, інтенсивність, тривалість відчуттів; виділення сприйманого об'єкта серед інших, наявність досвіду сприймання руху, осмислене сприймання руху (напряму, швидкість руху). Емоційний відображає бажання рухатись, потребу в рухах, емоції, інтенсивність, стійкість, тривалість прояву переживання; ставлення дитини до власного руху. Діяльнісно-вольовий характеризує прагнення дитини діяти, артикуляцію рухів (коли слово випереджає дію), здатність затримувати власні дії.

До понятійно-категоріального апарату ввійшли:

Рух (психічний), який здійснює дитина третього року життя – дія, детермінована предметністю, активністю, пов'язана із минулим та сучасним досвідом дитини; рух має рівні побудови та управління.

Рухова діяльність – система рухових дій, що забезпечують взаємодію дитини з оточуючим середовищем.

Рухова навичка – автоматизований спосіб керування постійного стану внутрішнього. Індивідуально набуті рухові акти, що формуються умовно рефлексорним способом. Основою

вироблення рухових навичок є утворення тимчасових зв'язків між різними відділами ЦНС у результаті багаторазового повторення однотипних вправ.

Адаптація до руху – сукупність фізіологічних реакцій, які лежать в основі пристосування організму дитини до руху, умов навколишнього середовища, в якому відбувається рух, які постійно змінюються, і спрямовані на збереження відносно постійного стану внутрішнього середовища (гомеостазу).

Рухові вміння – набута на основі знань і досвіду здатність автоматизовано керувати рухами. Виділені нами поняття створюють понятійне поле дослідження проблеми рухового розвитку дітей третього року життя і є складовою методологічного концепту його здійснення.

Обговорення. Під час дослідження ми, враховуючи соціально-педагогічні передумови та соціально-педагогічні фактори рухового розвитку дітей третього року життя, беремо до уваги детермінанти рухової активності, які схарактеризовано Бальсевич (2009). Біологічні детермінанти рухової активності визначаються тим, що базисні рухи та рухові дії дитини є результатом діяльності організму як живої системи. Рух, незалежно від того, виконується він під контролем свідомості, за наказом вищих відділів кори головного мозку або здійснюється за механізмом безумовного рефлексу, супроводжується розгортанням фізіологічних механізмів та біохімічних процесів забезпечення енергетики руху (Бернштейн, 1966). Метою соціокультурних детермінант розвитку дитячого організму є підтримка гомеостазу, забезпечення досягнення заданих характеристик його стану, рівня якості та надійності підтримки постійності внутрішнього середовища організму дитини, оптимізації взаємодії дитини із зовнішнім середовищем. Соціально детермінована необхідність і потреба організму та особистості у підтримці гомеостазу, забезпеченні морфологічних, функціональних, біомеханічних, психологічних умов реалізації генетичної та соціокультурної програми їх розвитку в онтогенезі зустрічається з факторами, які мають безпосередній вплив на розвиток дитини. До соціальних детермінант рухової активності зараховано навчальні впливи, які отримує дитина з боку батьків, вихователів, близьких родичів. Звичайне устремління дорослих до зміцнення власного здоров'я, рухового розвитку знаходиться поряд із спокійним, небезпечним ставленням дорослих до рухової активності власної дитини. Ми розуміємо, що врахування детермінант рухової активності є необхідним з огляду на той факт, що діти третього року життя проживають в сім'ї, перебувають на момент здійснення дослідження під впливом освітнього процесу та процесів, які здійснюють по відношенню до дітей дорослі; діти вже мають досвід здійснення рухів. Водночас ми враховуємо біологічні та соціокультурні детермінанти, як такі, що існують незалежно від нас, з одного боку, та як ті, на які ми можемо впливати неопосередковано під час дослідження, з іншого.

Висновки. На основі проаналізованих історіографічних джерел означено передумови та фактори, які беруть участь у процесі рухового розвитку дітей третього року життя; уточнено сутність та структуру рухового розвитку дітей третього року життя у

філософському, соціальному, психолого-педагогічному аспектах. Дослідження рухового розвитку дитини третього року життя спрямовано на вивчення її орієнтацій щодо себе, на те, наскільки їй відомі предмети або явища, їх зв'язки і відношення; процесів, які виявляють ставлення дитини до самої себе та до дії, яку вона здійснює, та процесів, які полягають в організації і регуляції її предметних дій.

Список використаних джерел

- Аркин, Е. А. (1931). *Ребенок от года до четырех лет*. Москва, Ленинград: Учпедгиз.
- Аскарина, Н. М. (1977). *Воспитание детей раннего возраста*. Москва. Просвещение.
- Аскарина, Н. М., Щелованов, Н. М. (Ред.). (1972). *Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях*. Москва: Просвещение.
- Быкова, А. И. (1962). *Обучение детей дошкольного возраста основным движениям*. Москва, Учпедгиз.
- Бальсевич, В. К. (2009). *Очерки по возрастной кинезиологии человека*. Москва: Советский спорт.
- Бернштейн, Н. А. (1966). *Очерки по физиологии движений и физиологии активности*. Москва: Медицина.
- Борщевська, Л. В., Колупаєва, А. А. (Ред.). (2010). *Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами*. Київ: ТОВ ВПЦ Літопис-XX.
- Бурлай, В. Г., Гнатенко, О. З., Майданник, В. Г. (Ред.). (2018). *Пропедевтична педіатрія*. Вінниця: Нова книга.
- Вільчковський, Е. С., Курок, О. Д. (2008). *Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку*. Суми: ВТД Університетська книга.
- Волков, В. М., Степочкина Н. А., Трунин В. В., Васильева, В. В. (Ред.). (1984). *Физиология человека*. Москва. Физкультура и спорт.
- Гориневский, В. В., Шмидт, С. О. (Ред.). (2007-2014). *Московская энциклопедия*. Т. I. Лица Москвы: в 6 кн.
- Дмитренко, Т. І. (1979). *Теорія і методика виховання дітей раннього та дошкільного віку*. Київ. Знання.
- Завацький, В. І. (1993). *Фізіологічна характеристика рухів як цілеспрямованої поведінки людини*. Луцьк.
- Запорожец, А. В. (1960). *Развитие произвольных движений*. Москва. Учпедгиз.
- Касьян, В. І. (2004). *Філософія*. Київ: Знання.
- Кенеман, А. В., Хухлаєва, Д. В. (1985). *Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста*. Москва. Просвещение.
- Кистяковская, М. Ю. (1970). *Развитие движений у детей первого года жизни*. Москва. Просвещение.
- Костюк, Г. С. (1968). *Психологія. Підручник для педагогічних вузів*. Київ: Радянська школа.
- Крестовников, А. Н. (1951). *Очерки по физиологии физических упражнений*. Москва: Физкультура и спорт.
- Леви-Гориневская, Е. Г. (1955). *Физическое воспитание детей дошкольного возраста*. Москва: АПН РСФСР.
- Лескова, Г. П., Буцинская, П. П., & Васюкова, В. И. (1981). *Общеразвивающие упражнения в детском саду*. Москва. Просвещение.
- Лесгафт, П. Ф. (1968). *Избранные труды по анатомии*. Москва. Изд-во АН СССР.
- Махлазов, О. Р. (2016). *Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю*. К.: Євролінія.
- Орбели, Л. А. (1938). *Лекции по физиологии нервной системы*. Избранные труды. (Т.2.). Москва, - Ленинград, Медгиз.

- Осокина, Т. И. (1986). *Физическая культура в детском саду*. Москва. Просвещение.
- Павлов, И. П. (1951). *Условный рефлекс*. Москва – Ленинград, Изд-во АН СССР.
- Павлов, И. П. (1951). *Лекції про роботу великих півкуль головного мозку*. Київ.
- Ровний, А. С. (2014). *Фізіологія рухової активності підручник*. Харків.
- Сагатовський, В. М., Кальний, І. І., & Заїченко, Г. А. (Ред.). (1995). *Філософія*. Київ: Вища школа.
- Сеченов, И. М. (1961). *Рефлексы головного мозга*. Москва: Изд-во АН СССР.
- Сеченов, И. М. (1947). *Избранные философские и психологические труды*. Москва. Учпедгиз.
- Українська радянська енциклопедія*. (1983). (Т. 9. ПОПЛУЖНЕ_САЛУЇН). Київ. Головна редакція Української радянської енциклопедії.
- Чулицкая, Л. И. (1926). *Воспитание ребенка до 3-х лет*. Ленинград: Прибой.
- Шейко, М. К. (1959). *Ранкова гімнастика в дитячому садку*. Київ: Радянська школа.
- Юрко, Г. П. Спирина, В. П. Сорочек, Р. Г., & Уваров, З. С. (1987). *Физическое воспитание детей раннего и дошкольного возраста*. Москва. Просвещение.

References

- Arkin, E.A. (1931). *Rebenok ot goda do chetyrekh let* [A child from one to four years old]. Moscow, Leningrad: Uchpedhiz.
- Askarina, N. M. (1977). *Vospitanie detei rannego vozrasta* [Education of young children]. Moscow: Prosveshchenie.
- Askarina, N. M., & Shchelovanov, N. M. (Eds.). (1972). *Vospitanie detei rannego vozrasta v detskikh uchrezhdeniakh* [Education of young children in children's institutions]. Moscow: Prosveshchenie.
- Bykova, A. I. (1962). *Obuchenie detei doshkolnogo vozrasta osnovnym dvizheniiam* [Teaching preschool children basic movements]. Moscow: Uchpedgiz.
- Balsevich, V. K. (2009). *Ocherki po vozrastnoi kineziologii cheloveka* [Essays on the age-related kinesiology of a person]. Moscow: Sovetskii sport.
- Bernshtein, N. A. (1966). *Ocherki po fiziologhii dvizhenii i fiziologii aktivnosti* [Essays on motion physiology and activity physiology]. Moscow: Meditsina.
- Borshchevska, L.V., & Kolupaieva, A.A. (Eds.). (2010). *Putivnyk dlia batkiv ditei z osoblyvymy osvithnimy potrebamy* [A guide for parents of children with special educational needs]. Kyiv: TOV VPTs Litopys-KhKh.
- Burlai, V. H., Hnatenko, O. Z., & Maidannyk, V. H. (Eds.). (2018). *Propedevtychna pediatriia* [Propedeutic paediatrics]. Vinnytsia: Nova knyha.
- Vilchkovskyi, E. S., & Kurok, O. D. (2008). *Teoriia i metodyka fizychnoho vykhovannia ditei doshkilnoho viku* [Theory and methodology of physical education of preschoolers]. Sumy: VTD Universytetska knyha.
- Volkov, V. M, Stepochkina, N.A., Trunin, V. V., & Vasileva, V.V. (Eds.). (1984). *Fiziologiia cheloveka* [Human physiology]. Moscow: Fizkultura i sport.
- Gorinevskii, V. V., & Shmidt, S. O. (Eds.). (2007-2014). *Moskovskaia entsiklopediia Litsa Moskvу: Vol. I*. [Encyclopedia of Moscow: Faces of Moscow].
- Dmytrenko, T. I. (1979). *Teoriia i metodyka vykhovannia ditei rannoho ta doshkilnoho viku* [Theory and methodology of early childhood and early childhood education]. Kyiv. Znannia.
- Zavatskyi, V. I. (1993). *Fiziolohichna kharakterystyka rukhiv yak tsilespriamovanoi povedinky liudyny* [Physiological characterization of movements as purposeful human behaviour]. Lutsk.
- Zaporozhets, A.V. (1960). *Razvitie proizvolnykh dvizhenyi* [Development of volitional movements]. Moscow: Uchpedgiz.
- Kasian, V. I. (2004). *Filosofiiia* [Philosophy]. Kyiv: Znannia.
- Keneman, A.V., & Khukhlaeva, D. V. (1985). *Teoriia i metodika fizicheskogo vospitaniia detei doshkolnogo vozrasta* [Theory and methodology of physical education of preschoolers]. Moscow: Prosveshchenie.

- Kistiakovskaia, M. Yu. (1970). *Razvitie dvizhenii u detei pervogo goda zhizni* [Development of movements of children of the first year of life]. Moscow: Prosveshchenie.
- Kostiuk, H. S. (1968). *Psykhohohiia* [Psychology]. Kyiv: Radianska shkola.
- Krestovnikov, A. N. (1951). *Ocherki po fiziologii fizicheskikh uprazhnenii* [Essays on the physiology of exercise]. Moscow: Fizkultura i sport.
- Levy-Gorinevskaia, E. G. (1955). *Fizicheskoe vospitanie detei doshkolnogo vozrasta* [Physical education of preschoolers]. Moscow: APN RSFSR.
- Leskova, G. P., Butsinskaia, P. P., & Vasiukova, V. I. (1981). *Obshcherazvivaiushchie uprazhneniia v detskom sadu* [General developmental exercises in kindergarten]. Moscow: Prosveshchenie.
- Leshaft, P. F. (1968). *Izbrannye trudy po anatomii* [Selected works on anatomy]. Moscow: Izd-vo AN SSSR.
- Makhlazov, O.R. (2016). *Psykhohohiia ta psykhofiziolohiia upravlinnia rukhovoii diialnistiu* [Psychology and psychophysiology management of movement]. Kyiv: Yevroliniia.
- Orbeli, L. A. (1938) *Lektsii po fiziologii nervnoi systemy. Izbrannye trudy: Vol. 2* [Lectures on the physiology of the nervous system. Selected works]. Moscow – Leningrad: Medgiz.
- Osokyna, T. I. (1986). *Fizicheskaia kultura v detskom sadu* [Physical training in kindergarten]. Moscow: Prosveshchenie.
- Pavlov, I. P. (1951). *Uslovnyi reflex* [Conditional reflex]. Moscow – Leningrad: Izd-vo AN SSSR.
- Pavlov, I. P. (1951). *Lektsii pro robotu velykykh pivkul holovnoho mozku* [Lectures on the work of the cerebral hemispheres]. Kyiv.
- Rovnyi, A. S. (2014). *Fiziolohiia rukhovoii aktyvnosti* [Physiology of motor activity]. Kharkiv.
- Sahatovskiy, V. M., Kalnyi, I. I., & Zaichenko, H. A. (Eds.). (1995). *Filosofiiia* [Philosophy]. Kyiv: Vyshcha shkola.
- Sechenov, I. M. (1961). *Refleksy golovnoho mozga* [Brain reflexes]. Moscow: Izd-vo AN SSSR.
- Sechenov, I. M. (1947). *Izbrannye filosofskie i psikhologicheskie trudy* [Selected philosophical and psychological works]. Moscow: Uchpedgiz.
- Ukrainska radianska entsyklopediia: Vol. 9* [The Ukrainian Soviet Encyclopedia]. (1983). Kyiv: Holovna redaktsiia Ukrainskoi radianskoi entsyklopedii.
- Chulitskaia, L. I. (1926). *Vospitanie rebenka do 3-kh let* [Parenting a child up to 3 years] Leningrad: Priboi.
- Sheiko, M. K. (1959). *Rankova himnastyka v dytiachomu sadku* [Morning gymnastics in kindergarten]. Kyiv: Radianska shkola.
- Yurko, G. P. Spirina, V. P. Sorochev, R. G., & Uvarov, Z. S. (1987). *Fizicheskoe vospitanie detei rannengo i doshkolnogo vozrasta* [Physical education of young children and preschoolers]. Moscow: Prosveshchenie.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-53-64>

УДК 373.32:373.2:006.052

ORSID ID 0000-0002-9254-558

Наталія Гавриш,

*доктор педагогічних наук, професор,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ORSID ID 0000-0002-5524-7110

Ольга Рейпольська,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗДО НА ЗАСАДАХ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ

Анотація. Статтю присвячено проблемі проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти для індивідуального розвитку старшого дошкільника. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури, сучасних підходів до створення, моделювання освітнього середовища, узагальнення та систематизації емпіричних даних з теми дослідження, педагогічного досвіду було визначено основні ключові поняття дослідження, а саме: «розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку» – процес формування особистості як соціальної якості в результаті її соціалізації та виховання яке здійснюється в процесі діяльності, що керується системою мотивів, наявної у певної конкретної особистості; «проектування освітнього середовища» як спеціально організовану педагогічну діяльність, що полягає у побудові й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор взаємодії всіх учасників (суб'єктів) освітнього процесу, спрямований на успішне досягнення мети цілісного розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку. Презентовано загальну гіпотезу дослідження, яка полягає в тому, що проектування освітнього середовища буде відбуватися ефективніше за умови застосування науково обґрунтованих теоретико-методологічних та методичних засад, а саме: принципів, наукових підходів, концепцій, об'єктивних законів та закономірностей навчання, виховання й розвитку дітей старшого дошкільного віку в освітньому середовищі, доцільних форм і методів педагогічної діяльності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти. Представлено аналіз даних, отриманих під час констатувального етапу педагогічного експерименту.

Ключові слова: індивідуальний розвиток дитини в дошкільному дитинстві, освітнє середовище, освітнє середовище закладу дошкільної освіти, проектування освітнього середовища.

Natalia Gavrish,

*Doctor of Sciences in Education, Professor,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

Olga Reypolska,

*PhD in Pedagogy, Associate Professor,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

DESIGN OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT ON THE BASIS OF INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION

Abstract. *The article is devoted to the problem of designing the educational environment of a preschool education institution for the individual development of a senior preschooler. Based on analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, modern approaches to creation, modeling of educational environment, generalization and systematization of empirical data on the topic of research, pedagogical experience, the basic key concepts of the research were defined, namely: “development of the personality of a preschool child” – a process formation of personality as a social quality as a result of its socialization and education that is carried out in the process of activity, guided by a system of motives available in a particular cost; “designing the educational environment” as a specially organized pedagogical activity, which consists in the construction and implementation of a system of scientific guidelines that set the technological vector of interaction of all participants (subjects) of the educational process, aimed at the successful achievement of the goal of holistic development of the personality of an older preschool child. The general hypothesis of the study is that the design of the educational environment will be more effective if the scientifically substantiated theoretical and methodological and methodological bases are applied, namely: principles, scientific approaches, concepts, objective laws and laws of teaching, education and development children of older preschool age in the educational environment, appropriate forms and methods of pedagogical activity in the educational process of institutions of preschool education. The analysis of the data obtained during the ascertainment stage of the pedagogical experiment is presented.*

Key words: *design of educational environment, educational environment, educational environment of the institution of preschool education, individual development of the child in preschool childhood.*

Вступ. Проектування освітнього середовища з метою розвитку дитини дошкільному дитинстві зумовлена необхідністю його цілісного оновлення і приведення у відповідність до загальних трансформаційних змін, які відбуваються в суспільстві. Законами України «Про освіту» (2018), «Про дошкільну освіту» (2001), іншими нормативними документами, у яких визначено провідні цілі та завдання розвитку національної системи освіти, що має відповідати соціальному замовленню та потребам особистості, здатної реалізувати себе у стрімко змінюваних умовах сучасного суспільства. Реалізація цих завдань можлива лише на науково обґрунтованих засадах педагогічної діяльності сучасних закладів дошкільної освіти, оскільки саме вони спроможні створити освітнє середовище, здатне забезпечити сталий збалансований розвиток особистості дитини дошкільного віку.

Мета і завдання. Метою статті є представлення завдань і перебігу організаційно-пошукового етапу дослідження, на якому було обґрунтовано теоретико-методологічні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості дитини дошкільного віку.

На основі аналізу дослідженості проблеми розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО охарактеризовано основні підходи до проектування освітнього середовища в педагогічній теорії та практиці. Інші завдання пов'язані із уточненням кола понять «освітнє середовище закладу дошкільної освіти» та інших понять, пов'язаних з процесами його індивідуалізації та диференціації.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань організаційно-пошукового етапу дослідження використано *теоретичні методи* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної, соціально-педагогічної літератури, що дало змогу визначити мету дослідження, сформулювати його задачі, об'єкт, предмет, розробити теоретико-методологічні засади проектування освітнього середовища; узагальнення педагогічного досвіду з проблеми створення освітнього середовища, що дозволило з'ясувати сучасний стан практики у царині дослідження. Важливу роль в експериментальному процесі відіграв вибір методик дослідження як сукупності виокремлених для застосування у його перебігу методів, об'єднаних спільною логікою та підпорядкованих єдиній дослідницькій меті. У процесі здійснюваного дослідження використано *діагностичні методи*: анкетування педагогів, батьків, аналіз педагогічної документації, складання незалежних характеристик освітнього середовища.

У експерименті було задіяно 24 базових дошкільних закладів дев'яти областей України (Донецької, Івано-Франківської, Київської, Львівської, Сумської, Харківської, Хмельницької, Чернівецької, Черкаської). В опитуванні взяло участь 38 вихователів дітей раннього віку та 48 дітей старшого дошкільного віку, загальна кількість – 86 осіб.

Результати дослідження. Ключова ідея дослідження пов'язана з розумінням залежності між розвитком особистості дитини дошкільного віку та організованого педагогами розвивального освітнього середовища у закладі дошкільної освіти, сприятливого для дитячого розвитку.

Коротко позначимо підходи до вивчення проблеми особистісного розвитку у вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі. Відомо, що в історії наукової думки визначення сутності особистості невідривне від розвитку (Виготський, 2005; Ельконін, 1960; Костюк, 1969), а саме: особистість можна зрозуміти лише як таку, що *розвивається*. Розвиток є формою існування особистості. Розвиток розуміють як саморух, що визначається взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов, а джерелом особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку стають внутрішні суперечності, які виникають у його житті (Костюк, 1969). Сутність розвитку особистості розуміється, як взаємодія зовнішніх впливів (діяльність і спілкування), що завжди діють лише опосередковано через внутрішні умови (Рубінштейн, 1989). Саме тому за основу створення освітнього середовища взято теоретичне розуміння особистості дитини старшого дошкільного віку як цілісності, яка розвивається у процесі власної діяльності і спілкування з іншими людьми.

Поширеним у наукових джерелах є визначення *розвитку особистості* як складного і тривалого процесу формування особистості, як набуття індивідом соціальної якості в

спілкуванні і спільній діяльності з іншими людьми. Враховуючи те, чого дитина вже досягла і навчилася, дорослі організують її діяльність, спрямовану на оволодіння новими знаннями і способами поведінки. Саме тому процеси навчання і виховання визначаються в якості провідних у розвитку особистості, який характеризується ученими через поняття «вікові періоди» як особистісні новоутворення в онтогенезі (Божович, 2008; Виготський, 2005; Ладивір, 2012; Леонтьєв, 1975; Кононко, 2000; Костюк, 1969; Піроженко, 2013). Дослідники визначають розвиток особистості дитини як процес, кожній стадії якого притаманні певні риси фізичного розвитку, своя характеристика пізнавальної діяльності, свої особливості її соціокультурних взаємозв'язків із навколишнім середовищем.

У педагогіці поняття «розвиток особистості» розглядають у взаємозв'язку з поняттям «освіта». Теоретичне дослідження дало змогу тлумачити «розвиток особистості дитини дошкільного віку» процес формування особистості як соціальної якості в результаті її соціалізації та виховання яке здійснюється в процесі діяльності, що керується системою мотивів, наявної у певної конкретної особистості.

У нашому дослідженні платформою становлення і розвитку особистості дитини обрано освітнє середовище, що вимагає звернення до термінологічного поля. Висхідним для поняття «освітнє середовище» є поняття «середовище», що тлумачиться, як оточення, систему впливів, зовнішні умови перебування тощо. Найчастіше навколишнє середовище розглядають як сукупність об'єктивних явищ, що оточують людину і взаємодіють з нею. Характеристика взаємовідносин людини та середовища знайшла відображення у концепціях Гібсона (1966), Левіна (1951).

У науці визначено термінологічний ряд, який використовується в контексті поняття «середовище»: «середовище людини», «середовище людей», «людське середовище», «навколишнє середовище», «життєве середовище», «людське оточення» (Ясвін, 2001). На основі результатів аналізу наукової літератури з'ясовано, що *освітнє середовище* – це сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається освітній процес на підставі чинників, що сприяють або забезпечують комфортні умови розвитку, навчання та виховання дитини.

Процес створення освітнього середовища виводиться з філософського і психолого-педагогічного трактування взаємозалежності між розвитком особистості і середовищем її життя. Апелюючи до філософських ідей Кременя (2013), визначено, що освоєння людиною навколишнього середовища по своїй суті є дієвим процесом, тобто, в абсолютному вираженні діяльність є першоджерелом усього сущого, тому і першоджерелом розвитку особистості дитини. Переосмислення діалектичного принципу діяльності привертає увагу до матеріально-предметного її виду як чинника розвитку тілесно-фізичної, пізнавальної та соціально-моральної сфер особистості.

Теоретичний аналіз філософської, психологічної, педагогічної літератури дав змогу визначити сутність понятійного словосполучення «проекування освітнього середовища» як

спеціально організованої педагогічної діяльності, що полягає у побудові й реалізації системи наукових орієнтирів, які задають технологічний вектор взаємодії всіх учасників (суб'єктів) освітнього процесу, спрямованого на цілісний розвиток особистості дитини. Суть досліджуваного процесу розкривається через основні категорії понятійного апарату теорії і методики виховання (цілі, зміст, форми організації освітнього процесу, методи, прийоми, засоби, технології тощо), які узгоджуються із стратегічною ціллю та поточними завданнями розвитку особистості дитини дошкільного віку в закладах дошкільної освіти.

Теоретичними основами створення освітнього середовища як чинника розвитку особистості дитини є розуміння його як складної цілісної системи, що охоплює різні типи освітнього середовища залежно від його процесуально-змістового наповнення, забезпечує позитивні зовнішні педагогічні впливи, але за умови активної позиції дитини в різних видах діяльності. Тобто, створене дорослим освітнє середовище лише тоді забезпечуватиме індивідуальний розвиток дитини з урахуванням природних задатків, нахилів і можливостей, якщо вона буде мати право вибору з елементів середовища тих засобів і способів дії, що відповідають її намірам і інтересам у конкретний момент. обов'язковим моментом є готовність вихователя до налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, здатність довіряти дітям, надавати їм можливість виявляти свою ініціативу, розгортати задуми, тобто, готовність до позиції фасилітатора, а не кермача.

Наукою доведено, що ефективність освітнього середовища зумовлена його цілеспрямованістю педагогічного цілепокладання, доцільністю вибору форм і методів реалізації конкретних освітніх завдань розвитку тілесно-фізичної, пізнавальної і соціально-моральної сфер особистості дитини дошкільного віку.

Загальна гіпотеза дослідження полягала у припущенні, що проектування освітнього середовища має будуватися з урахуванням об'єктивних законів та закономірностей навчання-виховання-розвитку дітей дошкільного віку в освітньому середовищі на гуманістичній філософії освіти й відповідних їй теоретико-методологічних та методичних засадах, а саме: наукових підходах, принципах добору доцільних форм і методів педагогічної діяльності в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Загальна гіпотеза конкретизована у *часткових гіпотезах*, які передбачають, що цілеспрямоване проектування освітнього середовища згідно із структурно-функціональною моделлю як чинника розвитку особистості дитини дошкільного віку можливе за умов:

- забезпечення готовності педагогів до створення освітнього середовища у ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації;
- посилення суб'єктності дитини у процесі його особистісного становлення шляхом педагогічного супроводу розвитку її особистості в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єктних засадах;
- розробки і застосування педагогами освітніх завдань з урахуванням провідних завдань і специфіки кожного типу середовища для максимального забезпечення індивідуалізації та диференціації освітнього результату;

- створення просторово-предметного поля освітнього середовища з метою його забезпечення цілеспрямованого, максимально індивідуалізованого та диференційованого конструктивного впливу на особистість дитини дошкільного віку;
- соціально-педагогічного партнерства учасників проектування освітнього середовища, визначальна роль у якому належить педагогам;
- систематичного моніторингу результативності спроектованого освітнього середовища, на основі розробленого критеріально-діагностичного апарату.

Концепцію проектування освітнього середовища на засадах індивідуалізації та диференціації представлено взаємопов'язаними *концептами*: методологічним, теоретичним та прикладним.

В основу методології покладено філософські положення про взаємообумовленість явищ педагогічної дійсності, про необхідність комплексного їх вивчення; наукові положення системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів, процесів; ідеї діалектики про розвиток особистості в освітньому середовищі; філософські, психологічні, педагогічні положення про розвиток особистості; основні положення гуманістичної педагогіки, психології особистості. На різних рівнях методології застосовувалися відповідні наукові підходи: *системний і синергетичний* – на загальнонауковому (це дало можливість вивчати педагогічні явища й процеси у взаємозв'язку та з урахуванням їх системно-структурних характеристик та багатоаспектної сутності та дало підстави вивчати освітнє середовище як відкриту систему, здатну до саморозвитку); *середовищний* підхід – на конкретно-науковому, що дало змогу розглядати сенсорно-пізнавальний простір закладу дошкільної освіти як активне середовище самонавчання і саморозвитку дитячої особистості у заданих дорослим сприятливих умовах; *технологічний та індивідуальний* підходи – на конкретно-технологічному рівні (згідно з якими індивідуалізація та диференціація забезпечується застосуванням системи розвивальних завдань, смисл яких полягає у стимулюванні різних видів і форм дитячої активності в освітньому середовищі ЗДО).

Теоретичне обґрунтування спроектованого освітнього середовища відображає взаємозв'язок і взаємодію різних теорій, підходів і принципів загальнонаукового й конкретно наукового характеру стосовно проблеми створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості дитини дошкільного віку. Однією з визначальних є теорія діяльності як такої форми людської активності, що характеризує здатність педагогів бути причиною змін в освітньому середовищі, які опосередковано впливають на розвиток особистості дитини старшого дошкільного віку. Діяльність розглядається з позицій основних учасників – педагогів і дітей, причому і ті, й інші мають вибір можливостей та відповідно – прийняття рішень. Діяльність, яка охоплює цілепокладання та широку сферу смислотворчості і свободи, становить основу для розвитку дитини дошкільного віку як творчої особистості.

Серед основних теоретичних положень, що покладені в основу проектування освітнього середовища, такі: освітнє середовище має бути спроектоване таким чином, щоб забезпечувати максимальну тілесно-фізичну, пізнавальну і міжособистісно-комунікативну

активність дитини; активна позиція дитини у створеному освітньому середовищі має сприяти її самовизначенню і самореалізації; професійна готовність педагогів до створення освітнього середовища з переорієнтуванням на фасілітаційні функції має забезпечувати результативність освітньої діяльності в освітньому середовищі закладів дошкільної освіти.

Теоретичне обґрунтування методики проектування освітнього середовища для розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку актуалізувало такі основні її характеристики: цілеспрямованість; цілісність; якість освітнього результату; багатоваріантність форм, способів дії, розвивальних завдань тощо; індивідуалізація педагогічного супроводу; комунікативна спрямованість міжособистісної взаємодії; відкритість освітнього середовища.

У результаті теоретичного аналізу, що передував проектуванню освітнього середовища для розвитку особистості дитини дошкільного віку, обрано діяльнісний формат його існування. Серед основних видів діяльності визначено ігрову, мовленнєву, пізнавальну, соціально-комунікативну, художньо-продуктивну, господарсько-побутову та здоров'язбережувальну.

Маємо намір представити у статті окремі, суголосні проблемі дослідження, елементи експериментально-дослідної роботи, яка здійснювалася в межах наукової діяльності лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України. Вивчення особливостей освітнього середовища у групах раннього віку та дошкільних групах відбувалося на базі експериментальних закладів дошкільної освіти тринадцяти областей України. Під час здійснення констатувального етапу педагогічного експерименту нашу увагу було зосереджено на: виявленні рівню осмислення педагогами понятійного поля дослідження; змістовому та процесуальному наповненні освітнього середовища у групах раннього віку та дошкільних групах базових ЗДО; особливостях організованих дорослим та самостійних видів активності дітей в освітньому середовищі груп. Отримані результати представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати анкетування вихователів дітей раннього та старшого дошкільного віку у %

№ з/п	Відповіді на запитання анкети	Кількість відповідей у %
1	2	3
1	Не використовують середовище для розвитку особистості дитини	87
2	Мають «зоноване» середовище	87
3	Переконані, що легше організувати дітей навколо себе, ніж думати про зони розвитку	74
4	Вважають, що освітнє середовище не є чинником розвитку дитини	67
5	Нова царина, бо мають застарілі уявлення	67,8
6	Маємо середовище, проте обладнання не відповідає віку, інтересам та потребам дітей	54
7	Для організації середовища не маємо можливості – заважає «сітка занять»	48,7

1	2	3
8	Середовище у садочку має сучасне обладнання	46
9	Прогресивно налаштовані	32,2
10	Мають можливості задля організації середовища для індивідуального розвитку дитини	5,7

Таким чином, з'ясовано, що на початок дослідження більшість педагогів (67,8% опитуваних) має дещо схиблені, застарілі уявлення щодо сутності, функцій і структури освітнього середовища. Так, освітнє середовище розглядається ними, як закритий соціальний конструкт, у якому має панувати суб'єкт-об'єктна взаємодія педагога з дитиною (частина педагогів уже начебто налаштована на позитивні зміни, але їхні наміри резонують із застарілими вимогами управлінського складу, сформовані раніше навички монологізованої комунікації заважають опануванню нового стилю суб'єкт-суб'єктної взаємодії з вихованцями), у результаті перевага надається авторитарним способам взаємодії з дітьми в моделі «зверху-вниз», а розвиток особистості розглядається як однобічний процес навчання, передавання педагогом доступних дитині знань-умінь-навичок.

Більшість педагогів освітній процес співвідносить тільки з формою заняття, а освітнє – з предметно-просторовою організацією приміщення групи. Причому домінування навчально-пізнавальної діяльності на кшталт шкільного навчання та переважання загально групової форми організації діяльності дітей мінімізує можливості для становлення і розвитку особистості. Предметно-просторове поле освітнього середовища стовідсотково створюється педагогом (нерідко навіть не педагогом, а директоркою та методистом ЗДО) начебто для дітей, проте самі діти реально не мають права будь що змінювати в цьому середовищі.

Частка прогресивно налаштованих вихователів (32,2% опитаних) позитивно ставиться до ідеї вільного самовизначення дітей у предметно-просторовому середовищі групи (що значно звужує сутність самого поняття), проте лише 5,7% має для того можливості. Наявність так званої «сітки занять», на думку 48,7% опитаних, не залишає часу на активну й ініціативну діяльність дітей у середовищі групи. До того ж більшість опитаних вихователів (74%) навіть поза заняття намагається організувати дітей навколо себе, максимально скорочують вільний простір для самостійної діяльності, побоюючись втратити контроль над дітьми («Якщо я їх (дітей) відпущу, як тоді зможу зібрати», «Я ж тоді не зможу всіх бачити/ контролювати» – типові відповіді педагогів).

Аналіз отриманих даних переконливо свідчить, що освітнє середовище не розглядається (67%) і не використовується (87% опитуваних) як чинник розвитку особистості дитини. Ані вихователі, ані керівництво експериментальних ЗДО не має чіткого уявлення про місце і фасилітаційну роль педагога у стимулюванні різних видів дитячої активності, певною мірою бояться її, адже не мають досвіду грамотного психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку дітей у розвивальному середовищі ЗДО.

Під час дослідної роботи вихователі груп раннього віку і дошкільних груп

зафіксували і надіслали у вигляді фотографій, відеоматеріалів, описів структурно-змістове наповнення освітнього середовища груп у супроводі коментарів, що пояснювали їхнє бачення й розуміння значення кожного з його елементів. До того ж застосовувався метод спостереження за самостійною діяльністю дітей у час вільний від занять. Аналіз зібраного інформаційного матеріалу дав змогу систематизувати уявлення про стан предметно-змістового наповнення освітнього середовища та стан індивідуальної та диференційованої освітньої роботи в ньому.

Зауважимо, що номінативно в переважній більшості груп і раннього, і дошкільного віку (87%) для розгортання розвивальних центрів і активних дій дітей у них застосовувалися засоби: ігрові, сенсорні, книжкові, художньо-предметної діяльності, інтелектуального та фізичного розвитку, театралізації тощо. У 46% груп переважає сучасне ігрове та дидактичне обладнання, але 54% – мають наповнення центрів освітнього середовища, що не відповідає віку, потребам й інтересам сучасних дітей. Особлива проблема – відсутність достатнього місця і перевантаженість груп, що не дає можливості дітям розгорнути активність за власним вибором, усамітнитися чи самовизначитися з видом чи способом власної діяльності (53% опитаних).

Проблемним, на нашу думку, є й те, що керівництво більшості ЗДО не розглядає освітню діяльність педагога поза заняттями, в індивідуальному форматі, як цінну та важливу, тому вимагає від педагогів постійного орієнтування дітей на власній особі, об'єднання їх для загально групових, упорядкованих видів діяльності, в яких, на їхню думку, діяльність вихователя є очевидною. Одноманітність загальногрупової форми організації дітей для рухливої гри, спостереження, читання, пояснення тощо не враховує інтерес і бажання конкретної дитини. Тому переважна більшість дітей сприймає пояснення, показ, дії вихователя без ентузіазму, за першої ж можливості намагається відійти, не тримає уваги. Тобто результат такої освітньої роботи є мінімальним.

Опитування вихователів довело, що у 95% випадків педагоги не готові до реалізації принципу індивідуалізації та диференціації освітньої діяльності в розвивальному середовищі групи. Вони губляться у розробці завдань для індивідуальної роботи, не можуть визначити реальний рівень складності, який потребує конкретна дитина, оскільки методично грамотно вести спостереження за діями дітей, рефлексувати та розмірковувати, на жаль, не навчені. Такий стан, на наше переконання, є не припустимим для успішної реалізації завдань особистісного розвитку дітей в освітньому середовищі дошкільного закладу.

Обговорення. Результати констатувального експерименту, їх аналіз та обмірковування слугувало платформою для визначення сприятливих психолого-педагогічних умов особистісного розвитку дітей дошкільного віку в освітньому середовищі ЗДО та розробки експериментальної методики здійснення відповідної освітньої роботи на засадах індивідуалізації та диференціації. Теоретичну основу названої методики склали дослідження Виготського (2005), Левіна (1951), Роттера (1954), Рубінштейна (1989), Черноушека (1989), Щедровицького (1993), Ясвіна, 2001, присвячені проблемі розвитку

особистості дитини в розвивальному середовищі. Як центральну серед інших наукових пошуків можна виокремити ідею детермінізму Рубінштейна (1989) як феномена складних залежностей зовнішнього і внутрішнього на різних рівнях розвитку особистості та положення Виготського (2005) щодо визначального впливу середовища та соціальної ситуації на розвиток особистості.

Різні аспекти впливу освітнього середовища на розвиток дитини знайшли відображення в сучасних наукових дослідженнях: наукові та організаційно-практичні засади навчально-виховного середовища, адекватного завданням розвитку та самореалізації особистості (Бех, 2015; Вербицька, 2010; Киричук, 2013; Сохань, 2000); ідеї створення та функціонування інноваційного освітнього середовища (Карамушка, 2013); дослідження дитини як активного суб'єкта життєдіяльності в освітньому середовищі (Абульханова-Славська, 1999; Ананьєв, 2001; Божович, 2008; Ельконін, 1960; Леонтьєв, 1975).

Проте стверджуємо, що сучасним теорії та методиці виховання бракує фундаментальних досліджень з проблеми проектування освітнього середовища, головним орієнтиром якого є розвиток особистості дитини дошкільного віку.

Висновки. У статті представлено теоретичне обґрунтування проектування освітнього середовища як фактора розвитку особистості дитини дошкільного віку, зокрема, теоретико-методологічних засад проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти, а саме: принципи (педагогічної доцільності, цілісності, індивідуалізації, пізнавальної активності та самостійності особистості), основні наукові підходи (системний, синергетичний, середовищний, особистісно-зорієнтований, діяльнісно-комунікативний), об'єктивні закони та закономірності (загальнопедагогічні: закон детермінізму в освіті, закон природовідповідності педагогічних впливів, закон адекватності педагогічних методів дидактичним та виховним цілям та інші; психологічні закони: закон взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, закон зростання потреб особистості та інші). Встановлено, що в основі теоретичного тлумачення поняття розвитку особистості дитини дошкільного віку лежить наукове положення щодо її цілісності й здатності до якісних змін у процесі власної діяльності і спілкування з іншими людьми. Джерелом її особистісного розвитку є суперечності, обумовлені взаємодією внутрішніх і зовнішніх умов. Визначено закономірний взаємозв'язок між процесуально-змістовим наповненням освітнього середовища й особистості дитини дошкільного віку – розвиток особистості дитини безпосередньо залежить від якості змісту й процесуальної організації середовища, в якому вона виховується.

З'ясовано стан дослідженості проблеми розвитку особистості дитини дошкільного віку в освітньому середовищі сучасного закладу дошкільної освіти. Проаналізовано дослідні матеріали (фотографії, відеоматеріали, анкети, дитячі роботи, протоколи спостереження тощо) з базових дошкільних закладів дев'яти областей України. Дослідження триває, у подальших публікаціях буде висвітлено критерії та показники, типи індивідуального особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку, розкрито умови проектування освітнього середовища для індивідуального особистісного розвитку дітей старшого

дошкільного віку, схарактеризовано модель проектування освітнього середовища.

Список використаних джерел

- Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered as Perceptual System*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Rotter, J. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology*.
- Абульханова-Славська, К. А. (1999). *Избранные психологические труды*. Психология и сознание личности. Психологи Отечества. Воронеж: МПСИ.
- Ананьев, Б. (2001). О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург
- Бех, І. Д. (2015). Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Інноватика у вихованні*. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv2015_1_4
- Божович, Л. И. (2008). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Санкт-Петербург: Питер.
- Вербицька, П. (2010). Формування демократичного виховного середовища навчального закладу. *Молодь і ринок*. 10. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_10_7
- Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо.
- Закон України «Про дошкільну освіту» (2009, зі змінами від 1.шч1.2009). Взято з http://www.osvita.org.ua/pravo/law_01
- Закон України «Про освіту» (1991, із змінами від 19.02.2016). Взято з <http://zakon0.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12>
- Карамушка, Л. М. (2013). Психологічні засади організаційного розвитку. *Монографія*. За наук. ред. Л. М. Карамушки. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Киричук, В. О. (2013). Педагогічне проектування як основа управління розвитком особистості учня. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 8, 9. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_8-9_21
- Кононко, О. Л. (2000). *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід)*. Київ: Стилос.
- Костюк, Г. С. (1969). *Методологические и теоретические проблемы психологии*. Москва: Просвещение.
- Кремень В. (2013). Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософія освіти*. 1, 7-22. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2013_1_3
- Вовчик-Блакитна, О. О., Ладивір, С. О., & Піроженко, Т. О. (2012). Становлення внутрішньої картини світу дошкільника. *Монографія*. (Ред.). Т. О. Піроженко. Кіровоград: Імекс-ЛТД. Взято з <http://lib.iitta.gov.ua/1604/>
- Леонтьев, О. М. (1975). *Деятельность, сознание, личность*. Москва: Наука.
- Карасьова, К. В., Піроженко, Т. О. (2013). Ігрова діяльність дошкільника. *Навчально-методичний посібник*. Київ: Генеза.
- Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии*: в 2-х т. Москва: Педагогика.
- Сохань, Л. В. (2000). Перспективи освітньої технології. *Науково-методичний посібник*. Київ.
- Черноушек, М. (1989). *Психология жизненной среды*. Москва: Мысль.
- Щедровицкий, П. Г. (1993). *Очерки по философии образования*. Москва: Педагогика.
- Эльконин, Д. Б. (1960). *Детская психология*. Москва: Педагогика.
- Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.

References

- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual system*. Boston: Houghton Mifflin.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical psychology*.
- Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1999). Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [Selected psychological works]. In *Psikhologiya i soznanie lichnosti. Psikhologiya Otechestva*. Voronezh: MPSI.
- Anan'ev, B. (2001). *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya* [On the problems of modern human knowledge]. St. Petersburg.
- Bekh, I. D. (2015). Osobysti u konteksti oriientyriv rozvyvalnoho vykhovanniya [Particularity in the context of the directions of developmental education]. In *Innovatyka u vykhovanni*. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv2015_1_4
- Bozhovych, L. I. (2008). *Lychnost y ee formirovaniya v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. St. Petersburg: Piter.
- Verbitska, P. (2010). Formuvannya demokratychnoho vykhovnoho seredovyscha navchalnoho zakladu [Formuvannya democratic educational environment of the initial mortgage]. *Molod i Rynok*, 10. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2010_10_7
- Vygotskii, L. S. (2005). *Psikhologiya rozvitiya cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl; Eksmo.
- Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu»* [The Law of Ukraine "On Preschool Education" (2009). Retrieved from http://www.osvita.org.ua/pravo/law_01
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine "On Education" (1991). Retrieved from <http://zakon0.rada.gov.ua/iaws/show/1060-12>
- Karamushka, L. M. (2013). *Psikhologichni zasady orhanizatsiinoho rozvytku* [Psychological foundations of organizational development]. Kirovohrad: Imeks-LTD.
- Kyrychuk, V. O. (2013). Pedagogichne proektuvannya yak osnova upravlinnia rozvytkom osobystosti uchnia [Pedagogical projection as the basis of student development management]. *Osvita ta Rozvytok Obdarovanoi Osobystosti*, 8, 9. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_8-9_21
- Kononko, O. L. (2000). *Psikhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (systemnyi pidkhid)* [Psychological bases of personal formation of preschooler (system approach)]. Kyiv: Stylos.
- Kostiuk, H. S. (1969). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Prosveshchenie.
- Kremen, V. (2013). Innovatsiina liudyna yak meta suchasnoi osvity [The innovative person as the purpose of modern education]. *Filosofiya Osvity*, 1, 7-22. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PhilEdu_2013_1_3
- Pirozhenko, T. O. (Ed.). (2012). *Stanovlennia vnutrishnoi kartyny svitu doshkilnyka* [Formation of the inner picture of the preschooler's world]. Kirovohrad: Imeks-LTD. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/1604/>
- Leontev, O. M. (1975). *Deiatelnost, soznanie, lichnost* [Activity, consciousness, and personality]. Moscow: Nauka.
- Pirozhenko, T. O., & Karasova, K. V. (2013). *Ihrova diialnist doshkilnyka* [Playing activities of preschool children]. Kyiv: Heneza.
- Rubinshtein, S. L. (1989). *Osnovy obshchei psikhologii: Vol 1-2* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Pedagogika.
- Sokhan, L. V. (2000). *Perspektyvy osvitnoi tekhnologii* [Perspectives on educational technology]. Kyiv.
- Chernoushek, M. (1989). *Psikhologiya zhiznennoi sredy* [Psychology of the environment]. Moscow: Mysl.
- Shchedrovitskii, P. G. (1993). *Ocherki po filosofii obrazovaniya* [Essays on the philosophy of education]. Moscow: Pedagogika.
- Elkonin, D. B. (1960). *Detskaia psikhologiya* [Child psychology]. Moscow: Pedagogika.
- Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu* [Educational environment: From modeling to design]. Moscow: Smysl.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-65-76>

УДК 373.5.035:316.627-053.6:316.45

ORCID ID 0000-0003-4085-6228

Ірина Гарбузюк,

аспірантка,

Інститут проблем виховання НАПН України,

м. Київ

ОСНОВНІ МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ГРУПОВОЇ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ

Анотація. Статтю присвячено проблематиці формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків та висвітленню результатів аналізу основних методологічних підходів формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків у середовищі закладу загальної середньої освіти.

У процесі дослідження було застосовано теоретичні методи: аналіз і синтез теоретичних та науково-методичних джерел для розроблення основних підходів до тлумачення поняття просоціальної діяльності та факторів формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків.

Окреслено компоненти формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків: когнітивний, як розуміння сутності та усвідомлення необхідності просоціальних дій і вчинків; емоційно-ціннісний, як здатність до прояву емпатії, довіри, позитивної самооцінки, толерантності; прагнення товариської підтримки і допомоги; поведінково-практичний, який залежить від набуття власного досвіду і вправлення у соціально значущій діяльності.

Розглянуто методологічні засади формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків у освітньому процесі: особистісно-орієнтований (формування і розвиток особистісних цінностей у підлітків), компетентнісний (формування ключових компетентностей підлітків, зокрема, умінь групової просоціальної діяльності) та синергетичний (спонукання підлітків до самоорганізації у групі, через опосередкований вплив виховника).

Визначено, що з метою формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків освітній процес у закладах освіти доцільно зосередити на впровадженні освіти на засадах розвитку основних життєвих навичок підлітків, зокрема: а) усвідомлення ціннісних установок: моральної відповідальності за власні вчинки та дотримання загальноприйнятних норм моралі та поведінки; б) набуття умінь ефективної співпраці і вирішення проблем; в) набуття досвіду роботи в команді.

Ключові слова: компетентнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, просоціальна діяльність, синергетичний підхід, уміння групової просоціальної діяльності.

Iryna Harbuziuk,

PhD Student,

Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,

Kyiv

THE MAIN METHODOLOGICAL APPROACHES OF FORMATION OF ADOLESCENTS' SKILLS OF GROUP PROSOCIAL ACTIVITY

Abstract. The article is devoted to the problem of formation of adolescents' skills of group prosocial activity and the results of analysis of the main methodological approaches of formation of adolescents' skills of group prosocial activity in the environment of a general secondary education institution.

The theoretical methods were used during research: analysis and synthesis of theoretical and

scientific-methodological sources for development of basic approaches to interpretation of the concept of prosocial activity and factors of formation of adolescents' skills of group prosocial activity.

The components of formation of adolescents' group prosocial activity were outlined: cognitive as understanding of essence and awareness of necessity of prosocial actions; emotional-value as the ability to show empathy, trust, positive self-esteem, tolerance; seeking friendly support and assistance; behavioral and practical which depends on their own experience and management of socially significant activities.

The methodological fundamentals of formation of adolescents' group prosocial activity in the educational process are considered: person-oriented (formation and development of personal values of adolescents), competence (formation of key competences of adolescents, in particular, ability of group prosocial activity) and synergies (encouraging adolescents to self-organize into groups through the indirect influence of educator).

It was generalized that the educational process in educational institutions should be focused on the introduction of education based on the development of adolescents' basic life skills, in particular: a) awareness of value attitudes: moral responsibility for their own actions and attitudes b) acquisition of effective cooperation and problem-solving skills; c) experience of group work.

Key words: *competence approach, person-oriented approach, prosocial activity, skill of group prosocial activity, synergetic approach.*

Вступ. Провідною ідеєю сучасної шкільної освіти є зосередження освітнього процесу на формуванні ключових компетентностей для навчання протягом всього життя. Парадигма «школи умінь» активно впроваджується не тільки у навчальні програми, але й є наріжним каменем реформи середньої освіти, зміст якої закріплено відповідними нормативними документами. Ці трансформаційні процеси змінюють не лише основу організації та методології шкільної освіти, але й вимагають оновлення поглядів на систему взаємовпливів, які будуються навколо особистості підлітка. Ними є позакласне та самостійне навчання, середовище однолітків, сім'я, а також суспільство, загалом. Підліток-школяр перебуває у центрі освітнього процесу і також мусить приймати ці зміни та адаптувати свої соціальні зв'язки, світогляд, шкільну і позашкільну діяльність до складного симбіозу соціокультурного наповнення суспільства, освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та власних ключових компетентностей, необхідних для особистісного професійного розвитку у ньому. І якщо ще два десятиліття тому навички грубої конкуренції були основою портрету успішної особистості, то сьогодні є актуальними всі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів. Тобто життєві компетентності, які стають стержнем для досягнення успіху в усіх сферах життя, а не лише на професійному полі.

Саме тому участь закладу освіти в особистісному розвитку учня має опосередковуватися у формуванні ключових життєвих навичок, які у ціннісному вимірі визначаються засвоєними патернами просоціальної діяльності. Загальновідомо, що саме ціннісні орієнтири та ступінь опертя на них у повсякденному житті визначають характер взаємодії підлітка з оточенням як у навчальному процесі, так і поза ним.

Аналіз психолого-педагогічних джерел висвітлює недостатність вивчення науковцями і педагогами-практиками умов та особливостей залучення підлітків до просоціальної

діяльності, тобто будь-якої діяльності, спрямованої на благо інших людей чи суспільних груп. Натомість вітчизняними дослідниками досить ретельно розкрито різні аспекти проблематики формування просоціальної поведінки підлітків. Зокрема, вплив соціальних та духовних цінностей на особистісний розвиток вивчали такі дослідники, як Зязюн (2000), Прашко (2015), Роман (2013), Сергєєва (2016) та багато інших. Психологічні особливості формування просоціальності, зокрема її взаємозв'язок з моральною поведінкою (Р. Павелків, 2014) та віковим розвитком (Н. Корчакова, 2018) стали основою наукових доробків сучасних вітчизняних психологів.

Теоретико-методологічні основи проблематики формування просоціальної поведінки та стан її розвиненості у школярів досліджували Бех (1998), Бойко (2016), Кириченко, Єжова, Нечерда, Тарасова & Хомич (2016).

Відаючи належне внеску попередників відзначимо, що попри наявність глибоких психолого-педагогічних досліджень, зберігається потреба в обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов розвитку умінь групової просоціальної діяльності підлітків у освітньому процесі.

Мета і завдання. Мета статті полягає у дослідженні основних методологічних підходів формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків у середовищі закладу загальної середньої освіти. Досягнення поставленої мети передбачає виконання наступних завдань:

- вивчити основні підходи до тлумачення поняття просоціальної діяльності підлітків та факторів формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків;
- визначити та розглянути керівні методологічні засади формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків у освітньому процесі (в межах особистісно-орієнтованого, компетентнісного, синергетичного підходів);
- окреслити умови розвитку умінь групової просоціальної діяльності підлітків у освітньому процесі.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань у підготовці статті було використано теоретичні методи дослідження: аналіз і синтез теоретичних та науково-методичних джерел для розроблення основних підходів до тлумачення поняття просоціальної діяльності та факторів формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків.

Результати дослідження. Вітчизняні й зарубіжні науковці та практики зробили значний внесок у дослідження такого явища, як просоціальність і одної з форм його проявів – просоціальну поведінку. Однак, у вітчизняній практиці відсутня достатня кількість ґрунтовних робіт із тлумаченням поняття «просоціальна діяльність» й відповідно методологічним інструментарієм формування умінь просоціальної діяльності. Натомість науковці зарубіжжя використовують поняття «просоціальна діяльність», як протиставлення поняттю «антисоціальна діяльність», і вживають його в контексті проявів певних форм просоціальності або просоціальної поведінки. Відповідно ми не можемо тлумачити поняття

«просоціальна діяльність» без аналізу поточного стану підходу до трактування поняття «просоціальна поведінка».

Погляди вітчизняних та зарубіжних дослідників щодо тлумачення сутності просоціальної поведінки, у загальних рисах, не мають значних розбіжностей. Загальноприйнятим є підхід, коли цей феномен визначають як «поведінку, орієнтовану на те, щоб робити добро іншим людям» (Синявський, Сергеєнкова, & Побірченко, 2007). Ця точка зору цілком відповідає дослівному перекладу терміну з латини: *pro* – «для», *socialis* – «соціальний» (Чуракова, 2009).

Помітні відмінності виявляються у спробах виразити у дефініціях мотиви цієї поведінки. Одні науковці схильні вважати, що феномен просоціальної поведінки не виключає можливості усвідомлення індивідом того, що допомога, яку буде надано іншій особі або соціальній групі матиме певну міру корисності: з одного боку, як позитивне самоприйняття, самоактуалізація (Візнюк, 2017, с. 22), з іншого боку, як отримання певних переваг у соціальних відносинах – можливість покращити свій імідж, здобути повагу серед членів групи, завоювати дружбу (Кравченко, 2013, с. 196).

На нашу думку, важливим для розуміння внутрішньої мотивації просоціальної поведінки є її «адресність», або вибірковість осіб, яким індивід готовий надати допомогу. З одного боку, як зазначає Поддьяков (2007), керованість індивіда загальними гуманістичними настановами підштовхує на допомогу іншим без їх реальної диференціації (с. 98-107). З іншого боку, як стверджує Примачок (2014), альтруїзм (як керівний мотив просоціальної діяльності – *Авт.*) «... треба відрізняти від колективізму – принципу, який орієнтує людину на благо спільноти (групи). Тобто стверджується, що допомога надається не безкорисливо, а заради зниження своєї емоційної напруги» (с. 175). Суб'єктивізм у прийнятті рішення індивідом про доцільність просоціальної поведінки у певному випадку порушує питання про обумовленість цього явища альтруїстичними або егоїстичними міркуваннями суб'єкта. За визначенням дослідників, саме альтруїзм «... тісно пов'язаний з моральністю, належить до її основних категорій, забезпечує дотримання просоціальної поведінки» (Примачок, 2017, с. 176). Розрахунок про отримання певного блага (переваги) через допомогу комусь, або як форма пасивної протидії представникам іншої соціальної групи у якості керівних мотивів «діяти заради когось», суперечать сутності альтруїзму.

Наведені міркування є підґрунтям для роздумів про те, що природа просоціальної поведінки виявляється в тому, що вона спрямовується виключно на благо інших осіб і не переслідує мету отримання «зовнішньої винагороди». Як вважає Ільїн (2013), «... зумовлена не зовнішнім соціальним тиском ... а наявністю у суб'єкта допомоги ряду душевних якостей (особистісних диспозицій) – співчутливості, турботливості, почуття обов'язку, відповідальності» (с. 127).

У свою чергу, інші зарубіжні дослідники Аронсон, Вілсон, & Ейкерт (2004) вважають, що визначальним критерієм просоціальної поведінки є бажання принести користь іншій істоті. При цьому вони не виключають, що людина може робити щось просоціальне заради

власної вигоди. Вбачається, що тоді очікування корисності для самого себе має похідний (вторинний) характер відносно добробуту особи чи групи осіб, на яких спрямований певний акт просоціальної діяльності.

Важливим для розуміння сутності досліджуваного поняття є висновок вітчизняних дослідників про те, що просоціальна поведінка – це система дій та вчинків особистості, зумовлена свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, умінням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливістю до ризикованих способів полісуб'єктних взаємодій, здатністю до самореалізації у різних видах соціально значущої діяльності (Кириченко, Єжова, Нечерда, Тарасова, & Хомич, 2016).

З наведеного вбачається, що просоціальна діяльність є різновидом соціальної активності та проявом просоціальної поведінки. Ще Brief, & Motowidlo (1986) зазначали, що проявами просоціальної поведінки є «допомога, обмін, пожертвування, співпраця та волонтерство». У свою чергу, її прояви формує сукупність соціальних зв'язків підлітка та його спільна діяльність з іншими людьми. Просоціальна діяльність є одним із показників загального розвитку особистості, оскільки вона – основа успішної соціалізації учня, а також найважливіша передумова формування мікросередовища, орієнтованого на успішне навчання та застосування здобутих знань. Таким чином, сприяння просоціальної діяльності у межах освітнього процесу є ширшим завданням. І в процесі його виконання залучення підлітка саме до групової просоціальної діяльності є основною передумовою розвитку та самореалізації підлітка в процесі виконання притаманних його віку соціальних ролей.

Підлітковий період супроводжується активними рефлексивними процесами. Кризь призму здобутого досвіду підлітки осмислюють основні ціннісні та суспільно-важливі установки. У результаті рефлексії підліток формує власну систему цінностей, на основі яких, у подальшому, самостійно спрямовує та регулює власну поведінку. Не менш важливим є і те, що в підлітковому віці виникає стійке прагнення виконувати деякі соціальні ролі, властиві дорослим людям. Тож саме у цей момент просоціальна діяльність може стати джерелом збагачення та розвитку світогляду підлітка, підґрунтям формування соціально-активного громадянина.

Поділяючи погляди вітчизняних науковців, ми припускаємо, що основою формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків можуть бути компоненти:

- когнітивний, як розуміння сутності та усвідомлення необхідності просоціальних дій і вчинків;
- емоційно-ціннісний, як здатність до прояву емпатії, довіри, позитивної самооцінки, толерантності; прагнення товариської підтримки і допомоги;
- поведінково-практичний, який залежить від набуття власного досвіду і вправлення у соціально значущій діяльності (Кириченко, 2017, с. 288).

Коротко охарактеризуємо основні чинники успішного формування цих складових. Основою когнітивного компоненту є система життєвих цінностей, що обумовлюється загальним соціокультурним дискурсом. Роль культури як регулятора діяльності людини

зумовлена тим, що вона представляє собою цілісний комплекс цінностей, норм, правил, обмежень, які, поряд із нормами закону здійснюють регулювання суспільних відносин. Культурні норми визначають спрямованість та зміст соціальних норм, котрі, в свою чергу, є неписаними правилами життєдіяльності того чи іншого суспільства (наприклад, надання допомоги тому, хто її потребує; пропорційність розподілу благ між членами суспільства відповідно до їх внеску, тощо). Відтак, культура детермінує діяльність індивіда та є однією із найважливіших детермінант просоціальної активності.

Емоційно-ціннісний компонент утворюють особистісні психологічні та інтелектуальні риси, котрі визначають характер взаємодії підлітків із оточенням. Найважливішими є:

- емпатія – т.зв. «емоційний інтелект», здатність розуміти почуття і настрої співрозмовника, співпереживати їм;

- довіра – здатність підлітка наділяти інших осіб, а також ними зроблені чи майбутні вчинки властивостями безпечності відносно власних інтересів, інтересів близьких чи суспільства. Вищий рівень довіри викликає сильніше бажання допомогти, і навпаки;

- самооцінка – сприйняття підлітком своєї особистості, самооцінка свого місця в суспільстві і т.п. Адекватна самооцінка є умовою формування та розвитку готовності до діяльності в інтересах іншої людини;

- прагнення товариської підтримки й допомоги – визначається характером очікувань від спілкування та співпраці з оточуючими. Тут діє неписана соціальна норма: «стався до інших так, як хочеш щоб ставились до тебе»;

- толерантність – здатність із розумінням приймати відмінності між людьми, приймати їх такими як є, і співпрацювати з ними на засадах згоди і порозуміння (Бех, 2001, с. 32-35; Зозуляк-Слущик, & Лесюк, 2015, с. 23-26; Маценко, 2010).

Результати вивчення психолого-педагогічної літератури показують, що вплив на формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків доцільно моделювати у руслі застосування кількох методологічних підходів, серед яких найбільш перспективними вбачаємо: особистісно орієнтований, компетентнісний та синергетичний.

У реаліях сьогодення постає нагальна потреба формування особистості, яка матиме надміцний моральний та духовний стержень. Саме така особистість зможе протистояти і змінювати світ, який заповнило насильство. Можливості для досягнення такої мети має особистісно-орієнтоване виховання, на чому наголошує розробник теоретико-методологічних засад особистісно орієнтованого підходу І. Бех. У межах цього підходу має приділятися значна увага власному досвіду дитини. Відповідно, виховний процес більшою мірою має будуватися не на формальних виховних заходах, позакласних справах, а на покращенні досвіду діалогічної взаємодії вчителя із підлітком; демонстрацію першим якісно іншого ставлення до учнів. Вчителі мають прагнути демонструвати емпатію, уміння зрозуміти, вислухати, поспілкуватися на різні теми, запропонувати спільну цікаву справу.

На думку Беха (2002), «морально-духовна творчість вихованця виступає провідним психологічним механізмом його розвитку як особистості в умовах особистісно-

орієнтованого виховання. Цей тип творчості має об'єктивні засади. Перша з них впливає з унікальності життя кожної окремої людини, що виявляється в непередбачуваності умов, в яких воно здійснюється, постійною ситуацією невизначеності та неповторності, де закладений значний потенціал для прояву творчості й індивідуальності. Друга засада творчості базується на безкінечній різноманітності й мінливості життєвого простору. Навколишній світ являє собою велике поле різноманітних цінностей і вимог, які нерідко вступають у суперечність одна з одною. Сам факт існування цієї різноманітності вимагає активності особистості не тільки щодо вибору тих конкретних цінностей, які є для неї ближчими, а й щодо їх творчого співвіднесення, гармонізації» (с. 6-7).

Відповідаючи на виклики часу, система освіти України також змінює орієнтири розвитку. Підхід, який був націлений на випускника з певним набором знань та загальнопредметних навичок втратив свою актуальність. На заміну такому підходу було вирішено впроваджувати у закладах загальної середньої освіти компетентнісний підхід з орієнтацією на розвиток компетентностей для життя. Під компетентністю людини розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. У Державному стандарті початкової загальної освіти (2011) компетентнісний підхід означено, як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Однак, ключові компетентності не обмежуються окремими сферами діяльності. Ключові компетентності це ті, які необхідні всім громадянам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування (Про основні, 2006). На основі Рамкової програми Європейського Союзу ключових навичок для навчання протягом життя ми виділили ті, розвиток яких спонукатиме підлітків до просоціальної діяльності, як вищої форми соціальної відповідальності активного громадянина. Це:

- навички емпатії;
- навички кооперації;
- навички ефективної комунікації;
- навички асертивності;
- навички планування часу;
- навички аналізу та вирішення проблем (Гарбузюк, 2019, с. 53).

