

ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2>

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 2

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)
Брежисва 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. 2. — 2019. — 232 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, 2018.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації:

Серія КВ № 20149-9949 ПР

ЗМІСТ

<i>Мачуський В.</i> Стан сформованості культуро-створювальної позиції у вихованців закладів позашкільної освіти: аналіз результатів дослідження	4
<i>Миропольська Н.</i> Міжкультурне освітньо-мистецьке середовище старшої школи	15
<i>Окушко Т.</i> Проблема виховання громадянськості учнівської молоді в громадських об'єднаннях у науковому дискурсі: український та зарубіжний досвід	28
<i>Охріменко З.</i> Теоретико-практичний аспект формування ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії	45
<i>Петушкова Л.</i> Зміст та структура програми підготовки патронатних вихователів	58
<i>Піддячий М.</i> Сутність підготовки до праці: особистісний та суспільний виміри	71
<i>Пруцакова О., Пустовіт Н., Логінова А.</i> Дослідження гармонізації відносин школярів із природою	88
<i>Ратинська І.</i> Виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності.....	104
<i>Роговець О.</i> Тренінг як організаційна форма роботи у формуванні в підлітків цінності життя	118
<i>Семенюк С.</i> Поняття стійкості дітей-іммігрантів у контексті соціальної роботи: європейський досвід	128
<i>Tishchenko A.</i> Education of the foreign language communicative culture of students of humanities in higher education	139
<i>Третяк О.</i> Виховання цінності життя у молодших школярів	151
<i>Федорченко Т.</i> Формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у процесі впровадження тренінгової технології	166
<i>Харченко Н.</i> Соціальне партнерство в освіті: переваги і можливості	179
<i>Шахрай В.</i> Удосконалення взаємодії школи і сім'ї як педагогічна умова формування у підлітків цінності життя	195
<i>Шкляр Н.</i> Проблема адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО як психолого-педагогічна проблема	210
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	221
ВІДОМОСТІ ПРО ЧЛЕНІВ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ ТА РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ...	230

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-4-14>

УДК 374.09 (07)

ORCID ID 0000-0002-5932-6502

Валерій Мачуський,

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

СТАН СФОРМОВАНOSTІ КУЛЬТУРО-СТВОРЮВАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ У ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. Статтю присвячено формуванню у вихованців закладів позашкільної освіти культуру-створювальної позиції.

Основна мета нашого дослідження полягає у визначенні сучасного стану сформованості культуру-створювальної позиції у вихованців закладів позашкільної освіти, визначення особливостей такого процесу, відповідний аналіз і узагальнення даних, отриманих в результаті емпіричного дослідження, що буде основою розроблення методики роботи з дітьми щодо формування у них культуру-створювальної позиції.

Встановлено, що система позашкільної освіти України перебуває на важливому етапі розвитку, переходу до якіснішого стану. Одним зі слабких місць є удосконалення науково-методичного забезпечення діяльності закладу позашкільної освіти. Відповідно, потребує удосконалення зміст позашкільної освіти, його регламентація та обґрунтування на нових наукових засадах.

Уточнено сутність поняття культуру-створювальна позиція вихованців закладів позашкільної освіти, яку ми розглядаємо як інтегровану якість особистості, здатність до продуктивної взаємодії з дорослими та ровесниками у процесі створення продуктів (інтелектуальних або матеріальних), які характеризуються об'єктивною чи суб'єктивною новизною. Формування культуру-створювальної позиції учнів – це процес набуття ними продуктивного досвіду на основі розвитку творчих функцій тих видів діяльності, якими вони оволодівають у процесі здобуття позашкільної освіти.

Визначено компоненти поняття культуру-створювальної позиції вихованців закладів позашкільної освіти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, організаційно-практичний та рефлексивний, а також критерії оцінки, показники та рівні сформованості.

У процесі дослідження використано методи: теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, документів; вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду формування культуру-створювальної позиції вихованців закладів позашкільної освіти; педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування застосовувалися для визначення рівнів сформованості культуру-створювальної позиції вихованців закладів позашкільної освіти; систематизація та класифікація отриманого масиву інформації, методи математичної статистики обробки результатів дослідження, порівняльного аналізу, інтерпретації та узагальнення фактів.

У висновках наголошено, що освітній процес формування культуру-створювальної позиції вихованців закладу позашкільної освіти потребує наукового забезпечення його проведення, ретельного відбору змісту, форм, методів та засобів виховного впливу.

Ключові слова: вихованці закладу позашкільної освіти, заклад позашкільної освіти, культуру-створювальна позиція, освітній процес, позашкільна освіта.

Valerii Machuskyi,

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

STATE OF FORMATION OF STUDENTS' CULTURAL-CREATIVE POSITION IN INSTITUTIONS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATION: ANALYSIS OF THE RESEARCH RESULTS

Abstract. *The article is devoted to one of the most important problem of modern psychological and pedagogical science – the formation of students' cultural-creative position in institutions of out-of-school education.*

The main purpose of the study is to determine the current state of formation of students' cultural-creative position in institutions of out-of-school education; to define the features of such a process; to analyze and generalize data obtained as a result of empirical research, which will be the basis for developing a methodology for working with children in order to form their culture -creative position.

It is established that the system of out-of-school education in Ukraine is at an important stage of development and transition to a better state. One of its weaknesses is to improve scientific and methodological support for institutions of out-of-school education. Accordingly, the content of out-of-school education, its regulation and justification should be improved, based on new scientific principles.

The essence of the concept of formation of students' cultural-creative position in institutions of out-of-school education has been clarified as an integrated quality of personality, the ability to productively interact between adults and peers in the process of creating products (intellectual or material), which are characterized by an objective or subjective novelty. Formation of students' cultural-creative position is a process of gaining productive experience based on development of the creative functions of the activities that children master in the process of obtaining out-of-school education.

The components of the concept of students' cultural-creative position in institutions of out-of-school education have been identified such as: motivational-target, cognitive, organizational-practical and reflexive, as well as evaluation criteria, indicators and levels of formation.

The following methods were used in the research: theoretical analysis of psychological and pedagogical literature, documents; study and generalization of the best pedagogical experience of formation of students' cultural-creative position in institutions of out-of-school education; pedagogical observation, conversations, questioning, testing, surveys were used in order to determine the levels of formation of students' cultural-creative position in institutions of out-of-school education; systematization and classification of data obtained; methods of mathematical statistics of the research results; comparative analysis, interpretation and summarization of facts.

The findings emphasize that the educational process of formation of students' cultural-creative position in institutions of out-of-school education requires scientific support for selection of content, forms, methods and means of educational influence.

Key words: *out-of-school education, institutions of out-of-school education, students of institutions of out-of-school education, educational process, cultural-creative position.*

Вступ. В умовах глобалізаційних змін на часі модернізація змісту позашкільної освіти, гуманізація її цілей та принципів, переорієнтація на розвиток особистості як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства.

На теперішній час проблеми виховання учнів залишаються найважливішими для діяльності закладів позашкільної освіти. Великого значення набуває виховання учнів як

активних суб'єктів створювальної (утворюючої, продуктивної) діяльності шляхом формування створюючих (творчих) способів мислення і дій. Саме тому виникає необхідність пошуку ефективних технологій виховання особистості у динамічних умовах сьогодення, експериментального відпрацювання шляхів формування культуро-створювальної позиції у школярів. Освітній процес, який реалізується у сучасних закладах освіти, має єдину цільову спрямованість – забезпечити соціалізацію учнів для повноцінного виконання на творчій основі соціальних і професійних функцій після завершення навчання. Це співпадає із потребами учнів, їх батьків, суспільства та основними положеннями Законів України «Про освіту» (Закон, 2017), «Про позашкільну освіту» (Закон, 2000). Сучасних учнів можна вважати придатними до самостійного життя у тому випадку, якщо вони виховані як суб'єкти створювальної (творчої) діяльності.

На наш погляд, саме формування культуро-створювальної позиції може допомогти учням оволодіти культурою свого народу (культурою споживання, культурою спілкування, культурою знання, культурою праці), дозволяє розвивати їх особистість: інтелект, свідомість, мораль, етичні почуття. Для формування культуро-створювальної позиції у вихованців закладах позашкільної освіти необхідно створювати умови, які забезпечують ефективність організаційної роботи у вихованні культури поведінки: забезпеченні безперервності, цілісності, наступності в роботі щодо формування культури поведінки, цілеспрямованості розвитку готовності учня до сприйняття дій щодо виховання в ньому культури поведінки, відповідного психолого-педагогічного супроводу процесу виховання культури поведінки, урахування сутності характеристик виховання культури поведінки.

Для вирішення цієї проблеми в рамках Всеукраїнського експерименту (наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2014 р. № 923) в Чернігівській області нами проведено відповідне експериментальне дослідження.

Мета та завдання. Основна мета нашого дослідження полягає у визначенні сучасного стану сформованості культуро-створювальної позиції у вихованців закладів позашкільної освіти, визначення особливостей такого процесу, відповідне узагальнення отриманих даних.

Методи дослідження. Використано комплекс різних методів психолого-педагогічної діагностики:

- теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури, документів (директивних документів про освіту, матеріалів психолого-педагогічних, соціологічних досліджень) дозволив визначити сутність проблеми й напрямів її розв'язання;
- вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду допомогло обґрунтувати зміст і педагогічні засоби формування культуро-створювальної позиції вихованців закладів позашкільної освіти;
- педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, опитування застосовувалися для визначення рівнів сформованості культуро-створювальної позиції

вихованців закладів позашкільної освіти;

- систематизація та класифікація отриманого масиву інформації, методи математичної статистики обробки результатів дослідження, порівняльного аналізу, інтерпретації та узагальнення фактів; емпіричні методи дослідження (спостереження, бесіда, анкетування, тестування, метод експертних оцінок та ін.).

Нами визначено компоненти поняття культууро-створювальної позиції вихованців закладів позашкільної освіти: мотиваційно-цільовий, когнітивний, організаційно-практичний та рефлексивний, а також критерії оцінки, показники та рівні.

У експериментальному дослідженні взяли участь 525 вихованців гуртків закладів позашкільної освіти Чернігівської області, з них 465 підлітків (89%); старших школярів – 60 (11%).

Результати дослідження. Переважна більшість учених визначають поняття «позиція» як ставлення людини до певних сторін дійсності, що проявляється у відповідній поведінці й вчинках; як складна інтегративна характеристика, що відбиває активно-виборне, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення особистості до себе, до діяльності, до світу й життя в цілому; бачення свого місця, своїх функцій, що проявляється в переконаннях особистості; знання, життєвий досвід, система поглядів і цінностей особистості (змістовний або внутрішній аспект) і вирішення певних завдань (процесуальний або поведінковий аспект); соціально значуща поведінка людини, що є результатом сформованості її світогляду, переконань, мотивів діяльності.

Елементи позиції виступають не лише регуляторами поведінки особистості, а й рушійною силою її соціального й психічного розвитку. Закріплюючись через реалізацію в суспільній практиці, позиція втілюється в такі риси характеру: комунікативні (як ставлення до інших), суб'єктно-діяльнісні (як ставлення до предметного світу) та рефлексивні (як відображення ставлення людини до самої себе). Останні завершують формування структури характеру людини, забезпечують його цілісність і саморегульованість, тим самим забезпечуючи й відносну автономність особистості в суспільстві. З огляду на це, виховання людини можна розглядати як керування становленням або зміною її установок і ціннісних орієнтацій, як формування в неї здатності до цілеспрямованого усвідомлювання власних соціальних установок і життєвих цінностей, а також як створення психологічних механізмів реалізації їх на практиці.

У даному дослідженні ми розглядаємо поняття *культуро-створювальна позиція* вихованців закладів позашкільної освіти як *інтегровану якість особистості, здатність до продуктивної взаємодії з дорослими та ровесниками у процесі створення продуктів (інтелектуальних або матеріальних), які характеризуються об'єктивною чи суб'єктивною новизною*. Формування культууро-створювальної позиції учнів – це процес набуття ними продуктивного досвіду на основі розвитку творчих функцій тих видів діяльності, якими вони

оволодівають у процесі здобуття позашкільної освіти.

У результаті теоретичного аналізу було визначено компоненти поняття культуростворювальної позиції вихованців закладів позашкільної освіти, а саме: мотиваційно-цільовий, когнітивний, організаційно-практичний та рефлексивний.

Критерієм для визначення сформованості мотиваційно-цільового компоненту є ціннісне ставлення вихованців до освітньої діяльності, сформованість навчальних та пізнавальних мотивів, прагнення до самостійного здобуття фахових знань, вміння організувати власний пізнавальний процес, здатність визначити стратегію навчальної діяльності (постановка цілей та завдань, вибір методів та засобів навчання, контроль за навчанням); прагнення до реалізації власних здібностей, можливостей, особистих якостей; ступінь активності і самостійності розумової діяльності, що дає змогу реалізувати індивідуальну програму саморозвитку і самоосвіти (показники: спрямованість на загальнолюдські цінності, цілепокладання).

Когнітивний компонент передбачає наявність у вихованців гуртків закладу позашкільної освіти певного рівня теоретичних знань щодо сутності, функцій, передумов успішної майбутньої діяльності, набуття конструктивних, евристичних та системних знань, умінь та навичок застосовувати професійно-значущі елементи освіти при фаховій самореалізації. Критерієм для визначення сформованості когнітивного компоненту є рівень оволодіння, засвоєння й оперування гуртківцями відповідною термінологією, знання сутності, змісту майбутньої діяльності. Показниками сформованості когнітивного компоненту за означеними критеріями слугує дієвість знань – наявність умінь їх застосування під час розв'язання практичних завдань (показники: рівень засвоєння понять і прояву знань, здатність до творчої діяльності щодо реалізації засвоєних знань і вмінь (отримання нових знань на базі минулих) та здатності оцінювати свою діяльність (під час навчання, самонавчання, під час виконання певних обов'язків), володіння технологіями, методами та формами певної діяльності, знання і розуміння основних понять і норм, необхідних для певного виду діяльності.).

Організаційно-практичний (діяльнісний) компонент являє собою систему дій щодо розв'язання завдань. Критерієм для визначення сформованості організаційно-практичного компоненту є наявність у вихованців закладу позашкільної освіти інтегрованої сукупності умінь, знань та навичок для ефективної роботи з інформацією з метою використання результатів цієї роботи для вирішення завдань; вміння розуміти та аналізувати отриману інформацію; успішно та результативно працювати з різними інформаційними джерелами (показники: активність, ініціативність, відповідальність).

Рефлексивний компонент проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень, сформованість таких якостей та властивостей, як креативність, ініціативність, націленість на співпрацю, спільну

творчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісного смислу у спілкуванні з людьми, самоуправління, самопізнання, професійного зростання, самовдосконаленні майстерності, формуванні індивідуального стилю (показники: самооцінка; оцінка оточуючої дійсності).

Застосування розроблених критеріїв та показників у дослідно-експериментальній роботі стало передумовою для визначення трьох груп вихованців, кожна з яких відображає рівень сформованості культуро-створювальної позиції: високий, середній, низький.

Мотиви діяльності гуртківців з *високим рівнем* сформованості мають загальнолюдський ціннісний характер. Така дитина сама ставить перед собою ціль творчого характеру і досягає її, робить прогноз, хід і корекцію своєї діяльності, має сформовану потребу у подоланні перешкод, може контролювати бажання, ініціативна, відповідальна та активна у всіх сферах своєї діяльності. Самооцінка сформована з опорою на внутрішні ціннісно-значимі критерії. Сформовано цілісне уявлення про оточуючий світ і своє місце в ньому. Діяльність має стійкий та успішний характер, поєднується з уявленнями особистості, наявністю усвідомлюваної власної позиції.

Середній рівень сформованості культуро-створювальної позиції притаманний учням, мотиви діяльності яких мають особистісно-ціннісний характер; ієрархія цілей вибудовується відповідно внутрішнім та зовнішнім соціально значимим мотивам. Вони здатні до вольової діяльності, проте надають перевагу сторонній допомозі; прогнозують, діють та коригують за підтримки з боку іншої людини; відчувають невпевненість при стиканні з перешкодами; потребують допомоги і підтримки. Такі вихованці активні тільки в тому випадку, якщо їм цікаво і діяльність має значення для них. Відповідальність за свої думки, ставлення до чогось, вчинки і дії несуть ситуативний характер. Самооцінка адекватна; не завжди усвідомлюють зв'язок між своєю діяльністю і оточуючим світом. Існує розуміння необхідності розвитку й реалізації особистісних громадянських і професійних якостей; є прагнення до участі в життєдіяльності закладу, а участь у житті суспільства й держави має примусовий характер.

У гуртківців з *низьким рівнем* сформованості мотиви діяльності не співпадають з загальнолюдськими цінностями, цілепокладання здійснюються під впливом зовнішніх чинників. Вони не здатні до адекватної саморегуляції. Прогноз, хід, корекцію і результати перекладають на інших; відступають при стиканні із перешкодами; надають перевагу миттєвим бажанням та потребам; пасивні, вимагають зовнішнього спонукання до певної діяльності; малоініціативні, діють за інструкціями; не несуть відповідальності за свої думки, ставлення, вчинки та їх наслідки. Самооцінка завищена чи занижена, вона формується на основі чужої думки; не усвідомлюють зв'язок з оточуючою дійсністю, не прогнозують результатів своєї діяльності. Виражене небажання брати участь у житті закладу позашкільної освіти, суспільства й держави.

На основі виділених компонентів, критеріїв та показників сформованості культуро-створювальної позиції вихованців закладів позашкільної освіти була розроблена діагностична методика. Ця методика складена в результаті адаптації апробованих опитувальників на основі таких методик: Рокича (1973) – методика визначення рівня сформованості ціннісних орієнтацій; Поплужного (1978) – тест на визначення рівня сформованості громадянських якостей учнів 15-19 років.

Для визначення рівня сформованості мотиваційно-цільового компонента культуро-створювальної позиції вихованців було використано методику прямого ранжирування списків цінностей Рокича (1973) та анкетні опитування для визначення життєвих цінностей особистості.

Для визначення рівня сформованості когнітивного компонента культуро-створювальної позиції було проведено опитування гуртківців, а для виявлення основних життєвих позицій школярів було застосовано тест «Яка ваша життєва позиція?». Під життєвою позицією тут мається на увазі елемент життєвої стратегії людини, який свідомо або несвідомо визначає базову поведінку в міжособистісному спілкуванні людини. За основу взяті чотири типи життєвих позицій, запропоновані З. Берном: «Я гарний – ти гарний», «Я гарний – ти поганий». Опитувальник має дванадцять незакінчених тверджень. Для кожного твердження необхідно було обрати один із трьох запропонованих варіантів.

Визначення організаційно-практичного компоненту сформованості культуро-створювальної позиції вихованців базувалося на таких педагогічних методах: аналіз творчих робіт, проектів, досліджень учнів; аналіз анкет та опитувальників; спостереження за гуртківцями під час їхньої участі у різноманітних проектах; бесіди із учнями.

Щоб визначити рівень сформованості рефлексивного компоненту було використано методику діагностики рефлексивності (опитувальник А.Карпова, тест на рефлексію), призначений для визначення рівня розвитку рефлексії у особистості. Рефлексивність – це здатність людини виходити за межі власного «Я», усвідомлювати, вивчати, аналізувати щонебудь за допомогою порівняння образу свого «Я» з будь-якими подіями, особистостями. Рефлексивність, як протилежність імпульсивності, характеризує людей, які перш ніж діяти, внутрішньо проглядають всі гіпотези, відкидають ті з них, які здаються їм мало правдивими, приймають рішення обдуманно, зважено, враховуючи різні варіанти розв'язання завдань.

У результаті обробки отриманих експериментальних даних виявлено середній рівень сформованості культуро-створювальної позиції у вихованців комунального закладу позашкільної освіти «Чернігівська обласна станція юних натуралістів» (73%); низький рівень – у 20,5%. Число дітей з високим рівнем сформованості незначне – 6,5%.

Оскільки в анкетуванні взяли участь діти різного віку, це дозволило порівняти рівень сформованості культуро-створювальної позиції у вихованців різного віку – підліткового та старшокласників. Спираючись на наукові дослідження можна висунути гіпотезу, що рівні

сформованості культуро-створювальної позиції у вихованців різного віку будуть підвищуватися відповідно до того, як дорослішають діти. Проте, як показало проведене дослідження суттєвого підвищення рівня сформованості культуро-створювальної позиції не спостерігалось. Кількість гуртківців з високим рівнем невелика – від 4% у підлітків до 10% у старшокласників.

У ході обробки результатів анкетування проведено порівняльний аналіз рівнів сформованості різних компонентів культуро-створювальної позиції вихованців гуртків закладів позашкільної освіти. Виявилось, що краще у дітей сформований рефлексивний компонент (високий рівень виявлений у 13% респондентів). Це свідчить про те, що вихованці усвідомлюють навколишню дійсність, розуміють закономірності буття і своє місце у світі; у них адекватна самооцінка і розвинена здатність до самоаналізу та рефлексії. Проте у 25% респондентів виявлений низький рівень сформованості організаційно-практичного компоненту культуро-створювальної позиції. Такі діти малоініціативні, несамостійні, не мають творчого підходу до роботи, часом інертні та пасивні.

Анкетування дозволило нам порівняти рівні сформованості змістових компонентів культуро-створювальної позиції вихованців різного віку. У дітей підліткового віку відмічається високий рівень розвитку рефлексивного компоненту (11% респондентів) і середній рівень розвитку мотиваційно-цільового компоненту (75% респондентів), що підтверджує готовність дітей до свідомої поведінки, врахуванню загальнолюдських цінностей при досяганні поставленої мети, спрямованості мотивів діяльності на гуманістичні орієнтири. Проте у дітей цього віку слабо розвинений організаційно-практичний компонент (низький рівень – у 36% респондентів), що свідчить про залежний, «об'єктний» характер цих дітей. Серед дітей старшого шкільного віку виявлено, що достатньо розвинені когнітивний (високий рівень – у 17% респондентів) та організаційно-практичний компоненти (середній рівень – у 75%).

Це говорить про те, що старші діти можуть самостійно прогнозувати, здійснювати певні дії, коригувати їх, більш активні та ініціативні, разом з тим демонструють низький рівень сформованості мотиваційно-цільового компоненту (у 25%). Це наводить на думку про мотивацію, методи і засоби, які слід використати, щоб досягнути мети і подолати перешкоди на цьому шляху. На жаль, діагностується уже сформований у старшому віці мотиваційний комплекс, який мало спрямований на гуманістичні цінності, загальнолюдські ідеали.

Обговорення. Проблема формування культуро-створювальної позиції у вихованців закладу позашкільної освіти недостатньо представлена в науковій літературі.

Проблеми засвоєння культурної спадщини, культури праці розроблено у наукових доробках Гамезо (1999), Домашенка (1999), Фельдштейна (2013); творчості – Моляко (2013), Рибалка (2006), Сисоєвої (2012); про значимість культурологічного підходу як основного у системі навчання і виховання – Виготського (1929), Коул (1994); особистісно орієнтоване

виховання – Беха (2014), Сухомлинської (1998) та інших.

Розглядаючи поняття «позиція», Каган (1989) характеризує його як певну точку зору, положення, твердження. У свою чергу Петровский (2007) визначає сутність цього поняття як засвоєння особистістю суспільних норм і правил поведінки, набутий досвід, практичне використання цього досвіду, що і підтвердило наше дослідження. Ми переконалися у вагомому впливі закладів позашкільної освіти на формування у вихованців закладів позашкільної освіти культуро-створювальної позиції.

Варто погодитись з твердженням дослідників, що формування культуро-створювальної позиції в учнів в межах закладу позашкільної освіти неможливе без розробки і впровадження освітнього процесу як певної системи, що включає такі структурні компоненти: цілі й завдання, зміст, методи і форми, механізми реалізації (Пустовіт, & Мачуський, 2007). Це підтверджує наше попереднє положення про важливість модернізації та осучаснення змісту, форм і методів інноваційної діяльності закладу позашкільної освіти, впровадження яких сприяє удосконаленню процесу навчання та виховання учнів.

Аналогічні результати представлені в дослідженнях Бойко, Корнієнко, Литовченко, Любич, Просіної, Пустовіта (Бойко, Корнієнко, Литовченко, Любич, Просіна, & Пустовіт 2017).

Висновки. Таким чином, загальні результати педагогічного експерименту, одержані у ході вивчення стану сформованості культуро-створювальної позиції вихованців закладу позашкільної освіти, дають змогу зробити такі висновки:

- результати дослідження підтверджують актуальність проблеми формування культуро-створювальної позиції у вихованців закладу позашкільної освіти і розвитку кожного компоненту вищезазначеної позиції (в першу чергу організаційно-практичного та мотиваційно-цільового). У зв'язку з чим виникає необхідність пошуку педагогічних умов, при яких формування культуро-створювальної позиції буде успішним;

- освітній процес формування культуро-створювальної позиції вихованців закладу позашкільної освіти потребує наукового забезпечення його проведення, ретельного відбору змісту, форм, методів та засобів виховного впливу;

- загальний рівень сформованості культуро-створювальної позиції вихованців закладу позашкільної освіти, задовільний, оскільки (73%) опитаних за розробленою нами методикою виявили середній рівень сформованості культуро-створювальної позиції, лише 6,5% – високий, а 20,5% – низький рівень, що пояснюється недосконалістю використовуваної системи і методів виховання, посиленням кризових явищ у суспільстві загалом і в культурі, зокрема, що негативно позначається на молодіжному середовищі.

Список використаних джерел

- Cole, M. (1994). The supra-individual envelope of development: Activity and practice; situation and context. In Goodnow, P. Miller., & F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 414-434.
- Бех, І. Д. (2012). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Київ: Академвидав.
- Бойко, А. Е., Корнієнко, А. В., Литовченко, О. В., Любич, О. І., Мачуський, В. В., Просіна О. В., & Пустовіт, Г. П. (2017). *Ціннісні орієнтири навчально-виховного процесу у позашкільних навчальних закладах*. Київ: ТОВ «Артмедіа принт».
- Гамезо, М. В., Домашенко, І. А. (1999). *Атлас по психології [Текст]: інформ.-метод. посібник к курсу «Психологія человека»*. 3-е изд., доп. и испр. Москва: Пед. о-во России.
- Каган, М. С. (1989). *Мир общения: Проблема межсубъектных отношений*. Москва.
- Мачуський, В. В., Пустовіт, Г. П. (2007). Стратегічні напрями удосконалення науково-методичного забезпечення діяльності позашкільних навчальних закладів. *Становлення особистості*. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 111-121.
- Моляко, В. О. (2013). Проблеми функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ: Видавництво «Фенікс». Т. XII. Психологія творчості. 16, 7-19.
- Про освіту*. Закон України № 2145-VIII § розд. II ст. 12. (2017).
- Про позашкільну освіту*. Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017 (2000).
- Поплужний, В. Л. (1978). *Емоційне виховання студентів*. Київ: Вища шк.
- Сисоєва, С. О. (2012). Освіта як відображення сутності суспільного розвитку. Освітологія: витоки наукового напрямку. *Монографія*. (Ред.). В. О. Огнев'юк. Київ: ВП «Едельвейс».
- Рибалка, В. В. (2006). *Теорії особистості у вітчизняній психології*. Київ: ПППО АПН України.
- Сухомлинська, О. В. (1998). Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України. *Шлях освіти*, 3-4.
- Фельдштейн, Д. И. (2013). *Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования)*. Москва – Воронеж: МПСУ: Модек.

References

- Cole, M. (1994). The supra-individual envelope of development: Activity and practice; situation and context. In Goodnow, P. Miller., & F. Kessel (Eds.), *Cultural practices as contexts for development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Vygotsky, L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 414-434.
- Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]*. Kyiv: Akademvydav.
- Machuskyi, V. V. (Ed.). (2017). *Tsinnisni oriientyry navchalno-vykhovnoho protsesu u pozashkilnykh navchalnykh zakladakh [Values of educational process in out-of-school educational institutions]*. Kyiv: TOV «Artmedia print».
- Gamezo, M. V., & Domashenko, I. A. (1999). *Atlas po psikhologii [Atlas of Psychology]*. (3rd ed.). Moscow: Ped. o-vo Rossii
- Kagan, M. S. (1989). *Mir obshcheniia: Problema mezhsobektnykh otnoshenii [The world of*

communication: The problem of inter-subject relations]. Moscow.

Machuskyi, V. V., & Pustovit, H. P. (2007). Stratehichni napriamy udoskonalennia naukovometodychnoho zabezpechennia diialnosti pozashkilnykh navchalnykh zakladiv [Strategic directions of improvement of scientific and methodological support of activity of out-of-school educational institutions]. In *Stanovlennia osobystosti* (pp. 111-121). Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D.H.

Moliako, V. O. (2013). Problemy funktsionuvannia tvorchoho sprymannia v umovakh nadlyshku informatsii riznoi modalnosti ta znachymosti [Problems of functioning of creative perception in the conditions of extra-information of different modality and significance]. In *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy: Psykholohiia tvorchosti: Vol. XII. Issue 16* (pp. 7-19). Kyiv: Vydavnytstvo «Feniks».

Pro osvitu [About education]. № 2145-VIII § section II article 12. (2017).

Pro pozashkilnu osvitu [About out-of-school education]. № 2145-VIII від 05.09.2017. (2000).

Popluzhnyi, V. L. (1978). *Emotsiine vykhovannia studentiv [Emotional education of students]*. Kyiv: Vyshcha shkola.

Sysoieva, S. O. (2012). Osvita yak vidobrazhennia sutnosti suspilnoho [Education as a reflection of the essence of social development]. In V.O. Ohneviuk (Ed.), *Osvitohiia: vytoky naukovooho napriamu*. Kyiv: VP «Edelveis»,

Rybalka, V. V. (2006). *Teorii osobystosti u vitchyzniani psykholohii [Theories of personality in native psychology]*. Kyiv: IPPPO APN Ukrainy.

Sukhomlynska, O. V. (1998). Pro stan teorii i praktyky vykhovannia v osvitnomu prostori Ukrainy [On the state of theory and practice of education in the educational space of Ukraine]. *Shliakh Osvity, 3-4*.

Feldshtein, D. I. (2013). *Mir detstva v sovremennom mire (problemy i zadachi issledovaniia) [The world of childhood in the modern world (Problems and tasks of research)]*. Moscow, Voronezh: MPSU: Modek.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-15-27>

УДК 372.32:7:373.5

ORCID ID 0000-0002-7469-5111

Наталія Миропольська,

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

МІЖКУЛЬТУРНЕ ОСВІТНЬО-МИСТЕЦЬКЕ СЕРЕДОВИЩЕ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Анотація. У статті запропоновано новий ракурс дослідження проблем естетичного виховання учнів старшої школи. У розвідці наголошується, що проблема міжкультурного освітньо-мистецького середовища сьогодні на порядку денному багатьох країн світу, оскільки, пов'язана з об'єднанням народів різних культур. Тому навчальні предмети гуманітарного циклу в школі мають передбачати органічне поєднання рідного та інонаціонального, їх вільного сполучення.

Міжкультурне мистецько-освітнє середовище – це духовне та матеріальне оточення учнів, стиль спілкування в якому передбачає включення кожного учня в процес пізнання з метою плідного існування, самоактуалізації і творчого зростання в школі і поза нею. Це глибинна стратегія людського буття, що визначає внутрішню основу особистості, спрямовану як на вироблення власного погляду на світ і слідування власному покликанню, так і здатність до поваги і співпереживання іншому.

У статті відзначається, що новий підручник «Мистецтво» (10-11 класи), одним з авторів якого виступає дописувач статті, представляє як спільні, так і відмінні риси мистецького доробку України і світу, а завдання спрямовані на виховання у школярів прихильності вершинним загальнолюдським надбанням, не втрачаючи естетичну і етичну прихильність до свого рідного. Здійснення паралельного аналізу стимулювало необхідність занурення в контекст світових культуротворчих процесів і дозволило виявити нові аспекти донесення до учнів естетико-художніх паралелей між культурно-історичними нормативами цінностей.

У статті підкреслюється необхідність більш активного урахування ідеї співіснування і взаємодії національних культур з позицій загальнолюдських цінностей, які мають значущі можливості кооптування у контекст уроків знань з мистецтвознавства, народознавства, літературознавства та культурології.

У статті також розглядається методика створення ситуацій мистецьких перетинів на уроках мистецтва (10-11 класи), серед яких описано такі прийоми, як українські «інкрустації», горизонтально-вертикальна подача матеріалу, діалог культур, що спрямовані на виховання мотивації до освоєння мистецтва як потреби в знаходженні гармонії і вищих смислів буття.

Ключові слова. Міжкультурне освітньо-мистецьке середовище, паралельний аналіз, педагогічні прийоми, старша школа, урок мистецтва.

Natalia Myropolska,

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

INTERCULTURAL EDUCATIONAL-ARTISTIC AREA OF SENIOR SCHOOL

Abstract. The article proposes a new fore-shortening of the investigation of the problem of senior pupils' aesthetic education. The article accents that the problem of intercultural educational-artistic area now is in the agenda of many countries of the world because it connects with peoples' unit of different

cultures. That's why school subjects of humanitarian cycle must foresee organic union of native and non-native, their free combination.

Intercultural educational artistic area is a spiritual surrounding of the pupils that helps them to exist fruitfully, to self-actualize and to grow creatively at school and out. This is a deep strategy of man's existence which determines the person's basis, directed both on working-out of own view on the world and movement to own vocation and the ability to respect and co-empathize with the others.

The article notes, that the new textbook "Art" (10-11 classes), one of the author of this textbook is the author of this article, represents both common and distinctive peculiarities of artistic works of Ukraine and the world and tasks, directed on the peoples' education of the devotion to acme common to all mankind national property without the loss of aesthetic and ethic fidelity to the own native. The realization of the parallel analysis stimulated the necessity of immersion into the context of world cultural and creative processes and permitted to reveal new aspects of messaging to schoolchildren aesthetic – artistic parallels between cultural – historical standards' values.

The article underlines the necessity of more active taking into consideration the idea of coexistence and interaction of national cultures from the positions of common to all mankind values which have great possibilities of cooptation to the lesson's context knowledges of the history of art, nationality, history of literature and culturology.

The article also reveals methods of the creation of situations of artistic crossings at the lessons of art, among which such devices as Ukrainian "incrustation", horizontal – vertical material's presentation, dialogue of cultures have been described. They are directed on the education of motivation to art's mastering as the need in finding harmony and upper senses of the existence.

Key words: *intercultural educational-artistic area, lessons of art, parallel analysis, pedagogical devices, senior school.*

Вступ. Проблема міжкультурного середовища є актуальною у світі протягом історії людства, починаючи від притчі про Вавілонське стовпотворіння у Законі Божому, головний урок якої полягає у доцільності культурного плюралізму як нового шляху людства, і завершуючи цьогоріч проведеною Першою Міжнародною Конференцією – «Мова, Ідентичність і Освіта в мультикультурних контекстах», що у лютому відкрила своє перше засідання у Великій Британії, м. Йорк; у березні – це була Німеччина, і до кінця 2019 року планується провести засідання у Бельгії і Греції. На порядку денному конференції – мультилінгвізм і мультикультуралізм як засіб об'єднання народів різних культур, а англійську мову проголошено мостом як промоутером публічного і наукового дискурсу. "English opens doors" – «Англійська мова відчиняє двері» ("Language, Identity and Education in Multicultural Contexts", 2019) – гасло, що свідчить про превалювання цієї мови в промисловості, політиці та її поширення на решту сфер суспільного життя – пресу, рекламу, кіно, музику, кіно тощо.

Нарівні з мовою великим чинником взаєморозуміння завжди виступало мистецтво, ознакою якого є натхнення в усвідомленні та осмисленні трагічного і комічного, прекрасного і потворного, інших категорій естетики, що самооновлюють традиції і норми міжособистісного спілкування, формують поняття про загальнолюдські цінності та на їх основі оцінюють не тільки мистецькі твори, а й явища життя.