Як відзначає Кириченко (2017), «компетентнісний підхід має забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта навчання у суб'єкт суспільної практики, тобто цілеспрямованого перетворення дійсності у суб'єкт-об'єктній (виробничій) і суб'єкт-суб'єктній (людських відносин) формах» (с. 295).

З огляду на специфіку процесу формування умінь групової просоціальної діяльності підлітка в межах компетентнісного підходу, основна діяльність має розгортатися у

позанавчальній і навіть позашкільній площині під час спілкування та взаємодії у гуртках чи секціях, у сім'ї, з однолітками у часи дозвілля.

Як методологія педагогічного виховання, синергетичний підхід ґрунтується на законах і закономірностях самоорганізації та саморозвитку педагогічної системи (Кремень, 2013, с. 4). З огляду на специфіку учнівського колективу, групи підлітків як об'єкта педагогічного впливу, синергія є тією рушійною силою, котра, з одного боку, стимулюватиме високу особисту мотивацію підлітків, а з іншого боку, стимулюватиме їх до виявів просоціальної діяльності у вільний від середовища навчального закладу час.

Відповідно до засад синергетичного підходу в освіті, слід виходити із того, що вихідні світоглядні концепти підлітків можуть істотно відрізнитись за ціннісно-смысловими установками. Така різноманітність потребує застосування методологічного підходу, який би став знаковим (у сенсі ідей гуманізму) для кожного із них. У протилежному випадку відмінності між світоглядами, розвитком когнітивної та емоційно-ціннісного компонентів можуть зумовити втрату інтересу підлітків до програми формування умінь групової просоціальної діяльності.

Як відзначає Кремень (2013, с. 8), «при розгляді процесу формування особистості учня як процесу самоорганізації і саморозвитку слід мати на увазі контакти та взаємодію його із зовнішнім середовищем (однолітки, батьки, викладачі та ін.). Наприклад, від викладача виходить потік інформації та енергії, що спонукає до самоорганізації та саморозвитку майбутнього фахівця, становлення його індивідуальності. Ця взаємодія з позиції синергетики повинна мати низку особливостей. Так, учень може поставати як неврегульована, хаотична система, яка володіє великою кількістю ступенів свободи. Під час контакту такої системи із зовнішнім середовищем (у нашому випадку – з викладачем), поглинання нею інформації та енергії від іншої системи число ступенів свободи зменшується. У цьому полягає суть самоорганізації. Отже, вплив викладача здійснюється в межах розумного обмеження свободи вибору і має управлінський характер».

Виходячи із вище наведеного, роль виховника вбачається нам у опосередкованому управлінні та організації діяльності учнів, адже прямий вплив через особливості віку підлітки не сприймають. Важливого значення набуває виникнення синергії між групою однолітків для значного помноження результатів їхньої діяльності. Саме тому потрібно спонукати підлітків об'єднуватися у команди задля спільної мети й створювати умови для організації просоціально спрямованої діяльності. Через недостатню кількість таких груп у закладах середньої загальної освіти, потрібно організувати співпрацю між школою, сім'єю і громадою задля підтримки молодіжних ініціатив з вирішення нагальних проблем дитячо-молодіжного середовища закладів освіти чи місцевих громад.

Обговорення. На сьогодні бракує вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, які були б присвячені дослідженню поняття «просоціальна діяльність», хоча проблематика формування просоціальності не нова, а дослідники зі всього світу приділили їй значну увагу. Вклад у витоки дослідження просоціальності, зокрема, просоціальної

поведінки зробили психологи минулого століття Brief, & Motowidlo (1986), Watson (1998). Серед вітчизняних психологів новаторами у сфері дослідження факторів розвитку просоціальності є Корчакова (2018) та Павелків (2014). Проаналізувати, узагальнити і сформулювати вичерпне поняття сутності просоціальної поведінки і методів її формування у підлітків вдалося науковцям Кириченко, Єжова, Нечерда, Тарасова, & Хомич (2016).

Не зважаючи на такі багаторічні глибокі наукові доробки, ми бачимо перспективи дослідження поняття «просоціальна діяльність» і наробки методичного інструментарію формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків.

На нашу думку, логічне взаємодоповнення особистісно-орієнтованого, компетентнісного і синергетичного методологічних підходів сприятиме набуттю підлітками потрібних умінь і залученню їх до групової просоціальної діяльності.

Висновки. Узагальнення всього вищенаведеного дозволяє констатувати, що ефективним середовищем формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків є група. З огляду на багатомірність і складність означених процесів, вважаємо, що ефективно впровадження особистісно-орієнтованого, компетентнісного та синергетичного підходів може забезпечити модель інтегрованої взаємодії закладів освіти, сім'ї, громади. Саме вона передбачає розподіл специфічних функцій між кожним із цих суб'єктів для забезпечення формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків, відповідно.

Освітній процес у закладах освіти доцільно зосередити на впровадженні освіти на засадах розвитку основних життєвих навичок підлітків, зокрема: а) усвідомлення ціннісних установок: моральної відповідальності за власні вчинки та дотримання загальноприйнятних норм моралі та поведінки; б) набуття умінь ефективної співпраці і вирішення проблем; в) набуття досвіду роботи в команді.

Список використаних джерел

- Arthur, P. Brief & Stephan, J. Motowidlo (1986). Prosocial organizational behaviors. *The Academy of Management Review*, 11 (4), 710–725. doi:10.2307/258391.
- Аронсон, Э., Уилсон, Т. & Эйкерт, Р. (2004). *Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме*. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак.
- Бех, І. Д. (2001). Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості. *Початкова школа*, 12, 32-35.
- Бех, І. Д. (2002). Особистісно-орієнтоване модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 3. Взято з http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf
- Бех, І. Д. (1998). Особистісно зорієнтоване виховання. Київ: ІЗМН.
- Бойко, О. П. (2016). Просоціальність: сутність і потенціал у соціально-педагогічній діяльності. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*, 1-2, 140-149.
- Візнюк, Ю. М. (2018). *Самоприйняття як чинник розвитку соціальної ідентичності особистості в умовах сімейної депривації*. (Дис. канд. псих. наук). Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, Северодонецьк.
- Гарбузюк, І. В. (2019). Понятійно-категоріальний аналіз виховання підлітка на засадах розвитку життєвих навичок. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*, 7, 53.

Зозуляк-Случик, Р. & Лесюк, О. (2015). Психологічні особливості формування самооцінки підлітків. *Обрії*, 1, 23-26.

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії*. Київ: МАУП.

Ильин, Е. П. (2013). *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия*. Санкт-Петербург: Питер.

Кириченко, В. І. (2017). Основні методологічні підходи у формування просоціальної поведінки учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*, 21(1), 286-298.

Кириченко, В. І., Єжова, О. О., Нечерда, В. Б., Тарасова, Т. В. & Хомич, О. Л. (2016). *Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального заклад*. Тернопіль: ТзОВ «Терно-граф».

Кон, І. С. (1979). *Психология юношеского возраста*. Москва: Просвещение.

Корчакова, Н. В. (2018). *Вікова генеза просоціальності особистості*. (Дис. д-ра псих. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ.

Кравченко, А. П. & Москаленко, С. М. (2013). Етикет дружнього спілкування. *Філософські обрії*, 29, 191-200.

Кремень, В. (2013). Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 3, 3-19.

Маценко, Ж. М. (2010). *Духовність: феномен психології та об'єкт виховання*. Київ: Освіта України.

Мельник, О. І. (2009). Компетентнісний підхід як умова формування життєвих компетентностей підлітків у сім'ї. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 11, 183-187.

Овчарук, О. (2003). Компетентності як ключ оновлення змісту освіти. *Стратегії реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики*, Міністерство освіти і науки України. Київ: К.І.С., 13-42

Павелків, Р. В. (2014). Місце просоціальної поведінки у формуванні моральних цінностей особистості. *Психологія: реальність і перспективи*, 3, 4-8

Поддяков, А. Н. (2007). Альтер-альтруїзм. *Психологія*, 3, 98-107.

Прашко, О. (2015) Формування особистісних цінностей підлітка у процесі розвитку соціальної компетентності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 4(35), 9-12.

Примачок, Л. Л. (2014). Теоретичне осмислення сутності альтруїзму як моральної та міждисциплінарної категорії. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*, 14(2), 170-178.

Постанова Кабінет Міністрів України. *Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти*. № 462. (2011).

Рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС). *Про основні компетенції для навчання протягом усього життя*. № 962. (2006).

Роман, С. В. (2013) Формування еколого-гуманістичних цінностей школярів як педагогічна проблема. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 2, 22-31.

Сергеєва, Н. В. (2016). Психолого-педагогічні методи дослідження ціннісно-орієнтованої активності підлітків. *Інноватика у вихованні*, 3, 139-146.

Синявський, В. В., Сергеєнкова, О. П. & Побірченко, Н. А. (Ред). (2007). *Психологічний словник*. Київ: Науковий світ.

Чуракова, Л. П. (2009). *Латинсько-український та українсько-латинський словник: понад 25 тисяч сл. та словосполучень*. Київ: Чумацький шлях.

References

- Aronson, E., Uilson, T. & Eikert, R. (2004). *Sotsialnaia psikhologia. Psikhologicheskie zakony povedeniia cheloveka v sotsiуме* [Social psychology. Psychological laws of human behaviour in society]. St. Petersburg: Praim-Evroznak.
- Arthur, P. Brief & Stephan, J. Motowidlo (1986). Prosocial organizational behaviours. *The Academy of Management Review*, 11 (4), 710–725. doi:10.2307/258391.
- Bekh, I. D. (2001). Pochuttia tsinnosti inshoi liudyny yak moralnyi priorytet osobystosti [Feeling the value of another person as a moral priority of personality]. *Pochatkova Shkola*, 12, 32-35.
- Bekh, I. D. (2002). Osobystisno-oriientovane model vykhovannia yak naukovyi konstrukt [Person-oriented model of education as a scientific construct]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 3. Retrieved from http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf
- Bekh, I. D. (1998). *Osobystisno zoriientovane vykhovannia* [Person-oriented education]. Kyiv: IZMN.
- Boiko, O.P. (2016). Prosotsialnist: sutnist i potentsial u sotsialno-pedahohichnii diialnosti [Prosociality: Essence and potential in social and pedagogical activity]. *Sotsialna robota v Ukraini: Teoriia i praktyka*, 1-2, 140-149.
- Churakova, L. P. (2009). *Latynsko-ukrainskyi ta ukrainsko-latynskyi slovnyk: ponad 25 tysiach sl. ta slovospoluchen* [Latin-Ukrainian and Ukrainian-Latin vocabulary]. Kyiv: Chumatskyi shliakh.
- Harbuziuk, I. V. (2019). Poniatiino-katehorialnyi analiz vykhovannia pidlitka na zasadakh rozvytku zhyttievkykh navychok [Conceptual-categorical analysis of adolescent education on the basis of life skills development]. *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial*, 7, 53.
- Ilin, E. P. (2013). *Psikhologiiia pomoshchi. Altruizm, egoizm, empatiia* [Psychology of assistance. Altruism, selfishness, empathy]. St. Petersburg: Piter.
- Kon, I. S. (1979). *Psikhologiiia yunosheskogo vozrasta* [Psychology of adolescence]. Moscow: Prosveshchenie.
- Korchakova, N. V. (2018). *Vikova heneza prosotsialnosti osobystosti* [Age genesis of prosociality of personality]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
- Kravchenko, A. P. & Moskalenko, S. M. (2013). Etyket druzhnoho spilkuвання [Etiquette of friendly communication]. *Filosofski Obrii*, 29, 191-200.
- Kremen, V. (2013). Pedahohichna synerhetyka: poniatiino-katehorialnyi syntez [Pedagogical synergetic: Conceptual-categorical synthesis]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnyimi systemami*, 3, 3-19.
- Kyrychenko, V. I. (2017). Osnovni metodolohichni pidkhody u formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [The main methodological approaches of formation of students' prosocial behaviour in secondary schools]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 21* (1) (pp. 286-298).
- Kyrychenko, V. I., Yezhova, O. O., Necherda, V. B., Tarasova, T. V. & Khomych, O. L. (2016). *Formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv v umovakh preventyvnoho vykhovnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zaklad* [Formation of students' prosocial behaviour in the conditions of preventive educational environment of a comprehensive educational institution]. Ternopil: TzOV «Ternohraf».
- Matsenko, Zh. M. (2010). *Dukhovnist: fenomen psikhologii ta ob'ekt vykhovannia* [Spirituality: Phenomenon of psychology and the object of education]. Kyiv: Osvita Ukrainy.
- Melnyk, O. I. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid yak umova formuvannia zhyttievkykh kompetentnostei pidlitkiv u simi [Competency approach as a condition of formation of life competencies of teenagers in the family]. In *Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky: Vol. LI* (pp. 183-187).
- Ovcharuk, O. (2003). Kompetentnosti yak kliuch onovlennia zmistu osvity [Competence as the key to updating educational content]. In *Stratehii reformuvannia osvity v Ukraini: rekomendatsii z osvitoi*

polityky (pp. 13-42). Kyiv: K.I.S.

Pavelkiv, R. V. (2014). Mistse prosotsialnoi povedinky u formuvanni moralnykh tsinnosti osobystosti [Place of prosocial behaviour in the formation of moral values of personality]. *Psykholohiia: Realnist i Perspektyvy*, 3, 4-8

Poddiakov, A. N. (2007). Alter-altruizm [Alter altruism]. *Psikhologiya*, 3, 98-107.

Prashko, O. (2015) Formuvannia osobystisnykh tsinnosti pidlitka u protsesi rozvytku sotsialnoi kompetentnosti [Formation of adolescent's personal values in the process of social competence development]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 4 (35), 9-12.

Pro osnovni kompetensii dlia navchannia protiahom usoho zhyttia [On basic competences for lifelong learning]. № 962. (2006).

Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoї zahalnoi osvity [On approval of the State standard of elementary general education]. № 462. (2011).

Prymachok, L. L. (2014). Teoretychne osmyslennia sutnosti altruizmu yak moralnoi ta mizhdystsyplinarnoi katehorii [Theoretical understanding of the essence of altruism as a moral and interdisciplinary category]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi*, 14 (2) (pp.170-178).

Roman, S. V. (2013) Formuvannia ekoloho-humanistychnykh tsinnosti shkolariv yak pedahohichna problema [Formation of schoolchildren's ecological and humanistic values as a pedagogical problem]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, 2, 22-31.

Serhieieva, N.V. (2016). Psykholoho-pedahohichni metody doslidzhennia tsinnisno-orientovanoi aktyvnosti pidlitkiv [Psychological and pedagogical methods of studying the value-oriented activity of adolescents]. *Innovatyka u Vykhovanni*, 3, 139-146.

Syniavskiy, V. V., Serhieienkova, O. P. & Pobirchenko, N. A. (Eds.). (2007). *Psykholohichni slovnyk* [Psychological Dictionary]. Kyiv: Naukovi svit.

Vizniuk, Yu. M. (2018). *Samopryiniattia yak chynnyk rozvytku sotsialnoi identychnosti osobystosti v umovakh simeinoi deprivatsii* [Self-acceptance as a factor in the development of social identity of a person in conditions of family deprivation] (Doctoral dissertation, Sievierodonetsk).

Ziaziun, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii* [Pedagogy of goodness: Ideals and realities]. Kyiv: MAUP.

Zozuliak-Sluchyuk, R. & Lesiuk, O. (2015). Psykholohichni osoblyvosti formuvannia samoostinky pidlitkiv [Psychological features of formation of adolescents' self-esteem]. *Obrii*, 1, 23-26.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-77-89>

УДК 37.018.1:173:165.742.

ORCID ID 0000-0002-9761-9031

Людмила Гончар,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЯВУ ЕМПАТІЙНИХ ПОЧУТТІВ ПІДЛІТКІВ ДО БАТЬКІВ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі дослідження рівня сформованості гуманних взаємин з боку підлітків за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення». Виходячи з того, що «гуманні батьківсько-дитячі взаємини» - це такі двосторонні динамічні суб'єкт-суб'єктні міжособисті зв'язки, основою яких є синтез моральних знань, мотивів, почуттів, що зумовлює усвідомлене обопільне емоційно-ціннісне ставлення батьків і дітей, яке стійко виявляється в реальній поведінці, автором визначено трьохкомпонентну структуру гуманних взаємин між батьками і дітьми молодшого шкільного й підліткового віку, котра містить когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний компоненти. Показниками емоційно-ціннісного компонента було визначено: здатність розпізнавати власні емоційні стани та прояви, емоційно-ціннісне ставлення до батьків, потреби відчувати переживання батьків, емпатійно їм співчувати; потреба і бажання діяти згідно з моральними нормами, добровільно ухвалювати моральні рішення задля блага батьків; здатність до рефлексії.

За допомогою показників емоційно-ціннісного критерію та комплексу взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих діагностичних методів та методик (тест Н. Щуркової «Вивчення самооцінки особистості школяра», модифікований варіант тесту-опитувальника І. Юсупова «Здатність співпереживати», авторські методики (тест-завдання «Вибір», міні-твір «Хто для мене найдорожчий у сім'ї») підлітків, які брали участь в контактному етапі експерименту, було умовно розподілено на 3 групи. Першу групу склали підлітки, які повною мірою усвідомлюють емоції своїх батьків, мають потреби відчувати переживання батьків, керувати своїми емоціями та готові емпатійно співчувати батькам; взаємини з батьками характеризуються відсутністю конфліктів. До 2-ї групи належали підлітки, котрі не повною мірою розпізнають емоції батьків; не завжди готові виявляти емпатійність у взаєминах з батьками. Третю групу склали підлітки, у яких майже не спостерігається емпатійне співчуття батькам, характер емоційного ставлення до батьків є негативним, міра задоволення спілкування з батьками є низькою; взаємини характеризуються наявністю регулярних конфліктів.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації виховної роботи закладів загальної освіти, підготовки педагогів і педагогічної практики студентів.

Ключові слова: батьки, гуманні взаємини, емоційно-ціннісний критерій, підлітки, сім'ям.

Ludmila Gonchar,

*Doctor of Sciences in Education, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

RESEARCH OF THE EXPRESSION OF TEENAGERS' EMPATHY TOWARDS THEIR PARENTS

Abstract. *The article is devoted to the actual problem of research of the level of humane relationships formation by teenagers on the criterion "Emotional-value attitude". Based on the fact that "humane parent-child relationships" are such bilateral dynamic subject-subject interpersonal relationships, which are the basis for the synthesis of moral knowledge, motives, feelings, which causes the conscious mutual emotional and value attitudes of parents and children who are persistently manifested in real behaviour, the author has identified a three-component structure of humane relationships between parents and children of primary school and teenagers, which contains cognitive, emotional, value and behavioural components. The indicators of emotional-value component were determined as: the ability to recognize their own emotional states and manifestations, emotional-value attitude to parents, need to feel the experience of parents, empathize with them; the need and desire to act in accordance with moral standards, to make moral decisions voluntarily for the benefit of parents; ability to reflect.*

Using indicators of emotional value criterion and a set of interrelated and complementary diagnostic methods and techniques (N. Shchurkova's test "Studying the self-esteem of the student's personality", modified version of I. Yusupov's questionnaire "Ability to empathize", author's methods "Choice", a mini-essay "Who is the most dearest for me in family") of teenagers who participated in the ascertaining stage of the experiment, was conditionally divided into three groups. The first group consisted of teenagers who were fully aware of their parents emotions, need to feel their parents experiences, manage their emotions, and ready to empathize with their parents empathetically; relationships with parents were characterized by a lack of conflict. The second group included teenagers who did not fully recognize their parent's emotions; not always ready to show empathy in their relationships with their parents. The third group consisted of teenagers who had almost no empathy for parents, the emotional nature of their parents was negative, and the degree of satisfaction with their parents was low; relationships were characterized by the presence of regular conflicts.

The practical significance of the article is that its materials can be used in the organization of educational work of institutions of general education, teacher training and pedagogical practice of students.

Key words: *family, emotional-value criteria, humane relationships, parents, teenagers.*

Вступ. Сьогодні сім'я переживає серйозні труднощі, зумовлені кризовими явищами, притаманними українському суспільству в цілому. Зменшилась народжуваність, відбувається девальвація самого сенсу сімейного життя, його орієнтації на народження і виховання дітей; батьки, недостатньо знаючи вікові та індивідуальні особливості дитини, вибудовують процес виховання інтуїтивно, без врахування нинішніх реалій життя. Це, щонайменше, веде до морального зубожіння, неблагополуччя, психологічної кризи неповнолітніх, водночас знижує ефективність виховної і духовної функцій сім'ї як важливого соціального інституту. В свою чергу, це зумовлює дисгармонію взаємин між членами сім'ї, напруженість внутрішньосімейної атмосфери, які можуть трансформуватись у конфлікти, прояви агресивної поведінки, асоціального способу життя, зумовлює формування у дітей гостро полярних настановлень і переконань, які негативно впливають їх формування та розвиток. Низка

нормативних документів (Закон України «Про освіту» (2017), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. (2002), постанова «Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні» (2004), Концепція «Нова українська школа» (2016) актуалізують роль сімейного виховання, зазначаючи, що сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини і несе відповідальність за створення належних умов для цього.

Усе зазначене активізує потребу зміцнення сімейних міжособистісних взаємин, зокрема підвищення вимог до формування у підлітків здатності до емпатійного сприйняття батьків, інших людей (емоційної чуйності, відгуку, розуміння) тощо на основі **гуманістичних моральних цінностей**.

Мета і завдання. Метою статті є представлення результатів педагогічної діагностики гуманних батьківсько-дитячих взаємин з боку дітей підліткового віку за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення».

Результат педагогічної діагностики підлітків полягав у визначенні: характеру самооцінки у підлітків; здатності до емпатійного сприйняття батьків, інших людей; здатність відчувати переживання батьків, готовність виявляти емпатійність у взаєминах з батьками; умовних груп підлітків за рівнями сформованості гуманних взаємин з батьками за емоційно-ціннісним компонентом.

Методи дослідження. Для одержання достовірних даних щодо виявлення емоційно-ціннісних поцінувань підлітків було використано комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих діагностичних методів та методик, зокрема: тест Н. Щуркової «Вивчення самооцінки особистості школяра» (Щуркова, 2000), модифікований варіант тесту-опитувальника І. Юсупова «Здатність співпереживати» (Карелин, 2003), авторські методики (тест-завдання «Вибір», міні-твір «Хто для мене найдорожчий у сім'ї» (Гончар, 2017б), статистичні методи опрацювання інформації.

Звернення під час педагогічної діагностики школярів до тестування зумовлювалося досить високим рівнем об'єктивності. Вона забезпечувалася: створенням однакових умов для всіх респондентів; певним обмеженням часу тестування залежно від віку респондентів, змісту та завдань тестування; однозначністю інструкцій і забезпеченням чіткого розуміння респондентами того, що слід зробити; обробкою результатів за допомогою чітко визначених статистичних методів.

У діагностуванні дітей підліткового віку використовували як тест-опитувальник, так і тест-завдання. Брали до уваги, що тест-опитувальник базується на системі заздалегідь продуманих, ретельно відібраних і перевірених з точки зору їх валідності і надійності питань, з відповідей на які можна судити про психологічні якості піддослідних. Тест-завдання передбачає оцінку психічного стану й поведінки дитини на основі її вчинків. Зважаючи на це, респондентам пропонувалась серія спеціальних завдань, за підсумками виконання яких можна свідчити як про наявність чи відсутність, так і міру розвитку в них досліджуваної якості.

Протягом усієї експериментально-дослідної роботи з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку проводилось систематичне (опосередковане і відкрите) педагогічне спостереження. Застосування цього методу діагностики спрямовувалося на одержання таких даних, як: виявлення притаманних молодшим школярам і підліткам типів міжособистісної взаємодії (егоїстичний, конкурентний, гуманний тип). Особлива увага зверталася на мотиви, якими дитина керується в своїх діях, коли йде на контакт з іншими людьми (контакт дає змогу успішно розв'язати проблему, почути схвалення на свою адресу, одержати винагороду, реалізується внаслідок побоювання покарання тощо).

Інтерпретація включала аналіз та узагальнення одержаних у процесі проведення педагогічної діагностики даних, формулювання висновків, прогнозування подальшої процедури роботи.

Констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи охопив 627 підлітків із загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва, Київської, Тернопільської, Миколаївської, Житомирської та Черкаської областей.

Результати дослідження. Помітне місце в розвитку особистості належить підлітковому віку. На цьому етапі, що є одним з найскладніших і найвідповідальніших у свідомості школяра, відбуваються істотні психологічні зміни, які згодом стають рисами його особистості. Підлітковий вік вважається складним і зламним через перехід людини від дитинства до дорослості. Саме в цей час у людини закладається фундамент світобачення, розвиваються практичні звички та здібності до вирішення питань індивідуальної і соціальної реальності та долання перешкод, виробляються стійкі форми поведінки, засоби емоційного реагування, що у подальшому визначають життєдіяльність фізичне і психічне здоров'я людини (Хромова, & Кравченко, 2001).

На етапі дослідно-експериментальної роботи, метою якого було визначення рівня сформованості гуманних взаємин з боку підлітків за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення», брали до уваги особливість розвитку емоційної сфери підлітка, зокрема, те, що підлітки, на відміну від молодших школярів, характеризуються більшою здатністю до управління своїми емоціями, почуттями й станами. Разом з тим підліткам притаманні підвищена збудливість, імпульсивність, надзвичайно велике коло полярних відчуттів і властивий «підлітковий комплекс» емоційності, що включає зміни настрою підлітків – часом від нестримної веселості до смутку і навпаки. Взаємини з дорослими у молодших підлітків будуються під впливом переживання нових почуттів, які пов'язані з прагненнями до самостійності, дорослості та самоствердження.

З метою виявлення характеру самооцінки у підлітків використовували методику Н. Щуркової «Вивчення самооцінки особистості школяра» (Щуркова, 2000).

Робота починається з пропозиції підліткам замислитися над своїм «Я», зазирнути в себе (якими вони себе уявляють, які мають якості, які з цих якостей їм подобаються, а які – ні). Далі вони мали розповісти про самих себе, чесно, без вихвалання, але й без самоприниження.

Отримані результати засвідчили, що молодші підлітки більш схильні ідеалізувати свої якості, аніж старші підлітки, які більш критично ставляться до себе. Так, майже всі підлітки 5–6-х класів вважають, що володіють якостями, необхідними для ефективної взаємодії з іншими (коефіцієнт за шкалою «Ідеал» у них дорівнював 0,8 або 0,9, тоді як у старших підлітків (учнів 7–9-х класів) цей коефіцієнт дорівнював 0,7 або 0,6).

У 7–9-х класах робота за цією методикою ускладнювалася тим, що учні мали не тільки обрати певні якості, а й проранжувати їх сформованість у самих себе за 10-бальною шкалою (10-7 балів – високий рівень сформованості якостей, 6-4 бали – середній рівень сформованості якостей, 3-0 балів – низький рівень сформованості якостей).

Застосування цієї методики також дало змогу продіагностувати характер самооцінки підлітків як показника їхнього ставлення до самих себе за параметрами активності й контактності як передумови гуманного ставлення до батьків.

Узагальнення даних дало змогу розподілити підлітків за характером самооцінки. Одержані результати за цією методикою засвідчили, що завищену самооцінку продемонстрували в цілому 51,0% підлітків, адекватну – 13,1%, занижену – 35,9% дітей підліткового віку (див. табл. 1).

Таблиця 1

Характер самооцінки підлітків, %

Рівні самооцінки	Класи					Усього
	5-й клас	6-й клас	7-й клас	8-й клас	9-й клас	
Завищена самооцінка	55,4	55,0	48,6	48,2	47,9	51,0
Адекватна самооцінка	11,1	11,4	13,8	14,4	14,7	13,1
Занижена самооцінка	33,4	33,6	37,6	37,4	37,4	35,9

Підсумовуючи результати цього напряму педагогічної діагностики, можна відзначити, що для формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин найбільш прийнятною є адекватна самооцінка, яка, на жаль, властива порівняно невеликій кількості підлітків, що були охоплені констатувальним етапом експерименту. Негатив завищеної самооцінки бачили в тому, що, будучи переконаними щодо наявності в себе тих чи інших позитивних якостей, підліток не прагне до їх удосконалення і подальшого розвитку. Занижена самооцінка призводить до аналогічного результату через те, що дитина вважає себе не здатною набути ті чи інші якості, а отже, не вважає себе здатною і до самовдосконалення.

З метою виявлення здатності до емпатійного сприйняття батьків та інших людей (емоційної чуйності, відгуку, розуміння) на основі емоційного досвіду і шляхом емоційних асоціацій та перенесень для підлітків 5-9-х класів використовувалася опитувальник І. Юсупова «Здатність співпереживати» (Карелин, 2003).

Опитувальник включав 3 діагностичні шкали емпатії, що виражають ставлення до батьків, до знайомих і незнайомих людей, до людей похилого віку. Підліткам пропонувалось

оцінити 20 тверджень. За відповідь «не знаю» приписувався бал 0, «ні, ніколи» – 1, «ніколи» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, «так, завжди» – 5. Після тестування здійснювався підрахунок кількості балів. Чим більшою була сума балів, тим яскравішими вважались виражені в учасників експерименту емпатійні тенденції.

Аналіз відповідей дітей підліткового віку за цією методикою засвідчив, що лише 16,9% підлітків (16,1% – п'ятикласників, 16,8% – шестикласників, 16,9%, 17,2% і 17,7% – учнів 7-х, 8-х і 9-х класів) здатні до розпізнавання емоцій інших людей (у нашому випадку – батьків) та вміють впливати на емоційний стан оточення; підлітки цієї групи емоційно чуйні, великодушні, здатні пробачати, небайдужі до людей, що їх оточують, та їх проблем. Вони швидко встановлюють контакти з людьми, знаходячи спільну мову з ними, намагаються знаходити компромісні рішення. Діти цієї групи продемонстрували високий рівень емпатійності за означеними компонентами емоційно-ціннісного критерію.

Значна частина підлітків (47,9%; з них: 48,3% – учнів 5-х, 47,9 – 6-х, 48,1 – 7-х, 47,9 – 8-х і 47,6 – 9-х класів) за результатами цієї методики виявили середній рівень емпатії. Для них наявні проблематичність розпізнавання емоційного стану інших, насамперед, батьків, у взаєминах з близькими людьми вони більшою мірою пасивні, аніж ініціативні, час від часу виявляють байдужість; часто виконують завдання батьків за примусом, а не власною волею; повільно встановлюючи контакти з людьми, керуються більше егоїстичними мотивами, менше цікавляться мотивами останніх; більшою мірою уважні до близьких, однак при зайвому вияві ними почуттів втрачають терпіння.

Третя категорія підлітків, які продемонстрували низький рівень прояву емпатійності за компонентом «уміння та потреби відчувати переживання батьків, емпатійно співчувати їм», має труднощі у встановленні контактів з батьками, іншими людьми. Для них незрозумілі емоційні прояви з боку оточуючих сприймаються дітьми цієї групи з іронією. Їхні взаємини з батьками вимушені, будуються за статусно-рольовим принципом. Таких дітей виявилось 35,1% (35,6% – учнів 5-х класів, 35,3% – 6-х класів, 35,0%, 34,9% і 34,7% – учнів 7-х, 8-х і 9-х класів) із загальної кількості опитаних.

Дослідження довели, що дівчата у порівнянні із хлопцями більш довіряють батькам (в основному – матері) свої тривоги і таємниці. Причому показники дівчат – п'яти-семикласниць дещо вищі у порівнянні з показниками дівчат, що вчаться у 8-9-му класі, що також пояснюється віковими особливостями дітей. Дівчата частіше, в порівнянні з хлопцями, діляться з батьками (також в основному з матір'ю) своїми радощами, переживаннями у проблемних ситуаціях.

Відповіді анкети певною мірою підтвердились результатами, отриманими в результаті написання дітьми підліткового віку міні-твору «Хто для мене найдорожчий у сім'ї». Вони засвідчили, що майже половина (38,5%) підлітків вважає свою маму найближчою людиною, якій готові завжди довіритись; 18,2% вважає, що довіритися краще батькові; 27,7% – може довіритися (розповісти потаємні думки, попросити поради) обом батькам, але не в усьому і не завжди, а 15,6% вважає, що між ними і батьками існує певна дистанція і довіритися

батькам вони не наважуються.

Здатність відчувати переживання батьків, готовність виявляти емпатійність у взаєминах з близькими людьми, в тому числі і з батьками, визначали за допомогою авторської анкети «Вибір» (Гончар, 2017b).

Діагностична процедура полягала в тому, що дітям підліткового віку пропонували уважно розглянути 6 життєвих ситуацій і обрати свій варіант поведінки. Після цього ставили перед підлітками завдання: здійснити вибір власної поведінки в аналогічній ситуації й обґрунтувати його. При цьому просили підлітків якомога відвертіше робити свій усвідомлений вибір, керуючись власним досвідом взаємин як з батьками, так і з іншими людьми, наприклад, сусідами. Для того, щоб діти були максимально відвертими у своєму виборі, запевняли їх, що анкетування є анонімним. Результати дослідження за цією методикою представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Готовність підлітків виявляти емпатійність у взаєминах, %

Рівні, характеристика вибору	Класи					Усього
	5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	
Високий (альтруїстичний вибір)	14,0	14,2	14,4	15,0	15,3	14,6
Середній (присотсувальницький вибір)	50,3	50,4	50,4	50,0	49,8	50,2
Низький (егоїстичний вибір)	35,7	35,4	35,2	35,0	34,9	35,2

Результати дослідження за критерієм «Емоційно-ціннісне ставлення підлітків до батьків» дали змогу умовно розподілити підлітків за наступними групами.

Першу групу склали підлітки, які повною мірою усвідомлюють емоції своїх батьків, мають потреби відчувати переживання батьків, керувати своїми емоціями. Такі діти готові емпатійно співчувати батькам, характер емоційного ставлення до батьків є шанобливим, а міра задоволення спілкування з батьками є високою, взаємини з батьками характеризуються відсутністю конфліктів. До цієї групи належало 14,6% підлітків.

До 2-ї групи (52,2%) належать підлітки, котрі не повною мірою розпізнають емоції батьків; не завжди готові виявляти емпатійність у взаєминах з батьками. Підліткам цієї групи властивий суперечливий характер емоційного ставлення до батьків, а характер ставлення до взаємин з ними (міра задоволеності взаєминами) є частково суперечливим.

Третю групу (33,2%) склали школярі, відповіді яких засвідчили про невміння усвідомлювати емоції своїх батьків. У дітей цієї групи майже не спостерігається емпатійне співчуття батькам, характер емоційного ставлення до батьків є негативним, міра задоволення спілкування з батьками є низькою. Взаємини підлітків з батьками характеризуються наявністю регулярних конфліктів.

Ці дані вказують на те, що загалом дітей підліткового віку характеризує недостатнє емоційно-ціннісне ставлення до батька і матері.

Обговорення. Сьогодні ми маємо проблемну соціально-педагогічну ситуацію в сім'ї, сутність якої полягає в тому, що, з одного боку, суспільство потребує відтворення не тільки фізичного та інтелектуально розвиненого, а й соціально, гуманістично-спрямованого молодого покоління, а з іншого, зростає кількість сімей, не спроможних репродукувати його в нинішніх соціальних умовах, забезпечити матеріальні й духовні інтереси дітей і батьків відповідно до гуманістичних запитів сьогодення.

Певне занепокоєння у суспільстві викликають діти, які неспроможні емпатійно ставитись до батьків, інших членів родини, не кажучи вже про інших людей. Нерідко такі діти виховуються в сім'ях із доволі високим матеріальним станом, але при цьому батьки мають невисокий рівень як загальної, так і педагогічної культури та нерозвинену сферу духовних інтересів і почуттів. Досить часто основним мірилом вартості людини в такій сім'ї є гроші; такі ж ціннісні орієнтири батьки прищеплюють і своїм дітям, формуючи у них зневажливе ставлення до всіх, хто перебуває нижче їх матеріального рівня, який визначається ними як критерій високої цінності людини. Отже, на часі потрібні сучасні дослідження, які б розв'язували важливу проблему формування гуманних міжособистістих взаємин між членами сім'ї, зокрема, між батьками і дітьми.

Розвиток емоційної сфери дитини великою мірою залежить від особливостей її емоційних контактів із батьками. Дослідники проблем сімейного виховання дітей (Алексєєнко, 2016; Гончар, 2017b; Канішевська, 2018; Шахрай, 2017) стверджують, що в сім'ях, де зв'язки батьків і дітей відзначаються чуйністю і сердечністю, повагою і любов'ю, у дітей ефективніше формуються позитивні якості – доброзичливість, здатність до співпереживання, вміння вирішувати конфліктні ситуації тощо. Діти з цих сімей більшою мірою схильні до адекватного усвідомлення свого образу «Я», його цілісності. Завдяки своїй комунікабельності ці діти здатні долучатися в активно-позитивній формі до груп однолітків (за авторитарного типу ставлення батьків до дітей, формування означених якостей може набувати спотворених форм).

Відзначимо, що на сьогодні недостатньо вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, присвячених педагогічній діагностиці міжособистістих взаємин батьків і дітей. Однак, певні аспекти даного питання проаналізовано у наших попередніх працях (Гончар, 2017a; Гончар, 2017b).

З точки зору представників системної сімейної терапії (Bowen, 1978; Вітaker, 1998; Маданес (1999); Minuchin, & Nichols (1993); Хейлі, 1986), сім'я є цілісною живою системою, диференційованим цілим, що складається з підсистем – членів сім'ї. Ця система є відкритою, тобто перебуває в постійному взаємозв'язку з навколишнім середовищем. Завдяки взаємодії підсистем система набуває властивостей, якими жодна підсистема не володіє.

Система є первинною щодо елементів, які входять до неї, і тому наміри і вчинки членів сім'ї вторинні й визначаються правилами функціонування сімейної системи. Неможливо правильно зрозуміти поведінку і потреби членів сім'ї, якщо розглядати їх ізольовано. Тобто системний підхід передбачає взаємозумовленість поведінки всіх членів сім'ї. Таким чином, для з'ясування окремих характеристик сім'ї потрібно дослідити взаємини між її членами та взаємодію її різноманітних параметрів. Кожна підсистема має специфічні функції, ставить певні вимоги до своїх членів та вирізняється такими факторами, як покоління, стать, інтереси.

Представники сімейної терапії акцентують на тому, як допомогти кожному членові сім'ї з аномальною структурою «стати частиною «ми», не руйнуючи самого себе». Немає сенсу, вважає К. Вітакер, говорити про індивідуума лише як про самодостатнього: всі ми містимо в собі фрагменти сімейних систем, індивідуальна й соціальна патологія яких має міжособистісну, передусім внутрішньосімейну природу. «Сім'я – організм у всіх поняттях цього слова... Немає такого явища, як особистість, особистість – це не більше ніж фрагмент сім'ї» (Вітакер, 1998, с. 32).

За структурно-функціонального підходу (представники Вестермак, Дюркгейм, Парсонс, Редкліфф-Браун), сім'я визначається як соціальна система, що інтерпретує взаємини своїх членів (соціальна конструкція сім'ї), та як продукт нормативних очікувань. Модель сім'ї має ієрархічну структуру як по вертикалі – найвища влада у батьків, найнижча у дітей, так і по горизонталі – ролі розподіляються між чоловіком, жінкою, дітьми. Інтеграція сім'ї у суспільство ґрунтується на визнанні його цінностей. Згідно з цим підходом, сім'я є не суспільством у мініатюрі, а підсистемою, незалежною від суспільства, спеціалізацією якої є контроль, що стосується сексуальності, соціалізації і піклування про дітей (Осипов, 2001).

Представники інституційного підходу (І. Бахофен, Ф. Ле-Пле, Г. Спенсер) розглядають сім'ю як соціальну групу, що має нормативну структуру, усталену в суспільстві. Вчені наголошують на мультифункціональності сім'ї. Зокрема, вважають, що до її обов'язків низка завдань, пов'язаних із репродуктивністю, захистом і соціалізацією дитини, релігійністю, формуванням її морально-духовних цінностей, економічною кооперацією та задоволенням потреб – особистих і соціальних. Неодмінною умовою вияву життєдіяльності сім'ї є розподіл праці між її членами. Таким чином, згідно цих досліджень, сім'я є автономною щодо суспільства (Спенсер, 1997, с.82).

Результати нашого дослідження переконують у тому, що сучасна сім'я, хоч і є головною ланкою у вихованні дитини, проте не може виховувати дитину ізольовано. Ефективність формування гуманних взаємин між батьками та дітьми залежить від участі у цьому процесі сім'ї та школи – двох рівноправних виховних партнерських інституцій, які взаємозумовлюють і взаємозбагачують одна одну.

Концепція «Нова українська школа» (2016) орієнтує на новий зміст освіти, заснований на партнерських взаєминах між учнями, учителями і батьками, що є одним з ключових

компонентів, з яких складається формула нової школи. Це передбачає розуміння сім'ї як суб'єкта саморозвитку і саморегуляції, системи, яка має свої структурні, функціональні й генетичні зв'язки. Гуманно-ціннісний підхід до організації виховної роботи у середовищі сім'ї і школи, з одного боку, забезпечує самореалізацію окремого індивіда, з іншого – сприяє повноцінному розвитку суспільства.

Висновки. У статті висвітлюється окремі позиції педагогічної діагностики дітей підліткового віку з проблеми формування гуманних міжособистісних взаємин у сім'ї.

Достовірність використаних методів дослідження підтверджується результатами експериментальної діяльності, порівнянням результатів дослідження з іншими вибірками, що дозволило виявити основні проблеми, тенденції та шляхи їх вирішення.

За результатами нашого дослідження з'ясовано, що найбільш чисельною є група дітей підліткового віку, котрі не повною мірою розпізнають емоції батьків; не завжди готові виявляти емпатійність у взаєминах з батьками (середній рівень сформованості гуманних батьківсько-дитячих взаємин за показниками емоційно-ціннісного критерію). Досить значущою виявилась чисельність підлітків, у яких майже не спостерігається емпатійне співчуття батькам, характер емоційного ставлення до батьків є негативним, міра задоволення спілкування з батьками є низькою; взаємини характеризуються наявністю регулярних конфліктів. Встановлено, що причиною цього є наявність ряду недоліків у сімейному вихованні дітей досліджуваної категорії, а саме: гіпер- або гіпоопіка над дітьми, невміння вирішувати конфліктні ситуації, відсутність розумного поєднання любові й вимогливості до дитини, низький рівень батьківської компетентності, недостатній освітній і педагогічний потенціал, авторитарний стиль спілкування, невміння розумно організувати життєдіяльність сім'ї тощо.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації виховної роботи закладів загальної освіти, підготовки педагогів і педагогічної практики студентів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого вивчення потребує проблема гуманізації взаємин батьків і дітей старшого шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи; формування гуманних взаємин у різних типах сімей.

Список використаних джерел

- Bowen, M. (1978). *Family Therapy in Clinical Practice NY*: Jason Aronson.
- Minuchin, S. & Nichols, P. (1993). *Family healing: Tales of hope and renewal from family therapy*. New York: The Free Press.
- Rogers, K. (1994). *On becoming a person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: USA.
- Siegel, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209.
- Small, S. A., Cooney, S. M. & O'Connor, C. (2009). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58, February, 1-13.
- Van den Berghe Pierre, L. (1990). From the Popocatepetl to the Limpopo. *Authors of Their Own Lives: Intellectual Autobiographies by Twenty American Sociologists*.

Weber, K. (2001). *Psychologie*. H. Keup, Hamburg.

Алексєенко, Т. Ф. (2016). *Сучасне сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії та практики*. Монографія. Умань: Жовтий О. О.

Гончар, Л. В. (2017а). Діагностика стану сформованості прояву гуманних взаємин до батьків з боку дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Миколаїв, 2(57), 150-154.

Гончар Л. В. (2017б). *Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку*. (Монографія). Київ: ТОВ «Задруга».

Закон України «Про освіту». № 2145-VIII. (2017).

Конституція (Основний Закон) України. № 254к/96-вр. (2016).

Концепція Державної сімейної політики. № 1063-XIV. (1999).

Канішевська, Л. В. (2018). Теоретичні аспекти проблеми формування педагогічної культури батьків. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 1(315). 1, 70-77.

Карелин, А. А. (2003). *Психологические тесты*. Москва: ВЛАДОС.

Маданес, К. (1999). *Стратегическая семейная терапия*. Москва: Независимая фирма «Класс».

Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи*. Взято з: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyu a.pdf>

Осипов, Г. В. (2001). *История социологии в Западной Европе и США. Учебник для вузов*. Москва: НОРМА.

Спенсер, Г. (1997). *Синтетическая философия (в кратком изложении Говарда Коллинза)*. Киев: Ника-Центр.

Україна. Верховна Рада. Закон. (2007). *Сімейний кодекс України*. Взято з: www.uazakon.com/big/text1009/pg1.htm

Україна. Постанова Національної академії педагогічних наук України № 1-7/6. (2004). *Про Національну програму виховання дітей та учнівської молоді в Україні*. Взято з: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1041.9401.0>

Україна. Указ Президента № 344 (2013). *Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. Взято з: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013

Україна. Указ Президента № 347 (2002). *Про Національну доктрину розвитку освіти*. *Освіта України*, 33, 4-6.

Шахрай, В. М. (2017). Проблема формування в підлітків цінності життя у взаємодії школи і сім'ї: концептуальні засади дослідження. Взято з: <http://lib.iitta.gov.ua/710648/1/%D0%A8%D0%B0%D1%85%D1%80%D0%B0%D0%B9%20%D0%92.pdf>

Щуркова, Н. Е. (2000). *Этика школьной жизни*. Москва: Пед. общество России.

Хейли, Дж. (1986). *Необычайная психотерапия. (Психотерапевтические техники Милтона Эриксона)*. Нью-Йорк-Лондон.

Хромова, О. Л., & Кравченко, Т. В. (2001). Формування позитивного Я-образу у дітей підліткового віку. *Виховна діяльність сучасної сім'ї*, 22-29.

References:

- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
- Minuchin, S. & Nichols, P. (1993). *Family healing: Tales of hope and renewal from family therapy*. New York: The Free Press.
- Rogers, K. (1994). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Boston, USA.
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209.
- Small, S. A., Cooney, S. M. & O'Connor, C. (2009, February). Evidence-informed program improvement: Using principles of effectiveness to enhance the quality and impact of family-based prevention programs. *Family Relations*, 58, 1-13.
- Van den Berghe Pierre, L. (1990). *From the popocatepetl to the limpopo. Authors of their own lives: Intellectual autobiographies by twenty American sociologists*.
- Weber, K. (2001). *Psychologie*. H. Keup, Hamburg.
- Aliexsieienko, T. F. (2016). *Suchasne simeine vykhovannia: kontseptualizatsiia idei teorii ta praktyky* [Contemporary family education: Conceptualizing ideas of theory and practice]. Uman: Zhovtyi O. O.
- Honchar, L. V. (2017a). Diahnostyka stanu sformovanosti proiavu humannykh vzaiemyn do batkiv z boku ditei molodshoho shkilnoho viku [Diagnosis of the state of formation of manifestation of humane relationships with parents of children of primary school age.]. In *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O.Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: zbirnyk naukovykh prats: Vol. 2 (57)* (pp. 150-154). Mykolaiv,
- Honchar, L. V. (2017b). *Formuvannia humannykh vzaiemyn batkiv z ditmy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku* [Formation of humane relationships of parents with children of primary school and teenagers]. Kyiv: TOV "Zadruha".
- Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* [The Law of Ukraine "On Education"]. № 2145-VIII. (2017).
- Konstytutsiia (Osnovnyi Zakon) Ukrainy* [Constitution (The Basic Law) of Ukraine]. № 254k/96-vr. (2016).
- Kontseptsiiia Derzhavnoi simeinoi polityky* [Concept of State Family Policy]. № 1063-XIV. (1999).
- Kanishevska, L. V. (2018). Teoretychni aspekty problemy formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv [Theoretical aspects of the problem of formation of pedagogical culture of parents]. In *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka: pedahohichni nauky: Vol. 1 (315). Issue 1.* (pp. 70-77).
- Karelin, A. A. (2003). *Psikhologicheskie testy* [Psychological tests]. Moscow: VLADOS.
- Madanes, K. (1999). *Strategicheskaiia semeinaia terapiia* [Strategic family therapy]. Moscow: Nezavisimaia firma "Klass".
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [The New Ukrainian School: Conceptual Principles of Secondary School Reform]. Retrieved from <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyi%20a.pdf>
- Osipov, G. V. (2001). *Istoriia sotsiologii v Zapadnoi Evrope i SShA* [History of sociology in Western Europe and the USA]. Moscow: NORMA.
- Spenser, G. (1997). *Sinteticheskaiia filosofiiia (v kratkom izlozhenii Govarda Kollinza)* [Synthetic Philosophy (summarized by Howard Collins)]. Kyiv: Nika-Tsentr.
- Verkhovna Rada of Ukraine. (2007). *Simeinyi kodeks Ukrainy* [The Family Code of Ukraine]. Retrieved from www.uazakon.com/big/text1009/pg1.htm
- The National Academy of Educational Sciences of Ukraine. (2004). *Pro Natsionalnu prohramu vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi v Ukraini* [On the National Program for the Education of Children

and Student Youth in Ukraine (*Resolution No 1-7/6*). Retrieved from <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1041.9401.0>

The President of Ukraine. (2013). *Pro natsionalnu stratehiu rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku* [On the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021]. (*Decree No 344*). Retrieved from <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

The President of Ukraine. (2002). *Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity* [On the National Doctrine of Educational Development]. (*Decree No 347*). *Osvita Ukrainy*, 33, 4-6.

Shakhrai, V.M. (2017). *Problema formuvannia v pidlitkiv tsinnosti zhyttia u vzaiemodii shkoly i simi: kontseptualni zasady doslidzhennia* [The problem of the formation of the adolescents' value of life in the interaction between school and family: Conceptual fundamentals of the research]. Retrieved from <http://lib.iitta.gov.ua/710648/1/%D0%A8%D0%B0%D1%85%D1%80%D0%B0%D0%B9%20%D0%92.pdf>

Shchurkova, N. E. (2000). *Etika shkolnoi zhizny* [Ethics of school life]. Moscow: Ped. obshchestvo Rossii.

Kheili, Dzh. (1986). *Neobychainaia psikhoterapiia (Psikhoterapevticheskie tekhniki Milтона Eriksona)* [Unusual psychotherapy. (Milton Ericsson's psychotherapeutic techniques). New-York – London.

Khromova, O. L., & Kravchenko, T. V. (2001). *Formuvannia pozytyvnoho Ya-obrazu u ditei pidlitkovoho viku* [Formation of positive self-image in adolescent children]. In *Vykhovna diialnist suchasnoi simi* (pp. 22-29).

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-90-105>

УДК 373.3.035:331

ORCID ID 0000-0003-1588-0162

Леся Гуцан,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ORCID ID 0000-0001-5756-8359

Олег Морін,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ORCID ID 0000-0002-3694-2054

Вікторія Рагозіна,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Анотація. Розгортання освітньої реформи, практична реалізація концепції «Нова українська школа» актуалізує проблему зміни спрямованості освітнього процесу на набуття здобувачами освіти таких знань, умінь та ставлень, що сприяють успішному вирішенню ними широкого кола практичних завдань. Основа означених знань, умінь та ставлень закладається в початковій ланці освіти. У зв'язку з цим постає питання про формування в молодших школярів ціннісного ставлення до праці, що в першу чергу зумовлює оновлення змісту навчальних предметів, розробки інноваційних форм та методів роботи у початковій школі.

Статтю присвячено розгляду результатів формувального експерименту із запровадження в освітньому процесі закладів середньої загальної освіти певного визначеного змісту, форм та методів трудового виховання молодших школярів під час вивчення ними навчальних предметів.

Для вирішення окресленої проблеми було застосовано метод вивчення й узагальнення теорії та практики, метод педагогічного експерименту, методи систематизації та класифікації, порівняльного аналізу для узагальнення отриманого масиву інформації та первинної його інтерпретації.

Результати формувального експерименту засвідчили, що впровадження певного визначеного змісту, форм та методів трудового виховання молодших школярів в процесі опанування ними змістом навчальних предметів забезпечує формування, у межах вікових особливостей, комбінації наскрізних знань, умінь та системи цінностей, що у динамічному розвитку визначали здатність учнів до успішного здійснення предметно-перетворювальної діяльності, закладали основи для побудови ними у майбутньому професійної траєкторії. Все означене забезпечувало виховання потреби молодших школярів у навчанні і праці, формування в них умінь і навичок практичної діяльності та розвиток здатності застосовувати отримані знання і уміння на практиці.

Наукова новизна наведених у статті узагальнень полягає у окресленні визначених під час перебігу формувального експерименту засад, що у сукупності виступають як один з аспектів цілісного педагогічного процесу і реалізується шляхом розгортання його змісту, містить шляхи і засоби ефективного досягнення поставлених цілей і спрямовані на розвиток учнів з урахуванням їх потреб, інтересів, особистих особливостей.

Представлені у статті матеріали можуть застосовуватися педагогічними працівниками, студентами педагогічних і гуманітарних вищих навчальних закладів, слухачами інститутів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів з метою впровадження у педагогічну практику обґрунтованих під час експерименту змісту, форм та методів забезпечення трудового виховання молодших школярів під час вивчення навчальних предметів.

Ключові слова: *молодші школярі, навчальні предмети, трудове виховання, формувальний експеримент.*

Lesia Hutsan,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

Oleh Morin,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

Victoria Ragoza,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

PROVIDING LABOR EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN IN STUDYING SCHOOL SUBJECTS: RESULTS OF FORMATIVE EXPERIMENTS

Abstract. *The further development of educational reform, the practical implementation of the concept “New Ukrainian School”, actualizes the problem of changing the focus of the educational process on acquiring the learners of such knowledge, skills and attitudes that can be directly used to solve a wide range of practical tasks. The basis of the indicated knowledge, skills and attitudes is laid on the primary level of education. In this regard, the reform prompts the search for ways to solve the problem of formation of value attitude towards labor among primary pupils, which determines updating of content of educational subjects, development of innovative forms and methods of work in primary school.*

The article is devoted to the results of the formative experiment of implementing the specific content, forms and methods of providing labor education for primary pupils in the process of studying school subjects in the educational process of secondary general education institutions.

To solve this issue, the method of studying and generalization of theory and practice, the method of pedagogical experiment, methods of systematization and classification, comparative analysis for generalization of the received mass of information and its initial interpretation were used.

The results of the formative experiment have showed that implementation of specific content, forms and methods of labor education of primary schoolchildren in the process of mastering their school subjects provides the formation, within age characteristics, a combination of knowledge, skills and value systems that in dynamic development determined the ability to successful implementation of the subject-transformation activities, laid the foundations for their future professional trajectory. All the above-mentioned have provided the development of primary pupils’ needs in education and labor, the formation of their skills and practical activity, and development the ability to apply their knowledge and skills in practice.

The scientific novelty of the generalizations presented in the article consists in outlining the principles defined during the course of the formative experiment, which act as one of the aspects of a holistic pedagogical process, implemented through the its content, ways and means of effective achievement of the set goals and aimed at developing pupils taking into account their needs, interests, personal characteristics.

The materials presented in the article can be applied by educators, students of pedagogical and

humanitarian higher educational institutions, students of institutes of advanced training of pedagogical in order to implement the content, forms and methods, substantiated during the experiment, into educational practice for ensuring labor education of primary schoolchildren.

Key words: *formative experiment, labor education, primary schoolchildren, school subjects.*

Вступ. Освітня галузь України нині перебуває на важливому етапі розвитку, на етапі кардинальних реформ. Провідною метою кожної освітньої реформи є якісні трансформації системи освіти. Як зазначають науковці, якість сучасної початкової освіти забезпечуватимуть: повне охоплення навчанням усіх дітей молодшого шкільного віку, осучаснення освітнього середовища, впровадження методик особистісно-зорієнтованого і компетентісно-зорієнтованого навчання, інноваційність і технологічність означених методик, постійний моніторинг і відповідне корегування освітнього процесу, високий рівень підготовки педагогічних кадрів, тощо (Бібік, Большакова, Найда, Онопрієнко, Пристінська, & Софій, 2017).

При цьому, основне завдання оновленої початкової школи полягає у переорієнтації освітнього процесу на набуття здобувачами освіти таких знань, умінь та ставлень, які безпосередньо можна використовувати для вирішення широкого кола конкретних практичних завдань, того, що потрібно сучасній людині для повсякденного життя. Однак, без виховання потреби в праці, ставлення до неї як до цінності, яка дозволяє досягти життєвого успіху, означене вище завдання не може бути вирішене. Саме тому, реформа актуалізує також питання трудового виховання зростаючої особистості, особливо у початковій ланці освіти.

Мета та завдання. *Метою статті* є розгляд результатів формувального експерименту, під час якого у освітньому процесі експериментальних закладів реалізовувалися розроблені нами зміст, форм і методи трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення ними навчальних предметів.

Відповідно до мети вирішувалися наступні *завдання*: розглянути етапи впровадження в освітню практику експериментальних закладів визначених змісту, форм і методів забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів, проаналізувати результати формувального експерименту, розглянути динаміку сформованості ціннісного ставлення молодших школярів до праці, сформулювати висновки дослідження та спрогнозувати напрями наступних наукових пошуків.

Методи дослідження. Для вирішення означеної вище проблеми застосувалася низка методів. За допомогою методів вивчення й узагальнення теорії та практики було проведено добір та обґрунтування змісту, форм та методів забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів.

Під час формувального етапу дослідження, який побудовано за сучасними вимогами до педагогічних досліджень (Волощук, 2018; Гончаренко, 2010; Кристопчук, 2013; Мадзігон, 2018; Сисоєва, 2013), відбувалася експериментальна перевірка ефективності впровадження у педагогічну практику означених вище змісту, форм та методів. Було виконано два

контрольні зрізи для визначення динаміки сформованості ціннісного ставлення молодших школярів до праці до початку та після закінчення експерименту. По завершенню формувального експерименту методами систематизація та класифікація, порівняльного аналізу здійснювалась обробка, інтерпретація та узагальнення отриманого масиву інформації.

Формувальний етап дослідження відбувався на базі п'яти експериментальних закладів: Лебедівська спеціалізована школа I-III ступенів; Гімназія «Консул» №86 Печерського району м. Києва; Центр технічної творчості та професійної орієнтації шкільної молоді Дарницького р-ну м. Києва; Новопечерська школа, м. Київ; Дніпрорудненська спеціалізована школа I-III ступенів «Талант» Василівської районної ради Запорізької області.

У формувальному експерименті брали участь 290 учнів (контрольна група 144 учня, експериментальна група 146 учнів). В експериментальних групах діяли ті фактори (змінні), які не було задіяно у контрольних. За іншими параметрами умови були ідентичними (Мадзігон, & Волощук, 2018).

У ході експериментального дослідження вивчалось ціннісне ставлення молодших школярів до праці – явище сформульовано нами як складне динамічне утворення особистості, що характеризує її внутрішню позицію відносно різних аспектів праці, спрямовується на усвідомлення особистої і суспільної значущості праці та виявляється різним рівнем активності учнів в процесі навчально-практичної і предметно-перетворювальної діяльності. Його структуру складають пізнавально-рефлексивний, емоційно-мотиваційний, практично-дієвий компоненти.

На основі аналізу і узагальнення наукових праць розроблено критерії (дієвість, глибина і міцність знань; змістовність ціннісних орієнтацій, первинна сформованість мотивів; первинна сформованість якостей, точність умінь і навичок) та показники сформованості ціннісного ставлення молодших школярів до праці (рівень знань про суспільну та особистісну значущість праці; рівень усвідомлення необхідності і обов'язку до праці; рівень прояву позитивних; емоцій (почуття задоволення і радості від навчання і праці); первинна сформованість мотивації до навчання і праці (бажання вчитися і працювати, прагнення покращити наявні навчальні і трудові уміння і навички); сформованість комплексу моральних якостей (працелюбність, дисциплінованість, самостійність, організованість, наполегливість); точність трудових умінь і навичок (уміння виконувати певні трудові дії; планувати, регулювати й контролювати трудову діяльність).

Для діагностування рівнів сформованості було застосовано комплекс методик (Дзюбко, & Гриценко, 2011; Савченко, 2007):

- для пізнавального компоненту (рівень знань про суспільну та особистісну значущість праці – експертна оцінка; повнота усвідомлення необхідності і обов'язку до праці – анкета експерта (інтерпретація даних отриманих з блоків питань анкет: «Анкета для учнів», «Анкета для вчителів» та «Анкета для батьків»);

- для емоційно-мотиваційного компоненту (характер емоційних переживань під час

навчання і праці – методика «Тест кольорових співвідношень (співставлень)», «Анкета для учнів»; експертна оцінка; первинна сформованість мотивації до навчання і праці – методика «Мотивація досягнення успіху», «Мотивація навчальної діяльності»;

- для практично-дієвого компоненту (сформованість комплексу моральних якостей – методика А. І. Висоцького «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей»; Методика «Кружечки» (оцінка наполегливості при виконанні монотонної діяльності); дієвість трудових умінь і навичок – експертна оцінка).

Критерії експертних оцінок, анкети експерта, анкети для учнів, вчителів та батьків розроблено науковим співробітником лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання НАПН України Л. Гриценюк.

Відповідно до означених вище критеріїв та показників сформованості ціннісного ставлення учнів молодших класів до праці *визначено* п'ять типів означеного ставлення (активно-позитивне, позитивне, нейтральне, негативне, активно-негативне).

Зміни у рівнях сформованості окремих показників, *встановлені* за результатами формувального експерименту, дозволили визначити динаміку змін у розподілі типів ставлення до праці учнів молодших класів. Для цього, високому рівню сформованості кожного окремого відповідного показника відповідало 3 бали, середньому 2 бали та низькому 1 бал. Таким чином, активно-позитивний тип ставлення визначали в учня, якщо сума за усіма показниками дорівнювала 24 балів рівно. Тобто активно-позитивний тип визначався за умови, якщо середній і низький рівень не визначався для жодного з показників, що досліджувалися, а тільки високий.

Відтворюючи означений підхід, позитивне ставлення встановлювалося, якщо сума балів була в межах від 20 до 23, нейтральне – сума балів в межах від 15 до 19, негативне – сума балів в межах від 10 до 14, активно-негативне – сума балів менша 10.

Результати дослідження. Пропонуємо розглянути стислий опис процедури організації та проведення дослідження, який здійснювався у чотири етапи.

На першому етапі відбувалося обґрунтування змісту, форм і методів трудового виховання молодших школярів під час вивчення навчальних предметів.

За результатами першого етапу:

- 1) *З'ясовано*, що з метою забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів, зміст трудового виховання має забезпечувати включення учнів у різноманітну освітню діяльність у поєднанні з керованими виховними впливами на них, а безпосередньо сам *зміст*, відповідно до положень концепції «Нова українська школа», має ґрунтуватися на розвивальній цінності навчального матеріалу кожної предметної галузі, спрямованій на розвиток ключових компетенцій учня і піднесення їх до рівня загальнолюдських цінностей.

- 2) *Встановлено*, що впровадження означеного змісту є дієвим у випадку створення *відповідних умов*, а саме діалогічності (використання основних принципів «педагогіки співробітництва»); творчому характері усіх форм освітньої діяльності (урахування набутого

раніше суб'єктивного досвіду пізнання); спрямованості виховної діяльності педагогів на підтримку індивідуального розвитку учня (не планування загального, обов'язкового для кожного учня рівня знань, а допомога у вдосконаленні його індивідуальних здібностей); наданні можливості учню самостійно, на певному етапі, приймати рішення, добирати форми освітньої діяльності (формування та розвиток пізнавальних потреб).

3) *Визначено форми* освітньої діяльності молодших школярів, що стимулюють процес трудового виховання у процесі вивчення навчальних предметів: допомога вчителям у підготовці інформаційного і наочного матеріалів до уроків; пошук необхідної інформації у відповідній літературі та у мережі Інтернет; створення нових візуальних та аудіальних матеріалів ілюстративного характеру; робота над проектними задачами (метод проектів); участь у організації та проведенні предметних тижнів, тощо.

4) *Розкрито методи*, які мали бути застосовані, а саме: методи формування свідомості особистості (основою методу є переконання: розповідь, бесіда, етична бесіда, пояснення, діалог, навіювання, інструктаж, приклад); методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки (основою методу є різноманітні вправи: привчання, педагогічна вимога, громадська думка, доручення, виховні ситуації); методи стимулювання поведінки і діяльності (основою методу є мотивакування: змагання, заохочення, осуд індиферентності чи лінощів).