Успіх шкільного освітньо-виховного процесу, зорієнтованого на суб'єктність навчального спілкування, залежить від здатності педагогів застосовувати стратегії

ефективного і продуктивного розгортання його в галузі мистецької освіти. Пошуки органічного поєднання рідного та інонаціонального, або, як писав визначний вітчизняний мислитель В. Зеньковський, «вільного сполучення двох різних начал в їх єдності, без придушення одного іншим» (Русские мыслители и Европа, 1997) – місія предметів гуманітарного циклу, мистецьких зокрема.

Є багато як спільного, так і відмінного іншого у мистецькому доробку України і світу, що частково представлено в новому навчальному предметі «Мистецтво» (10-11 клас), спрямованого на виховання у школярів прихильності вершинним загальнолюдським надбанням, не втрачаючи естетичну і етичну прихильність до свого рідного, адже мистецтво «*оживляє моральні імперативи*» (Хамитов, 2019).

Оволодіння особистістю культурно-історичними нормативами цінностей, комунікативними і емпатичними вміннями дозволяють усвідомлювати свої взаємовідносини із зовнішнім світом і виявляти розуміння інших культур і толерантність до її носіїв. Це привчає школярів сприймати складні культурні процеси як закономірну еволюцію безлічі людських спільнот, нерозривно пов'язаних між собою. Учні реально можуть стати як носіями культурних традицій, в яких вони виховуються, так і учасниками постійної соціокультурної взаємодії, що розвиває в них толерантність, доброзичливість, сприйняття іншого, інтерес до культурних відмінностей, бажання побачити інше у світі.

Проблеми співіснування і взаємодії національних культур з позицій загальнолюдських цінностей привертала увагу Ващенко (1994), Грінченка (1907), Драгоманова (1991), Огієнка (2001), Ушинського (1983), Сухомлинського (1963). Однак на часі виявити нові аспекти і ракурси створення міжкультурного мистецького простору з метою розуміння учнями того, «як люди різних країн і культур діють, спілкуються і сприймають світ, що їх оточує, декодуючи їхні меседжі...», і набувають здатність успішної комунікації з людьми інших культур» (Кроскультурні терміни, 2013).

Мета та завдання. Метою статті є презентація фрагментів методики створення міжкультурного освітньо-мистецького середовища старшої школи на уроках мистецтва.

Відповідно до мети вирішувалися такі завдання:

- Схарактеризувати сутність міжкультурного освітньо-мистецького середовища на уроках мистецтва старшої школи.
- Проаналізувати перспективи використання уроків мистецтва з метою виховання в учнів готовності до сприйняття культури як союзу свого та іншого.
- Представити інноваційні прийоми уроку та позаурочної роботи в контексті зазначеної теми.

Методи дослідження. За допомогою методів теоретичного аналізу, систематизації та узагальнення позначено теоретико-методичні засади створення міжкультурного освітньо-мистецького середовища старшої школи.

Біографічний метод дослідження дозволив скоректувати методику подання матеріалу

певних тем, пов'язаних з творчістю видатних митців.

Емпіричний метод орієнтувався на розробку реального навчально-виховного процесу уроків мистецтва.

Порівняльний метод надав можливість привернути увагу учнів до інформації щодо національної культури, національних реалій у порівнянні з інокультурою, що сприяє встановленню схожості і відмінності між явищами що вивчаються, розвитку толерантності і здатності до діалогу та консенсусу.

Метод діалогу використовувався для навчання учнів дотримуватись правил гармонійного спілкування, адаптації до обставин (гнучкості) і дотримання кооперативного принципу.

Результати дослідження. Міжкультурне мистецько-освітнє середовище – це духовне (здатне до творення культури та самотворення) та матеріальне (зміст і засоби освіти) оточення учнів, стиль спілкування в якому передбачає включення кожного учня в процес пізнання з метою плідного існування, самоактуалізації і творчого зростання в школі і поза нею. Це глибинна стратегія людського буття, що визначає внутрішню основу особистості, спрямовану як на вироблення *власного* погляду на світ і слідування *власному* покликанню, так і здатність до поваги і співпереживання *іншому*.

Величезна роль в цьому процесі належить мистецтву, яке, вступаючи в об'єктно-суб'єктні стосунки з учнями і звертаючись до особистісної сфери переживань, трансформує в побут школярів норми і цінності не лише творів мистецтва, а й вищих людських цінностей. Розуміння мистецтва як парадигми життя людського духу, як символу великого людського смислу – головна ідея, що покладена в основу існування міжкультурного мистецько-освітнього середовища школи.

У цьому контексті дуже значущими є гіпотетичні перспективи уроків мистецтва в 10-11 класах. Розраховуємо, що базовий навчальний предмет «Мистецтво» допоможе старшокласникам пізнати духовний континуум народів, зрозуміти цінність несхожого та ідентифікувати своє родове начало. На основі накопичення рефлексії з приводу аналізу та осмислення співвідношення мистецького доробку України з іншими країнами, міжкультурне мистецько-освітнє середовище передбачає співвіднесення і співставлення локальних цінностей з культурним надбанням інших цивілізацій, не протиставляючи, а демонструючи їх взаємодоповнення. Адже кожна культура при всій своїй специфіці є складовою частиною єдиної цілісності – людства.

Підкреслюючи самотні якості творів українського мистецтва, міжкультурне мистецько-освітнє середовище враховує підтримання всього позитивного у вітчизняному мистецтві – того, що витримало перевірку часом і співвідноситься з менталітетом народу, його звичками і традиціями, конкретними національними, культурними, конфесіональними та іншими цінностями. І, разом з тим, ми свідомі того, що Україна існує в рамках світової цивілізації і не може не сприймати її кращі досягнення, цінності, норми. Тому учні мають

зрозуміти, що мистецтво реалізує себе через спілкування *свого і чужого, іншого*, від душі до душі. Зупинення обміну цінностями культури, її смислами прирікають на німоту, яка, в свою чергу, паралізує душу культури і ставить під загрозу ідею братерства людей як природного начала. При цьому підкреслюємо, що твори мистецтва не трансформуються в єдине ціле, вони зберігають свою відособленість, право залишатися собою.

Засвоюючи через мову мистецтва різні смисли, учні зможуть усвідомити, що є не тільки своє, а й інше, є альтернативні явища, існування яких не дозволяє нікому мати ілюзію самодостатності.

Живучи в світі, де культури контактують виключно щільно, ми передбачаємо, що ці зустрічі викликатимуть, перш за все, симпатії до іншого, допоможуть побачити як відмінне, так і подібну суть явищ, яка іноді лише інтуїтивно вгадується, передчувається.

Створення міжкультурного середовища на уроках мистецтва розраховує на використання різноманітних форм і прийомів.

Зупинимось для прикладу на декількох, розроблених нами:

1. Українські «інкрустації».

Цей прийом застосовується до тем, присвячених зарубіжному мистецтву. Наприклад, зупинимось на темі «Греція – колыска європейської культури: від античності до сьогодення», підрозділ «На підмостках сцени: народження світового театру» («Мистецтво» 10-11 клас, 2018).

Увага учнів має бути звернена на той факт, що на відміну від музики, живопису, танцю, літературний твір чи не єдиний з видів мистецтва, що замкнений мовними межами. Українською мовою герої грецьких трагедій почали розмовляти завдяки видатним українським перекладачам Василю Сімовичу, Андрію Содомору, Борису Тену, Тарасу Франку та ін.

Школярі мають зрозуміти сутність праці перекладача художнього твору: виконання перекладу – не технічна справа, не «фото» тексту, який потребує буквального перекладу кожного слова, а використання перекладачем своїх вмій і таланту для донесення читачам (глядачам, слухачам) максимальної близькості до смислів оригіналу. Якщо така мета досягнута, то відбувається не тільки популяризація тексту, а й розбудова мови, в сферу якої завдяки перекладу вноситься цей текст, мобілізуючи почуття мовного патріотизму читача.

Мова художнього тексту – багаторівневе утворення. Тому перекладач завжди має тримати у полі зору контекст мови доби написання твору, контекст мови автора і контекст своєї, сучасної перекладачу, доби (контекст – завершена в смисловому відношенні частина тексту, що допомагає обрати і зрозуміти з віяла різноманітних значень того чи іншого слова його основне значення або думку даної частини).

Учням необхідно розкрити приклади успішного використання контекстного аналізу видатними постатями, якими пишається українська культура. Наприклад, познайомити з життєвим шляхом Миколи Васильовича Хомичевського (1897-1983), якого знають під

псевдонімом Борис Тен.

Цей відомий поліглот, перекладач з 11 мов класиків світової літератури і філософії, дав нашим сучасникам можливість поринути у світ давньогрецької драми та трагедії (учні 8 класів вивчають давньогрецькі трагедії «Прометей прикутий» Есхіла і «Антигона» Софокла).

Активне занурення учнів в атмосферу Еллади відбувається завдяки їх залученню до **інсценізацій** уривків або монологів з цих творів. Важливим фактором розуміння і душевного прийняття цих творів є власний вибір учнів щодо форми участі в інсценізації і частини творів для оприлюднення.

Як висновок учитель має підкреслити, що першокласний літературний переклад не лише доносить до нас з глибини далекого минулого теми, актуальні для давніх часів, а й такі, що не втратили свого живого звучання сьогодні, збагачуючи як українську культуру загалом, так і слугуючи підставою для піднесення рідної мови.

Такою само ефективною формою є проведення **окремих уроків або вечорів** на тему «Великі українські поліглоти Борис Тен і Микола Лукаш (мистецтво перекладу)».

Такі ж окремі уроки або вечори варто присвятити розкриттю європейського мистецтва. Наприклад, тема «Художні мандри Бельгією» буде присвячена творчості М. Метерлінка як яскравого представника руху символізму, що виник у Франції і був підхоплений низкою країн, серед яких була і Бельгія. Наскрізна песимістична тональність, що пронизує ці твори, знаходила відгук і в Україні. Яскравими представниками руху символізму були молоді поети П. Тичина і М. Семенко, які своїми віршами руйнували усталені поетичні норми; режисер Лесь Курбас, який відкинув існуючу етнографічну традицію українського театру і використовував створену ним методику інакомовлень, ставлячи на перше місце стиль і ритм вистави; хореографія Броніслави Ніжинської, спрямована на трансцендентну реальність, та деякі інші митці.

Старшокласників зацікавить здійснення постановки коротенької п'єси М. Метерлінка «Сліпі», персонажі якої не знають, де вони знаходяться, і тому весь час звучить репліка: «Потрібно дізнатись, де ми!», але нічого для виходу з цієї ситуації не роблять в очікуванні Його, який не приходить на допомогу. П'єса статична, «нерухома», дія відбувається в лісі, де, мабуть, ці люди і залишаться назавжди, покладаючись тільки на Невідомого, а не на себе.

2. Горизонтально-вертикальна подача матеріалу.

Особливий інтерес до заявленої теми статті становить третій розділ підручника «Україна: повертаємось додому», який дозволяє показати Україну в європейському контексті і перетворити горизонтальний вимір процесу навчання, у вертикальний, розсунувши етнопросторову межу певних епох.

Прийом горизонтально-вертикальної подачі матеріалу допомагає учням зрозуміти роль міжкультурних зв'язків, відійти від лінійного мислення і побудувати панорамне бачення світу.

Розкриємо основні моменти теми «У серці України», присвячену Полтавщині, і її

підтеми «Художні скарби України». Головною дієвою особою є М. В. Гоголь, його «Сорочинський ярмарок», сповнений етностихією (Гоголь, 1976). Осягнувши яскравий, неповторний світ Сорочинського ярмарку, учні знайомляться з частиною «Ведьмацького раю» з поеми Гьоте «Фауст» у перекладі Миколи Лукаша та порівнюють обидва твори мистецтва. І відчують справжність і яскравість Лукашевого перекладу, який є мовою «дивовижної сили, дивовижної енергетики» (Гьоте, 2013).

Пережуються також містичні мотиви Гоголя і з іншими частинами «Фауста»: то в комічній, то в трагічній формі. Наприклад, якщо у «Сорочинському ярмарку» чорт «в красной свитке» лякає мирний люд комічно (те ж саме стосується і «Ночі перед Різдрвом», де Вакула ніби то продає душу чорту, але зміг його приборкати), то вже не до сміху трагічному герою Петру з «Ночі проти Івана Купала», який за багатство продав свою душу дияволу, що кореспондується з словами Мефістотеля Фаусту: «Бери абиякий листок. А підписатися – вточи краплину крові».

Ці твори Гоголя на те і класичні, що запрограмовані на існування в часі у різних обставинах, тому вони можуть бути зрозумілі і сприйнятими учнями різного шкільного віку. Так, у 6 класі учні «схоплювали» суто фабульний рівень твору, де їм була цікава тема червоної свитки та інших, комічно поданих, ситуацій. У старшій же школі вони мають чітко усвідомити самоцінність тексту шляхом спонуки, стимулу до власних роздумів, мистецького діалогу. У творах Гоголя такі народні вірування, як, наприклад, перетворення мачухи у кішку («Майська ніч, або Утоплена»), Солохи у відьму на метлі («Ніч перед Різдрвом»), кореспондується з реальними процесами інквізиції в Європі (Ізабель Грірсен була спалена в Едінбурзі за «відвідування дому в образі кішки» (Енциклопедия колдовства и демонологии, 1996). А реальний обмежений локус – Полтавщина, що стала у центрі подій, описаних Гоголем, виявляється зв'язаним через духовний рух, що виник на межі XVIII-XIX – романтизм, з іншими – Англією, Німеччиною. Романтики – брати Грімм, Гофман, Гьоте, описуючи долі «маленької людини», тобто звичайної – бідного міщанина, селянина, інтелігента, підкреслювали розлад між життям і мрією, описом великого романтичного плану і низького буденного.

Учні порівнюють прикінцеві рядки «Сорочинського ярмарку» (Гоголь, 1976) і «Фауста» (Гьоте, 2013) і намагаються відповісти на запитання, чому твори завершуються такими різноплановими за настроєм абзацами. Побічно учні знайомляться з відомим вітанням один одного католицьких ченців – аскетів XVII ст. “Memento mori” як сумне нагадування про швидкоплинність життя і скінченність існування.

Завдяки таким порівнянням учні починають розуміти, що буденне життя в будь-якій країні сповнено гіркими моментами і прихованою внутрішньою самотністю (цими проблемами займається метаантропология – вчення про екзистенціальні виміри людини). Самотність – одна з вічних проблем людського існування, бо природа людини є суперечливою, і видатні митці світу талановито її висвітлювали, доносячи до своїх

сучасників і потомків подібну людську ситуацію. В наш час «деконструкції світоглядних орієнтирів і спроб знайти нові умови для комунікації» (Хамітов, 2017) перегук цього мотиву XIX століття на зовсім різних етнотериторіях повертає нас до проблеми **діалогу – наступного прийому уроку.**

3. Діалог культур.

Діалог культур є споконвічним. Тільки в діалозі індивід виходить у горизонт особистості, а цивілізація – у горизонт культури; тільки в діалозі кожна історична епоха є живою культурою, а не «зіркою, що згасла», і саме в культурі людина створює свій образ (образ життя, образ діяльності тощо) (Біблер, 1997).

Вивчаючи творчість української художниці Катерини Білокур, учні знайомляться з картинами талановитої художниці США Джорджії О'Кіфф (1887-1986), яка, як і Катерина Білокур, вражаюче виразно малювала квіти або їх фрагменти. Переглядаючи **відеоряд** картин «Jimson Weed», «Real Canna», «Oriental Puppies», «Calla Lily on Grey», учні висловлюють думки щодо назв цих робіт рідною мовою і довідуються, що їм це вдалося без спеціального їх перекладу. Адже в назвах квітів англійською мовою є слова, для перекладу яких не потрібно використовувати словник. Наступним завданням є переклад назв цих картин англійською і українською мовами та висловлення свого ставлення до цих творів мистецтва.

Джорджія О'Кіфф відноситься до художників-модерністів, творчість яких була спрямована проти канонічних форм мистецтва. Вона використовувала нові, часом бунтарські, не усталені традиціями художні прийоми. Стиль художниці – індивідуальний, а манера живопису надзвичайно вишукана і відточена. Майстриня, виявляючи пристрась до світу квітів, демонструє найменші їх елементи, фокусує увагу на «ботанічних» (рослинних) деталях зображуваних об'єктів, знаходить ідеальний колір для їх зображення. Музей Джорджії О'Кіфф, що знаходиться у Нью-Йорку, нараховує багато її творів у різних видах і техніках образотворчого мистецтва – малюнки, пастелі, живопис, скульптура.

Учні отримують завдання:

1. Порівняти живописні твори Катерини Білокур з полотнами Джорджії О'Кіфф, не називаючи імен американської та української художниць:

1 / «Garden Flowers» Джорджії О'Кіфф

б / «Квіти за тином» Катерини Білокур

2 / «White Rose» Джорджії О'Кіфф

б / «Мальви і рози» Катерини Білокур

3 / "Black Iris" Джорджії О'Кіфф

б / «Іриси» Катерини Білокур

Які з представлених картин належать Джорджії О'Кіфф? Поясніть свій вибір.

2. Підготувати уявну «зустріч-діалог» двох майстринь з відеопрезентацією, який міг би відбутись між ними, під назвою **«Квітка-душа»** (саме таку емоційну назву дала Катерина

Білокур одній із своїх картин).

Під час діалогу учні висловлюють власні думки, рефлексують щодо своїх емоційних станів.

Діалог може відбуватись рідною, англійською мовами або бути двомовним. Упевненість у своїх знаннях і уміннях учням додасть використання професійного словника, який вони можуть застосовувати під час спілкування (табл. 1).

Слова діалогу «увійдуть» у слухача, якщо учні не забуватимуть звертати увагу на стилістичну й фонетичну ясність мови, інтонацію, тобто на відповідність цілого і його твірних, аби не «применшувати» мову.

Таблиця 1

Професійний діалогічний словник

№ з/п	Українська мова	Англійська мова
1	2	3
1.	відокремленість, самота	solitude
2.	відтінок	undertone
3.	декоративний стиль	decorative (ornamental) style
4.	досконале втілення	perfect incarnation
5.	живий, енергійний	spirited
6.	живий тин	hedge
7.	живо	brio
8.	живописна манера	brushwork
9.	індивідуальність	individuality
10.	заслуга	merit
11.	кульмінація	culmination
12.	малярство	painting
13.	мовчазно, стримано	reticently
14.	натхнення	inspiring
15.	почуття кольору	colouring
16.	прозорий	transparent
17.	розкіш	luxury
18.	споглядання	contemplation

1	2	3
19.	темперамент	temperament
20.	тиша, спокій	stillness
21.	характерна риса, особливість	trait

Наприкінці увага повертається до того факту, що діалог культур базується на ідеї різноманітного братерства людей, на шляху якого найважливішим є не тільки пам'ять про своє, його знання і продовження поглиблення цих знань, а й створення нових духовних цінностей, розуміння «іншого», вміння жити поруч і разом.

Культура існує як спілка свого і чужого, вона є тим простором, в якому народжуються, обмінюються і прагнуть бути донесеними до іншої культури смисли. Тому діалог характеризується взаємопов'язаністю того, хто слухає, і того, хто промовляє, їх взаємною стимуляцією, а духовне вправління двох кличе до народження думки, що виникає між тим, хто запитує, і тим, хто відповідає. При зіставленні і порівнянні «свого» і «іншого» народжується **єдність культурного різноманіття**, що сприяє примноженню неповторних національних художніх цінностей та розумінню мистецького світу інших народів і країн. Так формується багатобарвна мозаїка духовного життя людства, що не дає згаснути культурному середовищу, екстраполюючись, вона оточує учнів старшої школи, створюючи міжкультурне освітньо-мистецьке середовище.

Обговорення. Представлені у статті матеріали, що будуть впроваджені у навчально-виховний процес школи у пілотному експерименті, спрямовують учнів старших класів на духовне зростання, зосередження і налаштованість на відкритість світу. У такий спосіб відбувається яскраве саморозгортання молодого людини, розвивальне нарощення знань, думок, почуттів. Аналіз практики свідчить, що саме цього куту зору, тобто антропологічних проблем на уроках мистецтва, сьогодні уникають, зводячи навчання гуманітарним дисциплінам до одномірного опанування фабул творів, заучування певних імен, понять і термінів. Хоча і тут відкриваються нові горизонти використання міжкультурного середовища, наприклад, робота з міжнародними термінами в галузі мистецтва як знайомство з культурою та країною, що їх породила, як допомога співбесідникам або читачам точно схоплювати смисл висловленого. Це ще один з кроків назустріч мистецтву.

Результати цього етапу нашого дослідження підтверджуються даними колег з лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Комаровської, Ничкало під час сумісної праці над підручником «Мистецтво (10-11 класи)» (2019) та багатьма іншими суто практичними розробками; докторських дисертацій Солодкої (Теоретико-методичні, 2016), Федоренко (Теорія і методика, 2017); кандидатських дисертацій Волошиної (Аудіовізуальні, 2004), Замашної (Виховання, 2005), Мороз (Загальнокультурна, 2007), Гусленко (Методика, 2014), виконаних під нашим науковим керівництвом.

Висновки. Розроблені форми і прийоми створення й існування освітньо-мистецького середовища в школі перспективно спрямовані на знаходження учнями смислу творів, відповідних часу і простору. Однобічний вимір мистецької творчості часто ізолює твори від учнів. Сучасні школярі втрачають мотивацію до освоєння мистецтва, яке в яскравих формах виносить на поверхню не тільки гармонію, вищі смисли, а й негативні риси – банальність, потворність. Вища ж краса робить душевне буття людини більш рухливим, чуйним, здатним до співпереживання та розуміння інших людей.

Нетрадиційні форми і прийоми уроку та позаурочної роботи, розроблені нами, базуються на акцентуванні конотації (введення додаткового розширеного матеріалу), що дозволяє встановити схожість і відмінність між явищами та подіями, що вивчаються, виявити їхню або генетичну, або історико-хронологічну спорідненість тощо. На цій основі виділено такі конотаційні прийоми роботи:

1. Українські «інкрустації» у темах, присвячених зарубіжному мистецтву;
2. Вертикально – горизонтальне розширення тем, що вивчаються;
3. Діалог з приділенням уваги процесу спілкування культур, у ході якого з'ясується їх взаємопорозуміння.

Наступним етапом дослідження буде пілотне впровадження розроблених форм.

Актуальним продовженням теми цього дослідження передбачаємо поширення запропонованих форм уроків мистецтва на 8-9 класи; подальший пошук нових методів, форм і прийомів естетичного виховання, пов'язаних з міжкультурними та кроскультурними проблемами; відбір мистецького матеріалу, що відповідає учнівським уподобанням.

Список використаних джерел

- Benedict, R. (2005). *Patterns of culture (Патерни культури)*. Boston, Houghton Mifflin.
- Child, I. I. (1968). *Personality in culture (Особистість в культурі)*. Chicago: Rand Mc Nally and company.
- Language, Identity & Education in Multilingual Context (Мова, Ідентичність і Освіта в Мультилінгвальних контекстах)*. (2019). York?: John Bengamins publishing company.
- Schaffer, P. (2014). *The age of culture. (Вік культури)*. Canada, Rock's Mills Press.
- Библер, В. С. (1997). *На гранях логіки культури*. Москва: Русское феноменологическое общество.
- Ващенко, Г. Г. *Виховний ідеал* (1994). Т.1. Полтава: Полтавський вісник.
- Волошина, Л. В. (2004). *Аудіовізуальні мистецтва в системі професійної мовної підготовки майбутнього фахівця у сфері міжнародних відносин*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.
- Гоголь, Н. В. (1976). *Собрание сочинений*. Т. 1. Москва: Художественная литература.
- Гринченко, Б. (1907). *Перед широким світом*. Київ: З друкарні С. А. Борисова.
- Гусленко, І. Ю. (2014). *Методика естетичного виховання студентів гуманітарних спеціальностей засобами діалогу культур*. (Дис. канд. пед. наук). Східноукраїнський нац. ун-т ім. Володимира Даля.
- Гьоте, Й. В. (2013). *Фауст*. Київ: Видавництво Жупанського.
- Драгоманов, М. П. (1991). *Вибране («...мій задум зложити очерк історії цивілізації на Україні»)*. Київ: Либідь.

- Замашна, С. М. (2005). *Виховання естетичного ставлення старшокласників до творів мистецтва Української діаспори*. Київ: ППВ АПН України.
- Русские мыслители и Европа* (1997). Москва: Наука.
- Комаровська, О. А., Миропольська, Н. Є., Ничкало, С. А. & Руденко, І. В. (2019). *Мистецтво (10-11 класи)*. Харків: Ранок.
- Мороз, Т. О. (2007). *Загальнокультурна компонента як засіб естетичного виховання майбутніх учителів іноземної мови*. (Авт. дис. канд. пед. наук). Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля, Луганськ.
- Огієнко, І. І. (Митрополит Іларіон) (2001). *Історія української літературної мови*. Київ: Наша культура і наука.
- Солодка, А. К. (2016). *Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів*. (Авт. дис. докт. пед. наук). Східноукр. нац. ун-т ім. Володимира Даля, Київ.
- Сухомлинський, В. О. (1963). *Шлях до серця дитини* Київ: Молодь.
- Федоренко, С. В. (2017). *Теорія і методика формування гуманітарної культури студентів вищих навчальних закладів США*. (Авт. дис. докт. пед. наук.). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
- Хамитов, Н., Крылова, С., & Розова, Т. (2017). *Философская антропология. Словарь*. Київ: КНТ.
- Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори*. Київ: Рад. шк.
- Энциклопедия колдовства и демонологии*. (1996). Москва: Локкад.

References

- Benedict, R. (2005). *Patterns of culture*. Boston, Houghton Mifflin.
- Bibler, V. S. (1997). *Na graniakh logiki kulturu* [On the fringes of the logic of culture]. Moscow: Russkoe fenomenologicheskoe obshchestvo.
- Child, I.I. (1968). *Personality in culture*. Chicago: Rand McNally&Co.
- Dragomanov, M. P. (1991). *Vybrane ("...mii zadum zlozhyty ocherk istorii tsivilizatsii na Ukraini")* [Selected works ("... my intention is to outline the history of civilization in Ukraine")]. Kyiv: Lybid.
- Entsiklopedia koldovstva i demonologii* [Encyclopedia of witchcraft and demonology]. (1996). Moscow: Lokkad.
- Fedorenko, S.V. (2017). *Teoriia i metodyka formuvania humanitarnoi kulturi studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv SShA* [Theory and methods of forming the humanitarian culture of students at universities in the USA] (Dissertation Abstract, Kyiv).
- Goethe, J. V. (2013). *Faust* [Faust]. Kyiv: Vydavnistvo Zhupanskohe.
- Gogol, N. V. (1976). *Sobranie sochinenii: Vol. 1* [Collection of works]. Moscow: Khudozhestvenaia literatura.
- Grinchenko, B. (1907). *Pered chirokim svitom* [Before the wide world]. Kyiv: Z drukarni S.A.Borisova.
- Guslenko, I. Yu. (2014). *Metodyka estetychnoho vykhovannia studentiv humunitarnykh spetsialnostei zasobamy dialohy kultur* [Methods of aesthetic education of students of humanities by means of dialogue of cultures]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
- Khamitov, N., Krylova, S. & Rosova, T. (2017). *Philosofskaia antropologia. Slovar* [Philosophical anthropology. Dictionary]. Kyiv: KNT.
- Komarovska, O. A., Myropolska, N. Ye., Nychkalo, S. A., & Rudenko, I. V. (2019). *Mystetstvo (10-11 klasy)* [Arts (grades 10-11)]. Kharkiv: Ranok.
- Language, identity & education in multilingual context* (2019). York: John Bengamins publishing company.

Moroz, T.O. (2007). *Zahalnokulturnyi component yak zasib estetychnoho vykhovannia maibutnikh uchiteliv inozemnoi movy* [Comprehensive cultural component as a means of aesthetic education of future foreign language teachers]. (Dissertation Abstract, Luhansk).

Ohienko, I. I. (Mytropolyt Ilarion). (2001). *Istoria ukrainskoi literaturnoi movy* [History of Ukrainian literary language]. Kyiv: Nasha kultura i nauka.

Russkie mysliteli i Evropa [Russian thinkers and Europe]. (1997). Moscow: Nauka.

Schaffer P. (2014). *The age of culture*. Canada, Rock's Mills Press.

Sukhomlynskyi, V. O. (1963). *Shliakh do serdtsia dytyny* [The way to the child's heart]. Kiiv: Molod.

Solodka, A. K. (2016). *Teoretyko-metodychni zasady kroskulturnoi vzaemodii uchasnykiv pedahohichnoho protsesu vyshykh navchalnykh zakladiv* [Theoretical and methodological foundations of cross-cultural interaction of participants of pedagogical process of higher educational establishments] (Dissertation Abstract, Kyiv).

Vashenko, H. H. (1994). *Vykhovnyi ideal: Vol. 1* [Educational ideal]. Poltava: Poltavskyi visnyk.

Voloshyna, L. V. (2004). *Audiovizualni mystetstva v systemi profesiinoi movnoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia u sferi mizhnarodnykh vidnosyn* [Audiovisual arts in the system of professional language training of a future specialist in the field of international relations]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

Zamashna, S.M. (2005). *Vykhovannia estetychnoho stavlenia starshoklasnykiv do tvoriv mistetstva Ukrainiskoi diaspori* [Education of the aesthetic attitude of high school students to the works of art of the Ukrainian Diaspora]. Kyiv: IPV APN Ukraini.

Ushynskii, K. D. (1983). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works]. Kyiv: Radianska shkola.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-28-44>

УДК 37.015.31:17.022.1:061.2

ORCID ID 0000-0002-6087-3896

Тетяна Окушко,

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

ПРОБЛЕМА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В ГРОМАДСЬКИХ ОБ'ЄДНАННЯХ У НАУКОВОМУ ДИСКУРСІ: УКРАЇНСЬКИЙ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Анотація. У статті представлено проблему виховання громадянськості учнівської молоді, яка стає в сучасній науці і практиці надзвичайно актуальною у зв'язку з численними викликами глобалізованого суспільства. Вирішення означеної проблеми потребує здійснення ґрунтовного аналізу наукового доробку проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці, осучаснення концептуальних засад і змістово-технологічного забезпечення цього процесу.

Метою статті є аналіз сучасних досліджень з проблеми виховання громадянськості зростаючої особистості, порівняння українського та зарубіжного досвіду, обґрунтування авторської позиції в реалізації проблеми.

Висвітлено сучасне розуміння громадянськості вченими України, США, Великої Британії, Росії, Білорусі, Молдови.

Охарактеризовано важливість залучення учнівської молоді до участі в житті суспільства, зокрема в діяльності громадських об'єднань.

Досягнення мети та завдань дослідження передбачало використання методів теоретичного пошуку, емпіричного та статистичного аналізу для узагальнення даних та обґрунтування висновків. Обґрунтовано необхідність та доцільність оновлення змісту, форм та методів виховання громадянськості в громадських об'єднаннях у сучасних соціокультурних умовах.

Визначено умови ефективного виховання громадянськості учнівської молоді: реальне включення учнівської молоді до колективної діяльності, готовності до соціальної комунікації та партнерства у досягненні спільних цілей, особисту самореалізацію та участь в суспільних демократичних процесах, співуправління та практичного вирішення питань у колективах.

Практичне значення статті полягає в тому, що її матеріали можуть використовуватися в організації виховної роботи в закладах загальної середньої, позашкільної та вищої освіти, у громадських об'єднаннях, соціальній сфері у роботі з дітьми та молоді.

Ключові слова: громадянське виховання, громадянськість, дитячі та молодіжні громадські об'єднання, участь у житті суспільства, учнівська молодь.

Tetiana Okushko

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

THE PROBLEM OF THE STUDENT'S YOUNG PEOPLE EDUCATION FOR CITIZENSHIP OF THE SCIENTIFIC DISCOURSE: UKRAINIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

***Abstract.** The problem of the student's young education for citizenship it which becomes in modern science and practice extraordinarily actual in connection with the numerous calls of globalizing society is highlighted in the article. Solving this problem requires a thorough analysis of the scientific refinement of the problem in Ukrainian and foreign science, updating the conceptual foundations and content and technological support of this process.*

The purpose of the article is to analyze of modern research of problem of education the citizenship of a growing personality, to compare Ukrainian and foreign experience, to substantiate the author's position in the implementation of the problem.

The modern understanding of citizenship by scientists of Ukraine, the USA, Great Britain, Russia, Belarus, and Moldova has been presented.

Importance of bringing of student's young people is described to participating in life of society in particular in activity of the children's and youth public associations.

In order to achieve the goal to solve the research foresaw the use of methods of theoretical search, empirical and statistical analysis for data compilations and ground of conclusions. Grounded necessity and expedience of update of maintenance, forms and methods education for citizenship of the public associations in the modern social and cultural conditions.

The conditions for the effective education of youth's citizenship are the following: real involvement of youth in joint activity, readiness for social communication and partnership in achieving common goals, personal self-realization and participation in public democratic processes, co-management and practical problem-solving in teams.

The article has a great practical significance an can be used in educational process of institutions of general education, out-of-school and higher education, in the youth public associations, social sphere in the social sphere with children and youth.

***Key words:** children's and youth public associations, civil education, education for citizenship, participation in the lives of society, student's young people.*

Вступ. Швидкоплинність світу та його глобалізовані ознаки на сучасному етапі, висувають підвищені вимоги до системи освіти, соціальних інститутів щодо виховання особистості. Сучасна система координат та викликів інформатизованого світу ускладнює завдання до виховання особистості, компетентної у творенні культури власного життя на засадах гармонізації зі світом. Виховання зростаючої особистості як громадянина є однією із провідних проблем у сучасній українській психолого-педагогічній науці.

Громадянське виховання учнівської молоді є невід'ємним складником процесу формування зрілої особистості – громадянина, справжнього спадкоємця і продовжувача національних традицій з активною громадянською позицією. Громадянська освіта та виховання – це важлива частина суспільства і соціальної системи, а громадянськість формується у суспільній площині, сприятливому соціокультурному середовищі.

Беручи до уваги, що громадянськість має ознаки інституціонального характеру, оскільки поєднується із становленням інститутів громадянського суспільства, що закріплюється в законах країни, важливим є дослідження виховання громадянськості учнівської молоді в громадських об'єднаннях, що не стало предметом дослідницької уваги українських учених.

Нами визначено, що існують суперечності між:

- суспільною значущістю виховання у зростаючої особистості громадянськості як цінності й недостатньою теоретичною і практичною розробленістю цієї проблеми;
- об'єктивними процесами реформування освітньої галузі та розвитку громадянської освіти, потребою консолідації зусиль соціальних інституцій у громадянській освіті й недостатнім рівнем демократизації, партнерства у вихованні в учнівської молоді громадянськості та необхідності розроблення сучасної виховної політики;
- необхідністю здійснення системної роботи щодо виховання в учнівської молоді громадянськості в умовах громадських об'єднань та відсутністю теоретичного та методичного забезпечення цієї діяльності;
- усвідомленням виховниками, лідерами громадських об'єднань актуальності й значущості проблеми виховання громадянськості та їх недостатньою готовністю до ефективного вирішення цього завдання.

Вважаємо, що усунення означених суперечностей сприятиме підвищенню виховного потенціалу громадських об'єднань у вихованні громадянськості учнівської молоді, набуття нею важливих громадянських компетентностей, сприятиме молоді якнайповнішому розкриттю потенціальних можливостей, самореалізації у суспільно-економічному житті країни і розвитку громадянського суспільства.

Мета та завдання: розглянути проблему виховання громадянськості учнівської молоді в контексті існуючого наукового доробку; розкрити особливості виховання громадянськості в умовах громадських об'єднань, і зокрема:

- здійснити аналіз проблеми у сучасній вітчизняній та зарубіжній педагогічній науці та практиці;
- проаналізувати результати репрезентативних соціологічних досліджень щодо даної проблеми;
- презентувати авторську позицію щодо виховання громадянськості учнівської молоді в громадських об'єднаннях в сучасних соціокультурних умовах.

Методи дослідження:

1. Теоретичного пошуку: аналіз психолого-педагогічної літератури та веб-простору, синтез і систематизація, порівняння, узагальнення емпіричних даних для уточнення ключових понять, визначення особливостей громадських об'єднань у вихованні громадянськості учнівської молоді; методи математичної статистики для узагальнення та порівняння експериментальних даних.

2. Емпіричні – опитування:

● «Громадянськість в Україні, Молдові та Білорусі» за результатами крос-культурного дослідження, присвяченого оцінці рівня громадянських знань, громадської активності, поширеності різних соціально-політичних поглядів і цінностей, а також потреби в громадянській освіті у населення України, Молдови та Білорусі, проведене Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС) для Програми розвитку ООН в Україні (ПРООН) за підтримки Міністерства закордонних справ Данії з 13 липня до 6 вересня 2016 р. Кількість респондентів склала 1 005 осіб. Опитування проходило в усіх областях України, за винятком АР Крим та непідконтрольних уряду України районів Донбасу;

● «Глобальне громадянство – підвищення настрою серед громадян країн з економікою, що розвивається», Global poll» 27 квітня 2016 р. (проведене GlobeScan), охоплено 20 000 респондентів з 18 країн світу;

● «Громадянське суспільство в 2018 році: нові завдання та виклики», проведеного 6 березня 2018 р. (загальнонаціональне та експертне опитування Фонду «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва). Опитано 192 громадських активістів, які займаються різними видами діяльності, з різних регіонів;

● «Українське покоління Z: цінності та орієнтири» (проведено у липні-серпні 2017 року соціологічною компанією GfK Ukraine на замовлення Центру «Нова Європа»). Вибірка складає 2000 респондентів у віці 14-29 років та є репрезентативною населенню України цієї вікової групи за статтю, віком, регіоном проживання та розміром населеного пункту (без урахування населення АР Крим та непідконтрольних територій Донецької та Луганської областей). Опитування проведено методом особистого інтерв'ю вдома у респондента;

● «Українське суспільство та європейські цінності» (проведене в квітні-червні 2017 року Інститутом Горшеніна у співпраці з Представництвом Фонду ім. Фрідріха Еберта в Україні та Білорусі).

3. Статистичні: кількісний та якісний аналіз даних, систематизація.

Результати дослідження. Виховання громадянськості є одним із пріоритетів освітньої політики України, про свідчать наукові і методичні джерела з питань громадянського виховання. З 90-х років ХХ століття у зв'язку з бурхливою глобалізацією світу підвищився науковий інтерес як зарубіжних, так і українських вчених до питань громадянства загалом, і громадянськості зокрема. Зважаючи на міждисциплінарний характер проблеми, її історичний, політично-правовий та соціокультурний аспекти, існує багатоманітність дискурсів щодо громадянськості й засвідчує існуючу в педагогічній науці полісемію.

Етимологія слова «громадянин» в українських тлумачних словниках має походження від слів «член громади, суспільства», означає особу, що належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її правами і виконує обов'язки, встановлені законами цієї держави, та підпорядковує свої інтереси суспільним. Громадянськість в Українському

педагогічному словнику визначено як усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства; почуття відповідальності за їхнє становище. Громадянськість є важливою рисою морального обличчя людини (Гончаренко, 1997).

Зауважимо, що громадянськість особистості – це складне і багатоаспектне поняття, це фундаментальна особистісна якість, що виявляється в обов'язку людини активно брати активну участь в житті суспільства, усвідомленому прийнятті державних інтересів як своїх особистих. Українські учені її розглядають як: духовно-моральну якість (Боришевський, 2010); соціально-психологічну якість, усвідомлення себе повноправним громадянином країни із політично зрілою свідомістю, розвинутим почуттям патріотизму, причетністю до долі своєї країни і народу, й діяльністю на користь країні (Сухомлинська, 2015); сукупність певних громадянських чеснот; вмотивованість особистості до участі у суспільному і політичному житті (Вербицька, 2010); цілісне особистісне інтегроване психологічне утворення, формування національної свідомості та ціннісних орієнтацій (Ігнатенко, Поплужний, & Крицька, 1997); фундаментальна, інтегративна, моральна якість, світоглядно-психологічна характеристика особистості, яка виявляється в когнітивній, емоційно-ціннісній сфері та у процесі діяльності (Чорна, 2010); інтеграційна системна властивість, що характеризується сформованими суспільно значущими громадянськими якостями, які набуваються в процесі взаємодії внутрішньої ціннісно-нормативної регуляції поведінки та зовнішніх стосунків особистості впродовж її життєдіяльності, самоактуалізації та самореалізації. (Чернуха, 2007); складно-структурований та багатофункціональний феномен, що зумовлений особливостями розвитку країни та виявляється у цілому комплексі стійких якостей, формах поведінки суб'єкта, сукупності поглядів та настанов (Швець, 2011).

Серед зарубіжних вчених дану проблему досить широко представлено у працях учених в США, серед яких найбільш цінними для нас є праці Девіда Брікера (Bricker, 1989), Джона Патріка (Patrick, 2001) та ін. Узагальнюючи позиції більшості американських вчених, зазначимо, що громадянськість розуміється ними як інтегративна якість особистості, що представлена в усвідомленому бажанні, здібностях та уміннях правильно та ефективно функціонувати у своїй країні, брати участь у політичному житті, приносити користь своїй країні і співгромадянам. В її структурі виокремлюються такі складники як громадянські знання, громадянські уміння, громадянська позиція. Водночас, зазначається, що громадянськість, виконання обов'язків людини як громадянина виходять за рамки голосування, захист спільного блага потребує розвитку в учнів критичного мислення, умінь дебатовати та становлення сильних громадянських достоїнств.

Громадянськість в Великій Британії розуміється як ядро патріотизму і засіб виховання законослухняного громадянина, а громадянську освіту старшокласників вважають однією із найважливіших передумов розвитку сучасного суспільства, що передбачає потребу формування таких рис особистості, як толерантність, активна громадянська позиція, пріоритет загальнолюдських цінностей, повага до закону, прагнення до соціальної гармонії

(Гурій, 2008).

Російськими та білоруськими вченими громадянськість визначається як: інтегративна властивість особистості, що відображає ставлення особистості до Батьківщини як об'єктивної і суб'єктивно-значущої і базової цінності демократичного суспільства (Танюхін, 1997); одна із ключових компетентностей сучасної людини, зацікавленої в успішній адаптації і само актуалізації в умовах держави і громадянського суспільства, мотивованого на розвиток, зміцнення статусу суспільства і держави у світовому співтоваристві (Зимняя, 2003); соціокультурно обумовлена інтегративна якість особистості, що ґрунтується на усвідомленні себе як громадянина, власної відповідальності за існування держави і суспільства (Князев, 2006); комплекс суб'єктивних якостей особистості, що виявляються у відносинах і діяльності при виконанні соціально-рольових функцій, патріотичної відданості Батьківщині, захисті її інтересів, вільної і чесної прихильності орієнтирам на загальноприйнятій норми та моральні цінності (Філонов, 2002); комплекс громадянських якостей, що забезпечують входження людини в суспільство (Гревцева, & Циуліна, 2014); складник громадянської культури, складна інтегративна якість, що формується в єдності інтелектуально-пізнавального, емоційного і практичного (поведінкового) компонентів. (Михнєвич, 2007).

Ознакою сучасності є поява в науковому обігу нового поняття «глобального громадянства», з приводу чого в світі розгорнуто дискурс щодо даної проблеми, яка потребує врахування і подальшого наукового осмислення. В рамках Глобальної ініціативи ООН «Освіта передусім» (2012), виховання глобальної громадянськості було визнано одним з трьох основних напрямів в освіті – поряд з доступністю освіти і якістю навчання. Було означено зміст глобальної компетентності, що включає навички спілкування, співпраці, критичного мислення та творчості, які в своїй сукупності визначено як навички 21 століття. Зокрема, 51% респондентів в країнах з економікою, що розвивається «вважають себе в першу чергу глобальними громадянами, а не громадянами своєї країни (43%)». Водночас вибір респондентів поміж п'яти різних ідентичностей, засвідчив, що (52%) визначають як найбільш важливішу для себе ідентичність громадян своєї країни; 17% вважають себе громадянином світу; 11% резидентом місцевого співтовариства; 9% ідентифікують себе через свою релігію та 8% через расу або культуру (GlobeScan, 2016).

На теренах України локальна та регіональна ідентичності української молоді є сильнішими за національну. Зокрема, 73% опитаних повною мірою бачать себе як мешканці свого міста, 69% – як жителі свого регіону і 66% – як громадяни України. Найбільше відчують свою громадянську приналежність у Північному (79% тих, хто обрав варіант відповіді «бачу повною мірою») та Західному (70%) регіонах, найменше – на Сході (48%). Лише 61% української молоді пишається або скоріше пишається тим, що він/вона є громадянином України. 54% молоді повною мірою або скоріше бачать себе громадянами світу. Щодо європейської ідентичності, то тільки 32% молоді України повною мірою

почуваються європейцями (Молодь України, 2017). Самовизначення як громадянина світу та європейця найбільш поширене серед молоді Києва та Західної України, найменше – на Сході та Півдні. Ці результати також збігаються з результатами опитування «Українське суспільство та європейські цінності» Інституту Горшеніна (2018), де наймолодші за віком респонденти частіше позиціонують себе як українці; опитуванням, проведеним автором в межах даного дослідження серед вихованців дитячих громадських об'єднань (всього 103 особи, 39 юнаків, 64 дівчат). Зокрема, на питання «Як Ви ставитеся до того, що народилися і живете в Україні?» 63,1% респондентів відповіло, що пишаються своєю Батьківщиною, 26,2% позитивно ставляться до цього. Водночас 6,8% мріє про інше місце проживання, така ж кількість не змогла дати відповідь на це, для 1,9% – це байдуже (рис. 1).

Аналіз наукових джерел дозволяє зробити узагальнення, що громадянськість особистості є складною інтегративною якістю, що охоплює інтелектуальну, емоційну та вольову сфери, вибудовує систему ставлень до Батьківщини, народу, інших людей, себе самого на основі відповідальності і готовності до соціального служіння.

Процес формування громадянськості особистості розглядається дослідниками переважно як інтегральна єдність трьох компонентів: *когнітивного* (розуміння сутності та усвідомлення важливості становлення громадянської ідентифікації, формування громадянських якостей), *емоційно-ціннісного* (наявність емпатії, прагнення товариської підтримки й допомоги, співпричетності до своєї країни, поважливе ставлення до історії, традицій, культури, толерантне ставлення до інших національностей та культур) і *поведінково-практичного* (набуття власного досвіду громадської діяльності, активної участі у соціально значущій діяльності, залучення до неї інших).

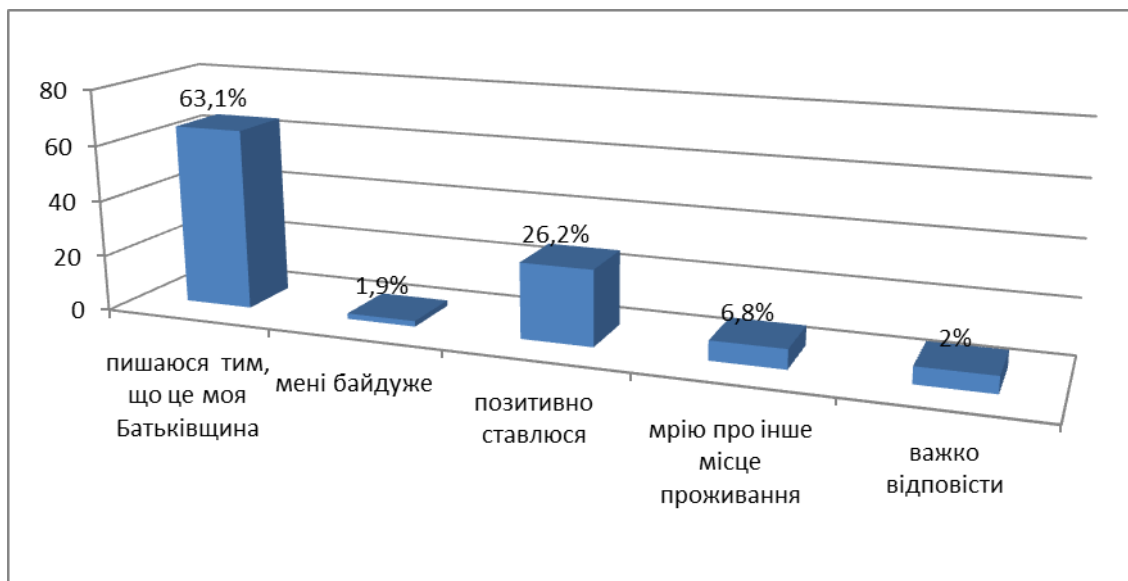


Рис. 1. Ставлення учнівської молоді до України як Батьківщини (у %).

У процесі виховання громадянськості як духовно-моральної цінності, його осердя складатимуть такі складники: формування поваги до честі та гідності людини, до прав та свобод людини, здатності їх захищати; формування громадянської (державної), національної та культурної ідентичності; усвідомлення моральних норм, громадянського обов'язку та відповідальності, громадянської цілеспрямованості та ініціативності, розвиток критичного мислення і виховання почуття власної достоїнності.

Наша позиція у контексті цієї проблеми ґрунтується на науковому обґрунтуванні громадянськості академіком Бехом (Бех, 2018). Тож визначатимемо *громадянськість як відповідальне ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави, яке вона постійно демонструє, долаючи Его-потяги та узгоджуючи індивідуальну поведінку зі спільним благом.*

Нам було важливо дослідити, що розуміють під громадянськістю людини учнівська молодь і дорослі лідери громадських об'єднань. Так, учнівською молоддю громадянськість людини розуміється як: усвідомлення людиною обов'язків до рідної країни – 26,2%; почуття патріотизму і морально-правової відповідальності – 13,6%; відповідальне ставлення до Батьківщини, народу, держави – 12,6%; моральна потреба людини як свідомого члена суспільства – 7,8%; духовно-моральна цінність, моральний орієнтир, що ґрунтується на почутті приналежності та любові до своєї країни – 6,8%. Серед дорослих лідерів пріоритетність склали: духовно-моральна цінність, моральний орієнтир, що ґрунтується на почутті приналежності та любові до своєї країни – 57,5% ; усвідомлення людиною обов'язків до рідної країни 37,7%; почуття патріотизму і морально-правової відповідальності – 32,5% відповідальне ставлення до Батьківщини, народу, держави – 25%.

Учнівською молоддю поняття «громадянськість» людини насамперед поєднується із знанням своїх громадянських прав і обов'язків – 60,1%; дотриманням законів країни – 48,5%; знанням історії культури – 34,9%; патріотизмом – 39,8%; участю в діяльності громадських об'єднань – 21,3%; взаємодією з іншими у процесі вирішення суспільних проблем – 18,5%; виявленням соціальної ініціативності активним громадянином – 17,5% (рис. 2).

Дорослими лідерами важливими складниками громадянськості людини визначено: знання своїх прав і обов'язків – 45%; взяття на себе відповідальності за здійснення вибору та ухвалення рішень у процесі вирішення суспільних проблем – 52,5%; виявлення соціальної ініціативності як активного громадянина – 52,5%; взаємодія з іншими у процесі вирішення суспільних проблем; знання історії та культури своєї країни – 35%; патріотизм – 35%.

На рис. 3. представлено перелік громадянських якостей, які важливі у вихованні громадянськості учнівської молоді в громадських об'єднаннях.

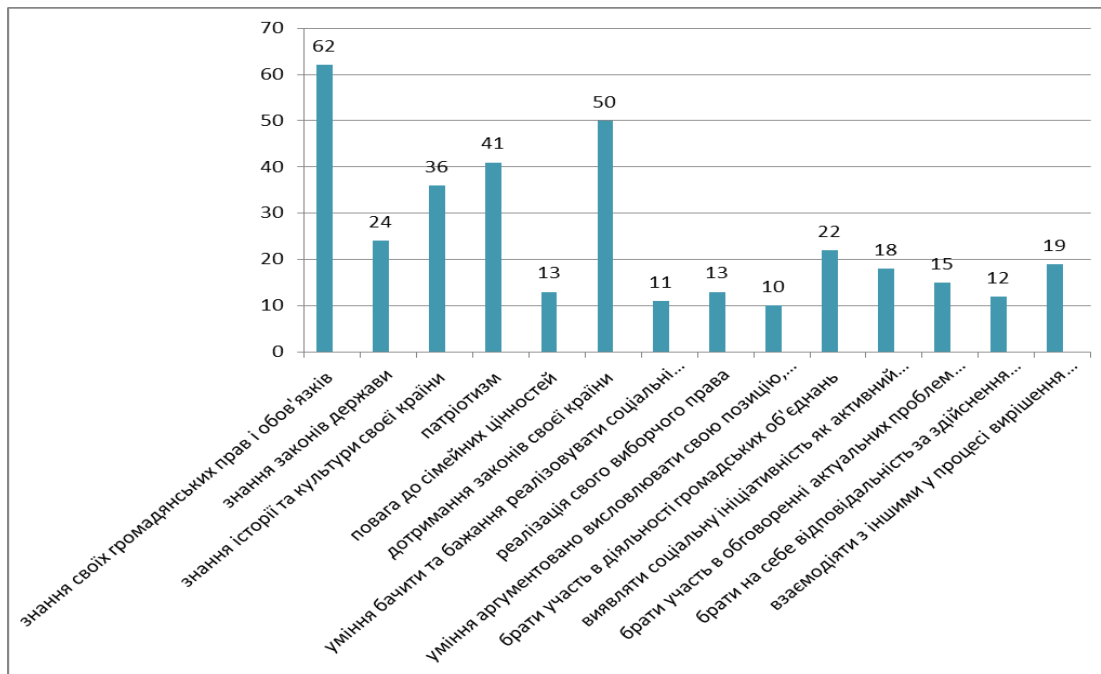


Рис. 2. Сутнісні ознаки громадянськості людини (думка учнівської молоді, за кількістю виборів) у %

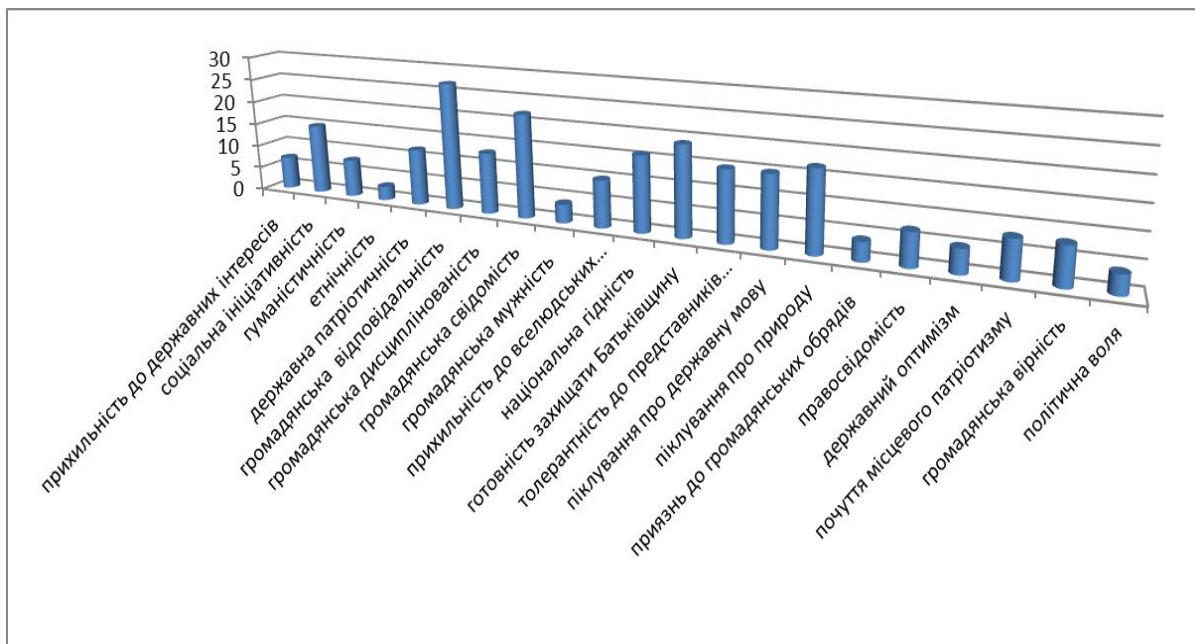


Рис. 3. Пріоритет громадянських якостей, які потребують виховання в учнівській молоді (думка дорослих лідерів) у %

За результатами проведеного автором статті експрес-опитування дорослих лідерів дитячих громадських організацій – учасників всеукраїнського семінару-тренінгу,

спрямованого на розвиток професійних компетентностей молодіжних лідерів (м. Вінниця, 6-8 серпня 2019 р.) з'ясовано, що неналежним є рівень підтримки участі дітей в громадському житті на рівні закладів освіти, громад і всієї країни; їм в роботі бракує методичних рекомендацій, не вистачає виховних програм громадянського спрямування, сучасних інтерактивних форм, методів у вихованні громадянськості дітей та учнівської молоді в умовах громадського об'єднання.

Відтак, будемо розглядати виховання громадянськості учнівської молоді в громадському об'єднанні як сформованість важливої духовно-моральної цінності особистості, так і як результат становлення її громадянської компетентності.

В Україні зареєстровано близько 50 тис. громадських формувань. З них – 66% становлять громадські організації, 31% – благодійні організації, 0,3% – політичні партії. Серед загальної кількості громадських об'єднань в країні становлять молодіжні організації – 11%, дитячі – 2,2% (Державна служба статистики, 2016).

На нашу думку, громадське об'єднання за своїми сутнісними ознаками є своєрідним міні форматом громадянського суспільства, в якому учнівська молодь має можливість набутти важливі соціальні уміння, навчитися критично мислити, працювати в команді, розвинути лідерські якості та сформувані відповідальне ставлення до країни, людей, себе, справи, яку роблять. У громадських об'єднаннях є реальні можливості для виховання активних суб'єктів дієвого громадянського суспільства.

Принагідно зазначимо, що в державі повинні створюватися умови, які сприятимуть на всіх рівнях включення учнівської молоді в життя суспільства. Громадянське виховання, як засвідчує досвід високо розвинутих країн світу, стає ефективним за умови системної роботи органів державної влади та освіти, сім'ї та інститутів громадянського суспільства, реалізації наскрізних програм, спрямованих на розбудову демократичних процесів, виховання справжнього громадянина своєї країни.

Відтак основна мета нашого дослідження спрямовується на розкриття діяльнійності причетності зростаючої особистості до народу, Батьківщини, держави. Її показники включають такі змістові блоки: I. Народ і Я (Я як представник народу, продовжувач історії та традицій народу, Я та інші люди); Батьківщина і Я (історично-культурно-природне середовище, рукотворний та нерукотворний світ, який необхідно зберігати та примножувати, захищати); Держава і Я (забезпечення цілісності народу, держави, рукотворного і нерукотворного світу, делегування повноважень представникам народу у керуванні державними справами, необхідність забезпечення конституційних прав і свобод). II. Сприяння розвитку, зміцненню, примноженню, розквіту через діяльнійність причетності зростаючої особистості до народу, Батьківщини і держави (відстоювання і домагання соціальної справедливості, соціальних гарантій та свобод, розвиток громадянського суспільства). Збереження, підтримання прогресивних тенденцій, запобігання занепаду

(збереження та примноження культури народу, відтворення самої популяції як збереження нації, збереження та примноження традицій української сім'ї, збереження природного середовища та культури господарювання на своїй землі). Готовність до жертвності, соціального служіння заради народу, Батьківщини, держави (виховання громадянської відповідальності як усвідомленої дії, готовність та вміння поступатися своїми інтересами, свідома діяльнісна причетність до народу, Батьківщини, держави через вчинки та практичні дії, усвідомлене ставлення до священного обов'язку захисту народу і Батьківщини від ворогів).

Отже, висуваємо гіпотезу, що *виховання громадянськості буде ефективним за умови реального включення учнівської молоді у діяльність, що узгоджується з реалізацію підходу «навчання через участь», що передбачає активне включення її до колективної діяльності, готовності до ефективної соціальної комунікації та партнерства у досягненні спільних цілей, особисту самореалізацію та участь в суспільних демократичних процесах, співуправління та практичного вирішення питань у колективах.*

Обговорення. Результати нашого дослідження узгоджуються з висновками досліджень, що виховання громадянина має бути спрямоване на розвиток патріотизму, національної самосвідомості, правосвідомості, культури міжетнічних стосунків та політичної культури, гуманістичної моральності, ціннісного ставлення до природи та праці (Сухомлинська, 2015); проблема громадянськості учнівської молоді в громадських об'єднаннях є актуальною в умовах відсутності актуальних соціальних практик громадянського суспільства (Вербицька, 2010); інтеграція виховних соціальних впливів у формуванні громадянськості учнівської молоді через взаємодію соціальних інститутів є найбільш правильним та досконалим шляхом у становленні кожної особистості як громадянина України (Чернуха, 2007).

У Національній стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки зазначається що активне, впливове і розвинене громадянське суспільство є важливим елементом будь-якої демократичної держави та відіграє одну з ключових ролей у впровадженні нагальних суспільних змін і належного врядування, в управлінні державними справами і вирішенні питань місцевого значення, розробці і реалізації ефективної державної політики у різних сферах, утвердженні відповідальної перед людиною правової держави, розв'язанні політичних, соціально-економічних та гуманітарних проблем (Національна стратегія, 2016). Це актуалізує питання усвідомлення власної відповідальності кожного громадянина за розвиток країни, оскільки розвинене громадянське суспільство надає можливості не тільки впливати на владні структури держави, але й нести солідарну відповідальність разом з ними за Україну, її народ, процвітання, її сьогодення та майбутнє. Тут є значні резерви, і це підтверджується результатами дослідження «Українське суспільство та європейські цінності» (Українське суспільство, 2018) яке засвідчує, що лише

кожен десятий українець (10,5%) бере активну участь у суспільно-політичному житті свого населеного пункту, 41,2% роблять це у міру можливостей, 48,3% зовсім не бере участі в суспільно-політичному житті свого населеного пункту.

Для нашого дослідження важливими є висновки опитування, проведеного в Україні, Білорусі і Молдові «Громадянство XXI століття» на основі концепції The Partnership for 21st Century Skills (P21) для системи освіти США. Основна ідея концепції полягає в тому, що громадянство в XXI столітті вимагає нових знань, навичок і компетенцій. У першу чергу це пов'язано із глобалізацією і появою цифрових технологій, що уможливають комунікацію і створення спільнот на новому рівні. Результати засвідчили, що в знаннях громадян України, Молдови та Білорусі про державний устрій, законодавство, свої права та обов'язки є значні прогалини. Зокрема рівень громадянських знань у Білорусі трохи вище, на другому місці – Україна, а на третьому – Молдова. У Білорусі громадяни практично не знають, хто представляє їхні інтереси у владі, значний відсоток населення не знає як називається парламент країни і хто є носієм влади і суверенітету в державі – лише 33% білорусів вважають, що це народ, а 55% переконані, що єдиним джерелом державної влади і носієм суверенітету, згідно Конституції, є президент. Цінностями, які найчастіше поділяють жителі України, Молдови та Білорусі, є повага до людського життя, права людини, соціальна справедливість, законслухняність. Жителі всіх трьох країн практично рівною мірою вважають важливими якостями «хорошого» громадянина завжди дотримуватися правил і законів, завжди сплачувати податки, добре знати свої обов'язки, права і вміти їх відстоювати. Частка потенційно зацікавлених у громадянській освіті (які хотіли би отримувати громадянські знання, незалежно наявності у них подібного досвіду), в Україні складає 47%, у Молдові – 53%, а в Білорусі – 29%. (Громадянськість в Україні, Молдові та Білорусі, 2016).

У Концепції розвитку громадянської освіти в Україні зазначається про важливість створення сприятливих умов для формування та розвитку громадянських компетентностей людини на всіх рівнях освіти та у всіх складниках освіти, що дасть змогу громадянам краще розуміти та реалізувати свої права в умовах демократії, відповідально ставитися до своїх прав та обов'язків, брати активну участь у суспільно-політичних процесах, а також усвідомлено забезпечувати захист, утвердження та розвиток демократії. Водночас один із стратегічних напрямів Концепції передбачає посилення здатності брати участь у суспільному житті та використовувати можливості впливу на процеси прийняття рішень на всеукраїнському та місцевому рівні, що є важливим для нашого дослідження і безпосередньо узгоджується із статтями 12, 15 Конвенції ООН про права дитини щодо залучення дітей та учнівської молоді до участі в житті суспільства та процесів ухвалення рішень. На рис.4. представлено результати опитування дорослих лідерів щодо важливості виховання у дітей та учнівської молоді громадянських цінностей в громадському об'єднанні.

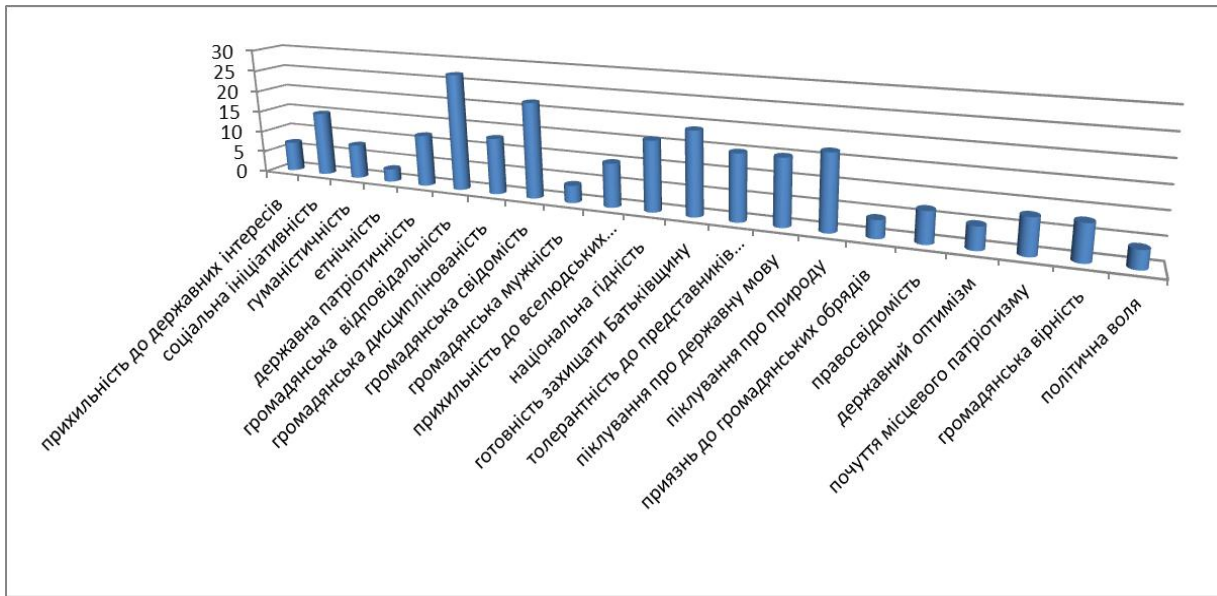


Рис. 4. Виховання громадянських цінностей дітей та учнівської молоді в громадських об'єднаннях

Результати опитування «Українське покоління Z: цінності та орієнтири» (2017), засвідчили, що серед «громадянських» цінностей молодь віддає перевагу комбінації і цінностей виживання, і секулярно-раціональних – до топ-3 цінностей молодих людей увійшли економічний добробут (28%), права людини (18%) і безпека (16%). Обираючи серед різних пріоритетів, найменше респондентів відзначило важливість бути політично активним/ою та брати участь у громадських ініціативах – це важливо і дуже важливо для 22% і 24% респондентів відповідно. Аналіз виборів щодо ціннісних орієнтирів української молоді засвідчив, що молоді люди в Україні досі поділяють як традиційні цінності – у ставленні до сім'ї та стосунків, так і пострадянських – від корупції до громадянської відповідальності. Результати дослідження суголосні висновкам попереднього опитування, що схвалюючи основні ціннісні орієнтири європейської спільноти, уявлення українців про європейські цінності характеризується фрагментарністю та суперечливістю (Українське суспільство та європейські цінності, 2017).

Розглядаючи громадянське суспільство як комплексний соціокультурний та суспільно-політичний феномен зазначимо, що конкретно-історичні моделі громадянського суспільства завжди мають як свої соціокультурні та національні особливості, так і різний ступінь вираження демократії. Основними пріоритетами для української молоді стали успішна кар'єра і економічне благополуччя: успішна професійна самореалізація важлива для 83% української молоді, для 78% опитаних важливим і дуже важливим є стати або бути багатими, для 69% – здобути вищу освіту. Демократія (7%) опинилася на нижчому шаблі вибору для молодого покоління в Україні («Українське покоління Z: цінності та орієнтири»,

2017). Водночас результати опитування засвідчили, що спостерігаються пасивність значної маси громадян, очікувальна позиція, сподівання, що хтось (влада, опозиція чи громадські активісти й волонтери) вирішить усі проблеми, причому швидко, ефективно та без залучення пересічних громадян, тобто їх самих, що істотно зменшує силу й впливовість громадянського суспільства («Громадянське суспільство в 2018 році: нові завдання та виклики», 2018).

Разом з тим згідно з даними «Демініціатив» за 2017 рік саме молодь є найбільш активною у громадській (10%) та волонтерській діяльності (18%) (Громадянське суспільство, 2018). За результатами проведеного опитування автором статті також встановлено, що 11, 7% учнівської молоді і 45% дорослих лідерів вважають себе активними громадянами своєї країни.

Висновок. Тема виховання громадянськості складна й багатогранна та вимагає подальшого наукового розвитку. Зокрема, фундаментальні та прикладні дослідження, де б системно висвітлювались концептуальні підходи до конструювання змісту, ефективні форми його реалізації, не задовольняють потреби громадських об'єднань різних типів у вихованні громадянськості, і залишаються потребою педагогічної науки та практики. Спорадичне впровадження окремих сегментів громадянського виховання негативно впливає на результативність та якість виховної роботи загалом, і в громадських об'єднаннях, зокрема.

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що сучасним теорії та методиці виховання бракує фундаментальних досліджень з проблеми розроблення нової моделі освітнього середовища, головним орієнтиром якої є партнерська взаємодія соціальних інститутів у вихованні громадянина і патріота, на чому наголошується у Концепції Нової української школи та Концепції розвитку громадянської освіти в Україні.

Список використаних джерел

David C. Bricke. (1989) Classroom life as civic education: individual achievement and student cooperation in schools New York: Teachers College Press.

Patrick, John J. & Leming, Robert S. (2001). Principles and Practices of Democracy in the Education of Social Studies Teachers. *Civic Learning in Teacher Education*.

Бех, І. Д. (2018). Особистість на шляху до духовних цінностей. *Монографія*. Київ – Чернівці: Букрек.

Василенко, І. В. (2009). *Виховання громадянськості студентів засобами самоврядування у вищих навчальних закладах Канади*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ

Вербицька, П. В. (2010). *Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ.

Глобальное гражданство – растущее настроение среди граждан стран с развивающейся экономикой, GlobeScan, Global poll. (2016, 27 апреля). Взято з <https://www.globescan.com/news-and-analysis/press-releases/press-release>

Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Гревцева, Г. Я., Циулина, М. В. (2014) Воспитание гражданина и патриота: теория и практика.