На другому етапі відбувалася підготовка до проведення формувального експерименту. За результатами другого етапу, *здійснено* вивчення початкового стану системи, в якій мав відбуватися формувальний експеримент, визначено критерії ефективності запропонованої системи заходів, надано інструкції учасникам експерименту про порядок і умови його проведення.

Зокрема, інструкції педагогічним працівникам містили опис елементів системи заходів щодо вирішення експериментальних завдань, які в загальній формі визначали послідовність упровадження у виховну практику визначених змісту, форм та методів трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів.

На третьому етапі відбувалося безпосереднє проведення формувального експерименту, тобто практична реалізація запропонованої системи заходів щодо вирішення експериментальних завдань, фіксація даних про хід експерименту, виділення труднощів і можливих типових вад у процесі проведення експерименту, оцінка витрат часу, засобів і зусиль.

Безпосередньо під час здійснення формувального експерименту, особливу увагу було приділено внесенню змін у характер основної форми освітньої діяльності молодших школярів, а саме уроку.

Для цього:

1) *Незалежно від предметної сфери*, кожен урок було спрямовано на реалізацію найважливіших закономірностей самого процесу навчання. Це не тільки розвиток мислення учнів та сприяння їх розумовому розвитку, а і формування ціннісного ставлення до

оточуючого світу, людей, формування на основі цих ставлень навичок доцільної поведінки. Тобто, набута учнями система знань мала визначати їхню поведінку, сприяти формуванню якостей особистості, необхідних для ефективного здійснення у майбутньому обраної трудової діяльності. Це культура організації робочого місця, формування відповідального ставлення до навчання загалом, якості виконання усіх освітніх завдань, подолання труднощів при їх виконанні, уміння, відповідно до вікових особливостей дитини, вчитися самостійно, шукати потрібну інформацію, критично опрацьовувати її тощо.

Варто зазначити, в умовах реформування початкової освіти і впровадження концепції «Нова українська школа», на перше місце виступає ідея інтеграції в освіті, забезпечення формування міжпредметної компетентності учнів як їхньої здатності застосувати знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей. Саме тому, кожен урок, *не залежно від предметної сфери*, було побудовано за класичними принципами дидактики, але з періодичними змінами форм діяльності, навчальних і практичних завдань, насиченням, у певній послідовності, цікавими, захоплюючими ілюстративними матеріалами, яскравими візуальними і звуковими сигналами, динамічними включеннями емоційно-збагачених та ігрових ситуацій тощо. Тобто, кожен урок був оптимально технічно і дидактично оснащений.

Під час здійснення освітньої діяльності педагоги моделювали певні ситуації, які забезпечували учням можливості застосовувати отримані знання на практиці, що дозволяло встановлювати зв'язок між навчанням і життям, пояснювати суть явищ навколишньої дійсності, сприяти формуванню в них інтересу до навчання загалом, позитивного ставлення до нього, закріплювати уміння застосовувати теоретичні знання на практиці, особливо у реальних умовах, тобто у дійсно життєвих ситуаціях.

Залежно від поставленої мети вчитель в процесі підготовки до уроку, незалежно від його форми (комбінований урок, урок з міжпредметними зв'язками, інтегрований урок, бінарний урок, інші форми), визначав зміст навчального матеріалу, структуру уроку, методи навчання, засоби, тощо.

З метою активізації пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах уроку використовувалися різноманітні методи і прийоми навчання, що дозволяло періодично змінювати впливи на різні органи чуття учнів, створюючи умови для більш ефективної пізнавальної діяльності. Означені зміни видів діяльності були не мерехтливими і не механічними, а заздалегідь спланованими, застосовувалися у раціональній послідовності, мали визначений хронометраж з обов'язковим врахуванням не тільки вікових особливостей учнів, а і особливостей даного дитячого колективу.

Уроки були емоційно-насиченими, що надавало процесу пізнавальної діяльності учнів цілеспрямованого характеру, спонукало їх до засвоєння нових знань, оволодіння новим досвідом. Цей ефект посилювало широке застосування окремих, емоційно-зabarвлених видів діяльності (малювання, ліплення, аплікація, драматизація, танці тощо).

2) Загалом освітня діяльність молодших школярів організовувалася як *рівноправна*

співпраця педагогів і учнів, з чіткою метою, плануванням процесу навчання, способів взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, контролю, об'єктивною оцінкою якості виконаної роботи, засвоєння учнями загальних способів вирішення певних навчальних завдань, оптимальних шляхів застосування набутих знань і умінь у практичній діяльності тощо.

Організація педагогами спільної освітньої діяльності молодших школярів здійснювалася у два етапи.

Перший етап полягав у підготовці учнів до включення в спільну діяльність, навчання способам побудови її здійснення, діям взаємного контролю і оцінки. Учні після закінчення кожного окремого етапу роботи мали можливість контролювати себе, здійснювати перевірку результатів роботи один в одного, що значно поліпшувало усвідомлення ними вимог до рівня освоєваних знань, умінь і навичок, виникнення і підтримку партнерських стосунків між членами навчальної групи, класу тощо.

Другий етап містив практичне відпрацювання навичок спільної діяльності за завданням вчителя: осмислення спільної мети діяльності, аналіз умов вирішення навчальних завдань, планування та організацію роботи, зіставлення способів досягнення спільній меті, контроль і оцінку з боку учасників спільної діяльності на початку, в процесі виконання і за результатами роботи. Вчителі створити умови для того, щоб частина функцій з організації, контролю і оцінки освітньої діяльності здійснювалася самими учнями.

3) Підготовка педагогів до уроків передбачала залучення дітей і батьків до створення інформаційно-наочних матеріалів: пошук необхідної інформації, матеріалів до інтерактивних та дидактичних ігор, створення батьками спільно з дітьми наочності, моделей предметів, процесів, явищ, муляжів.

Означені підходи застосовувалися не до кожного окремого заняття, а для циклу занять під час опанування учнями певної теми. Це забезпечувало суб'єкт-суб'єктну взаємодію між учнями, вчителями та батьками, спонукало до спільної діяльності й активної комунікації між ними.

Сумісне створення учнями і батьками інформаційних продуктів, які використовуватися у процесі освітньої діяльності, незалежно від складності означених матеріалів, набували для учнів позитивного емоційного забарвлення, сприяли виникненню бажання долучатися до спільних продуктивних дій, викликали співпереживання під час цих дій, самоповагу за дійсну користь отриманого результату, спонукали до продукування певних учинків.

Така побудова формуального експерименту в процесі опанування молодшими школярами змістом навчальних предметів, сприяла, у межах вікових особливостей учнів, формуванню в них *комбінації наскрізних знань, умінь і системи цінностей*, які у динамічному розвитку визначали їх здатність успішно здійснювати освітню діяльність, закладали основи для побудови у майбутньому професійної траєкторії. Все означене забезпечувало виховання потреби молодших школярів у навчанні і праці, формування умінь і

навичок практичної діяльності та розвиток здатності застосовувати отримані знання і уміння на практиці.

На четвертому етапі відбувалася обробка, аналіз і інтерпретація матеріалів, здобутих у процесі формульованого експерименту. За його результатами здійснено опис результатів впровадження експериментальних факторів, охарактеризовано елементи системи заходів, запропонованих і найбільш оптимальних для вирішення визначених експериментальних завдань, розпочато аналіз даних і формулювання рекомендацій щодо використання запропонованої й допрацьованої в процесі експерименту системи.

Зокрема:

1. З'ясовано, що забезпечення трудового виховання молодших школярів має здійснюватися у двох провідних напрямках.

До першого ми віднесли заходи, спрямовані як на підвищення якості та забезпечення цілісності виховного процесу в освітніх установах, так і на успішне їх здійснення при організації трудового виховання і досягнення позитивних результатів в ньому: теоретична і методична підготовленість педагогів; сучасна матеріально-технічна база; високий рівень освітнього процесу, створення для кожного школяра необхідних умов самореалізації; поєднання навчання з різноманітною суспільно-корисною трудовою діяльністю учнів; взаємодія школи, сім'ї, громадськості та інших виховних інститутів; врахування вікових особливостей учнів молодших класів.

До другого віднесли умови, що безпосередньо впливають на результативність трудового виховання як одного з аспектів цілісного виховного процесу: чітке формулювання завдань, визначення змісту трудового виховання молодших школярів; систематичне залучення учнів до виконання різноманітних і все більш ускладнених видів трудової і волонтерської суспільно-корисної діяльності; активна участь молодших школярів у праці при обов'язковому впливі на їхню свідомість з метою формування у них почуття обов'язку, людської гідності і самоствердження; виявлення схильностей і здібностей молодших школярів і їх розвиток; підпорядкування трудового виховання моральному як провідному аспекту цілісного освітнього процесу.

З метою реалізації запропонованих заходів і створення визначених вище умов в освітньому процесі, на уроках створювалися виховні ситуації які було спрямовано на виховання любові і поваги учнів до праці, формуванню уявлень про значущість праці, а окремі фрагменти уроків присвячувалися наданню відомостей про різні професії, про людей праці, аспекти трудового життя.

На позаурочних заходах відбувалася підтримка системи загальношкільних, класних і індивідуальних добродійних, волонтерських і суспільно-корисних справ, залучення учнів до виконання трудових доручень, завдань з урахуванням їхніх інтересів, здібностей і вікових особливостей. Це сприяло розвитку активності, ініціативності і самостійності учнів, виховувало індивідуальну та колективну відповідальність, формувало організаторські навички.

2) *Встановлено* зміни у рівнях сформованості в молодших школярів ціннісного ставлення до праці за показниками, а саме:

- рівень знань про суспільну та особистісну значущість праці: у експериментальних групах чисельність учнів з проявами високого рівня змінилося з 20,9% до 35,4% (приріст 14,5%), середнього з 35,8% до 45,5% (приріст 9,7%), а з низьким зменшилося з 43,3% до 19,1% (зниження на 24,2%); у контрольній також спостерігається приріст, відповідно високого рівня з 19,5% до 24,7% (приріст 5,2%), середнього з 37,7% до 42,2% (приріст 4,5%) та зменшення низького з 42,8% до 33,1% (зниження на 9,7%);

- повнота усвідомлення необхідності і обов'язку до праці: у експериментальних групах чисельність учнів з проявами високого рівня змінилася з 28,7% до 42,8% (приріст 14,1%), середнього з 26,4% до 36,1% (приріст 9,7%), а з низьким зменшилося з 44,9% до 21,1% (зниження на 23,8%). У контрольній також спостерігається приріст, відповідно високого рівня з 27,2% до 33,6% (приріст 6,4%), середнього з 28,7% до 33,2% (приріст 4,5%) та зменшення низького з 44,1 до 21,1%;

- характер емоційних переживань під час навчання і праці: у експериментальних групах чисельність учнів з проявами високого рівня змінилася з 36,1% до 50,7% (приріст 14,6%), середнього з 36,1% до 45,1% (приріст 9,0%), а з низьким зменшилося з 27,8% до 4,2% (зниження на 23,6%); у контрольній також спостерігається приріст, відповідно високого рівня з 37,4% до 42,6% (приріст 5,2%), середнього з 35,5% до 41,0% (приріст 5,5%) та зменшення низького з 27,1 до 16,4% (зниження на 10,7%);

- первинна сформованість мотивації до навчання і праці (за методикою «Мотивація досягнення успіху»): у експериментальних групах чисельність учнів з проявами високого рівня змінилася з 37,1% до 51,2% (приріст 14,1%), середнього з 36,2% до 45,9% (приріст 9,7%), а з низьким зменшилося з 26,7% до 2,9% (зниження на 23,8%); у контрольній також спостерігається приріст, відповідно високого рівня з 37,4% до 42,6% (приріст 4,5%), середнього з 35,4% до 39,9% (приріст 4,5%) та зменшення низького з 27,2 до 17,5% (зниження на 9,7%);

- первинна сформованість мотивації до навчання і праці (за методикою «Мотивація навчальної діяльності»): у експериментальних групах чисельність учнів з проявами високого рівня змінилася з 41,8% до 51,9% (приріст 10,1%), середнього з 37,5% до 45,4% (приріст 7,9%), а з низьким зменшилося з 20,7% до 2,7% (зниження на 18,0%); у контрольній також спостерігається приріст, відповідно високого рівня з 40,2% до 45,4% (приріст 5,2%), середнього з 38,5% до 43,8% (приріст 5,3%) та зменшення низького з 21,3 до 10,8% (зниження на 10,5%);

- сформованість комплексу моральних якостей (за методикою А. Висоцького «Використання методу спостереження для оцінки вольових якостей»): у експериментальних групах чисельність учнів з проявами високого рівня змінилася з 21,5% до 35,6% (приріст 14,1%), середнього з 37,6% до 47,3% (приріст 9,7%), а з низьким зменшилося з 40,9% до 17,1% (зниження на 23,8%); у контрольній також спостерігається приріст, відповідно високого рівня з 20,2% до 25,4% (приріст 5,2%), середнього з 37,9% до 42,4% (приріст 4,5%)

та зменшення низького з 41,9 до 32,2% (зниження на 9,7%);

- сформованість комплексу моральних якостей (за методикою «Кружечки» (оцінка наполегливості): у експериментальних групах чисельність учнів з проявами високого рівня змінилася з 20,3% до 34,4% (приріст 14,1%), середнього з 38,2% до 47,9% (приріст 9,7%), а з низьким зменшилося з 20,7% до 2,7% (зниження на 23,8%); у контрольній також спостерігається приріст, відповідно високого рівня з 21,2% до 26,4% (приріст 5,2%), середнього з 38,5% до 43,0% (приріст 4,5%) та зменшення низького з 40,3 до 30,6% (зниження на 9,7%);

- дієвість трудових умінь і навичок: у експериментальних групах чисельність учнів з проявами високого рівня змінилася з 36,5% до 48,4% (приріст 11,9%), середнього з 41,1% до 48,2% (приріст 7,1%), а з низьким зменшилося з 22,4% до 3,4% (зниження на 19,0%); у контрольній також спостерігається приріст, відповідно високого рівня з 36,1% до 41,7% (приріст 5,6%), середнього з 41,4% до 45,6% (приріст 4,5%) та зменшення низького з 22,5 до 12,4% (зниження на 10,1%).

Означені вище зміни дозволили визначити динаміку розподілу типів ставлення до праці учнів молодших класів. Кількість учнів експериментальної групи з активно-позитивним типом ставлення збільшилася на 14,3% з 20,2% (17 учнів) до 34,5% (29 учнів), з позитивним на 1,2% з 14,3% до 15,5% (1 учень), з нейтральним на 9,5% з 23,8 (20 учнів) до 33,3% (26 учнів), а з негативним зменшилося на 3,6% з 19,1 (16 учнів) до 15,5% (13 учнів) та активно-негативним зменшилося на 19% з 21,4% (18 учнів) до 2,4% (2 учня) (рис. 1).

У контрольній групі динаміка змін була не настільки значною: кількість учнів з активно-позитивним типом ставлення збільшилася тільки на 6,0% з 19,3% (16 учнів) до 25,3% (21 учень), з позитивним не змінилося 16,8% (14 учнів), з нейтральним збільшилася тільки на 4,8% з 22,9 (19 учнів) до 27,7% (23 учня), з негативним зменшилося тільки на 1,2% з 19,3 (16 учнів) до 18,1% (15 учнів) а активно-негативним зменшилося на 9,7% з 21,7% (18 учнів) до 12,0% (10 учнів) (рис. 2).

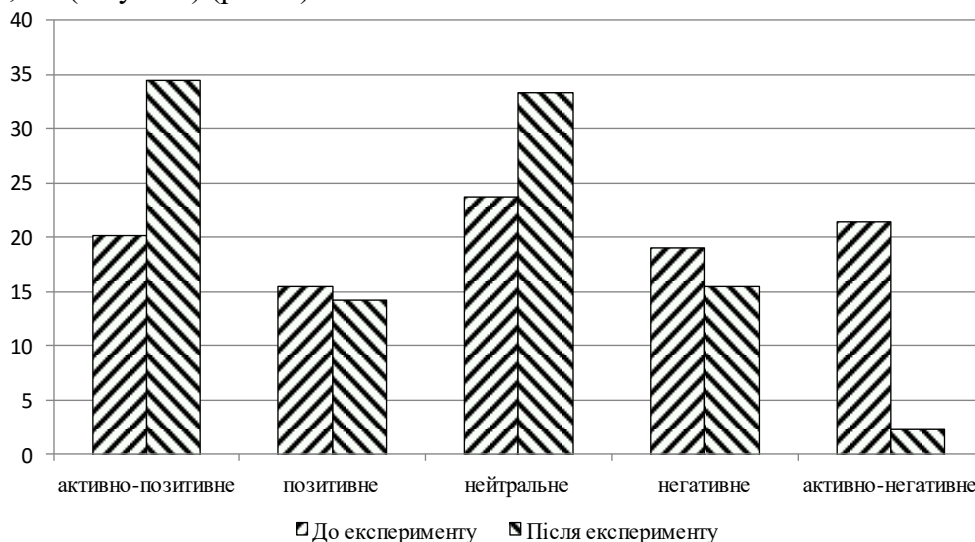


Рис. 1. Відносний розподіл типів ставлення молодших школярів до праці, визначений по завершенню формувального експерименту в учнів експериментальної групи (у %)

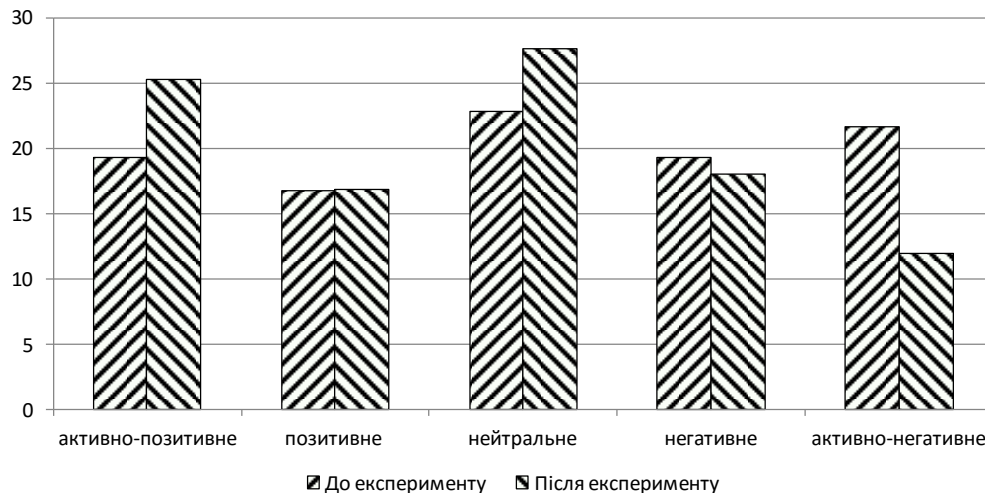


Рис. 2. Відносний розподіл типів ставлення молодших школярів до праці, визначений по завершенню формульованого експерименту в учнів контрольної групи (у %)

Отримані дані засвідчують зростання рівнів сформованості ціннісного ставлення до праці учнів молодших класів експериментальної групи, що дає підстави стверджувати, по-перше, про керованість цього процесу, по-друге, про ефективність позитивного впливу на нього запропонованих для впровадження в освітню практику змісту, форм та методів трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів.

Обговорення. Отримані результати формульованого етапу дослідження дозволяють стверджувати, що запропоновані на початку експерименту й допрацьовані в його процесі зміст, форми і методи трудового виховання молодших школярів, можуть органічно включатися в освітній процес як його цілісна складова і забезпечувати діалектичну єдність одиничного і загального. Одиничне, обумовлене віковою специфікою вихованців і умовами, у яких здійснюється освітній процес, а загальне – метою, змістом, формами і методами здійснення трудового виховання.

При цьому провідною метою трудового виховання є виховання ціннісного ставлення учнів до праці, а його зміст – включення учнів у різноманітну предметно-перетворювальну і практичну трудову діяльність в поєднанні з різноманітним керованими виховними впливами на них. Форми і методи трудового виховання – застосування і накладання загальних форм і методів виховання на завдання трудового виховання.

Включення в освітній процес змісту, форм і методів трудового виховання, визначених на початку експерименту і апробованих під час його перебігу, вимагає наступних умов для створення сприятливого виховного середовища: чітке формулювання завдань, змісту, форм і методів трудового виховання молодших школярів; діалогічність у побудові освітньої діяльності учнів («педагогіки співробітництва»); врахування вікових особливостей учнів молодших класів у трудовому вихованні, виявлення схильностей і здібностей молодших школярів і робота по їх розвитку; систематичне залучення учнів до виконання різноманітних

і все більш ускладнених видів освітньої діяльності; креативний характер усіх форм освітньої діяльності; спрямованість навчальної і виховної діяльності педагогів на підтримку індивідуального розвитку кожного учня; надання учням можливості самостійно, на певному етапі, приймати певні рішення, добирати форми освітньої діяльності; узгодженість, єдність вимог до дитини з боку вчителів та батьків; активна індивідуальна, групова та масова добродійна, волонтерська і інші форми суспільно-корисної діяльності учнів; підпорядкування трудового виховання моральному як провідному аспекту цілісного освітнього процесу.

Основу для означених вище умов утворюють відповідні організаційні заходи:

- реалізація концепції «Нова українська школа» (Нова, 2019);
- підготовка педагогів до здійснення трудового виховання молодших школярів;
- розвиток ключових компетенцій кожного учня і піднесення їх до рівня загальнолюдських цінностей;
- створення для умов для самореалізації кожного учня;
- сприяння добродійній, волонтерській, суспільно-корисній діяльності учнів;
- взаємодія школи, сім'ї, громадськості та інших соціальних інститутів у трудовому вихованні школярів.

Впровадження означених вище результатів в освітню практику, на нашу думку, дозволить досягти результатів трудового виховання молодших школярів. які можна проілюструвати у вигляді опису портрету випускника початкової школи, подібного представленому ще у Проекті Концепції початкової освіти, розробленому співробітниками відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (Андрусенко, Бібік, Вашуленко, Листопад, Мартиненко, Онопрієнко, Пономарьова, Прищеп, & Савченко, 2016).

В особистісній сфері учень відчуває себе самоцінною, гідною поваги особистістю; усвідомлює свою належність до України як держави, виявляє патріотичні почуття, шанобливе ставлення до державних символів, традицій українського народу, толерантність до інших культур, поглядів, звичаїв; усвідомлює важливість і місце праці та професії в житті людини; виявляє шанобливе ставлення до трудових традицій українського народу.

У загальнопізнавальній і предметній сферах учень позитивно ставиться до праці, організовує робоче місце у класі і вдома; уміє спілкуватись і взаємодіяти з дорослими і однолітками у різних видах діяльності: навчальній, ігровій, проектній; використовує різні способи пошуку потрібної інформації у різних джерелах, у тому числі за допомогою інформаційно-комунікативних технологій; вміє слухати, відтворювати і перетворювати і самостійно працювати з навчальною інформацією, поданою в різних формах (текст, малюнок, таблиця, діаграма, схема); розв'язує елементарні економічні задачі міжпредметного змісту; виконує правила безпечної поведінки у навчальних і життєвих ситуаціях; використовує способи навчальної діяльності у розв'язанні предметних і міжпредметних завдань; володіє уміньми самоконтролю й самооцінювання проміжних і підсумкових результатів роботи.

У комунікативній сфері учень виявляє здатність взаємодіяти з оточуючими, ефективно працювати в групі та колективі, разом з однолітками і дорослими; вільно висловлює, обґрунтовує та аргументує власну позицію під час розв'язання навчальних, практичних і творчих завдань.

Все означене вище закладає основу для здійснення в основній і старшій школі соціально-професійної орієнтації учнів, мета якої полягає у формуванні готовності особистості до реалізації особистісних і громадянських значущих цілей, що у майбутньому забезпечить для неї достатній рівень конкурентоспроможності в умовах сучасного глобалізованого простору. При цьому в особистісному вимірі праця буде засобом самовираження та самоствердження, засобом реалізації інтелектуального та творчого потенціалу, формування психологічного досвіду, розвитку почуття моральної гідності, тощо (Піддячій, 2018).

Модернізація початкової освіти в Україні потребує вивчення досвіду європейських країн, адаптації і широкого застосування зарубіжних інноваційних освітніх технологій, філософія яких полягає у інтегрованому підході до навчання, що передбачає не тільки емоційний, інтелектуальний, творчий і фізичний розвиток учнів, а і вимагає забезпечення формування соціально-важливих якостей зростаючої особистості, в основу яких покладено позитивне ставлення до діяльності, повага до праці, тощо (Локшина, 2009; Джурило, Локшина, & Шпарик, 2015).

Висновки. Реалізація визначених під час формувального експерименту підходів має ознаки виховної технології, оскільки вони у сукупності виступають як один з аспектів цілісного педагогічного процесу, що реалізується шляхом розгортання його змісту, містить шляхи і засоби ефективного досягнення поставлених цілей і спрямовану на розвиток учнів з урахуванням їх потреб, інтересів, особистих особливостей.

За результатами формувального експерименту було:

- *визначено*, що враховуючи зміни, зумовлені практичною реалізацією концепції «Нова українська школа», з метою сприяння формуванню в молодших школярів ціннісного ставлення до праці при вивченні навчальних предметів в освітній процес необхідно ввести принципово важливі зміни: оновити *зміст*, *форми* та *методи* трудового виховання учнів початкової школи;

- *з'ясовано*, що з метою забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів, *зміст* трудового виховання має забезпечувати включення учнів у різноманітну освітню діяльність у поєднанні з керованими виховними впливами на них;

- *визначено*, що стимулюючими *формами* освітньої діяльності молодших школярів у трудовому вихованні у процесі вивчення навчальних предметів, є: допомога вчителям у підготовці інформаційного і наочного матеріалів до уроків; пошук необхідної інформації у відповідній літературі та у мережі Інтернет; створення нових візуальних та аудіальних матеріалів ілюстративного характеру; робота над проектними задачами (метод проектів);

участь у організації та проведенні предметних тижнів;

- *встановлено*, що з метою сприяння формуванню в молодших школярів ціннісного ставлення до праці у процесі вивчення навчальних предметів мають бути застосовані наступні *методи*: методи формування свідомості особистості, методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки, методи стимулювання поведінки і діяльності.

Варто зазначити, за результатами формувального експерименту виявлено необхідність подальших наукових пошуків у напрямі забезпечення трудового виховання молодших школярів, оновлення та розробки нового навчально-методичного забезпечення трудового виховання учнів початкової школи у відповідності до вимог сучасного законодавства у галузі освіти та змін, які відбуваються у зв'язку з практичною реалізацією концепції «Нова українська школа».

Нинішні вихованці особливо значущо реагують на загострення їхніх життєвих проблем, що іноді призводить до певної соціальної дезадаптації. Саме тому в освітньому процесі на перший план має виступати оволодіння зростаючою особистістю смислами життя, забезпечення особистісного, культурного, духовно-морального, професійного самовизначення особистості, яке має ґрунтуватись на ідеях гуманізму (Бех, 2018).

Список використаних джерел

- Lokshyna, O., Shparyk, O., & Dzhurylo, A. (2015). The European Vector of School Education Content Transformations in Ukraine (Європейський вектор в контексті трансформацій шкільної освіти в Україні). *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(30), Issue: 59. 7-10.
- Бех, І. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей. *Монографія*. Київ-Чернівці. «Букрек».
- Гончаренко, С. (2010). Педагогічні дослідження. *Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: «ТОВ фірма «Планер»».
- Дзюбко, Л., & Гриценко, Л. (2011). Діагностика навчальної мотивації. Збірник методик. *Шкільний світ*.
- Локшина, О. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). *Монографія*. Київ: «Богданова А.М.»
- Мадзігон, В., & Волощук, І. (2018). Технології дослідження освітніх проблем. *Посібник*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2019). Взято з <http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Піддячий, М. (2018). Соціально-професійний розвиток старшокласників: праця як основа життєдіяльності та поступу. *Зб. наук. праць Всеукраїнського круглого столу «Технології інтеграції змісту освіти» (12 березня 2018 р.)*. Полтава. 10, 98-108.
- Савченко, К. (2007). *Розвиток вольових якостей молодших школярів як умова їх навчальної успішності*. (Дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
- Савченко, О., Бібік, Н., Мартиненко, В., Пономарьова, К., Онопрієнко, О., & Андрусенко, І. (2016). Концепція початкової освіти. *Початкова школа*, 6 (564).
- Сисоєва, С., & Кристопчук, Т. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Підручник. Рівне: «Волинські обереги».
- Софій, Н., Онопрієнко, О., Найда, Ю., Пристінська, М., & Большакова, І.; Бібік, Н. (Ред). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: ТОВ «Видав. дім «Плеяди».

References

- Lokshyna, O., Shparyk, O. & Dzhurylo, A. (2015). The European vector of school education content transformations in Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(30), Issue: 5*, 7-10.
- Bekh, I. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti* [Personality on the path to spiritual values]. Kyiv-Chernivtsi: Bukrek.
- Honcharenko, S. (2010). *Pedahohichni doslidzhennia*. [Pedagogical researches]. Kyiv-Vinnitsia. «TOV firma «Planer»».
- Dziubko, L., & Hrytsenok, L. (2011). *Diahnostyka navchalnoi motivatsii: zbirnyk metodyk*. [Diagnostics of educational motivation: A collection of techniques]. Kyiv: Shkilnii svit.
- Lokshyna, O. (2009). *Zmist shkilnoi osvity v krainakh Evropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX – pochatok XXI st.)* [Contents of school education in the countries of the European Union: Theory and practice (the second half of XX – the beginning of XXI century)]. Kyiv: «Bogdanova A.M.»
- Madzihon, V., & Voloshchuk, I. (2018). *Tehnolohii doslidzhennia osvitnikh problem* [Technologies of research of educational problems]. Kyiv: Institut obdarovanoi ditini NAPN Ukraine.
- Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2019). Retrieved from <http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
- Piddiachij, M. (2018). *Sotsialno-profesiyni rozvytok starshoklasnykiv: pratsia yak osnova zhyttiediialnosti ta postupu* [Socio-professional development of high school students: Labour as the basis of life and progress]. In *Tehnolohii intehratsii zmistu osvity: Conference Proceedings: Vol. 10*, (pp. 98-108). Poltava.
- Savchenko, K. (2007). *Rozvytok volovykh yakosti molodshykh shkolariv yak umova ikh navchalnoi uspishnosti*. [Development of volitional qualities of primary pupils as a condition of their academic achievement]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
- Savchenko, O., Bibik, N., Martynenko, V., Ponomarova, K., Onoprienko, O., ... & Andrusenko, I. (2016). *Kontseptsiia pochatkovoï osvity* [Concept of primary education]. *Pochatkova Shkola*, 6(564).
- Sysoeva, S., & Krystopchuk, T. (2013). *Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Methodology of scientific and pedagogical researches]. Rivne: Volynski oberehy.
- Sofii, N., Onoprienko, O., Naida, Yu., Prystinska, M., & Bolshakova, I.; Bibik, N. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola: poradnik dlia vchytelia*. [The New Ukrainian School: Teacher's Guide]. Kyiv: TOV «Vidav. dim «Pleyadi»».

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-106-121>

УДК 373.5.035:172.15

ORCID ID 0000-0002-3854-4033

Катерина Журба,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ORCID ID 0000-0002-5773-2224

Олена Доукіна,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі формування національно-культурної ідентичності підлітків у взаємодії сім'ї і школи. На основі аналізу філософської, історичної, психологічної та педагогічної літератури, систематизації, узагальнення емпіричних даних з теми дослідження, узагальнення педагогічного досвіду) було визначено ключове поняття «готовність батьків до формування національно-культурної ідентичності у підлітків», яке розглядається як психолого-педагогічний феномен, що передбачає певний ступінь їх здатності здійснювати виховну діяльність, що створює умови для формування у підлітків самовизначення щодо їхньої приналежності до українського народу, нації, опираючись на родину, національний світогляд, українську мову, культуру, зв'язок з історичним минулим. За допомогою критеріїв (усвідомлення батьками своєї причетності до формування у підлітків національно-культурної ідентичності; наявність у батьків сукупності знань щодо сутності національно-культурної ідентичності особистості; знання батьками форм і методів формування національно-культурної ідентичності у підлітків в умовах сімейного виховання; взаємодія батьків зі школою у питанні формування національно-культурної ідентичності підлітків) та діагностувальних методів (опитування, анкетування, бесіда, інтерв'ю) було виявлено рівні готовності до формування національно-культурної ідентичності у підлітків (готові, потенційно готові, частково готові, обмежено готові) у взаємодії сім'ї і школи. У роботі обґрунтовано педагогічні умови формування національно-культурної ідентичності підлітків у взаємодії сім'ї та школи та розкрито ефективні форми взаємодії сім'ї і школи у формуванні національно-культурної ідентичності підлітків (індивідуальні і групові консультації, батьківські збори з елементами тренінгу, батьківсько-педагогічні брифінги, інформаційний лекторій з елементами практикуму) та доцільні методи і засоби виховного впливу.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації виховної роботи закладів загальної освіти, підготовки педагогів і педагогічної практики студентів.

Ключові слова: взаємодія сім'ї і школи, вчителі, готовність батьків до формування національно-культурної ідентичності дітей, форми і методи виховання, формування національно-культурної ідентичності підлітка.

Kateryna Zhurba,

*Doctor of Sciences in Education, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

Olena Dokukina,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

FORMATION OF TEENAGERS' NATIONAL-CULTURAL IDENTITY IN INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL

Abstract. *The article deals with the relevant problem of formation of teenagers' national-cultural identity in interaction between family and school. Based on analysis of philosophical, historical, psychological and pedagogical literature, systematization, generalization of empirical data on the topic of research, generalization of pedagogical experience, the key concept of "parents' readiness for formation of teenagers' national-cultural identity" has been considered as a psychological and pedagogical phenomenon that implies a certain degree of their ability to carry out educational activities, which creates conditions for teenagers to develop self-determination regarding their belonging to the Ukrainian nation, relying on family and national worldview, Ukrainian language, culture, communication with the past. Using the criteria (parents' awareness of their involvement in formation of teenagers' national-cultural identity; presence of parents' understanding the essence of national-cultural identity; parents' knowledge about the forms and methods of formation of teenagers' national-cultural identity in the condition of family education; interaction between school and family in order to form teenagers' national-cultural identity) and diagnostic methods (interviewing, questioning, conversation), the author revealed levels of readiness to formation of teenagers' national-cultural identity (ready, potentially ready, partially ready, willing limited) in interaction between family and school. The pedagogical conditions of formation of teenagers' national-cultural identity in interaction between family and school have been substantiated. The effective forms of interaction between family and school in formation of teenagers' national-cultural identity (individual and group consultations, parental meetings with elements of training, parents and teachers briefings, information lectures with elements of the workshop), as well as appropriate methods and means of educational influence have been defined.*

The practical significance of the article is that its materials can be used in the organization of educational work of institutions of general education, teacher training and pedagogical practice of students.

Key words: *formation of teenagers' national-cultural identity, forms and methods of education, interaction between family and school, parents' readiness to form children's national-cultural identity, teachers.*

Вступ. Проблема формування національно-культурної ідентичності школярів є пріоритетним завданням сучасного виховання, оскільки відіграє значну роль у процесі націєтворення та консолідації української модерної нації. У цьому плані сім'я і батьки мають незаперечний вплив на рівень сформованості національно-культурної ідентичності дітей та закладають фундамент їхніх уявлень про себе, національну приналежність, ставлення до своєї та інших культур. Від того наскільки сформована у батьків національно-культурна ідентичність залежить її формування у дітей, так само як і проблеми з її сформованістю будуть позначатися на уявленнях і переконаннях дітей. До болючих проблем формування національно-культурної ідентичності у сім'ї можна віднести розмиту національно-культурну

ідентичність, небажання послуговуватися рідною мовою у побуті і громадських місцях, орієнтація на цінності інших культур, емігрантські настрої та навіть відмова від своєї ідентичності та ототожнення себе з іншою культурою.

Актуальність проблеми формування національно-культурної ідентичності у зростаючої особистості підтверджується Концепцією національно-патріотичного виховання дітей і молоді (Концепція національно, 2015); Концепцією формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах (Журба, & Бех, 2017); Програмою українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді (Бех, & Чорна, 2014).

Більшість західних дослідників розглядають процес формування національно-культурної ідентичності крізь призму змагання конкурентних «національних проєктів», спрямованих на конструювання нації (Андерсон, 2001; Гелнер, 2003); у плані цілеспрямованої інтелектуальної діяльності (Сміт, 2006); діалектичного взаємозв'язку національно-культурної ідентичності і мови (Joseph, 2006); як формування «національних друкованих мов» та мовної ідентичності (Kamusella, 2011), що поєднує навіть розірвані між різними імперіями нації (Ваар, 2010). На думку Е. Хобсбаума, національно-культурна ідентичність є домінуючою серед різних видів самоідентифікації, оскільки вона «завжди поєднується з іншими видами ідентифікацій – навіть там, де її сприймають як найважливішу» (Хобсбаум, 1998).

В Україні різні аспекти проблеми національно-культурної ідентичності досліджували у контексті аналізу викликів та загроз існуванню Української держави (Здіорук, Токман, & Астаф'єв, 2015); глобалізаційних процесів (Козловець, & Ковтун, 2010); формування модерного громадянського суспільства (Шапаренко, 2015); зв'язку регіональної ідентичності з політичними процесами в Україні (Татаренко, 2001); впливу мовного чинника на формування національно-культурної ідентичності (Козакевич, 2018); державотворчого потенціалу національної самосвідомості (Карлова, 2012); впливу масової культури на рівень національно-культурної ідентичності (Денисюк, 2016), формування національно-культурної ідентичності у сучасних умовах (Шкільна, 2018).

Таким чином, проблема формування національно-культурної ідентичності підлітків у взаємодії сім'ї і школи є актуальною та потребує відповідного дослідження.

Мета і завдання. Метою нашого дослідження є дослідження специфіки формування національно-культурної ідентичності підлітків у взаємодії сім'ї і школи.

Відповідно до мети вирішувалися завдання визначення рівнів готовності батьків до формування національно-культурної ідентичності у дітей підліткового віку; розроблення методики підготовки батьків до формування національно-культурної ідентичності дітей підліткового віку; форми взаємодії сім'ї і школи у формуванні національно-культурної ідентичності школярів.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань нашого дослідження використовувалися методи аналізу філософських, історичних, психологічних та педагогічних

джерел, узагальнення та систематизації емпіричних даних з проблеми дослідження, вивчення педагогічного досвіду, діагностикувальні методи (анкетування, опитування, інтерв'ю, бесіди), статистичні методи обчислювання.

Опитуванням було охоплено 184 батьків та 78 вчителів закладів загальної середньої освіти Черкаської, Рівненської, Кропивницької областей та міст Києва і Запоріжжя.

Результати дослідження. Формування національно-культурної ідентичності є важливим завданням для педагогів і батьків. Від узгодженості їхніх дій і зацікавленості залежить результат виховання та позитивні зміни. Таке виховання має опиратися у першу чергу на підтримку суспільства, зокрема, на діяльність різних державних інституцій, Конституції і основних законів, суспільних пріоритетів, інформативного оточення; здійснюватися з опорою на національну культуру, національні цінності, передовий педагогічний досвід.

Ми виходили з того, що готовність батьків до формування національно-культурної ідентичності підлітків може бути визначена як психолого-педагогічний феномен, що передбачає певний ступінь їх здатності здійснювати виховну діяльність, що створює умови для формування у підлітків самовизначення щодо їхньої приналежності до українського народу, нації, опираючись на родину, національний світогляд, українську мову, культуру, зв'язок з історичним минулим.

Увага зверталася на усвідомлення батьками своєї причетності до формування у підлітків національно-культурної ідентичності; наявність у них сукупності знань щодо сутності національно-культурної ідентичності особистості; форм і методів її формування в умовах сімейного виховання; взаємодію зі школою у цьому питанні.

Ранжування батьками причин недостатньої сформованості національно-культурної ідентичності дітей у сім'ї засвідчило досить поверхове розуміння ними сутності цього соціально-психологічного явища і факторів, які впливають на позитивні результати процесу його формування (табл. 1).

Таблиця 1

Причини недостатньої сформованості національно-культурної ідентичності дітей у сім'ї

Місце	Причина	Кількість відповідей у %
1	Неповні, застарілі знання з історії України, свого краю, свого роду і сім'ї	52,4
2	Недосконалу володіння українською мовою, що виявляється в обмеженому словниковому запасі, превалюванні суржику, використанні російської мови вдома	26,6
3	Втрата зв'язку з природним оточенням	9,8
4	Втрата знань про традиції і звичаї народу, національне мистецтво, національну їжу	6,7
5	Незнання модерної української культури	4,5

Таке звуження кола знань про різні сторони життя української нації і необхідності його формування батьки пояснюють високими темпами життя, відокремленістю та

автономністю від старших членів сім'ї, браком часу, зорієнтованістю на інші цінності та нові життєві реалії.

Думка батьків щодо суб'єктів здійснення вихованих виховних впливів на дітей представлена у таблиці 2.

Таблиця 2

Суб'єкти вихованих впливів на дітей в процесі формування національно-культурної ідентичності

№ з/п	Суб'єкти формування національно-культурної ідентичності	Кількість відповідей у %
1.	Вчителі і вихователі: формування національно-культурної ідентичності дітей має здійснюватися в школі вчителями і вихователями	65,2
2.	Батьки: тільки батьки відповідальні за формування у дітей національно-культурної ідентичності	18,1
3.	Батьки і вчителі: батьки, інші члени родини та вчителі мають консолідувати свої зусилля	7,8
4.	Суспільство: спеціальну роботу з формування національно-культурної ідентичності дітей здійснювати не потрібно, оскільки суспільство постійно знаходиться у соціально-політичних та економічних кризах і є більш важливі завдання	4,4
5.	Формувати національно-культурну ідентичність дітей не має сенсу, оскільки майбутнього у цій країні для дітей немає	2,8
6.	Не визначилися з думкою	1,7

Батьки визнають певні позитивні зрушення у виховній роботі з формування національно-культурної ідентичності навчальних закладів, де навчаються їхні діти, однак вони б не хотіли, щоб таке виховання було формальним чи поверховим (34,9%), з підміною глибинних смислів і цінностей українського народу шароварщиною, зовнішньою атрибутикою (25,6%), щоб його зміст не складався з вирваних із культурного й історичного контексту окремих обрядів і традицій (10,9%), щоб не був відірваним від реального життя (9,3%). Деякі з них вважають зміст навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи перенасиченим і вимагають певного коригування та вірно розставлених виховних акцентів (8,1%). Крім того, необхідно, щоб у школах практикувалося занурення в українську культуру, оскільки це найважливіша умова інтеріоризації національних, культурних цінностей, вироблення позитивного ставлення до них (6,7%) та бажання досягти українську культуру протягом життя (4,5%).

Вивчення засобів виховного впливу на дітей (всього було одержано 535 висловлювань) показало результати, подані у табл. 3.

Таблиця 3

Застосування батьками методів формування національно-культурної ідентичності підлітків

№ з/п	Засоби, методи та прийоми	Кількість відповідей у %
1	2	3
1.	Роз'яснення, пояснення, переконання	34,0
2.	Привчання, вправлення	23,3
3.	Особистий приклад	25,4
4.	Залучення до різноманітної діяльності	8,3

1	2	3
5.	Стимулювання	6,9
6.	Мотивування	5,4
7.	Аналіз поведінки	3,2
8.	Моральна допомога, розрада	2,0
9.	Ігри	1,5

Як бачимо, більшість батьків не використовує все методичне розмаїття педагогічних впливів: один засіб вказали 37,6% батьків, два – 36,9%, три – 19,5%, чотири – 3,0%, п'ять і більше – 3,0%.

На думку батьків, формуванню національно-культурної ідентичності у дітей заважає конфлікт цінностей і пріоритетів в українському політикумі (29,1%), певні зрушення у свідомості громадян України на тлі переважаючого російськомовного контенту ЗМІ та телебачення (10,6%), домінування російської мови у побуті у великих містах (10,6%), відсутність політичної волі просування для вирішенні зазначеної проблеми (5,4%), неоднозначне ставлення батьків до цього питання (4,9%), брак знань правдивої історії України (4,9%), втрата зв'язку між поколіннями і родом (4,5%), зорієнтованість на універсальні цінності чи цінності інших країн (3,7%). Хоча 15,8% батьків налаштовано оптимістично і не бачать жодних завад. Не визначилось 10,5% респондентів.

Незважаючи на загальну тенденцію відмежування батьків від школи у плані виховної роботи, значна їх частина не відмовляється, якщо педагоги їм пропонують яскравий, інноваційний та інформативно насичений зміст зрозумілої систематичної спільної роботи, спрямованої на національне виховання підлітків взагалі, й формування національно-культурної ідентичності зокрема. Відмова батьків від взаємодії зі школою мотивується тим, що зміст виховної роботи школи з дітьми застарілий, формальний, не цікавий. Батьки воліють урізноманітнення виховних форм і методів, широкого застосування можливостей інтерактивного спілкування та використання соцмереж з метою отримання інформації щодо різноманітних аспектів розвитку особистості дітей, у тому числі й про індивідуальні шляхи їх розвою як українців і патріотів. Найперспективнішими вони вважають інтерактивні форми взаємодії, коли надання консультацій, бажаної інформації, посилок, переліку літератури, посилок на цікаві сайти здійснюються за допомогою розмов у Skype, листування через Viber, Facebook.

Відповідно до встановлених критеріїв готовності батьків до формування національно-культурної ідентичності підлітків (усвідомлення батьками своєї причетності до формування у підлітків національно-культурної ідентичності; наявність у батьків сукупності знань щодо сутності національно-культурної ідентичності особистості; знання батьками форм і методів формування національно-культурної ідентичності у підлітків в умовах сімейного виховання; взаємодія батьків зі школою у питанні формування національно-культурної ідентичності підлітків) принагідно було визначено чотири групи батьків.

Слід зазначити, що серед опитуваних існують батьки, які скептично або негативно

ставляться до незалежності української держави (17,5%), тому вони не були зараховані до цих груп. Питання державницького будівництва, зміцнення України як частини Європейського простору, національно-культурної ідентичності викликають у них активні заперечення або мовчазний протест, бо вони певною мірою є прибічниками «руського мира». Ці батьки відмовляються брати участь у письмових опитуваннях, водночас активно усно висловлюють свої позиції і переконання, аргументуючи їх відомими з російських пропагандистських телеканалів сентенціями. Співпраця з вчителями з метою формування у підлітків національно-культурної ідентичності не обговорюється.

Співвідношення кількості батьків щодо їх ставлення до Української держави таке: негативне ставлення до процесів і змін, які відбуваються в Україні – 17,5%, позитивне ставлення – 82,5%, тобто більшість батьків налаштована на різновекторну розбудову української державності. Розглянемо характерологічні особливості цих груп батьків.

У першу групу ввійшли батьки, які готові і повністю здатні формувати у підлітків національно-культурну ідентичність. У них висока вмотивованість, усвідомлення своєї причетності і можливостей у здійсненні цієї діяльності. Крім того, вони активно допомагають учителям, організовуючи різні форми позакласної та позашкільної роботи (культпоходи, екскурсії, відвідування театрів, музеїв, виставок та ін.) – 15,8%.

Другу групу склали батьки потенційно здатні формувати в підлітків національно-культурну ідентичність. Найголовнішим їх недоліком є відсутність стійкої мотивації до такої роботи, оскільки у них є сумнів, що Україна досягне успіхів як незалежна, суверенна, вільна держава; що влада спроможна захистити інтереси держави і своїх громадян, створити для людей відповідні соціально-економічні умови для життя, які можна порівняти з умовами життя в країнах європейської співдружності. Ці батьки спілкуються з педагогами переважно з питань навчання дітей, не сприяють участі дітей у різноманітних виховних заходах, спрямованих на національне становлення (13,8%).

До третьої групи віднесені батьки, які частково здатні здійснювати таку роботу. Вони розуміють її важливість, однак не мають достатньої кількості ґрунтовної інформації з кола питань, які охоплюють даний аспект національно-громадянського виховання, не вміють працювати з дітьми, покладаються повністю на школу (27,2%).

У четвертій групі опинилися батьки, яких національне, громадянське виховання своїх дітей взагалі, і формування національно-культурної ідентичності, зокрема, не хвилює. Складне матеріальне становище, пошуки шляхів збільшення фінансів, постійного заробітку є об'єктивними умовами їх життя. Контакти зі школою обмежені, батьки не підтримують зусилля школи щодо розвитку у дітей відчуття приналежності до українського народу, не беруть участь у проведенні різноманітних заходів, спрямованих на національне виховання учнів (43,2%).

Отримані результати дозволили виокремити педагогічні умови, дотримання яких сприяє виникненню в школі і в сім'ї потенційно позитивного середовища для формування у підлітків національно-культурної ідентичності.

Створення необхідних умов на рівні школи передбачає визначення мети виховання, створення навчальних і виховних програм, спеціальну підготовку батьків і вчителів, організацію педагогічної і психологічної допомоги сучасній родині у формуванні національно-культурної ідентичності у дітей підліткового віку.

На рівні родини – це рівень національно-культурної ідентичності самих членів сім'ї, особливо батьків, ступінь їх готовності до формування національно-культурної ідентичності у дітей, стиль сімейного виховання, вибір доцільного педагогічного впливу на дитину, спосіб родинного життя, сімейні традиції, життєвий досвід, створення умов для самореалізації кожного члена родини, а також особисті духовно-моральні якості.

Отримана щодо виконання наведених вище умов інформація складає комплексне, цілісне уявлення про стан виховання цієї якості в умовах сім'ї і школи, визначає необхідні напрямки удосконалення роботи школи, оптимальні шляхи підготовки батьків до виконання ними завдань формування в підлітків національно-культурної ідентичності.

Формування національно-культурної ідентичності у підлітків має спиратися на гуманістичний, особистісно орієнтований та культурологічний наукові підходи, враховувати вікові особливості школярів, відповідати їхнім морально-духовним інтересам і запитам, що перетворює учня з об'єкта на суб'єкт виховання.

Важливим моментом є організація співпраці школи з батьками. Тільки рівноправне партнерство дає можливість ефективно використовувати сильні сторони кожного у вирішенні таких важливих виховних завдань як:

- створення сприятливих педагогічних умов для виховання підлітків у шкільному соціумі і родині;
- створення сприятливого морально-психологічного клімату у школі та сім'ї;
- вирішення проблеми «батьків і дітей» через їхню спільну діяльність;
- формування національно-культурної ідентичності в сім'ї і школі.

Проведена на етапі констатувального експерименту об'єктивна діагностика, виявлені суперечності і потреби викликали необхідність розробки індивідуальних програм розвитку і саморозвитку підлітків, створення комплексу методичного забезпечення, яке передбачало роботу з різною кількістю батьків – індивідуально, у групі, колективно.

У цьому контексті важлива роль відводилася консультуванню батьків і дітей. Ми керувалися положенням С. Гальцової, згідно якого: «Основні цілі психологічного консультування респонденти бачать в отриманні кваліфікованої поради, можливості навчитися новим способам поведінки і подивитися на ситуацію з «іншої точки зору», отримати підтримку сторонньої людини» (Гальцова, 2012, с. 48).

Основними умовами індивідуального консультування були конфіденційність, добровільність, відповідальність.

Консультування включало три етапи:

- *діагностувальний* – ставив за мету визначення проблем дитини, використання методів педагогічного спостереження, бесід, вивчення моральних особливостей стосунків,

взаємин, ставлення до себе, до життя, до проблем;

- *планування* здійснювалося з урахуванням індивідуальних і вікових особливостей, потенціалу, з опорою на сильні сторони дитини, підсиленням відповідальності та мотивації у прийнятті моральних рішень, моделюванням можливих шляхів вирішення проблеми, вироблення власних моральних цінностей, цілей, перспектив, планування власного життя;

- *психокорекційний* – включав комплекс різноманітних методів, технік і вправ, залежно від плану. На цьому етапі перевага надавалася особистісно зорієнтованому підходу та методам стимулювання (заохочення, спонука, подяка, логічна послідовність).

Виходячи із завдань нашого дослідження індивідуальне консультування передбачало:

- емоційну підтримку, інтерес та увагу до національної культури, української мови, філософії життя, емоційної сфери дітей підліткового віку;
- розширення моральної, національної самосвідомості особистості;
- зміну ставлення до проблеми, визначення перспектив, вибір морального рішення замість «глухого кута», підвищення моральної відповідальності особистості;
- розроблення стратегії і плану досягнення мети та формування національно-культурної ідентичності.

В організації консультативної роботи з батьками і учнями підліткового віку ми використовували методику О. Хухлаєвої, яка передбачала:

- встановлення контакту з батьками та учнями;
- з'ясування запитів підлітка та опис його труднощів;
- окреслення бажаних змін у собі та інших людях;
- психодіагностичну бесіду;
- спільний пошук причин труднощів;
- використання методу «чужих проблем» в усвідомленні своєї проблеми підлітками;
- реорієнтацію як спільне розроблення конструктивного шляху подолання проблем (Хухлаєва, 2001).

З батьками 5–9-х класів були проведені індивідуальні консультації на теми: «Родинні спогади у формуванні національно-культурної ідентичності підлітків», «Українська пісня як засіб виховання дітей», «Народне мистецтво у побуті як засіб виховання», «Народні ігри у родинному дозвіллі», «Приказки, прислів'я, скоромовки у спілкуванні з дітьми», «Український народний етикет у моральному становленні дітей», «Народний гумор у вихованні», «Новий правопис, літературна мова та суржик», «Чому важливо розмовляти з дітьми рідною мовою», «Вибір телепрограм для родинного перегляду», «Організація відпочинку та туристичні маршрути для родини рідним краєм», «Вчимо дітей піклуватися про природу», «Традиції дарунків-символів для дорослих і дітей», «Щоб пам'ять не згасла, вивчаємо свій родовід», «Моральний зміст українських міфів і легенд».

Групове консультування проводилося для тих батьків, чиї діти мали схожі

проблеми в умовах чи проявах виховання. Такі консультації мали на меті вирішення схожих проблем і будувалися у вигляді бесіди із запитаннями та відповідями. За потреби до таких консультацій долучалися інші вчителі та психолог. У роботі з батьками застосовувалися ігрові прийоми, розігрувалися ситуації наближені до реальних, відпрацьовувалися методи стимулювання та комунікації з дітьми.

Проводячи батьківські збори з елементами тренінгу, нами використовувалися різноманітні вправи та ділова гра. Так, на початку заняття педагог пропонував батькам вправу «А моя дитина...», де кожен з батьків характеризував позитивні якості своєї дитини, а всі батьки підтримували оплесками та словами: «Ми за неї (за нього) дуже раді». Вправа давала змогу налаштувати батьків на позитивне сприйняття власних дітей та спільну ефективну роботу.

Ділова гра з батьками «Велика українська родина» була побудована на частковому використанні адаптованої методики Киричука, Єнотаєвої, Веселки, і що мала на меті виявити уявлення батьків з означеної проблеми, шляхи та способи її вирішення, сприяти об'єднанню батьківського колективу, формуванню доброзичливих і довірчих відносин між батьками та педагогами (Киричук, В., Єнотаєва, Л., & Веселка, Ю., 2015, с. 19).

Ділова гра передбачала роботу дорослих в групах «діти», «адміністрація школи», «вихователі», «батьки», які виконували свої ролі у грі згідно вказаної назви. У ході ділової гри розглядалися ситуації вибору національних цінностей, подолання бар'єрів у спілкуванні з дітьми різних національностей та розширення можливостей використання української мови у житті родини, а також ситуацій, з якими часто діти стикаються у житті. Кожна група пропонувала своє бачення проблем та спосіб їх вирішення, обґрунтовуючи свою позицію. Групу експертів, як правило, очолював шкільний психолог, а також туди входили діти, які оцінювали рішення дорослих. Наприкінці гри учасники вказували, які їхні очікування виправдалися, а які ні, що вони зрозуміли.

Батьківсько-педагогічні брифінги готувалися вчителями і батьками. До участі у брифінгах запрошувалися науковці Інституту проблем виховання, медики, психологи, представники різних соціальних інститутів з метою всебічного висвітлення проблеми. Батьки за тиждень отримували інформацію про проведення брифінгу та його тематику і мали змогу підготувати запитання, які їх хвилюють. На початку брифінгу оприлюднювалася доповідь з заявленої теми, яку потім обговорювали педагоги з батьками та ставили бліц-запитання. Батьки були зацікавлені отримати вичерпні відповіді на поставлені запитання. На батьківсько-педагогічні брифінги відводилося не більше 30 хвилин. Тематами батьківсько-педагогічного брифінгу були: «Виховне середовище сім'ї», «Родина і етикет спілкування», «Пошанівні традиції української сім'ї», «Розвиток індивідуальності кожної дитини», «Вплив дідуся і бабусь на національно-культурну ідентичність дитини», «Цінності сучасної родини».

Інформаційні лекторії з елементами практикуму для батьків поєднували педагогічну теорію і практику та давали змогу формувати у батьків необхідні педагогічні уміння та

навички. Наводимо їх тематику.

Для батьків учнів 5-6-х класів:

- драматичні сторінки історії України на прикладі поколінь;
- маємо дбати про національну і особистісну гідність наших дітей;
- як ставитися до кризи національно-культурної ідентичності у дітей.

Для батьків учнів 7-9-х класів:

- свобода і відповідальність у підлітковому віці;
- дієві засоби української етнопедагогіки;
- вчимо любити Україну особистим прикладом.

Така спільна робота дозволила виявити взаємозалежність усіх ланок освіти та взаємообумовленість виховних впливів, а також виробити спільну лінію і стратегію формування національно-культурної ідентичності у взаємодії сім'ї та школи та забезпечити принципи систематичності, холізму і центрації розвитку.

Обговорення. Проблема формування національно-культурної ідентичності залишається актуальною з точки зору збереження державності та відстоювання власної незалежності на геополітичній арені та провідної ролі сім'ї у її формуванні, збереженні і передачі досвіду, духовної і матеріальної спадщини, смислів і вищих цінностей.

Отримані нами результати підтверджуються положеннями пострадянських досліджень щодо ролі сім'ї у формуванні національної ідентичності в умовах поліетнічності з метою соціалізації молоді таджицького ученого Г. Шодмона, який дійшов висновку, що національні суперечності, протистояння, національна розмежованість є причиною національних конфліктів і загрозою суверенітету країни, безкінечних кризових потрясінь. У цьому контексті сім'я виступає найстаршим соціальним інститутом і безпечним середовищем, що відіграє ключову роль у формуванні національно-культурної ідентичності та відчутті приналежності до нації (Шодмон, 2014, с. 9).

У дослідженні Бесанбаєвої та Геліслі підтвердження знайшла теза про постійне відтворення і зміни національної ідентичності в історичних умовах. Характеризуючи національно-культурну ідентичність як концепцію життєдіяльності людини, дослідниці виокремлюють такі компоненти, як визнання, ідентифікацію та приналежність (Gelisli, & Weisenbaeva, 2015, р. 487). На формування національно-культурної ідентичності впливають етнічні, культурні, територіальні, економічні і державно-політичні чинники. Національно-культурна ідентичність є своєрідним критерієм життєздатності народу, умовою збереження і виживання навіть за несприятливих умов.

Ми також поділяємо думку литовських вчених, згідно якої міграція є важливим чинником глобалізаційних процесів (Aleksandravicius, 2008; Butvilas, 2004; Kuzmickaite, 2008; Lazdauskas, 2011; Malinauskas, 2006; Jureviciene, & Makarskaite-Petkeviciene, 2011; Stankeviciene, & Zurauskiene, 2011). З точки зору дослідників, міграція є досить поширеним явищем, що несе загрозу збереженню національно-культурної ідентичності та асиміляції дітей шкільного віку у культури країн, куди емігрували їх батьки. Дослідники,

проаналізувавши особливості формування національно-культурної ідентичності співвітчизників у РФ, Норвегії, Німеччини, Великобританії та інших країн, звертають увагу на необхідність виховного середовища, що включало б родинне виховання, школи з викладанням національної мови, телебачення, газети, журнали, спілкування по скайпу чи інших програмах з родичами, ровесниками з історичної батьківщини; участь у національних фестивалях, святах, які об'єднують дорослих і дітей.

Більш глибокого вивчення потребують наукові тенденції близькосхідної науки, де звертається увага на вплив сучасних технологій у формуванні національно-культурної ідентичності. Сучасна учнівська молодь є активними користувачами гаджетів, і їх вплив є незаперечним на формування світогляду та ідентичності підростаючого покоління. Зокрема, Міністерство освіти Ірану та іранські психологи дослідницького центру Тегеранського університету медичних наук (Alavi, Ghanizadeh, Mohammadi, Kalhory, Jannatifard, & Sepahbod, 2018) досліджували особистісну та національну ідентичність користувачів гаджетів з опорою на психосоціальну теорію Еріксона та парадигму ідентичності підлітків Марсія (Marcia, 1980; Marcia, 2001). В експерименті брали участь 500 студентів з чотирьох іранських університетів: University of Tehran, Tehran University of Medical Sciences, Kharazmi University, and Islamic Azad University. Основна увага зверталася на активність студентів та їх приналежність до національних груп у соцмережах, готовність захищати Батьківщину у різних дискусіях, інтерес до національної спадщини, ставлення до точки зору інших національних груп. Автори доводять негативний вплив гаджетів у розмиванні національної та особистої ідентичності, втраті національних цінностей, формуванні певної ізольованості, агресії, нетерпимості до інших, і пояснюють це впливом глобалізаційних процесів.

Схожий підхід міститься і у дослідженні Шейхана, котрий також на прикладі молоді Ірану досліджував вплив телебачення в умовах глобалізації (східної і західної) культури. Автор наголошує на перевагах сучасного телебачення у візуалізації культури, її популяризації для молоді, а також розширення її сфери впливу на інші етноси і народи (Шейхан, 2014), як шлях формування національно-культурної ідентичності у молоді.

Висновки. У статті висвітлюється проблема формування національно-культурної ідентичності підлітків у взаємодії сім'ї і школи.

На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел, визначено «готовність батьків до формування національно-культурної ідентичності у підлітків», як психолого-педагогічний феномен, що передбачає певний ступінь їх здатності здійснювати виховну діяльність, що створює умови для формування у підлітків самовизначення щодо їхньої приналежності до українського народу, нації, опираючись на родину, національний світогляд, українську мову, культуру, зв'язок з історичним минулим.

За допомогою критеріїв (усвідомлення батьками своєї причетності до формування у підлітків національно-культурної ідентичності; наявність у батьків сукупності знань щодо сутності національно-культурної ідентичності особистості; знання батьками форм і методів формування національно-культурної ідентичності у підлітків в умовах сімейного виховання; взаємодія батьків зі школою у питанні формування національно-культурної ідентичності

підлітків) та діагностувальних методів (опитування, анкетування, бесіда, інтерв'ю) було виявлено рівні готовності батьків до формування національно-культурної ідентичності у підлітків (готові, потенційно готові, частково готові, обмежено готові).

Обґрунтовано педагогічні умови формування національно-культурної ідентичності підлітків та розкрито ефективні форми взаємодії сім'ї і школи у формуванні національно-культурної ідентичності підлітків (індивідуальні і групові консультації, батьківські збори з елементами тренінгу, батьківсько-педагогічні брифінги, інформаційний лекторій з елементами практикуму) та доцільні методи і засоби виховного впливу

Достовірність використаних методів дослідження підтверджується результатами експериментальної діяльності, порівнянням результатів дослідження з іншими вибірками, що дозволило виявити основні проблеми, тенденції та шляхи їх вирішення.

Таким чином, взаємодія сім'ї і школи є важливим чинником підвищення рівня сформованості національно-культурної ідентичності підлітків та рівня готовності батьків до такого виховання.

Дослідження не вичерпало усіх можливостей, подальшого вивчення потребує проблема розроблення особистісно-орієнтованої технології формування національно-культурної ідентичності у полікультурному середовищі.