Учебное пособие. Челябинск: Изд-во «Цицеро».

Громадянськість в Україні, Молдові та Білорусі. Взято з <https://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/DG/DHRP/Civic-literacy-UKR.pdf>

Гурій, М. В. (2008). *Громадянське виховання старшокласників у Великій Британії.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Дрогобицький державний педагогічний університет ім. І. Франка.

Зимняя, И. А. (2003). Иерархическо-компонентная структура воспитательной деятельности образовательного учреждения. *Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания.* Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 6-18.

Концепція розвитку громадянської освіти в Україні (2018). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru>

Михневич, О. А. (2007) *Психолого-педагогические проблемы формирования национального самосознания будущих учителей.* Минск: Харвест.

Національна стратегія сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016-2020 роки. Взято з <https://www.kmu.gov.ua/ua/gromadskosti/gromadyanske-suspilstvo-i-vlada/spriyannya-rozvitku-gromadyanskogo-suspilstva/nacionalna-strategiya-spriyannya-rozvitku-gromadyansko>

Результати загальнонаціонального та експертного опитувань Фонду «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва «Громадянське суспільство в 2018 році: нові завдання та виклики». Взято з <https://dif.org.ua/article/gromadyanske-suspilstvo-v-ukraini-riven-rozvitku-aktivnosti-blagodiynosti>

Сухомлинська, О. В. (2015). Громадянське виховання і сучасна освіта: від здобутого – до нових акцентів і наголосів. *Педагогіка і психологія.* 2 (87).

Танюхин, Ю. А. (1997) *Педагогические условия воспитания гражданственности старшеклассников.* (Дис. канд. пед. наук). Санкт-Петербург.

Українське суспільство та європейські цінності (2017). Взято з <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13570.pdf> http://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Ukr_Generation_ukr_inet-1.pdf

Українське суспільство та європейські цінності (2018). Взято з <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13570.pdf>

Филонов, Г. Н. (2002) Феномен гражданственности в структуре личностного развития. *Педагогика.* 10, 24-29.

Чернуха, Н. М. (2006). Формування громадянськості учнівської молоді: інтеграція виховних соціальних впливів суспільства. *Монографія.* Луганськ: Альма матер.

Характеристика інститутів громадянського суспільства. Міністерство юстиції України. Взято з <http://old.minjust.gov.ua/33565>.

Чернуха, Н. М. (2007). *Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді.* (Дис. докт. пед. наук). Луганськ.

Чорна, К. І. (2013) Основні пріоритети виховання громадянина-патріота в умовах інформаційного суспільства. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 3, 68-73.

Швец, Т. Е. (2011). *Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, Луганськ.

References

David C. Bricke. (1989). *Classroom life as civic education: individual achievement and student cooperation in schools.* New York: Teachers College Press.

Patrick, J. J., & Leming, Robert S., (2001). *Principles and practices of democracy in the education of social studies teachers.* Civic learning in teacher education.

Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei* [Personality on the path to

spiritual values]. Kyiv–Chernivtsi: Bukrek.

Chernukha, N. M. (2007). *Intehratsiia vykhovnykh sotsialnykh vplyviv suspilstva u formuvanni hromadianskosti uchnivskoi molodi* [Integration of educational social impacts of society in the formation of citizenship of youth]. (Doctoral dissertation, Luhansk).

Chorna, K. I. (2013). Osnovni priorytety vykhovannia hromadianyna-patriota v umovakh informatsiinoho suspilstva [Main priorities of education of the patriot citizen in the conditions of information society]. In *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Serii: Pedahohika: Vol. 3* (pp. 68-73).

Filonov, H. N. (2002). Fenomen grazhdanstvennosti v strukture lichnostnoho rozvitiia [The phenomenon of citizenship in the structure of personal development]. *Pedagogika, 10*, 24-29.

Formuvannia hromadianskosti uchnivskoi molodi: intehratsiia vykhovnykh sotsialnykh vplyviv suspilstva [Formation of the citizenship of youth: Integrating the educational social impacts of society]. Luhansk: Alma mater.

«Globalnoe grazhdanstvo – rastushchee nastroyenie sredi grazhdan stran s razvivaiushcheisia ekonomikoi, GlobeScan, Global poll» [Global Citizenship is a Growing Mood for Citizens in Emerging Economies, GlobeScan, Global poll]. (2016). Retrieved from <https://www.globescan.com/news-and-analysis/press-releases/press-release>

Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid.

Grevtseva, G. Ya., & Tsiulina, M.V. (2014). *Vospitanie grazhdanina i patriota: teoriia i praktika* [Education of a citizen and patriot: Theory and practice]. Cheliabinsk: Izd-vo «Tsytsero».

Hromadianskist v Ukraini, Moldovi ta Bilorusi [Citizenship in Ukraine, Moldova and Belarus]. Retrieved from <https://www.ua.undp.org/content/dam/ukraine/docs/DG/DHRP/Civic-literacy-UKR.pdf>

Hurii, M. V. (2008). *Hromadianske vykhovannia starshoklasnykiv u Velykii Brytanii* [Civic education for upperclassmen in the United Kingdom]. (Dissertation Abstract, Drohobych).

Ministry of Justice of Ukraine (n.d.). *Kharakterystyka instytutiv hromadianskoho suspilstva* [Characteristics of Civil Society Institutions]. Retrieved from <http://old.minjust.gov.ua/33565>

Kontseptsiiia rozvytku hromadianskoi osvity v Ukraini [Concept of development of civic education in Ukraine]. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/710-2018-%D1%80?lang=ru>

Mikhnevich, O. A. (2007). *Psikhologo-pedagogicheskie problemy formirovaniia natsionalnogo samosoznaniia budushchikh uchitelei* [Psychological and pedagogical problems of formation of national consciousness of future teachers]. Minsk: Kharves.

Natsionalna stratehiia spriannia rozvytku hromadianskoho suspilstva v Ukraini na 2016-2020 roky [National Strategy for Promoting Civil Society Development in Ukraine in 2016-2020]. Retrieved from <https://www.kmu.gov.ua/ua/gromadskosti/gromadyanske-suspilstvo-i-vlada/spriannya-rozvitku-gromadyanskogo-suspilstva/nacionalna-strategiya-spriannya-rozvitku-gromadyansko>

Rezultaty zahalnonatsionalnoho ta ekspertnoho opytuvan Fondu «Demokratychni initsiatyvy» imeni Ilka Kucheriva «Hromadianske suspilstvo v 2018 rotsi: novi zavdannia ta vyklyky» [Results of the National and Expert Surveys by Ilko Kucheriv “Democratic Initiatives Foundation Civil Society in 2018: New Challenges and Challenges”]. Retrieved from <https://dif.org.ua/article/gromadyanske-suspilstvo-v-ukraini-riven-rozvitku-aktivnosti-blagodiynosti>

Shvets, T. E. (2011). *Hromadianska sotsializatsiia starshoklasnykiv u pozaklasnii diialnosti zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu* [Civic socialization of high school students in the extracurricular activities of a comprehensive educational institution]. (Dissertation Abstract, Luhansk).

Sukhomlynska, O. V. (2015). *Hromadianske vykhovannia i suchasna osvita: vid zdobutoho – do novykh aktsentiv i naholosiv* [Civic education and modern education: From the acquired – to new emphasis]. *Pedahohika i Psykholohiia, 2* (87).

Taniukhin, Yu. A. (1997). *Pedagogicheskie usloviia vospitaniia grazhdanstvennosti*

starsheklassnikov [Pedagogical conditions of education of citizenship of high school students]. (Doctoral dissertation, St. Petersburg).

Ukrainske suspilstvo ta yevropeiski tsinnosti [Ukrainian Society and European Values]. (2017). Retrieved from http://neweurope.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/Ukr_Generation_ukr_inet-1.pdf

Ukrainske suspilstvo ta yevropeiski tsinnosti [Ukrainian Society and European Values]. (2018). <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/13570.pdf>

Vasylenko, I. V. (2009). *Vykhovannia hromadianskosti studentiv zasobamy samovriaduvannia u vyshchych navchalnykh zakladakh Kanady* [Educating citizenship of students by self-government in higher education in Canada]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

Verbytska, P. V. (2010). *Teoretyko-metodychni osnovy hromadianskoho vykhovannia uchnivskoi molodi u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Theoretical and methodological foundations of civic education of schoolchildren in secondary schools]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

Zimniaia, I. A. (2003). Ierarkhichiesko-komponentnaia struktura vospitatelnoi deiatelnosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniia [Hierarchical-component structure of educational activity of educational institution]. In *Vospitatelnaia deiatelnost kak obekt analiza i otsenivaniia* (pp. 6-18). Moscow: Issledovatelskii tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-45-57>

УДК 373.3.035:331

ORCID ID 0000-0001-7217-100X

Зорина Охріменко,

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

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРАЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ БАТЬКІВСЬКО- ВЧИТЕЛЬСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

***Анотація.** У статті обґрунтовано та розкрито сутність методики взаємодії батьків і учителів у процесі виховання ціннісного ставлення до праці молодших школярів. Для реалізації зазначеної мети: проаналізовано сутність ціннісного ставлення до праці, наголошено на важливості формування ціннісного ставлення в учнів зазначеної вікової категорії.*

Відповідно до актуальності теми дослідження, визначено, що однією із умов ефективного виховання в цінностях є об'єднання виховного потенціалу сім'ї та школи, яке має втілюватися у партнерській взаємодії. З'ясовано, що основою процесу батьківсько-вчительської взаємодії є єдність вимог батьків і вчителів до зростаючої особистості, взаємоповага та довіра один до одного, відповідальність і рівноправне партнерство.

За результатами дослідження особливостей виховання ціннісного ставлення до праці у сучасних сім'ях, визначено рівні готовності батьків до взаємодії з вчителями, зроблено висновок, що трудове виховання значно різниться за змістом та має ряд негативних тенденцій.

Відповідно, автором запропоновано зміст, форми та методи формування ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії, ефективність яких перевірено за допомогою діагностувальних методів (бесіди, анкетування, спостереження, статистичні методи обчислення отриманих даних)

За результатами впровадження методики зроблено висновки про найбільш ефективні форми та методи взаємодії, визначено умови ефективної батьківсько-вчительської взаємодії та труднощі у реалізації методики. Визначено, що найбільш проблематичною ділянкою співпраці з батьками є підвищення мотивації батьків учнів до дієвої взаємодії з педагогічним колективом.

На думку автора, упровадження у навчально-виховний процес методики, загалом сприятиме удосконаленню процесу виховання ціннісного ставлення до праці у молодших школярів, а партнерська батьківсько-вчительська взаємодія у трудовому вихованні забезпечить створення однорідного ціннісного середовища.

***Ключові слова:** взаємодія, молодший шкільний вік, трудове виховання, ціннісне ставлення до праці.*

Zorina Ohrimenko,

PhD in Pedagogy,

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

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT OF FORMATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S VALUE ATTITUDE TOWARDS LABOUR IN THE PROCESS OF COOPERATION BETWEEN PARENTS AND TEACHERS

Abstract. *The article substantiates and discloses the essence of the method of interaction between parents and teachers in the process of education of primary schoolchildren's value attitude towards labour. In order to realize this goal, the essence of value attitude towards labour is analysed. The importance of formation of primary schoolchildren's value is emphasized.*

According to the relevance of the research, it has been determined that one of the conditions for effective education in values is the unification of the educational potential of the family and the school, which should be implemented in the partnership interaction. The peculiarities of interaction between parents and teachers in native and foreign studies are revealed. It is determined that the basis of the process of interaction between parents and teachers is the unity of the requirements of parents and teachers to a growing person, mutual respect and trust in each other, responsibility and equal partnership.

According to the results of the survey of parents of primary schoolchildren, it was concluded that labour education in modern families varies considerably in content and has a number of negative trends.

Therefore, the author proposes the content, forms and methods of formation of primary schoolchildren's value attitude towards labour in the process of interaction between parent and teachers. According to the results of the implementation of methodology, conclusions on the most effective forms and methods of interaction are made, conditions of effective interaction between parents and teachers. Moreover, the difficulties in implementation of methodology are determined. It is determined that the most problematic area of cooperation with parents is to increase the motivation of parents of students to cooperate effectively with the pedagogical staff.

In the author's opinion, implementing methodology in the educational process, in general, will contribute to improvement of the process of formation of primary schoolchildren's value attitude towards labour, and the partnership interaction between parents and teachers in labour education will ensure to create a homogeneous value environment.

Key words: *cooperation, primary schoolchildren, labour education, value attitude to labour.*

Вступ. Трудова діяльність людини є однією з провідних сфер самореалізації особистості, тому позитивне ставлення до праці, любов і повага до людини-працівника, щирість і відданість у діяльності завжди були одними із найважливіших пріоритетів у вихованні. Зазначимо, що виховання цінностей є не лише соціальним запитом суспільства. Це, в першу чергу, потреба самої особистості, задоволення якої робить життя людини повноцінним, гармонійним і щасливим. Однак, у період суспільно-економічних криз відбувається зміна пріоритетів, і цінності також піддаються значним трансформаціям. Найбільш небезпечною такою ситуацією є для ще недостатньо сформованої особистості – підростаючої молоді. Як результат, у молоді все більш простежуються тенденції до споживацтва, марнославства, бажання швидкого матеріального збагачення за будь-яку ціну. Отже, вже сьогодні важливо цілеспрямовано, усвідомлено (об'єднавши потенціал сім'ї та школи) формувати у дитини ціннісне ставлення до праці, основи якого закладаються в

дошкільному та молодшому шкільному віці.

У Концепції «Нова українська школа» (Нова, 2019) наголошується на важливості створення в навчально-виховному процесі умов для розвитку гармонійної, морально досконалої, соціально активної, професійно компетентної й саморозвивальної особистості шляхом активізації її внутрішніх резервів. Однією з таких умов є партнерство вчителів і батьків у навчально-виховному процесі учнів.

Відповідно до зазначеного, постає актуальна проблема методичного забезпечення формування ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії.

Мета та завдання. На основі теоретичного аналізу зазначеної проблеми обґрунтувати та розкрити сутність методики взаємодії батьків і учителів у процесі виховання ціннісного ставлення до праці молодших школярів.

Відповідно до мети, вирішувалися такі завдання:

1. Здійснити теоретичний аналіз особливостей батьківсько-вчительської взаємодії в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях.

2. Окреслити особливості формування ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії.

3. Провести стислий опис розробленої за результатами дослідження методики.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися у процесі виховання ціннісного ставлення до праці молодших школярів, шляхом запровадження запропонованої методики в навчально-виховний процес.

Методи дослідження. Дослідження проводилося у межах комплексної теми НДР лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання НАПН України (2017–2019 рр.), що стосувалася розгляду аспектів трудового виховання молодших школярів в умовах реформування початкової освіти.

Виявлення сутності проблеми взаємодії батьків і учителів у процесі виховання ціннісного ставлення до праці молодших школярів та напрямів її розв'язання здійснювалося з використанням теоретичних методів (аналіз, синтез, порівняння й узагальнення), за допомогою вивчення результатів емпіричних досліджень.

За допомогою діагностувальних методів (бесіди, анкетування, спостереження, статистичні методи обчислення отриманих даних) було здійснено перевірку ефективності змісту, форм і методів формування ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії.

Зокрема, для визначення рівнів сформованості ціннісного ставлення до праці молодших школярів за компонентами і показниками застосовувалися наступний методичний апарат (Морін, 2018):

- *пізнавальний компонент* (рівень знань про суспільну та особистісну значущість праці, повнота усвідомлення необхідності і обов'язку до праці) – експертна оцінка,

анкетування, методика «Тест кольорових співставлень», «Анкета для учнів», експертна оцінка, методика «Мотивація досягнення успіху»;

- *емоційно-мотиваційний компонент* (характер емоційних переживань під час навчання і праці, первинна сформованість мотивації до навчання і праці) – методика «Мотивація навчальної діяльності»;

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

Для визначення рівнів сформованості готовності батьків до взаємодії з педагогами на паритетних засадах у процесі трудового виховання молодших школярів, вивчення ставлення батьків до праці, професійного ідеалу, професійних традицій, визначення обізнаності батьків щодо особливостей трудового виховання у молодшому шкільному віці, виявлення неефективних елементів у трудовому вихованні дітей, визначення їх причин використано комплекс взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих діагностичних методів та методик, зокрема опитування (анкета «Особливості трудового виховання учнів у сім'ї», бесіди), експертні оцінки, цілеспрямоване педагогічне спостереження.

Готовність батьків до взаємодії з педагогічним колективом у процесі трудового виховання молодших школярів визначалася за показниками:

- знання батьками сутності виховання ціннісного ставлення до праці у дітей, знання батьками форм і методів виховання ціннісного ставлення до праці у дітей в умовах сімейного та шкільного виховання;

- ставлення батьків до взаємодії з педагогами;

- мотивація батьків до дієвої взаємодії з учителями школи у вихованні ціннісного ставлення до праці;

- безпосередня співпраця з педагогічним колективом.

Експеримент охоплював 108 батьків, 113 учнів 2-3 – х класів закладів середньої освіти м. Києва та Запорізької області.

Результати дослідження. Здійснений в процесі дослідження теми теоретичний аналіз її ключових понять дозволив зробити висновок, що «ціннісне ставлення до праці» традиційно трактується як інтегративне утворення особистості, складовими якого є: усвідомлення соціальної значущості праці, розвинена потреба в трудовій активності, ініціативність, схильність до підприємництва, готовність до творчої діяльності, конкурентоспроможності й самореалізації, почуття любові до праці та відчуття задоволення від її здійснення (Бех, 2018; Власенко, 2018; Гуцан, 2018; Лебедева, 2014; Лук'яненко, 2018; Морін, 2018; Соколовська, 2014).

Узагальнення результатів констатувального експерименту виявило рівні сформованості ціннісного ставлення до праці у молодших школярів: високий рівень – 12,4%,

середній – 38%, низький – 49,6%.

Ціннісні ставлення підростаючої особистості формуються внаслідок впливу на неї, в першу чергу, значущих дорослих (членів сім'ї, педагогів), пізніше, – друзів, засобів масової інформації, культури, мистецтва, громадських та політичних організацій тощо. Саме тому, однією із умов ефективного виховання в цінностях є об'єднання виховного потенціалу сім'ї та школи, яке має втілюватися в партнерській взаємодії.

Вивчення теоретико-методичних основ батьківсько-вчительської взаємодії дало нам змогу визначити, що це цілеспрямований багатоаспектний процес взаємовпливів з метою об'єднання можливостей, зусиль в організації життєдіяльності учнів. Основою процесу батьківсько-вчительської взаємодії є єдність вимог батьків і вчителів до зростаючої особистості, взаємоповага та довіра один до одного, відповідальність і рівноправне партнерство.

Взаємодія батьківської і педагогічної громадськості значно збагачує родинні стосунки, підвищує педагогічну компетентність батьків, сприяє уникненню непорозумінь між суб'єктами виховного процесу та оптимізує навчально-виховний процес завдяки довірі, взаємодопомозі, взаємопідтримці. Відповідно, підвищення ефективності виховання можливе за цілеспрямованого, всебічного, узгодженого та неперервного педагогічного впливу на особистість молодшого школяра за умов посилення взаємодії школи з сім'єю.

Готовність батьків учнів до взаємодії з педагогічним колективом у процесі трудового виховання молодших школярів ми розглядаємо як інтегративне утворення особистості, яке передбачає усвідомлення важливості виховання ціннісного ставлення до праці у дітей молодшого шкільного віку, позитивне ставлення до взаємодії з педагогічним колективом і прагнення до неї, що втілюється в активній батьківсько-вчительській співпраці у трудовому вихованні учнів.

Відповідно до показників було визначено високий, середній та низький рівні готовності батьків до взаємодії з педагогічним колективом у процесі трудового виховання молодших школярів. У першу групу (високий рівень) ввійшли батьки, які усвідомлюють важливість виховання ціннісного ставлення до праці в молодшому шкільному віці, активно застосовують різноманітні форми і методи трудового виховання, мають високу мотивацію до співпраці з вчителями і активно взаємодіють у питаннях трудового виховання з педагогічним колективом (13,9%). До другої групи (середній рівень) віднесено частину батьків, які усвідомлюють важливість виховання ціннісного ставлення до праці в молодшому шкільному віці, застосовують різноманітні форми і методи трудового виховання, виявляють ситуативну мотивацію до співпраці з вчителями і періодично взаємодіють у питаннях трудового виховання з педагогічним колективом (29,6%). Третю групу (низький рівень) склали батьки, для яких характерно: часткове усвідомлення важливості виховання ціннісного ставлення до праці в молодшому шкільному віці, застосування одноманітних форм і методів трудового виховання, низька мотивація до співпраці з вчителями та практична відсутність взаємодії з

учителями у питаннях трудового виховання дитини (56,5%).

Інтерпретація результатів зазначених вище методик дозволила зробити висновок, що трудове виховання у сучасних сім'ях значно різниться за змістом. Спостерігається низка негативних тенденцій у трудовому вихованні дітей. Так, частина дітей (19,2%) взагалі не виконує будь-які види хатньої праці. Лише 30,8% дітей мають регулярні домашні обов'язки. Крім цього, лише 35% батьків проводять з дітьми первинну профорієнтаційну роботу. Допомагають батькам у суспільно корисній діяльності 35% дітей. У 25% дітей один із членів сім'ї тимчасово не працює (безробіття), 12,5% дітей живуть в дистантних сім'ях. Останнє, на нашу думку, має значний руйнівний вплив на формування ціннісного ставлення до праці, адже ніщо так не виховує дитину як особистий приклад батьків.

Типовими помилками батьків, на нашу думку, є недооцінка важливості трудового виховання, применшення значення ролі праці в житті людини, недостатнє знання вікових особливостей молодших школярів, незнання змісту праці відповідно до вікових особливостей, відсутність систематичних обов'язкових доручень у дитини у сім'ї тощо.

Таким чином, з метою забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі взаємодії педагогічного колективу та батьківської громадськості, зміст трудового виховання має забезпечувати включення учнів у узгоджену, різноманітну трудову діяльність (предметно-перетворювальну і практичну) у поєднанні з керованими виховними впливами на учнів з боку сім'ї та школи, а безпосередньо сам зміст, відповідно до положень концепції «Нова українська школа», має ґрунтуватися на розвивальній цінності трудової діяльності учня, спрямованій на розвиток його ключових компетенцій і піднесення їх до рівня загальнолюдських цінностей.

Базуючись на теоретико-методичній базі дослідження, результатах констатувального експерименту, нами було розроблено методику формування ціннісного ставлення у молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії.

Для реалізації змісту було обґрунтовано і впроваджено методику батьківсько-вчительської взаємодії у процесі трудового виховання молодших школярів. Впровадження методики здійснювалося за алгоритмом, розробленим Кириченко (2013) (модель партнерських відносин навчального закладу з сім'єю). Зазначений алгоритм включає конкретні етапи, кожен з яких має свої завдання, а саме: знайомство учасників взаємодії, виявлення виховних можливостей один одного (визначення спільних цінностей), визначення мети, завдань взаємодії, обговорення їх (вироблення та дотримання єдиних вимог до дітей, єдиної лінії в трудовому вихованні), вироблення і узгодження спільного плану дій, організація та здійснення взаємодії у різних формах, контроль за здійсненням взаємодії з усіх сторін, корекція цього процесу.

Відповідно до етапів батьківсько-вчительської взаємодії обґрунтовано, розроблено та підібрано наступні форми та методи: традиційні (опитування, бесіди, круглі столи, семінари, лекторії, залучення батьків до навчально-виховного процесу тощо) та інноваційні (тренінги,

дискутивні клуби, групи взаємопідтримки, консультативні бесіди), загальною метою яких було підвищення батьківської компетентності та готовності батьків до активної взаємодії у процесі трудового виховання молодших школярів. Так, протягом року батькам учнів контрольної групи дослідження (52 особи) було запропоновано наступні інноваційні методи:

1. Тренінг «Крок до взаємодії у трудовому вихованні дітей».

Мета: згуртування батьківської громадськості для ефективної взаємодії з педагогічним колективом у вихованні ціннісного ставлення до праці молодших школярів.

Завдання: знайомство учасників тренінгу; виявлення проблемних питань у трудовому вихованні дітей; спільне обговорення проблемних питань; узгодження мети, завдань взаємодії, спільного плану дій.

2. Тренінг «Крок до активної батьківсько-вчительської взаємодії у трудовому вихованні дітей».

Мета: активізація взаємодії батьків з педагогічним колективом у вихованні ціннісного ставлення до праці молодших школярів.

Завдання: виявлення проблемних питань у трудовому вихованні дітей; спільне обговорення проблемних питань; підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків у трудовому вихованні учнів молодшого шкільного віку; обмін досвідом трудового виховання у сім'ї.

3. Дискутивні клуби, групи взаємопідтримки, консультативні бесіди. Зазначені форми і методи застосовувалися для обговорення наступних проблемних питань: «Роль батьків у трудовому вихованні дітей: вітчизняний і зарубіжний досвід»; «Чи важливо виховувати у сучасних дітей ціннісне ставлення до праці?»; «Чи важливі постійні доручення у сім'ї?»; «Чи потрібно відвідувати дитині робоче місце батьків?»; «Оптимальні засоби заохочення та покарання у разі відмови дитини здійснювати хатню, самообслуговуючу працю» тощо.

Вибір перерахованих вище форм і методів обумовлено тим, що в дружній атмосфері батьки охоче висловлюють власну точку зору, можуть рефлексувати щодо власної поведінки у вихованні, обмінятися досвідом виховання дитини, з'ясувати типові помилки у вихованні, отримати дієві поради від інших батьків, відчути себе частиною громади і активним учасником батьківсько-вчительської взаємодії.

Представлені форми і методи виховання підвищують рівень батьківсько-вчительської взаємодії лише у випадку створення відповідних умов взаємодії, які базуються на засадах особистісно орієнтованого та діалогічного підходів, а саме:

- партнерської діалогічної співпраці батьків та вчителів, в центрі якої знаходиться учень;
- стимулювання батьків до особистої перспективної рефлексії у процесі трудового виховання дитини;
- узгодженості, єдності вимог до дитини з боку батьків та вчителів;
- цілеспрямованості, систематичності процесу взаємодії.

Після впровадження методики було здійснено діагностичний зріз рівнів готовності батьків до взаємодії з педагогічним колективом у процесі трудового виховання молодших школярів (застосовувалися вище перераховані діагностичні методики). За результатами обробки, аналізу й інтерпретації даних, ми отримали підтвердження ефективності запропонованої методики. Так кількість осіб на високому рівні зросла на +4,6%, на середньому +24,6%, відповідно на низькому зменшилась на -27,3%.

Зазначене, на нашу думку, позитивно вплинуло на динаміку змін у рівнях ціннісного ставлення до праці у молодших школярів: як в експериментальній, так і в контрольній групі відбулося збільшення кількості учнів, які мають високий і середній рівень знань про суспільну та особистісну значущість праці, усвідомлюють необхідність і обов'язок праці, мають сформовану мотивацію до навчання і праці, переживають позитивні емоції під час зазначених видів діяльності, в повній мірі виявляють моральні якості та демонструють дієвість трудових умінь. Однак, динаміка зазначених критеріїв та показників в КГ була не такою значною, як в ЕГ. Отримані дані засвідчують зростання рівнів сформованості ціннісного ставлення учнів молодших класів до праці, 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 взаємодії педагогічного колективу та батьківської громадськості (таб. 1).

Таблиця 1

Зведені дані рівнів, показників і критеріїв сформованості ціннісного ставлення молодших школярів до праці за результатами формувального етапу експерименту
(у %)

№ з/п	Критерії та показники	Експериментальна група (57 осіб)			Контрольна група (56 осіб)		
		Вис.	Сер.	Низ.	Вис.	Сер.	Низ.
1.	ПІЗНАВАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНИЙ	23,7	66,7	9,6	18,7	52,7	28,6
	знання про суспільну та особистісну значущість праці	22,8	66,7	10,5	17,8	51,8	30,4
	повнота усвідомлення необхідності і обов'язку до праці	24,5	66,7	8,8	19,6	53,6	26,8
2.	ЕМОЦІЙНО-МОТИВАЦІЙНИЙ	21,9	61,4	16,7	13,4	42,8	43,8
	позитивні емоційні переживання під час навчання і праці	19,3	61,4	19,3	12,5	46,4	41,1
	первинна сформованість мотивації до навчання і праці	24,6	61,4	14	14,3	39,3	46,4
3.	ПРАКТИЧНО-ДІЄВИЙ	21,9	58,8	19,3	15,2	44,6	40,2
	сформованість комплексу моральних якостей	22,8	59,6	17,6	14,2	42,9	42,9
	дієвість трудових умінь і навичок	21	58	21	16,1	46,4	37,5
	Всього	22,5	62,3	15,2	15,7	46,7	37,6

Результати впровадження зазначеної методики дозволили визначити її ефективність та зробити висновок, що оптимальне забезпечення трудового виховання молодших школярів у взаємодії педагогічного колективу і батьківської громадськості можливе за умов:

1) підвищення мотивації батьків до дієвої взаємодії;

2) готовності батьків та учителів до взаємодії на паритетних засадах (коли всі суб'єкти навчально-виховного процесу об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат, з опорою на розуміння того, які завдання трудового виховання краще виконує школа, які – сім'я, а для виконання яких необхідна взаємна співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу);

3) цілеспрямованого, всебічного, узгодженого та неперервного педагогічного впливу на особистість молодшого школяра в умовах посилення співпраці між школою та сім'єю;

4) врахування вікових особливостей учнів молодших класів в трудовому вихованні.

З іншого боку, значної уваги потребує також і рівень усвідомлення важливості батьківсько-вчительської взаємодії з боку педагогічного колективу. Так, учителі не завжди зацікавлені в переорієнтації на партнерську взаємодію з батьками, володіють обмеженим арсеналом інноваційних методів взаємодії.

Обговорення. Зауважимо, що попри актуальність проблеми формування ціннісного ставлення до праці у молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії, вона не обиралася в якості проблеми дослідження. Однак, окремі аспекти взаємодії широко висвітлювалися у вітчизняному теоретико-практичному доробку. Так, більшість дослідників (Безрукова, 2016; Кириченко, 2013; Кравченко, 2013; Колишкіна, 2015; Соколовська, 2014) наголошує на тому, що ефективною є батьківсько-вчительська взаємодія, яка ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого та діалогічного підходів, які сприяють партнерському співробітництву всіх учасників взаємодії, задоволенні потреб кожної дитини у самовдосконаленні, орієнтації на самовиховання позитивних, соціально ціннісних якостей, культивуванні творчих доміант діяльності. Реалізація зазначених підходів передбачає врахування того, що дитина уособлює не тільки власний досвід, а й суб'єктивний досвід своєї сім'ї і є носієм певних цінностей, норм, правил, притаманних сім'ї. Зазначене дозволяє сприймати сім'ю дитини як партнерів у навчанні та вихованні дітей, які мають спільні інтереси, поділяють відповідальність за них, разом працюють над розробкою та створенням нових ефективних програм їхнього розвитку. Завдяки такому підходу створюється громада, яка дбає про інтереси учнів і розпочинає свою роботу щодо виховання активного громадянина, якому притаманні демократична культура й усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю. Відповідно, зазначають дослідники, зростає необхідність методичного забезпечення процесу взаємодії освітнього закладу з сім'єю як інститутів соціалізації особистості, з чим ми повністю погоджуємось.

Отримані у ході нашого дослідження висновки, що сучасне сімейне виховання індивідуалізоване і обумовлено в першу чергу педагогічною грамотністю батьків, співзвучні з результатами досліджень (Jeunes, 2018; Безрукова, 2016; Гриджук, 2017; Соколовська, 2014 та ін.). Саме тому, на нашу думку, батьки як безпосередні учасники педагогічного процесу також потребують стимулювання до особистої перспективної рефлексії у процесі трудового виховання власних дітей, яка може стати предметом окремого наукового дослідження.

У західних країнах, наприклад, США, партнерська взаємодія між вчителями, батьками та їх дітьми є окремим напрямком ґрунтовних, лонгітюдних досліджень. Так, впровадження у освітні заклади програми ефективного партнерства (Epstein, 2010), дозволило зробити висновок, що незалежно від демографічної ситуації в сім'ї, формальної освіти батьків, мови, якою розмовляють в сім'ї, структури сім'ї та інших перемінних, участь сім'ї у навчально-виховному процесі допомагає учням покращити навчальні досягнення (Epstein & Sheldon, 2019). У контексті зазначеного, William Jeunes (Jeunes, 2018) емпірично доводить, що батьківська участь в шкільному житті дитини позитивно впливає не лише на навчальну успішність, а також на розвиток якостей дитини, зокрема лідерських. У лонгітюдному дослідженні (Dearing, Kreider, & Weiss, 2014), яке проводилось з дітьми від дитячого садку до п'ятого класу, було з'ясовано, що зміни у залученні сім'ї до школи були безпосередньо пов'язані зі змінами у стосунках дітей зі своїми вчителями. Поліпшення відносин між учителями і учнями сприяло збільшенню участі сім'ї в діяльності школи і сприяло покращенню морального емоційного дітей. Зазначене підтверджене також колективом дослідників (Wang, Hatzigianni, Shahaecian, Murray, & Harrison, 2016), що виявили п'ять рівнів соціально-емоційної адаптації до школи молодших школярів, яка корелює з особливостями відносин між учнем і вчителем. Разом з тим, є певне коло проблем, які заважають ефективній батьківсько-вчительській взаємодії. Так, актуальним питанням для зарубіжних дослідників залишається професійна підготовка вчителя до залучення сім'ї (Willemse, Thompson, Vanderlinde & Mutton, 2018), проблема удосконалення існуючих програм партнерської взаємодії з сім'єю, переважна зосередженість учителів на навчальних програмах, підходах, тестах та оцінках, як основних складових успішної школи. Зазначений досвід партнерської взаємодії розширює сферу пошуку науковців і може бути використаний в подальших дотичних дослідженнях.

Таким чином, результати нашого дослідження підтверджують результати теоретико-прикладних досліджень інших фахівців і розкривають можливості вирішення проблеми виховання ціннісного ставлення до праці у молодших школярів в процесі батьківсько-вчительської взаємодії.

Висновок. Аналіз сучасного стану виховання ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії засвідчив, що ця проблема є недостатньо дослідженою. Дослідження сутності проблеми й напрямів її розв'язання дозволило виокремити основні проблеми батьківсько-вчительської взаємодії у процесі

трудового виховання молодших школярів та визначити рівні готовності батьків до взаємодії з педагогічним колективом у процесі формування ціннісного ставлення до праці молодших школярів (високий, середній, низький). Теоретичний аналіз напрямків, тенденцій, підходів до взаємодії, а також результати констатувального експерименту стали основою для обґрунтування і розробки методики формування ціннісного ставлення до праці у молодших школярів в процесі батьківсько-вчительської взаємодії. Результати впровадження методики засвідчили її ефективність та дали змогу зробити ряд висновків щодо її успішного впровадження.

Визначено, що враховуючи зміни, які відбуваються у зв'язку з практичною реалізацією концепції «Нова українська школа», з метою сприяння формуванню в молодших школярів ціннісного ставлення до праці у процесі взаємодії педагогічного колективу і батьківської громадськості в освітній процес необхідно ввести принципово важливі зміни, які в першу чергу спрямовані на оновлення змісту, форм та методів трудового виховання учнів початкової школи.