Список використаних джерел

- Alavi, S., Ghanizadeh, M., Mohammadi, M., Kalthory, S., Jannatifard, F., Sepahbod, G. (2018). The Survey of Personal and National Identity on Cell Phone Addicts and Non-addicts. *Iran Journal Psychiatry*, 13(1), 15-21.
- Vaar, M. (2010). *Historians and Nationalism East-Central Europe in the Nineteenth Century*. New-York: Oxford University press.
- Gelisli, Y., Beisenbayeva, L., (2015). Opinion of the university students studying in Kazakhstan about national identity. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 486–493.
- Goldiș, V. (2012). *Scrieri social-politice și filosofice. Social-political and philosophical writings*. Arad: Editura „Vasile Goldiș” University Press.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. In Adelson, J. (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology*. Wiley, New York, pp. 159–187.
- Marcia, J. E. (2001). A commentary on Seth Schwartz's review of identity theory and research. *Identity* 1, 59–65.
- Popeangă V., & Mureșianu I.B. (1991). *Aradul cultural în lupta pentru înfăptuirea Marii Uniri (1908-1918). The cultural Arad in the fight for the Great Unification*. Arad: Editura Episcopiei Ortodoxe Române a Aradului.
- Măduța, C. (2014). Education and national identity. The local cultural heritage and its effects upon present local educational policies in Arad county from Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. (116). 2847 – 2851.
- Aleksandravicius, E. (2008). *Emigracija ir seima – vaiku ugdymo problemos ir issukiai*. Vilnius: Versus aureus.
- Butvilas, T. (2004). *Netekties isgyvenimu ir kai kurie socializacijos aspektai jaunesniajame mokykliniame amžiuje*. Vilnius: Ciklonas.
- Joseph, J. E., (2006). *Identity and Language. Encyclopedia of Language and Linguistics: Vol.5* (pp. 490-491). Oxford: Elseviser
- Jureviciene, J., Makarskaite-Petkeviciene, R. (2011). Emigracijoje esanciu seimu vaiku ugdymo problemos: mokytoju poziuris. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*, 4, 59–81.

- Kamusella, T. (2011). Language in Central Europe's History and Politics from the Rule of Cuius Regio, Eius Religio to the National Principle of Cuius Regio, Eius Lingva?. *Journal of Globalization Students*, 2, (1), 41-57.
- Kennedy, P., Danks, C.J. (2001). *Globalization and National Identities: Crisis or Opportunity?* London: Palgrave Macmillan
- Kuzmickas, B. (2007). *Tautos tapatumo savimone: lietuviu savimones bruozai*. Monograph. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
- Kuzmickaite, D. (2008). *Teoriniai tarptautines lietuviu migracijos diskursai*. Lietuviu migracijos ir diasporos studijos, 1, 24–32.
- Lazdauskas, T. (2011). *Vaiku psichologinis prisitaikymas ir jo kaita vaiku issiskyrimo su tevais kontekste* (Unpublished doctoral dissertation). Vilnius University, Lithuania.
- Malinauskas, G. (2006). *Darbo migracija – issukis ar parama seimos gerovei?* Kaunas: VDU.
- Stankeviciene, K. & Zurauskiene, A. (2011). Informacines visuomenes kontekstai formuojantis 5–7 metu vaiku tautinio tapatumo pradmenis. *Pasaulis vaikui: ugdyto realijos ir perspektyvos*, 4, 152–165.
- Андерсон, Б. (2001). *Уявлені спільноти. Міркування щодо походження й поширення націоналізму*. Київ: «Критика»
- Бех, І. Д. & Журба, К. О. (2017). Концепція формування у підлітків національно-культурної ідентичності у загальноосвітніх навчальних закладах. *Гірська школа українських Карпат*, 16, 24-33.
- Гальцова, С. В. (2012). Формування в процесі психологічного консультування готовності майбутніх педагогів до прийняття ефективних рішень. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 10, 41–50.
- Гелнер, Е. (2003). *Нації та націоналізм. Націоналізм*. Київ: Таксон
- Денисюк, Ж. З. (2016). *Масова культура і національно-культурна ідентичність в добу глобалізації*. Монографія. Київ: НАКККіМ.
- Здіорук, С. І., Токман, В. В. & Астаф'єв, А. О. (2015). *Виклики та загрози гуманітарній безпеці Української Держави*. Зб. наук.-експерт. Матеріалів. Київ: НІСД. (Серія «Гуманітарний розвиток», Вип. 4).
- Карлова, В. В. Державотворчий потенціал національної самосвідомості. *Монографія*. Київ: НАДУ, 395.
- Козакевич, О. М. (2018). Українська мова, нація та ідентичність у між імперському просторі (друга половина XIX – початок XX століття). *Монографія*. Київ, Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Козловець М. А., Ковтун Н. М. (2010). Національна ідентичність в Україні в умовах глобалізації. *Монографія*. Київ: ПАРАПАН, 348.
- Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді*. (2015). Інформаційний збірник та коментентарі Міністерства освіти і науки України. 8, 87–95.
- Татаренко, Т. (2001). Специфіка регіональної ідентичності. *Нова політика*. 6, 57-59.
- Сміт, Е. (2006). *Нації та націоналізм у глобальну епоху*. Київ: Ніка-Центр.
- Хобсбаум, Э. (1998). *Нации и национализм после 1780 года*. Санкт-Петербург: «Алетейя».
- Хухлаєва, О. В. (2001). *Основы психологического консультирования и психологической коррекции*. Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия.
- Шапаренко, О. В. (2015). Національна ідентичність як чинник формування громадянського суспільства в Україні. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Історія України. Українознавство: історичні та філософські науки. 20, 92–99.
- Шейхан, А. А. (2014). *Роль национального телевидения в формировании идентичности молодежи в условиях глобализации культуры (на примере молодежи Ирана)*. (Автореф. дисс. канд. филос. наук). Институт философии, политологии и права им. А. Баховаддинова, Душанбе.
- Шкільна, І. М. (2018). Формування національно-культурної ідентичності старших підлітків в умовах пограниччя. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*, 22, 75-90.
- Шодмон, Г. А. (2014). Роль семьи в формировании национальной идентичности. (Автореф.

дисс. канд. филос. наук). Институт философии, политологии и права им. А. Баховадинова, Душанбе.

References

- Alavi, S., Ghanizadeh, M., Mohammadi, M., Kalthory, S., Jannatifard, F., & Sepahbod, G. (2018). The survey of personal and national identity on cell phone addicts and non-addicts. *Iran Journal Psychiatry*, 13(1), 15-21.
- Baar, M. (2010). *Historians and nationalism East-Central Europe in the nineteenth century*. New-York: Oxford University press.
- Gelisli, Y., & Beisenbayeva, L., (2015). Opinion of the university students studying in Kazakhstan about national identity. *Social and Behavioral Sciences*, 197, 486–493.
- Goldiș, V. (2012). *Scrieri social-politice și filosofice. Social-political and philosophical writings*. Arad: Editura „Vasile Goldiș” University Press.
- Marcia, J. E. (1980). *Identity in adolescence*. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159–187). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (2001). A commentary on Seth Schwartz’s review of identity theory and research. *Identity*, 1, 59–65.
- Popeangă, V., & Mureșianu, I.B. (1991). Aradul cultural în lupta pentru înfăptuirea Marii Uniri (1908-1918). *The cultural Arad in the fight for the Great Unification*. Arad: Editura Episcopiei Ortodoxe Române a Aradului.
- Măduța, C. (2014). Education and national identity. The local cultural heritage and its effects upon present local educational policies in Arad county from Romania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2847–2851.
- Aleksandravicius, E. (2008). *Emigracija ir seima – vaiku ugdymo problemos ir issukiai*. Vilnius: Versus aureus.
- Butvilas, T. (2004). Netekties isgyvenimu ir kai kurie socializacijos aspektai jaunesniajame mokykliniame amziuje. Vilnius: Ciklonas.
- Joseph, J. E. (2006). *Identity and language. Encyclopedia of language and linguistics: Vol. 5* (pp. 490-491). Oxford: Elsevier
- Jureviciene, J., Makarskaite-Petkeviciene, R. (2011). Emigracijoje esanciu seimu vaiku ugdymo problemos: mokytoju pozioris. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*, 4, 59–81.
- Kamusella, T. (2011). Language in Central Europe’s history and politics from the rule of Cuius Regio, Eius Religio to the National Principle of Cuius Regio, Eius Lingva? *Journal of Globalization Students*, 2 (1), 41-57.
- Kennedy, P., & Danks, C.J. (2001). *Globalization and national identities: Crisis or opportunity?* London: Palgrave Macmillan.
- Kuzmickas, B. (2007). *Tautos tapatumo savimone: lietuviu savimones bruožai*. Monograph. Vilnius: Mykolo Romerio universiteto Leidybos centras.
- Kuzmickaite, D. (2008). Teoriniai tarptautines lietuviu migracijos diskursai. *Lietuviu migracijos ir diasporos studijos*, 1, 24–32.
- Lazdauskas, T. (2011). *Vaiku psichologinis prisitaikymas ir jo kaita vaiku issiskyrimo su tevais kontekste* (Unpublished doctoral dissertation). Vilnius University, Lithuania.
- Malinauskas, G. (2006). *Darbo migracija – issukis ar parama seimos gerovei?* Kaunas: VDU.
- Stankeviciene, K. & Zurauskiene, A. (2011). Informacines visuomenes kontekstai formuojantis 5–7 metu vaiku tautinio tapatumo pradmenis. *Pasaulis vaikui: ugdymo realijos ir perspektyvos*, 4, 152–165.
- Anderson, B. (2001). *Uiaivleni spilnoty. Mirkuvannia shchodo pokhodzhennia y poshyrennia natsionalizmu* [Imagined communities. Thoughts about the origin and spread of nationalism]. Kyiv: Krytyka.
- Bekh, I.D. & Zhurba, K.O. (2017). Kontsepsiia formuvannia u pidlitkiv natsionalno-kulturnoi identychnosti u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [The concept of formation of adolescents’ national-cultural identity in secondary schools]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, 16, 24-33.
- Haltsova, S.V. (2012). Formuvannia v protsesi psikhologichnoho konsultuvannia hotovnosti

maibutnikh pedahohiv do pryiniattia efektyvnykh rishen [Formation in the process of psychological counselling of the readiness of future teachers to make effective decisions]. In *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykhologhiia, pedahohika, menedzhment: Vol. 10* (pp. 41–50).

Helner, E. (2003). *Natsii ta natsionalizm. Natsionalizm* [Nations and nationalism. Nationalism]. Kyiv: Takson

Denysiuk, Zh. Z. (2016). *Masova kultura i natsionalno-kulturna identychnist v dobu hlobalizatsii* [Mass culture and national-cultural identity in the age of globalization]. Kyiv: NAKKKiM.

Zdioruk, S. I., Tokman, V. V. & Astafiev, A. O. (2015). Vyklyky ta zahrozy humanitarnii bezpetsi Ukrainskoi Derzhavy [Challenges and Threats to the humanitarian security of the Ukrainian state]. In *Zb. nauk.-ekspert. materialiv. Seriiia «Humanitarnyi rozvytok»: Vol. 4* Kyiv: NISD.

Karlova, V. V. (2012). *Derzhavotvorchyi potentsial natsionalnoi samosvidomosti* [The state-building potential of national consciousness]. Kyiv: NADU.

Kozakevych, O. M. (2018). *Ukrainska mova, natsiia ta identychnist u mizh imperskomu prostori (druga polovyna XIX – pochatok XX stolittia)* [Ukrainian language, nation and identity in the inter-imperial space (second half of XIX – the beginning of XX century)]. Kyiv, Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD».

Kozlovets, M. A., & Kovtun, N. M. (2010). *Natsionalna identychnist v Ukraini v umovakh hlobalizatsii* [National identity in Ukraine in the conditions of globalization]. Kyiv: PARAPAN.

Kontsepsiia natsionalno-patriotynoho vykhovannia ditei ta molodi [Concept of national-patriotic education of children and youth]. (2015). *Informatsiinyi zbirnyk ta komententari Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*, 8, 87–95.

Tatarenko, T. (2001). Spetsifika rehionalnoi identychnosti [Specificity of regional identity]. *Nova Polityka*, 6, 57-59.

Smit, E. (2006). *Natsii ta natsionalizm u hlobalnu epokhu* [Nations and nationalism in the global era]. Kyiv: Nika-Tsentr.

Khobsbaum, E. (1998). *Natsii i natsionalizm posle 1780 goda* [Nations and nationalism after 1780]. St. Petersburg: Aleteiia.

Khukhlaieva, O. V. (2001). *Osnovy psikhologicheskogo konsultirovaniia i psikhologicheskoi korrektsii* [Basics of psychological counselling and psychological correction]. Moscow: Akademiia.

Shaparenko, O. V. (2015). Natsionalna identychnist yak chynnyk formuvannia hromadianskoho suspilstva v Ukraini [National identity as a factor of formation of civil society in Ukraine]. In *Visnyk Kharkivskoho natsionalnogo universytetu imeni V. N. Karazina. Seriiia: Istoriiia Ukrainy. Ukrainoznavstvo: istorychni ta filosofski nauky: Vol. 20* (pp. 92–99).

Sheikhan, A. A. (2014). *Rol natsionalnogo televideniia v formirovanii identichnosti molodezhi v usloviakh globalizatsii kultury (na primere molodezhi Irana)* [Role of national television in formation of youth identity in the context of globalization of culture (by the example of the youth of Iran)]. (Dissertation Abstract, Dushanbe).

Shkilna, I. M. (2018). Formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti starshykh pidlitkiv v umovakh pohranychchia [Formation of national-cultural identity of senior adolescents in border conditions]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats: Vol. 22* (pp. 75-90.) Kyiv.

Shodmon, H. A. (2014). *Rol semi v formirovanii natsionalnoi identichnosti* [Role of family in formation of national identity]. (Dissertation Abstract, Dushanbe).

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-122-133>

УДК 316.613:316.752

ORCID ID 0000-0001-6054-3064

Ельвіра Заредінова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
науковий кореспондент Інституту проблем виховання НАПН України,
м. Київ

СОЦІОКУЛЬТУРНІ ЦІННОСТІ: СИСТЕМНО-СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ

У статті репрезентовано логіку обґрунтування й розробки структури соціокультурних цінностей. Метою статті окреслено обґрунтування й розкриття структури соціокультурних цінностей. Базовим методом поданого дослідження визначено системно-структурний аналіз як метод, що узасаднюється на принципах системного підходу й дозволяє розглядати соціокультурні цінності як систему, що є ієрархізованою цілісністю певних структурних компонентів. Розкрито дві позиції щодо трактування структури соціокультурних цінностей. Перша базується на структурно-діяльнісній ознаці, яка пов'язана з психологічною структурою діяльності. Доведено, що у цьому контексті структура соціокультурних цінностей містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практиологічний компоненти. Розглянуто мотиваційно-ціннісний компонент, що містить ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів та представників етнічних та соціальних груп; когнітивний компонент, що представлений сукупністю аксіологічних знань, які є теоретичною базою соціокультурних цінностей; практиологічний компонент, що відбиває реалізацію соціокультурних цінностей у конкретній діяльності й містить вчинки, моделі поведінки, уміння ставитися до навколишнього світу, своєї Батьківщини, представників інших культур та українського народу, до майбутньої професії, до себе суголосно своїм ціннісним установам. Друга позиція щодо визначення структури соціокультурних цінностей пов'язана з певними типами соціокультурних цінностей. З'ясовано, що відповідно до цього підходу структура зазначеного феномена містить соціокультурні макроцінності (ціннісне та толерантне ставлення до культур та традицій народів країн світу); соціокультурні мезоцінності (ціннісне ставлення до культурних надбань та традицій українського народу); соціокультурні мікроцінності (патріотичні цінності, національно-культурна ідентичність, професійні цінності, ціннісне ставленням до себе та інших людей). Доведено, що обґрунтована в дослідженні структура соціокультурних цінностей є синтезом зазначених наукових позицій, який полягає у зв'язку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практиологічного компонентів з типами соціокультурних цінностей.

Ключові слова: соціокультурні цінності, соціокультурні макроцінності, соціокультурні мезоцінності, соціокультурні мікроцінності, структура соціокультурних цінностей.

Elvira Zaredinova,

PhD in Pedagogy, Assistant Professor,
Scientific Correspondent,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv

SOCIO-CULTURAL VALUES: SYSTEM-STRUCTURAL ANALYSIS

Abstract. The article presents the logic justification and development of the structure of socio-cultural values. The purpose of the article is to justify and reveal the structure of socio-cultural values. The basic method of the presented research defines system-structural analysis as a method that is based on the principles of systemic approach and allows to consider socio-cultural values as a system that is the

hierarchical integrity of certain structural components. Two positions on the interpretation of the structure of socio-cultural values are revealed. The first is based on a structural and activity trait that is related to the psychological structure of the activity.

It is proved that in this context the structure of socio-cultural values contains motivational-value, cognitive, praxiological components. A motivational-value component containing a valuable attitude to the cultures and traditions of other peoples and representatives of ethnic and social groups is considered; cognitive component represented by a set of axiological knowledge, which is the theoretical base of sociocultural values; a practical component that reflects the realization of socio-cultural values in a particular activity and contains actions, models of behavior, ability to relate to the outside world, one's homeland, representatives of other cultures and Ukrainian people, to the future profession, to themselves in accordance with their values. The second position in determining the structure of sociocultural values is related to certain types of sociocultural values. It is found that, according to this approach, the structure of this phenomenon contains socio-cultural macro-values (valuable and tolerant attitude to the cultures and traditions of the peoples of the countries of the world); socio-cultural values (value attitude to the cultural heritage and traditions of the Ukrainian people); socio-cultural micro-values (patriotic values, national-cultural identity, professional values, value attitude towards oneself and other people). It is proved that the study of the structure of socio-cultural values is a synthesis of these scientific positions, which is related to the motivational-value, cognitive, operational-activity, reflexive components with the types of socio-cultural values.

Key words: *socio-cultural macro-values, socio-cultural meso-values, socio-cultural micro-values, socio-cultural values, structure of socio-cultural values.*

Вступ. Політичні, соціально-економічні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, а також стратегічні напрями реформування всіх ланок освіти, які задекларовано в Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), у провідних ідеях Концепції Нової української школи (2017 р.), загострюють проблему підготовки в закладах вищої освіти компетентних, конкурентоспроможних фахівців із сформованою аксіосферою особистості. При цьому особливої ваги набувають соціокультурні цінності, оскільки саме в них віддзеркалюються культурні досягнення суспільства, що втілюються в соціальному досвіді певних соціальних груп та окремої особистості. Отже, соціокультурні цінності синтезують суспільне, культурне й особистісне, тобто є очевидною інтегративна природа феномена соціокультурних цінностей особистості, що має філософське, соціологічне, культурологічне й психологічне коріння.

Зважаючи на багатоаспектний, поліфункціональний характер соціокультурних цінностей, а також їх міждисциплінарну природу, є доцільним трактувати їх як системне утворення. Ураховуючи ґрунтовні позиції системного підходу, пов'язані з розглядом об'єктів як систем, як деякої цілісності, з визначенням елементів, що складають її, їх взаємин, а також стосунків кожного елементу й системи (Блауберг, Юдін, 1973), маємо констатувати, що досліджуваний феномен соціокультурних цінностей є системою, яка володіє всіма ознаками системного об'єкта, а саме: 1) вона є цілісною, оскільки, з одного боку, її можливо виокремити як певний компонент аксіосфери, а з іншого – вона містить певні структурні елементи, відсутність хоча б одного з них призводить до деформації ціннісної сфери особистості; 2) система соціокультурних цінностей є відкритою, тобто сприйнятливою до

стратегічних змін, що відбуваються у соціокультурній сфері суспільства; 3) система соціокультурних цінностей є ієрархічною, оскільки побудована з елементів, кожний з яких є також складною підсистемою. Отже, у світлі окреслених позицій набуває гостроти необхідність й доцільність визначення й розгляду певних структурних компонентів соціокультурних цінностей.

Мета та завдання статті. Мета статті – обґрунтувати й розкрити структуру соціокультурних цінностей. Завдання дослідження полягає у висвітленні структурних компонентів соціокультурних цінностей і побудові їх певної ієрархії.

Методи дослідження. Базовим методом дослідження визначено системно-структурний аналіз як метод, що базується на принципах системного підходу й складається з декількох етапів: «уточнення того, який науковий феномен використовується для аналізу як ціле; виявлення можливо більшого числа елементів цілого; групування елементів у необхідне і достатнє число підструктур з узгодженням їх з наявними науковими теоріями; установлення різних зв'язків і відносин між елементами, підструктурами й цілим» (Романчиков, 2007, с. 158). У даному дослідженні також використано аналіз, синтез, порівняння, зіставлення, узагальнення, систематизація наукових джерел, як методи що зорієнтовані на теоретичне обґрунтування структури соціокультурних цінностей та тлумачення її компонентів.

Результати дослідження. Авторське трактування структури соціокультурних цінностей ґрунтується на двох позиціях.

Перша – базується на *структурно-діяльній* ознаці, яка пов'язана з психологічною структурою діяльності, обґрунтованою і визначеною Леонтьєвим як єдність та взаємодія категорій потреби, мети, мотивів, дій (операцій) (Леонтьєв, 1977). У цьому контексті структура соціокультурних цінностей містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний та практиологічний компоненти. Розкриємо їх сутність.

Мотиваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей пов'язаний з мотиваційною сферою особистості, яку прийнято вважати її ядром, оскільки, відносно стійка конфігурація провідних внутрішніх ієрархізованих «мотиваційних ліній» визначає структуру особистості, є рушійною силою людської поведінки (Леонтьєв, 1977). Відома думка Хекхаузена, що «навіть чи знайдеться інша така ж незора галузь психологічних досліджень, до якої можна було б підійти з настільки різних напрямків, як до психології мотивації» (Хекхаузен, 1986, с. 9).

Ураховуючи термінологічну варіативність у визначенні поняття «мотив», зазначимо, що більш ґрунтовним вважаємо трактування мотиву як системного утворення особистості й системного способу організації активності людини (Леонтьєв, 2002); як багаторівневого, багатокомпонентного, ієрархізованого динамічного утворення особистості, що містить систему мотивів, а також ситуативних чинників, що спонукають діяльність (Желанова, 2012).

З огляду на подані наукові позиції, будемо тлумачити *мотив* як системне утворення особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, особистісні диспозиції.

Грунтовним у трактуванні мотиваційно-ціннісного складника соціокультурних цінностей є доробок Шварца стосовно обґрунтування положення щодо мотиваційних цілей цінностей. Науковець довів, що цінності репрезентують мотиваційні цілі, які служать головними принципами в житті й провідним змістовим аспектом. Суттєвим умовиводом науковця є позиція, що відрізняє цінності від типів мотивації, якою вони зумовлюються. Він згрупував цінності в 10 різних блоків цінностей або типів мотивації людини (всього виділено 10 типів). Це такі, як самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, безпека, конформність, традиція, доброзичливість, універсалізм, влада. Кожному типу мотивації відповідає своя провідна мотиваційна мета (Шварц (Schwartz), 1992)

Зауважимо, що найбільш вагомими в контексті проблеми нашого дослідження, вважаємо соціальні мотиви (самоствердження, саморозвитку, ідентифікації з іншою людиною, досягнення, просоціальні, афіліації), а також професійні мотиви, оскільки ціннісна сфера особистості пов'язана з оволодінням та реалізацією себе у професії.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей пов'язаний з мотивами, потребами, установками та ціннісним ставленням до їх усвідомлення, прийняття, інтеріоризації та реалізації.

Когнітивний компонент соціокультурних цінностей містить систему аксіологічних знань, які є теоретичною базою соціокультурних цінностей і інтерпретуються як система понять й уявлень, що пов'язані із соціокультурними цінностями. Цей компонент соціокультурних цінностей базується на рефлексії як відображення себе, свого внутрішнього світу й власної поведінки у свідомості особистості, тобто як здатності до самоаналізу, самоусвідомлення, переосмислення в контексті рефлексивної свідомості, і зорієнтований на формування «розумного мислення й поведінки» (Ліпман (Lipman), 1991, с. 9).

Реалізація рефлексії у межах свідомості та самосвідомості особистості, базується на особистісному типі рефлексії, що є здатністю людини до аналізу й осмислення себе й своїх соціальних стосунків із зовнішнім світом, а також – на інтелектуальному типі рефлексії, що полягає в розумінні підстав власного мислення. Відтак особистісний й інтелектуальний тип рефлексії дозволяє сформулювати знання щодо власного «Я» як індивідуальності, уявлення про свої вчинки й ставлення, що дає можливість адекватно аналізувати свої соціокультурні цінності.

У процесі дослідження соціокультурних цінностей великого значення набуває кооперативний тип рефлексії. При цьому кооперативний тип рефлексії є переходом особистості в зовнішню, по відношенню до діяльності, позицію, яка зорієнтована на аналіз її процесуальних і результативних аспектів, виявлення причин ускладнень, корекції способу

реалізації. Комунікативна рефлексія тлумачиться як процес відбиття внутрішнього світу іншої людини, усвідомлення суб'єктом того, як він сприймається партнерами по спілкуванню.

Практиологічний компонент соціокультурних цінностей є реалізацією соціокультурних цінностей у конкретній діяльності та поведінці, оскільки, на думку Леонтьєва, цінності є основою поведінки людини, динамічним утворенням; їх потрібно набувати й реалізовувати, інакше вони поступово втрачатимуться (Леонтьєв, 2003). Зазначимо, що цей компонент соціокультурних цінностей пов'язаний з діяльнісною теорією засвоєння соціального досвіду, у якій доведено, що привласнення людиною соціального досвіду, розвиток її психічних функцій і здібностей, систем стосунків з об'єктивним світом, іншими людьми й собою здійснюється не шляхом прямої передачі студенту певної інформації, а за допомогою активної, «пристрасної» діяльності (Леонтьєв, 1977). Зважаючи на окреслені тлумачення, маємо констатувати, що процес засвоєння, усвідомлення, прийняття та реалізації соціокультурних цінностей відбувається у процесі внутрішньо мотивованої діяльності, тобто цей складник соціокультурних цінностей пов'язаний з вчинками, моделями поведінки, вміннями ставитися до себе, до майбутньої професії, до своєї Батьківщини, українського народу та представників інших культур, до навколишнього світу відповідно своїм ціннісним установкам.

Отже, практиологічний компонент соціокультурних цінностей пов'язаний з діяльністю та суб'єктними феноменами особистості, які дозволяють організувати її активність, зорієнтовану на реалізацію ціннісного ставлення до культур та традицій інших народів і соціальних груп, вміння комунікувати та взаємодіяти з представниками інших національностей, вміння організувати свою діяльність щодо базових цінностей сучасного українського суспільства, вміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії.

Друга позиція щодо визначення структури соціокультурних цінностей пов'язана з *типами соціокультурних цінностей*. Відповідно до цього підходу структура зазначеного феномена містить соціокультурні макроцінності, соціокультурні мезоцінності й соціокультурні мікроцінності. Розглянемо їх більш детально.

Соціокультурні макроцінності є базовими цивілізаційними цінностями, що є універсальними, узагальнюючими для світової культури, тобто зорієнтованими на розв'язання фундаментальних протиріч людського та соціального буття, об'єднання людства. Цей тип цінностей передбачає ціннісне ставлення до культур і традицій інших народів, і представників етнічних і соціальних груп; ціннісне ставлення до комунікації та взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних норм поведінки; досвід ціннісного ставлення до світу в сучасних умовах культурної неоднорідності суспільства. Соціокультурні макроцінності пов'язані з

міжкультурною взаємодією, соціокультурною толерантністю, реалізацією ідей полікультурного підходу в контексті якого, культура є динамічним явищем, оскільки культури постійно взаємодіють, здійснюють взаємовплив. Загалом соціокультурні макроцінності відбивають загальнолюдський вимір цінностей, які є сукупністю абсолютів, що забезпечують єдність людства, усвідомлених й оцінених об'єктом у співвідношенні з ідеалом та особистісним досвідом у сфері етичної свідомості (Сікалюк, 2014).

Соціокультурні мезоцінності – це ціннісне ставлення до менталітету та ментальності, сучасних культурних надбань і традицій українського народу загалом, та культурної спадщини певних регіонів України.

Україна, як історична нація, має специфічну ментальну структуру, яка віддзеркалює складне взаємопроникнення та тісний взаємозв'язок суспільних явищ, що описуються такими термінами, як національна (етнічна) психологія, національна вдача, національний характер, народна пам'ять, національні архетипи, національна мрія, національна ідея, самоврядні потенції української ментальності, соціопсихічні складники українського національного характеру (Бондаренко, 2008), етнічні «первені» (термін Ю. Липи), якими є трипільська, понтійська, готська та київсько-руська пракультури (Лозко, 1996). Науковцями також доведено, що українська ментальність відрізняється емоційно-чуттєвим характером, тобто їй притаманні висока українська емоційність, чутливість та ліризм, що зумовлюють естетизм народного життя й обрядовість, артистизм вдачі, прославлення пісенності, особливий м'який гумор. Відтак соціокультурні мезоцінності окреслюють ціннісне ставлення до менталітету українського народу і такі ментальні структури, як архетипи філософії серця, землі, поля, рідного краю, самоврядні потенції українців, особливості українського національного характеру.

Соціокультурні мікроцінності є синтезом таких особистісних цінностей, як патріотичні цінності, національно-культурна ідентичність, професійні цінності, ціннісне ставленням до себе та інших людей.

Ми поділяємо думку, що патріотичні цінності – це відданість і любов до Батьківщини, до свого народу, гордість за їхнє минуле й сьогодення, готовність до її захисту (Терпелюк, 2012, с. 195).

У трактуванні соціокультурних мікроцінностей базуємося на концепції національно-культурної ідентичності Потапчук, а саме на тлумаченні національно-культурної ідентичності як складного системного особистісного утворення, що об'єднує національні та культурні цінності, почуття, уявлення, погляди, ідеї, зразки поведінки (Потапчук, 2015).

Професійними цінностями вважаємо найбільш значущі для особистості явища, які визначають смисл, регламентують та спрямовують професійну діяльність, а також стають основою для вибору та оволодіння професією, професійного зростання, й отримання в результаті професійної діяльності соціально значущих результатів (Потуй, 2013).

Відтак, розглядаючи професійні цінності у контексті соціокультурних мікроцінностей, відзначимо, що вони є певними орієнтирами не тільки в здобутті певної професії, а й сприяють формуванню ціннісної установки на отримання соціально значущого результату в професійній діяльності.

Грунтуючись на підходах щодо розгляду цінностей як відображених суб'єктом сфер його існування, через які відбувається вирізнення ним самого себе ... як утворення, у якому немовби сплавлене – власне «особистісне», і «зовнішнє», «об'єктивне» (Бех, 2003, с. 210), вагомим компонентом соціокультурних мікроцінностей вважаємо ціннісне ставлення до себе. Цей компонент соціокультурних мікроцінностей пов'язаний із самосвідомістю особистості, що є складним і багатоаспектним феноменом, і є центральною підструктурою особистості, що містить «Я-концепцію» та самооцінку, й зорієнтований на формування позитивної «Я-концепції» й адекватної самооцінки, які забезпечують формування уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх вчинків та відносин.

Отже, обґрунтована в дослідженні структура соціокультурних цінностей є синтезом зазначених наукових позицій, що полягає у зв'язку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного її компонентів з типами соціокультурних цінностей, тобто кожний компонент соціокультурних цінностей буде трактуватися відповідно до окреслених типів цінностей.

Репрезентуємо узагальнений, синтетичний варіант соціокультурних цінностей.

1. Мотиваційно-ціннісний компонент соціокультурних цінностей.

Аспект соціокультурних макроцінностей:

- ціннісне ставлення до культур та традицій інших народів і представників етнічних і соціальних груп;
- потреба у комунікації та міжетнічній і міжкультурній взаємодії з представниками інших національностей на засаді соціокультурної толерантності та реалізації ідей полікультурного підходу;
- прагнення до поглиблення й поширення досвіду ціннісного ставлення до світу в сучасних умовах глобалізації та культурної неоднорідності суспільства.

Аспект соціокультурних мезоцінностей:

- потреба до усвідомлення менталітету та ментальності українського народу;
- прагнення до розуміння ціннісних орієнтирів сучасного українського суспільства;
- пізнавальні мотиви, пов'язані з вивченням культурних надбань та традицій українського народу;
- прагнення до вивчення й прийняття культурної спадщини різних регіонів України.

Аспект соціокультурних мікроцінностей:

- ціннісне ставлення особистості до своєї Батьківщини, потреба у діяльності на благо Батьківщини;

- мотив ідентичності й почуття приналежності до української нації;
- ціннісне ставлення до майбутньої професії, потяг до оволодіння нею та професійної самореалізації;

- ціннісне ставлення до себе, позитивне самосприйняття;
- ціннісна установка на взаємодію, спілкування з іншими людьми.

2. Когнітивний компонент соціокультурних цінностей.

Аспект соціокультурних макроцінностей:

- знання культури та традицій інших народів;
- знання щодо побудови ефективної комунікації та взаємодії з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки.

Аспект соціокультурних мезоцінностей:

- знання особливостей менталітету та ментальності українського народу;
- знання базових цінностей сучасного українського суспільства;
- знання культури та традицій українського народу;
- знання етнічних особливостей певних регіонів України.

Аспект соціокультурних мікроцінностей:

- знання сутності патріотичних цінностей;
- знання про базові цінності майбутньої професії;
- знання власного «Я» як індивідуальності, уявлення про свої вчинки й відносини;
- знання про внутрішній світ іншої людини, знання щодо детермінант поведінки й стосунків інших;
- знання щодо усвідомлення ставлення інших до себе;
- знання щодо координації спільних дій учасників групової взаємодії у певному соціумі.

3. Праксіологічний компонент соціокультурних цінностей.

Аспект соціокультурних макроцінностей:

- досвід діяльності на основі реалізації ціннісного ставлення до культур та традицій інших народів та соціальних груп;
- уміння спілкуватися та взаємодіяти з представниками інших національностей відповідно до їх культури та соціальних, морально-етичних, естетичних норм поведінки.

Аспект соціокультурних мезоцінностей:

- досвід діяльності, на засаді ціннісного ставлення до менталітету та ментальності українського народу;
- досвід діяльності, зорієнтованої на вивчення культурних надбань та традицій українського народу загалом та певних регіонів України;
- уміння організувати свою діяльність щодо базових цінностей сучасного

українського суспільства.

Аспект соціокультурних мікроцінностей:

- діяльність на благо своєї Батьківщини на основі патріотичних цінностей;
- реалізація самоідентичності та почуття приналежності до української нації;
- уміння реалізувати в освітньому процесі ЗВО ціннісне ставлення до майбутньої професії;
- уміння здійснювати самоаналіз власної ціннісної сфери, своїх вчинків та відносин;
- уміння аналізувати внутрішній світ «інших», їх ставлення до себе;
- уміння будувати партнерські стосунки з іншими людьми на основі «суб'єкт-суб'єктної взаємодії».

Обговорення. Базовою методологічною позицією даної статті є реалізація ідей системного підходу, що дозволяє тлумачити соціокультурні цінності як систему. Становлення системного підходу та обґрунтування його методологічних функцій здійснено в працях Афанасьєва (1980); Блауберга, Юдіна (1973); Садовського (1974) та ін. При цьому науковці, спираючись на трактуванні системи як «сукупності елементів, які пов'язані взаємодією, і через це постають як одне ціле щодо навколишнього середовища» (Блауберг, & Юдин, 1973, с. 48), довели, що системний підхід забезпечує перехід від пізнання окремого до загального, від однозначного до багатозначного, від абстрактного до конкретного, від одномірного до полімірного, від лінійного до нелінійного (Афанасьєв, 1980). До того ж В. Садовський стверджував, що систему будь-якого порядку потрібно характеризувати за п'ятьма показниками: мета, функції, склад, структура, зовнішні умови (Садовський, 1974).

Зважаючи на зазначене вище та розуміючи структуру як будову, зв'язок або розташування складових частин, тлумачимо структуру соціокультурних цінностей як сукупність взаємозв'язаних та взаємодетермінованих, ієрархізованих компонентів.

Відома позиція Паригіна, щодо структури цінностей, яка містить:

- 1) знання, коли особистість отримує інформацію про зміст цінностей;
- 2) стереотип сприйняття, коли особистість емоційно-раціонально (позитивно або негативно) реагує на інформацію про цінності;
- 3) установки (чи переконання), коли ціннісні значення формують у людини готовність діяти;
- 4) мотивацію, коли завдяки вольовому зусиллю готовність діяти перетворюється на саму дію (Паригін, 2010).

Утім структуру соціокультурних цінностей в сучасній науці досліджено лише аспектно. Так Новікова, розкриваючи структуру соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів-прикордонників, виокремила пізнавально-орієнтаційний, емоційно-ціннісний та рефлексивно-діяльнісний компоненти (Новікова, 2012). Проте зазначені підходи до структури соціокультурних цінностей, на нашу думку, є дещо вузькими й спрощеними, тому

нами була обґрунтована й розроблена розгорнута структура соціокультурних цінностей, яка базується на усталеній структурі діяльності та обґрунтованих нами типах соціокультурних цінностей.

Висновки. Репрезентована структура соціокультурних цінностей є синтезом двох наукових позицій, перша, з яких базується на психологічній структурі діяльності; друга – пов'язана з певними типами соціокультурних цінностей. Узагальнений синтезований варіант структури соціокультурних цінностей містить мотиваційно-ціннісний (сукупність мотивів, потреб, установок, ціннісних ставлень); когнітивний (система аксіологічних знань), праксіологічний (вчинки, моделі поведінки, уміннями ставитися до навколишнього світу, своєї Батьківщини, представників інших культур та українського народу, до майбутньої професії, до себе суголосно своїм ціннісним установкам) компоненти, які, в свою чергу, містять соціокультурні макроцінності (ціннісне та толерантне ставлення до культур та традицій народів країн світу); соціокультурні мезоцінності (ціннісне ставлення до культурних надбань та традицій українського народу); соціокультурні мікроцінності (патріотичні цінності, національно-культурна ідентичність, професійні цінності, ціннісне ставленням до себе та інших людей).

Слід зазначити, що у межах даної статті було розглянуто ґрунтовні аспекти логіки обґрунтування й розробки структури соціокультурних цінностей. Подальшої наукової розвідки потребує розкриття динаміки змін структурних компонентів соціокультурних цінностей у межах процесу аксіогенезу.

Список використаних джерел

- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education. The reflective model of educational practice*. N. Y. Cambridge, 7-25.
- Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries Advances in experimental social psychology*. Vol. 25. 1-65.
- Афанасьев, В. Г. (1980). *Системность и общество*. Москва: Политиздат.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості*. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь. 1(2).
- Блауберг, И. В. & Юдин, Э. Г. (1973). *Становление и сущность системного подхода*. Москва: Наука.
- Бондаренко, О. В. (2008). Українська ментальність в розмаїтті національних ментальних формоутворень й архетипів: історико-культурний аспект. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 32, 66-78.
- Желанова, В. В. (2012). До проблеми мотивації в технології контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Збірник статей. Ялта: РВВ КГУ. 35 (1), 55-62.
- Леонтьев, А. Н. (1977). *Деятельность. Сознание. Личность*. Москва: Политиздат.
- Леонтьев, В. Г. (2002). *Мотивация и психологические механизмы ее формирования*. Новосибирск: Изд-во пед. ун-та.
- Леонтьев, Д. А. (2003). *Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности*. Москва: Смысл.
- Лозко, Г. (1996). Етнічні складники українського характеру (за Ю. Липою). *Мала енциклопедія*

етнодержавництва. Київ: Генеза, Довіра, 57.

Новікова, Т. Л. (2012). Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості соціокультурних цінностей майбутніх офіцерів прикордонників в процесі вивчення гуманітарних дисциплін. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 37, 134-138.

Парыгин, Б. Д. (2010). *Социальная психология: истоки и перспективы*. Санкт-Петербург: СПб. ГУП.

Потапчук, Т. В. (2015). *Теоретико-методичні основи формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. (Авт. дис. д-ра пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.

Потуй, Ю. П. (2013). Професійні цінності: сутність і роль у формуванні особистості сучасного фахівця. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 33, 331-337.

Романчиков, В. І. (2007). Основи наукових досліджень. *Навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури. 158.

Садовский, В. Н. (1974). *Основание общей теории системы: логико-методический анализ*. Москва: Наука.

Сікалюк, А. І. (2014). Аналіз сутності поняття «цінність» у теоретичних наукових джерелах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 1 (35), 410-416.

Терпелюк, С. (2012). Концептуальні основи аналізу поняття «патріотичні цінності». *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 42, 189-196.

Хекхаузен, Х. (1986.). *Мотивация и деятельность*. Москва. 1(2)

References

Lipman, M. (1991). *Thinking in Education. The reflective model of educational practice*. (pp. 7–25). N. Y. Cambridge.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries. In *Advances in experimental social psychology: Vol. 25* (pp. 1-65).

Afanasiev, V. G. (1980). *Sistemnost i obshchestvo* [Systematicity and society]. Moscow: Poliizdat.

Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Kn. 1: Osobystisno orientovanyi pidkhid: teoretyko-tekhnologichni zasady* [Education of personality. Book. 1: Person-centered approach: Theoretical and technological fundamentals]. Kyiv: Lybid.

Blauberg, I.V. & Yudin, E.G. (1973). *Stanovlenie i sushchnost sistemnogo podkhoda* [Development and essence of a system approach]. Moscow: Nauka.

Bondarenko, O.V. (2008). *Ukrainska mentalnist v rozmaitti natsionalnykh mentalnykh formoutvoren i arkhetyviv: istoryko-kulturnyi aspekt* [Ukrainian mentality in the diversity of national mental formations and archetypes: A historical and cultural aspect]. *Humanitarnyi Visnyk ZDIA*, 32. 66–78.

Zhelanova, V.V. (2012). *Do problemy motyvatsii v tekhnologii kontekstnoho navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv* [The problem of motivation in the contextual learning technology of a future primary school teacher]. In *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seria: Pedahohika i psykhologhiia: Vol. 35(1)* (pp. 55–62). Yalta: RVV KHU.

Leontev, A.N. (1977). *Deiatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat.

Leontev, V.G. (2002). *Motivatsiia i psikhologicheskie mekhanizmy ee formirovaniia* [Motivation and psychological mechanisms of its formation]. Novosibirsk: Izd-vo ped. un-ta.

Leontev, D. A. (2003). *Psikhologhiia smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi realnosti* [Psychology of meaning: Nature, structure and dynamics of meaningful reality]. Moscow: Smysl.

Lozko, H. (1996). *Etnichni skladnyky ukrainskoho kharakteru (za Yu. Lypoiu)* [Ethnic constituents

of Ukrainian character (by Yu. Lypa)]. In *Mala entsyklopediia etno derzhavnytstva* (p.57). Kyiv: Geneza, Dovira.

Novikova, T. L. (2012). Obgruntuvannia kryteriiv, pokaznykiv ta rivniv sformovanosti sotsiokulturnykh tsinnosti maibutnykh ofitseriv prykordonnykiv v protsesi vyvchennia humanitarnykh dystsyplin [Substantiation of criteria, indicators and levels of formation of sociocultural values of future border guards in the process of studying humanities]. In *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykholohiia: Vol. 37* (pp.134–138).

Parygin, B.D. (2010). *Sotsialnaia psikhologiia: istoki i perspektivy* [Social psychology: Origins and prospects]. St. Petersburg: SPbGUP.

Potapchuk, T.V. (2015). *Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv* [Theoretical and methodological fundamentals of formation of national-cultural identity of students of higher pedagogical institutions]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

Potui, Yu.P. (2013). Profesiini tsinnosti: sutnist i rol u formuvanni osobystosti suchasnoho fakhivtsia [Professional Values: The Essence and Role in Forming the Personality of a Modern Professional]. In *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: Vol. 33* (pp. 331–337).

Romanchykov, V.I. (2007). *Osnovy naukovykh doslidzhen* [Fundamentals of scientific research]. Kyiv: Tsentр uchbovoi literatury.

Sadovskii, V.N. (1974). *Osnovanie obshchei teorii systemy: logiko-metodicheskii analiz* [The basis of general system theory: A logical and methodological analysis]. Moscow: Nauka.

Sikaliuk, A.I. (2014). Analiz sutnosti poniattia «tsinnist» u teoretychnykh naukovykh dzherelakh [Analysis of the essence of the concept of "value" in theoretical scientific sources]. In *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: Vol. 1(35)* (pp. 410–416).

Terpehuk, S. (2012). Kontseptualni osnovy analizu poniattia «patriotychni tsinnosti». [Conceptual bases of analysis of the concept of "patriotic values"]. In *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: Vol. 42* (pp.189–196).

Khekkhauzen, Kh. (1986). *Motivatsiia i deiatelnost: Vol. 1* [Motivation and activity]. Moscow.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-134-144>

УДК 378

ORCID ID 0000-0002-7829-5238

Жибек Исаева

кандидат филологических наук,
ведущий научный сотрудник,

Национальная академия образования имени И. Алтынсарина,
г. Нур-Султан

ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОГО МИРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО РЫНКА (ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ)

***Аннотация.** В статье акцентируется внимание на актуальности интернационализации образования: мобильности в сфере воспитания и образования, как важнейшей необходимости для современного человека, который хочет проявлять свои возможности и реализовывать потребности в развитии. Акцентируется внимание на важности мобильности в воспитательном и образовательном процессе. Рассматривается мобильность как способ расширения воспитательных и образовательных возможностей на всех уровнях и по всем направлениям образования.*

Анализируется необходимость модернизации форм и методов в воспитательном и образовательном процессе высших учебных заведений.

Проанализирована международная деятельность высших учебных заведений в контексте сотрудничества в сфере образования и координации учебных программ, координации деятельности, организации обучения и стажировок учащихся, реализация международных проектов и программ.

В статье рассматриваются вопросы формирования единого мирового образовательного рынка через процессы интернационализации и глобализации, исторический аспект и формы интернационализации высшего образования.

Обозначены особенности формирования единого мирового образовательного рынка, условия его успешности. Проанализированы цели интернационализация образования; акцентировано внимание на изменениях, характерных для самого процесса образования; рассмотрены основные формы интернационализации высшего образования.

Рассмотрен опыт других стран в сфере интернационализации образования, описана международная деятельность университетов Казахстана, рассмотрены варианты интернационализации и международной интеграции систем высшего образования.

***Ключевые слова:** гармонизация систем высшего образования, интернационализация высшего образования, мировой образовательный рынок, мобильность студентов и преподавателей, транснациональное образование.*

Жибек Исаева

кандидат філологічних наук,
провідний науковий співробітник,

Національна академія освіти імені І. Алтинсаріна,
М. Нур-Султан

ФОРМУВАННЯ ЄДИНОГО СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО РИНКУ (ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ)

***Анотація.** У статті акцентовано увагу на актуальності інтернаціоналізації освіти: мобільності у сфері виховання та освіти, як найважливішої необхідності для сучасної людини, яка хоче реалізовувати свої можливості і потреби в розвитку. Підтверджено важливість мобільності у виховному та освітньому процесах. Розглянуто мобільність як засіб розширення виховних та*

освітніх можливостей на всіх рівнях і по всіх напрямках освіти.

Проаналізовано необхідність модернізації форм і методів у виховному та освітньому процесах вищих навчальних закладів.

Вивчено міжнародну діяльність навчальних закладів у контексті співробітництва у сфері освіти і координації навчальних програм, координації діяльності, організації навчання і стажування студентів, реалізації міжнародних проектів і програм.

Висвітлено питання формування єдиного світового освітнього ринку крізь процеси інтернаціоналізації і глобалізації, історичний аспект і форми інтернаціоналізації вищої освіти.

Визначено особливості формування єдиного світового освітнього ринку, умови його успішності. Проаналізовано мету інтернаціоналізації освіти; акцентовано увагу на змінах, які характерні для самого процесу освіти; розглянуто основні форми інтернаціоналізації вищої освіти.

Розглянуто досвід інших країн у сфері інтернаціоналізації освіти, міжнародну діяльність університетів Казахстану, варіанти інтернаціоналізації і міжнародної інтеграції систем вищої освіти.

Ключові слова: *гармонізація систем вищої освіти, інтернаціоналізація вищої освіти, мобільність студентів і викладачів, світовий освітній ринок, транснаціональна освіта.*

Zhibek Issayeva,

PhD in Philology,

Leading Researcher,

National Academy of Education named after I. Altynsarin,

Nur-Sultan

FORMATION OF A SINGLE GLOBAL EDUCATION MARKET (INTERNATIONALIZATION OF EDUCATION)

Abstract. *The article focuses on the relevance of the form of internationalization of education: mobility in the field of education as the most important necessity for a modern person who wants to show his or her capabilities and fulfill development needs. It is emphasized on the importance of mobility in the educational process. Mobility is considered as a way to expand educational opportunities at all levels and in all areas of education.*

The necessity of modernization of forms and methods in the educational process of educational institutions is analyzed.

The international activities of educational institutions in the context of cooperation in the field of education and coordination of curricula, coordination of activities, organization of training and internships of students, implementation of international projects and programs are analyzed.

The article deals with the formation of a single global education market through the processes of internationalization and globalization, the historical aspect and forms of internationalization of higher education.

The features of the formation of a single global education market, the conditions for its success are indicated. The goals of internationalization of education are analyzed. It is focused on the changes of characteristic of the educational process itself. In addition, the main forms of internationalization of higher education are considered.

The experience of other countries in the field of internationalization of education is considered, as well as the international activities of Kazakhstan universities are described. Moreover, options for internationalization and international integration of higher education systems are considered.

Key words: *global education market, harmonization of higher education systems, internationalization of higher education, mobility of students and teachers, transnational education.*

Вступление. Большинство высших учебных заведений, образованных в XIX–X вв., выполняли свои традиционные функции формирования профессиональных групп и местной элиты, а также развития науки и техники в национальной среде.

Со второй половины двадцатого века вузы были вовлечены в мощное движение образовательной экспансии и демократизации образовательных возможностей. Массовое распространение высшего образования стало рассматриваться как гарантия конкурентоспособности государства в новой глобальной экономике. Учебные заведения формировались в рамках государственной политики, а существующие системы высшего образования, методы и порядок их регулирования приспособлены к национальной экономике и культуре конкретного государства.

В мире нет международной системы высшего образования, несмотря на то, что определенные модели (например, американская, британская или немецкая) используются другими странами для построения собственных образовательных систем.

С развитием процессов глобализации и интернационализации экономики и бизнеса перед высшим образованием была поставлена новая цель – подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка и формирование единого мирового образовательного рынка в условиях интернационализации образования.

Интернационализация образования преследует различные цели, среди которых:

- 1) диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение;
- 2) расширение учебных планов и обучение своих студентов в зарубежных вузах-партнерах;
- 3) расширение региональной сети вуза для эффективного использования своих ресурсов;
- 4) повышения качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями и др. (Сагинова, 2017).

Формирование единого мирового образовательного рынка в условиях интернационализации образования позволяет организовывать совместные исследовательские проекты, обменные программы для студентов и преподавателей, специальные программы для иностранных студентов. Одной из важнейших форм интернационализации образования является мобильность студентов и педагогов.

Мобильность, безусловно, является необходимым качеством современного человека, который хочет быть успешным в жизнедеятельности, проявлять свои возможности и реализовывать свои потребности в социально приемлемом русле. Современные ученые признают важность воспитания мобильности личности в условиях образовательного процесса (Найданова, 2015).

Цель и задачи. Цель статьи – определить сущность важнейших факторов развития современного воспитательного и образовательного процесса – мобильности, раскрыть

особенности формирования единого мирового образовательного рынка, условия его успешности.

Основными задачами являются: акцентировать внимание на изменениях, характерных для самого процесса воспитания и образования; рассмотреть основные формы и методы интернационализации образования.

Методы исследования. Нами были использованы теоретические и статистические методы:

- *теоретические*: анализ нормативно-правового обеспечения в сфере образования; изучение, анализ и обобщение философской, социологической, педагогической и психологической литературы по проблематике мобильности в образовании;
- *статистические*: количественный и качественный анализ данных, систематизация и аналитическое группировки данных по существенным признакам.

Новизна исследования заключается в изучении опыта других стран в сфере воспитания и образования, рассмотрении мобильности как важнейшего фактора современного воспитательного и образовательного процесса, описании международной деятельности университетов Казахстана.

Результаты исследования. Высшее образование 21 века отличается целым рядом особенностей и требует определенных изменений содержания и организации обучения. Изменения являются неотъемлемой частью прогресса (изменения технологических процессов, изменения в управлении этими процессами, изменения в подготовке специалистов и др.).

В сфере образования основным фактором, стимулирующим изменения, является стремительно возрастающий поток информации. Этот рост происходит такими темпами, что прежние методы и сама система образования уже не может с ним справиться.

Простое увеличение объема осваиваемых знаний приводит к чрезмерному увеличению учебной нагрузки, неблагоприятно сказывается на физическом, морально-психологическом здоровье обучающихся, но при этом не дает желаемых результатов. При таких темпах изменений обновление знаний происходит настолько быстро, что к моменту окончания обучения в вузе, полученные студентами знания устаревают. Возникает необходимость постоянного обновления профессиональных знаний – т.е. непрерывного обучения.

Изменения в экономической среде приводят к необходимости профессиональной переориентации специалистов на разных этапах их карьеры, освоения новых областей деятельности, изменения карьеры и т.п. Изменились и сами обучаемые – кроме выпускников школ и колледжей в вузы приходят зрелые специалисты, обремененные семьей, совмещающие учебу с работой. Наличие у них опыта практической деятельности, особых условий получения образования заставляют вузы изменить график и методы обучения. Уже недостаточно передать студентам определенный объем знаний, намного важнее стало обучение поиску и анализу необходимой информации, самому процессу получения знаний,

формированию мотивационной сферы применения знаний в гуманистических целях.

Эти изменения, характерные для самого процесса образования, происходят на фоне более широких процессов изменений, охватывающих экономику отдельных стран, регионов и мира в целом. Студенты получают высшее образование в зарубежных странах и применяют полученные знания, работая в международных компаниях по всему миру.

Многие вузы разрабатывают специальные стипендии и программы, стимулирующие студентов ехать учиться за пределы своей страны. К примеру, в ведущих вузах Великобритании и США до 80% студентов составляют иностранные граждане.

Современные информационные технологии, бурное развитие дистанционного обучения сделали национальные границы абсолютно прозрачными для образовательных услуг. Сформировался единый мировой образовательный рынок, где вузы самых разных стран предлагают свои продукты и услуги всем студентам сразу, не ограничивая себя национальными границами (Исаева, 2018).

Эти процессы характерны и Казахстану. Свидетельство тому – проводимые в Республике Казахстан международные ярмарки образовательных программ, программ MBA, целевые программы финансовой помощи ведущих европейских университетов для казахстанских студентов.

Во многих вузах Казахстана успешно функционируют Международные бизнес-школы (МБШ), образованные с целью формирования нового корпуса высококвалифицированных профессионалов; подготовки профессиональных управленцев; повышения квалификации управленческих кадров, граждан, участвующих в деятельности органов, организаций и структур государственного и частного управления (Исаева, 2017).

Сотрудничество казахстанских вузов с международными партнерами дает слушателям возможность получить не только образование и диплом, соответствующие высоким международным стандартам, но и соответствовать высоким требованиям современного мира, так как к учебному процессу МБШ привлекаются представители бизнес-сообщества и лучшие преподаватели ведущих высших учебных заведений республики, ближнего и дальнего зарубежья.

Наступил тот момент исторического развития мировой системы высшего образования, когда обособленность вузов все более вступает в конфликт с последствиями и перспективами интернационализации и глобализации, что проявляется в вопросах признания университетских дипломов, специализаций и оценок, развития международных форм оценки качества, международной аккредитации.

Рассмотрим основные формы интернационализации высшего образования.

Самая известная форма интернационализации высшего образования – это мобильность студентов – выезд определенного числа студентов для обучения за границу. Мобильность студентов стимулируется различными государственными и негосударственными программами.

Многие страны заключают двусторонние и многосторонние соглашения в этой

области. Наиболее известные европейские программы – «Эразмус» (с 1987 г.) и «Сократ» (с 1995 г.). Программа «Erasmus» (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students – Схема действия европейского сообщества для повышения мобильности студентов университетов) является программой обмена студентами Европейского союза (ЕС), установленной в 1987 г. Программа «Erasmus+» (Эразмус Плюс) является новой программой, объединяющей текущие схемы всего ЕС в сфере образования, обучения, молодежи и спорта, которая была начата в январе 2014 г. «Erasmus» вместе со многими другими независимыми программами была включена в программу «Socrates» (Сократ), установленную Европейской комиссией в 1994 г. Программа «Socrates» завершилась 31 декабря 1999 и была заменена программой «Socrates» (Сократ) II 24 января 2000, которая в свою очередь была заменена программой «Пожизненное изучение программы 2007-2013 гг.» 1 января 2007 г.

Помимо более или менее организованных схем студенческой мобильности, существует и спонтанное перемещение студентов вне каких-либо программ, являющееся результатом целого ряда факторов, отражающих стратегии рынка образовательных услуг.

Международная деятельность вузов Казахстана направлена на интеграцию в мировое образовательное и научное сообщество и повышение роли казахстанских университетов в системе глобального образования. Это – открытие своих филиалов в других странах, заключение договоров о международном сотрудничестве с учебными заведениями, использование дистанционных технологий обучения и т.п.

Международная деятельность университетов Казахстана осуществляется в рамках программ сотрудничества с зарубежными университетами, реализации международных образовательных программ и проектов, осуществлении совместной научно-исследовательской деятельности, организации научно-практических семинаров и конференций, обмена преподавательскими кадрами и развитии студенческой мобильности (Исаева, 2018).

Международная деятельность высших учебных заведений осуществляется по следующим направлениям:

- координация деятельности с зарубежными университетами на основе долгосрочных договоров и краткосрочных рабочих программ;
- сотрудничество в сфере организации образования и координации учебных программ;
- организация обучения иностранных граждан по различным программам подготовки;
- организация обучения и стажировок учащихся и сотрудников в зарубежных научных, образовательных и иных учреждениях;
- реализация международных проектов и программ;
- организация и поддержание связей между выпускниками вузов дальнего и ближнего зарубежья (Исаева, 2017).

На сегодняшний день доминирование английского языка в качестве основного в современной науке и в качестве наиболее часто изучаемого иностранного, а в некоторых

случаях и второго языка, обусловило тот факт, что языковые и культурные соображения привлекают студентов на образовательные программы Великобритании, Франции, США и других стран Восточной Европы и СНГ.

Таким образом, международный рынок образовательных услуг превращается в стремительно развивающийся сектор экономики, центральными элементами которого являются международный маркетинг образовательных учреждений и целенаправленный набор иностранных студентов.

Хотя мобильность преподавательского состава не так хорошо исследована, как область мобильности студентов, ее можно считать второй по важности формой интернационализации высшего образования.

Традиционно международная мобильность профессорско-преподавательского состава обусловлена исследованиями и научной работой.

Часто процессы студенческой и преподавательской мобильности бывают так взаимосвязаны, что разделить их очень трудно. Примером могут служить программы мобильности докторантов.

Многие программы европейских и американских вузов (doctoral programs, ведущие к получению степени Ph.D.) включают период обучения (так называемый *taught component*), кроме того слушатели этих программ активно привлекаются к преподаванию на бакалаврском уровне. Поэтому программа мобильности докторантов включает компоненты обучения, исследований и преподавания (Яновская, & Эралиева, 2012).

Программы студенческой и преподавательской мобильности развивались с целью стимулирования интернационализации учебных планов, т.е. внедрения изменений в учебные планы сотрудничающих вузов и факультетов.

Поскольку в мире существует огромное разнообразие национальных систем высшего образования, стремление интернационализировать учебные планы и привнести в них общие элементы может быть реализовано только через проекты мобильности.

Введение изменений в вузовские программы всегда встречали сопротивление в академической среде. С одной стороны, осознавая необходимость соответствовать сложному процессу непрерывного и стремительного обновления знаний, вузы стремятся совершенствовать свои образовательные программы, предлагать самые новейшие области знания. С другой, в образовании по-прежнему высоко ценятся традиции, и неизменность некоторых атрибутов высшего образования является определенным сигналом высокого качества предлагаемых программ.

Вопросы унификации требований к программам высшего образования нашли свое отражение в Болонском процессе – широком вузовском движении перехода на двухуровневую систему высшего образования. Программы с международной тематикой или сильной международной компонентой приобрели в последние годы большую популярность во многих странах.

Следует отметить, что при всей поддержке программ мобильности разными

государственными и негосударственными организациями, при всей приверженности им самих вузов, основной целью интернационализации является не командирование за рубежом 100% студентов, а в доступности результатов интернационализации в своей стране. Не случайно одна из специальных групп Европейской Ассоциации международного образования (EАIЕ) называется «интернационализация дома» (Internationalisation at Home – IАН). Именно эта форма интернационализации делает результаты международного межвузовского сотрудничества доступными всем студентам без исключения.

Вузы пытаются совместить набор иностранных студентов с расширением предложения своих образовательных услуг на перспективных рынках, организуя зарубежные филиалы, полностью подчиняющиеся основному учебному заведению, что является составляющей транснационального образования.

Эта тенденция показывает сдвиг в процессе интернационализации от спроса к предложению. Если страна, в которой расположен филиал, юридически признает иностранный диплом, то студенты могут обучаться по программе иностранного вуза от начала и до самого выпуска.

Многие учебные заведения заключают соглашения о сотрудничестве, которые касаются различных аспектов преподавания и обучения. Очень часто эти соглашения связаны с обменом студентами и/или преподавателями. В некоторых случаях, эти связи перерастают в консорциумы и вузовские сети. Как правило, подобные объединения учебных заведений обладают весьма ограниченными правами. Их рассматривают скорее как добровольные объединения вузов для проведения конкретных образовательных проектов.

Совместные программы (разработка модулей, курсов и учебных материалов совместно с партнерами из разных стран, в целях выдачи взаимно признаваемых совместных дипломов) соответствуют основным задачам Болонского процесса, поскольку предполагают:

- международный контроль качества;
- взаимное признание документов о высшем образовании;
- конвергенцию и большую прозрачность национальных систем высшего образования;
- увеличение возможностей трудоустройства для выпускников не только в своей стране, но и за рубежом.

Некоторые сторонники международного образования рассматривают варианты интернационализации как этапы на пути решения более сложной задачи гармонизации и международной интеграции систем высшего образования. Легче всего поддаются международной стандартизации такие аспекты образования, как структура учебного года и системы оценки знаний.

Важным подтверждением этой тенденции стали Сорбонская и последующая Болонская декларации. Подписанная министерствами образования Франции, Германии, Италии и Великобритании на встрече по случаю дня основания Сорбонского университета 25 мая 1998 года, Сорбонская декларация содержала признание приверженности стран делу

интернационализации через постепенную унификацию дипломов, степеней и образовательных циклов, и таким образом, через создание реального «единого пространства европейского высшего образования» (Сорбоннская декларация, 1998).

В июле 1999 года Сорбоннская декларация стала основной темой на встрече ректоров и министров образования европейских стран в Болонье, благодаря чему появилась Болонская декларация 19 июля 1999 года. Болонская декларация преследовала следующие две основные цели:

- повышение конкурентоспособности европейской системы высшего образования;
- увеличение мобильности студентов и рабочей силы в рамках Европы (Зона европейского высшего образования, 1999).

Для достижения этих целей были сформулированы следующие задачи:

- создание системы понятных всем квалификационных степеней высшего образования;
- создание системы высшего образования, основанной на двух уровнях (первый уровень должен готовить студентов к использованию своих знаний и умений на рынке труда, второй уровень должен основываться на успешном освоении первого уровня);
- создание системы накопления и перевода зачетных единиц или «кредитов», т.е. свидетельств предшествующего образования, для продолжения образования в другой стране;
- мобильность студентов, преподавателей, исследователей;
- сотрудничество в области управления качеством;
- создание европейского стандарта высшего образования.

После подписания Болонской декларации были созданы инициативные группы для дальнейшего развития и внедрения решений и задач декларации. Наиболее важные дискуссии, проведенные в рамках этих групп, касались признания европейских квалификационных степеней, периодов обучения и согласования единой системы оценки и признания полученного образования (Абдулкеримов, Павлюченко, & Эсетова, 2012).

В каждой стране существуют вузы, отличающиеся друг от друга по своим целям, степени самостоятельности и автономии, правам присуждать квалификационные степени, т.е. по своему статусу. Эта разница затрудняет процесс признания дипломов и периодов обучения, а также универсальность единиц измерения трудоемкости обучения – так называемых «кредитов».

Важным аргументом привлечения абитуриентов и студентов в вузы является удовлетворение их потребностей и ожиданий.

Обсуждение. Вопрос интернационализации образования актуализирован в работах многих исследователей. Так, в работе Сагиновой О.В. рассматривается одна из важнейших современных тенденций экономического развития – интернационализация – применительно к сфере высшего образования, ее основные формы и характеристики, такие, как мобильность студентов и преподавателей, интернационализация учебных планов и программ, создание региональных и международных вузовских сетей, экспорт образовательных услуг (Сагинова,

2017).

Исследователи Яновская О.А., Эралиева А.Э. рассматривают вопросы интернационализации образования и развития рынка образовательных услуг на основе анализа образовательной политики различных стран. Ключевыми параметрами для обеспечения конкурентоспособности высшего образования исследователи определяют: уровень развития национальных систем образования; освоение нового опыта, полученного в процессе сотрудничества с зарубежными странами; обеспечение качества предоставляемых на внутреннем и внешнем рынках образовательных услуг; наличие качественной образовательной и исследовательской инфраструктуры; развития стратегических партнерств в различных видах; развитие мобильности; внимание к вопросам языкового образования и межкультурного взаимодействия (Яновская, & Эралиева, 2012).

Анализ научных источников дает основание утверждать, что интернационализации образования способствует достижению высокого уровня успешности на международном рынке образовательных услуг.

Идея пожизненного, непрерывного образования, появление новых сегментов потребителей образовательных услуг вуза требует осознания вузами этих изменений. Чтобы быть конкурентоспособными, вузы предлагают свои программы за рубежом через совместные программы с зарубежными вузами.

Это требует разработки систем оценки и управления качеством таких программ, систем профессиональной и образовательной аккредитации программ, преподавателей и специалистов.

От вузов требуются гибкость в оценке и признании предшествующих периодов и результатов обучения и профессионального опыта, особое внимание к различной мотивации студентов и предложение разных по длительности и задачам программ обучения, готовность ведения совместных программ с вузами других стран и предложение своих программ за рубежом.

Процесс интернационализации и выход казахстанских вузов на международный рынок способствует продвижению программ стимулирования международной мобильности студентов, активно функционирующая в ряде казахстанских высших учебных заведений.

Выводы. В данном аспекте задачу организаторов высшего образования можно определить следующим образом: реализация стратегических и маркетинговых методологий для облегчения доступа и роста числа поступающих казахстанских студентов в вузы зарубежья и иностранных студентов, преподавателей и ученых в вузы РК, что способствует развитию международного межвузовского сотрудничества.

Таким образом, формирование единого мирового образовательного рынка в условиях интернационализации образования позволит вузам Казахстана выйти на новый уровень международных отношений в рамках образовательного пространства, позволит провести модернизацию и распространение образовательных программ, методов обучения и учебных материалов, совершенствовать вопросы управления и содействовать межкультурному и межличностному обмену.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- Абдулкеримов, И. З., Павлюченко, Е. И., & Эсетова, А. М. (2012). Современные тенденции интернационализации высшего образования. *Проблемы современной экономики*. 3 (43), 358-361.
- Исаева, Ж. К. (2018). Основные формы интернационализации высшего образования. *Білім-Образование*. 3, 50-55.
- Исаева, Ж. К. (2017). Исторический аспект интернационализации высшего образования как фактора конкурентоспособности (на примере Казахского университета экономики, финансов и международной торговли). *Ұлағат.NEWS*. 22-23 (126-127), 5-6.
- Зона европейского высшего образования* (1999, 19 июня). Совместное заявление европейских министров образования. Болонья. 5.
- Найданова, Ю. В. (2015). Воспитание мобильности личности школьников на основе принципа активности Я. А. Коменского. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 3, 68-74.
- Сагинова, О. В. (2017). Интернационализация высшего образования как фактор конкурентоспособности. *Вестник Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова*. 1, 15-24.
- Сорбоннская декларация* (1998, 25 мая). Совместная Декларация по гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования Министров образования Франции, Италии, Германии и Великобритании. Париж, Сорбонна. 3
- Яновская, О. А., Эралиева, А. Э. (2012). Интернационализация высшего образования Казахстана. *Известия НАН РК*. 6, 3-5.

References

- Abdulkerimov, I.Z., Pavliuchenko, E.I., & Esetova, A.M. (2012). Sovremennye tendentsii internatsionalizatsii vysshego obrazovaniia [Modern trends in the internationalization of higher education]. *Problemy sovremennoi ekonomiki*, 3 (43), 358-361.
- Isaeva, Zh. K. (2018). Osnovnye formy internatsionalizatsii vysshego obrazovaniia [The main forms of internationalization of higher education]. *Bilim-Obrazovaniye*, 3, 50-55
- Isaeva, Zh. K. (2017). Istoricheskii aspekt internatsionalizatsii vysshego obrazovaniia kak faktora konkurentosposobnosti (na primere Kazakhskogo universiteta ekonomiki, finansov i mezhdunarodnoy trgovli) [The historical aspect of the internationalization of higher education as a factor of competitiveness (on the example of the Kazakh University of Economics, Finance and International Trade)]. *Ұлағат.NEWS*, 22-23 (126-127), 5-6.
- Naidanova, Yu. V. (2015). Vospitanie mobilnosti lichnosti shkolnikov na osnove printsipa aktivnosti Ya. A. Komenskogo [Education of the mobility of the personality of schoolchildren based on the principle of activity of Y. A. Komensky]. In *Vestnik YuUrGU. Serii: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki: Vol. 3* (pp. 68-74).
- Saginova, O. V. (2017). Internatsionalizatsiia vysshego obrazovaniia kak faktor konkurentosposobnosti [Internationalization of higher education as a factor of competitiveness]. In *Vestnik Rossiiskogo ekonomicheskogo universiteta im. G.V. Plekhanova: Vol. 1* (pp. 15-24).
- Sorbonnskaia deklaratsiia. Sovmestnaia Deklaratsiia po garmonizatsii arkhitektury evropeiskoi sistemy vysshego obrazovaniia Ministrov obrazovaniia Frantsii. Italii. Germanii i Velikobritanii* [Sorbonne Declaration. Joint Declaration on the harmonization of architecture of the European system of higher education of the Ministers of Education of France, Italy, Germany and the UK]. (1998, May 25).Parizh: Sorbonna.
- Zona evropeiskogo Vysshego Obrazovaniia. Sovmestnoe zaiavlenie evropeiskikh ministrov obrazovaniia* [European Higher Education Area. Joint statement by European education ministers]. (1999, July 19). Bologna.
- Yanovskaia, O. A., Eralieva, A. E. (2012). Internatsionalizatsiia vysshego obrazovaniia Kazakhstana [Internationalization of Higher Education in Kazakhstan]. *Izvestiia NAN RK*, 6, 3-5.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-145-157>

УДК 37.064.1.035: 316.752] – 053.6

ORCID ID 0000-0002-4190-1601

Liubov Kanishevska,

*Doctor of Sciences in Education, Professor,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SENIOR ADOLESCENTS' SAFETY OF LIFE AS A COMPONENT OF THE VALUE OF LIFE

The article is devoted to one of the topical problems of the theory and methodology of education – formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life.

The author clarifies the essence of the concept of "safety of life" as a human activity, which is determined by the necessary knowledge and skills in preventing and overcoming of dangerous and harmful situations based on a system of social norms, beliefs and values that ensure the preservation of life, human health and the integrity of the surrounding world.

The factors that complicate the process of the formation of senior adolescents' safety of life in general secondary education have been determined as the following: group influence; egocentrism; peculiarities of emotional sphere; the need for social recognition and adulthood; distance from parents; availability and promotion of tobacco, alcohol, drugs through advertising; negative impact of youth subculture; the necessity to manifest one's own personality and lack of possibility to satisfy it; heredity; family problems, etc.

The pedagogical conditions for the formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life were theoretically substantiated, namely: development and implementation the author's program "Save Yourself" in extra-curricular activities of institutions of general secondary education; involving senior adolescents in health-care activities aimed at forming, preserving and promoting their own health and health of others; pedagogical support for senior adolescents.

At various stages of the scientific search, the following research methods were used: we used a set of methods such as: theoretical methods – analysis, comparison, classification, generalization in order to clarify the essence of the concept of "safety of life", to determine the factors that complicate the formation of senior adolescents' safety of life; systematization and generalization of theoretical and empirical data for theoretical substantiation of the pedagogical conditions of the formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life; empirical methods – questionnaires, problem-solving, indirect observation in order to determine the level of the formation of senior teenagers' safety of life as a component of the value of life; pedagogical experiment (ascertaining and formative stages) in order to check the pedagogical conditions of the formation of senior teenagers' safety of life as a component of the value of life.

The practical significance of the article is that its materials can be used in the extra-curricular activities of institutions of general secondary education, training of future teachers.

Further studies should concentrate on formation students' safety of life in general secondary school of different age groups (primary students, younger teenagers), as well as using the potential of extra-curricular activities for the formation students' safety of life.

Key words: *factors complicating the process of formation of safety of life, extra-curricular activities, pedagogical conditions, safety of life, senior adolescents.*

Любов Канішевська,

доктор педагогічних наук, професор,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЯ ЯК СКЛАДНИКА ЦІННОСТІ ЖИТТЯ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем теорії і методики виховання – формуванню безпеки життя у старших підлітків як складника цінності життя.

Авторкою уточнено сутність поняття «безпека життя» як діяльність людини, що визначається необхідними знаннями та навичками з профілактики та подолання небезпечних та шкідливих ситуацій, заснована на системі соціальних норм, переконань і цінностей, що забезпечують збереження життя, здоров'я людини та цілісність оточуючого світу. Визначено фактори, що ускладнюють процес формування безпеки життя у старших підлітків закладів загальної середньої освіти, а саме: вплив групи; егоцентризм; особливості емоційної сфери; потреба в соціальному визнанні і факту дорослішання; віддаленість від батьків; доступність, популяризація тютюнових, алкогольних, наркотичних речовин через рекламу; негативний вплив молодіжної субкультури; потреба у прояві власної індивідуальності та неможливості її задовольнити; спадковість; сімейне неблагополуччя тощо.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування у старших підлітків безпеки життя як складника цінності життя: розробка та впровадження в позаурочну діяльність закладів загальної середньої освіти авторської програми «Збережи себе сам»; залучення старших підлітків до здоров'язбережувальної діяльності, спрямованої як на формування, збереження і зміцнення власного здоров'я, так і збереження здоров'я інших людей; здійснення педагогічної підтримки старших підлітків.

На різних етапах наукового пошуку було використано такі методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення з метою уточнення сутності поняття «безпека життя», визначення факторів, що ускладнюють процес формування у старших підлітків безпеки життя; систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування у старших підлітків безпеки життя як складника цінності життя; емпіричні – анкетування, розв'язання проблемних ситуацій, опосередковане спостереження – для визначення рівнів сформованості у старших підлітків безпеки життя як складника цінності життя; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) для перевірки обґрунтованих педагогічних умов формування у старших підлітків безпеки життя як складника цінності життя.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися у позаурочній діяльності закладів загальної середньої освіти, підготовці майбутніх педагогів.

Подальшого вивчення потребують такі питання, як формування безпеки життя в учнів закладів загальної середньої освіти різних вікових груп (молодші школярі, молодші підлітки); використання потенціалу позаурочної діяльності у контексті досліджуваної проблеми.

Ключові слова: безпека життя, старші підлітки, фактори, що ускладнюють процес формування безпеки життя, педагогічні умови, позаурочна діяльність.

Introduction. Nowadays, the formation of safety of life among senior adolescents as a component of the value of life is an urgent issue and extraordinary task.

The formation of safety of life is one of the priority area of modern education, as evidenced by the content of state documents such as the Constitution of Ukraine (Constitution, 1997), the Law

of Ukraine “On Childhood Protection” (On Protection, 2001), the Law of Ukraine “On Education” (On Education, 2017), Concept of the New Ukrainian School (Nova, 2016).

The problem of the formation of senior adolescents’ safety of life as a component of the value of life has been reflected in the studies of scholar-educators (Honchar, 2017), (Kanishevskaya, 2018), (Shakhrai, 2018).

The issue of the formation of senior adolescents’ safety of life has become especially crucial due to the anticipation of “adult life”, when teenager not only desires to be considered as an adult, but also wants to admit his or her originality and personality. The most important feature of adolescents is to discover their inner world; awareness of vital values and establish the stable relationships with others, develop a conscious attitude towards oneself (Kanishevskaya, 2014).

At the same time, adolescents have a “peak of curiosity” characterized by behavioural reactions (emancipation, peer grouping, imitation, etc.); danger of testing psychoactive substances; insufficient awareness of responsibility for one’s life and other people; building a spiritual life.

Aim and tasks. The aim of the article is to theoretically prove the pedagogical conditions of the formation of senior adolescents’ safety of life as a component of the value of life.

According to the purpose, there were the following tasks: to clarify the essence of the concept of “safety of life”; to identify the factors that complicate the process of safety of life among senior teenagers; to search for pedagogical conditions of the formation of senior adolescents’ safety of life as a component of the value of life.

Research methods. To achieve the objectives of the study, we used a set of methods such as: *theoretical methods* – analysis, comparison, classification, generalization in order to clarify the essence of the concept of “safety of life”, to determine the factors that complicate the formation of senior adolescents’ safety of life; systematization and generalization of theoretical and empirical data for theoretical substantiation of the pedagogical conditions of the formation of senior adolescents’ safety of life as a component of the value of life; *empirical methods* – questionnaires, problem-solving, indirect observation in order to determine the level of the formation of senior teenagers’ safety of life as a component of the value of life; pedagogical experiment (ascertaining and formative stages) in order to check the pedagogical conditions of the formation of senior teenagers’ safety of life as a component of the value of life.

The experimental work was carried out on the basis of the Gymnasium № 9 named after O.M. Lutsenko in Cherkasy (Ukraine). 150 senior teenagers were involved in the experiment.

Research results. The essence of the concept of “safety of life” is clarified as a human activity, which is determined by the necessary knowledge and skills in preventing and overcoming of dangerous and harmful situations based on a system of social norms, beliefs and values that ensure the preservation of life, human health and the integrity of the surrounding world.

We have identified and substantiated the following *pedagogical conditions for the formation of senior adolescents’ safety of life as a component of the value of life*: development and implementation of the author’s program “Save Yourself” in extra-curricular activities in the general secondary educational institutions; involvement of senior teenagers in health-care activities aimed

at developing, preserving and promoting their own health and preserving the health of others; pedagogical support for senior adolescents.

The first pedagogical condition was implemented through the program “Save Yourself” in extracurricular activities, which included: classes with elements of training, business workshop, oral journal, mini-lectures, thematic conversations, communicative hours, educational hours, group discussions, quizzes, etc. The program is designed for 30 educational hours.

The purpose of the program is to form the safety of life among senior adolescents.

The main objectives of the program are the following:

- 1) To develop the senior teenagers’ responsible attitude towards safe lifestyle;
- 2) To improve the level of knowledge about dangerous and emergency situations: the impact of their effects on the security of person and society;
- 3) To form the senior teenagers’ indifference to psychoactive substances;
- 4) To encourage senior adolescents to healthy lifestyle, self-education and self-development;
- 5) To develop the ability to withstand the negative influences of the group; to assess the degree of risk and make responsible decisions.

In the process of experimental work on the formation of senior adolescents’ safety of life, we used the following groups of methods: formation of consciousness; organization of activity and formation of experience of social behaviour; stimulation of behaviour and activity; active methods of social and pedagogical development.

In the context of the formation of senior adolescents’ safety of life, there were the methods of formation of consciousness such as story, explanation, conversation, lecture, persuasion, debate, and example.

Using the methods of this group, students were in proactive position and expressed their views. Using the method of explanation, we tried not to abuse the clarification of well-known truths and not to transform this method into a lecture.

We used the method of mini-lecture in order to enrich the information field of senior adolescents on the safety of life as a component of the value of life. Nevertheless, the success of lecture depends on the fulfilment of a number of pedagogical requirements: clear goal; holistic, purposeful, informative presentation of material with interesting facts (without unnecessary); division lecture into separate but complete parts; convincing conclusions. Therefore, we conducted the following mini-lectures “The truth about smoking”, “Alcoholism. The stages of alcoholism”, “Beer addiction”.

The conversation on “Social diseases”, “Harmfulness of low-alcohol drinks” was held in the course of implementing the program of extra-curricular activities “Save Yourself”.

It should be noted that conversations differed according to their structure, as problem-solving situations were used in two stages: in the process of preparing students for conversations and during the conversation. Senior teenagers offered their own solutions to the problem-solving situations and drew reasoned conclusions. As a result, conversations encouraged students to active cognitive activity.

The individual conversations with senior teenagers were conducted due to the extreme situations (risky behaviour, conflict, etc.). Teachers improvised in these situations. In addition, the individual conversation was also used according to the plan that they had prepared before. It should be emphasized that such conversations were cautionary with the “individual adjustments” to the general program of educational influences followed the rules how to make an individual conversation. Teachers did not try to speak themselves all the time and restrained themselves when they had a desire to interrupt the student’s story. During the individual conversation, teachers showed attention to teenagers, emphasized their interest, calmly responded to the student’s statements, even when they disagreed with students, “... followed the partner’s main message, tried to understand the line of one’s thoughts” (Kanishevskaya, 2011, p. 232).

The method of persuasion played a significant role in the formation of senior adolescents’ safety of life.

Using the method of persuasion, we have taken into account the following conditions for effective using of this method: the teacher’s own belief, erudition, truthfulness and sincerity, unity of rational and emotional; trust in relationships with students, reckon with the students’ age-related characteristics. Moreover, beliefs are fixed and affirmed in the process of students’ practical activity and turned into moral acts, became the norm of behaviour in everyday life. Accordingly, teachers tried to use persuasive words and deeds, used the method of persuasion in unity with other educational methods: specific example, pedagogical situation based on public opinion, etc.

Senior adolescents were able to satisfy themselves of the validity of their beliefs by participating in conversations with peers.

The method of example was widely used during experimental work. We applied the following rules for implementation of this method: attractiveness of the example; the realistic nature of its assessment; unobtrusive example; unacceptability of “frontal” opposition of the image (example) of the level of students’ education; combination with other methods of education using models of public figures, scientists and artists, educators, parents, literary and film heroes; students’ own example of behaviour and activity in various situations (Kanishevskaya, 2011, p. 233). At the same time, real life is full with negative samples. Therefore, we showed the consequences of negative samples to senior teenagers; the consequences of risky behaviour were revealed by the concrete and well-known examples.

The authority is in close relation with method of samples. The teachers’ authority is based on their high morality, pretension, fairness, kindness, tactfulness, and respect for the student’s personality. This helps to create an atmosphere of informal friendly communication, enables senior teenagers to see teacher as a reliable partner who can always give the right advice and support.

Furthermore, the methods of organization of students’ activity and behaviour (pedagogical requirement, public opinion, training, exercises and assignment, creating educational situations) were widely used.

There were the following rules using the method of requirement: to respect for student’s personality; to formulate a verbal requirement clearly and firmly; each requirement must be clear,

justified and realistic for teenagers; to depend on students' mood and the team's public opinion; do not to make impulsive demands or achieve students' urgent obedience; do not to claim too much of students at once; to show respect for the teenager's personality; to take into account the degree of requirements; to try to complete the requirements.

The common pedagogical requirements (requirement-advice, requirement-request, requirements-trust, requirement-hints, and requirement-approvals) had been made to senior adolescents that contributed to creating an atmosphere of cooperation. Depending on the situation, direct requirements were also used: commands, orders, and instructions. It should be noted that the requirement-condemnation were used in extreme cases, but we avoided causing students' fear or depression.

When we working with senior adolescents, we used a method of learning based on mastering a person the procedural side of activity. The teachers showed a pattern of performing certain actions, paying attention to senior teenagers for the expected result by monitoring and self-controlling.

The conditions for effective using method of exercise were the following: students clearly understand the final result of the exercise; systematic and consistent organization of the exercise; the adequate and gradual complication of exercise; interrelations with other educational methods.

The various exercises such as "Object of aggression", "Rules of safe sexual behaviour", "Paperclip", "Commandments of health promotion", "Choices", "Myths", "Puppet", "Dial of Life" were used in the course of the program "Save Yourself". We combined individual, group and collective forms of exercise. The method of exercise was also used as a way of individual re-education of certain students.

During educational work, we used a public opinion as a value method of influence on both team and person.

The public opinion has come a long and complicated way: from the identification of students' thoughts, caused spontaneously at the level of everyday consciousness, to the formation of stable beliefs in the collective consciousness in the form of ethical and behavioural norms, traditions, life attitudes that eventually lead to teenagers' social behaviour.

For implementing the method of the public opinion, there were the following requirements: intensity and clarity of expression of public opinion; naturalness and sincerity of speeches; fairness and evidence of public opinion; integrity of expression of public opinion; concreteness and validation of decisions. There were the forms of expression of public opinion such as speeches at school media, school radio, school meetings, etc.

Using the method of creating of educational situations, there were the following requirements: relevance of the content of the situation to the specific task of education; establish trusting relationships with students; pedagogical tactfulness; the natural character of the organizing circumstances that must be organically apply into the life of student's team; prevention of the simplified approach of schoolchildren to solve the problem due to the awareness of the complexity of the situation, the ability to make independent decisions. In the situation of free choice, senior

teenager had "...serious transformations in his/her personal plan as he/she had ideas how to analyse his/her own past experience" (Kanishevska, 2011, p. 238).

The educational situations intensified the participation of senior adolescents in discussing vital issues: the vast majority of students have learned how to evaluate a variety of situations, make moral choices, and substantiate their attitudes.

In the process of experimental work on the formation of senior adolescents' safety life, we also used methods of stimulating behaviour and activity such as encouragement, punishment.

Implementing the method of encouragement, there were the following rules: support for the public opinion of team; objectivity of encouragement, conformity of the forms of encouragement to student's merit; publicity of the encouragement; existence of a diverse and flexible system of encouragement, which prevented the loss of uniformity, and also compared the degree of encouragement with the significance of what was done; dynamism in using the encouragement; taking into account the age and individual characteristics of teenagers, motives of their actions; identification of initiative, autonomy in activity and behaviour (Kanishevska, 2011, pp. 240-241).

We have met with the need to apply the method of punishment, using its following types: condemnation, dissatisfaction, remarks, and warnings. However, we considered the importance of humanism in using this method, how it would affect the student, what the consequences would be.

The active methods of social and pedagogical development (group discussion, role-playing, business, and imitation games) were used in this study.

Discussions stimulate communication, thinking, motivational and emotional spheres of personality, teach the culture of communication, and develop the ability to value a different point of view, compare different points of view and find compromise solutions. Moreover, the students' adequate self-assessment and assessments from others are developed on the basis of their own views during discussion. The features of the discussion are related to organization, rationalization, collective activity of expressing the truth of each discussed opinion. The means of discussion are not thoughts, which are being expressed, but the substantiated points of view. For instance, there were the following group discussions: "What do people gain and lose while using drugs?", "Is drug using a personal matter?", "Responsibility for conflict results", "Can violence be prevented?"

Among the methods of socio-pedagogical development, the priority were role-playing games such as "Human in the stage of aggression", "Stone in the boot", "No, Alcohol!", "For" and "Against", which helped senior adolescents to develop their useful social skills.

The formation of senior adolescents' safety of life was facilitated by using the project method ("Living without bad habits", "Are energy drinks useful?"), which was implemented through student self-government.

In the process of developing and implementing the program of extra-curricular activities "Save Yourself", we used a complex of the following forms: hours of communication, business practicum, classes with elements of training, thematic discussions, educational hours, round table, quizzes, oral journal, poster contest, no tobacco day, actions, flashmob ("We're against drugs"), watching and discussing documentaries ("Save the Nation" (M. Matymysh), "Bitter truth about beer

(I. Кіменко), “Wild children” (K. Murashev), “Be careful! Food” (O. Savostyanova), “The truth about drugs” (S. Sharaevskiy), “Romeo and Juliet of present day” (O. Filatova), “Lose weight to death” (I. Kriachko), “The mobile revolution”, “Non-human trade”, etc.); various techniques (“share of thoughts”, empathic, reflexive techniques, etc.).

Moreover, the following forms were used with *the teachers*: round tables (“Features of formation of senior adolescents’ safety of life”, “Forms and methods of formation of senior adolescents’ safety of life as a component of the value of life”, individual consultations; with *parents*: discussions, individual consultations, parental meetings (“Causes of teenagers’ suicide. Helping teens in crisis situations”, “Responsible and informed parenting as a precondition for the adolescents’ safety of life”, etc.

The second pedagogical condition – *involvement of high school students in health-care activities aimed at forming, preserving and promoting their own health and health of others*, was implemented within the framework of student self-government (Kanishevskaya, 2018). However, we should not forget that the activity is only a potential educator. It can form useful qualities, it can be a neutral process and, finally, it is able, under certain conditions, not to develop, but to deform a student as a personality. For that reason, the decisive role plays the proper organization of activities, which is determined by the level of teachers’ of pedagogical skill.

Implementing this pedagogical condition involved the following forms: organization of self-government; activities aimed at promoting senior teenagers’ health, namely: a decade of anti-tobacco, anti-alcohol, anti-drug addiction, posters and drawings contests “Healthy lifestyle. Everything is in your hands”), team work (“We choose health”, “We’re against drugs”), sports competitions, sports clubs, project activities (“Living without bad habits”, “Are energy drinks useful?” etc.).

The third pedagogical condition is *the pedagogical support of senior teenagers*.

By providing pedagogical support to senior adolescents, educators should stimulate students’ self-knowledge of their positive traits; form the students’ moral qualities in the process of assessing their own behaviour; emphasize on the students’ positive actions; support initiative, activity; trust students; develop students’ belief in their own strength.

During pedagogical support for senior adolescents, teachers showed pedagogical optimism, focused on non-violent interaction, on the students’ real opportunities and abilities, helped them to master the skills of solving problems; involved them in common events; provided open, partnership-based, dialogic forms of communication.

When the formative stage of the experiment had been finished, a monitor work was carried out. The effectiveness of the abovementioned pedagogical conditions of the formation of senior adolescents’ safety of life as a component of the value of life was experimentally proved by quantitative changes in the levels of formation of senior adolescents’ safety of life as a component of the value of life (Table 1).

Table 1

Dynamics of Formation of Levels of Senior Teenagers' Safety of Life as an Indicator of the Value of Life (%)

Levels	Experimental group (74 teenagers)		Dynamics	Control group (76 teenagers)		Dynamics
	at the beginning of the experiment	at the end of the experiment		at the beginning of the experiment	at the end of the experiment	
High	13,5	28,4	+14,9	17,1	19,7	+2,6
Average	40,5	59,5	+19,0	39,5	46,1	+6,6
Low	46,0	12,1	-33,9	43,4	34,2	-9,2

The results have showed a significant increase in the number of senior adolescents with high and average levels of the safety of life as an indicator of the value of life in the experimental group compared with the control group. The dynamics of the level of the formation of senior adolescents' safety of life as an indicator of the value of life in the experimental group for the high level was +14.9%; for the average level +19,0%; for the low level – 33.9%.

The level of the formation of senior adolescents as an indicator of the value of life has not increased significantly in the control group students.

The results obtained have confirmed the effectiveness of theoretically substantiated and experimentally tested pedagogical conditions of the formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life.

Discussion. Consequently, the formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life is a complex and ambiguous problem. It should be noted that nowadays there is a lack of national studies that would reveal the issue of the formation of teenagers' safety of life in general secondary educational institutions.

However, some aspects of this issue have been analysed in the studies of Ukrainian researchers (Makimova & Tolstoukhova, 2000) who focus on the social factors that complicate the formation process of adolescents' safety of life. These factors are the following: firstly, the negative impact of a youth culture that has a confusing impact on youth; secondly, double morality which has a negative effect on the adolescents' psyche as well as conveys to them a sense of lesser worth; thirdly, the student's unstable emotional attitude when approval or criticism depends on the adult's mood but not on the student's objective behaviour.

The foreign researchers (Yumi, 1985), (Bitsensky, Khersonsky, & Dvornik, 1989) emphasized that accentuations of character and psychopathy are the biological factors which complicate the process of the formation of adolescents' safety of life. In addition, fetal alcohol syndrome is accompanied by not only specific defects, but damage to the nervous system.

Furthermore, we believe that the dominant social condition, which complicates the process of the formation of senior adolescents' safety of life, is the negative impact of family. As we know, family problems cause the development of emotional and social deviations, including dangerous behaviour. Conflicts between parents, parents' alcohol addiction or drug abuse make destructive influence on children.

Another important factor complicating the process of the formation of senior adolescents' safety of life may be the need to show student's own individuality and inability to satisfy it. The teenager's academic failure, negative status in a group of peers, misunderstanding with parents and teachers, can lead to high school students' psychological discomfort, which makes them seek a new asocial environment. In such a situation, senior adolescents express demonstrative behaviour that can be manifested in their appearance or manner of dressing aimed at emphasizing their independence. Unfortunately, it is often marked by abuse of alcohol, smoking, and sometimes narcotic, toxic substances.

It should be noted that in the field of pedagogical research, the problem of the formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life has not been properly studied.

Conclusions. The article clarifies the essence of the concept of "safety of life" as a human activity which is determined by the necessary knowledge and skills in preventing and overcoming of dangerous and harmful situations based on a system of social norms, beliefs and values that ensure the preservation of life, human health and the integrity of the surrounding world.

The factors that complicate the process of the formation of senior adolescents' safety of life in general secondary education have been determined as the following: group influence; egocentrism; peculiarities of emotional sphere; the need for social recognition and adulthood; distance from parents; availability and promotion of tobacco, alcohol, drugs through advertising; negative impact of youth subculture; the necessity to manifest one's own personality and lack of possibility to satisfy it; heredity; family problems, etc.

The pedagogical conditions for the formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life are theoretically substantiated, namely: development and implementation the author's program "Save Yourself" in extra-curricular activities of institutions of general secondary education; involving senior adolescents in health-care activities aimed at forming, preserving and promoting their own health and health of others; pedagogical support for senior adolescents.

The following methods for the formation of senior adolescents' safety of life as a component of the value of life were used: with teenagers: conversation, beliefs, example, pedagogical requirement, public opinion, training, exercises, creating educational situations; group discussions, reflection, role-playing games, project method, idea generation method, etc.; with teachers: role-playing games, group work, reflection; with parents: discussions, group work, reflection.

Subsequently, effective forms of the formation of *senior adolescents'* safety of life as a component of the value of life are the following: business practicum, hours of communication, thematic conversations, classes with elements of training, the round table, quizzes, actions, flashmobs, watching and discussing documentaries, etc.; *with teachers*: pedagogical studios, round tables, individual consultations; *with parents*: training sessions, conversations, individual consultations.

The stable dynamics of increasing the levels of the formation of safety of life as an indicator of the value of life (high level +14.9%, average level +19.0%, low level -33.9%) indicates the pedagogical expediency and effectiveness of the introduction of theoretically substantiated pedagogical conditions.

The conducted research has raised many question in need for further study such as formation students' safety of life in general secondary school of different age groups (primary students, younger teenagers), as well as using the potential of extra-curricular activities for the formation students' safety of life.

Список використаних джерел

- Kanishevska, Liubov (2018). The formation of the immunity to the use of psychoactive substances by senior teenagers as the tendency of the formation of the life safety. *Topical is sueso feducation: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 231-243.
- Landry, M. (1987). Addiction diagnostic update DSM-III-R psychoactive substance use disorder. *Journal Psychiatric Drugs*. Vol. 19, № 4. P. 379–381.
- Miller, W. (1984). Addictive behaviours: treatment of alcoholism, drug abuse, smoking and obesity. *Oxford ets.: Pergamon Press*.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості*. Київ: Либідь. 1(2).
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості*. Київ: Либідь. 2(2).
- Битенский, В. С., & Херсонский, Б. Г., & Дворняк, С. В. (1989). *Наркомания у подростков*. Київ: Здоровье.
- Гончар, Л. В. (2017а). *Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку*. Монографія. Київ: ТОВ «Задруга».
- Гончар, Л. В. (2018b). *Теоретико-методичні засади формування батьківсько-дитячих взаємин*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
- Данченко, С. П. (2004). *Практикум в курсі «Основы безопасности жизнедеятельности» как условие адаптации учащихся к экстремальным ситуациям*. (Дисс. канд. пед. наук). Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург.
- Закон України «Про охорону дитинства». № 2402-III. (2001).
- Закон України «Про освіту». № 2145-VIII. (2017).
- Канішевська, Л. В. (2011а). *Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
- Канішевська, Л. В. (2011b). Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві (вихідні концептуальні положення). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2 (15), 88-97.

Канішевська, Л. В. (2012с). Дослідження проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. *Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Херсон КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»*, 16, 213-220.

Канішевська, Л. В. (2014d). Формування цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та молоді*. 1(18), 297-305.

Конституція (Основний Закон) України. № 254 к. / 96-вр. (2016).

Максимова, Н. Ю. , & Толстоухова, С. В. (2000). *Соціально-психологічний аспект адиктивної поведінки підлітків та молоді*. Київ: Либідь.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Київ: Міністерство освіти і науки України.

Оржеховська, В. М. (2008). Формування здорового способу життя: стратегія розвитку. *Науковий світ*, 10, 28-30.

Фалькович, Т. А., & Толстоухова, Н. С., & Высоцкая, Н. В. (2007). *Подростки XXI века. Психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях: 8–11 классы*. Москва: ВАКО.

Шахрай, В. М. (2018). Стан сформованості цінності життя у підлітків: аналіз результатів дослідження. *Теоретико-методичні засади виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*, 22, 284-294.

Юми, Д. (1885). *Медико-социальные проблемы, связанные с употреблением алкоголя, и их предупреждение*. Европейское региональное бюро ВОЗ – Копенгаген.

References

Kanishevska, L. (2018). The formation of the immunity to the use of psychoactive substances by senior teenagers as the tendency of the formation of the life safety. *Topical is sueso feducation: Collective monograph*. Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 231-243.

Landry, M. (1987). Addiction diagnostic update DSM-III-R psychoactive substance use disorder. *Journal Psychiatric Drugs*. Vol. 19, № 4, 379–381.

Miller, W. (1984). Addictive behaviours: treatment of alcoholism, drug abuse, smoking and obesity. *Oxford ets.: Pergamon Press*.

Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti (Kn. 2: Osobystisno oriientovanyi pidkhid.: naukovopraktychni zasady)* [Education of personality (Book 2: Person-centered approach: scientific and practical fundamentals)]. Kyiv: Lybid.

Bitenskyi, V.S., Khersonskii, B. H., & Dvorniak, S. V. (1989). *Narkomaniia u podrostkov* [Drug addiction among teenagers]. Kyiv: Zdorove.

Honchar, L.V. (2017a). *Formuvannia humannykh vzaiemyn batkiv z ditmy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku* [Formation of humane relationships of parents with children of primary school and adolescence]. Kyiv: TOV «Zadruha».

Honchar, L.V. (2018b). *Teoretyko-metodychni zasady formuvannia batkivsko-dytiachykh vzaiemyn* [Theoretical and methodological fundamentals of formation of parent-child relationships]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

Danchenko, S.P. (2004). *Praktykum v kurse «Osnovy bezopasnosti zhiznedeiatelnosti» kak uslovie adaptatsii uhashchyksia k ekstremalnym situatsiiam* [Workshop in the course “Fundamentals of safety of life” as a condition for students’ adaptation to extreme situations]. (Doctoral dissertation, St. Petersburg).

Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva» [The Law of Ukraine «On Protection of Childhood»]. № 2402-III. (2001).

Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [The Law of Ukraine «On Education»]. № 2145-VIII. (2017).

Kanishevska, L.V. (2011a). *Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ u pozaurochnii diialnosti* [Theoretical and methodological

bases of education of social maturity of high school students of boarding schools in extra-curricular activities]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

Kanishevska, L.V. (2011b). *Pidhotovka starshoklasnykiv shkil-internativ do zhyttiedialnosti u vidkrytomu suspilstvi (vykhidni kontseptualni polozhennia)*. [Preparation of boarding school seniors for life in an open society (initial conceptual provisions)]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol.2 (15)* (pp. 88-97).

Kanishevska, L.V. (2012c). *Doslidzhennia problemy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv shkil-internativ* [Study of the problem of education of social maturity of high school students of boarding schools]. In *Pedahohichnyi almanakh: zbirnyk naukovykh prats: Vol. 16* (pp. 213-220). Kherson KVNZ "Khersonska akademiia neperervnoi osvity".

Kanishevska, L. V. (2014d). *Formuvannia tsinnosti simeinoho zhyttia starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ* [Formation of values of family life of high school students of boarding schools]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta molodi: Vol. 1(18)* (pp. 297-305).

Konstyutsiia (Osnovnyi Zakon) Ukrainy [Constitution (Basic Law) of Ukraine]. No. 254 k. / 96-vr. (2016).

Maksymova, N.Yu., & Tolstoukhova, S.V. (2000). *Sotsialno-psykholohichni aspekt adyktivnoi povedinky pidlitkiv ta molodi* [Socio-psychological aspect of addictive behavior among adolescent and youth]. Kyiv: Lybid.

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly [The New Ukrainian School. Conceptual principles of secondary school reform]. (2016). Kyiv: Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy.

Orzhekhovska, V.M. (2008). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia: stratehiia rozvytku* [Formation a healthy lifestyle: A strategy for development]. *Naukovyi svit*, 10, 28-30.

Falkovych, T.A., Tolstoukhova, N.S., & Vysotskaia, N.V. (2007). *Podrostki XXI veka. Psikhologo-pedagogicheskaia rabota v krizisnykh situatsiiakh: 8–11 klasy* [Teenagers of the XXI century. Psychological and pedagogical work in crisis situations: Grades 8-11]. Moscow: VAKO.

Shakhrai, V.M. (2018). *Stan sformovanosti tsinnosti zhyttia u pidlitkiv: analiz rezultativ doslidzhennia* [State of formation of the value life among adolescents: Analysis of research results]. In *Teoretyko-metodychni zasady vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats: Vol. 22* (pp. 284-294).

Yumi, D. (1885). *Mediko-sotsialnye problemy, sviazanne s upotrebleniem alkogolia, i ikh preduprezhdenie* [Medical and social problems associated with alcohol consumption and their prevention]. Copenhagen: Evropeiskoe rehyonalnoe biuro VOZ.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-158-172>

УДК 37.01.33

ORCID ID 0000-0001-9732-6645

Світлана Кирилюк,

кандидат педагогічних наук, докторант,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** Стаття присвячена висвітленню проблеми формування соціальної активності учнів початкової школи у закладах загальної середньої освіти.*

Авторкою уточнено сутність феномена «соціальна активність учнів» як складного особистісного утворення, яке визначається і регулюється комплексом установок, уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в соціальній сфері суспільства й пов'язані з діяльністю в соціумі та дозволяють їм успішно адаптуватися, здійснювати його перетворення. Рівень їх сформованості визначає самоактуалізацію та соціальну поведінку підростаючого покоління з метою самореалізації.

Розроблено та впроваджено змістове і методичне забезпечення процесу формування соціальної активності учнів початкової школи ЗЗСО (програма спецкурсу та навчально-методичний комплекс «Життєва економіка – перші кроки», соціальна програма для учнів 1-4 класів «Пізнай себе»).

На різних етапах наукового пошуку було використано такі методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення з метою уточнення сутності феномена «соціальна активність учнів»; систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для розроблення змістового і методичного забезпечення процесу формування соціальної активності учнів початкової школи; емпіричні – діагностичні методи (бесіди, опитування, анкетування; вирішення ситуаційних завдань, програма педагогічних спостережень, ранжування, методика незакінчених речень) для визначення рівнів сформованості соціальної активності учнів початкової школи.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися у освітньому процесі початкової школи, у підготовці майбутніх педагогів.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблем. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на екстраполяцію здобутих результатів досліджень на гендерні відмінності формування в учнів початкових класів соціальної активності.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти, змістове і методичне забезпечення процесу формування соціальної активності, молодші школярі, позааудиторна діяльність, соціальна активність учнів.

Svitlana Kyrylyuk,

PhD in Pedagogy, Doctoral Student,

*Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

METHODICAL ASPECTS OF FORMATION OF SOCIAL ACTIVITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION

Abstract. *The article is devoted to one of the topical problems of the theory and practice of education – the formation of primary school students' social activity in general secondary education.*

The author clarifies the essence of the phenomenon of “social activity of students” as a complex personal formation, which is defined and regulated by a set of attitudes, beliefs, habits, stereotypes of behavior, which are implemented in the social sphere of society and are associated with activities in society and allow them to succeed to transform it, the level of formation of which determines the self-actualization and social behavior of the younger generation for the purpose of self-realization.

Substantive and methodological support for the process of forming the social activity of pupils of primary school of the HSE was developed and implemented (special course program and educational and methodological complex “Life Economy – First Steps”, social program for students of grades 1 – 4 “Know Yourself”, program of raising teachers' readiness for innovation activities for the formation of social activity “Creative Teacher”).

At various stages of scientific search, the following research methods were used: theoretical – analysis, comparison, classification, generalization in order to clarify the essence of the phenomenon “social activity of students”; systematization and generalization of theoretical and empirical data for the development of meaningful and methodological support for the process of formation of social activity of primary school students; empirical – diagnostic methods (conversations, surveys, questionnaires; solution of situational problems, program of pedagogical observations, ranking, methodology of unfinished sentences) to determine the levels of social activity of primary school students.

The practical significance of the article is that its materials can be used in the educational process of elementary school, in the preparation of future teachers.

The study does not exhaust the versatility of theoretical and practical search for solutions. Further research can be directed to extrapolation of the results of research into gender differences in the formation of social activity of students.

Key words: *content and methodological support of the process of formation of social activity, extra-curricular activity, general secondary education institutions, primary school students, social activity of students.*

Вступ. Сучасне українське суспільство висуває високі вимоги до рівня соціалізації особистості. Рухливість і мінливість соціуму викликають необхідність активної взаємодії і перетворення особистості.

Свідченням недостатнього розвитку соціальної активності сучасної молоді є статистичні дані соціологічного дослідження проведеного у 2017 році (Молодь України, 2017). За результатами зазначеного соціологічного дослідження, у ціннісних пріоритетах молодих українців спостерігається комбінування постматеріалістичних цінностей, орієнтованих на самореалізацію і соціальний престиж матеріальних цінностей з орієнтацією на прагматичність.

За цієї ситуації особливого значення набуває проблема соціального виховання підростаючого покоління, зокрема, формування соціальної активності школярів, про що зазначається у Законах України «Про охорону дитинства» (Про охорону, 2001), «Про освіту» (Про освіту, 2017), Концепції «Нова українська школа» (Концепція НУШ, 2018), Державному освітньому стандарті початкової загальної освіти (Державний освітній стандарт, 2018), Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» на 2016-2020 роки (Програма «Молодь України», 2016), Конвенції про права дитини (Конвенція, 1990).

Проте, як показує практика, у багатьох закладах загальної середньої освіти виховання здебільшого формалізоване. Це призводить до різкого падіння рівня вихованості та зростання бездуховності, соціального егоїзму дітей і підлітків. Фактично формується покоління зі споживацьким ставленням до життя.

Таким чином, актуальності набуває проблема формування соціальної активності учнів молодшого шкільного віку закладів загальної середньої освіти.

Педагогічний аспект формування соціальної активності особистості відображено у працях сучасних українських науковців (Безпалько, 2012; Бех, 2012; Гавриш, 2016; Kanishevskaya, 2018; Канішевська, 2011; Уйсімбаєва, 2014) та ін.

Формування соціальної активності підростаючого покоління як складової частини соціалізації особистості розглянуто у працях закордонних вчених (Audiqier, 1999; Brim, Wheeler, 1986; Starnes, 2002; Katz, & McClellan, 1997) та ін.

Мета та завдання. Метою статті є висвітлення найбільш важливих методичних аспектів процесу формування соціальної активності учнів початкової школи.

Завдання статті: уточнити сутність феномена «соціальна активність учнів»; схарактеризувати змістове і методичне забезпечення процесу формування соціальної активності в учнів початкової школи.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань дослідження нами було використано комплекс методів: теоретичні – аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення з метою уточнення сутності феномена «соціальна активність учнів»; систематизація й узагальнення теоретичних та емпіричних даних для розроблення змістового і методичного забезпечення процесу формування соціальної активності учнів початкової школи; емпіричні – діагностичні методи (бесіди, опитування, анкетування; вирішення ситуаційних завдань, програма педагогічних спостережень, ранжування, методика незакінчених речень) для визначення рівнів сформованості соціальної активності учнів початкової школи.

Дослідження здійснювалося у 2017-2019 рр. на базі Авдіївської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 7 Авдіївської міської ради Донецької області; Комунального закладу загальної середньої освіти І–ІІІ ступенів «Варвинський лицей № 2» Варвинської селищної ради Варвинського району Чернігівської області; Михайло-Коцюбинської гімназії Михайло-Коцюбинської селищної ради Чернігівського району Чернігівської області; Ніжинської гімназії № 3 Ніжинської міської ради Чернігівської області; Ніжинської загальноосвітньої

школи I–III ступенів № 2 Ніжинської міської ради Чернігівської області; Ніжинської загальноосвітньої школи I–II ступенів № 11 Ніжинської міської ради Чернігівської області; Срібнянської загальноосвітньої школи I–III ступенів Срібнянської районної ради Чернігівської області; Чернігівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 3 Чернігівської міської ради Чернігівської області; Чернігівської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 19 Чернігівської міської ради Чернігівської області.

У дослідно-експериментальній роботі на етапі констатувального експерименту взяло участь 2172 молодших школяра (1112 – ЕГ; 1060 – КГ), 92 педагогічних працівників, 448 батьків.

Результати дослідження. Активність є основоположним принципом педагогічної діяльності та необхідною умовою розвитку особистості учня. Сучасна школа, як важливий агент соціалізації, є своєрідною моделлю суспільства, в якому відбувається засвоєння основних соціальних цінностей, норм, зразків поведінки в групі.

Нами визначено, що *соціальна активність учнів – це складне особистісне утворення, яке визначається і регулюється комплексом установок, уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в соціальній сфері суспільства й пов'язані з діяльністю в соціумі та дозволяють їм успішно адаптуватися і здійснювати його перетворення, рівень сформованості яких визначає самоактуалізацію та соціальну поведінку підростаючого покоління з метою самореалізації.*

Формування соціальної активності є найважливішою передумовою розвитку суспільних функцій особистості та її успішної адаптації до життя в соціумі. Таким чином, соціальна активність виступає як стимул до діяльності, як властивість особистості на певному етапі її розвитку, як результат соціально значущої діяльності.

Ми переконані, що у молодшому шкільному віці формування соціальної активності має відбуватися у цілісній системі, що включає наступні компоненти: знання про людину, природу, суспільство; набуття досвіду громадських і особистих відносин у різних видах діяльності; формування ціннісних орієнтирів особистості, вміння адекватно оцінити себе й інших тощо.

Важливими ознаками сформованості соціальної активності учнів початкової школи є сталие прагнення впливати на соціальні процеси та безкорислива дієва участь у колективних суспільних справах, прагнення змінити, перетворити або, навпаки, зберегти освітнє середовище.

Наші спостереження свідчать, що соціальна активність молодшого школяра в закладі загальної середньої освіти проявляється в поведінці, спрямованій на підтримку й виконання правил, обов'язкових для учнів, у прагненні допомогти виконувати ці правила своїм одноліткам. Дитина починає систематично залучатися до громадського життя, у неї розвивається мотивація соціально значущої діяльності, в межах якої орієнтація на успіх є позитивною основою для формування соціальної активності дитини, оскільки вона спрямована на досягнення конструктивних і позитивних результатів.

На основі з'ясування сутності феномена «соціальна активність», врахування особливостей молодшого шкільного віку визначено такі критерії сформованості соціальної активності: *когнітивний* (знання про соціальну дійсність як частину довкілля; розуміння певних соціальних процесів та явищ, соціальне мислення; знання про сутність таких соціальних якостей, як: відповідальність, самостійність, толерантність, ініціативність, солідарність); *емоційно-ціннісний* (наявність позитивної соціальної мотивації до соціальних дій; ставлення до соціальних норм, до інших людей; мотивація на набуття відповідальності, самостійності, толерантності, ініціативності, солідарності); *поведінково-діяльнісний* (дотримання соціальних норм; прояв: відповідальності, самостійності, толерантності, ініціативності, солідарності; здатність до вирішення задач у повсякденній практичній діяльності; здатність робити адекватний вибір та нести за нього відповідальність; уміння організувати ділову партнерську взаємодію з ровесниками і дорослими).

Для виявлення рівнів сформованості соціальної активності в учнів початкових класів розроблено та впроваджено комплексну методику діагностування, яка містить такі методи, як бесіди, опитування, цілеспрямовані педагогічні спостереження; застосовувалися оригінальні та адаптовані методики: «Бесіда про школу» (Т. Нежнової), «Незакінчена розповідь» (Г. Урунтаєва), «Вивчення особливостей сприйняття і розуміння емоційного стану зображувальної людини» (А. Щетініної), «Рукавичка» (Г. Цукерман), «Два будинки» (З. Василюскайте), «Вивчення мотивів участі школярів в діяльності» (Л. Байбородової), «Три вчительки» (А. Ліпкіна), «Намалюй себе» (А. Пригожина, З. Василюскайте), проєктивна методика «Вирішення ситуацій» (адаптована Р. Жилем) (Анастаси, 1982; Горбатов, 2008; Жуков, Петровская, & Раственников, 1990).

Рівні сформованості соціальної активності в учнів початкової школи подано в табл. 1.

Таблиця 1

Діагностика рівнів сформованості соціальної активності в учнів початкової школи (%)

Рівень сформованості соціальної активності	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	6,1	7,6
Середній	45,5	45,2
Низький	48,4	47,2

Проведена діагностика рівнів сформованості соціальної активності учнів початкової школи в експериментальних закладах загальної середньої освіти Чернігівської та Донецької областей, дозволила встановити, що найбільша кількість учнів початкової школи (48,4% ЕГ і 47,2% КГ) виявили низький рівень сформованості соціальної активності; 45,5% молодших школярів ЕГ та 45,2% молодших школярів КГ – середній рівень; відповідно 6,1% учнів початкової школи ЕГ і 7,6% учнів початкової школи КГ – високий рівень.

Таким чином, значна більшість молодших школярів характеризується фрагментарними знаннями про соціальну дійсність, не розумінням соціальних процесів та

явищ, недостатніми знаннями щодо сутності таких соціальних якостей, як відповідальність, самостійність, толерантність, ініціативність, солідарність. Ці учні мають викривлені ціннісні орієнтації, не виявляють потреби в соціальній діяльності; виявляють негативне ставлення до соціальних норм, до інших людей. Вони не дотримуються соціальних норм, виявляють безвідповідальність, нетерпимість, часто провокують конфлікти, не вміють здійснювати адекватний вибір.

З'ясовано, що причинами недостатнього рівня сформованості соціальної активності в учнів початкової школи є: неефективність використання одноманітних та неефективних форм і методів виховання; недостатнє використання потенціалу навчальної та позаурочної діяльності; відсутність змістового та методичного забезпечення процесу формування соціальної активності в учнів початкової школи.

Нами доведено, що такі засоби освітньої діяльності, як інтеграція соціального навчання і виховання учнів, суспільно корисна праця, волонтерство використовуються недостатньо. Саме під час освітньої діяльності, спрямованої на формування соціальної активності, в учнів формуються емпатія, альтруїзм, відповідальність, товариськість, толерантність, розвиваються відносини співробітництва і взаємодопомоги.

Ми вважаємо, що залучення молодших школярів до різноманітних видів соціально значущої діяльності має забезпечувати максимальну реалізацію їх активності, самостійності, ініціативності. Це, в свою чергу, передбачає здійснення моніторингу різних видів діяльності учнів початкової школи, вивчення динаміки рівнів сформованості їхньої соціальної активності. Обробка даних педагогічного моніторингу дає можливість забезпечити регулювання й корекцію процесу формування соціальної активності молодших школярів.

Отримані результати констатувального етапу експерименту зумовили необхідність розроблення та впровадження змістового і методичного забезпечення процесу формування соціальної активності в учнів початкової школи.

Нами розроблено та впроваджено змістове і методичне забезпечення процесу формування соціальної активності учнів початкової школи (соціальна програма «Пізнай себе» (1-4 класи); програма спецкурсу та навчально-методичний комплекс «Життєва економіка – перші кроки» (2-4 класи), які має пропедевтичний характер.

Основною метою спецкурсу є: початкова економічна освіта школярів; формування життєво важливих економічних та соціальних компетенцій, необхідних в практичній діяльності; формування соціальної активності та навичок раціональної споживчої поведінки, розвиток раціонального економічного мислення.

Вивчення спецкурсу дає можливість: сформувати в учнів уявлення про економіку як сферу життя й діяльності людини, пов'язаної з проблемою задоволення її потреб; забезпечувати усвідомлення молодшими школярами взаємозв'язку праці людини з її результатами, прикладених зусиль з успішністю діяльності, вміння виконувати соціальні ролі та співпрацювати з іншими; розвивати основи споживчої культури; розширювати активний словник учнів, включаючи в нього соціальні та економічні терміни; сприяти освоєнню на

інформаційному та емпіричному рівнях нових соціальних ролей – «покупець», «споживач», «виконавець», «виробник» – і функцій, які їх характеризують; формувати активність, ощадливість, економність, працьовитість, щедрість, толерантність, товариськість, доброзичливість; показати необхідність соціальних знань і освіти для формування нового інформаційного суспільства та створення інноваційної економіки.

Програма зазначеного спецкурсу будується за такими змістовими лініями: «Економіка навколо мене» – «Світ навколо мене», «Я в соціумі», «Потреби», «Споживчі блага» (2 клас); «Я – споживач» – «Споживач і споживання», «Вміння бути грамотним споживачем», «Я – покупець», «Я – споживач послуг» (3 клас); «Я – активний суб'єкт економіки» – розділи: «Діяльність – спосіб існування людей», «Праця», «Професійна діяльність людини» (4 клас).

Програмою передбачено проведення занять з економіки в 2-4 класах – по 1 годині на тиждень, всього 34 години на рік. Використовуються як групова, так й індивідуальна форми організації навчання. Кожен розділ програми передбачає використання ігрової та практичної діяльності: робота з текстами та ілюстраціями, пізнавальними завданнями, ігри (рольові, дидактичні та імітаційні), навчальні та ситуаційні завдання.

Програма соціального розвитку особистості учнів «Пізнай себе» містить курс занять з дітьми 1–4-х класів, метою якої є: створення умов для розвитку пізнавальної, емоційно-вольової, особистісно-мотиваційної та соціальної сфер молодших школярів, досягнення ними особистісних і метапредметних результатів, формування в школярів соціальної активності.

Досягнення мети реалізується через виконання наступних завдань: створення доброзичливої атмосфери в групі як необхідної умови для розвитку у дітей впевненості в собі; створення умов для соціальної адаптації до навчання в школі, прийняття та освоєння соціальної ролі учня, як учасника соціальної спільноти; формування метапредметних навичок, що забезпечують можливість продовження освіти в основній школі; формування вміння вчитися як здатності до самоорганізації з метою вирішення навчальних завдань; організація взаємодії між дітьми як передумови формування соціальної активності, формування навичок навчального та міжособистісного співробітництва; розвиток навичок співпраці та безконфліктної взаємодії з дорослими й однолітками; розвиток самостійності та особистої відповідальності за свої вчинки; діагностика рівнів сформованості соціальної активності дітей по завершенню кожного блоку програми.

Програма розрахована на чотири роки й містить у собі чотири блоки, тривалість кожного з яких – один навчальний рік (16 годин): «Самопізнання і самооцінка» (1 клас); «Мое шкільне життя» (2 клас); «Вчимося управляти собою» (3 клас); «Як я можу допомогти собі й іншим» (4 клас).

Формування соціальної активності учнів початкової школи здійснювалось не тільки під час уроків, а й в позаурочній діяльності.

Основними завданнями з формування соціальної активності у молодших школярів у процесі позаурочної діяльності було: формування навичок співпраці, колективної взаємодії;

створення умов для виховання безкорисливості, милосердя, людяності, ініціативності, відповідальності; самостійності, солідарності; використання активних форм виховної роботи; виховання сили волі, терпіння при досягненні поставленої мети; мотивування на самостійну організацію заходів; сприяння активному прояву дитячого бажання допомогти людям.

До позаурочної діяльності в початковій школі входили: пізнавальні заходи (виховні години, соціальні проекти, екскурсії в музеї та на виробництво, соціальні та інтелектуальні ігри («Поле чудес», «Що? Де? Коли?», «Брейн-ринг», «Щасливий випадок»), вікторини, турніри, квести, День науки, конкурси («Геліантус», «Соняшник», «Кенгуру», «Олімпус» тощо), походи, фестивалі, виставки тощо); розважальні заходи (ранки, посиденьки, концерти до святкових та пам'ятних дат (організація для учнів початкової ланки загальношкільних заходів, присвячених Дню матері, Дню захисника Вітчизни, 8 Березня, Дню міста тощо), відвідування театру чи цирку, творчі конкурси, театральні шкільні вистави для дітей дитячого садка й учнів інших класів тощо); соціальні акції; садження дерев; волонтерська діяльність; організація колективної творчої справи; відвідування гуртків, студій, секцій у школі. Також були організовані новорічний спектакль для дітей реабілітаційного центру і сиріт, святковий концерт до Міжнародного жіночого дня з саморобними вітальними листівками для всіх мам, туристичний похід «Святими місцями», «Небесна сотня», «Слідами війни», конкурс туристичної та патріотичної пісні між класами школи, конкурс «Джури».

У результаті проведеної експериментальної роботи підвищився рівень сформованості соціальної активності учнів початкової школи експериментальної групи. Діти стали більш ініціативними, самостійними, навчилися працювати в групі, виконувати різні соціальні ролі в колективі.

Рівні сформованості соціальної активності молодших школярів експериментальної і контрольної групи на початку та в кінці проведення дослідно-експериментальної роботи представлено на рис.1 і 2.

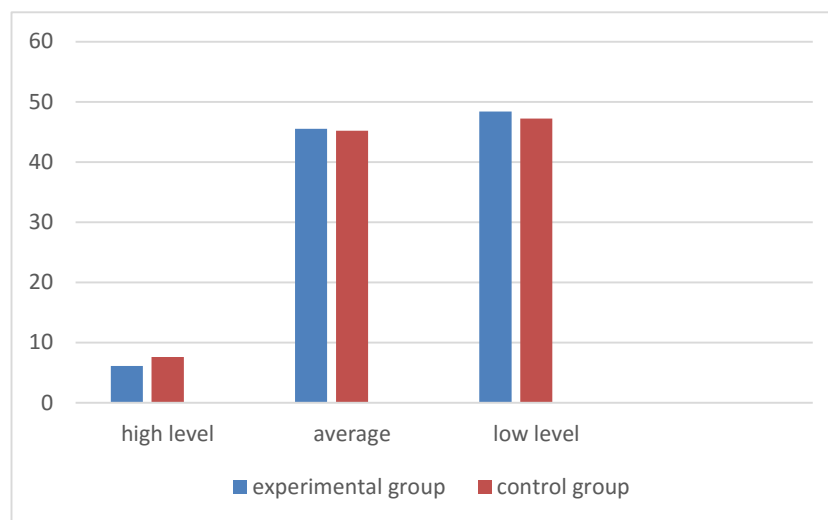


Рис. 1. Рівні сформованості соціальної активності учнів початкових класів експериментальної та контрольної групи на початку експерименту.

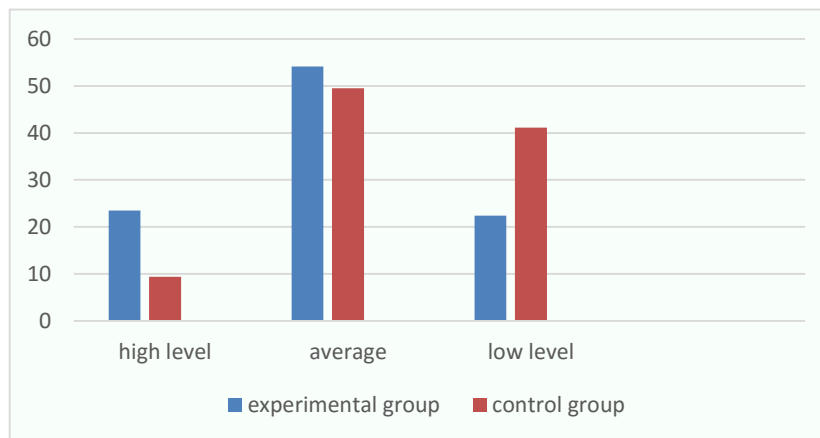


Рис 2. Рівні сформованості соціальної активності учнів початкових класів експериментальної та контрольної групи в кінці експерименту.

Так, порівняно з початком дослідно-експериментальної роботи, відсоток молодших школярів експериментальної групи, які виявили високий рівень сформованості соціальної активності, значно збільшився (з 7,5% на початку проведення експериментальної роботи до 22,2% після її завершення). Збільшилася чисельність учнів початкових класів, які виявили середній рівень сформованості соціальної активності (з 42,3% до 52,1%). До позитивних зрушено належить зменшення чисельності молодших школярів, які виявили низький рівень сформованості соціальної активності (з 50,2% до початку дослідно-експериментальної роботи до 25,7% після її завершення).

Аналіз результатів сформованості соціальної активності учнів молодшого шкільного віку контрольної групи засвідчує, що суттєвих позитивних змін у них не зафіксовано: кількість молодших школярів з високим рівнем зросла на +0,2%; із середнім рівнем – на +5,1%; відсоток молодших школярів з низьким рівнем сформованості соціальної активності зменшився на 8,1%.

Одержані результати довели ефективність впровадження змістового та методичного забезпечення процесу формування соціальної активності учнів початкової школи.

Обговорення. Формування соціальної активності учнів початкових класів є досить складною проблемою. Вітчизняні дослідники (Бех, 2012; Уйсімбаєва, 2014) розглядали теоретичні аспекти проблеми формування соціальної активності школярів.

Пристаємо до думки Беґа (2012), що соціальна активність є своєрідним розкриттям певного відсотка засвоєння та реалізації здобутків суспільства, що характеризується мірою активних виявів, презентацією власних здібностей окремої особистості.

Вважаємо слушною думку Уйсімбаєвої (2014), що соціальна активність учня виявляється в усвідомленні та прийнятті інтересів суспільства й шкільної спільноти, готовності та вмінні реалізовувати ці інтереси та активно діяти, у стратегії його соціальної поведінки, що базується на суспільних установках, які виконують по відношенню до

поведінки мотиваційно-спонукальну, орієнтуючу, прогностичну, регулюючу, контролюючу, результативну та інші функції.

Відзначимо, що сьогодні бракує вітчизняних досліджень, які б розкривали проблему формування соціальної активності учнів закладів загальної середньої освіти. Проте, деякі аспекти даного питання проаналізовано у працях (Булавенко, & Коваленко, 2018; Канішевська, & Булавенко, 2018; Канішевська, 2012; Канішевська, 2014).

Дослідниками розглянуто педагогічно систему й освітньо-інформаційний простір формування соціально активної особистості, проаналізовано роль учнівського самоврядування у формуванні активної життєвої позиції, розроблено модель формування соціальної активності учнів закладів загальної середньої освіти тощо.

Вітчизняні вчені (Коваленко, 2017; Ніколаеску, 2014) досліджували проблему формування соціальної компетентності молодших школярів.

Дослідниками розглядалися теоретичні аспекти соціальних компетентностей учнів початкової школи, проблеми використання інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні соціальної компетентності тощо. Науковці стверджують, що соціальна компетентність школяра передбачає такі здатності: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві та інших чинників; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, виявляти ініціативу, підтримувати й керувати власними взаєминами з іншими; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних і колективних дій; визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміння емоційно налаштуватися на спілкування з іншими.

Проблема формування соціальної активності учнів початкових класів розглядалась в окремих статтях (Гавриш, 2016; Колесник, & Ярмола, 2012). Ми підтримуємо їхню думку, що вдосконалювати методику формування соціальної активності молодших школярів можливо шляхом включення в урок технологій інтерактивного навчання. Доцільність використання нестандартних форм проведення уроків у початковій школі полягає в тому, що такі уроки дозволяють зробити процес навчання більш цікавим та різноманітним для учнів. Нестандартні форми сприяють створенню умов співпраці, що важливо для початкової школи. Дослідники також зазначають, що формуванню соціальної активності молодших школярів сприяє залучення їх до добродійної діяльності, розвиток активного спілкування, здійснення школярем добродіянь.

Російськими дослідниками (Зинченко, 2002; Жданова, & Саффиулина, 2016) відзначається значимість соціальної діяльності як простору розвитку соціально активної

особистості у взаємозв'язку навчального й позакласного аспекту, з опорою на принцип бінарності духовного й матеріального та особистого й громадського в сутнісному пізнанні реальності. Соціально-педагогічний сенс розвитку соціально активного школяра, на їхню думку, полягає в здійсненні цілеспрямованого соціалізованого впливу суспільно значущих справ на становлення світогляду учня, його загальнокультурних і громадянських компетенцій. Соціальна активність молодшого школяра як особистісна якість, виявляється в невідчуженому відношенні й освоєнні світу, реалізується в товариськості, предметності, осмисленості, вибірковості в процесі реалізації потреб, здібностей, інтересів у навчанні, праці, спілкуванні, поведінці.

Педагоги-дослідники (Audiquier, 1999; Brim, & Wheeler, 1986; Starnes, 2002; Katz, & McClellan, 1997) виокремлюють маркери сформованості соціальної компетентності учнів початкової школи, якими керуються у своїй роботі вчителі, соціальні педагоги, практичні психологи, батьки задля визначення рівнів її сформованості.