Список використаних джерел

- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. B. (2014). Family factors and the educational success of children. In W. Jeynes (Ed.), *Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children* (pp. 232-260). New York: Routledge.
- Epstein, L. Joye (2010). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. *Theory and Overview* (pp. 317-374). New York, NY: Routledge.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). Evaluate programs of partnership: Critical considerations. In J. L. Epstein et al. School, family, and community partnerships: *Your handbook for action, fourth edition*. (pp. 323-359). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management*, 38, 147-163.
- Wang, C., Hatziagianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1-11.
- Willemse, T. M. Thompson, I., Vanderlinde, R. & Mutton, T. (2018) Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 252-257.
- Безрукова, А. (2016). Сутність, складові та формування педагогічної культури батьків. *Молодь і ринок*, 2 (133), 122-126.
- Бех, І. (2018) Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа: науково методичний журнал*, 1, 5-10.
- Власенко, К. (2018). *Виховання ціннісного ставлення до праці у студентів аграрних закладів вищої освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ.
- Гриджук, Н. (2017). Взаємодія школи і сім'ї як важлива складова формування особистості. Взято з http://vseukrconf.blogspot.com/2017/09/normal-0-false-false-false-ru-x-none-x_93.html.
- Гуцан, Л. (2018). *Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів в умовах модернізації системи освіти. Особистість у просторі виховних інновацій: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2018 рік*, 94-100.
- Кравченко, Т. В. (2013). Основні підходи до організації взаємодії сім'ї та школи як фактора соціалізації дітей шкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 47, 136-142.
- Кириченко, В. І. (2013). Організація партнерської взаємодії навчального закладу і батьків

учнів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць.* 17(1), 319-326.

Колишкіна, А. П. (2015). Теоретичні основи взаємодії школи і сім'ї у вихованні школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал. Суми: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. Макаренка.* 3(47), 281-289.

Лебедева, Н. (2014). *Формування ціннісного ставлення студентів вищих аграрних навчальних закладів до майбутньої професійної діяльності.* (Дис. канд. пед. наук). Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.

Лук'яненко, М. (2018). Розвиток ціннісної сфери молодшого школяра. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Збірник наукових праць.* 7 (52), 120-126.

Морін, О. Л. (2018). *Результати дослідження проблеми забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів.* Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. *Матеріали звітної науково-практичної конференції Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2017 рік,* 193-197.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2019). Взято з <http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

Соколовська, О. (2014). Взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у формуванні ціннісного ставлення до праці дітей старшого дошкільного віку. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського: Педагогічні науки,* 1.45(106), 121-127.

References

Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. B. (2014). Family factors and the educational success of children. In W. Jeynes (Ed.), *Increased family involvement in school predicts improved child-teacher relationships and feelings about school for low-income children* (pp. 232-260). New York: Routledge.

Epstein, L. Joyce (2010). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. *Theory and Overview* (pp. 317-374). New York, NY: Routledge.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). Evaluate programs of partnership: Critical considerations. In J. L. Epstein, *School, family, and community partnerships: Your handbook for action.* 4th ed. (pp. 323-359). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Jeynes, W. H. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership & Management,* 38, 147-163.

Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaiean, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology,* 59, 1-11.

Willemse, T. M. Thompson, I., Vanderlinde, R. & Mutton, T. (2018) Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching,* 44 (3), 252-257.

Bezrukova, A. (2016). Sutnist, skladovi ta formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv [The essence, components and formation of pedagogical culture of parents]. *Molod i Rynok,* 2 (133), 122-126.

Bekh, I. (2018). Komponentna tekhnolohiia skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnosti [Component technology of convergence of the growing personality to spiritual values]. *Pochatkova Shkola,* 1, 5-10.

Vlasenko, K. (2018). *Vykhovannia tsinnisnoho stavlennia do pratsi u studentiv ahrarnykh zakladiv vyshchoi osvity.* [Education of value attitude towards labour of students of agricultural institutions of higher education]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

Hrydzhuk, N. (2017). *Vzaiemodiia shkoly i simi yak vazhlyva skladova formuvannia osobystosti* [School-family interaction as an important component of personality formation]. Retrieved from http://vseukrconf.blogspot.com/2017/09/normal-0-false-false-false-ru-x-none-x_93.html.

Hutsan, L. (2018). Formuvannia tsinnisnykh oriantatsii molodshykh shkolariv v umovakh modernizatsii systemy osvity [Formation of value orientations of primary students in the conditions of

modernization of education system]. In *Osobystist u prostori vykhovnykh innovatsii: Conference Proceedings of Instytutu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2018 rik* (pp. 94-100).

Kravchenko, T. V. (2013). Osnovni pidkhody do orhanizatsii vzaiemodii simi ta shkoly yak faktora sotsializatsii ditei shkilnoho viku [Basic approaches to organizing family-school interaction as a factor in the socialization of school-age children]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 47, 136-142.

Kyrychenko, V. (2013). Orhanizatsiia partnerskoi vzaiemodii navchalnoho zakladu i batkiv uchniv [Organization of partnership between the school and the parents of the students]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: zbirnyk naukovykh prats*, 17(1), 319-326.

Kolyshkina, A. P. (2015). Teoretychni osnovy vzaiemodii shkoly i simi u vykhovanni shkoliariv [Theoretical foundations of the interaction between school and family in the education of students]. In *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii: naukovyi zhurnal. Sumy: Sumskiy derzh. ped. un-t im. A. Makarenka*, 3(47), 281-289.

Lebedieva, N. (2014). *Formuvannia tsinnisnoho stavlennia studentiv vyshchykh ahrarnykh navchalnykh zakladiv do maibutnoi profesiinoi diialnosti* [Formation of value attitude of students of higher agricultural educational institutions towards their future professional activity] (Doctoral dissertation, Vinnytsia).

Lukianenko, M. (2018). Rozvytok tsinnisnoi sfery molodshoho shkoliara [Development of value sphere of primary schoolchildren]. In *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova: zbirnyk naukovykh prats*, 7 (52), 120-126.

Morin, O. L. (2018). Rezultaty doslidzhennia problemy zabezpechennia trudovoho vykhovannia molodshykh shkoliariv u protsesi vyvchennia navchalnykh predmetiv [The results of the study of the problem of providing education of primary schoolchildren in the process of school subjects]. In *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial: Conference Proceedings of In-tu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2017 rik*, 193-197.

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>.

Sokolovska, O. (2014). Vzaiemodiia doshkilnoho navchalnoho zakladui simi u formuvanni tsinnisnoho stavlennia do pratsi ditei starshoho doshkilnoho viku [Interaction between kindergarten and family in formation the value of older preschoolers]. In *Naukovyi visnyk MNU im. V. O. Sukhomlynskoho: Pedahohichni nauky: Vol. 1.45(106)*, 121-127.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-58-70>

УДК 37.015.31:17.033.1

ORCID ID 0000-0002-4413-1243

Лариса Петушкова,

спеціаліст з навчально-методичної роботи МБО

«Партнерство «Кожній дитині»,

м. Біла Церква

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ПАТРОНАТНИХ ВИХОВАТЕЛІВ

Анотація. У статті розкрито важливість підготовки кандидатів у патронатні вихователі та їхніх помічників. Проаналізовано досвід США, Великобританії щодо підготовки дорослих, які тимчасово беруть у свою сім'ю дитину. Здійснено аналіз національних програм підготовки кандидатів на створення сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Визначено ризики, які є бар'єрами впровадження послуги з патронату. Представлено особливості програми підготовки патронатних вихователів, наукові теорії, на основі яких базується зміст програми. Висвітлено особливості структури програми, її зміст, описано структуру тренінгового заняття. Представлено особливості розкриття кожної теми програми підготовки патронатних вихователів.

Відмічено особливості реалізації програми підготовки патронатних вихователів, зокрема, проведення виїзного заняття у помешканні кандидатів у патронатні вихователі, тренінгу для членів міждисциплінарної команди.

Висвітлено особливості участі психолога обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у процесі відбору та підготовки кандидатів у патронатні вихователі, виокремлено етапи діяльності психолога, його основні завдання та схему діяльності.

Представлено результати тестування кандидатів у патронатні вихователі, які проходили навчання за програмою підготовки патронатних вихователів.

Практичне значення статті полягає у тому, що її матеріали можуть використовуватися в процесі організації послуги з патронату, розуміння комплексності та системності процесу підготовки кандидатів у патронатні вихователі та їхніх помічників.

Ключові слова: компетентності кандидатів у патронатні вихователі, міждисциплінарна команда, послуга з патронату, програма підготовки патронатних вихователів, стандарти навчання.

Larysa Petushkova,

Specialist of Educational and Methodological Work of

ICO 'Partnership 'For Every Child',

Bila Tserkva

CONTENTS AND STRUCTURE OF THE FOSTER CARERS PREPARATION PROGRAM

Abstract. The importance of preparing candidates of foster carers and their assistants is revealed in the article. The USA, UK experience in preparing adults who are temporarily taking a child into their family is analyzed. The analysis of the national programs of preparation of candidates for the creation of family forms of bringing up orphans and children deprived of parental care is done.

The risks that are barriers to the implementation of the foster carers services are identified. Features of the program of preparation of foster carers, scientific theories on which the content of the program is based are presented. The features of the program structure, its content, the structure of the training session are described. The peculiarities of disclosure of each theme of the program of training of foster carers are presented.

The peculiarities of the implementation of the program of training foster carers, in particular, the conduct of field training in the premises of candidates of foster carers, training members of the interdisciplinary team are given.

The peculiarities of participation of the psychologist of the regional center of social services for family, children and youth in the process of selection and preparation of candidates of foster carers are highlighted, the stages of activity of the psychologist, his main tasks and the scheme of activity are distinguished.

The results of testing candidates of foster carers who have been trained in the program of training foster carers are presented.

The practical significance of the article is that its materials can be used in the process of organizing foster carers services, understanding the complexity and systematic process of preparing candidates of foster carers and their assistants.

Key words: *competences of candidates of foster carers, interdisciplinary team, foster carers preparation program, foster carers services, learning standards.*

Вступ. В Україні пріоритетом є забезпечення права дитини на виховання в сімейному оточенні, в тому числі і для дітей, які тимчасово не можуть перебувати у своїх сім'ях. Ухвалена урядом Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки (Національна, 2017) та інші національні законодавчі акти спрямовані на зміну системи інституційного догляду та виховання дітей на систему, яка забезпечує догляд і виховання дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі. Такий підхід ґрунтується на тому, що дитина має виховуватися в сприятливому сімейному оточенні, де враховується її потреби, особливості.

З 2017 року в Україні запроваджено послугу з патронату над дитиною як можливість тимчасового переміщення дитини в сім'ю патронатного вихователя на час подолання її сім'єю складних життєвих обставин. Важливим є те, що базові послуги догляду, виховання дитина отримує у сімейних умовах і здебільшого продовжує спілкування з близькими людьми, відвідує освітній заклад. У такій ситуації, коли дитина залишається у своїй громаді, біологічні батьки можуть з нею зустрічатися та спілкуватись (якщо таке спілкування є безпечним), соціальним працівникам легше сформувавши мотивацію батьків до змін, оцінити їхні справжні мотиви та здатність опікуватись дитиною. Це дає можливість органу опіки та піклування приймати обґрунтовані рішення, спрямовані на забезпечення найкращих інтересів дитини (Деякі питання, 2017).

Проте, дана послуга не дуже активно запроваджувалася в 2017-2018 роках в Україні. Працівники центрів соціальних служб та служб у справах дітей, обговорюючи можливість запровадження послуги з патронату у своєму регіоні, громаді, зазначали такі ризики, як-от:

- можливі неадекватні реакції на поведінку дітей;

- формування прив'язаності до дитини, яка тимчасово переміщена в сім'ю патронатного вихователя;

- невміння виховувати дитину, яка зазнала психологічного травмування;
- негативне ставлення до батьків дітей, їхніх родичів;
- незнання національного законодавства щодо захисту прав дитини;
- стрімке «професійне вигорання».

Важливим етапом у створенні патронатної сім'ї є підготовка патронатного вихователя та його помічника до надання послуги з патронату, яка б і попередила виникнення цих ризиків, допомогла патронатному вихователю зрозуміти власну мотивацію і визначити свою готовність до цієї діяльності.

Для успішного функціонування інституту патронатного виховання важливо підвищити потенціал патронатних вихователів через професійний відбір та їх підготовку. Під час такої підготовки кандидат у патронатні вихователі та його помічник має навчитися професійно організовувати догляд та соціальну реабілітацію дітей, які тимчасово влаштовані в їхню сім'ю.

Навчання дає можливість кандидатам не лише виважено оцінити власний потенціал щодо надання послуги з патронату, зрозуміти власні мотиви, але й оцінити сильні і слабкі сторони, оволодіти інформацією про особливості виховання та догляду дітей, про можливі ризики і труднощі у взаємодії з дітьми, які тимчасово будуть переміщені в їхню сім'ю.

Отже, для того, щоб в сім'ї патронатного вихователя послуга з патронату надавалася якісно, дитина, яка тимчасово переміщена в таку сім'ю, не зазнала повторного травмування, а отримала психологічну підтримку і допомогу відповідно до потреб, патронатний вихователь та його помічник мають мати високий рівень професійної підготовки.

Мета та завдання статті: окреслити особливості процесу підготовки кандидатів у патронатні вихователі та їхніх помічників до надання послуги з патронату, враховуючи специфіку діяльності патронатного вихователя.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань статті використано взаємопов'язані між собою методи: теоретичні – аналіз та порівняння процесу підготовки дорослих, які тимчасово беруть в свою сім'ю дитину, за кордоном та в Україні, програм підготовки кандидатів у батьки-вихователі та програми навчання для батьків-вихователів із метою підвищення їх виховного потенціалу, програму підготовки кандидатів у патронатні вихователі; емпіричні – анкетування та тестування кандидатів у патронатні вихователів та їхніх помічників, які в період з 2017 до 2018 року пройшли навчання за програмою підготовки патронатних вихователів. Сукупна вибірка склала 148 осіб (Донецька, Дніпропетровська, Київська, Кіровоградська, Миколаївська, Полтавська, Сумська, Черкаська, Чернігівська, Харківська обл.).

Результати дослідження. Розроблена нами програми спрямована на формування

компетентностей кандидатів у патронатні вихователі щодо догляду, виховання та реабілітації влаштованої в сім'ю патронатного вихователя дитини, взаємодії з батьками – законними представниками дитини та спеціалістами, залученими до організації послуги з патронату над дитиною, з метою забезпечення інтересів дитини та надання послуг її сім'ї.

Програма спрямована на вирішення наступних завдань:

- розкрити місце і роль послуги з патронату над дитиною в системі підтримки сімей з дітьми та захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах;
- ознайомити з основними національними нормативно-правовими актами щодо забезпечення прав дитини, підтримки сімей з дітьми;
- дати уявлення про обсяг повноважень, прав та обов'язків патронатних вихователів;
- розкрити особливості соціально-психологічного стану дітей, які можуть бути влаштовані до сім'ї патронатного вихователя;
- сформувані вміння кандидатів у патронатні вихователі підтримувати і зберігати безпечні умови та безпечні стосунки дитини з її сім'єю, родичами, формувати нові стосунки при влаштуванні дитини;
- навчити кандидатів у патронатні вихователі оцінювати потреби дитини, вибрати форми, методи її догляду та виховання;
- розкрити значення міждисциплінарної команди та роль патронатного вихователя у системі прийняття рішень у найкращих інтересах дитини.

Зміст програми базується на низці наукових положень. Зокрема, теорії прив'язаності (Боулбі, 1958; Фалберг, 1990), що наголошує на важливості сімейного середовища для зростання і розвитку дитини та пояснює негативний вплив інтернатного виховання.

Також в основі програми лежать основні положення теорії відновлення (Даніель, 2003; Джилліган, 1997; Гротберг, 1997), яка акцентує увагу на здатності дитини до відновлення внутрішніх ресурсів після кризи, стресу в умовах підтримки найближчого оточення та сприятливих обставин середовища; теорії кризового втручання (Куайнленд, 1976), що спрямовує професійне соціально-педагогічне втручання на зняття симптомів кризи, забезпечення усвідомлення людиною стресогенних подій, виявлення внутрішніх ресурсів дитини та членів її сім'ї, передбачає застосування різних форм зовнішньої допомоги для подолання кризи.

Зміст програми розроблено з урахуванням вікової періодизації розвитку особистості на основі таких критеріїв, як соціальна ситуація розвитку, провідна діяльність, домінантне вікове новоутворення (Еріксон, 1996).

Теми занять та розподіл навчального часу подано в табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл навчального часу за темами

№ з/п	Теми	Форми проведення занять			Усього
		Теоретичний блок	Практичний блок	Самостійна робота	
1.	Вступ. Сім'я як система: особливості, характеристики та цінності	1	6	2	9
2.	Роль сім'ї у задоволенні потреб дитини: ресурси та фактори ризику	2	5	3	10
3.	Послуга патронату над дитиною в системі забезпечення прав дітей та підтримки сімей із дітьми	3	4	3	10
4.	Організація процесу переміщення при влаштуванні дитини в сім'ю патронатного вихователя	3	4	2	9
5.	Підтримка зв'язків дитини з власною родиною	2	5	2	9
6.	Основні закономірності розвитку дитини на різних вікових етапах	3	4	3	10
7.	Психологічна травма у дитини та її наслідки	2	5	3	10
8.	Догляд, виховання та реабілітація дитини в сім'ї патронатного вихователя	2	5	3	10
9.	Завершення надання послуги патронату над дитиною. Профілактика «емоційного вигорання»	2	5	3	10
10.	Готовність сім'ї до надання послуги патронату над дитиною	–	9	–	9
11.	Домедична допомога	2	3	1	6
12.	Міждисциплінарна команда: партнерство та прийняття рішень у найкращих інтересах дитини	4	10	4	18
	Усього	26	65	29	120

Протягом виконання програми відбуваються чітко структуровані тренінги, які включають вступну, основну та заключну частини. З метою формування в учасників навички саморегуляції власного емоційного стану наприкінці кожного заняття у програмі вміщено вправи, які навчають кандидатів у патронатні вихователі управляти власним емоційним станом.

У структурі заняття виокремлюють теоретичний та практичний блок, передбачена самостійна робота учасників навчання. Теоретичний блок включає інформаційні повідомлення, проведення міні-лекцій, дискусій з учасниками щодо різних аспектів організації й надання послуги з патронату над дитиною.

Практичний блок об'єднує роботу в малих групах, парах, моделювання та аналіз ситуацій, перегляд і обговорення відеороликів, передбачає застосування методу керованої фантазії, рольових ігор тощо.

Під час самостійної роботи кандидати в патронатні вихователі мають знайомитися з додатковою інформацією, переглядати рекомендовані фільми, читати запропоновану літературу, аналізувати життєві ситуації, давати відповіді на проблемні запитання.

Відповідно до програми навчання передбачено участь практичного психолога

обласного центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. Він має оцінити психологічну готовність кандидатів у патронатні вихователі, використовуючи методи психологічної діагностики; виявити й оцінити особистісні та сімейні ресурси кандидатів у патронатні вихователі, системні ризики, що зумовлені індивідуально-особистісними особливостями кандидата, мотивами надання послуги, особливостями функціонування сім'ї, які можуть ускладнювати задоволення потреб дитини, впливати на її безпеку; надавати консультаційну допомогу кандидатам у патронатні вихователі, тренерам під час підготовки і проведення навчання кандидатів у патронатні вихователі; узагальнити результати спостереження під час проведення навчання кандидатів у патронатні вихователі; підготувати висновки та рекомендації щодо можливості кандидатами надавати послугу патронату над дитиною.

Процес підготовки кандидатів у патронатні вихователі передбачає відбір учасників на навчання, діагностику готовності кандидатів, узагальнення інформації та підготовку рекомендацій кандидатам у патронатні вихователі.

I етап – відбір учасників на навчання за програмою підготовки кандидатів у патронатні вихователі передбачає участь психолога у співбесіді з кандидатами. Під час співбесіди психолог задає питання, що стосуються мотивів рішення стати патронатним вихователем, бажання вчитися та розвиватися, побоювання кандидатів тощо.

II етап – діагностика психологічної готовності кандидатів, яка передбачає:

- оцінку особистості за допомогою стандартизованого інтерв'ю та тестів, отримання інформації про особистість (характер, особливості комунікативної та емоційно-вольової сфери, мотивації тощо);

- аналіз сімейної системи кандидата, отримання інформації про сім'ю, в якій буде надаватися послуга патронату над дитиною (що за сім'я, які її особливості, сильні та слабкі сторони, ресурси, як взаємодіють з іншими тощо);

- оцінювання здібності професійно надавати послугу патронату над дитиною, отримання інформації про те, що знає та вміє кандидат, які компетенції сформовано, а які ще потребують доопрацювання (як у навчальній групі, так і самостійно чи додатково).

Діагностика психологічної готовності кандидатів має мотиваційну, когнітивну, емоційно-вольову складові та відповідні параметри їх дослідження:

- мотивація надання послуги, узгодженість мотивів сімейної пари;
- ставлення членів сім'ї і кандидатів до нових змін у зв'язку із наданням послуги патронату;
- стабільність та особливість сімейних стосунків;
- рівень задоволення різними аспектами життєдіяльності кандидатів (сім'я, кар'єра тощо);
- сімейні цінності;
- здатність кандидатів долати стресові ситуації;

- ставлення кандидатів до біологічної сім'ї дитини;
- рівень відкритості сім'ї (здатність приймати допомогу, взаємодіяти з іншими, рівень готовності співпрацювати з членами міждисциплінарної команди тощо);
- рівень особистісної зрілості кандидатів (здатність управляти емоційним станом, визначати свої сильні та слабкі сторони тощо);
- рівень агресії (сформованість установок соціальної співпраці тощо);
- досвід виховання дітей (в тому числі тих, які мають різного типу розлади);
- особливості навичок виховання (емпатія, вміння визначати та задовольняти потреби дитини, вміння враховувати вікові та індивідуальні особливості дитини та реагувати на їхню поведінку відповідним чином тощо).

Під час проведення навчання кандидатів психолог проводить психодіагностику: спостереження з визначеними показниками, залучаючи експертів, діагностику за допомогою психологічних тестів.

Об'єктивність спостереження забезпечується спеціальних бланків, в яких визначено показники та індикатори.

Для того, щоб дослідження відповідало принципу комплексності, під час виїзного заняття тренер також заповнює карту спостереження, яка включає не лише готовність та безпечність помешкання для дитини, а й усвідомлення всіма членами сім'ї, які проживають в помешканні, змін під час надання послуги патронату, розподілу обов'язків тощо.

Для проведення індивідуального психологічного тестування психолог може використовувати такі методики: «Стандартизоване інтерв'ю» (Ослон, 2006; Райкус, & Хьюз, 2009), «Сімейна соціограма» (Ейдемільер, & Нікольская, 2006), «Аналіз сімейного виховання» (АСВ) (Ейдемільер, 2009), метод незакінчених речень (Солнцева, Галкіна, 1993), методика PARI (Нещерет, 2001), визначення показників та форм агресії за методикою Басса та Дарки (Осницький, 2003), методика «Прогноз» (Бодров, 2004), «Тест життєстійкості» (Олефір, Кузнєцов, & Павлова, 2013), методика Мадді (Леонт'єв, 2006). Перелік методик носить рекомендаційний характер. Психолог може сам обирати методики для кандидатів, враховуючи зазначені вище показники.

Когнітивний компонент діагностики психологічної готовності психолог реалізує за допомогою вхідного-вихідного тестування, яке передбачає визначення рівня обізнаності кандидатів з основних питань, що лежать в основі якісного надання послуги патронату.

Отже, психолог під час навчання кандидатів у патронатні вихователі проводить свою діяльність за визначеною схемою (рис. 1).

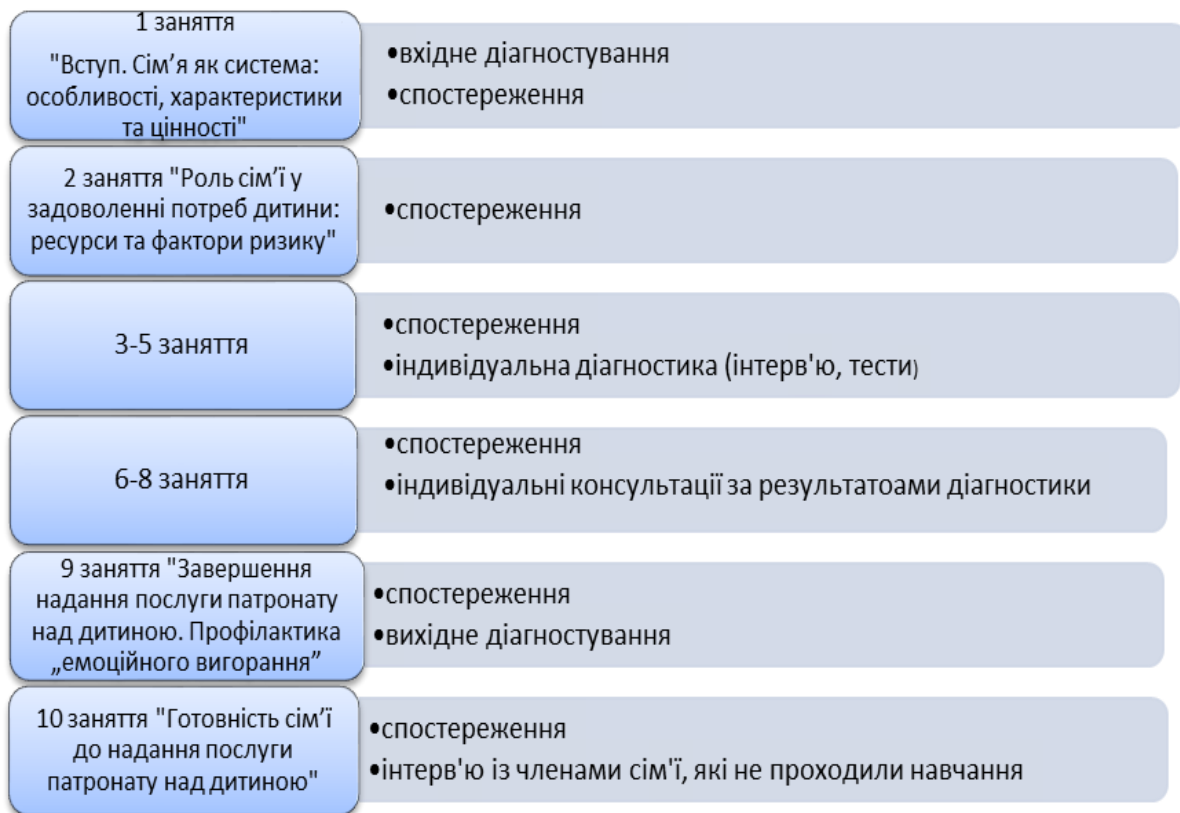


Рис. 1. Схема діяльності психолога під час навчання кандидатів у патронатні вихователі.

Під час першого заняття проводить вхідне тестування, останнього – вихідне. На кожному занятті проводиться спостереження за визначеними показниками та індикаторами. Під час 3-5 занять психолог проводить індивідуальну психологічну діагностику за визначеною програмою, на 6-8 заняттях за результатами психодіагностики та запитів кандидатів психолог проводить консультації. На виїзному занятті крім спостереження проводиться інтерв'ю із членами сім'ї, які не навчалися за програмою підготовки патронатних вихователів, щоб визначити їхнє ставлення готовність до надання послуги з патронату в їхній сім'ї.

III етап – узагальнення результатів та написання рекомендацій. Психолог аналізує разом з експертами (тренерами) результати співбесіди, вхідного-вихідного тестування, карт спостереження, результати психологічної діагностики, індивідуальних консультацій, узагальнює їх в індивідуальну картку і пише висновок та рекомендації.

Отже, роль психолога у процесі відбору та підготовки кандидатів у патронатні вихователі є вагомюю і важливою. Психодіагностика надає можливість отримати комплексну і достовірну інформацію про кандидата в патронатні вихователі, про його сімейні та особистісні ресурси на основі якісного аналізу достовірних методик, захистити кандидата від суб'єктивізму спеціалістів та відбору для надання послуги патронату над дитиною ресурсних

сімей. Індивідуальні консультації допомагають кандидатам висловити свої побоювання, тривоги, обговорити ті питання, що їх хвилюють,

Рівень ефективності процесу підготовки кандидатів визначався за результатами тестування на початку та наприкінці навчання. Тест передбачає 26 запитань, за допомогою яких можна вивчити рівень засвоєння матеріалу під час навчання. В результаті дослідження були отримані наступні результати: кандидати в патронатні вихователі мали значне зростання рівня знань (рис.2).

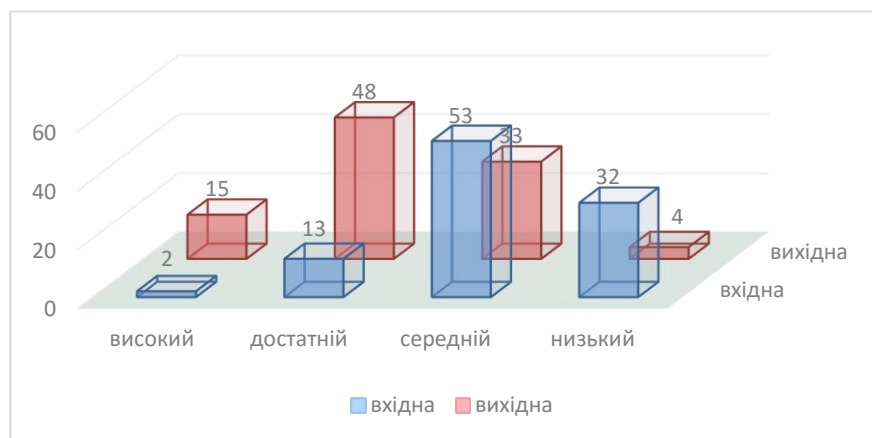


Рис. 2. Результати тестування кандидатів у патронатні вихователі, які проходили навчання за програмою підготовки патронатних вихователів

Так, якщо до початку навчання лише 2% респондентів мали високий рівень обізнаності з питань організації догляду, виховання та реабілітації дитини, яка тимчасово переміщена в сім'ю патронатного вихователя, то після завершення навчання відсоток зріс до 15, достатній рівень зріс від 13 до 48%. Кількість респондентів, знання яких на початку навчання були на середньому рівні, становила 53%, то після навчання цей показник зменшився до 33%. Низький рівень обізнаності продемонстрували на початку навчання 32% респондентів, то вже після закінчення навчання – лише 4%

Найбільш складними для респондентів виявилися питання, які стосувалися нормативно-правових засад забезпечення прав дітей та підтримки сімей із дітьми, лише 56% респондентів після закінчення навчання дали правильні відповіді на ці питання. 42% кандидатів у патронатні вихователі не змогли правильно відповісти на питання, які стосувалися основних закономірностей розвитку дитини на різних вікових етапах, впливу психологічної травми на розвиток дитини.

В анкеті після закінчення навчання патронатні вихователі зазначили, що є питання, які б вони хотіли вивчити більш детально, зокрема, це стосується догляду, виховання та реабілітації в сім'ї патронатного вихователя дітей з інвалідністю, дітей із девіаціями у поведінці, пограничними станами, з ВІЛ, догляду за новонародженою дитиною тощо.

Обговорення. Досвід багатьох країн свідчить, що програма підготовки дорослих, які тимчасово беруть в свою сім'ю дитину, має бути комплексною, поетапною і послідовною. Так, у США організовано обов'язкову доліцензійну та постліцензійну підготовку сімей, які беруть дитину на виховання, визначено мінімальну кількість годин, конкретний перелік тем для вивчення. Організація, сам процес навчання і супровід фостерних сімей в США здійснюється відповідно до стандартів, які розроблені Лігою Захисту Дітей Америки (The Child Welfare League of America (CWLA)) і Радою з акредитації послуг для дітей і сімей (The Council on Accreditation for Children and Family Services (COA)) (Child, 1995; Council on, 1998).

Відповідно до зазначених стандартів навчання кандидатів відбувається кваліфікованими спеціалістами. Найголовнішим вважається навчити кандидатів надавати дітям допомогу у формуванні їхньої самооцінки, розпізнавати симптоми фізичного, сексуального, емоційного насильства; формувати навички культурної ідентифікації, соціалізації, вміння налагоджувати контакти з біологічними батьками, сестрами, братами та родичами дітей, готувати дітей та їхніх батьків до повернення дитини в сім'ю; готувати дітей до самостійного проживання; вміти визначати симптоми та надавати допомогу у випадках наркотичної залежності; вміти працювати в команді, знаходити ресурси, відновлювати власний потенціал. Навчання проходять обидва члени сім'ї кандидатів (Child, 1995, с.13).

У Великобританії запроваджено дуже детальну оцінку готовності кандидатів, яка займає 7-8 місяців. Відповідно до законодавства цієї країни після проведення оцінки рівня готовності кандидата фостерний комітет (fostering panel), до якого входять різні спеціалісти (соціальні працівники, лікарі, чиновники, громадські активісти), приймає рішення щодо готовності сім'ї кандидатів надавати послугу. На такому засіданні заслуховується звіт та висновки про готовність кандидата створювати патронатну сім'ю.

З моменту створення в Україні сімейних форм виховання вітчизняними науковцями були розроблені програми підготовки кандидатів, спрямовані на різні цільові групи, як-от: програма підготовки кандидатів у прийомні батьки та батьків вихователів, програма з підвищення виховного потенціалу прийомних батьків та батьків-вихователів, навчальна програма для підготовки кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі, які планують взяти на виховання дітей з інвалідністю з числа дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, програма підготовки патронатних вихователів та інші.

Українськими вченими (Алексеєнко, Андрейчак, Войцах, Гулевская-Черныш, Зверева, Калібаба, Калініна, Комар, Лактіонова, Пінчук, Покидов, Притиск, Ржевська, Ченбай, Шеламкова, Шершень, & Шипіленко, 2007) було апробовано та адаптовано програму «ПРАЙД», розробленою у США на початку 90-х років для прийомних батьків, яких у західних країнах, де відсутній поділ на прийомних батьків і батьків-вихователів, називають «фостерні батьки» (від англ. foster – виховувати, доглядати за дітьми).

У програмі акцент зроблено на формування довготривалих стосунків, а так як послуга з патронату обмежує термін перебування дитини в патронатній сім'ї до 3 (в окремих

випадках до 6) місяців, то патронатний вихователь має вміти будувати короткотривалі стосунки з дитиною, працювати із сім'єю дитини.

Вченими Яременко, Бондаренко, Гришко, Журавель, & Зверевою (2011) розроблено програму навчання прийомних батьків та батьків-вихователів з метою підвищення їхнього виховного потенціалу.

Дана програма спрямована на формування компетентностей у вихованні дітей, які мають статус дитини-сироти і дитини, позбавленої батьківського виховання. До патронатної сім'ї, як правило, переміщують дітей, яким не встановлено статус, або які не потребують встановлення відповідного статусу. Такі діти мають свої особливості, більшість з них потребують збереження чи зміцнення стосунків із власною сім'єю.

Висновки. Отже, підготовка патронатних вихователів та їхніх помічників є важливою умовою ефективності надання послуги з патронату. Перевагами розробленої нами програми підготовки патронатних вихователів є її комплексність і послідовність, врахування особливостей цільової групи, участь психолога у процесі підготовки кандидатів у патронатні вихователі та навчання членів міждисциплінарної команди, що сприяє реалізації поставленого завдання.

Список використаних джерел

Child Welfare League of America, Standards of Excellence for Family Foster Care Services. – Washington, DC. – 1995. – Mode of access: <http://www.cwla.org/programs/standards/cwsstandardsfostercare.htm>. – Date of access: 04.06.2016

Daniel, B. (2003) 'The Value of Resilience as a Concept for Practice in Residential Settings', *Scottish Journal of Residential Health Care* 2(1): 6-16.

Daniel, B. and Wassell, (2005) *Resilience: A Framework for Positive Practice*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department. Available: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/920/0011997.pdf>

Gilligan, R. (1997) 'Beyond Permanence? The Importance of Resilience in Child Placement Practice and Planning', *Adoption and Fostering* 21(1): 12-20.