Маркери сформованості соціальної компетентності учнів початкової школи систематизовані дослідниками у чотири блоки: індивідуальні атрибути, соціальні атрибути зовнішньої характеристики; атрибути взаємодії з дорослими. Автори маркерів сформованості соціальної компетентності у молодших школярів доповнюють їх особистісними характеристиками соціальної поведінки: дружелюбність, кооперативність, дотримання традиційних моделей поведінки й навичками самоконтролю.

Причиною низького рівня сформованості соціальних компетентностей, за даними дослідників, є: непродуктивні способи міжособистісної взаємодії, відсутність цілісної системи формування соціальної компетентності в учнів

Наші дані підтверджують результати досліджень (Audiquier, 1999; Brim, & Wheeler, 1986; Starnes, 2002; Katz, & McClellan, 1997; Зінченко, 2002; Жданова, & Саффиулина, 2016), оскільки вчені зазначають, що причинами низького рівня сформованості соціальної активності є: недостатнє використання потенціалу навчальної та позаурочної діяльності; недостатня готовність педагогів до інноваційної педагогічної діяльності; відсутність цілісної системи формування соціальної активності в учнів.

Висновки. У статті уточнено сутність феномена «соціальна активність учнів» як складного особистісного утворення, яке визначається і регулюється комплексом установок, уявлень, переконань, звичок, стереотипів поведінки, які реалізуються в соціальній сфері суспільства й пов'язані з діяльністю в соціумі та дозволяють їм успішно адаптуватися і здійснювати його перетворення, рівень сформованості яких визначає самоактуалізацію та соціальну поведінку підростаючого покоління з метою самореалізації; визначено критерії, показники та рівні сформованості соціальної активності учнів початкової школи; схарактеризоване змістове і методичне забезпечення процесу формування соціальної активності учнів початкової школи (програма спецкурсу та навчально-методичний комплекс «Життєва економіка – перші кроки», соціальна програма для учнів 1–4-х класів «Пізнай себе»).

Ефективними формами роботи з молодшими школярами щодо формування соціальної активності є: спецкурс «Життєва економіка – перші кроки», соціальна програма «Пізнай себе»; виховні години, уявні подорожі, ранкові зустрічі, читання й обговорення художніх творів, їх інсценізація, конкурси, виставки малюнків, газет, казок, акції тощо.

До ефективних методів формування соціальної активності учнів початкової школи належать: проблемний метод навчання, метод проєктів, дискусії, рольові ігри, приклад, бесіди, переконання, привчання, тренінг тощо; з педагогами: тренінгові, диспути, рольові ігри, робота в групах, рефлексія-роздум тощо.

Стабільна динаміка підвищення рівнів сформованості соціальної активності учнів початкової школи експериментальної групи свідчить про педагогічну доцільність та ефективність розробленого та впровадженого змістового та методичного забезпечення процесу формування соціальної активності учнів початкової школи.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв'язання проблем. Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на екстраполяцію здобутих результатів досліджень на гендерні відмінності формування в учнів початкових класів соціальної активності.

Список використаних джерел

- Audigier, F. (1999). Project «Education for democratic citizenship: Basic, concepts, a core» competences of education for dem. citizenship: *A second consolidated rep.* By F. Audigier. Strasbourg.
- Bokszanski, Z., Tolkki-Nikkonen, M. (1990). Dimensions of social Identity in Finland and Poland. *Research Reports department of Sociology and Social Psychology.* University of Tampere. Finland. Tampere. A20. 23-30;
- Brim O., Wheeler S. (1986) *Socialization After Childhood.* New York: Wiley.
- Kanishevska, Liubov (2018). The formation of the immunity to the use of psychoactive substances by senior teenagers as the tendency of the formation of the life safety. *Topical is sueso feducation: Collective monograph.* Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal, 231-243.
- Katz, L. G. & McClellan, D. E., (1997). *Fostering children's social competence.* The teacher's role. L. G.
- Starnes, B. A. (2002). Modeling democracy in our schools: an earlier lesson. *The education digest.* Vol. 68. №4. 8-11.
- Анастаси, А. *Психологическое тестирование* 1982. Кн. I.: Пер. с англ. Под ред. К. М. Гуревича, В. И. Лубовского. Москва: Педагогика, 320.
- Безпалько, О. В., (2012). *Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні.* Взято з <http://www.psych.kiev.ua>
- Бех, І. Д. (2012). Особистість у просторі духовного розвитку. *Навчальний посібник.* Київ: Академвидав.
- Булавенко, С. Д. (2019). Освітньо-інформаційний простір для формування соціально-активної особистості. *Навчально-методичний посібник.* Ніжин: ПП Лисенко.
- Булавенко, С. Д., Коваленко Є. І. (2018). *Формування соціальної активності учнів Навчально-методичний посібник.* Ніжин: ПП Лисенко.
- Гавриш, І. І. (2016). Становлення соціальної активності молодших школярів під час включення у добродійну діяльність. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16.* Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 27(37), 96-99.

- Горбатов, Д. (2008). Практикум по психологическому исследованию. *Учебное пособие*. Самара: БАХРАХ, 270.
- Державний стандарт початкової загальної освіти*. (2018). Взято з <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Державна цільова соціальна програма «Молодь України» на 2016-2020 роки* (2016). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2016-%D0%BF>
- Жданова, С. Н. Сафиуллина, М. У. (2016). *Развитие социальной активности младших школьников*. Взято з <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2013/06/28/formirovanie-sotsialnoy-aktivnosti-mladshikh-shkolnikov-cherez>
- Жуков, Ю. М., Петровская, Л. А. & Растенников, П. В. (1990). *Диагностика и развитие компетентности в общении*. Москва: Изд-во МГУ, 104.
- Закон України «Про освіту»* (2017). Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Закон України «Про охорону дитинства»* (2001). *Голос України*, 98.
- Зинченко, В. В., (2002). *Формирование социальной активности младших школьников в условиях инновационных образовательных учреждений*. Взято з <https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-aktivnosti-mladshikh-shkolnikov-v-usloviyakh-innovatsionnykh-obrazov>
- Канішевська, Л. В., Булавенко, С. Д., (2018). Учнівське самоврядування як засіб формування соціальної активності особистості. *Педагогічний альманах*. 40, 19-24
- Канішевська, Л. В. (2011). Підготовка старшокласників шкіл-інтернатів до життєдіяльності у відкритому суспільстві (вихідні концептуальні положення). *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 15(2), 88-97.
- Канішевська, Л. В. (2012). Дослідження проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів. *Педагогічний альманах. Збірник наукових праць*. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 16, 213-220.
- Канішевська, Л. В. (2014). Формування цінностей сімейного життя старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та молоді*. 18(1), 297-305.
- Коваленко, В. В. (2016). Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 6(37), 37-40.
- Конвенція про права дитини* (1990). <https://www.coe.int/uk/web/compass/convention-on-the-rights-of-the-child>
- Молодь України*. (2017). Результати соціологічного дослідження. Тернопіль: ТОВ «Тернограф».
- Ніколаєску, І. О. (2014) Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів. *Науково-методичний посібник*. Черкаси: ОПОПП.
- Гриневиц, Л., Елькін, О., Калашнікова С., Коберник І., & Ковтунець В. (2017). *Нова Концепція української школи*. (Ред.). М. Грищенко. Взято з <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/>
- Уйсімбаєва, М. (2014). *Соціальна активність особистості як чинник суспільного розвитку*. Взято з <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2ю.pdf>
- Ярмола, О. О., Колесник, Н. Є., (2012). *Методика формування соціальної активності учнів молодших класів на уроках трудового навчання*. Взято з file:///C:/Users/Valeriy/Desktop/Yarmola_Kolesnyk_2012.pdf

References

- Audiquier, F. (1999). *Project «Education for democratic citizenship: Basic, concepts, a core» competences of education for democratic citizenship*. Strasbourg.
- Bokszanski, Z., & Tolkki-Nikkonen, M. (1990). Dimensions of social identity in Finland and Poland. *Research Reports department of Sociology and Social Psychology* (pp. 23–30). Finland: Tampere.
- Brim, O., & Wheeler, S. (1986). *Socialization after childhood*. New York: Wiley.
- Kanishevska, L. (2018). The formation of the immunity to the use of psychoactive substances by senior teenagers as the tendency of the formation of the life safety. *Topical is sueso feducation: Collective monograph* (pp. 231-243). Pegasus Publishing, Lisbon, Portugal.
- Katz, L. G. & McClellan, D. E., (1997). *Fostering children's social competence. The teacher's role*. L. G.
- Starnes, B. A. (2002). Modelling democracy in our schools: An earlier lesson. *The education digest*, 68 (4), 8-11.
- Anastazi, A. (1982). *Psikhologicheskoe testirovanie: Vol. 1* [Psychological testing]. Moscow: Pedagogika.
- Bezpalco, O.V. (2012). *Rozvytok sotsialnoi aktyvnosti osobystosti u dytiachomu obiednanni* [The development of social activity of the individual in the children's union]. Retrieved from <http://www.psyh.kiev.ua>
- Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademvydav.
- Bulavenko, S.D. (2019). *Osvitno-informatsiyni prostir dlia formuvannia sotsialno-aktyvnoi osobystosti* [Educational and informational space for forming a socially active personality]. Nizhyn: PP Lysenko.
- Bulavenko, S.D., & Kovalenko, Ye.I. (2018). *Formuvannia sotsialnoi aktyvnosti uchniv* [Formation of students' social activity]. Nizhyn: PP Lysenko.
- Havrysh, I. I. (2016). *Stanovlennia sotsialnoi aktyvnosti molodshykh shkoliariv pid chas vkluchennia u dobrodiinu diialnist* [Formation of social activity of younger students during their participation in charitable activities].
- Horbatov, D. (2008). *Praktikum po psikhologicheskomu issledovaniiu* [Psychological research workshop]. Samara: BAHRAH.
- Derzhavnyi standart pochatkovoї zahalnoi osvity* [State standard of elementary general education]. (2018). Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
- Derzhavna tsilova sotsialna prohrama "Molod Ukrainy" na 2016-2020 roky* [State target social program "Youth of Ukraine" for 2016-2020]. (2016). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/148-2016-%D0%BF>
- Zhdanova, S. N., & Safiullina, M. U. (2016). *Razvitie sotsialnoi aktivnosti mladshikh shkolnikov* [The development of social activity of younger students]. Retrieved from <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2013/06/28/formirovanie-sotsialnoy-aktivnosti-mladshikh-shkolnikov-cherez>
- Zhukov, Yu. M. (1990). *Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii* [Diagnosis and development of competence in communication]. Moscow: Izd-vo MGU.
- Zakon Ukrainy "Pro osvitu"* [The Law of Ukraine "On Education"]. (2017). Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Zakon Ukrainy "Pro okhoronu dytynstva"* [Law of Ukraine "On Childhood Protection"]. (2001). *Holos Ukrainy*, 98.
- Zinchenko, V.V. (2002). *Formirovanie sotsialnoi aktivnosti mladshikh shkolnikov v usloviakh innovatsionnykh obrazovatelnykh uchrezhdenii* [The formation of social activity of primary schoolchildren in the conditions of innovative educational institutions]. Retrieved from

<https://www.dissercat.com/content/formirovanie-sotsialnoi-aktivnosti-mladshikh-shkolnikov-v-usloviyakh-innovatsionnykh-obrazov>

Kanishevskaya, L.V., & Bulavenko, S.D. (2018). Uchnivske samovriaduvannia yak zasib formuvannia sotsialnoi aktyvnosti osobystosti. [Student self-government as a means of forming social activity of the individual]. *Pedahohichnyi Almanakh*, 40, 19-24

Kanishevskaya, L.V. (2011). Pidhotovka starshoklasnykiv shkil-internativ do zhyttiediialnosti u vidkrytomu suspilstvi (vykhidni kontseptualni polozhennia). [Preparation of boarding school seniors for life in an open society (initial conceptual provisions)]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol.2* (15) (pp. 88-97).

Kanishevskaya, L.V. (2012). Doslidzhennia problemy vykhovannia sotsialnoi zrilosti starshoklasnykiv shkil-internativ [Study of the problem of education of social maturity of high school students of boarding schools]. In *Pedahohichnyi almanakh: zbirnyk naukovykh prats: Vol. 16* (pp. 213-220). Kherson KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity».

Kanishevskaya, L. V. (2014). Formuvannia tsinnosti simeinoho zhyttia starshoklasnykiv zahalnoosvitnikh shkil-internativ [Formation of values of family life of high school students of boarding schools]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta molodi: Vol. 1(18)* (pp. 297-305).

Kovalenko, V. V. (2016). Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv molodshykh klasiv v umovakh suchasnoho informatsiinoho prostoru [Formation of social competence of younger students in the modern information space]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*, 6 (37). 37–40.

Konventsiia pro prava dytyny [Convention on the Rights of the Child]. (1990). Retrieved from <https://www.coe.int/uk/web/compass/convention-on-the-rights-of-the-child>

Molod Ukrainy. Rezultaty sotsiologichnoho doslidzhennia [Youth of Ukraine. Results of sociological research]. (2017). Ternopil: TOV “Terno-hraf”.

Nikolaiesku, I. O. (2014). *Formuvannia sotsialnoi kompetentnosti uchniv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv vidpovidno do vymoh novykh derzhavnykh osvitnikh standartu* [Formation of social competence of pupils of general educational institutions in accordance with the requirements of new state educational standards]. Cherkasy: OIPOP.

Nova Kontsepsiia ukrainskoi shkoly [The Concept of the New of Ukrainian School]. (2017). Retrieved from <http://www.oblosvita.mk.ua/attachments/article/3935/>

Uisimbaieva, M. (2014). *Sotsialna aktyvnist osobystosti yak chynnyk suspilnoho rozvytku* [Social activity of the individual as a factor of social development]. Retrieved from <http://www.kspu.kr.ua/ua/ntmd/konferentsiy/2iu.pdf>

Yarmola, O.O., & Kolesnyk, N.I. (2012). *Metodyka formuvannia sotsialnoi aktyvnosti uchniv molodshykh klasiv na urokakh trudovoho navchannia* [Methods of formation of social activity of young students in the lessons of labour training]. Retrieved from http://eprints.zu.edu.ua/13530/1/Yarmola_Kolesnyk_2012.pdf

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-173-185>

УДК 373.5.035:316,623-056.49

ORCID ID 0000-0003-1248-1588

Валентина Кириченко,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ: ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

***Анотація.** Статтю присвячено проблемі формування просоціальної поведінки підлітків у закладах загальної середньої освіти. Мета статті полягає в аналізі сутнісних ознак й виокремленні відмінностей виховних технологій та окресленні їхнього потенціалу у розв'язанні завдань означеної проблеми.*

У процесі дослідження застосовано теоретичні методи (аналіз, синтез і систематизація, дедукція й індукція, порівняння, узагальнювальне абстрагування), емпіричні методи (спостереження, опитування, аналіз продуктів діяльності), методи зведення й обробки даних (табличні й графічні).

На основі аналізу психолого-педагогічних джерел та систематизації емпіричних даних з теми дослідження було простежено генезу поняття «технології виховання», упорядковано їх сутнісні ознаки та виокремлено характерні особливості (диференційованість технологізації, наукоємність, складність прогнозування і віддаленість результатів); висвітлено концептуальні засади створення технологій виховання, зауважено нагальність інтерактивності й апеляції до емоційно-мотиваційної та вольової сфер особистості; окреслено переваги інтерактивних технологій у формуванні просоціальної поведінки сучасних підлітків. За результатами контент-аналізу визначено поняття «технологія формування просоціальної поведінки» як системної сукупності педагогічних цілей, гуманістичного змісту, інтерактивних форм і методів, способів та прийомів, взаємоузгодженість і взаємодоповнюваність яких забезпечує формування і розвиток в учнів якостей просоціальної особистості та навичок просоціальної поведінки на благо інших людей чи суспільства в цілому.

Узагальнено дані досліджень щодо організаційно-технологічного забезпечення формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій.

На думку авторки, упровадження в освітній процес висвітлених у статті результатів дослідження сприятиме підвищенню ефективності формування просоціальної поведінки підлітків.

***Ключові слова:** виховні технології, підлітки уразливих категорій, технології формування просоціальної поведінки, якості просоціальної особистості.*

Valentyna Kyrychenko,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

FORMATION OF PROSOCIAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS OF VULNERABLE CATEGORIES: THE TECHNOLOGICAL ASPECT

***Abstract.** The article is concerned with the problem of formation of prosocial behavior of adolescents at the general secondary education institutions. The purpose of this article is to analyze the essential features and highlight the differences between educational technologies and outline their potential in solving the problems of the identified problem.*

The theoretical methods (analysis, synthesis and systematization, deduction and induction, comparison, generalized abstraction), the empirical methods (observations, surveys, analysis of products), the methods of data summarization and processing (tabular and graphical) are applied during the study.

The article gives a detailed analysis of psychological and pedagogical sources and systematization of empirical data of the topic of the study, namely: it observed the genesis of the notion of «technology of education», sorted out its essential features and distinguished typical features (differentiation of technologicalization, scientific intensity, complexity of forecasting and remoteness of results); clarified the conceptual bases of creation of technologies of education; noted the urgency of interactivity and appeal to the emotional-motivational and volitional spheres of the personality; outlined the advantages of interactive technologies for formation of prosocial behavior of modern adolescents. According to the results of content analysis, the author defined a notion of «technology for the formation of prosocial behavior» as a systematic complex of pedagogical goals, humanistic content, interactive forms and methods, tools and techniques, the coherence and complementarity of which provides to formation and development of the qualities of prosocial personality of students and skills of prosocial behavior for other people or society in general.

The research data of organizational and technological support of formation of prosocial behavior of vulnerable adolescents are generalized.

A generalized description of information and methodological materials for the organization and provision of experimental activities at the general secondary education institutions is provided.

The author believes that implementation of the results of the research into the educational process will help to increase the efficiency of formation of prosocial behavior of adolescents.

Key words: *adolescents of vulnerable categories, educational technologies, qualities of prosocial personality, technologies of formation of prosocial behavior.*

Вступ. Прикметною ознакою сьогодення є переважання змін над наступністю і сталістю. Отже, формування людини, здатної бути відкритою усьому новому, спроможної сприймати і продукувати зміни у найширшому розумінні цього терміну: зміни знань, інформації, технологій, способів взаємодії, самих обставин людського життя, постає актуальною освітньою тенденцією.

Саме тому процеси модернізації системи освіти характеризуються посиленням уваги до зростаючої особистості, її просоціальної, тобто спрямованої на досягнення власного та суспільного благополуччя, взаємодії з оточуючим світом, а також пошуком ефективних психолого-педагогічних впливів, які б забезпечували виховання в учнів суспільно значущих морально-духовних цінностей і необхідних компетенцій (*Інститут проблем виховання, 2018*).

Для досягнення цієї гуманістичної мети і «... вирішення завдання створення нового розвивального освітнього середовища величезного значення набувають сучасні педагогічні технології» (Мезенцева, & Кузнецова (Ред.), 2018).

Мета та завдання. Метою статті є аналіз сутнісних ознак й осмислення характерних особливостей сучасних технологій формування просоціальної поведінки підлітків. Відповідно завданнями визначено осмислення концептуальних засад поняття «виховні технології», а також окреслення характерних особливостей, структурних елементів власне виховних технологій формування просоціальної поведінки.

Методи дослідження. У дослідженні застосовано загальнонаукові та спеціальні методи пізнання. Зокрема, такі теоретичні методи, як аналіз, синтез і систематизація,

дедукція й індукція, порівняння, узагальнювальне абстрагування (Сисоєва, & Кристопчук, 2013) для усвідомлення сутності базового поняття «технології виховання» та виокремлення характерних особливостей виховних технологій й уточнення поняття «технологія формування просоціальної поведінки».

Емпіричними методами дослідження стали:

- опитування педагогів із 13-ти експериментальних закладів освіти м. Києва, Дніпропетровської, Київської, Сумської, Черкаської та Харківської обл., здійсненого на ресурсі Google Forms упродовж вересня-грудня 2017 року в межах виконання наукового дослідження-1 лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя «Технології формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у загальноосвітніх навчальних закладах». Сукупна вибірка склала 136 осіб, з них: 125 – жінки і 11 – чоловіки. За місцем знаходження закладу освіти – 64% експериментальних закладів складають міські й 36% – сільські. За стажем роботи – близько 78% респондентів мають понад 10 років педагогічної діяльності взагалі й більше половини опитаних – мають понад 10 років досвіду класного керівництва;

- аналіз продуктів діяльності, зокрема, звітів експериментальних закладів освіти щодо організації й перебігу експериментальної роботи;

- методи зведення та обробки даних (табличні й графічні).

За допомогою усіх зазначених методів було окреслено перелік перспективних для формування просоціальної поведінки підлітків технологій виховання.

Результати дослідження. Аналіз психолого-педагогічних джерел засвідчує, що українська педагогічна наука у пошуках відповідей на виклики сьогодення прагне шляхом розроблення сучасних технологій виховання «здійснювати випереджальний вплив на виховну практику, яка повинна реально збагатити юну особистість вищими смислами життя з метою постійного утвердження їх у власній діяльності та поведінці» (Бех, 2018, с. 226).

Поняття «технологія» (з грецької *techne* – майстерність, мистецтво і *logos* – вчення, поняття) увійшло в обіг педагогічної науки у 20-30-х р. ХХ століття. З самого початку і до сьогодні воно трактується по-різному. Загальновідомо, що наразі співіснує понад 300 тлумачень цього терміну, однак, при цьому важливо наголосити, що зазвичай сучасне розуміння поняття «технології» є змістовим узагальненням, яке об'єднує три основних аспекти:

- *науковий* (технологія є науковою пропозицією вирішення певної проблеми, яка базується на досягненнях психолого-педагогічної теорії й передової освітньої практики);

- *формально-описовий* (технологія – це модель, опис цільових орієнтирів, змісту методів і засобів, алгоритмів дій, що застосовуються для досягнення запланованих результатів);

- *процесуально-діяльнісний* (технологія є процесом здійснення діяльності, послідовністю й порядком функціонування та змінюваності усіх його компонентів, у тому числі, об'єктів і суб'єктів діяльності) (Зайцев, 2012).

Отже, можна підсумувати, що у найширшому розумінні технологію трактують як процес розроблення на науковій основі вирішення певної виробничої або соціальної проблеми і послідовного, поетапного його здійснення.

Поняття «педагогічні технології» вважається якісно новою сходинкою у розвитку термінологічного й інструментального апарату педагогічної науки і також має багато варіантів тлумачень. В одних випадках – як проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної, відповідальної, компетентної особистості як суб'єкта життя (Єрмаков, 2005); як наукове обґрунтування характеру педагогічного впливу на дитину в процесі взаємодії з нею та опис процесу досягнення запланованого результату (Щуркова, 2017). В іншому – як науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат (Савченко, 1997); як система алгоритмів, способів і засобів, комплексне застосування яких веде до заздалегідь намічених результатів діяльності, гарантує отримання продукту заданої кількості і якості. (Подласый, 2003).

Технологія виховання вважається частиною загальної педагогічної технології, яка включає також систему засобів навчальної діяльності. За змістом це обґрунтування етапів, методів і засобів педагогічно-виховної діяльності з конкретною цільовою групою (теоретичний аспект) і оптимально-доцільна послідовність підходів у роботі з учнями (практичний аспект).

Хоча поняття «технологія виховання» порівняно недавно стало активно вживаним у педагогіці, на твердження дослідників, думки про необхідність технологізації виховних впливів можна без зусиль знайти у таких роботах класиків педагогічної думки, як «Педагогічна поема» Макаренка та «Як виховати справжню людину» Сухомлинського (Голованова, 2013).

Солідаризуючись із позицією академіка Беха (2018), ми не є прибічниками популярного визначення технології виховання як системи методів, прийомів і дій вихователя та вихованців у спільній діяльності, до змісту якої включене освоєння норм, цінностей і відносин, оскільки воно не дає змоги позначити, які саме методи і прийоми є сприятливими для здійснення продуктивного духовно-морального перетворення вихованця.

Керуючись положенням про спрямований розвиток духовних здібностей учнів як вирішальних для розвитку ціннісної системи людини, услід за академіком Бехом під *інноваційною виховною технологією* ми розумітимемо систему теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію вихованця) й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей (Бех, 2018, с. 227).

Найбільш істотними ознаками педагогічних (у т. ч. – й виховних) технологій вважаються:

- розроблення технології під конкретний педагогічний задум, який базується на певній філософській та методичній позиції автора;
- побудова технологічного ланцюжка педагогічних дій, операцій, комунікацій здійснюється суворо у відповідності з цільовими установками, які набувають форми конкретного очікуваного результату;
- врахування взаємозумовленої та взаємопов'язаної діяльності педагога і вихованця на принципах індивідуалізації й диференціації, оптимальної реалізації особистісних і технологічних можливостей, діалогічного спілкування;
- здатність по елементного відтворення будь-яким педагогом і гарантованість досягнення запланованих результатів;
- визнання діагностичних процедур, які містять критерії, показники та інструментарій виміру результатів освітнього процесу органічною частиною педагогічної технології (Бондар, 2005; Ксензова, 2005).

Водночас ми підтримуємо думки Голованової (2013) про те, що у технологій виховання є певні характерні особливості, головними серед яких вона визначає:

- *Диференційованість технологізації.* Перша особливість вказує на те, що не будь-яке явище в галузі виховання можна технологізувати, оскільки виховання більше, ніж будь-яка інша діяльність, пов'язане з особистісною та індивідуальною взаємодією, де панують емоції, передчуття, інтуїція і безліч невлених зв'язків та енергій. Процес такої взаємодії складно піддається алгоритмізації, яка потрібна для технологічного рівня осмислення процесу.

- *Наукоємність.* Другою особливістю є те, що технології виховання – вельми наукоємні. Розробка кожної вимагає аналізу і відбору величезного обсягу наукової інформації з усіх галузей людино- та суспільствознавства.

- *Складність прогнозування й віддаленість результатів.* Третьою особливістю можна вважати те, що технології виховання не завжди гарантують високий рівень досягнення визначеної мети, хоча в області економіки, промислового виробництва гарантованість результату – обов'язкова ознака надійності технології. Це відбувається через вплив на об'єкт виховання (дитину, дитячий колектив, виховну систему сім'ї або школи), окрім власне виховної технології, величезної кількості зовнішніх і внутрішніх чинників. Швидше за все, повною мірою результат зможе проявитися в зрілі роки життя людини і далеко не в публічних ситуаціях, де може бути зафіксовано вихованість (Голованова, 2013).

З'ясовано, що наразі у створенні виховних технологій усе більшої пріоритетності набуває гуманістично спрямована розвивальна модель, згідно з якою їхніми концептуальними засадами можуть визначатися:

1. *Урахування індивідуальних особливостей, інтересів, потреб учнів* шляхом створення умов, які задовольняють актуальні для них ці потреби.

2. *Урахування виховних можливостей дитячого колективу.* Саме в різних колективах виявляються та розвиваються здібності дитини, її інтереси, потреби, розкривається її творчий потенціал.

3. *Позитивне сприйняття дитини.* Розуміння внутрішнього світу учня полегшує виявлення й створює можливості прояву природних задатків, віри у власні сили і можливості.

4. *Виховання без примусу і насилля.* Етика ненасилля постає основою гуманізму, системоутворюючим стрижнем гуманістичних виховних технологій, визнання прав дитини, створення безпечного середовища її життєдіяльності.

5. *Педагогічна підтримка.* Ядром педагогічної підтримки є духовний контакт педагога й учня, від якого залежить ефект виховного впливу. На практиці склалися чотири тактики педагогічної підтримки, які багато в чому співпадають з чотирма векторами діяльності класного керівника: тактика захисту, тактика допомоги, тактика сприяння й тактика взаємодії (Касицина, Михайлова, & Юсфин, 2010).

6. *Свобода і творчість.* Виховний процес має носити творчий характер. Поза творчістю у вихованні складно зберегти і примножити творчий потенціал особистості дитини. Творчість тісно пов'язана із свободою, оскільки творчість можлива лише в умовах вільного самовираження особистості.

7. *Пріоритет ігрової діяльності.* Гра, якщо вона використовується регулярно, є тренінгом формування у вихованців норм поведінки, сприяє розвитку творчого мислення, творчої уяви дитини. У грі розвивається та нарощується творчий потенціал особистості.

Окремо слід зауважити важливість інтерактивності, тобто на перший план варто висувати діалогічну взаємодію, взаєморозуміння, спільний пошук істини, розвиток сутнісних сил дитини шляхом створення виховних ситуацій, організації інтерактивної творчої і просоціальної діяльності. Найціннішим при цьому є взаємообмін і взаємозбагачення різним досвідом, відмінними поглядами, різним світосприйняттям.

Саме інтерактивні технології, завдяки їх відмінностям (*перебування суб'єктів виховання в одному смисловому просторі; узгодженість у виборі засобів і методів вирішення завдання; спільне переживання співзвучних почуттів, супутніх прийняттю та здійсненню вирішення певного завдання*) дають можливість задіяти не лише розум людини, але і її емоції, вольові якості, спонукати до творчості – тобто залучити до процесу цілісний потенціал особистості.

При уточненні сутності поняття *«технологія формування просоціальної поведінки»* нами до уваги було взято змістові й структурні характеристики педагогічних та інноваційних виховних технологій, а також враховано особливості формування просоціальної поведінки, яке ми розглядаємо як цілісний процес, спрямований на забезпечення необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов для свідомої інтеріоризації учнями соціально значущих норм і цінностей, розвитку відповідних рис, якими має володіти просоціальна особистість, формування прагнення і вміння конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, стимулювання участі дітей у соціально значущій діяльності та спонукання до внутрішнього діалогу для прийняття самостійного, вільного особистісно значущого для учнів вибору моделей поведінки.

Усе вищезазначене зумовило визначення нами *технології формування просоціальної поведінки учнів як системної сукупності педагогічних цілей, гуманістичного змісту, форм та інтерактивних методів, взаємоузгодженість і взаємодоповнюваність яких забезпечує формування і розвиток в учнів якостей просоціальної особистості та навичок просоціальної поведінки на благо інших людей і суспільства в цілому.*

Добір найбільш продуктивних виховних пропозицій для формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій ми розпочали із з'ясування обізнаності педагогів щодо сучасних виховних технологій та їхнього ставлення до впровадження окремих з них у власній педагогічній діяльності за допомогою анкети «Організаційно-технологічне забезпечення формування просоціальної поведінки підлітків» (Кириченко, Єжова, & Нечерда, 2018), яке засвідчило наступну поширеність соціально-педагогічних технологій у виховній практиці експериментальних закладів освіти (табл. 1.)

Таблиця 1

Поширеність соціально-педагогічних технологій у виховній діяльності педагогів експериментальних закладів освіти

№ з/п	Назва технологій	Рейтингове місце	%
1.	Ігрові	3	74,0
2.	Інформаційно-комунікаційні	2	76,7
3.	Колективні творчі справи	6	60,27
4.	Коучінгові	9	1,4
5.	Особистісно орієнтовані	1	78,41
6.	Проектні	5	62,5
7.	Саморозвитку особистості	7	54,79
8.	Тренінгові	4	63,9
9.	Театральні	8	31,9
10.	Не впроваджую		1,4

Отже, до першої трійки найбільш впроваджуваних технологій респонденти віднесли особистісно орієнтовані (78,1%), інформаційно-комунікаційні (76,7%) та ігрові (74,0%) технології.

Тренінгові й проектні технології також перебувають приблизно на одному рівні затребуваності у більшій половині педагогів (відповідно – 63,9% та 62,5%).

Явні труднощі простежуються з упровадженням театральної технології – її застосування у закладах освіти підтвердили лише трохи більше третини респондентів (31,9%) і зовсім мало респондентів, які зазначили, що впроваджують коучінгові технології (1,4%). Взагалі не застосовують соціально-педагогічні технології також 1,4% педагогів.

Інформацію про технології виховання учнів 93,15% респондентів знаходили шляхом веб-серфінгу в Інтернеті, понад половини педагогів (60,27%) – у періодичній педагогічній пресі. Найменш затребуваними педагогами джерелами виявилися електронна бібліотека НАПНУ (36,99%) і шкільні бібліотеки (23,29%).

Опитування засвідчило наступну варіативність форм підготовки педагогів з впровадження соціально-педагогічних технологій у виховній діяльності (табл. 2).

Таблиця 2

Форми підготовки педагогів до впровадження соціально-педагогічних технологій у виховній діяльності

№ п/п	Форма проходження перепідготовки	%	Рейтингове місце
1.	Дистанційні курси	33,3	6
2.	Курси перепідготовки ІППО	61,1%	3
3.	Стажування	5,6	7
4.	Методичні об'єднання педагогів	66,7%	1
5.	Науково-практичні конференції, семінари	52,8	4
6.	Тренінги	63,9	2
7.	Вебінари	37,5	5
8.	Не проходили з цієї проблематики	8,3	

Як бачимо, усталено-традиційні форми підготовки не втрачають популярності: понад дві третини педагогів (66,7%) проходили підготовку у методичних об'єднаннях, 63,9% – на тренінгах і 61,1% – на курсах перепідготовки педагогів при обласних ІППО. Понад половини респондентів (52,8%) підвищували професійну компетентність шляхом участі у роботі науково-практичних конференцій і семінарів; набувають затребуваності такі форми як дистанційні курси (33,3%) і вебінари (37,5%). Натомість стажування іще не отримало належного поширення, його проходили лише 5,6% респондентів. Окремо слід наголосити, що майже кожен десятий респондент взагалі не проходив підготовку з упровадження соціально-педагогічних технологій у виховній діяльності (8,3%).

Під час застосування соціально-педагогічних технологій у формуванні просоціальної поведінки підлітків переважна кількість педагогів відзначає найважливішими для себе ролі координаторів і організаторів заходів (понад 70%) та партнерів учнів (близько 85%). Водночас на етапі реалізації технологій вони, зазвичай, звертаються по допомогу до колег-педагогів і адміністрації закладу (92% і 75% відповідно) й у значно меншій кількості випадків залучають учнівський актив класу (61,1%) та членів органів учнівського самоврядування закладу (43,1%). Така ситуація явно дисонує із декларативною відданістю педагогіці партнерства.

Враховуючи результати опитування, було розроблено інформаційно-методичні матеріали для експериментальних закладів, у яких запропоновано детальні описи змістово-методичного та інструментально-технологічного забезпечення формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій, зокрема, описи виховного потенціалу, змісту, форм і методів та особливостей впровадження технологій, які наразі найменше використовуються педагогами, однак, мають великий виховний потенціал у формуванні просоціальної поведінки: коучінгових, театральних (3-d інсталяції, публіцистична вистава, драматична вистава, форум-театр і плейбек-театр), інформаційно-комунікаційних технологій (веб-квести і веб-кейси) і технологій мережевої взаємодії (групи на Facebook, краудфандінгові платформи «спільно кошт» і краудсорсингові майданчики «спільно дія»).

Для експериментального впровадження також було упорядковано рекомендований

перелік методів і форм, які згруповано за трьома блоками: формування обізнаності й переконань щодо особливостей просоціальної поведінки, формування прагнень та установок на емпатійну допомогу, заступництво і добродію, формування досвіду просоціальної поведінки.

Звіти експериментальних закладів засвідчили підвищення мотивації педагогів до формування просоціальної поведінки підлітків (від 42,9% на початку до 69,5% по завершенню дослідження). Спостерігається також зростання рівня готовності педагогів до використання таких сучасних інтерактивних технологій, як медіація (Шкільні служби порозуміння і врегулювання конфліктів), практика соціального служіння (забезпечення простору активної соціальної дії, яка спрямована на розв'язання конкретних просоціальних проблем учнів, школи, громади), великі івенти (події, дійства на кшталт психологічної акції «Таємний приятель»), фото-відео-технології (аматорські кліпи і відеоролики, мультфільми), проектна (конкурси просоціальних проектів) у власній виховній діяльності. Якщо на констатувальному етапі таку готовність, в середньому, виявляли трохи більше третини педагогів (37,4%), то по завершенню формувального етапу дослідження рівень готовності в середньому, зріс до 60,12%.

Обговорення. Результати нашого дослідження підтверджуються роботами Аніщенко, & Яковець (2017), які підкреслюють, що розробка технологій виховання відбувається на основі законів, закономірностей, принципів психолого-педагогічних наук та реалізується безпосередньо у навчально-виховній взаємодії суб'єктів педагогічного процесу; Нечерди (2018), що вивчала стан готовності педагогів і психологів закладів загальної середньої освіти до виховання підлітків уразливих категорій; Петрочко (2018), яка аналізувала специфіку тренінгових технологій національно-патріотичного виховання для лідерів учнівського самоврядування; Федорченко (2018), що висвітлювала перебіг підготовки педагогів до впровадження тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій; Хомич (2019), яка досліджувала ефективність інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні просоціальної поведінки підлітків.

Важливою для нас є думка Щуркової, яка, описуючи два шляхи реалізації педагогом виховної функції, акцентує, що перший з них, пов'язаний з певними ризикованими наслідками для дітей, це – безпосередня інтуїтивна робота з дітьми, шлях проб і помилок, гірких невдач і рідкісних відкриттів. Другий – цілеспрямоване формування навичок, свідоме культивування професійних умінь та інструментального збагачення, тобто шлях оволодіння технологіями виховання (Щуркова, 2017).

Науковець Смирнов піддає сумніву правомірність використання словосполучення «педагогічні технології». Якщо у навчанні, на його думку, можливе застосування різноманітних технологій, то виховання і розвиток, як одні із складових педагогіки, не можуть бути організовані на технологічному рівні (Смирнов, с. 249).

Вчений Підласий зазначає, що за допомогою технологій значно полегшується впровадження теоретичних здобутків психолого-педагогічної науки у масову виховну

практику. Однак, при цьому він зауважує, що у сфері виховання сьогодні можна говорити лише про елементи технологізації, використання яких робить виховний процес більш ефективним (Подласый, 2003).

Попри це, визнаючи певні труднощі у розробленні технологічно-інструментального забезпечення, академік Бех (2018) висловлює упевненість, що теоретико-методологічні можливості сучасної науки про виховання дозволяють створити технології виховання, спроможні ефективно забезпечувати досягнення його гуманістичної мети (с. 226).

Важливо лишень пам'ятати, що при розробленні технологій виховання власне технологізації має піддаватися не дитина, а умови її виховання та розвитку й педагогічна діяльність, спрямована на створення певних соціально-педагогічних умов і виховних ситуацій (Факторович, 2018)

Ефективність застосування соціально-педагогічних технологій у формуванні просоціальної поведінки підлітків доводять також результати фундаментального дослідження «Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу» (2014-2016 рр.), які дають змогу стверджувати, що використання інформаційно-комунікативної, проектної, ігрової і театральної технологій засвідчило доволі високу ефективність. Саме за допомогою цих технологій в учнів закладів загальної середньої освіти легше і швидше відбувається процес звільнення від стереотипів й упередженості в стосунках, формуються уміння співпраці й навички толерантного спілкування, краще розвиваються такі якості просоціальної особистості як *доброзичливість, гуманність, довіра, чуйність, альтруїстичність, емпатійність, терпимість* (Кириченко (Ред.), Єжова, Нечерда, Тарасова & Хомич, 2016, с. 60, 178).

Висновки. Зasadничими моментами у розумінні технологій виховання є їхнє уявлення як сукупності дій суб'єктів освітнього процесу, як проекту (моделі) виховного процесу та системи, у якій результат відповідає визначеній виховній меті, й акцентування особливої важливості діагностування відповідності досягнутого результату визначеній меті.

Звернення науковців та практиків у формуванні просоціальної поведінки учнів до інтерактивних технологій виховання, є обґрунтованим, оскільки вони:

- надають педагогам можливість здійснювати даний процес більш цілеспрямовано, за чітко визначеними концептуальними основами, принципами, змістом діяльності, за певним алгоритмом, з високою вірогідністю досягнення кінцевого результату;
- забезпечують тиражування, відтворюваність оптимального способу реалізації соціального процесу, тобто можливість здійснення його іншими фахівцями після спеціального навчання.

Список використаних джерел

Аніщенко, О. В. & Яковець, Н. І. (Ред.). (2007). *Сучасні педагогічні технології: курс лекцій. Навчальний посібник*. Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя.

- Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку. Навчальний посібник*. Київ: Академвидав.
- Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей. Монографія*. Київ-Чернівці: «Букрек».
- Бондар, С. П. (2005). Структура педагогічної технології і вимоги до її проектування. *Перспективні педагогічні технології в системі неперервної освіти: мат. Всеукр. наук.-пош. конференції (Ч. 1)*, 290–295.
- Голованова, Н. Ф. (2013). *Педагогика: учеб. для студ. учреждений высш. проф. образования*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Єрмаков, І. Г. (2005). Компетентнісний потенціал освіти: проектні засади. *Перспективні педагогічні технології в системі неперервної освіти. Матеріали Всеукр. наук.-пош. конференції. (Ч. 1)*, 80–82.
- Зайцев, В. С. (2012). *Современные педагогические технологии: учебное пособие*. (Кн. 1). Челябинск: ЧГПУ.
- Інститут проблем виховання. (2018). *Програма «Нова українська школа»: у поступі до цінностей*. Взято з <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>.
- Касицина, Н. В., Михайлова, Н. Н., & Юсфин, С. М. (2010). *Четыре тактики педагогики поддержки*. Москва: Речь.
- Кириченко, В. І., Нечерда, В. Б., & Єжова, О. О. (2018). Стан сформованості просоціальної поведінки підлітків у закладах загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*, 4(101), 37–44.
- Кириченко, В. І. (Ред.), Єжова, О. О., Нечерда, В. Б., Тарасова, Т. В., & Хомич, О. Л. (2016). *Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Монографія*. Тернопіль: Терно-Граф.
- Ксензова, Г. Ю. (2005). *Инновационные технологии обучения и воспитания школьников: учебное пособие*. Москва: Педагогическое общество России.
- Мезенцева, О. И., & Кузнецова, Е. В. (Ред.) (2018). *Современные педагогические технологии: учебное пособие*. Новосибирск: Немо Пресс.
- Нечерда, В. Б. (2018). Стан готовності педагогів і психологів до виховання підлітків уразливих категорій. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. 22, 186-200.
- Петрочко, Ж. В. (2018). Специфіка тренінгових технологій національно-патріотичного виховання для лідерів учнівського самоврядування. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. 22, 227-240.
- Подласый, И. П. (2003). Где помогут технологии. *Школьные технологии*, 3, 10–26.
- Савченко, О. Я. (1997). *Дидактика начатковой школы*. Київ: «Генеза».
- Смирнов, С. А. (Ред.). (2000). *Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии*. Москва: Академия.
- Сисоева, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень. Підручник*. Рівне: Волинські обереги.
- Щуркова, Н. Е. (2017). *Педагогические технологии. Учебное пособие для академического бакалавриата (3-е изд.)*. Москва: ЮРАЙТ.
- Факторович, А. А. (2018). *Педагогические технологии. Учебное пособие для академического бакалавриата (2-е изд.)*. Москва: ЮРАЙТ.
- Федорченко, Т. Є. (2018). Підготовка педагогів до впровадження тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 18, 234-242.
- Хомич, О. Л. (2016). Інформаційно-комунікаційні технології як засіб формування просоціальної поведінки учнів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. 20, 286–296.

References

- Anishchenko, O. V., & Yakovets, N. I. (Ed.). (2007). *Suchasni pedahohichni tekhnologii* [Modern pedagogical technologies]. Nizhyn: NDU im. M. Hoholia.
- Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademvydav.
- Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti* [Personality on the path to spiritual values]. Kyiv–Chernivtsi: «Bukrek».
- Bondar, S. P. (2005). Struktura pedahohichnoi tekhnologii i vymohy do yii proektuvannia [Structure of pedagogical technology and requirements for its design]. In *Perspektyvni pedahohichni tekhnologii v systemi neperervnoi osvity* [Promising pedagogical technologies in the system of continuous education]. Proceedings of the All-Ukrainian Research Conference (pp. 290–295). Kyiv
- Golovanova, N. F. (2013). *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow: Akademiia.
- Yermakov, I.H. (2005). Kompetentnisnyi potentsial osvity: proektni zasady [Competent education potential: Project basics]. In *Perspektyvni pedahohichni tekhnologii v systemi neperervnoi osvity* [Promising pedagogical technologies in the system of continuous education]. Proceedings of the All-Ukrainian Research Conference (pp. 80–82).
- Zaitsev, V. S. (2012). *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii* [Modern pedagogical technologies]. Chelyabinsk: ChHPU.
- Prohrama «Nova ukrainska shkola»: u postupi do tsinnosti* [The program «New Ukrainian School»: in the development of values]. (2018). Retrieved from <https://ipv.org.ua/prohrama-nova-ukrainska-shkola/>.
- Kasitsina, N. V., Mikhailova, N. N., & Yusfin, S. M. (2010). *Chetyre taktiki pedagogiki podderzhki* [Four tactics of pedagogy support]. Moscow: Rech.
- Kyrychenko, V. I., Necherda, V. B., & Yezhova, O. O. (2018). Stan sformovanosti prosotsialnoi povedinky pidlitkiv u zakladakh zahalnoi serednoi osvity [State of formation of prosocial behavior of adolescents in general secondary education institutions]. *Pedahohika i Psykholohiia: Vol. 4(101)* (pp. 37–44).
- Kyrychenko, V. I. (Ed.), Yezhova, O. O., Necherda, V. B., Tarasova, T. V., & Khomych, O. L. (2016). *Formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv v umovakh preventyvnogo vykhovnoho seredovyscha zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Formation of prosocial behavior of students in the conditions of preventive educational environment of a comprehensive educational institution]. Ternopil: Terno-Hraf.
- Ksenzova, G. Yu. (2005). *Innovacionnye tekhnologii obucheniya i vospitaniya shkolnikov* [Innovative technologies for teaching and educating schoolchildren]. Moscow: Pedagogicheskoe obshestvo Rossii.
- Mezentseva, O. I., & Kuznetsova, E. V. (Ed.) (2018). *Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii* [Modern pedagogical technologies]. Novosibirsk: Nemo Press.
- Necherda, V. B. (2018). Stan hotovnosti pedahohiv i psykholohiv do vykhovannia pidlitkiv urazlyvykh katehorii [The state of readiness of teachers and psychologists to educate adolescents of vulnerable categories]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 22* (pp. 186–200). Kyiv: Instytut problem vykhovannia.
- Petrochko, Zh. V. (2018). Spetsyfika treninhovykh tekhnologii natsionalno-patriotichnoho vykhovannia dlia lideriv uchnivskoho samovriaduvannia [Specificity of training technologies of national-patriotic education for leaders of student self-government]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 22* (pp. 227–240). Kyiv: Instytut problem vykhovannia.
- Podlasyi, I. P. (2003). Gde pomogut tehnologii [Where will technology help]. In *Shkolnye tekhnologii: Vol. 3* (pp. 10–26).
- Smirnov, S. A. (Ed.). (2000). *Pedagogika. Pedagogicheskiye teorii, sistemy, tekhnologii* [Pedagogy. Pedagogical theories, systems, technologies]. Moscow: Akademiia.
- Savchenko, O. Ya. (1997). *Dydaktyka pochatkovoï shkoly* [Primary school didactics]. Kyiv: «Henez».

Sysoieva, S. O., & Krystopchuk, T. Ye. (2013). *Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Methodology of scientific and pedagogical research]. Rivne: Volynski oberehy.

Shchurkova, N. E. (2017). *Pedagogicheskiye tekhnologii* [Pedagogical technologies] (3rd ed.). Moscow: YuRAIT.

Faktorovich, A. A. (2018). *Pedagogicheskiye tekhnologii* [Pedagogical technologies] (2nd ed.). Moscow: YuRAIT.

Fedorchenko, T. Ye. (2018). Pidhotovka pedahohiv do vprovadzhennia treninhovoi tekhnolohii z formuvannia prosotsialnoi povedinky pidlitkiv urazlyvykh katehorii [Preparation of teachers for the introduction of training technology for shaping the prosocial behavior of vulnerable adolescents]. In *Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia: Vol. 18* (pp. 234–242). Uman: Derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Pavla Tychyny.

Khomych, O. L. (2016). Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv [Information and communication technologies as a means of shaping students' prosocial behavior]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 20* (pp. 286–296). Kyiv: Instytut problem vykhovannia.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-186-199>

УДК 378.14.032

ORCID ID 0000-0003-1070-6907

Світлана Коломієць,

кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Київ

ORCID ID 0000-0002-4142-1704

Яна Тікан,

кандидат педагогічних наук, доцент,
м. Київ

ЦІЛІ ТА ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ІННОВАЦІЙНОМУ ВИМІРІ

Анотація. Статтю присвячено актуальним питанням стратегії розвитку сучасної освіти. Розглянуто можливості застосування педагогічних новацій у аксіологічному вимірі як нагальної потреби сучасної вищої школи у підготовці інноваційно-активного фахівця, що потребує переосмислення ціннісних акцентів у освіті, аксіологічного наповнення нової української освітньої парадигми. В роботі подано модель підготовки фахівця в університеті дослідницького типу, що базується на трилогії «навчання – наука – інновація», стратегією якого є підготовка спеціалістів з інноваційним мисленням та інноваційна діяльність як мета і засіб навчання. На основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури, сучасних концепцій освіти, визначено сутність поняття інновацій в освіті, розглянуто специфіку застосування педагогічних новацій у підготовці інноваційних, духовно зрілих фахівців. Методологічною основою розвитку інноваційного мислення є теоретичні засади розвитку мислення як такого, з фокусуванням на поняттях критичності мислення, креативності, творчості.

Науковою новизною роботи є обґрунтування педагогічних новацій як невід'ємної частини навчального процесу, що охоплює всі компоненти системи освіти, дозволяючи ефективно реалізувати всі її функції. Відтак, в університеті дослідницького типу весь навчальний процес визначається як навчання, наука та інноваційна діяльність. Розглянуто ключові компетентності та групи відповідальностей, що базуються на сформульованих у документах ЮНЕСКО ключових цілях та завданнях освіти, таких, як навчити вчитися, навчити працювати, навчити жити. Акцентується питання виховання лідерів як основи розвитку суспільства, а саме, таких якостей як креативність, відповідальність, активність, ініціативність, найважливішою з яких є відповідальність особиста та колективна, за успіх університету, країни, що є стрижнем поняття національної еліти.

Практична цінність дослідження полягає у впровадженні педагогічних новацій у процес організації науково-дослідної роботи студентів як засобу розвитку творчого потенціалу особистості студента, формування ключових компетентностей та розвитку інноваційного мислення майбутнього фахівця. У статті висвітлено досвід апробації ділової гри «Конференція» як форми організації науково-дослідної роботи студентів, отримані результати підтвердили доцільність використання інноваційних підходів до організації навчального процесу університету як головного центру інноваційної діяльності.

Ключові слова: педагогічні новації, інновації в освіті, університет дослідницького типу, науково-дослідна робота студентів, ділова гра, інноваційне мислення фахівця, сучасна вища освіта.

Svitlana Kolomiets,

*PhD in Pedagogy, Associate Professor
Kyiv*

Yana Tikan,

*PhD in Pedagogy, Associate Professor
Kyiv*

AIMS AND OBJECTIVES OF MODERN HIGHER EDUCATION IN INNOVATIVE DIMENSION

Abstract. *The article is devoted to the actual issues of strategies for the development of modern education. The possibilities of applying pedagogical innovations in the axiological dimension as an urgent need of the modern high school in preparation of an innovatively active specialist, which requires a re-evaluation of education value emphases, the axiological content of the new Ukrainian educational paradigm, are considered. The model of training of future specialists at the research-type university based on the “Education – Science – Innovation” trilogy is developed. Its strategy is to train specialists with innovative thinking and innovative activity as a goal and means of teaching. Based on analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, modern educational concepts, the meaning of the concept “innovations” in education is determined, as well as the specificity of using the pedagogical innovations in preparation of innovative, spiritually mature specialists is considered. The methodological basis for development of innovative thinking is the theoretical foundations of development of thinking itself, with the focus on the concepts of critical thinking, innovativeness and creativity.*

The scientific value of this paper is the substantiation of pedagogical innovations as an integral part of the educational process, which covers all components of the education system, allowing to effectively implement all its functions. Therefore, in the research-type university the entire educational process is defined as learning, science and innovation. Key competencies and basic responsibilities based on UNESCO's key goals and objectives of education, such as teaching to learn, teaching to work, and teaching to live are considered.

The issue of educating leaders as the basis of society's development is emphasized. Accordingly, the following qualities as creativity, responsibility, proactive position, imitativeness are essential for leaders. The most important of them is personal and collective responsibility for the success of university and state that is the core of the concept of the national elite.

The practical value of the research is the implementation of pedagogical innovations in the process of organizing the students' research work as a means of developing the creative potential of the student's personality, formation of key competencies and development of innovative thinking of future specialist. The paper describes the experience of approbation of the business game “Conference” as a form of organizing the students' research work. The results have confirmed the feasibility of using innovative approaches in organizing the educational process of the University as the main centre of innovative activity.

Key words: *pedagogical innovations, innovations in education, research-type university, research work of students, business game, specialist's innovative thinking, modern higher education.*

Вступ. Світова цивілізація стоїть сьогодні на порозі непередбачуваних викликів, які пов'язані з карколомним зростанням науково-технічного прогресу. Темпи технологічних інновацій вже зараз призводять до фундаментальних змін, до входження в четверту промислову революцію (Industry 4.0), сутність якої полягає в злитті технологій, у розмиванні кордонів між фізичною, цифровою і біологічними сферами, у розвитку штучного інтелекту і віртуальної економіки. Побічним ефектом науково-технічного прогресу є такі ж карколомні

зміни в екології навколишнього середовища та стані внутрішнього світу особистості.

Одним із пріоритетних завдань сучасної освіти є питання стратегій її розвитку, пошуку концептуальних відповідей на виклики, що стоять перед суспільством. Національна освіта як і все суспільство пережила дуже важливу подію – зміну тисячоліть. Декретом ХХІ століття є ідея святості особистості та діалогу. Сьогодні суспільство відчуває нагальну потребу у вихованні справжньої державної еліти, в підготовці інноваційно-активного фахівця, який здатен відповідати глобальним викликам сьогодення. Освіта не зможе відповідати цим викликам без інноваційного підходу до всього процесу навчання, без застосування педагогічних новацій не тільки в технологічному, але й в аксіологічному вимірі.

Кен Робінсон, відомий експерт з питань освіти, у своєму виступі на презентації книги *«Школа майбутнього. Революція у вищій школі»*, що увійшла у список найкращих книг Львівського Форуму видавців 2016 року, виокремив ключові ролі, які освіта має в сучасному світі, а саме: економічну, соціальну, культурну та особистісну. Економічна роль освіти, зазначає К. Робінсон, полягає у формуванні компетентностей і знань, потрібних студентам для того, щоб стати економічно активними, продуктивними й незалежними після отримання відповідної освіти, відтак ключове питання полягає в тому, яких саме навичок і знань вони потребують, щоб брати участь і долучатися до економічного зростання країни і до власного збагачення (Робінсон, 2016).

На нашу думку, для розкриття економічної ролі освіти доцільно навести диференціацію економічного зростання за Арістотелем, який розрізняв економіку, під якою розумів мистецтво надбання благ для життя особистості і суспільства, і хремастику, яка є мистецтвом робити гроші, збагачуватись. При цьому він зауважував, що на певних етапах розвитку цивілізації економіка може частково або повністю перетворюватись на хремастику, але тривалість домінування хремастики гарантовано призводить до соціальної нерівності, і, що є найдраматичнішим, підміни ціннісних орієнтирів (Шумилов, 2008).

Можемо зробити висновок, що економічна роль освіти має мати поряд із розвитком суто технологічних знань, умінь і навичок у підготовці продуктивного, інноваційно-активного фахівця й аксіологічний вимір.

Додамо, що інновації у вищій освіті відрізняються від інновацій в промисловості тим, що їх ефективність проявляється не безпосередньо, а опосередковано, не швидко, а через певний період, але саме вони дають у недалекій перспективі найбільший економічний ефект у науково-технічному розвитку країни і зумовлюють підготовку її справжньої еліти.

Соціальна роль освіти цілком слушно трактується К. Робінсоном в аспекті підготовки відповідального члена своєї громади і країни, а культурна – в сприянні розуміння як власної, так і інших культур, що є виховною функцією освіти (Робінсон, 2016). Виховна функція як компонент соціальної ролі освіти має реалізовуватись і як національне виховання в аспекті дивергенційних процесів в освіті, і як розвиток загальнолюдських світових цінностей в

конвергаційному процесі входження освіти України в світову освітянську спільноту. Особистісна роль освіти реалізується через розвиток особистості, розкриття її творчого потенціалу на засадах принципів духовності.

Виклики, які стоять перед сучасною освітою вимагають інноваційних зрушень у підготовці духовного зрілого інноваційно-активного фахівця здатного до ініціативності у імплементації інноваційного продукту в бізнес-проекти, іншими словами, у формуванні у студентів системного інноваційного мислення. Проблема інновацій набуває особливої актуальності в університеті дослідницького типу, який базується на моделі «навчання – наука – інновація» і стратегією якого є підготовка спеціалістів з інноваційним мисленням й інноваційна діяльність як мета і засіб навчання.

Одним із підходів до розвитку національної освіти є цивілізаційний підхід (В.Кремень), пов'язаний з євроінтеграційними процесами, що передбачає переосмислення поняття змісту освіти та виконання завдань Болонського процесу, до яких можна віднести студентоцентризм як засадничий принцип сучасної освіти, пріоритет цінностей і духовних норм загальнолюдського характеру, створення умов для всебічного розвитку особистості.

Дослідник В. Огнев'юк розглядає модернізацію сучасної освіти в аспекті нових принципів організації навчального процесу. При цьому висувається положення про те, що основою трансформацій в сучасній освіті є три імперативи:

- імператив всебічного гармонійного розвитку;
- імператив формування парадигми проблемно-орієнтованого професіоналізму;
- імператив переходу від одновимірної до багатовимірної людини (Кремень, Левовицький, Огнев'юк & Сисоєва, 2013).

Теза Хосе Ортегі-І Гасета про те, що людське суспільство є завжди аристократичне «самою своєю істотою, аж до такого ступеню, що воно є суспільством у міру свого аристократизму і перестає ним бути в міру того, як утрачає аристократизм» (Ортега-І Гасет, 1994), є актуальною у визначенні мети навчання в технічному університеті як підготовки науково-технічної національно свідомої аристократії, для якої відданість і служіння ідеалам науки невід'ємно пов'язане із служінням своїй Батьківщині.

Пріоритетним завданням сучасної освіти є підготовка інноваційно активного фахівця, який відповідає викликам сучасного інноваційного суспільства. Існує велика кількість дефініцій та понять новації, інновації, інноватики. Спільним в дефініціях є трактування самої сутності інновації, що містить різні підходи до створення нових ідей, технологій, моделей розвитку. При цьому наковці розрізняють два основних підходи: статичний, в якому інновація розглядається як продукт, як результат певного процесу і динамічний, в якому інновація розглядається як динамічний процес впровадження нових методів, технологій замість існуючих (Друкер, 2006; Згуровський, 2006; Мазніченко, & Кришталь, 2008; Шумпетер, 1992).

Основна розбіжність лежить в трактуванні понять новації та інновації. В більшості

випадків їх трактують як синонімічні поняття. Проте, на наш погляд, їх не можна назвати тотожними. Новацію визначають як нову ідею, технологію, продукт, які відзначаються новизною та оригінальністю. Вважаємо логічним трактувати інновацію як процес впровадження новацій у відповідні системи з метою внесення в ці системи кардинальних змін.

Для тлумачення і диференціації зазначених понять розглянемо конкурс стартапів «Сікорські Челлендж», який є знаковою подією у сфері інноватики України. Стартап визначають як творчу роботу з новою ідеєю, як пошук бізнес-моделі для інноваційної ідеї, якої раніше не було. Отже, на конкурсі розглядаються певні науково-технічні новації, які після схвалення і успішної імплементації стають інновацією. Методологію впровадження таких інновацій називають інноватикою.

Науковці та практики в галузі економіки розглядають інновацію як нову функцію виробництва, «нову її комбінацію» (Шумпетер, 1992). «Нововведення, в основі якого лежать нові знання саме викликає зміни і націлене на створення нової потреби», передбачає новаторство як систему, як образ мислення і дії (Друкер, 2006).

В соціально-гуманітарному аспекті під інновацією розуміють таку спрямовану зміну, котра вносить у середовище нові стабільні ознаки: соціальні, матеріальні, завдяки яким середовище набуває нових властивостей, при цьому термін інноватика трактується як методологія розробки та впровадження інновацій (Мазніченко, & Кришталь, 2008).

Проблематика методологічних засад підготовки інноваційно активного фахівця, підвищення рівня інноваційної культури у вищій освіті як шляхом впровадження окремих педагогічних новацій, так і інноваційних змін в організації всього педагогічного процесу плідно досліджується у вітчизняній та світовій освіті (Бех, 2016; Ефімова, 2008; Згуровський, 2006; Кларін, 1995; Кремень, Левовицький, Огнев'юк, & Сисоєва, 2013; Мазніченко, & Кришталь, 2008; Робінсон, 2016; Іцковіц, 2008).

Методи дослідження. Методологічною основою розвитку інноваційного мислення є теоретичні засади розвитку мислення як такого з фокусуванням на поняттях критичності мислення, креативності, творчості. Будуючись на загальних для зазначених понять принципах, інноваційне мислення має свою специфіку, яку ми умовно розподіляємо на суб'єктивні (особистісно зумовлені) та об'єктивні (соціально зумовлені) чинники. До суб'єктивних чинників відносимо здатність особистості до інноваційної діяльності, яка забезпечується знаннями в певній галузі, включенням в діалог з професійною спільнотою, умінням усвідомлювати актуальність нововведень, продукувати та реалізовувати нові концепції, ідеї, методи, технології.

Мета і завдання. Серед об'єктивних чинників розвитку інноваційного мислення виокремимо наявність середовища, яке не тільки сприяє інноваційній діяльності, але і саме є інноваційним. Створення інноваційного середовища є складним і динамічним процесом, який на мікрорівні реалізується як інноваційний колектив, а на макрорівні – як інноваційне

суспільство.

Безсумнівно проблема підготовки фахівця з розвиненим інноваційним мисленням набуває особливої актуальності в університеті дослідницького типу, до якого належить Національний Технічний Університет України «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського». В університеті впроваджено нову модель організації інноваційного процесу Генрі Іцковіца, яка має назву «потрійна спіраль», базується на трьох чинниках, а саме, університет, виробничий сектор, інноваційний розвиток держави (Etzkowitz, 2008). Відтак, в університеті дослідницького типу весь навчальний процес визначається як навчання, наука та інноваційна діяльність.

Ілюстрацією взаємопов'язаності зазначених компонентів навчального процесу є поняття, які американські науковці визначають як наукову грамотність (scientific literacy), при цьому виокремлюються такі її компоненти як знання наукового контенту, розвиток аналітико-синтетичних умінь. До аналітико-синтетичних умінь окрім умінь обробки інформації слід також додати уміння реалізації схеми технологічного проектування, а саме,

- визначення проблеми,
- спосіб вирішення,
- реалізація запропонованого вирішення проблеми,
- оцінка,
- комунікація проблеми (National Research Council, 1996).

Третім компонентом «наукової грамотності» є “Nature of Science (NOS)”, тобто, розуміння самої сутності науки.

Безсумнівно, підготовка інноваційно активного фахівця має базуватись на інноваційних педагогічних технологіях, які, за визначенням В. Кременя, є цілеспрямованими, систематичними й послідовно впровадженнями в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес, від визначення його мети до очікуваних результатів (Кремень, 2010).

Педагогічні новації, що є невід'ємною частиною навчального процесу, охоплюють всі компоненти системи освіти, дозволяючи ефективно реалізувати всі її функції.

Результати дослідження. Сфокусуємось на аналізі компетентнісного підходу, який віддзеркалює провідну тенденцію сучасного освітнього процесу, а саме, перехід від знанневої парадигми до парадигми здатностей.

В проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» TUNING (Tuning educational structures in Europe) всі компетентності розподілено на дві групи: універсальні та предметно-спеціалізовані. До перших віднесено інструментальні компетентності, які, переш за все описуються лінгвістичними та технологічними вміннями; особистісні (такі як, наприклад, здатність до командної роботи); системні компетентності (до яких відносять здатності до самовдосконалення, уміння науково-дослідної діяльності).

Професійно-спеціалізовані компетентності рекомендовано розподіляти за класами діяльності (проектування, управління, технологія, організація).