Grotberg, E. (1997) *The International Resilience Project: Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions*. Available: <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html>

Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A. & Garmezy, N. (1995) 'The Structure and Coherence of Competence from Childhood through Adolescence', *Child Development* 66: 1635-59.

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

Борисова, В. І. (2009). *До питання про форми влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, за сімейним законодавством України*. Харків: Національна юридична академія України ім. Я. Мудрого. Взято з: http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/2321/1/100_12.pdf

Боулби, Джон (2004) *Создание и разрушение эмоциональных связей* (пер. с англ. В. В. Старовойтова). Москва: Академический Проект.

Внук, М., Доляняк, У. (2015). *Педагогіка травми*. Взято з: <http://www.twirpx.com/file/1757692/>

Закон України «Про охорону дитинства». № 2402-III. (2001).

Закон України «Про внесення змін до Бюджетного кодексу України щодо оплати послуг патронатних вихователів». № 1794-VIII. (2016).

Зверева, І. Д., Кузьмінський, В. О., Кияниця, З. П. & Петрочко, Ж. В. (2010). *Оцінка потреб*

- дитини та її сім'ї: від теорії до практики. Науково-методичний посібник. Київ: Фенікс.
- Карелин, А. А. (2000). *Психологические тесты*. Москва. 130-143.
- Керівні принципи щодо альтернативного догляду за дітьми (Резолюція, Генеральної Асамблеї ООН) Взято з: <https://sirotstvy.net/upload/iblock/268/268db544d33810d87d211c76b4c7290d.pdf>
- Леонтьев, Д. А. (2006). *Тест жизнестойкости*. Москва: Смысл.
- Ослон, В. Н. (2006). *Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья*. Москва: Генезис.
- Петрочко, Ж. В. (2014). *Теоретичні основи патронату над дітьми*. Взято з: http://lib.iitta.gov.ua/9113/1/spttp_2014
- Пилягіна, Г. Я., Кравченко, Р. І., & Маруда, О. Г. (2011). *Програма підготовки кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі до виховання дітей з інвалідністю*. Навчально-методичний посібник. Київ.
- Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання здійснення патронату над дитиною» № 148. (2017).
- Райкус, Дж., Хьюз, Р. (2009). *Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска*. Практическое пособие. Москва: Эксмо.
- Розенберг, Маршалл (2006). *Мова життя: ненасильницьке спілкування*. Взято з: <http://www.booksgid.com/psihologija/27604-marshall-rozenberg-jazyk-zhizni>
- Сімейний кодекс України № 1692-VIII. (2016).
- Філонов, Л. Б. (2006). *Схема стадіального розвитку контактної взаємодії*. Взято з: <http://www.studfiles.ru/preview/5412724/>
- Черновалюк, Ю. Ю. (2009). *Патронат як форма сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування за законодавством України*. Університетські наукові записки.
- Эйдемиллер, Э. Г., Добряков, И. В., Никольская, И. М. (2006). *Семейный диагноз и семейная психотерапия*. Учебное пособие для врачей и психологов. Санкт-Петербург: Речь.
- Эрикссон, Эрик (1996). *Детство и общество*. Санкт-Петербург: Питер.

References

- Child welfare league of America, standards of excellence for family foster care services*. (1995). Washington, DC. Retrieved from <http://www.cwla.org/programs/standards/cwsstandardsfostercare.htm>
- Daniel, B. (2003). The value of resilience as a concept for practice in residential settings. *Scottish Journal of Residential Health Care*, 2(1), 6-16.
- Daniel, B. & Wassell (2005). *Resilience: A framework for positive practice*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department. Retrieved from <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/920/0011997.pdf>
- Gilligan, R. (1997). Beyond permanence? The importance of resilience in child placement practice and planning. *Adoption and Fostering*, 21(1), 12-20.
- Grotberg, E. (1997). *The international resilience project: Findings from the research and the effectiveness of interventions*. Retrieved from <http://resilnet.uiuc.edu/library/grotb97a.html>
- Masten, A. S., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A. & Garmezy, N. (1995). The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-59.
- Aleksieienko, T. F. (2016). *Suchasne simeine vykhovannia: kontseptualizatsiia idei teorii ta praktyky* [Contemporary family education: Conceptualizing ideas of theory and practice. Uman: Zhovty O. O.
- Borysova, V. I. (2009). *Do pyttannya pro formy vlashtuvannia ditei-syrit i ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia, za simeinym zakonodavstvom Ukrainy* [To the question of forms of placement of orphans and children deprived of parental care according to the family law of Ukraine]. Kharkiv: Yaroslav Mudry National Law Academy of Ukraine. Retrieved from http://dspace.nlu.edu.ua/bitstream/123456789/2321/1/100_12.pdf

Bowlby, J. (2004). *Sozdanie i razrushenie emotsionalnykh svyazei* [Creation and destruction of emotional connections]. Moscow: Akademicheskyy Proekt.

Chernoaliuk, Yu. Yu. (2009). Patronat yak forma simeinoho vlashtuvannia ditei-syrit ta ditei, pozbavlenykh batkivskoho pikluvannia za zakonodavstvom Ukrainy [Foster care as a form of family arrangement for orphans and children deprived of parental care according the legislation of Ukraine. In *Universytetski naukovy zapysky*.

Eidemiller, E. G, Dobriakov, I. V., & Nikolskaia, I. M. (2006). *Semeinyi diaгноз i semeinaia psikhoterapiia* [Family diagnosis and family psychotherapy]. St. Petersburg: Rech.

Erickson, E. (1996). *Detstvo i obshchestvo* [Childhood and society]. St. Petersburg: Peter.

Simeinyi kodeks Ukrainy [Family Codex of Ukraine]. № 1692-VIII. (2016).

Filonov, L. B. (2006). *Skhema stadialnogo rozvytku kontaktnoi vzaiemodii* [The scheme of stage development of contact interaction]. Retrieved from <http://www.studfiles.ru/preview/5412724/>

Kerivni pryntsyipy shchodo alternatyvnoho dohliadu za ditmy [Guidelines on Alternative Child Care] (Resolution, UN General Assembly). Retrieved from <https://sirotstvy.net/upload/iblock/268/268db544d33810d87d211c76b4c7290d.pdf>

Karelin, A.A. (2000). *Psikhologicheskie testy* [Psychological tests]. Moscow.

Leontiev, D. A. (2006). *Test zhiznestoikosti* [Test of resilience]. Moscow: Smysl.

Oslon, V. N. (2006). *Zhizneustroistvo detei-sirot: professionalnaia zameshchaiushchaia semia* [Orphans life style: A professional foster family]. Moscow: Genesis.

Petrochko, Zh. V. (2014). *Teoretychni osnovy patronatu nad ditmy* [Theoretical foundations of children in foster care]. Retrieved from http://lib.iitta.gov.ua/9113/1/spttp_2014

Pyliahina, G. Ya., Kravchenko, R. I., Maruda, O. G. (2011). *Prohrama pidhotovky kandydativ u pryiomni batky ta batky-vykhovateli do vykhovannia ditei z invalidnistiu* [Program of preparation of candidates of foster parents and foster carers for the education of children with Disabilities]. Kyiv.

Raikus, J., & Hughes, R. (2009). *Sotsialno-psikhologicheskaia pomoshch semiam i detiam grup riska* [Socio-psychological assistance to families and children of risk groups]. Moscow: Eksmo.

The Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017). *Deiaki pytannia zdiisnennia patronatu nad dytynoiu* [Some issues of foster care of child]. (Resolution No 148).

Rosenberg, M. (2006). *Mova zhyttia: nenasylnyske spilkuvannia* [Language of Life: Nonviolent Communication]. Retrieved from <http://www.booksgid.com/psihologija/27604-marshall-rozenberg-jazyk-zhizni>

Zakon Ukrainy "Pro vnesennia zmin do Biudzhethnoho kodeksu Ukrainy shchodo oplaty posluh patronatnykh vykhovateliv" [The Law of Ukraine "On Amendments to the Budget Codex of Ukraine on Payment for Foster Carers Services"]. № 1794-VIII. (2016).

Zakon Ukrainy "Pro okhoronu dytynstva" [The Law of Ukraine "On Childhood Protection"]. № 2402-III. (2001).

Vnuk, M., & Doliniak, U. (2015). *Pedahohika travmy* [Pedagogy of trauma]. Retrieved from <http://www.twirpx.com/file/1757692/>

Zvereva, I. D, Kuzminsky, V. O., Kyianytsia, Z. P., & Petrochko, Zh. V. (2010). *Otsinka potreb dytyny ta yii simi: vid teorii do praktyky* [Assessing the needs of the child and the family: From theory to practice]. Kyiv: Feniks.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-71-87>

УДК 37.011; 37.013; 37.091.2

ORCID ID 0000-0001-6571-1450

Микола Піддячий,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти
імені Яна-Амоса Коменського
Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ*

СУТНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ДО ПРАЦІ: ОСОБИСТІСНИЙ ТА СУСПІЛЬНИЙ ВИМІРИ

Анотація. Підготовка людини до праці в науці й практиці є актуальною проблемою у зв'язку з розбудовою в Україні соціально-економічних відносин на новому етапі розвитку особистості, суспільства та держави. Сьогодні є запит на професійно розвинену людину, яка здатна вирішувати складні виробничі проблеми регіонального та державного рівня, забезпечуючи суспільний прогрес.

Нинішня ситуація, стосовно вирішення означеної проблеми, характеризується наявністю існуючого доробку як підґрунтя для подальших пошуків і створення системи підготовки до праці з урахуванням особистісної та суспільної значущості. Це потребує коригувань у напрацюваннях минулого, які стосуються гармонізації психологічної сфери особистості засобом навчально-виховного та суспільного впливу.

Протягом останніх років підготовки до праці увага акцентувалася у бік когнітивної (знаннєвої) підготовки ігноруючи операційно-технологічну (діяльнісну) складову психологічної сфери, що спричинило культ отримання знань без умілого застосування на практиці. Як наслідок такої організації підготовки до життя та праці – зниження вироблення соціально значущого продукту праці.

Запропонована розробка спрямована на утвердження пріоритету чинників, спрямованих на гармонізацію психологічної сфери особистості, у процесі її становлення на вікових етапах, та означенні сутності підготовки до праці у суспільному вимірі. При цьому ми рекомендуємо спиратися на розуміння сутності складників багаторівневої системи підготовки до праці поданих у вигляді: природа і сутність людини; гуманітарна безпека; особистість; праця; ринок праці; громадянське суспільство; освітні моделі й системи; продуктивні сили; учитель; свідомість, єднання та патріотизм; психологічний досвід; розвиток, зростання, дозрівання; компетентності; соціально-професійний розвиток особистості.

Розгляд заявленої проблеми ґрунтується на методах: аналіз філософських, психолого-педагогічних теоретичних джерел; вивчення та узагальнення досвіду підготовки до праці; теоретичного дискурсу, побудова змістової схеми (щодо процесу підготовки особистості до праці) та теоретичної моделі з рекомендаційними приписами. У результаті цього: 1) передбачається заміна існуючої знаннєвої навчально-виховної парадигми на соціально-професійну з максимальною активністю особистості, що забезпечить її розвиток та можливість якісно й ефективно вирішувати проблему підготовки до праці в особистісному та суспільному відношенні; 2) вперше розроблено зміст поняття «Соціально-професійний розвиток особистості».

Ключові слова: особистість; праця; природа і сутність людини; продуктивні сили; психологічний досвід; ринок праці; свідомість; соціально-професійний розвиток.

Mykola Pidliachyi,

*Corresponding Member of the International Slavic Academy of
Education named after Jan-Amos Komensky,
Doctor of Sciences in Education, Professor,
Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine,
Kyiv*

ESSENCE OF PREPARATION FOR LABOUR: PERSONAL AND PUBLIC DIMENSIONS

Abstract. *The problem of human preparation for labour has become extremely relevant in science and practice in connection with the development of socio-economic relations in Ukraine at the new stage of personality, society and State. Today, there is a request for a professionally developed person who is able to solve complex industrial problems of regional and state level, ensuring social progress.*

The current situation regarding the solution of the problem is characterized by existing contribution as a basis for further searching and creation of a system of preparation for labour taking into account the personal and social significance. This requires adjustments in the past researches that relate to the harmonization of the psychological sphere of the individual with teaching educational and social influence.

Recently, attention has been focused on cognitive (knowledge) preparation ignoring the operational and technological (activity) component of the psychological sphere, which resulted in the tendency of gaining knowledge without the skilful implementing in practice. As a consequence of such organization of preparation for life and work, production of socially significant work product has been decreased.

The paper is aimed at establishing the priority of factors directed at harmonizing the psychological sphere of personality, in the process of its formation at age-related stages, and the definition of the essence of preparation for labour in the public dimension. At the same time we recommend to build on understanding the essence of the components of a multilevel system of preparation for labour submitted in the form: nature and essence of man; humanitarian security; personality; labour; labour market; civil society; educational models and systems; productive forces; teacher's consciousness, unity and patriotism; psychological experience; development, growth, maturation; competences; socio-professional development of personality.

The author considered the problem using the following methods: analysis of philosophical, psychological and pedagogical theoretical sources; studying and summarizing the experience of preparation to work; theoretical discourse, construction of a contextual scheme (regarding the process of preparing the person for labour) and the theoretical model with recommendation prescriptions. As a result of this: 1) the replacement of the existing knowledge-educational paradigm for socially professional with maximum personality activity, which will ensure its development and the opportunity to qualitatively and effectively solve the problem of preparation for labour in personal and social relation; 2) first developed the meaning of the concept of "socio-professional development of personality".

Key words: *consciousness; labour; labour market; nature and essence of a human being; personality; productive forces; psychological experience; socio-professional orientation.*

Вступ. У процесі еволюції людини відбувається зміна станів природного, особистісного та суспільного характеру. Це спонукає до розроблення та вирішення нових завдань підготовки особистості до праці з метою забезпечення поступу людини та громадянського суспільства. Оскільки поряд з прогнозованими змінами в природі та людині відбуваються й не прогнозовані, то й структурування завдань, які потрібно вирішувати, знаходяться у вимірі буття соціуму, впливу людини на природу, способів пізнання людиною світу та себе в сучасних умовах.

Перед суспільством (суспільними інституціями) постає завдання створення світу культури та цивілізації шляхом проектування нової реальності, яка забезпечуватиме поступ особистісного і суспільного характеру в умовах конкурентного швидкозмінного середовища глобалізованого простору. Окреслений напрям дослідження є актуальним, оскільки він відноситься до питань розвитку людини, громадянського суспільства, держави та розбудові їх гуманітарної безпеки.

У процесі розробки проблеми підготовки особистості до праці узагальнені наукові теорії і положення, які відображають вітчизняний (Бех, 2015; Власюк, 2016; Зязюн, 2008; Піддячий, 2018; Гуцан, Морін, Охріменко, Пархоменко, Гриценко, & Ткачук, 2016; Піддячий, Доротюк, Левченко, Туташинський, Чудакова, Кохан, Ассанов, Рогоза, & Коляновська, 2013; Юрженко, 2017) і світовий досвід (Armstrong, Rounds, & Hubert, 2008; Blustein, 2006) зі створення умов та розроблення систем для підготовки людини до праці із врахуванням особистісної та суспільної значущості.

Мета та завдання. Метою дослідження обрано теоретичне обґрунтування системного підходу підготовки особистості до праці як основи життєдіяльності людини і функціонування громадянського суспільства.

Відповідно до мети виокремлені такі завдання дослідження: 1) розроблення методологічної основи підготовки особистості до праці; 2) створення цілісної картини підготовки до праці для родини, територіальної громади, суспільних інституцій та окреслення її значущості й ролі у процесі свідомого та цілеспрямованого поступу особистості; 3) розроблення моделі підготовки особистості до праці.

Практичне значення дослідження полягає у використанні матеріалів для організації підготовки людини до праці із врахуванням особистісної та суспільної значущості.

Методи дослідження. Для визначення сутності проблеми й напрямів її розв'язання використані методи: 1) аналізу, синтезу, порівняння й узагальнення філософських, психолого-педагогічних та соціологічних теоретичних джерел; 2) вивчення та узагальнення досвіду підготовки до праці; 3) теоретичного дискурсу, побудова змістової схеми (щодо процесу підготовки особистості до праці) та теоретичної моделі з рекомендаційними приписами. 4) вивчення документів про освіту. За допомогою методів дослідження визначено компоненти підготовки особистості до праці в умовах освітнього простору та здійснено добір складників моделі підготовки особистості до праці із врахуванням особистісної та суспільної значущості.

Результати дослідження. Процеси глобалізації, інтеграції, демократизації, підвищення ролі соціуму в формуванні особистості висувають принципово нові вимоги її підготовки до праці. З'ясування теоретико-методологічних та методичних засад формування освітньо-наукового простору, сприятливого для підготовки до праці, є значущим у розробленні продуктивної моделі особистісного і суспільного розвитку. З метою розкриття багатогранності системи підготовки до праці матеріал дослідження структурований за

змістом: природа і сутність людини; гуманітарна безпека; особистість; праця; ринок праці; громадянське суспільство; освітні моделі й системи; продуктивні сили; учитель; свідомість, єднання та патріотизм; психологічний досвід; розвиток, зростання, дозрівання; компетентності; соціально-професійний розвиток особистості.

Природа і сутність людини. В результаті процесу еволюції висувуються нові завдання для забезпеченні поступу людини та громадянського суспільства. Структурування завдань знаходяться у вимірі буття соціуму, впливу людини на природу, способів пізнання людиною світу та себе в умовах мінливого життєвого простору та нестабільного природного середовища.

Людина належить двом просторам – природному та соціальному, має неповторну (індивідуальну) духовну, фізичну та інтелектуальну складові, які в особистісному життєвому просторі являються частиною соціального світу. Разом з тим, вона може благополучно існувати лише в гармонії з природою, цілісно розглядаючись в космічному, біологічному, психічному, соціальному, культурному та цивілізаційному вимірах.

У цьому контексті постає завдання створення світу культури та цивілізації шляхом проектування нової реальності, яка забезпечуватиме поступ особистісного і суспільного характеру в умовах конкурентного швидкозмінного середовища глобалізованого простору. Процес проектування та системного коригування поліваріантних концепцій розвитку особистості в гармонії з суспільством та природою ускладнюється устроєм внутрішнього світу людини, структуруванням суспільства з певними характерними для них відносинами та сукупностями зв'язків форм природи. Результати трудової діяльності є підґрунтям для висхідного рівня розвитку людини, громадянського суспільства, держави та є ресурсом для розбудови їх гуманітарної безпеки.

Гуманітарна безпека. Результати праці проявляються у природному, соціальному та державному вимірах. Праця відноситься до питань гуманітарної безпеки, оскільки через її результати відбувається захист: людини, сім'ї, народу; цілей, ідеалів, цінностей і традицій, укладу життя та культури; прав та обов'язків людини; основних свобод (Власюк, 2016). Гуманітарна безпека має кілька вимірів особистісного і суспільного характеру: фізичний і психічний; вільної самоідентифікації; можливостей розвитку та вибору майбутнього. У разі зниження її рівня є загрози: знищення ментальної або культурної ідентичності людей і суспільних груп; переродження культури під впливом великих груп мігрантів, які не сповідують суспільні цінності; реалізації концепцій сталого розвитку та розвитку людського потенціалу.

Загрозою гуманітарній безпеці є відсутність бачення майбутнього, а значить нація має розробляти проекти розвитку його забезпечення. Життя нації спирається на існуючі процеси передачі, правонаступництва та розвитку культурних надбань, які транслуються через суспільну комунікацію нащадкам як пережиті та осмислені цінності, світобачення, задуми. Спостерігаються деформації і у сприйманні підростаючим поколінням культури праці,

оскільки технології нав'язують власні правила параметрів комунікативних процесів. Ситуація ускладнюється тим, що динаміка суспільних відносин, соціально-економічних та глобалізаційних процесів змушує розробляти нові види праці та формувати їх культуру.

Для українського суспільства необхідне розроблення державних проектів щодо обґрунтування сутності завдання реалізації головного пріоритету – виховання української нації. Провідне місце має відводитися національній культурі та освіті у формуванні суспільної свідомості українців. Досягнення цієї мети здійснюється у процесі реалізації моделей і підходів до національно-патріотичного і громадянського виховання молоді, розвитку людського капіталу, засвоєння удосконаленого змісту освіти на основі принципів україно-людиноцентризму і культуро-природовідповідності. Особливе місце у цьому розвиваючому просторі займає фундаментальна і прикладна складові підготовки підростаючого покоління до життя і праці.

Особистість. Розвиток людини відбувається в процесі самотворення та творення культури. У духовному вимірі він спрямований на індивідуальний вияв у системі мотивів особистості фундаментальних потреб: 1) ідеальної потреби пізнання у процесі саморозвитку та самотворення; 2) соціальної потреби жити й працювати для людей.

З метою досягнення цієї мети сучасний навчально-виховний процес має базуватися на усвідомленні себе суб'єктом суспільної взаємодії в результаті чого набуваються вищі життєві цінності та формуються індивідуально-психологічні якості. У такої особистості слід розвивати здатність до жертвовності, культуру гідності, високий смисловий поріг, культуру, цілісну картину світу як основу її гуманізму. Здійснюється це через освіту, пріоритетом якої є формування: знань і цінностей, що ґрунтуються на наукових знаннях з домінуванням суспільства культурних цінностей де людина найвища цінність; психологічного досвіду; самодостатності; перспективності; творчості (технологічної, художньої, пізнавальної, соціально-комунікативної, духовно-моральної); справедливості у міжособистісних взаєминах; самоорганізації; індивідуальної соціальної ситуації розвитку.

Праця. Фундаментальною основою життєдіяльності людини і функціонування громадянського суспільства є праця. Відповідно на етапах вікового розвитку людини родиною, територіальною громадою та суспільними інституціями мають створюватися умови, щоб праця в її поступі ставала свідомою та цілеспрямованою. Результатом праці людини має бути створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості, територіальної громади й суспільства.

В особистісному вимірі праця є засобом самовираження та самоствердження, реалізацією інтелектуального та творчого потенціалу, формування психологічного досвіду, розвитку почуття моральної гідності.

У процесі підготовки до праці на етапах вікового розвитку особистості забезпечується поступ, через суб'єктів взаємодії від самообслуговування до створення продукту праці. Процес підготовки людини до праці характеризується її розвитком від рівня

самозабезпечення до особистого вкладу в формування валового внутрішнього продукту (ВВП).

Ринок праці. Розбудова, динаміка розвитку та стан ринку праці прямо залежить від наявності свободи у фахівців, здатних розробляти і розвивати економіку, політики державних інституцій, зовнішнього та внутрішнього інвестування, наявності технологічних проектів у всіх галузях суспільного господарювання з високим рівнем доданої вартості, здатності еліти проектувати духовний, суспільний і технологічний поступ на новому етапі розвитку, рівня структурованості видів праці та її змісту у різних вікових групах; системності передачі знань від старшого покоління до молодшого тощо.

Громадянське суспільство. Розбудова громадянського суспільства передбачає сукупність недержавних організацій, які доносять до територіальних, державних і суспільних інституцій волю громадян та захищають їх інтереси. Громадянське суспільство у взаємодії з державними інституціями та бізнесом на культурологічній основі в процесі інтеграції має: керуватися національними інтересами; жити в гармонії з природою, розумно використовуючи природні ресурси; розвивати освіту і науку; формувати духовність, мораль, естетичну свідомість, патріотичні погляди й переконання; системно розробляти проекти виробництва матеріальних благ; використовувати сучасні виробничі технології та цілеспрямовано розробляти нові з високою доданою вартістю на продукцію; формувати та розвивати в особистості сукупність формально-логічних, мовних, змістово-методологічних і естетичних знань, умінь і навичок, які проявляються в інтелектуальній та операційно-технологічній діяльності; залучати молоде покоління до праці з метою формування психологічного досвіду у процесі створення матеріальних і духовних благ; соціалізувати відповідальну за свої дії компетентну особистість, навчену логічно мислити й саморозвиватися, займатися самоосвітою і самовихованням, здатну визначати і користуватися автентичним інформаційним простором та приймати на основі цього адекватні прогресивні рішення змінюючи життя на краще.

Україна має розвинути освітній і науковий простір до конкурентоздатного рівня та збалансувати соціально-економічний простір, забезпечуючи його потрібними для всіх галузей трудовими ресурсами.

Розроблення навчально-виховних систем із означеними завданнями в традиційно сформованій ціннісній ієрархії ускладнюватиме процес глобалізації. Він загострюватиме конкуренцію і не лише в економіці, а й в інших сферах суспільного життя. Як результат процесів глобалізації є утворення простору, який ґрунтується на різних економічних, соціально-політичних і культурних моделях.

Освітні моделі й системи. Розробляючи зміст національної освіти потрібно ретельно вивчати міжнародні освітні проекти, моделі й системи. Вибір навіть окремих освітніх складових з міжнародної практики та їх трансформація в українське освітнє середовище має відбуватися як на основі їх ефективності в міжнародному освітньому просторі даного етапу

розвитку, так і на підґрунті освітньої, суспільної і соціально-економічної політики держави базованій на тенденціях розвитку в Україні та світі.

Через аналіз історично сформованих просвітницьких процесів необхідно трансформувати в майбутні навчально-виховні моделі і системи кращі здобутки української і світової психопедагогіки, переглянувши основні освітні складові з метою коригування на новій культурологічній базі. Рівень задоволення потреб особистості й суспільства напряму залежить від соціально-професійного спрямованого змісту освіти, динаміки розвитку навчальних досягнень особистості на певних вікових етапах, стану ринку праці та ефективності використання наявних трудових ресурсів.

Продуктивні сили. Основою забезпечення поступу суспільства є формування та розвиток продуктивних сил (засоби виробництва – знаряддя праці та предмети праці; компетентні люди, що здатні до праці, приводячи в дію та вдосконалюючи засоби виробництва). Від рівня розвитку і характеру продуктивних сил, рівня їх складності та досконалості знарядь виробництва, а також від психологічного досвіду і культури людей залежить результативність суспільної праці.

У державному управлінні структури, які відповідають за якість продуктивних сил повинні домагатися від усіх учасників виконання зобов'язань із їх забезпечення у відповідності до динаміки розвитку соціально-економічного простору. В першу чергу це стосується організації обслуговування виробництва високотехнологічної якісної продукції з високою доданою вартістю до якого пред'являються особливі вимоги у процесі технологізації робочих місць.

Учитель. Забезпечити виконання освітніх завдань школою в умовах розбудови громадянського суспільства мають вчителі, фахова підготовка яких повинна відповідати сучасним особистісним потребам та суспільним запитам. Підготовка майбутнього педагога відбувається у відповідності до концепції, в якій розкривається сутність, природа і складники педагогічної майстерності (Зязюн, 2012, с. 367). Головною метою педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного (інтелектуального), почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня. При цьому майбутній педагог уже в процесі навчання зобов'язаний усвідомлювати, що формування особистості кожної людини можна здійснювати лише гуманістичними засобами свого предмета й власної особистості (Піддячий, 2018).

У процесі взаємодії з учнем учитель має досконало володіти оновленим змістом загальної середньої освіти, що сприятиме вирішенню суперечностей між вимогами громадянського суспільства та потребами особистості в отриманні якісної освіти. В межах навчально-виховного процесу вчитель забезпечує взаємодію учня з освітнім середовищем, спрямовану на формування високого рівня життєдіяльності та розвиток якостей і цінностей

необхідних для співпраці із соціально-трудовим простором в умовах високотехнологічного середовища. У зв'язку з цим, підготовка та самопідготовка майбутніх педагогів має здійснюватись відповідно до потреб та вимог суспільства, бути структурованою та мати цілеспрямований характер, а її результатом мають бути сформовані професійні якості.

Свідомість, єднання та патріотизм. На організацію процесу підготовки особистості до життя і праці, забезпечення їх гармонійності й продуктивності впливає конкуренція у всіх сферах життєдіяльності людини. Тут важливо системно розвивати в свідомості молодого покоління почуття патріотизму, формувати вміння вибудовувати взаємовідносини на сформованій культурологічній базі, стимулюючи процес національного єднання. У молоді маємо сформувати цінності необхідні для консолідації суспільства, вміння виокремлювати та відстоювати національні інтереси у всіх сферах життєдіяльності людини та суспільства. Події, які розгортаються в Україні стимулюють такий підхід, оскільки він забезпечує на першому етапі шлях до виживання суспільства і держави в екстремальних умовах, а на наступних є підґрунтям для динамічного розвитку.

Продукування національних інтересів у процесі тісної міжнародної співпраці та їх захист на етапі загострення конкуренції з країнами світового співтовариства мають стати предметом особливої уваги фахівців, які проєктують умови розвитку особистості та суспільства, забезпечуючи поступ держави.

Психологічний досвід. Забезпечити гармонізований поступ суспільства та динаміку розвитку держави можуть фахівці з багатогранним психологічним досвідом. В інтеграційному ж процесі різновекторність життєвого простору людини формує її рівень психологічного досвіду, який у побудові особистісної траєкторії має аналізуватися та структурується за якісними і ціннісними ознаками. Безперервність цього процесу забезпечує динаміку розвитку психологічної сфери особистості на всіх етапах вікового розвитку. Особливого значення в процесі становлення особистості набуває забезпечення єдності соціального і природного, загального й індивідуального, прав і обов'язків, регламентації і творчості, знань і практики. Забезпечення успішності цього процесу відбувається через розробку та впровадження в практику безперервної освіти навчально-виховних систем, які у процесі життя людини разом із формуванням якостей успішного засвоєння здобутих знань, створюватимуть умови для системного їх використання в практичній діяльності на побутовому, професійному та соціальному рівнях, що стимулює вмотивованість особистості до розвитку протягом життя.

Розвиток, зростання, дозрівання. Поступ особистості знаходиться на пряму залежить від учителя, який створює передумови неперервного розвитку, зростання, дозрівання. Учителі мають усвідомлювати та забезпечувати: практичну реалізацію завдань довгострокової стратегії поступу особистості, територіальної громади і суспільства; впровадження в життя ментальної навчально-виховної моделі неперервного розвитку особистості, обґрунтованої на культурологічній основі; формування розроблених основних

універсальних компетентностей для українського суспільства, які узгоджені з цінностями та напрямками розвитку; процес формування компетентностей, структурованих за категоріями узагальненості й конкретності, індивідуальності і колективності, базовості, важливості, пересічності тощо; пріоритетність особистісно орієнтованого навчання та виховання (Бех, 2015) перед предметно-орієнтованим.

Компетентності. Компетентності є набутою в результаті діяльності характеристикою особистості, що сприяє успішному входженню особистості в суспільне життя. Вони розглядаються як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів і накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти, застосовуючи досвід успішної діяльності в певній сфері. На даному етапі потребують розроблення технології оцінювання компетентностей і їх рівнів, результати яких слугуватимуть передусім для моніторингу якості освітніх послуг і рівня навчальних досягнень, їх відповідності державним стандартам; використання результатів оцінювання роботодавцями з метою кваліфікованого відбору робочої сили; порівняння національних систем освіти. Ієрархія компетентностей: ключові надпредметні або базові, що спираються на пізнавальні процеси і виявляються в різних контекстах; загальнопредметні – незалежні від певної сукупності предметів або освітніх галузей; предметні – набуваються у процесі вивчення певних предметів. Вони мають змінний характер та рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення і діяльності особистості в соціумі. Їх можна прогнозувати і проектувати у когнітивній, діяльнісній, мотиваційній, соціальній та інших сферах життєдіяльності особистості.

Соціально-професійний розвиток особистості. Одним із засобів, який допоможе вирішити частку окреслених завдань є соціально-професійний розвиток особистості на етапах вікового становлення. Він має на меті сформувати високий рівень готовності до реалізації особистісних і громадянських значущих цілей в умовах глобалізованого простору за рахунок підвищення рівня конкурентоспроможності людини. Від досягнення цієї мети залежить успішна взаємодія зі світом як на рівні матеріального виробництва, так і на рівні особистісного і суспільного взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги.

Розбудовується соціально-професійний простір шляхом проектування на власному культурологічному підґрунті. Національний проект має враховувати ризики пов'язані із зовнішнім впливом учасників міжсуспільної взаємодії, які мають власну культуру, суспільні цінності та визначені пріоритети розвитку. Відповідно громадянські суспільства та державні інституції, які представлені за певною структурою соціальних прошарків, повинні забезпечити підготовку гармонізованої особистості у напрямі формування компетентностей із спеціалізацією у відповідній галузі обраній для соціально-професійної діяльності та взаємодії.

Розроблений авторський термін та зміст соціально-професійного розвитку.

СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ (С.-п.о.) – процес

спрямований на духовне, інтелектуальне, фізичне, соціальне і професійне формування особистості через поетапний індивідуальний вияв у системі її мотивів фундаментальної потреби пізнання в обраній для діяльності виробничій чи невиробничій сфері на ринку праці та застосуванні отриманих знань для становлення операційно-технологічної (діяльнісної) складової психологічної сфери з метою професійної взаємодії у процесі вироблення суспільно значущого продукту праці. С.-п.р.о. є комплексною науково обґрунтованою системою форм, методів, засобів і технологій залучення до реалізації особистісних та громадянських значущих цілей, формування цінностей та розбудови відносин, яка цілеспрямовано використовується для досягнення мети: вироблення в свідомості людини внутрішньої потреби самовираження та самоствердження шляхом створення соціально значущих матеріальних і духовних цінностей необхідних для задоволення потреб; засвоєння визначеного змісту освіти й застосування певної системи базових і спеціальних знань та норм, які дають змогу повною мірою функціонувати в суспільстві та професійному середовищі; реалізації творчого потенціалу, здібностей, задатків; формування рівнів компетентностей на етапах вікового розвитку; здобування психологічного та соціально-професійного досвіду; гармонізованого розвитку; капіталізації людських ресурсів в умовах реальної та прогнозованої трудової діяльності і взаємодії на ринку праці.

Механізми формування та функціонування С.-п.р.о. зумовлюються системою координат життєвого простору людини та суспільства. Складності проектування С.-п.р.о. пов'язані, насамперед, з: вибором напряму професійної діяльності в швидкозмінних умовах життя та праці; системним підходом до організації психологічної діяльності в різних її формах та видах; об'єктивністю оцінки за працю, яка необхідна для забезпечення життєдіяльності суспільства та розвитку держави; зниженням рівня очікуваної винагороди за суспільно значущу виконану роботу; хронічним дефіцитом проектів і ресурсів для розвитку протягом життя тощо.

С.-п.р.о. має філософський, психологічний, педагогічний, соціальний та економічний освітні компоненти. Їх гармонізація створює передумови активізації психологічної діяльності особистості стосовно усвідомлених потреб і умов їх задоволення та поетапне розв'язання суперечностей у процесі життєдіяльності на синергетичних засадах. Застосування синергетичного підходу спрямовується на: розв'язання особистісних і соціальних лінійних і нелінійних завдань; утворення рівнів компетентностей на різних етапах розвитку з урахуванням вікових особливостей, що дають можливість існувати в умовах мінливого глобалізованого простору в особистісному й суспільному аспектах відповідно до соціальної зрілості та статусу, пов'язаного з соціально-професійною належністю.