На різних етапах розвитку суспільства *зміст освіти* якісно змінюється залежно від різних чинників, як то: соціально-економічних умов, рівня розвитку виробництва, науки, техніки і культури, розвитку в країні освіти і педагогічної теорії, від тих цілей і актуальних завдань, які ставить суспільство перед навчально-виховними установами різного типу а також від перспективи розвитку самого суспільства.

Зміст освіти передбачає розвиток:

- системи загальнонаукових, політехнічних і певних професійних знань;
- системи умінь і навиків пізнавальної, трудової, ігрової, громадської діяльності, необхідної для збереження досягнень науки і техніки;
- досвіду творчої діяльності;
- досвіду емоційно-ціннісного відношення до навколишньої дійсності, до самого себе;
- якостей особистості (моральних, духовних).

В умовах інтеграції вищої освіти до європейського освітнього простору особливої актуальності набуває *Концепція змісту освіти для європейського виміру України*, яка базується на основних цінностях та ідеях європейського демократичного суспільства.

Як зазначають вітчизняні науковці (Овчарук, 2003), зміст освіти має формувати у майбутніх фахівців як європейські так і національні цінності. На особливу увагу заслуговує формування загальнокультурної компетентності особистості, яку становить система універсальних елементів культури суспільства.

Культурологічна спрямованість освіти, зокрема, таких дисциплін, як іноземна мова, лінгвокраїнознавство, теорія міжкультурної комунікації сприятимуть формуванню здатності майбутніх фахівців до культурного засвоєння світу, ефективної крос-культурної комунікації.

Слід зазначити, що в питанні компонентного складу ключових (універсальних) компетентностей, які є загальними для всіх професій і спеціальностей, є певні неузгодженості. Деякі автори відносять до компонентного складу ключових компетентностей такі компетентності як соціополітичні, полікультурні, комунікативні, інформаційні. Більш чіткою і логічною нам видається розподіл компетентностей на надпредметні, галузеві (загально предметні), та предметні. При цьому під надпредметними компетентностями розуміються узагальнені знання, уміння, навички і способи діяльності, які можуть бути віднесені до метапредметного змісту освіти (Краєвський, 2003).

Поняття *надпредметної компетентності* вважаємо за потрібне розглянути через поняття *відповідальності*. Проаналізуємо три основні групи відповідальностей, базуючись на сформульованих в документах ЮНЕСКО цілях і завданнях освіти, таких як навчити вчитися, навчити працювати, навчити жити. У відповідності до першого кластеру цілей освіти

сформулюємо перший критерій виокремлення надпредметної компетентності як *відповідальність за власну освіту*. Формування такої відповідальності досягається діяльнісним характером навчання, а саме системним включенням студентів в навчально-дослідницьку діяльність, в результаті якої розвиваються здатність до набуття нових знань і умінь, до науково-дослідної роботи, здатність відповідати за власні рішення і дії в процесі командної роботи, усвідомлювати потребу у самоосвіті протягом всього життя.

Завдання освіти навчити працювати корелює з критерієм *відповідальності за якість професійної діяльності*. Формування цього типу відповідальності забезпечується здатністю ефективно працювати, застосовуючи узагальнені засоби діяльності, зокрема, відповідний лінгвістичний та інформаційно-комунікаційний інструментарій, відповідати за власні рішення і дії в процесі як індивідуальної, так і командної роботи, здатності брати відповідальність за розвиток професійного знання й професійних практик, реалізовувати на практиці методи ефективної комунікації, здійснювати творчу та інноваційну діяльність в професійній сфері.

Третій критерій виділення надпредметних компетентностей може бути сформульовано як *відповідальність за життя*. При цьому доцільно розділяти поняття життя для себе (здатність вести здоровий образ життя) та життя в суспільстві (усвідомлення загальнолюдських цінностей, здатність до національної і соціальної самоідентифікації). Остання здатність забезпечується знаннями як історії так і сучасного стану культури, літератури та суспільно-політичного розвитку країни, усвідомленням власної відповідальності за її модернізацію.

На особливу увагу в аспекті завдань сучасної освіти в інноваційному вимірі заслуговує розвиток лідерських якостей у підготовці інноваційно активного фахівця. При цьому акцентується питання виховання лідерів як основи розвитку суспільства (Бабаєв, 2017, с.48–59). Серед основних лідерських якостей розглядаються такі як креативність, відповідальність, активність, ініціативність. Вітчизняні науковці фокусуються на психологічних механізмах формування духовних цінностей особистості (Бех, 2016).

Між тим, попри зазначені розвідки можемо констатувати недостатню увагу, що приділяється уточненню взаємозв'язку інноваційної і лідерської діяльності, що є суттєвим для університету дослідницького типу та розгляду зазначених діяльностей в аспекті протидії прагматичній бездуховності. Доцільно розглянути, які смисли вкладаються в поняття лідерства. Перш за все окреслимо відповіді на питання – що має бути пріоритетом у формуванні лідерських якостей в університеті дослідницького типу в сучасному соціумі.

Для пошуку відповідей на це питання, по-перше, зосередимось на характеристиці лідерських якостей, а по-друге, виокремимо домінуючий принцип формування лідерських якостей в університеті дослідницького типу, стратегія якого полягає у формуванні національної науково-технічної еліти.

Почнемо з розгляду Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя

(European Qualifications Framework for Lifelong Learning, EQF-LLL), яка базується на результатах навчання на основі вимог до знань, умінь, широких компетентностей. Зазначений документ описує компетентності у термінах автономності і відповідальності (National Research Council, 1996). Це певним чином реферується з характеристикою лідерських якостей, наданих в проаналізованих роботах. Поруч з такими лідерськими якостями як активність, творчість, ініціативність, відповідальність є однією з найважливіших адже особиста та колективна відповідальності за успішність, університету, країни є стрижнем поняття національної еліти.

Саме готовність і здатність брати відповідальність за прийняття рішень та здійснення дій є однією з основних здатностей лідера. Це повною мірою стосується і інноваційної діяльності. Проблема інновацій набуває особливої актуальності в університеті дослідницького типу, який базується на моделі «навчання – наука – інновація» і стратегією якого є підготовка спеціалістів з інноваційним мисленням й інноваційна діяльність як мета і засіб навчання.

Як вже зазначалось, організація інноваційного процесу в університеті дослідницького типу базується на трьох чинниках, а саме, університет, виробничий сектор, інноваційний розвиток держави. Характеристики цих чинників взаємопов'язані та взаємодоповнюють. Таким чином, є підстави говорити про інтеграцію цілей в університеті дослідницького типу, а відтак, є сенс акцентувати увагу на головній, як вважають деякі науковці, функції лідера, а саме функції інтегратора.

Саме ця функція лідера є особливо значущою на етапі імплементації інноваційного продукту в бізнес-проекти. Слід додати, що теза про те, що лідер віддає перевагу діяльності наодинці певною мірою корелює з науковою, а не з інноваційною діяльністю. По-перше, в сучасних умовах інновації створюються індивідуумами в колективах, і лідерство в цих умовах є необхідною передумовою успіху. По-друге, глобалізаційні процеси в організації пошуку інноваційних рішень наукових і технічних завдань дали поштовх розвитку так званої відкритої інновації.

Термін «відкрита інновація», запроваджений Чесбро, є дотичним до понять «cumulative innovation», «mass innovation», суть яких пояснюється як стратегія створення та впровадження нових технологій шляхом систематичного використання внутрішніх і зовнішніх джерел інноваційних можливостей, інтеграцію цих можливостей через численні канали (Chesbrough, 2003).

Лідерські якості реалізуються не лише у науково-технічних, але й економічних, політичних, соціальних трансформаціях, що корелюється з функціями університету в сучасному світі, а саме, університет як освітній центр, центр інноваційної діяльності, лідер громадських думок.

Інноваційне мислення майбутнього фахівця формується в процесі науково-дослідної роботи (НДР). Розвиток у студентів здатності до НДР є особливо значущим для університету

дослідницького типу, адже саме університет є головним центром інноваційної діяльності. НДР студентів розглядається нами як один із засобів розвитку творчого потенціалу особистості студента.

Розглянемо приклад інноваційного підходу до організації НДР студентів в курсі навчальних дисциплін «Педагогіка та психологія вищої школи», «Методика викладання іноземних мов», де самостійну роботу студентів було організовано як ділову гру «Конференція».

Розглянемо структуру гри, що була запропонована студентам в рамках міждисциплінарного проекту з точки зору моделювання суб'єктів, об'єктів й потреб спілкування. Цілі гри співвідносяться з потребами спілкування, сукупність соціальних ролей – з суб'єктами спілкування, комунікативні та дидактичні умови реалізації гри – з об'єктами спілкування, а саме, з його предметним змістом.

На етапі *визначення ситуації* було обрано форму ділової гри – міжнародну науково-практичну конференцію «Психологічні та методичні засади педагогічної майстерності», окреслено умови, цілі та завдання її проведення. Учасниками й організаторами «Конференції» виступили самі студенти: вони активно включились в організацію ігрового процесу, розподілили ролі членів оргкомітету, керівників секцій, редакційної колегії, ведучих конференції, учасників і доповідачів конференції.

Програма конференції включала пленарне засідання «Психологічні та методичні засади педагогічної майстерності» та роботу в наступних чотирьох секціях: «Студент як суб'єкт навчальної діяльності в аспекті психолого-педагогічних засад гуманізації освіти», «Професіоналізм педагога у сучасному освітньому середовищі, вітчизняний та зарубіжний досвід», «Інновації в освіті. Новітні технології та засоби навчання», «Психологічні, педагогічні та методичні засади навчальної діяльності у вищій школі».

Реалізація ідеї ділової гри «Конференція» засновувалась на мобілізації творчих здібностей та особистісного потенціалу студентів. На організаційному етапі варто дотримуватись принципів навчально-виховного процесу, що сприяють формуванню творчих здібностей: принципу розвитку, який припускає врахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, принципу самодіяльності, що має на меті діяльний підхід, принципу самоорганізації (Коломієць, & Гулецька, 2012).

Специфікою наступного етапу – *рольової підготовки* – виступила орієнтація на результативність самостійної, близької до дослідницької, роботи студентів, систематизація й усвідомлення матеріалу лекційного курсу в процесі пошуку необхідної інформації (первинних текстів) та підготовки на її основі доповідей для виступу на «Конференції» (вторинних текстів). Було встановлено тісний зв'язок між лекційними, практичними заняттями та активною самостійною роботою студентів, що сприяло формуванню навичок та вмінь, необхідних для участі у грі та вирішення спеціальних професійно спрямованих завдань.

Змодельована ситуація уможливила формування у студентів навичок автономної роботи; сприяла розвитку інтелектуальних здібностей, до числа яких належать логічне та прогностичне мислення, здатність до аналітичних, синтетичних та оцінних мисленнєвих операцій; підтримала мотивацію до навчання на оптимальному рівні; забезпечила розвиток умінь особистісної і предметної саморегуляції.

Третій етап – *проведення рольової гри* – передбачав безпосередню роботу «Конференції» і допоміг студентам увійти у різні професійні ролі, спрямовані на формування в них культури поведінки та презентації самостійно здобутих знань, тактовності, дисциплінованості; на розвиток і корекцію пізнавальних, комунікативних, ораторських здібностей, особистісних рис та якостей.

Оприлюднення студентами результатів своєї навчально-дослідницької діяльності стало цінним досвідом, стимулювало молодих дослідників до ретельної підготовки виступу, сприяло формуванню ораторських здібностей, та опануванню техніки та логіки мовлення, надало студентам можливість оцінити свою роботу на тлі інших та зробити відповідні висновки та проаналізувати результати своєї науково-дослідної діяльності.

Активне залучення мультимедійних засобів (проекторів) під час презентації доповідей на конференції сприяло створенню творчої атмосфери, розвитку у студентів навичок та культури презентації. Використання проекторів розширило можливості подання матеріалу, а включення всіх видів аналізаторів до процесу сприймання запропонованої інформації сприяло свідомому її засвоєнню всіма учасниками конференції.

Зазначимо міжкультурний вимір представлення інформації (в тому числі й іноземною мовою) про розвиток систем освіти інших країн, навчальний процес та досвід педагогів в тих країнах, мову яких вони вивчають. Відстоюючи різні точки зору, студенти вчилися чітко та ґрунтовно висловлювати думки та виконувати різні ролі (в якості керівника секції, доповідача, учасника дискусії, тощо), збагачуючи свої знання з педагогіки та психології вищої школи, набуваючи розуміння світової та європейської освітньої політики.

На заключному етапі – *аналіз рольової гри* – доповідачі за результатами роботи секцій підсумовували результати засідання круглого столу, робили висновки, зауваження та пропозиції. Таке вирішення нестандартних науково-навчальних завдань сприяло активному творчому процесу, реалізації ідей проблемного навчання. Під час підготовки, проведення та підбиття підсумків «Конференції» учасники дійсно відчули, що саме студент знаходиться в центрі навчального процесу, згідно основних засад Європейського освітнього простору. При аналізі рольової гри студентам було запропоновано аргументовано оцінити результати власної та колективної науково-дослідної діяльності.

Обговорення. За результатами роботи конференції було проаналізовано та визначено найкращі доповіді студентів, що показали високорозвинені ораторські, культурні та комунікативні навички; студентами було створено банк кращих презентацій; заплановано створення веб-сторінки для подальшого обговорення актуальних проблем педагогіки та

психології вищої школи.

В діловій грі, на відміну від рольової і рольової професійно орієнтованої, крім трьох компонентів, виокремлених Д.Б. Ельконіним (ролі, вихідна ситуація, рольові дії), існує ще один компонент (Ельконин, 1978). Мається на увазі певний матеріальний продукт. Таким продуктом в діловій грі «конференція» ми вважаємо підготовку тез доповіді для публікації у збірнику матеріалів конференції. Доцільність використання інноваційних підходів до організації навчального процесу у вищій школі підтверджується отриманими практичними результатами НДР студентів, що дозволили виявити позитивні зрушення у формуванні ключових компетентностей та лідерських якостей майбутніх фахівців.

Висновки. У підсумку зазначимо, що модернізація цілей і змісту навчального процесу відбувається внаслідок імплементації педагогічних новацій, серед яких провідну роль відіграють інтерактивні технології, зокрема ділова гра. Досвід апробації ділової гри «Конференція» як форми організації НДР студентів на факультеті лінгвістики Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського свідчить про її ефективність у вирішенні завдань з мобілізації творчих здібностей та особистісного потенціалу студентів, розвитку як лідерських якостей, так і умінь командної роботи.

Саме готовність і здатність нести відповідальність за прийняття рішень та здійснення дій є однією з основних здатностей лідера. Це повною мірою стосується й інноваційної діяльності. Багатоаспектність функцій лідера в сучасному соціумі взагалі, і в університеті дослідницького типу зокрема, в якості домінуючого у формуванні лідерських якостей у студентів, дозволяє висунути принцип полісистемності цілей як головний, адже, як зазначає Кримський, «жодна мета в жодній діяльності не може бути єдиною, винятковою, має сполучатися з системою підцілей як головних чинників здійснення головної мети» (Кримський, 2014), якою в сучасній освіті є підготовка високодуховного, інноваційно-активного лідера науково-технічних, економічних, політичних і соціальних трансформацій.

Спроможність сучасних освітніх парадигм вчасно відповісти на виклики сьогодення підвищує запит на фахівця з інноваційним мисленням, і водночас, потребує переосмислення ціннісних акцентів, аксіологічного наповнення нової української освітньої парадигми.

Подальших досліджень потребує вивчення питань аксіологічного виміру освіти та пошук шляхів реалізації сучасних педагогічних технологій в організації навчального процесу та науково-дослідної роботи студентів.

Список використаних джерел

- Chesbrough, H. (2003). The era of open innovation. *MIT Sloan Management Review*, 44, 35-41.
- Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. New York: Routledge.
- National Research Council. (1996). *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Retrieved June 17, 2019 from <http://www.nap.edu/catalog/4962>
- Бабаєв, В. (2017). Освіта і виховання лідерів у вищій школі – субоснова перспективного

розвитку суспільства. *Лідер. Еліта. Суспільство: філософія, управління, педагогіка, психологія, соціологія*, 1, 48-59.

Бех, І. (2016). Виховна гуманістична парадигма в освітній інновації. *Педагогіка і психологія: Вісник НАПН України*, 2, 14-21.

Друкер, П. (2006). *Задачи менеджмента в XXI в.* Москва: ООО И.Д.Вильямс.

Ефимова, Е. (2008). *Формирование творческой самореализации будущего педагога*. Ишим: ИГПИ.

Згуровський, М. (2006). Дослідницькі університети: шанс для Європи. *Дзеркало тижня*, 3.

Кларин, М. (1995). *Инновации в мировой педагогике*. Рига: НПЦ «Эксперимент».

Коломієць, С. & Гулецька, Я. (2012). Рольова гра як засіб розвитку творчої педагогічної активності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців*, 30, 374-380.

Краевский, В., & Хуторской, А. (2003). Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. *Педагогика*, 3, 3-10.

Кремень, В. (2010). *Інноваційність в освіті як вимога часу. Інновації в освіті*. Ялта.

Кремень, В., Левовицький, Т., Огнев'юк, В., & Сисоєва, С. (2013). *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія*. Київ: Едельвейс.

Кримський, С. (2014). *Принципи духовності XXI століття. Україна incognita топ 25*. Київ: ПрАТ Українська прес-група.

Мазніченко, В. Г., & Кришталь, Н. І. (2008). Проблеми і принципи формування інноваційної інфраструктури. *Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 11, 31-35.

Овчарук, О. (2003). *Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: «КІС».

Ортега-І Гасет Х. (1994). *Вибрані твори*. Київ: Основи.

Проект «ТБЮНІНГ». (2006). *Гармонізація освітніх структур в Європі*. Взято з http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (23 вересня, 2019 р.)

Робінсон, К. (2016). *Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту*. Львів: Літопис.

Шумилов, О. (2008). *Містичний ключ до України*. Київ: Логос.

Шумпетер, Й. (1992). *Теория экономического развития. Исследование предпринимательской прибыли, капитала и цикла экономической конъюнктуры*. Москва: Прогресс.

Эльконин, Д. (1978). *Психология игры*. Москва: Педагогика.

References

Chesbrough, H. (2003). The era of open innovation. *MIT Sloan Management Review*, 44, 35–41.

Etzkowitz, H. (2008). *The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action*. New York: Routledge.

National Research Council. (1996). *European qualifications framework for lifelong learning*. Retrieved from <http://www.nap.edu/catalog/4962>.

Babaeiv, V. (2017). *Osvita i vykhovannia lideriv u vyshhii shkoli – subosnova perspektyvnoho rozvytku suspilstva* [The education and upbringing of leaders in higher education is a sub-basis for the future development of society]. *Lider. Elita. Suspilstvo: filosofiya, upravlinnya, pedagogika, psykholohiya, sociologiya*, 1, 48–59.

Bekh, I. (2016). *Vykhovna humanistychna paradyhma v osvitnii innovatsii* [Educational humanistic paradigm in educational innovation]. *Pedahohika i Psykholohiia*, 2, 14-21.

Druker, P. (2006). *Zadachy menedzhmenta v XXI v.* [Management problems in the XXI century].

Moscow: OOO I.D.Viliams.

Efimova, E. (2008). *Formirovanie tvorcheskoi samorealizatsii budushchego pedagoga* [Formation of creative self-realization of future teacher]. Ishim: IHPI.

Zghurovskii, M. (2006). *Doslidnytski universytety: shans dlia Yevropy* [Research universities: a chance for Europe]. *Dzerkalo Tyzhnia*, 3.

Klarin, M. (1995). *Innovatsii v mirovoi pedagogike* [Innovations in world pedagogy]. Riga: NPTS «Eksperiment».

Kolomiiets, S. & Huletska, Ya. (2012). *Rolova hra yak zasib rozvytku tvorchoi pedahohichnoi aktyvnosti studentiv* [Role play as a means of developing students' creative pedagogical activity.]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhototsi fakhivtsiv*, 30, 374-380.

Kraevskii, V., & Khutorskoi, A. (2003). *Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatelnykh standartakh* [Subject and general subject in educational standards]. *Pedahohika*, 3, 3-10.

Kremen, V. (2010). *Innovatsiunist v osviti yak vymoha chasu. Innovatsii v obrazovanii* [Innovation in education as a time requirement. Innovation in education]. Yalta.

Kremen, V., Levovyzyki, T., Ohneviuk, V., & Sysoieva, S. (2013). *Osvitni reformy: misiia, diisnist, refleksiiia*. [Educational reforms: mission, reality, reflection]. Kyiv: Edelveis.

Krymskyi, C. (2014). *Pryntsypy dukhovnosti XXI stolittia. Ukraina incognita top 25*. [Principles of XXI Century Spirituality. Ukraine incognita top 25]. Kyiv: PrAT Ukrainska pres-hrupa.

Maznichenko, V.H., & Kryshtal, N.I. (2008). *Problemy i pryntsypy formuvannia innovatsinoi infrastruktury* [Problems and principles of formation of innovative infrastructure]. In *Visnyk Shhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni Volodymyra Dalia*, 11, 31-35.

Ovcharuk, O. (2003). *Kompetentnosti yak kliuch do onovlennia zmistu osvity. Stratehiia reformuvannia osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvithoi polityky*. [Competence as the key to updating the content of education. Education Reform Strategy in Ukraine]. Kyiv: «KIS».

Ortega-I Gaset, X. (1994). *Vybrani tvory*. [Selected works]. Kyiv: Osnovy.

Proekt TUNING. Harmonizatsiia osvitnikh struktur v Yevropi. [The TUNING Project. Harmonization of educational structures in Europe]. (2006). Retrieved from http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf

Robinson, K. (2016). *Shkola maibutnoho. Revoliutsiia u vashii shkoli, shcho nazavzhdy zminyt osvitu*. [School of future. A revolution at your school that will change your education forever]. Lviv: Litopys.

Shumilov, O. (2008). *Mistychnyi kliuch do Ukrainy*. [Mystical key to Ukraine]. Kyiv: Lohos.

Shumpeter, I. (1992). *Teoriia ekonomicheskogo razvitiia. Issledovanie predprinimatelskoi pribyli, kapitala i tsykla ekonomicheskoi koniunkturi* [The theory of economic development. Investigation of entrepreneurial profit, capital and economic cycle]. Moscow: Progress.

Elkonin, D. (1978). *Psikhologiia igry*. [Psychology of the game]. Moscow: Pedagogika.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-200-208>
УДК 37.035:159.947.23-053.2+314.151.3-054.73:364.4-053.2
ORCID ID 0000-0002-4084-3219

Тетяна Куниця,

кандидат педагогічних наук,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У ДІТЕЙ З СІМЕЙ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

***Анотація.** У статті представлено методичку соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців. Робота з організації соціально-педагогічного супроводу відбувалася з суб'єктами виховного процесу: дітьми, дитячим колективом (класом), педагогами та батьками. За напрямками робота поділялася на діагностичну, прогностичну, корекційну та профілактичну.*

За результатами діагностики були виявлені високий, середній та низький рівні сформованості відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців. Розроблено і запроваджено програму індивідуального супроводу, завдання якої полягало у створенні позитивного сприйняття української громадянськості, запобіганні відстороненій споживачької позиції, проведенні просвітницької роботи, створенні позитивного досвіду реалізації громадянської позиції.

На прогностичному етапі висунуто припущення, що ефективний соціально-педагогічний супровід можливо забезпечити за умов організації освітнього середовища та системної просвітницької роботи. На корекційному та профілактичному етапах використано групові та індивідуальні форми роботи. Застосування методу групової дискусії дав можливість учасникам експерименту визначитися щодо своєї громадянської позиції. Квест «Я – громадянин України» актуалізував знання та вміння учнів щодо основних положень Конвенції ООН про права дитини, Конституції України; формування навичок застосування отриманих знань при реальних життєвих ситуаціях, формування правової культури та громадської активності. З метою розвитку критичного мислення, надання підліткам знань про сутність та особливості функціонування інформації в суспільстві, медіаграмотності у сучасному світі проведено тренінгове заняття «Що таке критичне мислення і навіщо воно потрібно».

Підтверджено, що соціальні проекти дають змогу підліткам набутися певного соціального досвіду, сприяють їх до громадянській активності та здатності до соціальної взаємодії. Доведено, що критерієм ефективності проведеної соціально-педагогічної роботи є активне самостійне включення дитини в процес організації та реалізації соціального проекту.

Ключові слова: діти вимушених переселенців соціально-педагогічний супровід, права людини, критичне мислення.

Tetiana Kunytsia

*PhD in Pedagogy,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A RESPONSIBLE CIVIL POSITION FORMATION IN CHILDREN FROM INTERNALLY DISPLACED FAMILIES

Abstract. *The article presents the methodology of socio-pedagogical support for responsible civil position formation in children from internally displaced families. Work on the organization of socio-pedagogical support was occurred with such subjects of educational process as children; children's collective (grade); teachers and parents. Work was divided into diagnostic, prognostic, corrective and preventive areas.*

The diagnostics revealed that a high, medium and a low level of responsible civil position development among children of internally displaced families. A program of individual support was developed to create a positive perception of Ukrainian civic consciousness; to prevent detached consumer position; to conduct educational work; to create a positive experience in the implementation of civil position.

At the prognostic stage, it was suggested that effective socio-pedagogical support can be provided in the conditions of the educational environment organization and systematic educational work organization. Group and individual forms of work were used at the correctional and preventive stages. The use of the group discussion method enabled the participants of the experiment to determine their civic position. The quest "I am a citizen of Ukraine" updated the students' knowledge and skills on the basic provisions of the UN Convention on the Rights of the Child, the Constitution of Ukraine; development of skills of applying the knowledge gained in real life situations, formation of legal culture and public activity. In order to develop critical thinking, to provide adolescents with knowledge about the essence and peculiarities of functioning of information in society, media literacy in the modern world conducted a training session "What is critical thinking and why it is needed".

It has been confirmed that social projects enable adolescents to acquire certain social experiences, promote them to civic engagement and capacity for social interaction. It is proved that the criterion of the effectiveness of the conducted social and pedagogical work is the active independent involvement of the child in the process of organizing and implementing the social project.

Keywords: *children from internally displaced families, critical thinking, human rights, socio-pedagogical support.*

Вступ

Україна на 2019 рік є дев'ятою у світі за кількістю внутрішньо переміщених осіб. Станом на 28 жовтня 2019 року, за даними Єдиної інформаційної бази даних про внутрішньо переміщених осіб, на облік взято 1 млн. 415 тис. 575 переселенців з тимчасово окупованих територій Донецької, Луганської областей та АР Крим, 14% з яких складають діти. На законодавчому рівні у 2014 році був прийнятий Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб», який гарантує права, свободи та законні інтересивнутрішньо переміщених осіб (Закон, 2014). У 2014-2018 рр. законодавча база щодо забезпечення реалізації прав і свобод вимушених переселенців розширювалася та вдосконалювалася.

Наріжним питанням є створення найсприятливіших умов проживання, самореалізації та забезпечення участі у реалізації своєї громадянської позиції дітей з сімей вимушених переселенців.

Соціально-педагогічний супровід був предметом дослідження науковців. Зокрема, супровід дітей та сімей вразливих категорій вивчали Алексєєнко(2018), Безпалько(2007), Жданович (2016), Зверєва (2006), Петрочко (2017), Трубавіна (2002) та інші. Різні аспекти формування громадянськості та громадянської позиції досліджені у роботах Вербицької(2010), Ігнатенко(1996), Кендзьора (2015), Косарєвої (1996) та ін.

Очевидною є необхідність дослідження і висвітлення шляхів забезпечення соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців.

Мета статті полягає у представленні методики соціально-педагогічного супроводу формування відповідальної громадянської позиції дітей з сімей вимушених переселенців.

Завданнями дослідження визначено розкриття складових методики, спрямованої на:

- засвоєння учнями знань про права та обов'язки громадянина;
- усвідомлення моральних принципів відповідальної громадянської позиції;
- набуття досвіду у реалізації відповідальної громадянської позиції.

Методи дослідження. При проведенні експериментальної роботи у 2018-2019 рр. було використано метод експертних оцінок, розроблено індивідуальну програму соціально-педагогічного супроводу. В ході формувального етапу експерименту проведено тренінгові заняття, підготовлено та реалізовано соціальний проект, організовано семінар-практикум для педагогів, індивідуальні консультації для батьків.

Експериментом охоплено 248 учнів 7, 8, 9, 10 **класів** спеціалізованої школи I-III ступенів з поглибленим вивченням англійської мови № 85 та школи I-III ступенів № 90 Печерського району міста Києва.

Результати дослідження. У дослідницькій роботі враховуємо, що важливою функцією закладів освіти різного рівня є створення найбільш сприятливих умов для самореалізації дитини у житті та забезпечення її участі в реалізації своєї громадянської позиції (Концепція, 2015). Формування такого освітнього середовища, у якому потреби особистості перетворюються на життєві цінності, сприяють соціальній активності дитини та впровадженню ціннісних орієнтацій у повсякденне життя. Соціально-педагогічний супровід дитини є складовою частиною цього процесу.

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

Соціально-педагогічний супровід формування відповідальної громадянської позиції дозволяє дитині більш повно самореалізуватися шляхом стимулювання доцільної та успішної поведінки, сприяє соціалізації та накопиченню соціально-значущого досвіду (Поняття, 2017).

Робота з організації соціально-педагогічного супроводу відповідальної громадянської позиції дітей з сімей вимушених переселенців проводиться з такими суб'єктами виховного процесу – дітьми, колективом, педагогами і батьками.

З дітьми соціально-педагогічний супровід полягає у наданні допомоги у формуванні ставлення до себе, як до громадянина держави, у позитивній самореалізації в цій якості, сприянні самостійності та ініціативності у здійсненні соціально-значущої діяльності.

З колективом – реалізується через організацію практичної соціально-значущої діяльності, сприяння вихованцям у прояві ініціативи, творчості у досягненні особистої та колективної мети, формування навичок конструктивної взаємодії мікрогруп колективу, набуття досвіду відповідального поведіння у конкретних ситуаціях; засвоєння та реалізацію громадянських прав та обов'язків.

З педагогами та батьками – через підвищення рівня педагогічної та правової культури, підготовку та оволодіння технологією здійснення соціально-педагогічного супроводу.

Розглянемо роботу з першими двома суб'єктами.

Робота була спрямована за прогностичним, корекційним та профілактичним напрямками.

На прогностичному етапі було висунуто припущення, що ефективний соціально-педагогічний супровід можна забезпечити за умов організації освітнього середовища й організації системної просвітницької роботи.

На формуальному етапі експерименту нами було розроблено і запроваджено методику соціально-педагогічного супроводу дітей з сімей вимушених переселенців, яка складалася з індивідуальних програм супроводу, групових дискусій, тренінгових занять, бесід тощо.

На корекційному та профілактичному етапах використовувалися групові та індивідуальні форми роботи.

Метою програми індивідуального соціально-педагогічного супроводу було створення комплексу соціально-педагогічних заходів, який сприятиме поглибленню знань про громадянськість та громадянську позицію, формуванню потреби у позитивній самореалізації, самостійності та ініціативності у здійсненні соціально-значущої діяльності. До діагностичної складової програми нами було включено експертні оцінки соціального педагога та класного керівника. Завдання програми полягали у проведенні просвітницької роботи, створенні позитивного сприйняття української громадянськості, позитивного досвіду реалізації громадянської позиції та запобіганні відстороненої споживацької позиції.

Метод групової дискусії дав можливість поділитися один з одним знаннями та міркуваннями, почути різні думки та позиції. Особливістю групової дискусії є чітке дотримання поваги до різних точок зору між її учасниками, спільний пошук конструктивних рішень розв'язання розбіжностей.

Групова дискусія використовувалася для обміну інформацією, виявлення суперечностей, порівняння своєї позиції з поглядами інших, переосмислення своїх поглядів. Ця форма роботи сприяла розвитку діалогічності спілкування, становленню самостійності мислення. Для дискусій були обрані теми «Пам'ятаймо заради майбутнього» (присвячена проблемі історичної пам'яті) та «Я і моя держава» (обговорення питання про місце кожної людини в житті держави).

Квест є формою як навчальних, так і розважальних програм, які дозволяють учням зануритися в подію. «Живий» квест побудований на взаємостосунках між учасниками, оскільки сучасні діти легше засвоюють знання в процесі самостійного опанування нової інформації і взаємного її обговорення. Метою квесту «Я – громадянин України» є актуалізація знань учнів щодо основних положень Конвенції ООН про права дитини, Конституції України; формування вмінь і навичок застосовувати отримані знання в реальних життєвих ситуаціях, формування правової культури і громадської активності. За проходження кожного етапу учасники отримують певну кількість балів, а перемогу отримує команда, яка набере найбільше балів. На першій зупинці «Всі різні – всі рівні» дітям пропонується за допомогою пантоміми представити основні права людини так, щоб це було зрозуміло людям будь-якої культури. На другій зупинці «Права дитини» учасники мають відповісти на питання вікторини щодо Конвенції прав дитини. На третій зупинці «Права-обов'язки» проводиться гра з м'ячем, кожна подача якого супроводжується назвою певних прав і обов'язків людей. Четверта зупинка «Обирай», на якій учасники визначають своє ставлення до запропонованого твердження (згоден—не згоден) і обґрунтовують свою думку. За результатами обговорення учасники квесту інколи змінювали свою громадянську позицію. П'ята зупинка «Керуємо державою» присвячується створенню моделі ідеальної держави, в якій би учасники гри мріяли жити. В процесі обговорення результатів кожен визначає свої гіпотетичні можливості щодо наближення нашої країни до запропонованої моделі. На останній зупинці відбувалося підбиття підсумків та нагородження переможців.

Одним із критеріїв сформованості відповідальної громадянської позиції людини є критичне мислення. Необхідність критичного мислення виникає тоді, коли з'являється потреба перевіряти вірогідність суджень, висловлюваних людьми – або ними самими, або іншими. Тобто, мова йде про протидію можливості маніпулювання свідомістю людини, введенню її в оману.

Критичне мислення розвивається на основі ретельного оцінювання припущень і фактів і призводить до об'єктивних висновків через аналізування всіх доречних факторів, використання обґрунтованих логічних процесів тощо.

Для розвитку критичного мислення було використане тренінгове заняття «Що таке критичне мислення і навіщо воно потрібно» (Харченко, 2018), мета якого полягала у формуванні навичок критичного мислення, оцінки фактів і ситуацій; отриманні інструментів – конкретних методів і прийомів критичного мислення; формуванні навичок аналітичного сприйняття інформації та обґрунтування прийняття рішень.

Окрім того, у роботі нами було використано адаптовану розробку Магди «Медіаграмотність: практичні навички» (2018) з метою надання підліткам знань про те, що таке інформація, за якими законами вона розвивається; яким є вплив дезінформації; що таке фейки і чим вони загрожують; загальне значення медіаграмотності у сучасному світі.

Ефективною технологією формування відповідальної громадянської позиції підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи є проектна діяльність, у процесі якої підлітки залучаються до осмисленої громадянської активності, набувають досвіду соціальної взаємодії у вирішенні суспільних проблем, мають можливість для самореалізації. Процес успішної реалізації проектів передбачав об'єднання спільних зусиль учнів, вчителів, батьків, громадськості, спрямованих на вирішення важливих для громади проблем. Проектна діяльність має групову форму взаємодії підлітків, реальне партнерство учасників.

Соціальна проектна діяльність поділялася на кілька етапів: вибір проблеми; планування діяльності; прогнозування результатів; розподіл обов'язків; збір інформації; співпраця з громадськістю; вирішення проблеми; представлення результатів своєї діяльності перед аудиторією; оцінювання своєї діяльності та діяльності партнерів. Соціальні проекти, надали змогу підліткам набути певного соціального досвіду, сприяли їх до громадянській активності та здатності до соціальної взаємодії. Це підтверджують результати контрольного зрізу, проведеного за результатами роботи. В експериментальних групах (125 учнів) кількість учнів з високим рівнем готовності ініціювати та брати участь у добровільній соціально-значущій діяльності збільшилась з 24% до 33,6%, а учнів з низьким рівнем зменшилась з 28% до 9,6%. В контрольній групі (123 учні), де проектна робота не проводилася, істотних змін не відбулося: високий рівень на початку мали 22,8%, наприкінці 20,3%, низький рівень – було 28,4%, стало 26%.

Активне самостійне включення дитини в процес організації та реалізації соціального проекту можна вважати підтвердженням ефективності усієї попередньо проведеної соціально-педагогічної роботи.

Обговорення. Проблема соціально-педагогічного супроводу дітей з сімей вимушених переселенців представлена у науковій літературі. Група дослідників з Бердянського державного педагогічного університету (Ророва, 2018) вивчали теоретичні та практичні аспекти психолого-педагогічної підтримки дітей та підлітків, тимчасово переміщених із територій постійного проживання. Результати нашого дослідження підтверджують висновок, що тісна співпраця психологів та вчителів з батьками та освітнє середовище прискорюють процес реабілітації та адаптації дітей та підлітків, які переживають посттравматичний стресовий розлад.

Ми переконалися в тому, що зміст соціально-педагогічної роботи соціального педагога із сім'ями вимушених переселенців має базуватися на принципах добровільності, своєчасності, персоналізації, повазі, активізації членів сім'ї. На цьому наголошують Петришин і Лещук (2016), акцентуючи увагу на створенні атмосфери співробітництва та партнерства між соціальним педагогом та сім'ями вимушених переселенців.

Вербицька (2010) акцентує увагу на якісному формуванні громадянської ідентичності, здатності й готовності молоді людини до усвідомленого вибору, активної участі у суспільних процесах, встановленні конструктивних відносин на засадах соціального партнерства. У наших дослідженнях ми дотримувалися такої ж позиції.

Досліджуючи вплив референтної групи на адаптацію дітей вимушених переселенців, Жданович (2017) доводить, що включення дитини до змістовно-дозвільової діяльності має позитивні результати. Це підтверджує й наше дослідження. Деякі аспекти роботи з дітьми вимушених переселенців, а також особливості соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії, на яких ґрунтується пропонуване дослідження, представлені в наших попередніх роботах (Алексеєнко, Жданович, Куниця, Малиношевський, & Сергєєва, 2017).

Висновки. Соціально-педагогічний супровід формування відповідальної громадянської позиції дітей з сімей вимушених переселенців процес складний і довготривалий. Представлені методики роботи з зазначеною категорією дітей не вичерпують усі можливі аспекти здійснення соціальної роботи у закладах загальної освіти. Подальшого методичного забезпечення потребує соціально-педагогічний супровід сімей вимушених переселенців та підготовка педагогів до здійснення соціально-педагогічного супроводу.

Список використаних джерел

Porova, O., Koval, L., Horetska, O., Serdiuk, N., & Burnazova, V. (2018). Theoretical and Practical Aspects of Psychological and Pedagogical Support for Children and Adolescents Temporarily Displaced from the Territories of Permanent Residence. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(2), 177-183. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1481>

Алексеєнко, Т. (2018). *Проблеми вимушених переселенців в Україні як феномен біфуркації ціннісних смислів реального життя і соціального виховання*. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Соціальна робота. Соціальна педагогіка, 2 (24) (11). 174-180.

Безпалько, О. (2007). *Мобілізація ресурсів громади щодо підтримки сімей із дітьми*. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: навч.-метод. комплекс: [навч.-метод. посіб. для вищ. навч. зал.] за заг. ред. І. Д. Зверєвої, Ж. В. Петровича; М-во освіти і науки України, М-во України у справах сім'ї, молоді та спорту, Представництво благодійної організації «Кожній дитині» в Україні. Київ: Фенікс. стор. 157-169.

Вербицька, П. (2010). *Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.

Жданович, Ю. (2016). *Педагогічна анімація як засіб соціально-педагогічної підтримки дітей вимушених переселенців*. Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки. 1, 119-123. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2016_1_23

Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Взято з <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>

Магда, Є. (2018). *Медиаграмотність: практичні навички*. Взято з https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA102+2018_T3/about

Зверєва, І. (2006) *Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах. Методичний посібник*. Київ: Держсоцслужба.

Ігнатенко, П., Косарева, Н., & Поплужний, В. (1996). *Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення. Посібник для вчителів*. Рідна школа, 3, 32-42.

Кендзьор, П. (2015). *Як бути громадянином України. Педагогічні технології громадянського виховання*. Львів: ЗУКЦ.

Кияниця, З., Петрочко, Ж. (2017). *Соціальна робота з вразливими сім'ями та дітьми. Посібник у 2-х ч.* Київ: ОБНОВА КОМПАНІ.

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2015). Взято з http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

Петришин, Л., Лещук, Г. (2016). *Змістові аспекти соціально-педагогічної роботи з вимушеними переселенцями та їх сім'ями в сучасних соціальних умовах*. Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ», 1 (11).

Поняття, сутність і зміст соціально-педагогічного супроводу, підтримки (2017) Взято з https://stud.com.ua/56698/pedagogika/ponyattya_sutnist_zmist_sotsialno_pedagogichnogo_suprovodu_pidtr_imki

Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді. Монографія (2017) [Алексеєнко Т. Ф., Жданович Ю. М., Малиношевський Р. В. та ін.]. Київ: ТОВ «Задруга».

Трубавіна, І. (2012). *Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник*. Київ: ДЦССМ.

Харченко, Н. (2018). *Розвиток критичного мислення: кластери, методи і прийоми, тренінгові заняття*. Особистісно орієнтовані технології національно-патріотичного виховання учнівської молоді в громадських об'єднаннях. Методичний посібник [Т. К. Окушко, Ж. В. Петрочко, В. І. Кириченко, О. В. Пашенко, Л. М. Сокол, Н. В. Харченко ; наук. ред. Т. К. Окушко]. Київ – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 100-137.

References

Porova, O., Koval, L., Horetska, O., Serdiuk, N., & Burnazova, V. (2018). Theoretical and practical aspects of psychological and pedagogical support for children and adolescents temporarily displaced from the territories of permanent residence. *Journal of History Culture and ArtResearch*, 7(2), 177-183. doi: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1481>

Aliexsieienko, T. (2018). Problemy vymushenykh pereselentsiv v Ukraini yak fenomen bifurkatsii tsinnisnykh smysliv realnoho zhyttia i sotsialnoho vykhovannia [Problems of IDPs in Ukraine as a bifurcation phenomenon of real life values and social education]. In *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Serii: Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika: Vol. 2* (24) (11) (pp. 174-180).

Bezpalko, O. (2007). Mobilizatsiia resursiv hromady shchodo pidtrymky simei iz ditmy [Mobilizing community resources to support families with children]. In I. D. Zvierieva & Zh. V. Petrochko (Eds.), *Intehrovani sotsialni sluzhby: teoriia, praktyka, innovatsii*. Kyiv: Feniks. stor. 157-169.

Verbytska, P. (2010). *Teoretyko-metodychni osnovy hromadianskoho vykhovannia uchnivskoi molodi u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Theoretical and methodological foundations of civic education of schoolchildren in secondary schools]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

Zhdanovych, Yu. (2016). Pedahohichna animatsiia yak zasib sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky ditei vymushenykh pereselentsiv [Pedagogical animation as a means of socially-pedagogical support for displaced children]. In *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Serii: Psykholoho-pedahohichni nauky: Vol. 1* (pp. 119-123). Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp 2016_1_23

Zakon Ukrainy "Pro zabezpechennia prav i svobod vnutrishno peremishchenykh osib" [The Law of Ukraine "On Ensuring the Rights and Freedoms of Internally Displaced Persons"]. Retrieved from: <https://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>

Mahda, Ye. (2018) *Mediahramotnist: praktychni navychky* [Media literacy: Practical skills]. Retrieved from: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:CZ+MEDIA102+2018_T3/about

Zvierieva, I. (2006) *Sotsialnyi suprovid simei, yaki opynylysia v skladnykh zhyttievykh obstavynakh* [Social support for families who find themselves in difficult circumstances]. Kyiv: DerzhSotssluzhba.

Ihnatenko, P., Kosarieva, N., & Popluzhnyi, V. (1996). Hromadianske vykhovannia uchniv v umovakh ukrainskoho derzhavotvorenna [Civic education of pupils in the conditions of Ukrainian state formation]. *Ridna Shkola*, 3, 32- 42.

Kenzor, P. I. (2015). *Yak buty hromadianynom Ukrainy. Pedahohichni tekhnologii hromadianskoho vykhovannia* [How to be a citizen of Ukraine. Pedagogical technologies of civic education]. Lviv: ZUKTs.

Kontsepsiia natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei ta molodi [The concept of national-Patriotic education of children and youth]. (2015). Retrieved from: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/

Petryshyn, L. I., & Leshchuk, H. V. (2016). Zmistovi aspekty sotsialno-pedahohichnoi roboty z vymushenyimi pereselentsiami ta yikh simiami v suchasnykh sotsialnykh umovakh [Substantive aspects of social and pedagogical work with IDPs and their families in today's social context]. In *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya «Pedahohika i Psykholohiia»: Vol. 1 (11)*.

Poniattia, sutnist i zmist sotsialno-pedahohichnoho suprovodu, pidtrymky [The concept, essence and content of social and pedagogical support, support]. (2017). Retrieved from: https://stud.com.ua/56698/pedagogika/ponyattya_sutnist_zmist_sotsialno_pedagogichnogo_suprovodu_pidtrymky

Kyianytsia, Z. P., & Petrochko, Zh. V. (2017). *Sotsialna robota z vrazlyvymi simiami ta ditmy* [Social work with vulnerable families and children]. Kyiv: OBNOVA KOMPANI.

Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei ta uchnivskoi molodi [Social and pedagogical support for children and students]. (2017). Kyiv: TOV «Zadruha».

Trubavina, I. M. (2012) *Sotsialno-pedahohichna robota z neblahopoluchnoiu simieiu* [Social and pedagogical work with a disadvantaged family]. Kyiv: DTsSSM.

Kharchenko, N. V. (2018). Rozvytok krytychnoho myslennia: klasteri, metody i pryomy, treninhovi zaniattia [Development of critical thinking: Clusters, methods and techniques, training sessions]. In T. K. Okushko (Ed.), *Osobystisno oriientovani tekhnologii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v hromadskykh obiednanniakh* (pp. 100-137). Kyiv–Kropyvnytskyi: Imeks-LTD.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-209-219>

УДК 37.013.42:374

ORCID ID 0000-0001-8696-9610

Олена Литовченко,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

МОДЕРНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЗАГАЛЬНОЄВРОПЕЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ОСВІТНІХ ЗМІН

Анотація. *Матеріали статті представляють основні аспекти модернізації соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти України у контексті загальноєвропейських та українських освітніх змін. Підкреслюється соціально-педагогічний потенціал позашкільної освіти. Щороку закладами позашкільної освіти проводиться майже 93 тис. різноманітних організаційно-масових заходів, до участі в яких залучається понад 70% дітей шкільного віку.*

Презентовано результати дослідження, зокрема опитування педагогів закладів позашкільної освіти щодо відповідності освітнього процесу сучасним вимогам. Опитування здійснено за допомогою розробленої анкети, яка містить такі блоки запитань: відповідність освітнього процесу в позашкільній освіті сучасним вимогам; визначення необхідності та напрямів модернізації організації освітнього процесу у позашкільній освіті; освіта дітей із особливими потребами у закладі позашкільної освіти; особливості роботи з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою.

У підсумку аналізу результатів за першим та другим блоками анкети зроблено висновок, що освітній процес у закладах позашкільної освіти за соціально-реабілітаційним напрямом лише частково відповідає сучасним вимогам за визначеними показниками; потребує модернізації. За третім та четвертим блоками отримано такі дані: більшість педагогів працює з дітьми з особливими потребами (55,9%), переважна більшість педагогів працює з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою (73,5%). Серед основних труднощів, із якими пов'язана освіта дітей із особливими потребами, названо такі: відсутність фахівців (медичного працівника, асистента вчителя та інші); відсутність умов (безбар'єрне середовище).

У статті актуалізовано питання створення інклюзивного освітнього простору у позашкільній освіті, проблема профілактики негативних проявів у молодіжному середовищі.

Ключові слова: *заклади позашкільної освіти, позашкільна освіта, інклюзивний освітній простір, соціальна профілактика, соціально-реабілітаційний напрям.*

Olena Lytovchenko,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine, Kyiv*

MODERNIZATION OF SOCIAL AND REHABILITATION DIRECTION OF OUT-OF- SCHOOL EDUCATION OF UKRAINE IN THE CONTEXT OF PAN-EUROPEAN AND UKRAINIAN EDUCATIONAL CHANGES

Abstract. *The content of the article summarize the main aspects of modernization of social and rehabilitation direction of out-of-school education of Ukraine in the context of pan-European and Ukrainian*

educational changes. The social and pedagogical potential of extracurricular education is emphasized. Out-of-school educational institutions annually hold nearly 93,000 various organizational and mass events, involving more than 70% of school-age children.

The results of the study are presented, including the survey of teachers of out-of-school educational institutions regarding the conformity of the educational process with the modern requirements. The survey was conducted with the help of a developed questionnaire, which contains the following blocks of questions: conformity of the educational process in out-of-school education to modern requirements; determining the need and directions for modernizing the organization of the educational process in extracurricular education; education of children with special needs in out-of-school education; features of working with children who are in difficult circumstances or who have behavioural problems.

As a result of the analysis of the results according to the first and second blocks of the questionnaire, it is concluded that the educational process in out-of-school educational establishments according to the social rehabilitation direction only partially meets the modern requirements for certain indicators; needs upgrading. The third and fourth blocks obtained the following data: the majority of teachers work with children with special needs (55.9%), the vast majority of teachers work with children who are in difficult circumstances or have problems with their behaviour (73.5%). Among the main difficulties faced by the education of children with special needs are the following: the absence of specialists (health care provider, teacher's assistant, etc.); no conditions (barrier-free environment).

The article addresses the issue of creating an inclusive educational space in extracurricular education, the problem of prevention of negative manifestations in the youth environment.

Key words: *inclusive educational environment, out-of-school education, out-of-school educational institutions, social rehabilitation area, social prevention.*

Вступ. Україна обрала європейський шлях розвитку, що не лише сприяє інтеріоризації демократичних цінностей у нашому суспільстві, але зумовлює низку соціально-економічних реформ, зокрема у освітній сфері.

Серед основних нормативних засад української освіти сьогодні – Концепція Нової української школи (2016), Закон України «Про освіту» (2017) та інші документи. Зокрема, Законом визначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Закон України «Про освіту» (2017) визначає *позашкільну освіту* як невід'ємний складник системи освіти України; статтею 15 прописано, що «метою позашкільної освіти є розвиток здібностей дітей та молоді у сфері освіти, науки, культури, фізичної культури і спорту, технічної та іншої творчості, здобуття ними первинних професійних знань, вмінь і навичок, необхідних для їх соціалізації, подальшої самореалізації та/або професійної діяльності; компетентності, здобуті за програмами позашкільної освіти, можуть враховуватися та визнаватися на відповідному рівні освіти».

У такому контексті позашкільна освіта виступає одним із найбільш важливих освітніх інститутів виховання і соціалізації дітей та молоді, створює умови для ціннісного самовизначення, соціального розвитку та творчої самореалізації особистості, а також сприяє соціальній захищеності та професійній орієнтації учнів.

За даними статистичних звітів МОН України (Позашкільна освіта, 2018), у системі освіти функціонують 1379 закладів позашкільної освіти, які відвідують майже 1 млн. 240 тис.

дітей (у середньому близько 40% від загальної чисельності дітей шкільного віку).

Заклади позашкільної освіти є осередками організаційно-масової роботи з дітьми та молоддю, вони виступають організаторами різноманітних конкурсів, фестивалів, виставок, концертів, змагань тощо, тобто заходів, де діти можуть проявити свої здібності й таланти, а також змістовно провести вільний час, що дає можливість активно проводити роботу щодо утвердження здорового способу життя, профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. Щороку позашкільними закладами системи освіти проводиться майже 93 тис. різноманітних організаційно-масових заходів, до участі в яких залучається понад 70% дітей шкільного віку (Позашкільна освіта, 2018).

Позашкільна освіта створює можливості для розвитку здібностей дітей із соціально незахищених категорій, яким необхідні підтримка й захист. Так, у 2018 році позашкільною освітою охоплено 9,4 тис. дітей з особливими освітніми потребами; 9,3 тис. дітей із числа дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; 47,6 тис. дітей із малозабезпечених сімей (Позашкільна освіта, 2018).

Слід зазначити актуальність творчих об'єднань *соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти*, зміст діяльності яких спрямовано, головним чином, на створення умов для соціального становлення дітей та молоді, зокрема, з особливими освітніми потребами, розвиток соціальних компетентностей, формування цінностей особистості, насамперед, громадянських цінностей, цінності здорового способу життя тощо; профілактику негативних проявів у дитячому і молодіжному середовищі.

У контексті проблеми вагомими є теоретичні положення психолого-педагогічної науки (Теоретико-методичні проблеми, 2016), зокрема щодо соціально-педагогічних основ освітнього процесу (Кияниця, & Петрочко, 2017), особливостей соціалізації особистості (Зверєва, 2008), профілактики негативних проявів у молодіжному середовищі (Створення системи, 2018), реалізації інклюзивної освіти (Jureviciene & Sostakiene, 2014; Shcherbakova, 2015). Актуальними є сучасні концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (Бех, & Чорна, 2014). Теоретико-методологічним основам позашкільної освіти присвячено праці Пустовіта (2012) та інших, діяльність установ неформальної освіти розглянуто у дослідженнях Clarijs (2008).

Суттєвими у межах проблеми дослідження є положення міжнародних документів соціального змісту Конвенція ООН про права дитини (Конвенція, 1989); Постанова Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей (Постанова, 2010); Постанова Європейської комісії «Інвестиції у дітей: розірвати коло неблагополуччя» (Постанова, 2013) тощо.

Мета та завдання. *Метою статті* є представити результати бачення педагогами закладів позашкільної освіти відповідності освітнього процесу сучасним вимогам; основні аспекти модернізації соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти у контексті загальноєвропейських та українських освітніх змін, а також актуалізувати питання створення інклюзивного освітнього простору у позашкільній освіті, проблему профілактики негативних

проявів у молодіжному середовищі.

Методи дослідження. Зважаючи на актуальність проблеми, у межах дослідження напрямів модернізації освітнього процесу у закладах позашкільної освіти за соціально-реабілітаційним напрямом розроблено анкету для педагогів, що має на меті з'ясувати їхню думку щодо сучасного стану позашкільної освіти України та напрямів її модернізації. Анкета містить такі блоки запитань:

- відповідність освітнього процесу в позашкільній освіті сучасним вимогам (запитання 1-3);
- визначення необхідності та напрямів модернізації організації освітнього процесу у позашкільній освіті (запитання 4-5);
- освіта дітей із особливими потребами у закладі позашкільної освіти (запитання 6-8);
- особливості роботи з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою (запитання 9-10).

Частина запитань є закритими (передбачають вибір респондентом варіанту відповіді та/або його позначення на цифровій шкалі), більшість – є напівзакритими (окрім готових, передбачають власний варіант відповіді). Частину запитань подано у вигляді таблиць:

1. Оцініть, будь ласка, відповідність освітнього процесу в позашкільній освіті України загалом сучасним вимогам (за десятибальною шкалою).
2. Оцініть, будь ласка, відповідність освітнього процесу у Вашому закладі сучасним вимогам (за десятибальною шкалою).
3. Оцініть, будь ласка, відповідність освітнього процесу в позашкільній освіті загалом сучасним вимогам за конкретизованими показниками (див. таб. 1).

Таблиця 1

Показники	Відповідає	Частково відповідає	Не відповідає	Ваш варіант (за необхідності)
нормативно-правовим вимогам, враховуючи зміни законодавства у сфері освіти				
досягненням психолого-педагогічної науки				
психолого-педагогічним підходам (компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний та ін.)				
запитам суспільства загалом				
запитам дітей та батьків				
культурним традиціям країни				
запитам педагогів				

4. Дайте оцінку від 1 до 10 балів необхідності модернізації організації освітнього процесу у позашкільній освіті.

5. Які кроки, на Вашу думку, є першочерговими з метою модернізації освітнього процесу (див. таб. 2)?

Таблиця 2

Можливі кроки	Необхідний	Частково необхідний	Не потрібний	Ваш коментар (за необхідності)
удосконалення фінансування галузі				
підвищення рівня соціального захисту учасників освітнього процесу				
залучення кваліфікованих педагогічних кадрів				
залучення зарубіжного досвіду				
осучаснення змісту позашкільної освіти				
зміна процедури затвердження навчальних програм				
стимулювання створення авторських навчальних програм				
посилення державної підтримки окремих напрямів позашкільної освіти				
організаційні зміни у позашкільній освіті (форми тощо)				
покращення науково-методичного забезпечення				
Ваш варіант (за необхідності): _____ _____				

6. Чи займаються у Вашому закладі з дітьми з особливими освітніми потребами?

7. З якими труднощами пов'язана освіта дітей із особливими потребами у Вашому закладі?

8. За якими навчальними програмами працюють творчі об'єднання, до яких залучені діти з особливими потребами (типовими, авторськими, якими саме – конкретизуйте, будь ласка):

9. Чи залучені до освітнього процесу діти, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою?

10. Чи реалізуються у Вашому закладі спеціальні програми/проекти для таких категорій дітей?

Опитуванням охоплено 186 педагогів експериментальних закладів: Київський Палац дітей та юнацтва, Кіровоградський обласний центр дитячої та юнацької творчості, Сумський

обласний центр позашкільної освіти та роботи з талановитою молоддю.

Результати дослідження. Одержані результати засвідчили, що на думку педагогів експериментальних закладів:

- відповідність освітнього процесу в позашкільній освіті України загалом сучасним вимогам (за десятибальною шкалою) складає 8,8;
- відповідність освітнього процесу у конкретному закладі сучасним вимогам (за десятибальною шкалою) складає 7,1 (середній показник);
- відповідність освітнього процесу в позашкільній освіті загалом сучасним вимогам за конкретизованими показниками (нормативно-правовим вимогам, враховуючи зміни законодавства у сфері освіти; досягненням психолого-педагогічної науки; психолого-педагогічним підходам; запитам суспільства загалом; запитам дітей та батьків; культурним традиціям країни; запитам педагогів) така: за всіма показниками переважає оцінка «частково відповідає»; найбільше позитивної оцінки («відповідає») – за критерієм «відповідність психолого-педагогічним підходам» (47,1%) та «відповідність запитам дітей та батьків» (41,2%). Найнижча оцінка («частково відповідає» (79,4%) та «не відповідає» (17,6%) – переважає за критерієм «відповідність запитам педагогів». Можна стверджувати також, що «запитам суспільства», на думку педагогів, позашкільна освіта – «частково відповідає» (70,6%).

У підсумку аналізу результатів за першим та другим блоками анкети зроблено висновок, що освітній процес у закладах позашкільної освіти за соціально-реабілітаційним напрямом лише частково відповідає сучасним вимогам за визначеними показниками, тому потребує модернізації.

За третім та четвертим блоками отримано такі дані:

- більшість педагогів (55,9%) працює з дітьми з особливими потребами, не працює – 32,4%, планують працювати – 11,7%;
- переважна більшість педагогів (73,5%) працює з дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою, не працює – 17,7%, планує працювати – 8,8%.

На запитання, чи реалізуються у закладі спеціальні програми/проекти для таких категорій дітей, «так» відповіло 29,4% педагогів, «ні» – 41,2%, планує реалізувати програми/проекти – 29,4%.

Основними труднощами, з якими пов'язана освіта дітей із особливими потребами, вважають наступні фактори: відсутність фахівців (медичного працівника, асистента вчителя та інше); відсутність умов для здійснення освітнього процесу (безбар'єрне середовище).

Серед відповідей на відкриті запитання була, наприклад, така: «Заклад позашкільної освіти орієнтований на перемоги, демонстрацію результатів освітнього процесу, такі діти (з особливими потребами – авт.) орієнтовані на процес. Такі діти більш виняток, ніж правило».

Ці відповіді підтверджують думку про те, що на роботу з дітьми з особливими потребами орієнтовані педагоги, які мають до цього хист і відповідні знання. Певна частина педагогів не готова до роботи в інклюзивних/спеціальних групах із об'єктивних і суб'єктивних причин.

Окрім цього, за результатами третього та четвертого блоку запитань зазначимо, що більшість педагогів закладів позашкільної освіти працює (або планує працювати) з дітьми з особливими потребами та дітьми, які перебувають у складних життєвих обставинах чи мають проблеми з поведінкою. Це підтверджує тезу про значний соціально-педагогічний потенціал цих закладів, зокрема творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти.

Обговорення. Результати дослідження думки педагогів закладів позашкільної освіти щодо відповідності освітнього процесу сучасним вимогам підтверджують значний потенціал цієї ланки освіти, дозволяють визначити основні аспекти модернізації соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти у контексті загальноєвропейських та українських освітніх змін, а також зумовлюють необхідність актуалізувати найбільш важливі у межах напрямку питання: створення інклюзивного освітнього простору у позашкільній освіті, профілактику негативних проявів у молодіжному середовищі.

Створення інклюзивного освітнього простору у позашкільній освіті

Сучасні прогресивні світові та національні тенденції полягають у створенні рівних можливостей для освіти людей із різними освітніми потребами, що знайшло відображення у зарубіжних (Jureviciene, & Sostakiene, 2014; Shcherbakova, 2015) і вітчизняних наукових працях. В українському законодавстві, зокрема, у Законі України «Про освіту» (Закон, 2017) визначено поняття «*інклюзивне освітнє середовище*» як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Відтак, суттєвою є роль творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку, орієнтованих на дітей з особливими потребами та дітей, які потребують підвищеної уваги.

На сучасному етапі до Закону України «Про позашкільну освіту» (Закон, 2000) внесено зміни, які регулюють організацію інклюзивного навчання. Зокрема, визначено поняття: «індивідуальна програма розвитку», «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище», «особа з особливими освітніми потребами»; до основних завдань позашкільної освіти (ст. 8) включено «розвиток інклюзивного освітнього середовища...»; статтю 18 унормовано, що «заклади позашкільної освіти утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи та інші організаційні форми для навчання осіб із особливими освітніми потребами».

Затверджено Порядок організації інклюзивного навчання в системі позашкільної освіти (Порядок, 2019), який має на меті правове урегулювання організації освітнього процесу в системі позашкільної освіти для дітей із особливими потребами, а також форму

Індивідуальної програми розвитку здобувача позашкільної освіти. У закладах позашкільної освіти діють творчі об'єднання для дітей цієї категорії, створюються спеціальні та інклюзивні групи, клуби для батьків дітей з особливими потребами, реалізуються спеціальні проекти. Наприклад, у Київському Палаці дітей та юнацтва діє родинний клуб «Дружні долоні» для сімей дітей з особливими потребами тощо.

Загалом можливо відзначити позитивну тенденцію створення інклюзивного середовища у значній кількості закладів позашкільної освіти України. Водночас, певна частка питань організації роботи з дітьми з особливими потребами в закладах позашкільної освіти залишається невирішеними (створення безбар'єрного середовища, забезпечення асистентами педагога та іншими фахівцями, реалізація сучасних навчальних програм тощо).

Профілактика негативних проявів у молодіжному середовищі

Розглядаючи міжнародний контекст проблеми, слід відзначити: кожна країна, яка прагне бути успішною, приділяє увагу соціальним питанням, зокрема профілактиці негативних соціальних явищ. Зокрема, роль неформальної освіти європейських країн у вирішенні соціальних проблем розглядає Clarijs (2008). Питання соціальної профілактики актуалізовано в українських наукових, науково-методичних працях (Кияниця, & Петрочко, 2017; Створення системи, 2018).

Слід підкреслити роль творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти, зміст діяльності яких значною мірою спрямований на попередження негативних проявів у дитячому і молодіжному середовищі (булінг, кібербулінг, вживання психоактивних речовин тощо). Зокрема, нагальними є завдання щодо створення умов для засвоєння ефективних моделей поведінки з ровесниками, формування поваги до прав і свобод людини, попередження нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства тощо (Створення системи, 2018).

Актуалізації зазначеної проблеми в суспільстві сприяє Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (2018), яким визначено поняття «булінгу», його ознаки, права та обов'язки працівників закладів освіти, а також запроваджено адміністративну відповідальність за булінг тощо.

Таким чином, програми і проекти, спрямовані на профілактику булінгу у дитячому і молодіжному середовищі, що реалізуються сьогодні у закладах позашкільної освіти, на часі. Водночас, слід відзначити, що важливою вимогою до таких програм має бути їх фаховий рівень, відповідність психолого-педагогічних підходам, актуальним моделям і програмам соціальної профілактики.

Актуальність проблеми профілактики залежностей серед дітей та молоді у різних країнах світу підтверджується діяльністю міжнародних організацій (Дитячий фонд ООН, ЮНІСЕФ (United Nations Children's Fund, UNICEF) та інші). Зокрема, у європейських країнах та США найбільшого поширення набули такі профілактичні програми:

- програма досягнення соціально-психологічної компетентності;
- програма навчання життєвим навичкам;
- програма зменшення факторів ризику та посилення факторів захисту;
- програми, що базуються на підході альтернативної діяльності;
- програми за методом «рівний-рівному» та інші.

Усі ці програми, незважаючи на відмінності в їх змісті та методиках, містять три типові завдання:

- розвиток соціальної та особистісної компетентності молодшої людини;
- вироблення в неї навичок самозахисту;
- попередження виникнення проблем.

В українському законодавчому полі та освітній практиці приділяється увага питанням профілактики різних залежностей у дитячому і молодіжному середовищі, водночас, потенціал соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти залишається недостатньо реалізованим у такому контексті.

Висновки. Здійснений аналіз теоретичних і практичних аспектів проблеми, результатів емпіричного дослідження серед педагогів закладів позашкільної освіти дозволив визначити основні *напрями модернізації соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти* у контексті загальноєвропейських та українських освітніх змін, а саме:

1. Створення сучасного змістово-методичного забезпечення соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти, орієнтованого на соціальне становлення особистості, розвиток соціальних компетентностей, формування цінностей особистості, насамперед, громадянських цінностей, цінності здорового способу життя тощо.

2. Розвиток інклюзивного освітнього середовища, створення рівних можливостей для дітей із різними освітніми потребами.

3. Реалізація сучасних навчальних програм, курсів, проектів, соціально-педагогічних технологій, спрямованих на профілактику соціальних девіацій у дитячому і молодіжному середовищі (булінг, кібербулінг, вживання психоактивних речовин тощо).

Таким чином, у сучасних умовах розвитку країни діяльність творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти є актуальною, потребує модернізації із врахуванням національної соціально-культурної ситуації, загальноєвропейських та українських освітніх змін. Особливої ваги набувають питання становлення світогляду дітей та молоді, профілактики соціальних девіацій.

Список використаних джерел

Clarijs, René (Ed.). (2008). *Leisure & Non-formal Education. A European Overview of After- and Out-of-School Education*. Prague, Czech Republic: EAICY.

Jureviciene, Margarita, & Sostakiene, Nijole. (2014). Expression of social skills of a child with autism spectrum disorder. Case analysis. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 4, 85-99.

- Shcherbakova, Anna. (2015). Psychological aspects of inclusive setting for children with disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 5, 84-93.
United Nations Children's Fund, UNICEF . [unicef.org](http://www.unicef.org).
- Бех, І. Д., & Чорна, К. О. (2014). *Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді*. Взято з <http://www.ipv.org.ua/data/28.01.15/Programa%20patriotychnogo%20vyhovannya.pdf>
- Зверева, І. Д. (Ред.) (2008). *Соціальна педагогіка: мала енциклопедія*. Київ: Центр учбової літератури.
- Конвенція ООН про права дитини* (1989). Взято з https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021
- Кияниця, З. П. , & Петрович Ж.В. (2017). *Соціальна робота із вразливими сім'ями з дітьми*. Київ: Обнова компанії.
- Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. (2016). Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konceptziya.html>.
- Позашкільна освіта України у 2018 році* (2018). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita>
- Порядок організації інклюзивного навчання в системі позашкільної освіти* (2019). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF>
- Постанова Ради Європи щодо прав дітей та розвитку соціальних послуг, дружніх до дітей та сімей* (2010). Взято з https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805afddf
- Постанова Європейської комісії «Інвестиції у дітей: розірвати коло неблагополуччя»* (2013). Взято з <http://www.alliance4investinginchildren.eu/implementation-of-the-investing-in-children-ec-recommendation-new-handbook-published/>
- Про освіту. Закон України № 2145-VIII § розд. II ст. 12*. (2017).
- Про позашкільну освіту. Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017* (2000).
- Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)*. Закон України № 2657-VIII від 18.12.2018. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua>
- Пустовіт, Г. П. (2012). *Позашкільна освіта і виховання*. Підручник. Київ: Педагогічна думка.
- Створення системи служб порозуміння для впровадження медіації за принципом «рівний-рівному/рівна-рівній» та вирішення конфліктів мирним шляхом у закладах освіти*. (2018). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/protidiya-bulingu/korisni-posilannya-shodo-temi-antibulingu>.
- Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. (2016). Збірник наукових праць. Київ. 20 (1).

References

- Clarijs, René (Ed.). (2008). *Leisure & non-formal education. A European overview of after- and out-of-school education*. Prague, Czech Republic: EAICY.
- Jureviciene, M., & Sostakiene, N. (2014). Expression of social skills of a child with autism spectrum disorder. Case analysis. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 4, 85-99.
- Shcherbakova, A. (2015). Psychological aspects of inclusive setting for children with disabilities. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 5, 84-93.
United Nations Children's Fund, UNICEF [unicef.org](http://www.unicef.org).
- Bekh, I. & Chorna, K. (2014). *Prohrama ukrainskoho patriotychnoho vikhovanna ditei ta uchnivskoi molodi* [Ukrainian program of patriotic education of children and youth]. Retrieved from <http://www.ipv.org.ua/data/28.01.15/Programa%20patriotychnogo%20vyhovannya.pdf>
- Zvereva, I. D. (Ed.). (2008). *Sotsialna pedahohika: mala entsyklopedia* [Social pedagogy: Small encyclopedia]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.
- Konventsia OON pro prava dytynu* [UN Convention on the Rights of the Child]. (1989). Retrieved

from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021

Kuianytsa, Z. & Petrochko H. (2017). *Sotsialna robota iz vrazlyvymy simiami z ditmy* [Social work with vulnerable families with children]. Kyiv: Obnova company.

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasadi reformuvannia serednoi shkoli [The New Ukrainian School. Conceptual principles of reforming high school]. (2016).

Pozashkilna osvita Ukraine u 2018 rotsi [Out-of-school education of Ukraine in 2018]. (2018). Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/pozashkilna-osvita>

Poriadok orhanizatsii inkluzyvnoho navchannia v systemi pozashkilnoi osvitu [The order of organization of inclusive education in the out-of-school education system]. (2019). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF>

Postanova Rady Yevropu shodo prav ditei ta rozvytku sotsialnykh posluh, druzhnikh do ditei ta simei [Council of Europe decision on the rights of the child and the development of child and family friendly social services] (2010). Retrieved from https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805afddf

Postanova Yevropeiskoi Komissii «Investitsii v ditei: rozirvaty kolo neblahopoluchchia» [European Commission Recommendation «Investing in Children: Breaking the cycle of disadvantage»] (2013). Retrieved from <http://www.alliance4investinginchildren.eu/implementation-of-the-investing-in-children-ec-recommendation-new-handbook-published>

Pro osvitu [On education]. № 2145-VIII § section II article 12. (2017).

Pro pozashkilnu osvitu [On out-of-school education]. № 2145-VIII від 05.09.2017. (2000).

Pro vnesennia zmin do deiakykh zakonodavchykh aktiv Ukraini shchodo protydii bullinhu [On amendments to some legislative acts of Ukraine on countering bullying] № 2657-VIII. (2018).

Pustovit, H. P. (2012). *Pozashkilna osvita i vykhovannia* [Out-of-school education]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

Stvorennia systemy sluzhb porozuminnia dlia vprovadzhenia mediatsii za printsipom rivnyi-rivnomu/rivna-rivnii ta vyrishennia konfliktiv myrnym shliakhom u zakladakh osvity [Establishment of a peer-to-peer / peer-to-peer mediation and peace settlement system in educational institutions]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/protidiya-bulingu/korisni-posilannya-shodo-temi-antibulingu>. (2018).

Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 20(1). [Theoretical and methodological problems of education of children and youth]: Kyiv.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-220-229>

УДК 37.091.3:[-043.86:-053.4]:316.3:006.52

ORCID ID 0000-0002-1681-0601

Вікторія Луценко,

науковий співробітник,

Інститут проблем виховання НАПН України,

м. Київ

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА

***Анотація.** У статті висвітлено основні підходи до створення соціально-комунікативного середовища закладу дошкільної освіти, наголошено на його виховному та розвивальному потенціалі.*

Метою дослідження є висвітлення результатів аналізу психолого-педагогічної, соціальної літератури з проблеми дослідження та характеристика особливостей соціально-комунікативного середовища для розвитку старшого дошкільника в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Завдання: 1) дослідити соціально-комунікативне середовище, як педагогічну проблему; 2) проаналізувати особливості соціально-комунікативне середовища сучасного закладу дошкільної освіти.

На констувальному етапі педагогічного експерименту було використано наступні методи: 1) теоретичні (аналіз і систематизація психолого-педагогічної, соціальної літератури, узагальнення та систематизація основних положень дослідження); 2) діагностичні: малюнок сім'ї (мета: вивчити дитячо-батьківські взаємовідносини; визначити провідних патернів поведінки кожного з члена сім'ї); опитування та анкетування батьків (мета: зібрати необхідну інформацію про сім'ю, визначити характер родинних взаємовідносин); 3) проектні методика, спрямовані на вивчення дитячо-батьківських взаємовідносин.

Серед основних сфер, на які спрямований процес соціалізації, виокремлюємо: діяльність, спілкування і самосвідомість – за всіма даними сферам відбувається розширення зв'язків людини з навколишнім світом. Порівняння отриманих результатів з науковими доробками, які стосуються певних аспектів створення соціально-комунікативного середовища для розвитку дитини старшого дошкільного віку, виявило, що презентоване дослідження підтверджує та розширює результати наукових розвідок, зазначених у статті.

У висновках наголошується, що соціально-комунікативне середовище закладу дошкільної освіти має великий потенціал для індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку. Окрім того, важливим для індивідуального розвитку дитини є її успішна соціалізація, тож соціально-комунікативне середовище закладу дошкільної освіти здатне її забезпечити за умови тісної взаємодії усіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, вихователів).

***Ключові слова:** розвиток дитини старшого дошкільного віку, середовище, соціально-комунікативне середовище.*

Viktoriia Lutsenko,

*Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

SOCIAL-COMMUNICATIVE ENVIRONMENT AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOLERS

Abstract. *The article highlights the main approaches to creating a social-communicative environment of a preschool education institution, emphasizing its educational and development potential.*

The purpose of the study is to elucidate the results of the analysis of psychological and pedagogical, social literature on the problem of research and to characterize the features of the social-communicative environment for the development of senior preschooler in the modern institution of preschool education. The objectives of the research are to explore the social-communicative environment as a pedagogical problem; to analyze the peculiarities of social and communicative environment of the modern preschool education institution.

At the constituent stage of the pedagogical experiment, the following methods were used: 1) theoretical (analysis and systematization of psychological and pedagogical, social literature, generalization and systematization of the main provisions of the study); 2) diagnostic: family drawing (goal: to study child-parent relationships; to identify leading patterns of behaviour of each family member); parenting surveys and questionnaires (purpose: to collect relevant family information, determine the nature of family relationships); 3) design techniques aimed at studying child-parent relationships.

Among the main spheres to which the process of socialization focuses are: activity, communication and self-awareness – in all these areas are expanding human relations with the outside world. Comparison of the obtained results with the scientific achievements concerning certain aspects of creation of social-communicative environment for the development of the senior preschooler has revealed that the presented research confirms and expands the results of the scientific researches mentioned in the article.

The findings emphasize that the social-communicative environment of a preschool education institution has great potential for the individual development of senior preschooler. In addition, the successful socialization of the child is important for the individual development of the child, so the social-communicative environment of the preschool education institution is able to provide it, provided that all participants in the educational process (children, parents, caregivers) work closely.

Key words: *development of senior preschooler, environment, social-communicative environment.*

Вступ. Сучасний дошкільний заклад – не лише заклад дошкільної освіти, а й простір щоденного життя дітей та педагогів, тож до сучасних освітніх пріоритетів належить системна організація освітнього простору й освітніх середовищ – саме вони забезпечують постійний, комплексний вплив на тих, хто здобуває освіту, з боку тих, хто її забезпечує.

Проведений аналіз науково-методичних джерел і сучасних тенденцій, що склалися в дошкільній педагогічній науці і практиці, дозволив сформулювати ряд протиріч між: необхідністю реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини як суб'єкта життєдіяльності, здатного ціннісно ставитися до себе, і традиційним знаннєвим підходом до її розвитку, орієнтацією на формальні результати; нагальною потребою виховання особистості дошкільників різних статевих груп і недостатнім рівнем розробки теоретико-методологічного й технологічного забезпечення зазначеного процесу; процесами інноваційних змін, притаманних сучасному освітньому просторові України, і недостатньою

професійною компетентністю вихователів ЗДО у галузі створення та забезпечення необхідних умов щодо проектування освітнього середовища у ЗДО як засобу індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Аналізуючи соціальне освітнє середовище, слід брати до уваги його соціальні характеристики, які визначатимуть його розвивальний вплив. Таким чином, соціально-комунікативне середовище розуміємо як сукупність соціальних умов (комунікативних та розвивальних), що впливають на свідомість і поведінку дитини. У зв'язку з цим постає необхідність теоретичного осмислення й вирішення виховних завдань розвитку особистості в умовах соціально-комунікативного середовища закладу дошкільної освіти.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що поняття «соціальне середовище» розглядають науковці в контексті соціальної педагогіки як її органічну складову частину. Такий підхід спостерігаємо в працях Алексеєнко (2005) та інших, проте у психолого-педагогічних дослідженнях проблема розвитку старшого дошкільника в соціально-комунікативному середовищі висвітлено недостатньо.

Мета та завдання. Метою дослідження є висвітлення результатів аналізу психолого-педагогічної, соціальної літератури з проблеми дослідження та характеристика особливостей соціально-комунікативного середовища для розвитку старшого дошкільника в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Завдання: 1) дослідити соціально-комунікативне середовище, як педагогічну проблему; 2) проаналізувати особливості соціально-комунікативне середовища сучасного закладу дошкільної освіти.

Методи дослідження. На констатувальному етапі педагогічного експерименту було використано наступні методи: 1) *теоретичні* (аналіз і систематизація психолого-педагогічної, соціальної літератури, узагальнення та систематизація основних положень дослідження); 2) *діагностичні*: малюнок сім'ї (мета: вивчити дитячо-батьківські взаємовідносини; визначити провідних патернів поведінки кожного з члена сім'ї); опитування та анкетування батьків (мета: зібрати необхідну інформацію про сім'ю, визначити характер родинних взаємовідносин); 3) *проектні методи*, спрямовані на вивчення дитячо-батьківських взаємовідносин.

Загальна кількість дітей, охоплених констатувальним експериментом – 86 дітей, 160 батьків та 8 вихователів закладів дошкільної освіти № 100 «Казка» та № 424 м. Києва.

Результати дослідження. Цілком погоджуємося з висновками Виготського (2004), що середовище це перш за все те, що оточує людину, за допомогою чого вона розвивається, існує та живе. На його думку, життєве середовище людини складається з трьох компонентів: природного, соціального та техногенного. З одного боку, людину оточують земний ґрунт, повітря, водоймища, рослини, тобто об'єкти природного походження і створені ними екологічні системи. З другого боку, людину оточують інші люди. Форми спільної діяльності людей, що історично склалися і характеризуються певним типом взаємовідносин, утворюють

людську спільноту, або соціум.

Зрозуміло, що педагоги пов'язують середовище з розвитком людини, так Підласий (2004) вважає що середовище це – оточення особистості, яке можна звести до трьох груп: макрофактори (суспільство, держава, планета, космос), мезофактори (етнокультурні умови, тип поселення, де живе і розвивається людина), мікрофактори (сім'я, дитячий садок, школа, позашкільні навчальні заклади, групи ровесників, засоби масової інформації). Середовище в педагогічному плані – мікросередовище – це світ взаємопов'язаних предметів, явищ і людей, які постійно оточують дитину і обумовлюють її розвиток. У загальному розумінні, середовище – це світ, в якому живе і розвивається особистість за допомогою людей, предметів та явищ, які її оточують.

Соціум це специфічна система, свого роду організм, що розвивається за своїми особливими законами, які характеризуються надзвичайною складністю. У соціумі взаємодіє величезна кількість людей. Результатом їх зв'язків стають особливі форми життєдіяльності та особливе оточення, які створюються в окремих соціальних групах. Ці умови можуть впливати на інших людей, які не входять до цих груп. Все це утворює соціальне середовище. Таким чином, соціальне середовище це також сукупність суспільних відносин, що складаються в суспільстві (уклад життя, традиції які оточують людину, соціально-побутові умови, обставини, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов), домінуючі суспільні ідеї і цінності. Соціальне середовище існує завдяки численним взаєминам його членів та соціальних інститутів, тож чим більша і різноманітніша палітра складових соціального середовища, тим інтенсивніше його розвиток та різноманітніші умови життєдіяльності особистості.

Дитина дошкільного віку постійно перебуває у соціальному оточенні, як однолітків, так й дорослих (батьків і педагогів) і, таким чином, включається у процес соціалізації, а соціалізація являє собою комплекс соціальних і психічних процесів, завдяки яким відбувається засвоєння дитиною знань, норм і цінностей, що визначають її як повноправного члена колективу. Це безперервний процес і необхідна умова оптимальної життєдіяльності особистості. Згідно з державним стандартом дошкільної освіти – БКДО (2012), соціалізація і комунікативний розвиток особистості дошкільника розглядаються як єдина освітня лінія – соціально-комунікативний розвиток.

Це переконливо свідчить, що домінуючим фактором індивідуального розвитку дитини старшого дошкільного віку виступає соціально-комунікативне середовище закладу дошкільної освіти. Аналізуючи соціальне освітнє середовище, слід брати до уваги його соціальні характеристики, які визначатимуть його розвивальний вплив. Таким чином, *соціально-комунікативне середовище розуміємо як сукупність соціальних умов (комунікативних та розвивальних), що впливають на свідомість і поведінку дитини.* Серед основних сфер, на які спрямований процес соціалізації, виокремлюємо: *діяльність,*

спілкування і самосвідомість – за всіма даними сферам відбувається розширення зв'язків людини з навколишнім світом в умовах соціально-комунікативного середовища.

За Леонт'євим (1983), діяльність це активна взаємодія індивіда з навколишньою дійсністю, під час якої суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняючи тим самим свої потреби. Види діяльності прийнято розрізняти за кількома ознаками: способами здійснення, формами, емоційною напруженістю, фізіологічними механізмами і таке інше. Основною ж відмінністю між різними видами діяльності є специфіка предмета, на який спрямований той чи інший вид діяльності. Предмет діяльності може виступати як у матеріальній, так і в ідеальній формі, при цьому за кожним конкретним предметом стоїть певна потреба, окрім того, жоден вид діяльності не може існувати без мотиву – невмотивована діяльність, з точки зору Леонт'єва (1983), є умовним поняттям.

Сфера спілкування і сфера діяльності тісно пов'язані між собою. В окремих психологічних концепціях спілкування розглядається як сторона діяльності, проте діяльність може виступати в якості умови, при якій може здійснюватися процес спілкування. Процес розширення спілкування особистості відбувається в ході збільшення її контактів з оточуючими, які, в свою чергу, можуть встановлюватися в процесі виконання тих чи інших спільних дій в процесі діяльності. Рівень контактів в процесі соціалізації особистості визначається її індивідуально-психологічними характеристиками. Провідну роль тут також грає вікова специфіка суб'єкта спілкування. Поглиблення спілкування здійснюється в процесі його децентрації (перехід від монологічної форми до діалогічної), особистість вчиться орієнтуватися на свого партнера, на більш точне його сприйняття і оцінку.

Третя сфера соціалізації, самосвідомість особистості, формується за допомогою становлення його Я-образів. Експериментально було встановлено, що Я-образи виникають у індивіда не відразу, а формуються в процесі його життєдіяльності під впливом різних соціальних чинників (Кононко, 1999; Рейполська, 2018). Структура Я-особистості включає в себе три основних компоненти: знання себе (пізнавальний компонент), оцінка себе (емоційний), ставлення до себе (поведінковий). Самосвідомість визначає розуміння особистістю себе як певної цілісності, усвідомлення власної ідентичності. Розвиток самосвідомості в ході соціалізації є контрольованим процесом, здійснюваним в процесі придбання соціального досвіду в умовах розширення діапазону діяльності та спілкування. Таким чином, розвиток самосвідомості не може проходити поза діяльністю, в якій постійно здійснюється трансформація уявлень особистості про себе відповідно до подання, що складається в очах інших. Процес соціалізації, таким чином, повинен розглядатися з точки зору єдності всіх трьох сфер – діяльності, спілкування і самосвідомості.

Особливості соціально-комунікативного розвитку в старшому дошкільному віці є одним з базових елементів в системі становлення особистості дитини. Процес взаємодії з дорослими і однолітками впливає не тільки безпосередньо на соціальну сторону розвитку

дошкільника, а й на формування його психічних процесів (Рейпольська, 2018). Рівень даного розвитку в дошкільному віці прямо пропорційний рівню ефективності подальшої адаптації дитини у суспільстві (Кононко, 1999).

Нами визначено, що соціально-комунікативний розвиток дітей дошкільного віку включає в себе наступні показники:

- сформованість почуття приналежності до своєї сім'ї, шанобливого ставлення до оточуючих;
- розвиток спілкування дитини з дорослими і однолітками;
- готовність дитини до спільної діяльності з однолітками;
- засвоєння соціальних норм і правил, моральний розвиток дитини; розвиток цілеспрямованості і самостійності;
- сформованість позитивних установок щодо праці і творчості;
- наявність знань щодо безпеки життєдіяльності (в різних соціально-побутових і природних умовах);
- рівень інтелектуального розвитку (в соціальній і емоційній сфері) та розвиток емпатійної сфери (чуйність, співчуття).

Виділяють три основні компетенції, якими необхідно оволодіти дитині в ЗДО: технологічну, інформаційну та соціально-комунікативну. Розвиток дитини старшого дошкільного віку в соціально-комунікативному середовищі якраз спрямовано на формування в неї соціально-комунікативної компетентності. У свою чергу, соціально-комунікативна компетентність включає в себе два аспекти: 1) соціальний – співвідношення власних прагнень з прагненнями оточуючих – продуктивну взаємодію з членами групи, об'єднаними спільним завданням; 2) комунікативний – вміння отримувати необхідну інформацію в процесі діалогу – готовність надавати і відстоювати власну точку зору при безумовній повазі позицій інших людей – вміння використовувати даний ресурс у процесі комунікації для вирішення тих чи інших завдань (Рейпольська, 2018).

Аналіз результатів малюнків дітей, отриманих за допомогою методу «Малюнок сім'ї» демонструє наступне: 50% дітей відчуває дефіцит спілкування в сім'ї, 7% – вважає себе знедоленими і не потрібними; 23% – включає до складу сім'ї сторонніх людей; 10% – впевнено, що не мають жодних стосунків в сім'ї, а 10% – виділяє тільки одного члена сім'ї, ігноруючи інших. Отримані дані дозволили зробити висновок, що благополуччя сім'ї залежить не від її структури, а від стилів внутрішнього сімейного виховання. На малюнку вказані характеристики спілкування, отримані за допомогою діагностичного методу – «Малюнок сім'ї» (рис.1).

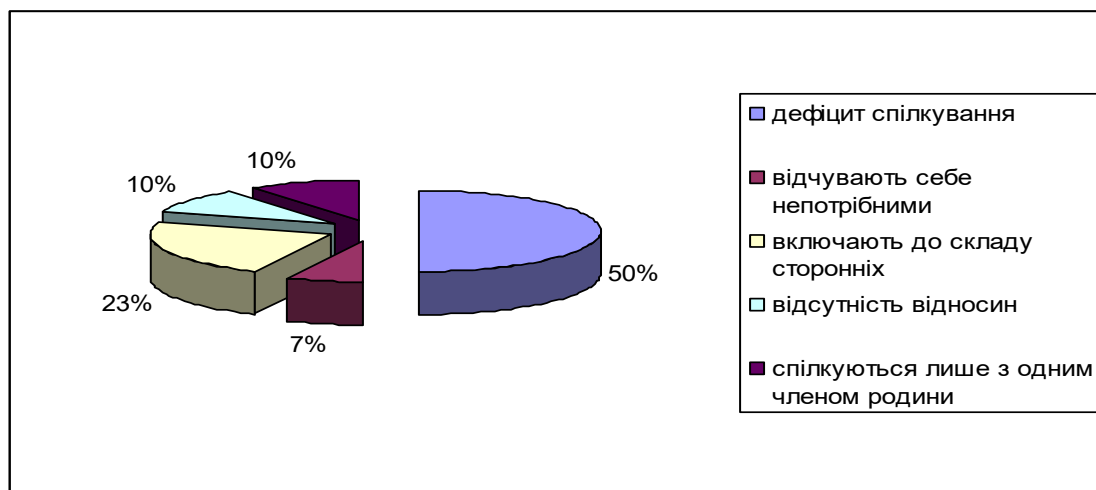


Рис. 1. Узагальнений аналіз результатів, отриманих за допомогою «Малюнку сім'ї»

Тому наступний етап нашого дослідження – вивчення типів виховання в цих родин, задля цього було використано опитувальник для батьків «Аналіз сімейних взаємовідносин», метою якої було визначити специфіку родинного виховання, встановити причини порушень за умови їх наявності. У результаті проведеної роботи було отримано наступні результати: жорстоке поводження – 5% родин (застосовують для виховання дітей покарання), нестійкий стиль виховання – 25% (виховання має ситуативний характер); підвищена моральна відповідальність – 30%, недостатність вимог (заборон до дитини) – 15%, емоційне відкидання – 25%. Результати унаочимо на рисунку 2.

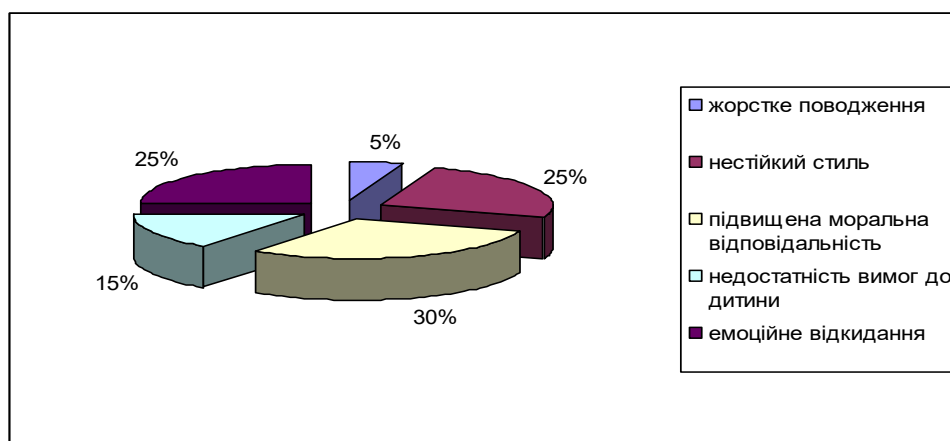


Рис. 2. Узагальнення результатів батьківського опитування

Таким чином, після проведення діагностики і спостереження взаємовідносин між батьками та дітьми, ми переходимо до діагностування вихователів закладів дошкільної освіти, їх професійного розвитку. При цьому, важливим для нас було: їх обізнаність із сучасними підходами гуманістичної педагогіки; спеціальними знаннями задля створення

(проектування) соціально-комунікативного середовища; розуміння проблем розвитку дітей у соціально-комунікативному середовищі; адекватна оцінка власного рівня фахової підготовки; потреба у консультативній допомозі з боку методиста; визнання професійного «вигорання».

Проаналізувавши отримані результати, з'ясували, що 18% вихователів майже повністю орієнтовані на сучасні підходи гуманістичної педагогіки, 32% усвідомили і прийняли факт професійного «вигорання», проте готові до взаємодії для його ліквідації, 14% вважають недоцільним спеціально створювати соціально-комунікативне середовище, бо діти і так спілкуються між собою, 16% – що проблеми у дітей пов'язані з характерними особливостями взаємовідносин у родині, 12% – недостатнім рівнем фахової підготовки, 8% – визнали, потребують консультативної допомоги.

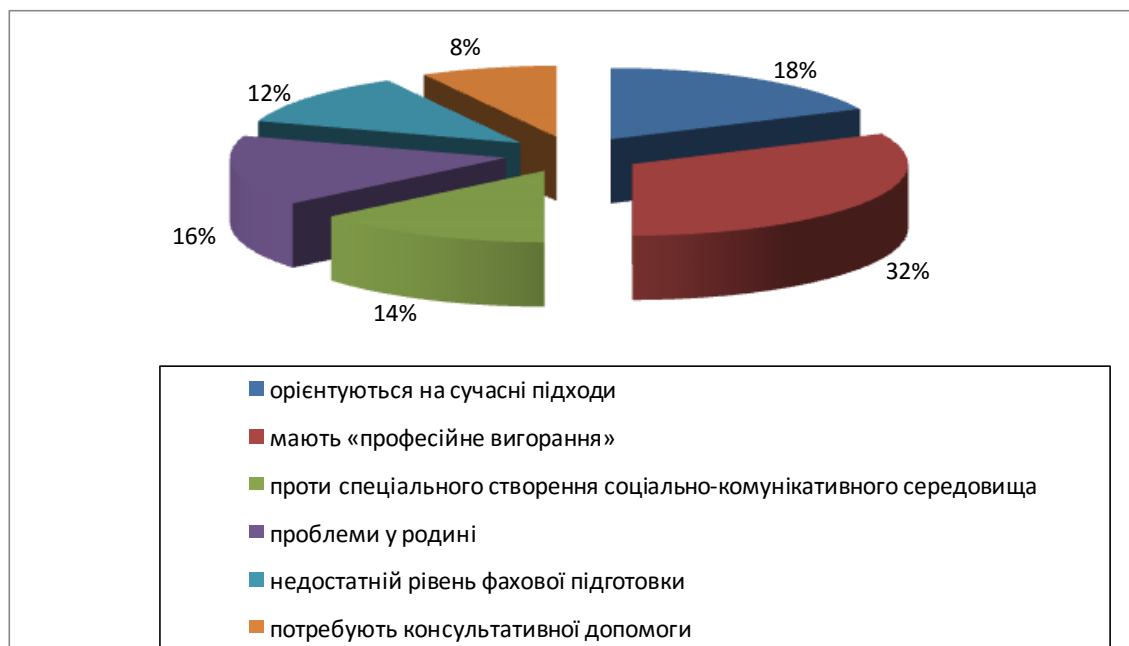


Рис. 3. Узагальнення анкетування вихователів

Таким чином, можна зробити висновок, що переважна більшість вихователів закладів дошкільної освіти готова до організації соціально-комунікативного середовища закладу дошкільної освіти, проте потребує консультативної допомоги.

Обговорення. Наше розуміння соціально-комунікативного середовища і його складових базуються на підходах дослідників до понять «середовище», «соціально-комунікативне середовище»: середовище це – сукупність природних умов життєдіяльності організму, сукупність соціально-психологічних і побутових умов життя людини, соціальної

групи (Крутій, 2009); що будь-який організм є «продуктом свого середовища» (Реан, 2012); середовище це, в широкому сенсі – всі фактори зовнішнього впливу на розвиток індивідуума (Фромм, 2017).

Наукові дослідження свідчать також про необхідність створення розвивального середовища в дошкільному закладі, функціонально моделюючого зміст дитячої діяльності (Крутій, 2009). Дослідники наголошують на необхідності широко використовувати методи, що активізують у дітей мислення, пошукову діяльність, елементи проблемного навчання. Важливим є активне використання ігрових прийомів, створення емоційно значущих соціально-комунікативних ситуацій, а провідною в освітньому процесі дошкільної освіти повинна стати діалогічна форма спілкування дорослого з дітьми, що сприяє розвитку активності дитини, почуття власної гідності й самоповаги (Крутій, 2009).

Висновки. В умовах кардинальних змін у політичній, економічній і соціальній галузях життя сучасного українського суспільства існує гостра потреба у виробленні якісно нового підходу до виховання підростаючих поколінь, безпосередньо пов'язаного з організацією цілісного виховного процесу. Аналіз результатів, отриманих під час констатувального етапу педагогічного експерименту, дослідження факторів, які впливають на формування особистості, свідчать, що в цілому вихователі дітей дошкільного віку позитивно ставляться до створення соціально-комунікативного середовища для розвитку дитини, проте готові до цього не всі. Окрім того, отримані експериментальні дані дозволити зробити припущення, що соціально-комунікативне середовище закладу дошкільної освіти здатне забезпечити успішну соціалізацію дітей старшого дошкільного віку, їх індивідуальний розвиток за умови тісної взаємодії усіх учасників освітнього процесу (дітей, батьків, вихователів). У подальших публікаціях буде висвітлено особливості проектування соціально-комунікативного середовища для індивідуального розвитку дітей старшого дошкільного віку та перевірено висунуте припущення.

Список використаних джерел

- Алексеевко, Т. І. (2005). Соціально-педагогічна підтримка дітей групи ризику. *Соціальна педагогіка*, 1, 56-60.
- Базовий компонент дошкільної освіти України* (2012). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatocnij.pdf>
- Выготский, Л. С. (2004). *Психология развития человека*. Москва: «Смысл».
- Дошкільна освіта: словник-довідник: понад 1000 термінів, понять та назв* (2010). Упор. К. Л. Крутій, О. О. Фунтікова. Запоріжжя: ТОВ «ЛПІС» ЛТД.
- Крутій, К. (2009). *Освітній простір дошкільного навчального закладу*. Київ: Освіта.
- Кононко, О. Л. (1999). Розвиток самосвідомості як запорука особистісного зростання дошкільника. *Дошкільне виховання*, 10.
- Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения*. Т. 2. Москва: «МГУ».
- Підласий, І. П. (2004). Практична педагогіка або три технології. *Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти*. Київ: «Слово».

Реан, А. (2012). *Психология детства*. Санкт-Петербург: «Питер».

Рейпольська, О. Д. (2018). Особливості розвитку особистості дитини дошкільного віку в процесі соціалізації. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. 22.

Фромм, Е. (2017). *Мистецтво любові*. Харків: «КСД».

References

Aliexsieienko, T. I. (2005). *Sotsialno-pedahohichna pidtrymka ditei hrupy ryzyku* [Social and pedagogical support for at-risk children]. *Sotsialna Pedahohika*, 1, 56-60.

Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy [Basic component of preschool education of Ukraine]. (2012). Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf>

Vygotskii, L. S. (2004). *Psikhologiya razvitiia cheloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Smysl.

Doshkilna osvita: slovnyk-dovidnyk [Preschool education: Dictionary]. (2010). Zaporizhzhia: TOV «LIPS» LTD.

Krutii, K. (2009). *Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Educational space of a preschool educational institution]. Kyiv: Osvita.

Kononko, O. L. (1999) *Rozvytok samosvidomosti yak zaporuka osobystisnoho zrostannia doshkilnyka* [The development of self-awareness as a pledge of preschooler's personal growth]. *Doshkilne Vychovannia*, 10.

Leontev, A. N. (1983). *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniia: Vol. 2* [Selected psychological works]. Moscow: MGU.

Rean, A. (2012). *Psikhologiya detstva* [Psychology of childhood]. St. Petersburg: Piter.

Reipolska, O. D. (2018). *Osoblyvosti rozvytku osobystosti dytyny doshkilnoho viku v protsesi sotsializatsii* [Features of development of the personality of the child of preschool age in the socialization process]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zb. nauk. prats:Vol. 22*. Kyiv: Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy.

Fromm, E. (2017). *Mystetstvo liubovi* [The art of love]. Kharkiv: «KSD».

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-1-230-239>

УДК 37:[17.022.1:502]:273.2

ORCID ID 0000-0002-7072-8844

Вікторія Маршицька,

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

СУТНІСНІ ОЗНАКИ СТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО ПРИРОДИ ТА СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНОГО ПРИРОДНОГО СЕРЕДОВИЩА У ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Анотація. У статті подається ґрунтовна характеристика особливостей ставлення старших дошкільників до природи та наголошується наскільки важливим є врахування описаних істотних ознак для створення ефективного природного освітнього середовища у дошкільному закладі.

Дослідники проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку особливо наголошують на тому, що у дошкільному дитинстві найважливішими напрямками формування природничо-екологічної компетенції є розвиток у дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи, яке ґрунтується на усвідомленні її самоцінності, формування інтересу до спілкування з природою та її пізнання. Сформованість еколого-природничої компетентності дає можливість дитині, спираючись на наявні уявлення про цілісність світу природи, його самоцінність і вплив на життєдіяльність людей, самостійно й конструктивно діяти в різних ситуаціях, що вимагають вибору екологічно доцільної діяльності, мотивує поведінку, взаємодію дітей з навколишнім природним середовищем відповідно до його законів і в гармонії з ним.

Це робить особливо актуальною проблему створення такого природного освітнього розвивального середовища у дошкільному закладі, що здатне забезпечити спілкування дитини з природою, позитивно впливати на формування її особистості.

У сучасних психолого-педагогічних та методичних дослідженнях проблемі створення розвивального середовища у вихованні дитини дошкільного віку приділяється значна увага. Водночас аналіз науково-методичних публікацій та практики дошкільного виховання підтверджує, що проблема створення природного розвивального середовища дошкільного закладу не є до кінця розв'язаною.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти, дошкільний вік, природне освітнє середовище, освітнє середовище, розвиток дитини, ставлення до природи.

Viktoria Marshytska,

*PhD in Pedagogy, Senior Researcher,
Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

THE ESSENTIAL FEATURES OF THE SENIOR PRESCHOOLERS' ATTITUDE TOWARDS NATURE AND CREATION OF AN EFFECTIVE NATURAL ENVIRONMENT IN PRESCHOOL INSTITUTION

Abstract. The article gives a profound description of the characteristics of the senior preschoolers' attitude towards nature and emphasizes the importance of taking into account the described essential features for creating an effective natural environment in a preschool institution.

Researchers of the problem of ecological education of preschool children especially emphasize that in preschool childhood the most important directions of formation of natural and ecological competence are the development of emotional and value attitude towards nature in children, which is based on awareness of its self-worth and formation of interest in learning about nature. Formation of ecological and natural competence enables the child, based on the available ideas about the integrity of the natural world, its self-worth and influence on human life, to act independently and constructively in different situations that require the choice of environmentally appropriate activity, motivates behavior, children's interaction with environment according to its laws and in harmony with it.

This makes the problem of creating such a natural educational developmental environment in preschool institution, which can ensure the communication of the child with nature, positively influence on formation of his/her personality.

In modern psychological, pedagogical and methodological researches, the problem of creation of the developmental environment in preschool institutions is given considerable attention. At the same time, the analysis of scientific and methodological publications and practices of preschool education confirms that the problem of creating the natural development environment of preschool institution is not completely solved.

Keywords: *child development, educational environment, natural educational environment, preschool education institution, preschool age, attitude towards nature.*

Вступ. Критичне осмислення причин сучасної екологічної ситуації обумовлює корекцію ціннісних орієнтацій та соціально-моральних позицій щодо використання природи суспільством. Сучасні дослідження проблем екологічного виховання ґрунтуються на гуманістичному розумінні причин екологічних проблем, згідно якого останні розглядаються не як проблеми навколишнього середовища чи здоров'я людини, а як проблеми внутрішнього світу особистості. Практичне вирішення завдань сучасної дошкільної освіти потребує ґрунтовної психолого-педагогічної основи для організації освітнього процесу та створення освітньо-розвивального середовища.

Досить ґрунтовно освітнє середовище представлено у психологічних працях. Доведено визначальну роль зовнішніх умов, тобто середовищних, у поведінці, діяльності, розумовій та фізичній активності, розвитку людини: Рубінштейн (принцип єдності свідомості та діяльності) (2000); Виготський (теорія «зони найближчого розвитку») (1984); Запорожець (спонтанний характер механізму саморозвитку діяльності) (1965).

Узагальнюючи наукові підходи до тлумачення складного, багатомірного і суб'єктивного поняття «освітнє середовище», можемо констатувати, що більшість науковців під середовищем розуміють оточення, що складається із сукупності природних, матеріальних, соціальних чинників, які прямо чи опосередковано впливають на особистість (Горопаха, 2001; Новоселова, 1995; Плохій, 2010; Урбанская, 2010). Визначають його як процес діалектичної взаємодії соціального, просторово-предметного та психодидактичного компонентів, що утворюють систему умов і впливів, яка забезпечує оптимальні параметри освітньої діяльності певного освітнього суб'єкта (Крутії, 2009; Ясвин, 2001).

Мета та завдання статті – на основі аналізу наукової літератури і практики роботи закладів дошкільної освіти (ЗДО) визначити сутнісні характеристики ставлення дитини старшого дошкільного віку до природи та обґрунтувати необхідність їх врахування для

створення ефективного природного освітнього середовища закладу дошкільної освіти .

Методи дослідження. На даному етапі педагогічного дослідження використано теоретичні методи, а саме: аналіз і систематизація психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем виховання дітей дошкільного віку, навчальних і методичних посібників, дидактико-методичного забезпечення освітнього процесу закладів дошкільної освіти; узагальнення та систематизації педагогічного досвіду.

Результати дослідження. У психологічних дослідженнях з проблем становлення особистості у дошкільні роки, зазначається, що дитина диференціює явища дійсності на двох рівнях – понятійному і ціннісному. На першому, який здійснюється розумом, вона прагне встановити сутність того чи іншого об'єкта, його призначення, систему зв'язків з іншими. На другому рівні передбачається аналіз душевний, коли об'єкт сприймається дитиною як не відсторонений, тобто такий, що має до неї відношення, стосується її, не лишає її байдужою. Відчуття дитиною цінності того чи іншого об'єкта, переживання нею його приємності /неприємності/ спонукає до активних дій, перетворюється на мотив діяльності. Мотивом можуть бути цінності лише визнані самою дитиною, а не запропоновані чи нав'язані іншими (Божович, 1968; Вилюнас, 1990; Виготский, 1984; Додонов, 1978; Запорожец, & Эльконин, 1965).

Психологічна природа особистісних цінностей характеризується тим, що вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини, тобто зміст певних моральних норм стає цінним для неї сам по собі, як такий, без будь-яких умов. Важливим аспектом нормативної регуляції соціальної поведінки дошкільника є інтеріоризація соціальних норм, перетворення їх на внутрішні, суб'єктивні норми. В ході цього складного процесу механізми зовнішнього соціального контролю перетворюються на внутрішні регулятори індивідуальної свідомості й поведінки (Бех, 1998; Вилюнас, 1990; Кононко, 2000).

Саме у старшому дошкільному віці основним новоутворенням є формування внутрішніх етичних інстанцій, зародження своєрідного «контролера» власних дій, вчинків, досягнень, думок (Бернс, 1986; Субботский, 1991). Регулятивні механізми індивідуальної поведінки тісно пов'язані з механізмами соціального контролю і культурними стереотипами. Для того, щоб знання дитиною норм не розходилося з реалізацією їх у поведінці, необхідною умовою є перетворення норми на внутрішню спонуку, мотив соціальної поведінки або раціональне прийняття дитиною норми як справедливої, необхідної, доцільної, корисної. Це можливо, коли зовнішня соціальна норма пов'язується у свідомості з потребами, інтересами, переконаннями, мотивами, ідеалами, самооцінкою дошкільника. Як успішний шлях закріплення виділяється включення емоційної сфери дитини у процесі сприймання (Божович, 1979; Виготский, 1984; Кононко, 1998).

Дослідники проблеми виділяють три основних канали формування суб'єктивного ставлення до природи: 1/ у процесі побудови перцептивного образу – перцептивний канал; 2/ на основі обробки одержаної інформації – когнітивний канал; 3/ у процесі безпосередньої

взаємодії з природним об'єктом – практичний канал. Безумовно, що виділення «чистих» каналів можливе тільки в абстракції, вони тісно взаємопов'язані, механізми одного каналу можуть функціонувати у межах іншого (Дерябо, & Ясвин, 1996).

Дерябо запропонував використовувати для визначення ключових стимулів, що впливають на процес формування суб'єктивного ставлення до природних об'єктів, термін «психологічний релізер» (від англ. release – звільняти, відпускати). «Психологічний релізер – це специфічний стимул, пов'язаний з природним об'єктом, що визначає напрям і характер формування суб'єктивного ставлення до нього» (Дерябо, & Ясвин, 1996, с. 111). Дослідники підкреслюють, що психологічні релізери різні за своїм характером і можуть впливати за всіма трьома каналами формування ставлення: перцептивним, когнітивним та практичним.

Так, у межах перцептивного каналу суб'єктивне ставлення до природного об'єкта формується під впливом так званих природних психологічних релізерів. Природні психологічні релізери впливають безпосередньо в процесі сприйняття природного об'єкта, тобто пов'язані з першою сигнальною системою. Природні психологічні релізери класифікують за сенсорними системами, на які вони впливають. Відповідно виділяють: візуальні, аудіальні, тактильні, нюхово-смакові, поведінкові психологічні релізери. Механізмом обробки візуальних, аудіальних, тактильних, нюхово-смакових психологічних релізерів є емоційний тон відчуття, а поведінкових (вітальних) – є порівняння їх з людиною та емоційна оцінка, що виникає на цій основі (Дерябо, & Ясвин, 1996).

Отже, емоційний тон відчуття та емоційна оцінка, що породжуються дією механізмів перцептивного каналу, є покладаються в основу виникнення в особистості потягу до природних об'єктів.

Формування суб'єктивного ставлення у межах когнітивного каналу відбувається під впливом соціальних психологічних релізерів та екологічних фактів. Соціальні психологічні релізери відображають досвід суспільства і діють у межах другої сигнальної системи. Екологічні факти – це вербальна інформація екологічного змісту про природний об'єкт. Проте, здатність екологічних фактів виконувати роль психологічного релізера формування суб'єктивного ставлення до природного об'єкта визначається їх лабільним впливом на систему уявлень особистості про світ, веде до переосмислення ставлення і супроводжується реакцією подиву (Дерябо, & Ясвин, 1996).

Тому важливе значення у формуванні ставлення відіграє саме спосіб отримання екологічних фактів: від інших людей (з книг) чи в результаті власних спостережень. Отже, суб'єктивно відкриті екологічні факти є впливовішими у процесі формування ставлення до природного об'єкта.

Механізмом обробки соціальних психологічних релізерів є емоційна реакція, а лабільність та емоційна оцінка – механізмом обробки екологічних фактів. (Дерябо, & Ясвин, 1996). Специфічним механізмом когнітивного каналу є інтелектуалізація емоцій, що веде до зміни ставлення, вираженого у емоційній реакції, на більш усвідомлене інтелектуалізоване ставлення, що не втрачає емоційної насиченості. Тому результатом дії механізмів

когнітивного каналу є інтерес до природних об'єктів.

Взаємодія з природними об'єктами стимулює людину до аналізу своїх особистісних відмінностей, емоційних реакцій, поведінки, відповідного ставлення до певного природного об'єкта. Подібний рефлексивний аналіз як наслідок взаємодії з природою обумовлює моральний самоконтроль особистості, тобто совість. «Екологічна совість» примушує людину самостійно формулювати власні моральні обов'язки щодо об'єктів природи, вимагає від особистості їх виконання та самооцінки власних вчинків. Така совість виявляється не лише у формі раціонального усвідомлення морального значення вчинку /«когнітивна совість»/, але й у формі емоційних переживань, «докорів совісті» /«емоційна совість»/ (Дерябо, & Ясвин, 1996).

Однак, замість рефлексії може статися і раціоналізація негативної поведінки щодо природних об'єктів. Раціоналізація виступає як механізм психологічного захисту особистості, самовиправдання в ситуаціях протиріччя між поведінкою та моральною нормою. В цьому випадку, намагаючись підсилити виправдання вчинку, людина «знецінює» значення його для себе та інших, раціонально обґрунтувавши його. У зв'язку з цим дослідники припускають, що в процесі сприйняття природних об'єктів і взаємодії з ними можуть проявлятися такі феномени міжособистісного сприймання, як ідентифікація й емпатія (Ясвин, 1998).

У соціальній психології ідентифікація /в загальному вигляді/ розуміється як ототожнення індивідом себе з іншими, безпосереднє переживання тієї чи іншої міри ототожнення з об'єктом. Ідентифікація сприяє покращенню орієнтації у процесі взаємодії з природними об'єктами, надає можливість моделювати їх характерні стани і вітальні прояви.

Завдяки механізмам ідентифікації та емпатії, результатом сприйняття природного об'єкта може стати симпатія до цього об'єкта, тобто стійка внутрішня прихильність. У процесі взаємодії з будь-яким природним об'єктом важливим є те, як сприймає його людина: як «об'єкт» чи як «суб'єкт». Тобто, йдеться про суб'єктивне ставлення особистості до рослин, тварин у ситуаціях як реальних, так і ідеальних. Суб'єктифікація – (суб'єкт ... фікація – від лат. *facio* - роблю, створюю) – це наділення об'єктів докільця суб'єктивністю, тобто властивостями, якостями і функціями суб'єкта. Якщо відображення природного об'єкта відбувається в парадигмі суб'єкт /людина/ – об'єкт /тварина чи рослина/, то взаємодія між ними на психологічному рівні не відбудеться: йдеться лише про односторонній вплив суб'єкта на об'єкт: $S \rightarrow O$. Якщо ж об'єкти природи піддаються суб'єктифікації /So/, то вже виникає можливість ідеально поданої психологічної взаємодії з ним, включення його у сферу дії етичних норм: $S \leftrightarrow So$ (Ясвин, 1998).

Відповідно механізмами обробки психологічних релізерів практичного каналу є рефлексія, совість і раціоналізація. Результатом дії механізмів практичного каналу є схильність особистості до взаємодії з природним об'єктом (Дерябо, & Ясвин, 1996).

Особливості суб'єктивного ставлення до природи у дошкільників визначаються

особливостями мислення, властивими даному віку. Ще в 20-30 рр. ХХ ст. Піаже (1969) встановив, що основною рисою пізнавальної діяльності дошкільників є егоцентризм, що приводить до того, що дитина чітко не диференціює своє «Я» і навколишній світ, суб'єктивне та об'єктивне, переносить на реальні зв'язки між явищами світу власні внутрішні спонукання. Своєрідні уявлення дошкільника про світ є наслідком поверхових узагальнень, які робить дитина в процесі взаємодії зі своїм оточенням; неправомірність цих узагальнень зумовлена обмеженістю практики (Божович, 1968; Виллюнас, 1990; Выготский, 1984; Додонов, 1978; Запорожец, & Эльконин, 1965).

Несформованість пізнавальної сфери призводить до антропоморфізму у ставленні до природи. Оскільки у життєвому досвіді дитини причинно-наслідкові зв'язки між нею і навколишніми людьми передують усім іншим, то природнім є пояснення будь-яких причинно-наслідкових відношень у докільці за аналогією з відношеннями, що існують між людьми. Такий антропоморфічний спосіб осмислення світу неминуче призводить до того, що дошкільник вважає різні природні об'єкти суб'єктами, здатними думати, відчувати, мати свої цілі, бажання, до нерозрізненості межі між «людським» та «нелюдським» (Выготский, 1984; Субботский, 1991).

Оскільки все природне включається дошкільником у сферу «людського», у нього формується «суб'єктна установка» стосовно природних об'єктів, він і ставиться до них, як до суб'єктів. Але ставлення до природних об'єктів як до суб'єктів у дошкільника носить специфічний характер: віднесення всього природного до сфери «людського» зовсім не означає для нього, що воно є чимось рівним у своїй самоцінності (Маршицька, 2003).

У структурі параметра інтенсивності дослідники Дерябо, Ясвін (Дерябо, & Ясвін, 1996) виділяють чотири компоненти: перцептивно-афективний, когнітивний, практичний, вчинковий. Охарактеризуємо кожний з цих компонентів.

Когнітивний компонент характеризує рівень змін у мотивації і спрямованості пізнавальної активності, пов'язаної з природою. Ступінь сформованості уявлень про живе, рівень розвитку пізнавальної сфери визначає у дошкільників характер взаємодії з природними об'єктами і ставлення до них. Чим вони вищі, тим спокійніше дитина поводить себе при контакті з природним об'єктом, виявляє більший пізнавальний інтерес до нього, орієнтується на його стан і благополуччя, а не на оцінювання його дій дорослими. З іншого боку, саме в пізнавальній сфері у дошкільників виявляється суб'єктивне ставлення до природи. Характерним є неузгодженість між ставленням до природи у дошкільників та дорослих (Маршицька, 2003). Якщо перша реакція виховательки, що побачила метелика: «Ах, яка краса!» (перцептивно-афективний компонент), то перша реакція дошкільника – упіймати його, доторкнутися, дізнатися, «який він на дотик» (когнітивний компонент). Іноді пізнавальна активність дошкільника має надміру «дослідницький» характер: наприклад, дитина може стерти пилоч із крилець метелика та навіть відірвати їх, щоб подивитися «що ж буде». Таку шокуючу дорослих дитячу жорстокість стосовно природних об'єктів психологи пояснюють тим, що дошкільники просто не відносять природне до сфери рівного з ними у

своїй самоцінності (Дерябо, & Ясвин, 1996).

Перцептивно-афективний компонент інтенсивності ставлення до природи характеризує рівні естетичного та етичного освоєння об'єктів природи, рівень чуйності до їх вітальних проявів. Спільними ознаками у розглянутих аспектах інтенсивності ставлення є емоційна оцінка перцептивного факту, єдність перцептивних та афективних процесів.

Розвиток перцептивно-афективного компонента у ставленні до природи вимагає певного рівня сформованості як пізнавальної, так і емоційної сфер особистості, що досягається значно пізніше, практично тільки в юнацькому віці. Водночас, нерозвиненість перцептивно-афективного компонента в дошкільників зовсім не означає низького рівня такого параметра ставлення як емоційність. Саме тому часто вважається, що ставлення до природи у дошкільників носить емоційний характер. Але воно є емоційним за насиченістю, але не «емоційним» за спрямованістю (Дерябо, & Ясвин, 1996; Маршицька, 2003).

Практичний компонент інтенсивності ставлення характеризує прагнення до практичної взаємодії з об'єктами природи, володіння необхідними для цього технологіями (уміннями, навичками). Цей компонент у дошкільників також сформований недостатньо (Маршицька, 2003). Прагнення дитини до практичної взаємодії з природними об'єктами носить, переважно, не активний, а реактивний характер: коли дитина тягнеться, наприклад, до собаки, вона просто реагує на психологічні релізери, що надходять від тварини. Крім того, через відсутність відповідних умінь та навичок взаємодії з природою, вони не можуть реалізувати практичний компонент ставлення

Вчинковий компонент характеризує рівень активності особистості, спрямований на внесення змін у довкіллі відповідно свого суб'єктивного ставлення до природи /характер цих змін визначається типом модальності ставлення: вони можуть бути як сприятливі для природи, так і несприятливі/. Цей компонент розвинений ненабагато краще. Для дошкільників є характерним протиріччя між тим, що декларується та реальним поведінням серед природи.

Отже, ставлення дошкільників до природи, ґрунтуючись на характеристиці виділених компонентів ставлення, можна охарактеризувати як суб'єктно-пізнавальне.

Обговорення. Дослідження розвивального впливу середовища на особистість дитини-дошкільника здійснюється нами у контексті формування життєвої компетентності дитини та її окремих складових, впровадження особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти.

У численних психолого-педагогічних дослідженнях наголошується на цінності природного середовища для розвитку та саморозвитку дітей. Середовищний підхід в екологічній освіті передбачає педагогічно доцільну організацію природного розвивального простору дитини та побудову на цій основі системи педагогічних взаємин з нею. При цьому важливим є позитивне сприйняття дитиною цього середовища, що можливе за умови її залученості у процес його створення та вдосконалення. Саме тому дослідники акцентують увагу на тому, що всі елементи такого середовища – куточок живої природи, грядки, клумби,

мікросередовища природних екосистем, екологічні стежки тощо – слід облаштовувати у такий спосіб, щоб дитина могла включатися у безпосередню діяльність: споглядати, діяти, творити. Наші дослідження свідчать, що при цьому важливі просторова орієнтація, змінюваність у часі, безпечність об'єктів природи, предметів та ігрових матеріалів. Розвивальне середовище дає дитині можливості вибору, ставить її у ситуації, коли треба прийняти самостійне рішення і взяти на себе відповідальність за його наслідки для інших, самовизначитися.

Висновки. Такий ретельний аналіз психолого-педагогічних досліджень виховання ставлення до природи у дітей дошкільного віку підводить нас до необхідності розробки особистісно орієнтованої технології розвитку старшого дошкільника у природному освітньому середовищі з урахуванням охарактеризованих вище основних психологічних закономірностей формування ставлення в онтогенезі, а саме:

1. Модальність ставлення до природи задається суспільною екологічною свідомістю.
2. Характер ставлення визначається індивідуальними відмінностями особистості, яка сприймає природний об'єкт, та особливостями самого об'єкта.
3. Від перцептивного до практичного каналу виховання ставлення зростає усвідомленість особистістю зміни ставлення до природи.
4. Оволодіння знаннями, оптимальними стратегіями й технологіями взаємодії з природними об'єктами веде до відповідної корекції ставлення до природи.

Список використаних джерел

- Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання*. Київ.
- Бернс, Р. (1986). *Развитие Я-концепции и воспитание*. Москва: Прогресс.
- Богущ, А. М. (Ред.). (2010). *Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі*. Київ: Видавничий Дім «Слово».
- Божович, Л. И. (1968). *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение.
- Божович, Л. И. (1979). Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 4.
- Виллюнас, В. К. (1990). *Психологические механизмы мотивации человека*. Москва.
- Выготский, Л. С. (1984). *Детская психология*. Д. Б. Эльконин (Ред.). *Собрание сочинений в 6-ти т.* (Т.4). Москва: Педагогика.
- Горопаха, Н. М. (2001). *Виховання екологічної культури дітей*. Рівне: Волинські обереги.
- Додонов, Б. И. (1978). *Эмоция как ценность*. Москва: Наука. 1, 135–139.
- Запорожец, А. В., & Эльконин, Д. Б. (Ред.). (1965). *Психология личности и деятельности дошкольника*. Москва. Просвещение.
- Дерябо, С. Д., Ясвин, В. А. (1996). *Экологическая педагогика и психология*. Ростов – на – Дону.
- Кононко, О. Л. (1998). *Соціально-емоційний розвиток особистості*. Київ: Освіта.
- Кононко, О. Л. (2000). *Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід)*. Київ: Стилос.
- Крутій, К. Л. (2009). *Освітній простір дошкільного навчального закладу. Монографія в двох частинах. Ч. 1. Концепції, проектування, технології створення*. Запоріжжя: ТОВ ЛПС ЛТД.
- Маршицька, В. В. (2003). *Виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи у дітей старшого дошкільного віку*. (Автореферат дис. канд.пед.наук). Київ.

- Новоселова, С. А. (1995). *Развивающая предметная среда*. Москва: Академия.
- Пиаже, Ж. (1969). *Избранные психологические труды*. (Ред.). В. Н. Садовский, & Е. Г. Юдин. Москва. 55–70; 106–173; 233–402.
- Плохий, З. П. (2010). Еколого-розвивальне середовище дошкільного навчального закладу (інноваційні підходи). *Дошкільне виховання*, 7, 6-10.
- Рубинштейн, С. Л. (2000). *Основы общей психологии*. СПб: Петербург. 343–380.
- Субботский, Е. В. (1991). *Ребенок открывает мир*. Москва.
- Ясвин, В. А. (1998). Психолого-педагогическая коррекция субъективного отношения к природе в процессе экологического образования. *Вопросы психологии*. 4, 19-28
- Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл.
- Урбанская, М. В. (2010). *Образовательная среда как фактор формирования готовности ребенка к обучению в условиях дошкольного образования*. (Дис... кандидата пед. наук). Институт педагогического образования РАН, Санкт-Петербург.

References

- Bekh, I.D. (1998). *Osobystisno zorientovane vykhovannia* [Person-centered education]. Kyiv.
- Berns, R. (1986). *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie* [Development of Self-concept and education]. Moscow: Progress.
- Bohush, A. M. (Ed.). (2010). *Metodyka oznaiomlennia ditei z dovkilliam u doshkilnomu navchalnomu zakladi* [Methodology of familiarizing children with the environment in kindergarten]. Kyiv: Vydavnychi Dim «Slovo».
- Bozhovich, L. I. (1968). *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste* [Personality and its formation in childhood]. Moscow: Prosveshchenie.
- Bozhovich, L. I. (1979). *Etapy formirovaniia lichnosti v ontogeneze* [Stages of personality formation in ontogenesis]. *Voprosy psihologii*, 4.
- Viliunas, V. K. (1990). *Psikhologicheskie mekhanizmy motivatsii cheloveka* [Psychological mechanisms of human motivation]. Moscow:
- Vygotskii, L. S. (1984). *Detskaia psikhologiya* [Child psychology]. D. B. Elkonin (Ed.), In *Sobranie sochinenii: Vol. 4*. Moscow: Pedagogika.
- Horopakha, N.M. (2001). *Vykhovannia ekolohichnoi kultury ditei* [Education of children's ecological culture]. Rivne: Volynski oberehy.
- Dodonov, B. I. (1978). *Emotsiia kak tsennost* [Emotion as a value]. Moscow: Nauka.
- Zaporozhets, A. V., & Elkonin, D. B. (Ed.). (1965). *Psikhologiya lichnosti i deiatelnosti doshkolnika* [Psychology of personality and activities of a preschooler]. Moscow: Prosveshchenie.
- Deriabo, S. D., & Yasvin, V. A. (1996) *Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya* [Environmental pedagogy and psychology]. Rostov-on-Don.
- Kononko, O. L. (1998). *Sotsialno-emotsiyni rozvytok osobystosti* [Socio-emotional development of personality]. Kyiv: Osvita.
- Kononko, O. L. (2000). *Psykhologichni osnovy osobystisnoho stanovlennia doshkilnyka (Systemnyi pidkhid)* [Psychological bases of personal formation of preschooler (System approach)]. Kyiv: Stylos.
- Krutii, K. L. (2009). *Osvitnii prostir doshkilnoho navchalnoho zakladu* [Educational space of a preschool educational institution]. Zaporizhzhia: TOV LIPS LTD.
- Marshytska, V. V. (2003) *Vykhovannia emotsiino-tsinnisnoho stavlennia do pryrody u ditei starshoho doshkilnoho viku* [Education of senior preschoolers' emotional-value attitude towards nature] (Dissertation Abstract, Kyiv).
- Novoselova, S. A. (1995). *Razvivaiushaia predmetnaia sreda* [Developing subject environment]. Moscow: Akademiia.
- Piazhе, Zh. (1969). *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow.
- Plokhii, Z. P. (2010). *Ekoloho-rozvyvalne seredovyshe doshkilnoho navchalnoho zakladu*

(innovatsiini pidkhody) [Ecological and developmental environment of preschool educational institution (innovative approaches)]. *Doshkilne Vykhovannia*, 7, 6-10.

Rubinshtein, S. L. (2000). *Osnovy obshei psikhologii* [Fundamentals of General psychology]. St. Petersburg.

Subbotskii, E. V. (1991). *Rebenok otkryvaet mir* [The child opens the world]. Moscow.

Yasvin, V. A. (1998). Psikhologo-pedagogicheskaia korrektsiia subektivnogo otnosheniia k prirode v processe ekologicheskogo obrazovaniia [Psychological and pedagogical correction of the subjective attitude to nature in the process of environmental education]. *Voprosy Psikhologii*, 4, 19-28.

Yasvin, V. A. (2001). *Obrazovatelnaia sereda: ot modelirovaniia k proektirovaniuu* [Educational environment: From modelling to design]. Moscow: Smysl.

Urbanskaia, M. V. (2010). *Obrazovatelnaia sreda kak faktor formirovaniia gotovnosti rebenka k obucheniiu v usloviakh predshkolnogo obrazovaniia* [The educational environment as a factor of formation of the child's readiness for learning in conditions of preschool education]. (Doctoral dissertation, St. Petersburg).

НАУКОВЕ ВИДАННЯ
з педагогічних наук

Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді
(українською, англійською, російською мовами)
Збірник наукових праць
Засновано в 1999 р.

Випуск 23

Книга I

Головний редактор: Канішевська Л.В., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України.

Відповідальний за випуск: Докукіна О.М., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту проблем виховання НАПН України.

Технічні редактори:

Морін Олег Леонідович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач науково-організаційного відділу Інституту проблем виховання НАПН України.

Бойко А.Е., науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України.

Адреса редакції:

ІПВ НАПН України, вул. М.Берлінського, 9, м. Київ, 04060.

e-mail: ipv_info@ukr.net

(044) 468-31-32

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

Віддруковано: Підприємство «НАІР»

Підписано до друку 04.11.2019 р.
Формат 84x108/16. Гарнітура Times New Roman
Ум. друк. Аркушів 25,20
Наклад 100. Замовлення № 007/11/19

76000, м. Івано-Франківськ,
вул. Височана, 18
тел.: (0342) 50 57 82, 050 433 67 93

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.