Для досягнення мети С.-п.р.о. застосовують інтегративні види технологій у сукупності методів, прийомів та впливів, спрямованих на саморозвиток особистості, активізацію її зусиль та упорядкування сукупності процедур й операцій за допомогою яких

реалізується певний соціально-професійний проект або конкретна ідея реорганізації, модернізації чи вдосконалення взаємодії з ринком праці. Технології С.-п.р.о. відображають прикладний аспект, особливостями якого є: гнучкість, що виявляється в періодичній зміні змісту та форм на рівні суб'єктно-об'єктної, об'єктно-суб'єктної та суб'єктно-суб'єктної взаємодії; неперервність, яка визначається потребою постійної взаємодії з особистістю; циклічність повторення етапів, стадій, процесу взаємодії з вихованцем; дискретність технологічного процесу, що відображається в нерівномірності впливу на різних етапах взаємодії; непрогнозованість очікуваних результатів унаслідок стихійних, спонтанних процесів у соціумі. Ефективність процесу технологізації С.-п.р.о. полягає в: неперервності й наданні цільової спрямованості; оптимізації соціально-професійної діяльності; гарантуванні сталості соціально-професійної спрямованості; формуванні механізмів саморегуляції; забезпеченні сприятливих умов для реалізації визначеної мети тощо.

У процесі С.-п.р.о. визначається сукупність умов, що цілеспрямовано впливають на життєдіяльність особистості, її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, ціннісних орієнтацій та потреб. Вона сприяє соціалізації людини, усвідомленню себе особистістю, котрій близькі та зрозумілі інтереси інших. Доцільність створення системи С.-п.р.о. для успішної адаптації, індивідуалізації та інтеграції особистості пов'язана з: трансформацією зусиль суб'єктів діяльності шляхом закріплення взаємозв'язку компонентів навчально-виховного процесу (цільового, змістового, організаційного, діяльнісного, продуктивного); розширенням діапазону можливостей впливу на особистість завдяки залученню до процесу освоєння природного й соціально-професійного середовищ; проектуванню умов саморозвитку, самореалізації та самоствердження особистості, що сприяє її самовираженню, вияву неповторної індивідуальності, гуманізації ділових і міжособистісних стосунків тощо.

С.-п.р.о. здійснюється як стихійно, наприклад, через соціум і народну педагогіку, так і цілеспрямовано, шляхом спеціально організованого впливу і взаємодії навчальних закладів, соціальних інституцій, сім'ї. Зміст освіти й державні вимоги до рівня С.-п.р.о. та формування в умовах освітнього простору якостей, цінностей і компетентностей особистості регулюються Державними стандартами.

С.-п.р.о. учнів в умовах профільного освітнього середовища властиві: громадянська спрямованість, орієнтація на розвиток соціально значущих цінностей майбутніх фахівців – професійного обов'язку, готовності до колективної роботи, уміння приймати рішення та нести за них відповідальність, професійного самовдосконалення протягом життя тощо.

З огляду на закономірні зв'язки між метою, засобами та результатами соціально-професійно спрямованого навчання й умовами їх застосування увага приділяється таким основним складовим змісту освіти й вимогам до підготовки учнів в основній та старшій школі:

1. Трудова діяльність та її інфраструктура: закони управління трудовою діяльністю;

мета, завдання, види, класифікація й об'єкти, на які спрямована діяльність; регіональні та державні об'єкти докладання трудової діяльності; шляхи й форми забезпечення трудовими ресурсами (продуктивними силами); соціальна значущість та економічні результати трудової діяльності; природа збереження.

2. Праця людини: предмети та знаряддя праці; професії та трудовий процес у найпоширеніших сферах діяльності; вплив наявних умов на результати праці; морально-етичні норми поведінки у процесі праці.

3. Професійна культура: організація трудового процесу; розвиток професійної творчості; дотримання трудової етики; здоров'язбереження.

4. Професійна орієнтація: оптимізація процесу свідомого професійного самовизначення з урахуванням індивідуально-психологічних властивостей, характеристик і показників професійної придатності на основі структури ринку праці; формування компетентностей для визначення, реалізації та коригування професійної траєкторії, зважаючи на показники і критерії професійної придатності та відповідності потребам ринку праці в кадрах.

5. Господарювання у побуті: використання наявних засобів у процесі ведення домашнього господарства; аналіз стану сімейної економіки та методи і технології її зростання.

6. Підприємницька діяльність: організація праці; структура; умови реалізації; критерії оцінювання.

7. Соціально-професійна взаємодія на ринку праці: планування процесу з визначенням кінцевої мети та методів і технології його протікання; організація процесу; зворотній зв'язок і проміжний контроль у протіканні процесу; оперативне регулювання і корегування; особистісне саморегулювання та суспільний вплив; аналіз отриманих результатів.

Вища школа та підвищення кваліфікації. Структура, зміст й обсяг інформації соціально-професійно розвивального характеру для вищої школи, системи підвищення кваліфікації та освіти протягом усього життя розробляються відповідно до цілей освіти, мети навчання, засобів навчально-виховної діяльності згідно з усвідомленими потребами людини, її світоглядних і громадянських якостей, а також перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури, мистецтва. Головною метою С.-п.р.о. на етапах вікового розвитку є приведення у відповідність фахового та посадово-функціонального рівня компетентностей із потребами й вимогами суспільства на конкретно-історичному етапі культурного і соціально-економічного розвитку. У процесі підвищення кваліфікації С.-п.р.о. збільшує міру усвідомлення фахових завдань, способів і технологій їх найпродуктивнішого розв'язання у предметній діяльності, а отже, завдяки усвідомленню, пізнанню, освоєнню на вищому рівні відбувається процес висхідного руху ступеня фахової підготовленості.

Варто підкреслити, що у процесі підготовки особистості до життя та праці соціально-

професійний розвиток особистості вирішує проблеми налагодження «закономірних зв'язків між ціллю і наявними засобами навчально-виховної діяльності, а також між педагогічними засобами і результатами їх застосування» (Власюк, 2016, с. 23). Дослідження суперечностей цих взаємозв'язків та вирішення основних завдань відбувається шляхом проектування, реалізації та оцінки його продуктивності через: умови перебігу педагогічних процесів; структурні елементи видів педагогічної діяльності; критерії; вимоги; межі; функції.

Поклавши в основу зазначене вище, ми розробили модель підготовки особистості до праці із врахуванням особистісної та суспільної значущості (рис. 1).

Обговорення. Отримані результати дослідження дозволяють стверджувати, що на основі визначених перспектив розвитку зміст і організація підготовки людини до праці з урахуванням особистісної і суспільної значущості має базуватися на: формуванні вихідних знань і результатів їх застосування; зосередженні педагога на здібностях і психофізіологічних можливостях особистості; диференційованому підході у процесі розподілу навчального навантаження; прогнозуванні гнучкості, ґрунтованій на різних типах і рівнях територіально-місцевої автономії у рамках загальноприйнятих принципів та стандартів якості; відкритості і доступності для суспільства; стимулюванні розвитку здібностей вищого порядку, набуття соціальних, психоемоційних, технологічних, практичних, моторних, художніх та інших умінь; зосередженні педагога на прогресивно-виховному оцінюванні; домінуванні підходів, орієнтованих на активну участь вихованця, його співпрацю і взаємодію з педагогом; перевазі комплексних підходів, які сприяють встановленню зв'язків між теорією та практикою, а також допомозі педагога у застосовуванні знань і вирішенні при цьому певних практико орієнтованих завдань; організації особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу; проектуванні наступності у системі безперервної освіти.

Результати дослідження підтверджуються даними (Піддячий, Доротюк, Левченко, Туташинський, Чудакова, Кохан, Ассанов, Рогоза, & Коляновська, 2013); Піддячий, 2014, 2017).

Висновки. Проектування та реалізація системи підготовки особистості до життя і праці знаходиться в прямій залежності від процесів природного та суспільного характеру, які відбуваються на території життєдіяльності певного громадянського суспільства;

1. Теоретично обґрунтована система підготовки людини до праці в умовах розбудови громадянського суспільства стимулює процеси формування як когнітивної складової психологічної сфери, так і операційно-технологічної, мотиваційної, етичної, соціальної, поведінкової. Такий підхід забезпечує підґрунтя для гармонізованого розвитку особистості, високий рівень її самоорганізації і самоуправління в процесі життя та праці, а також формує уявлення про розподіл праці в умовах інтеграційних процесів на шляху розбудови громадянського суспільства.

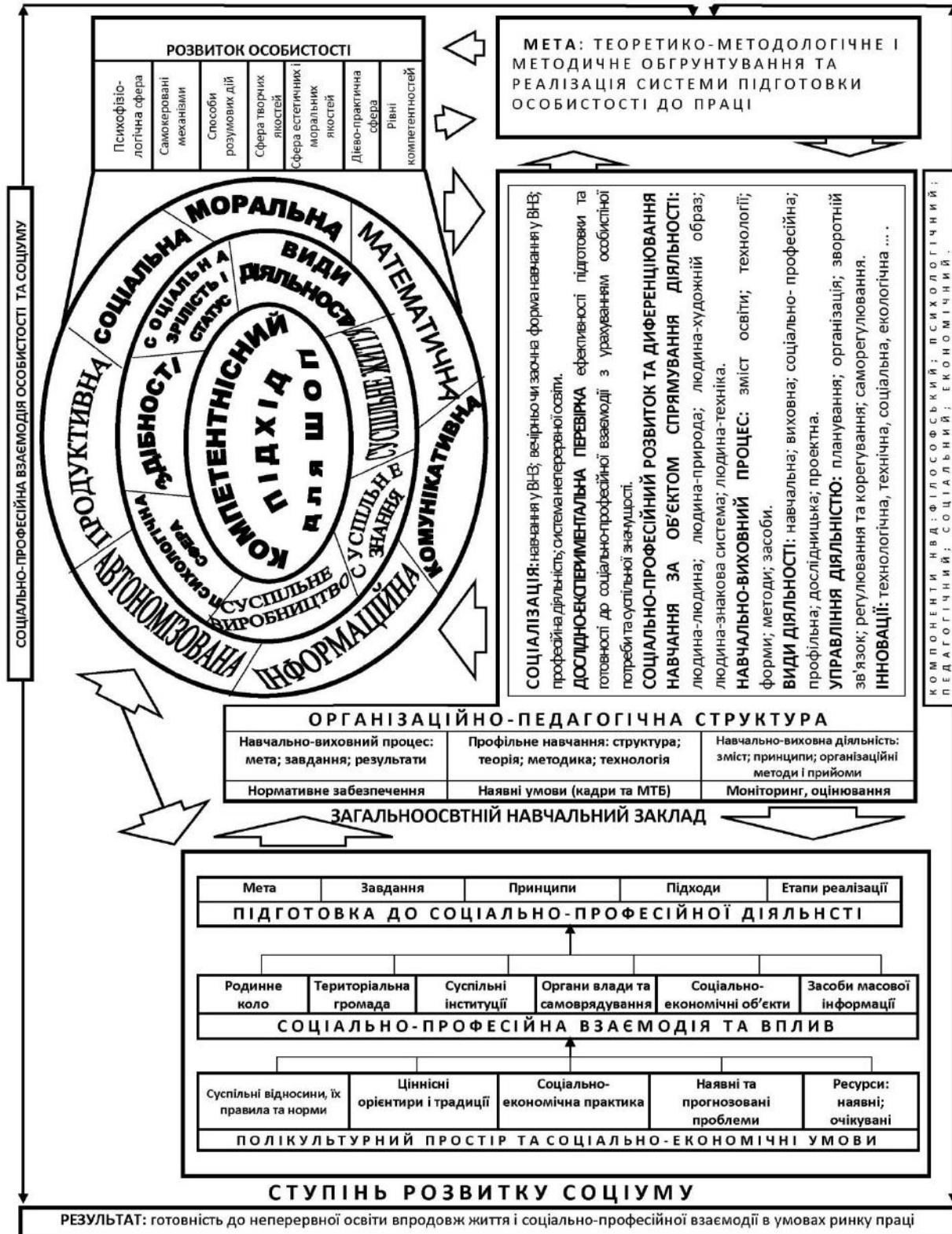


Рис. 1. Модель підготовки особистості до праці із врахуванням особистої та суспільної значущості

2. Джерелом забезпечення креативності особистості є мотиви самоактуалізації в обраних сферах діяльності. Одним із механізмів виникнення таких мотивів є система соціально-трудова ціннісна орієнтація особистості, педагогів та наставників. В системі домінуючу роль відіграє гуманістична спрямованість кваліфікованої діяльності фахівця і його соціальна відповідальність за прийняті рішення та їх наслідки.

3. В сучасних умовах соціально-економічного господарювання необхідно стимулювати системні процеси на ринку праці, що спрямовані на обслуговування загальнолюдських цінностей та інноваційних технологій матеріального і нематеріального виробництва.

З цієї метою науковці та практики мають об'єднати зусилля навколо розробки та впровадження диференційованої освітньої моделі, яка забезпечить формування компетентної особистості у відповідно до запитів ринку праці за галузевим принципом.

4. Правильно створені умови праці позитивно впливають на особистість вихованця, розкривають її позитивні риси і властивості, формують якості і цінності, сприяють вихованню дисциплінованості та відповідальності.

Сучасні умови життя вимагають принципових дій та міркувань по суті від фахівців, які знають галузеві проблеми дещо глибше, бачать істотні шляхи їх вирішення, а значить усвідомлюючи необхідні закони, закономірності, принципи, зв'язки і відношення забезпечують поступ.

5. Сучасний етап розвитку характеризується одержанням нових знань про соціально-професійний простір на стику різних наук, зокрема, філософії, логіки, загальної та соціальної психології, педагогіки, соціології, економіки, нейронауки, теорії свідомості, психолінгвістики тощо.

У зв'язку з цим, розроблення перспективних проєктів, з метою їх ефективного використання особистістю і громадянським суспільством, можливе в умовах гармонізації освітніх компонентів диференційованих за галузевим принципом у відповідності до цілей, педагогічних засобів і результатів їх застосування.

6. Викладена інтерпретація підготовки людини до праці в контексті інтеграції освіти і науки України в європейський простір громадянських суспільств дозволяє зрозуміти її особистісну й суспільну значущість, що стимулює розробку та реалізацію стратегії підготовки до соціально-трудова взаємодії в умовах як територіальної громади, так і України в цілому.

Список використаних джерел

- Armstrong, P. I., Rounds, J., & Hubert, L. (2008). Re-conceptualizing the past: Historical data in vocational interest research. (Переосмислення минулого: історичні дані в дослідженнях професійного інтересу). *Journal of Vocational Behavior*, 72, 284-297.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. (Психологія роботи: нова перспектива для розвитку кар'єри, консультування і державної політики). Mahwah, NJ: Erl-baum.
- Бех, І. Д. (2015). *Вибрані наукові праці*. Виховання особистості. Чернівці: Букрек. 1(2)
- Власюк, О. С. (2016). *Національна безпека України: еволюція проблем внутрішньої політики*. *Вибрані наукові праці*. Київ: НІСД.
- Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії: монографія*. Київ; Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
- Піддячий, В. М. (2018). Аксиологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 1-2, 15-21.
- Піддячий, М. І. (2014). Навчально-виховний процес профільної школи: соціально-професійне спрямування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 17, 98-105.
- Піддячий, М. І. (2017). Освіта і наука України: соціально-трудовий розвиток молоді. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 13, 75-80.
- Гуцан, Л. А., Морін, О. Л., Охріменко, З. В., Пархоменко, О. М., Гриценко, Л. І., & Ткачук, І. І. (2016). *Професійне самовизначення старшокласників в умовах освітнього округу*. *Посібник*. Харків: «Друкарня Мадрид».
- Піддячий, М. І., Доротюк, В. І., Левченко, Н. Г., Туташинський, В. І., Чудакова, В. П., Кохан, О. В., Асанов, М. О., Рогоза, В. В., & Коляновська, М. С. (2013). *Формування освітнього середовища профільної школи*. *Коллективна монографія*. (Ред.). М. І. Піддячого. Київ: Педагогічна думка.
- Юрженко, В. В. (2017). Синергетичний аспект проблеми вікової моделі, або антиномія інтеграції і диференціації освітнього процесу. *Педагогічний альманах*. *Збірник наукових праць*. Херсон, КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти». 34, 43-50.

References

- Armstrong, P. I., Rounds, J., & Hubert, L. (2008). Re-conceptualizing the past: Historical data in vocational interest research. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 284-297.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counselling, and public policy*. Mahwah, NJ: Erl-baum.
- Bekh, I. D. (2015). *Vybrani naukovi pratsi. Vykhovannia osobystosti* [Selected scientific works. Education of personality]. Chernivtsi: Bukrek.
- Vlasiuk, O. S. (2016). *Natsionalna bezpeka Ukrainy: evoliutsiia problem vnutrishnoi polityky: Vybr. nauk. pratsi* [National security of Ukraine: The evolution of internal policy problems]. Kyiv: NISD.
- Ziazun, I. A. (2008). *Filosofia pedahohichnoi dii* [Philosophy of pedagogical action]. Kyiv; Cherkasy: ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho.
- Piddiachyi, V. M. (2018). *Aksiolohichni osnovy rozvytku hromadianskoi kompetentnosti maibutnoho pedahoha* [Axiological basis of development of civic competence of future teacher]. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 1-2, 15-21.
- Piddiachyi, M. I. (2014). *Navchalno-vykhovnyi protses profilnoi shkoly: sotsialno-profesiine spriamuvannia* [Educational process of the profile school: social-professional direction]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka*, 17, 98-105.
- Piddiachyi, M. I. (2017). *Osvita i nauka Ukrainy: sotsialno-trudovyi rozvytok molodi* [Education and

science of Ukraine: Social and labour development of youth]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova*, 13, 75-80.

Hutsan, L. A., Morin, O. L., Okhrimenko, Z. V., Parkhomenko, O. M., Hrytsenok, L. I., & Tkachuk, I. I. (2016). *Profesiine samovyznachennia starshoklasnykiv v umovakh osvitnoho okruhu* [Professional self-determination high school students in the educational district]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd».

Piddiachyi, M. I. (Ed.), Dorotiuk, V. I., Levchenko N. H., Tutashynskyi, V. I., Chudakova, V. P., Kokhan, O. V., ... & Kolianovska, M. S. (2013). *Formuvannia osvitnoho seredovyshcha profilnoi shkoly* [Formation of the educational environment of the profile school]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

Yurzhenko, V. V. (2017). Synerhetychnyi aspekt problemy vikovoi modeli, abo antynomiia intehratsii i dyferentsiatsii osvitnoho protsesu [Synergetic aspect of the age model problem, or the anticonomy of integration and differentiation of the educational process]. In *Pedahohichniy almanakh: zbirnyk naukovykh prats: Vol. 34* (pp. 43-50). Kherson, KVNZ «Khersonska akademiia neperervnoi osvity».

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-88-103>

УДК 373.5.015.31.379.8.015.31]:502/504

ORCID ID 0000-0002-7482-8404

Ольга Пруцакова,

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

ORCID ID 0000-0003-2433-0357

Наталія Пустовіт,

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

ORCID ID 0000-0001-9836-1215

Аліна Логінова,

*молодший науковий співробітник,
Інститут проблем виховання НАПН України,
м. Київ*

ДОСЛІДЖЕННЯ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН ШКОЛЯРІВ ІЗ ПРИРОДОЮ

Анотація. У статті розкрито теоретичне і практичне значення формування гармонійних відносин школярів із природою у зв'язку із загостренням екологічної ситуації у світі та в Україні.

Метою статті є обґрунтування концептуальних підходів до вирішення проблеми гармонізації відносин з природою; аналіз даних, отриманих в результаті емпіричного дослідження, що буде основою розроблення науково-методичного забезпечення формування в учнів гармонійних відносин з природою в основній школі та позашкільних навчальних закладах.

У процесі дослідження використано методи: анкетування школярів та педагогів, розв'язання школярами життєвих ситуацій, спостереження за поведінкою. Наведено конкретні дані щодо осмислення школярами власної взаємодії з природою. Визначено показники гармонізації відносин з природою в учнів основної школи і закладів позашкільної освіти: рівень екологічної грамотності, розуміння сутності відносин і взаємодій з природою, впливу стратегій особистого і родинного споживання на стан довкілля; місце коеволюційних екологічних цінностей у ціннісній ієрархії особистості; непрагматичність мотивів взаємодії з природою; побудова відносин з природою на принципах екологічної етики; формування почуття відповідальності за прийняття рішень щодо діяльності у природі; активізація природоохоронної діяльності; саморегулювання споживання.

Порівняння отриманих результатів з науковими доробками, які торкаються екологічної освіти школярів, виявило, що презентоване дослідження розширює результати наукових розвідок, зазначених у статті.

У висновках наголошено, що у освітньому середовищі має місце недостатнє розуміння процесів гармонізації відносин з природою, недооцінка власного впливу на довкілля і, як результат, – трансляція екологічної відповідальності на інших чи на інший час. Наявність етичних мотивів корелюється із віковими змінами характеру ставлення школярів до природи. Підтверджено тенденцію до поступового зниження з віком (від 6 до 9 класів) суб'єктності у ставленні учнів до природи. Наявні також суперечності у сприйнятті старшими підлітками природного довкілля і своєї ролі у його зміні.

Ключові слова: відносини, гармонійність, гармонізація відносин, екологічна етика, екологічна компетентність, коеволюційні екологічні цінності, сталий розвиток.

Olha Prutsakova,

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

Nataliia Pustovit

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

Alina Lohinova

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

THE RESEARCH OF HARMONIZATION THE RELATIONSHIPS OF PUPILS WITH NATURE

The article focuses on the theoretical and practical importance of the problem of formation of harmonious relations of students with nature in connection with the aggravation of the ecological situation in the world and in Ukraine.

The purpose of the article is to substantiate conceptual approaches to solving the problem of harmonization of relations with nature; analysis of the data obtained as a result of empirical research, which will be the basis for the development of scientific and methodological support for the formation of harmonious relations with nature in students in primary school and out-of-school educational institutions.

The research uses the following methods: questionnaires for schoolchildren and educators, solving students' situations, and monitoring behavior. Specific data on students' understanding of their interaction with nature are given. Indicators of harmonization of relations with nature in primary school students and out-of-school educational institutions are determined: the level of environmental literacy, understanding of the nature of relations and interactions with nature, influence of strategies of personal and family consumption on the environment; the place of co-evolutionary environmental values in the value hierarchy of the individual; non-pragmatic motives for interaction with nature; building relationships with nature on the principles of environmental ethics; forming a sense of responsibility for decision-making in nature; activation of environmental protection activities; self-regulation of consumption.

Comparison of the results obtained with the scientific achievements concerning the environmental education of pupils revealed that the presented research extends the results of scientific researches mentioned in the article.

The findings emphasize that in the educational environment there is a lack of understanding of the processes of harmonization of relations with nature, an underestimation of one's own environmental impact and, as a result, a translation of environmental responsibility at others or at other times. The presence of ethical motives is correlated with the age-old changes in the nature of pupils' attitude to nature. The tendency for gradual decline in subjectivity in the attitude of students towards nature is confirmed with age (from 6 to 9 grades). There are also contradictions in older teenagers' perceptions of their natural environment and their role in changing it.

Keywords: *co-evolutionary, environmental ethics, environmental values, environmental competence, harmony, harmonization of relations, relations, sustainability.*

Вступ. Сучасна екологічна ситуація характеризується рисами, поєднання котрих не зустрічалось у минулому. Серед них – вичерпання невідновних і неконтрольоване споживання

вичерпних ресурсів, продукування і накопичення нерозкладних відходів і надкритичне збільшення тиску на біосферу. За умов збереження тенденцій і масштабів впливу людської діяльності на природу подальша ситуація характеризуватиметься потенційною незворотністю процесів руйнації біосфери, що, своєю чергою, ставить під сумнів перспективи існування самого людства. У цій ситуації набуває актуальності ідея гармонізації, як взаємної відповідності, зведення до системи, координації, впорядкування, безпечного співрозвитку компонентів та систем.

Ідея гармонізації економічних, соціальних і екологічних параметрів цивілізаційного розвитку відображена у концепції сталого (збалансованого екологічно безпечного) розвитку. З часів її прийняття на Першій в історії Конференції ООН з довкілля і розвитку (1992 р.), ця концепція слугує дороговказом для розвитку окремих країн, керівництвом до діяльності громадян. Реальні проблеми сучасного цивілізаційного розвитку відображено у Цілях сталого розвитку – Резолюції Генеральної Асамблеї ООН «Перетворення нашого світу: Порядок денний в області сталого розвитку на період до 2030 року». Для України вони конкретизовані у Національній доповіді «Цілі Сталого Розвитку: Україна» (Національна доповідь, 2017) і охоплюють чотири напрями: справедливий соціальний розвиток; стале економічне зростання і зайнятість; ефективне управління; екологічна рівновага та розбудова стійкості (Цілі сталого розвитку: Україна. Національна доповідь, 2017).

Проведене дослідження ґрунтується на розумінні збалансованого розвитку як етичного ідеалу суспільства, яке буде перебувати в гармонії з природою. Етичність у ставленні до природи, відповідна мотивація людської діяльності і поведінки виступає суттєвим чинником сталого розвитку суспільства. Формування гармонійних відносин особистості з природою базується на засвоєнні коеволюційних цінностей, етичних установок у взаємодії з природою, забезпечення відповідальності за свої дії і вчинки у цій царині, ціннісного виміру власних вчинків.

Питання екологічної етики досліджувались українськими природоохоронцями Борецьким (2003), філософами Кисельовим і Канаком (2003), Марушевським (2008), Хілько (2000).

Формування гармонійних відносин з природою є не лише одним з перспективних напрямів науково-педагогічних досліджень, а й механізмом виживання в умовах створеної екологічної кризи. Вплив навколишнього природного середовища завжди позначається на тенденціях розвитку і особливостях індивідуальної і масової екологічної свідомості, на способах мислення, якими оперує свідомість. Глобальні екологічні проблеми стали невід'ємною ознакою сьогодення. Тому цілком логічно, що серед завдань розвитку вітчизняної освіти визначено формування безпечного середовища, гармонізації відносин; урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку.

Необхідність гармонізації системи «людина-природа» обумовлена вимогами національного законодавства. Припис щодо гармонізації відносин між людиною і довкіллям

міститься у Законі України «Про охорону навколишнього природного середовища» у преамбулі та ст. 3: «Україна здійснює на своїй території екологічну політику спрямовану на досягнення гармонійної взаємодії суспільства і природи, охорону, раціональне використання і відтворення природних ресурсів» (Закон України, 1991).

Методологічні й філософські основи гармонізації стосунків у системі «людина-природа», аспекти створення ноосфери як оболонки Землі з гармонійним станом суспільства і природи оформлювались ще у минулому столітті В. Вернадським. Проблему гармонізації відносин з природою однією з найактуальніших філософських, культурних, світоглядних проблем вважають сучасні українські філософи – Толстоухов (2006), Кисельов (2000), Крисаченко (2002), Гардашук (2005) та зарубіжні – Коммонер (1971), Печчеї (1977), Швейцер (1975). Значущість взаємодії людини та середовища у процесі розвитку особистості в онтогенезі відзначена у дослідженнях Львовичкіної (2003), Шмалей (1999).

Отже, проблема формування гармонійних, етичних відносин особистості із природою є важливою як в теоретичному, так і практичному плані. Її подальша розробка стосовно учнів середніх закладів освіти потребує обґрунтування теоретичних засад, конкретизації термінології, сутності понять, з'ясування критеріїв і показників гармонійності відносин з природою, що дасть можливість якісного розроблення методичних рекомендацій для педагогів з метою організації освітньої роботи з учнями.

Мета та завдання. Метою статті є обґрунтування екологічної етики, як морального підґрунтя гармонійних відносин школярів із природою; розробка показників гармонізації відносин з природою в учнів основної школи і ПНЗ; добір методів збору емпіричних даних про усвідомлення учнями власної взаємодії з природою, їх аналіз та інтерпретація. Виявлені тенденції і суперечності буде покладено в основу підготовки науково-методичного забезпечення формування в учнів гармонійних відносин з природою в основній школі та закладах позашкільної освіти.

Методи дослідження. У процесі дослідження використовувалися такі методи: теоретичний аналіз філософських, психологічних, педагогічних джерел; анкетування учнів та вчителів – на основі розроблених анкет, спостереження, ситуаційні методики прийняття рішень.

Визначені методи були спрямовані на з'ясування сформованості гармонійних відносин з природою за визначеними критеріями та показниками. Базовим критерієм вважається рівень екологічної компетентності школярів. Показниками виступають: екологічна грамотність, ієрархічне місце коеволюційних і екологічних цінностей; тип і етичність мотивів взаємодії з природою, природоохоронна активність, формування почуття особистої причетності до екологічних проблем; відповідальності за прийняття рішень щодо діяльності у природі; усвідомлення громадянських прав та обов'язків, як механізму регулювання відносин з природою і їх гармонізації. Детальніше деякі з цих критеріїв та показників розкриті у публікаціях авторів (Пруцакова, 2018, с. 360-364; Пустовіт, 2005, с. 186-

191)

До емпіричного дослідження було залучено 302 школяр, з яких -133 хлопчики і 169 дівчинки. 145 підлітків навчались у 6-7 класах, а 157 – у 8-9 класах. Також у дослідженні брали участь 84 педагоги – учасники курсів післядипломної педагогічної освіти ІІПО імені Бориса Грінченка та навчально-методичних тренінгів на базі НЕНЦ МОН України. Дослідження проходило на базі Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 3, Рівненського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-ліцей» № 19, середньої загальноосвітньої школи №35 міста Києва, середньої загальноосвітньої школи № 280 міста Києва, спеціалізованої школи № 305 міста Києва та Глевахівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів.

Результати дослідження. Відносини пов'язують із взаємовпливом. Ініціаторами відносин можуть виступати як одна, так і обидві (чи кілька) сторін. Відносини виявляються у сукупності зв'язків, які регулюються відповідно до моральних установок. Відносини з природою – є специфічним полем відносин, оскільки можуть «ініціюватись» лише однією стороною – суспільством, громадянами. У природи немає інтересу до людини, немає засобів вираження ставлення до людини; і інтереси, і ставлення характерні лише для суспільства. Захист інтересів природи – це не що інше, як організація середовища і умов, безпечних для існування людей. Природа у відносинах із суспільством лише надає поле впливів, прояву інтересів, ставлень, цінностей, діяльності і поведінки. Тому відносини суспільства (громадян) з природою у дослідження розуміються як стратегії впливів на найближчі екосистеми та урбоекосистеми, що можуть викликати у них зміни зворотного і незворотного характеру.

Тож, відносини розуміємо, як взаємовплив, а відносини з природою – процес обопільного впливу учнів на природу і природи на учнів. При цьому вплив учнів обумовлений безпосередньою та опосередкованою повсякденною діяльністю стосовно природи, а вплив природи – законами природи (об'єктивною обумовленістю процесів в природі) і невідворотною екосистемою відповіддю, в більшості випадків відтермінованою у часі. Вони регулюються сукупністю зв'язків, залежно від моральних установок, ставлення і почуттів людини до природи та обумовлюють її діяльність в природі (Висоцька, 2003).

Гармонійність – філософський термін, що у наукових джерелах тлумачиться, як внутрішня і зовнішня упорядкованість, узгодженість, цілісність явищ і процесів (Гончаренко, 1997). Найбільш значущою у гармонізації відносин людини і природи є гармонія діяльності та моралі. Гармонія припускає, що складові системи є єдністю і функціонують у процесах спів розвитку, співзалежності (кoeволюції). Гармонізація відносин з природою є і метою, і механізмом коeволюції, ідея котрої покладена до методології сталого розвитку. Остання, в свою чергу, транслює значущість екологічних цінностей як основи екологічно доцільної діяльності особистості.

Загалом, гармонізація – це процес трансформації хаосу у контрольований баланс. У

загальному сенсі гармонізація відносин з природою відбувається через зміну стратегій споживання ресурсів і прийняття природи як універсальної цінності, розширення морально-етичного компоненту у ставленні людини до природи, формування екологічних цінностей співрозвитку з природою. Гармонізація відносин учнів з природою означає формування у них нового світорозуміння і новий підхід до діяльності, застосований на формуванні коеволюційних екологічних цінностей.

Оскільки гармонізація співіснування людства і природи є провідною умовою цивілізованого природокористування, то й відносини з природою почали інтегруватись в систему моральних відносин, що передбачає моральне ставлення не тільки до подібних собі, а й до інших форм життя.

Екологічна етика є окремим напрямом, який пропагує моральні обмеження та пробудження сумління у взаємодії з природою, що передбачає не тільки знання норм та правил поведінки у природі, а й наявність гуманістичного, альтруїстичного ставлення до природи, усвідомлення власної ролі у вирішенні екологічних проблем.

Дослідження ґрунтується на розумінні екологічної етики як вченні про моральні стосунки людини з природою, що засновані на сприйнятті природи як морального партнера (суб'єкта), на рівноправності й рівноцінності всього живого, а також на обмеженні прав і потреб людини. Екологічну етику можна представити у вигляді особливих, створених людиною стримуючих моральних обмежень, що пробуджують сумління людини, стають на заваді знищення природи. Екологічна етика вчить, що не тільки до людей, але й до всіх живих істот та екосистем і, як вважають деякі екофілософи, ділянок і об'єктів неживої природи потрібно ставитися, як до морального партнера (суб'єкта), а не як до речі чи ресурсу.

Зробити відносини із природою етичними – означає ввести в сферу нашої моралі не тільки «подібних до себе», наприклад, вищих тварин, але й «багато в чому, або цілком, інших» – рослини, гриби, навіть мікроскопічні організми, а також – середовище їх існування. Рослини, ріки, гори – все це самодостатнє, цінне від самого початку, а, отже – морально значуще.

Однак, слід підкреслити, що у самій природі етики не існує. Екологічна етика існує тільки в моральних відносинах людей до природи, її предмет – дослідження цього морального відношення. Екологічна етика намагається зробити так, щоб живі істоти менше страждали й гинули з вини людини, особливо без морального обґрунтування, або принаймні не страждали з її вини. Однак, екологічна етика не ставить своєю метою зменшення страждань і загибелі живих істот через природні причини, вона не втручається в хід природних процесів.

Екологічна етика – це вчення про моральні стосунки людини з природою, що засновані на сприйнятті природи як морального партнера (суб'єкта), на рівноправності й рівноцінності всього живого, а також на обмеженні прав і потреб людини (Вернадский,

1989).

Саме рівень етичності ставлення до природи зараз може розглядатись мірилом духовності людини й екологічності її діяльності і поведінки. Крім загального суб'єктного ставлення до природи, етичними вважають діяльність зі збереження дикої природи, пошук узгодженого життя з природою. Найвищий рівень відносин людини з природою має підпорядковуватись принципу екологічного імперативу, що регулює ставлення людини до природи, її поведінку, діяльність в природі і вимагає виключення будь-якої можливості руйнації природи (Кисельов, 2000).

Екологічна етика виступає цілісним ціннісно-нормативним комплексом бачення і усвідомлення місця людини в екосистемі, правил взаємодії з нею. Екологічна етика може бути теоретичною (вивчає ціннісні аспекти взаємодії з природою) і нормативною (стосується конкретних правил діяльності). Саме остання окреслює ліміти інструментальних дій, обмеження свободи дій (Печчеї, 1997), що визначають межу, за яку не можна переступати. Перетинання цієї «межі» у природокористуванні наносить некомпенсовану шкоду природі, порушуючи її здатність до самовідновлення. Системне ігнорування необхідності збереження саме цієї здатності стало причиною впровадження нового типу суспільного розвитку – сталого (збалансованого). Тож, саме етичність у ставленні до природи і відповідна мотивація людської діяльності і поведінки виступає суттєвим чинником сталого розвитку суспільства. Базовою характеристикою для формування етичних мотивів і ставлень виступає загальний характер ставлення до природи – суб'єктний чи об'єктний. На останньому етичність збудувати неможливо. Адже для того, щоб застосовувати до природних об'єктів поняття «право», маємо визнавати, що природа самоцінна і існує незалежно від того, чи має людина з неї користь, чи ні.

Як і інші етики, екологічна теж торкається внутрішніх рис особистості, її співчуття і совісті, ототожнення і відповідальності, вміння оцінювати наслідки і бачити перспективи. Розширення внутрішньої вмотивованості дозволяє приймати самостійні рішення, оцінити власні можливості у вирішенні конфліктних ситуацій, не перекладаючи відповідальність на зовнішні структури.

Мета людської діяльності завжди полягала і полягає у тому, щоб якнайкраще адаптуватися до природних умов. Для живих істот характерні два шляхи адаптації до довкілля: змінювати його для своїх потреб або змінювати себе чи свою поведінку, прилаштовуючись до умов середовища. У світі тварин і рослин ці шляхи збалансовані. Людство ж обрало пріоритетним саме зміну довкілля, що обернулося численними глобальними екологічними проблемами, вирішення яких наразі вимагає зміни суспільної моралі.

Наголос на екологічній етиці є істотним для етики збалансованого розвитку, оскільки йдеться про новий тип розвитку, який допоможе уникнути екологічних проблем, або, принаймні, пом'якшити антропогенний вплив на природу. Завдання полягає в тому, щоб

поєднати екологічні питання з питаннями розвитку.

Збалансований розвиток є етичним ідеалом і виступає дороговказом для створення суспільства, яке буде перебувати в гармонії з природою, – доводить Марушевський (2008). Вчений визначає збалансований розвиток як такий, коли економічне зростання, матеріальне виробництво та споживання, а також інші види діяльності суспільства відбуваються в межах, що визначаються здатністю екосистем відновлюватися, поглинати забруднення та підтримувати життєдіяльність теперішніх і майбутніх поколінь.

Перехід до збалансованого (сталого) розвитку – не технічна і не суто наукова проблема, хоча й без цих аспектів він неможливий. Це насамперед етичний перехід, зміни у ціннісних орієнтаціях багатьох людей.

Важливим завданням етики збалансованого розвитку є пошук можливостей поєднання традиційної антропоцентричної та екологічної етики, пошук такої концепції, яка зможе поєднати вимоги трьох головних етичних цінностей – свободи, справедливості та поваги до природи.

Тож, екологічна етика – це наука про мораль, орієнтовану як на моральні відносини між людьми, так і на моральне ставлення людини до природи. Її предмет – вивчення засад морального ставлення людини до природи, аналіз стереотипів людської поведінки, які призводять до екологічних проблем, пошук етичних ідеалів ставлення людини до природи, які дадуть можливість подолати екологічну кризу.

З погляду екологічної етики, мораль також має еволюціонувати від ідеї домінування людини над природою до ідеї гармонійної взаємодії людини і природи. Екологічна мораль, орієнтована не тільки на загальнолюдські, а й на екологічні цінності, може стає чинником, що об'єднує людство.

Таким чином, сутність гармонізації відносин людини і природи полягає у формуванні в свідомості людей стійких установок на необхідність рівноправного, партнерського існування людини і навколишнього середовища, без порушення механізмів його відтворення і саморегуляції, визнання себе одним із членів природної спільноти; формуванні цінностей співрозвитку, співжиття, співіснування, етичних установок у взаємодії з природою, забезпечення відповідальності кожної особистості за свої дії і вчинки у цій царині, ціннісного виміру власних вчинків.

Основним критерієм гармонізації відносин з природою у дослідженні виступає екологічна компетентність школярів. Показниками гармонізації відносин з природою у учнів основної школи і закладів позашкільної освіти є: рівень екологічної грамотності, місце коеволюційних екологічних цінностей у ціннісній ієрархії особистості; непрагматичність мотивів взаємодії з природою, побудова відносин з природою на принципах екологічної етики; природоохоронна активність, формування почуття особистої причетності до екологічних проблем; відповідальності за прийняття рішень щодо діяльності у природі; усвідомлення громадянських прав та обов'язків, як механізму регулювання відносин з

природою і їх гармонізації.

Одержані за цими показниками емпіричні дані засвідчили, що у освітньому середовищі має місце недостатнє розуміння процесів гармонізації відносин з природою, недооцінка власного впливу на довкілля і, як результат, – трансляція екологічної відповідальності на інших. Так, вчителі природничих предметів, яким пропонувалось оцінити, який зміст впливає на формування гармонійних відносин з природою, відзначили, що це, насамперед, – причини виникнення екологічної кризи та вплив побутової діяльності на довкілля (по 46,6%), місцеві екологічні проблеми (43,3%), роль людства у біосфері (40,0%).

Оцінка вчителями актуальності екологічного змісту у формуванні гармонійних відносин з природою подано на рис. 1.

Вчителі оцінюють саме тематику впливу людини на довкілля та її побутові аспекти як такі, яких не вистачає у сучасному змісті екологічної освіти і саме ті, що формують компетентність і поведінку. Загалом тематику збалансованого (сталого) розвитку суспільства вчителі не оцінюють як таку, що необхідна у змісті освіти, однак окремі її аспекти активно називають. Опосередковано це свідчить про недостатнє розуміння вчителями сутності поняття «збалансований розвиток суспільства» та «гармонізація відносин з природою».

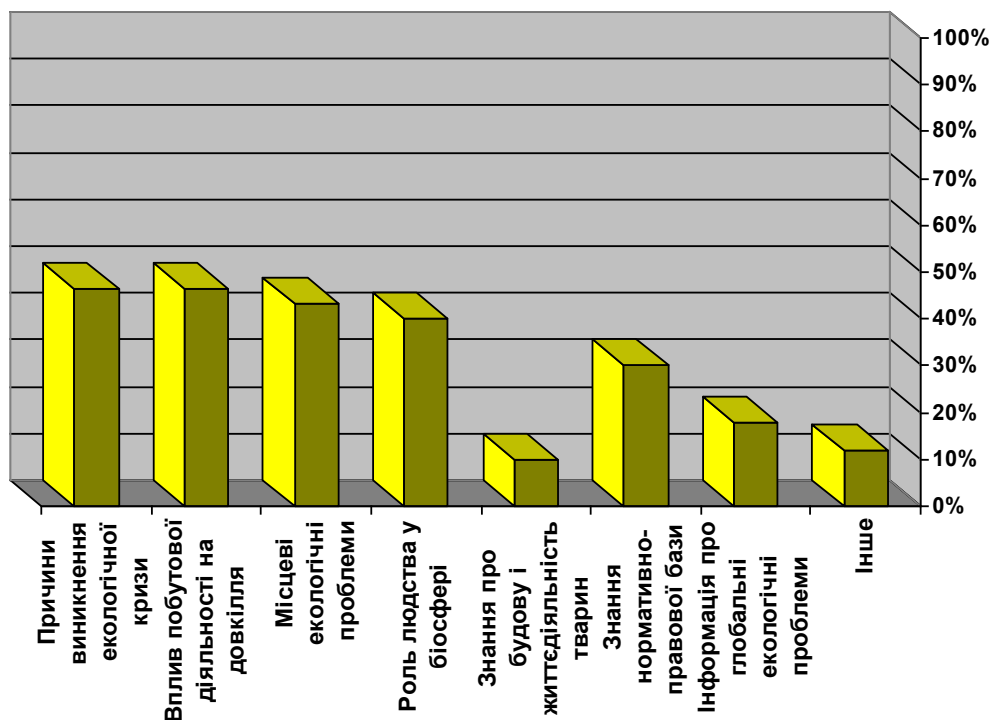


Рис. 1. Актуальність екологічного змісту у формуванні гармонійних відносин з природою

Як такі, що максимально ефективно формують екологічну компетентність (56,7%), вчителі оцінюють екологічні проекти, однак для формування поведінки у довкіллі їх ефективність на думку викладачів, значно менша (23,4%). Стосовно проектних технологій з'ясовано, що вчителі основної школи в цілому позитивно ставляться до їх впровадження, як засобу екологізації та формування екоцентричної особистості (60,5%). Але 33% не мають досвіду участі у проектах, а 28,5% не готові прогнозувати їх результативність. Високо оцінюють вчителі значення партнерської міжсекторальної взаємодії у реалізації проектів (майже 80% респондентів), проте до реалізації проектів найчастіше долучаються батьки (50%), рідше – місцева громада (30%), інші організації (20%).

Значна частина (понад 32,3%) опитуваних не бажає змінювати стандартні часто вживані методики викладання (лекції, бесіди) для ефективнішого формування екологічних рис особистості.

Оскільки саме екологічна компетентність виступає основним критерієм гармонізації, то для проведеного дослідження необхідно врахувати уявлення школярів про можливості особистої участі у вирішенні екологічних проблем. Водночас, це питання певною мірою уточнювало інше – про свій вплив і вплив сім'ї на довкілля. З 6 до 9 класу кількість робіт, у яких відповідь на це питання відсутня, зменшується: з 2,3% до 0,9% у 6-7 класах і до повної відсутності таких робіт серед старших. Зростає з віком кількість і тих, хто дав відповідь „вже сьогодні”, досягаючи показників у 33,3% у 8-их класах і 44,6% у 9-их. Не так помітно, але також більшає число учнів, хто пов'язує охорону довкілля з професійною діяльністю: від 27,6% у 8-их класах до 29,5% у 9-их. Якщо жоден з восьмикласників не обрав варіанту відповіді „Ніколи...”, то у 9-их класах такі відповіді зафіксовані: 1,8% („воно мене не стосується”; „буде інша професія”).

З'ясовано також, що формуванню екологічної компетентності перешкоджає проблема обмеженої комунікації підлітків стосовно екологічних проблем. Тільки 8,3% учнів обговорює з друзями проблеми збереження природи; 46,4% учнів взагалі не спілкується з друзями з цього приводу і 54,8% – ніколи не обговорює питання екології з батьками. Майже третина підлітків – 31% – не хоче займатися природоохоронною діяльністю. Досить великий відсоток учнів (44,4%) готових до екологічної діяльності тільки разом з іншими. І лише 24,6% у будь-якому випадку будуть робити все для збереження природи. Бажання підлітків брати участь у екологічній діяльності подано на рис. 2.

На думку 69,2% учнів 6-х класів компетентна людина – це людина, яка бере на себе відповідальність. Так же вважає 57,7% семикласників та 69,6% восьмикласників. Тож, можна говорити, що переважна частина учнів основної школи вважає компетентну людину відповідальною. Також учні вважають компетентну людину людиною досвідченою (34,6%; 46,0%; 56,6%).

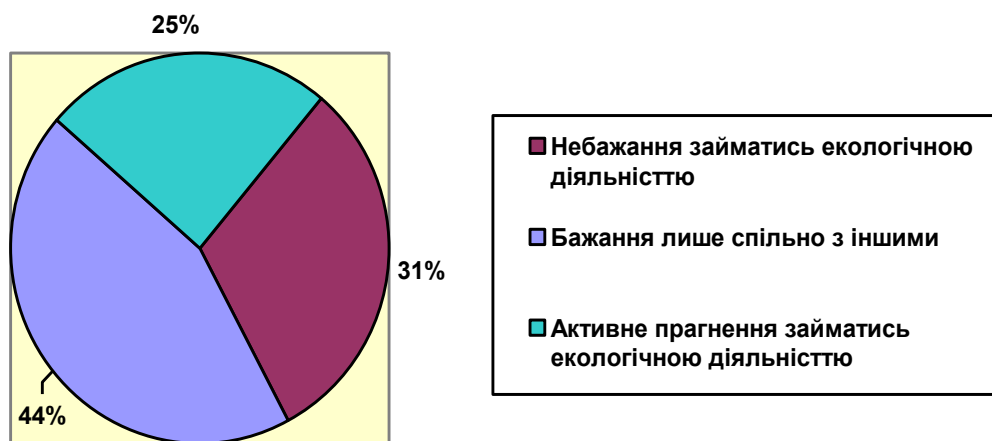


Рис. 2. Спрямованість підлітків на участь у екологічній діяльності

Більшість учнів 6–7-х класів визнає за живими істотами право на життя і свободу, однак 94,6% допускають природонебезпечні дії щодо них; кількість етичних мотивів у дівчат всіх вікових категорій більша, ніж у хлопців, і ставляться до природних об'єктів вони по різному (так, до неживої природи, як до ресурсу у 7 класі ставляться 37, 5% хлопців і лиш 6,7% дівчат, а як до частини природи, яка потребує такого ж захисту, як і жива – 25% хлопців і 66,2% дівчат). У споживанні мотиви етичного характеру зустрічаються лише у 6-х класах. В усіх інших вікових категоріях превалюють традиційні економічні мотиви. Якщо виокремити площини взаємодії школярів з природою – живі істоти, нежива природа, екосистеми та природні ресурси – рівень етичної мотивації зменшується від першого до останнього.

Суб'єктність у ставленні до природи поступового знижується в учнів від 6–7-х до 8–9-х класів. Таким чином підтверджено, що наявність етичних мотивів корелюється із віковими змінами характеру ставлення школярів до природи (вони в більшості своїй виявляються у молодших підлітків та старшокласників, і помітно менше характеризують учнів 8-9 класів) та тенденцію до поступового зниження в учнів 8-9 класів (порівняно з учнями 6-7 класів) суб'єктності у ставленні до природи: якщо переважна більшість молодших підлітків перебуває у статусі захисників природи, то у поведінці старших підлітків частіше проявляється схильність до прагматизму – погляду на довкілля з позицій корисності – некорисності. Більшою мірою це стосується хлопців: 10% та 11,5% з них (8 та 9 класи відповідно) вважає, що права мають лише корисні для людини тварини.

Чимало учнів не визначає власну діяльність, як чинник впливу на довкілля, причому хлопці 8-9 класів демонструють це частіше, аніж дівчата. Найпоширенішим серед старших підлітків є ставлення до об'єктів неживої природи, як до частини красивого пейзажу, який не можна руйнувати (у 40% хлопців та 50% дівчат 8 класів; у 9 класах – 34,6% та майже 62% відповідно).

У сприйнятті старшими підлітками природного довкілля і своєї ролі у його зміні мають місце суперечності. Так, переважна частина школярів не усвідомлює причинно-наслідковий зв'язок між своїм перебуванням у природному довкіллі та впливом на його стан. У 8-х класах 85% хлопців та 76,92% дівчат, а у 9-х – 88,46% та 58,82% відповідно переконані, що не створюють жодного тиску на екосистему. Свою активність вважає допомогою природі у 8-х класах 15% хлопців та 19,23% дівчат; у 9-х – відповідно 11,53% та 35,29%. При цьому гармонізацію як зменшення споживання природних ресурсів розглядає майже 60% хлопців та дівчат 8-х класів, а також майже 43% хлопців та 50% дівчат – 9-х класів.

Маркером реального ставлення цієї категорії школярів до інших живих істот є суперечність між визнанням школярами прав тварин та неготовністю вбачати їх суб'єктами взаємин.

Про зміну позицій свідчить рейтинг пріоритетів, складених учнями у відповідях на питання: що вони вважають головним – розвиток економіки, збереження природи, розвиток суспільства? У 6 класі перевагу збереженню природи віддали 52,2% хлопців та 70,8% дівчат, а у 9-х класах показники зменшились до 30,8% та 41,2% відповідно.

Під гармонійними відносинами з природою учні практично всіх вікових груп розуміють такі, при яких довкіллю наноситься якомога менша шкода (89,1-72,2%). Такий вибір корелюється із розуміннями екологічної компетентності. Найактуальнішим такий вибір є для учнів 6 класів. Дещо меншою популярністю у трактуванні гармонізації користується діяльність на користь природи: тут першість за 7-класниками – 84,5%. Шестикласники також відчутно лідирують у сформованості і розумінні важливості суб'єктного ставлення до природних об'єктів, що певною мірою пов'язане із віковими особливостями формування ставлення до природи – до 9 класу цей показник знижується. Показовим є також розуміння ролі і значення самообмеження споживання. Так, 6-класники, у яких рівень споживчих потреб є найнижчим із означених у експерименті вікових категорій, загалом не можуть оцінити важливість його обмеження. Як і не вбачають потреби обмежувати споживання учні 9 класів, хоча їх споживання є найбільшим. А 68,2% учнів 8-х класів ладні самообмежитись. І ця ж вікова категорія школярів найменш задоволена реальним станом гармонійності відносин з природою. Вважає, що все у взаємодії з природою треба залишити, як є, лише 2,1% восьмикласників. А інші категорії учнів задоволені (до 8,5%) і не хочуть нічого змінювати. Однак, загалом такий невисокий відсоток учнів, який вважає сучасний стан гармонізації взаємодії з природою задовільним, свідчить про розуміння учнями необхідності змін у характері відносин з природою у бік конкретних дій і вчинків екологічно компетентного характеру. Розуміння учнями необхідності і шляхів гармонізації взаємодії з природою подано на рис. 3.

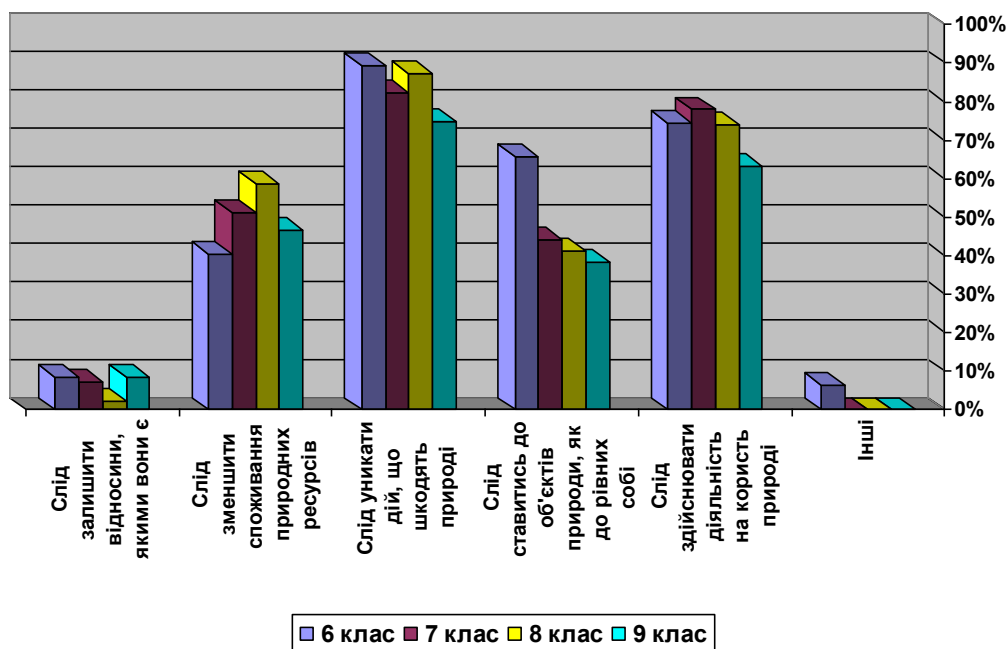


Рис. 3. Розуміння учнями гармонізації відносин з природою

Обговорення. Гармонізація відносин суспільства, особистості з природою є однією з актуальних філософських, культурологічних, психолого-педагогічних проблем. Необхідність ціннісної переорієнтації, зміни етичних установок по відношенню до природи відзначається у міжнародних документах, наукових дослідженнях, законодавчих актах. Аналіз емпіричних даних про стан гармонізації відносин з природою учнів основної школи та вихованців закладів позашкільної освіти відповідно до визначеного критерію (екологічної компетентності) та обґрунтованих показників дає можливість встановити певні тенденції та суперечності.

Зокрема, більшість учнів 6–7-х класів визнає за живими істотами право на життя і свободу, однак 94,6% допускає природонебезпечні дії щодо них. Етичні мотиви у дівчат всіх вікових категорій виражені більше, ніж у хлопців. У споживанні мотиви етичного характеру зустрічаються лише у 6 класах. В усіх інших вікових категоріях превалюють традиційні економічні мотиви. Рівень етичної мотивації залежить від об'єктів і зменшується від живих істот до неживої природи, екосистем і ресурсів. Більшість учнів не визначає власну діяльність як чинник впливу на довкілля, причому хлопці 8-9 класів демонструють це частіше, аніж дівчата. Найпоширенішим серед старших підлітків є ставлення до об'єктів неживої природи, як до частини красивого пейзажу, який не можна руйнувати (у 40% хлопців та 50% дівчат 8 класів; у 9 класах – 34,6% та майже 62% відповідно). Таким чином, прояви етичних мотивів корелюються із віковою динамікою характеру ставлення школярів

до природи (вони в більшості своїй виявляються у молодших підлітків та старшокласників, і помітно менше характеризують учнів 8-9 класів) та тенденцію до поступового зниження в учнів 8-9 класів (порівняно з учнями 6-7 класів) суб'єктності у ставленні до природи. Схожі дані отримані у попередніх дослідженнях авторів (Екологізація освітнього простору, 2016; Формування екологічної компетентності, 2008) та відповідають еко-психологічним закономірностям (Львовичкіна, 2003; Шмалей, 1999).

Висновки. Гармонізація відносин учнів з природою означає формування у школярів нового світорозуміння і нового підходу до діяльності, заснованого на формуванні коеволюційних і екологічних цінностей. Суттєвим елементом і необхідною умовою гармонізації відносин з природою є вміння здійснювати екологічний вибір, приймати рішення і компетентно діяти у побутових ситуаціях, так чи інакше пов'язаних як з природними об'єктами, так і споживанням.

Аналіз результатів теоретичного та емпіричного дослідження засвідчив, що обмежений спектр методів та зміст екологічної освіти призводить до негармонійності у розвитку екологічних рис особистості школяра. Існує потреба у подальшій екологізації змісту освіти, впровадженні у педагогічну практику інтерактивних методів й форм роботи з підлітками. Нагальним є посилення етичної складової екологічного виховання шляхом впровадження принципів екологічної етики, поглиблення знань як педагогів, так й учнів у сфері забезпечення прав природи, залучення учнів до обговорення цих питань та участі у відповідній практичній діяльності. Тому продуктивним напрямом є робота з вчителями, спрямована на виокремлення ціннісних аспектів змісту окремих навчальних предметів та забезпечення цих предметів відповідними методичними матеріалами.

Список використаних джерел

- Commoner, B. (1971). *The Closing Circle: Nature, Man, and Technology*. New York.
- Pesci, A. (1977). *The Human Quality*. Oxford; New York: Pergamon Press.
- Вернадский, В. (1989). *Биосфера и ноосфера*. Москва: Наука.
- Висоцька, О. (2003). *Моральні цінності як основи взаємодії суспільства з природою*. (Автореф. дис. канд. філос. наук). Харківський військовий ун-т, Харків.
- Гардашук, Т. (2005). *Концептуальні параметри екологізму*. Київ: Парапан.
- Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Кавалеров, А. (2001). *Цінність у соціокультурній трансформації. Монографія*. Одеса: Астропринт.
- Кисельов, М., Канак, Ф. (2000). *Національне буття серед екологічних реалій*. Київ: Тандем.
- Крисаченко, В., Мостяев, О. І. (2002). *Україна: природа і люди*. Київ: НІСД.
- Логінова, А. (2019). Стан сформованості гармонійних відносин з природою в учнів 6-8 класів закладів загальної середньої освіти. *Збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції «Ціннісні засади реалізації ідей Нової української школи» (м. Біла Церква, 12 березня 2019 р.)*. Біла Церква: КНЗ КОР «КОПОПК», 84-88
- Львовичкіна, А. (2003). *Екологічна психологія: Навчальний посібник*. Київ: Міленіум.
- Марушевський, Г. (2008). *Етика збалансованого розвитку. Монографія*. Київ: Центр

екологічної освіти та інформації.

Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року: Резолюція Генеральної Асамблеї ООН, Нью-Йорк (2015). Взято з: <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

Про охорону навколишнього природного середовища: Закон України від 25.06.1991 №1264-XII. Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1264-12>.

Пруцакова, О. (2018). Мотиви взаємодії з природою та способи їх гармонізації у школярів. *Особистість у просторі виховних інновацій. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2018 рік*. Івано-Франківськ: НАПН, 295-300.

Пустовіт, Н. (2005). Сутнісні характеристики екологічної компетентності школярів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Вид-во ХДІ. 38, 186-191.

Пустовіт, Н. А., Пруцакова, О. Л., Руденко, Л. Д., & Колонькова, О. О. (2008). Формування екологічної компетентності школярів. *Науково-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка, 64.

Пустовіт, Н., Колонькова, О., Пруцакова, О., Тарасюк, Г., & Солобай, Ю. (2016). Екологізація освітнього простору сучасної загальноосвітньої школи. *Монографія*. Харків: «Друкарня Мадрид».

Толстоухов, А. В., Мелков, Ю. О., Ягодзінський, С. М. (2006). *Філософія природи*: Київ: Видавець ПАРАПАН.

Хілько, М. (2000). Екологічна криза у філософсько-етичному вимірі. *Філософська думка*, 3, 24-47

Цілі сталого розвитку: Україна. Національна доповідь (2017). Взято з <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>

Швейцер, А. (1973). *Культура и этика*. Москва: Прогресс.

Шмалей, С. (1999). Екологічна особистість. *Монографія*. Київ: Бібліотека офіційних документів.

References

Commoner, B. (1971). *The closing circle: Nature, man, and technology*. New York.

Peccei, A. (1977). *The human quality*. Oxford; New York: Pergamon Press.

Vernadskyi, V. (1989). *Biosfera i noosfera* [Biosphere and noosphere]. Moscow: Nauka.

Vysotska, O. (2003). *Moralni tsinnosti yak osnovy vzaemodii suspilstva z pryrodouiu* [Moral values as a basis of interaction of society with nature]. (Dissertation Abstract, Kharkiv).

Hardashchuk, T. (2005). *Kontseptualni parametry ekolohizmu* [Conceptual parameters of ecology]. Kyiv: Parapan.

Honcharenko, S. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk* [Ukrainian Pedagogical Dictionary]. Kyiv: Lybid.

Ekolohizatsiia osvithnoho prostoru suchasnoi zahalnoosvitnoi shkoly [Ecologization of the educational space of the modern comprehensive school]. (2016). Kharkiv: «Drukarnia Madryd».

Kavalerov, A. (2001). *Tsinnist u sotsiokulturnii transformatsii* [Value in socio-cultural transformation]. Odesa: Astroprint.

Kyselov, M., & Kanak, F. (2000). *Natsionalne buttia sered ekolohichnykh realii* [National existence among ecological realities]. Kyiv: Tandem.

Krysachenko, V. & Mostiaiev, O. I. (2002). *Ukraina: pryroda i liudy* [Ukraine: Nature and people]. Kyiv: NISD.

Lohinova, A. (2019). Stan sformovanosti harmoniinykh vidnosyn z pryrodouiu v uchniv 6-8 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity [State of formation of harmonious relations with nature in students of 6-8 grades of general secondary education institutions]. In *Tsinnisni zasady realizatsii idei Novoi ukrainskoi*

shkoly: Conference Proceedings (pp. 84-88). Bila Tserkva: KNZ KOR “KOIPOPК”.

Lovochkina, A. (2003). *Ekolohichna psykholohiia* [Ecological psychology]. Kyiv: Milenium.

Marushevskiy, H. (2008). *Etyka zbalansovanoho rozvytku* [Ethics of balanced development]. Kyiv: Tsentr ekolohichnoi osvity ta informatsii.

Pro okhoronu navkolyshnoho pryrodnoho seredovyshcha: Zakon Ukrainy [The Law of Ukraine “On the protection of the environment” (1991, June 25). №1264-XII. Retrieved from <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1264-12>

Prutsakova, O. (2018). Motyvy vzaiemodii z pryrodou ta sposoby yikh harmonizatsii u shkoliariv [Motives for interaction with nature and ways of their harmonization in schoolchildren]. In I.D. Bekh, O.M. Dokukina, R.V. Malynoshevskiy (Eds.), *Osobystist u prostori vykhovnykh innovatsii: Conference Proceedings* (pp. 360-364, pp. 295-300). Ivano-Frankivsk: NAIP.

Pustovit, N. (2005). Sutnisni kharakterystyky ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv [Essential characteristics of ecological competence of schoolchildren]. In *Zb.nauk.pr. Ped.nauky. Vol. 38* (pp. 186-191). Kherson: Vyd-vo KhDI.

Tolstoukhov, A., Mielkov, Yu. O., & Yahodzynskiy, S. M. (2006). *Filosofiiia pryrody* [The philosophy of nature]. Kyiv: Vydavets PARAPAN.

Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti shkoliariv [Formation of ecological competence of schoolchildren]. (2008). Kyiv: Pedahohichna dumka.

Khilko, M. (2000). Ekolohichna kryza u filofsosko-etychnomu vymiri [Ecological crisis in the philosophical and ethical dimension]. *Filosofska Dumka*, 3, 24-47

Peretvorennia nashoho svitu: Poriadok denniy u sferi staloho rozvytku do 2030 roku: Rezoliutsiia Heneralnoi Asamblei OON [Transforming our world: A 2030 agenda for sustainable development: UN General Assembly resolution]. (2015). New York. Retrieved from <https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/sustainable-development-report/the-2030-agenda-for-sustainable-development.html>

Tsili staloho rozvytku: Ukraina. Natsionalna dopovid [Sustainable Development Goals: Ukraine. National Report]. (2017). Retrieved from <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>

Shveitser, A. (1973). *Kultura i etika* [Culture and ethics]. Moscow: Progress.

Shmaliei, S. (1999). *Ekolohichna osobystist* [Ecological personality]. Kyiv: Biblioteka ofitsiinykh dokumentiv.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-104-117>

УДК 378.147.091:37.05.31:005.25

ORCID ID 0000-0001-6103-5301

Інна Ратинська,

*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка,
м. Кременець*

ВИХОВАННЯ МОРАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

***Анотація.** Статтю присвячено проблемі виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури, узагальнення отриманих емпіричних даних, використання педагогічної діагностики виявлено основні тенденції та закономірності виховання моральної відповідальності у студентів, визначено критерії (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-практичний) з відповідними показниками, що дозволили схарактеризувати рівні вихованості моральної відповідальності у студентів (високий, середній, достатній, низький). З'ясовано розуміння студентами поняття «моральна відповідальність», особливості мотивів її виховання та поведінкових проявів.*

У роботі розкрито форми (індивідуальні, мікрогрупові, групові, масові) і методи виховання моральної відповідальності (активних, вербальних, дискусійних, творчих, рефлексивних, діагностувальних, проєктивних, імітаційних), зокрема, спецкурс «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості», кураторські години, тренінг «Я морально-відповідальна особистість», форум-театр «Сюжети», полемічний клуб «Nowadays», гурток «Бібліоманія».

Визначено умови виховання моральної відповідальності студентів: урахування сучасних умов, вікових особливостей студентської молоді, поєднання традиційних та інноваційних форм роботи, стимулювання студентської активності та ініціативності, диференційований підхід тощо.

Практичне значення статті полягає в тому, що її матеріали можуть використовуватися у дослідженнях моральної сфери студентів закладів вищої освіти, в організації поза аудиторної діяльності зі студентами, підготовці викладачів, педагогічній практиці студентів.

***Ключові слова:** виховання моральної відповідальності, позааудиторна діяльність, рівні вихованості моральної відповідальності, студенти, форми і методи виховання.*

Inna Ratinska

*Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy
named after Taras Shevchenko,
Kremenets*

EDUCATION OF MORAL RESPONSIBILITY OF STUDENTS IN LOCAL AUTHORITY ACTIVITIES

***Abstract.** The article is devoted to the problem of education of moral responsibility of students in non-auditing activities. Based on the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, the generalization of the received empirical data, the use of pedagogical diagnosis is revealed the main tendencies and patterns of education of moral responsibility among students, criteria (cognitive, emotional-value, activity-practical) with the corresponding indicators, which allowed to characterize levels of moral education in students (high, average, sufficient, low). The students' understanding of the concept of "moral*

responsibility”, the peculiarities of the motives of its development and behavioural manifestations have been clarified.

In the work forms (individual, micro-group, group, mass) and methods of moral responsibility education (active, verbal, discussion, creative, reflexive, diagnostic, projective, simulation) are revealed, in particular, the special course “Domestic and foreign experience of moral responsibility education in a growing personality”, Curatorial hours, training “I am morally responsible person”, forum-theatre “Storyline”, polemical club “Nowadays”, club “Bibliomania”.

The conditions of education of students’ moral responsibility have been defined as the following: taking into account modern settings, age-related characteristics of youth, combination of traditional and innovative forms of work, stimulation of student’s activity and initiative, differentiated approach, etc.

The practical significance of the article lies in the fact that its materials can be used in researches of the moral sphere of students of institutions of higher education, in the organization outside the classroom activities with students, teacher training, pedagogical practice of students.

Key words: *education of moral responsibility, levels of education of moral responsibility, non-auditing activities, students.*

Вступ. Стрімкі зміни у політичному і соціальному житті вимагають нової генерації молоді, цілеспрямованої, морально відповідальної, зорієнтованої на гуманістичні цінності та ідеали. Однак, вона часто буває пасивною, схильною до конформізму, байдужості, заперечення моральних цінностей як для окремої людини, так і для суспільства загалом.

Це обумовлює потребу виховання у сучасної студентської молоді такої важливої характеристики як моральна відповідальність.

Концептуальні засади виховання моральної відповідальності у студентів знайшли своє підтвердження у міжнародних документах: Європейському пакті в інтересах молоді (2005), Всесвітній програмі «Молодь в дії» (2007), Програмі «Громада дружня до дітей та молоді» (1996), Резолюціях Генеральної Асамблеї ООН проти корупції (2009, 2011), а також національних: Конституції України, Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Державній цільовій соціальній програмі «Молодь України» на 2016-2020 роки (2016), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2013), Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Програмі «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2018).

Проблема виховання моральної відповідальності молоді висвітлювалася філософами Античності (Аристотель, 2015; Платон, 2006); Середньовіччя (Абеляр, 1995; Аквінський, 2005); Відродження (Valla, 1519); Просвітництва (Локк, 1985); представниками німецької класичної філософії (Гегель, 1935; Кант, 1994); екзистенціалізму (Сартр, & Кам'ю, 2001); персоналізму (Wojtyła, 2000); людиноцентризму (Кремень, 2010).

У психологічному контексті проблема виховання моральної відповідальності молоді висвітлювалася через призму духовного зростання (Франкл, 2000); інфернального та екстернального локус-контролю (Салливан, Роттер, & Мишел, 2007); поведінкових схем відповідальності/безвідповідальності (Берн, 2016); особистих і суспільних очікувань (Перлз,

2007); у системі ставлень (Рубінштейн, 1989); у професійній діяльності особистості (Бодров, & Луценко, 1991); у контексті морального становлення (Бех, 2012).

У педагогічному дискурсі різні аспекти проблеми виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній роботі обґрунтовані Сухомлинським, а також Журбою, Киричок, Коновець, Назаренко, Роговець, Сопівник, Шкільною, Чорною (Сухомлинський, 2012; Чорна, Журба, Киричок, Коновець, Роговець, Назаренко, & Шкільна, 2014; Шкільна, 2015а).

Таким чином, актуальність виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності визначається потребою сучасного суспільства у майбутніх фахівцях, здатних брати на себе відповідальність і діяти відповідно до закону і умов діяльності.

Мета і завдання. Метою нашого дослідження є висвітлення специфіки виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності.

Відповідно до мети визначалися критерії та показники, рівні вихованості моральної відповідальності студентів та розкривалася специфіка поза аудиторної діяльності закладів вищої освіти з виховання моральної відповідальності студентів.

Методи дослідження. Для вирішення дослідницьких завдань використовувалися методи аналізу наукової літератури, узагальнення теоретичних та емпіричних даних, діагностувальні методи (пілотажна бесіда, «мозковий штурм»), пряме і опосередковане педагогічне спостереження, статистичні методи обчислювання.

З метою виявлення рівнів вихованості моральної відповідальності студентів у позааудиторній роботі була проведена констатувальна частина експерименту, який здійснювався у три етапи і охоплював 469 студентів та 104 викладачі Кременецької педагогічної академії імені Тараса Шевченка (гуманітарний, педагогічний факультети, факультет фізичного виховання), Рівненського державного гуманітарного університету (педагогічний факультет), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (мистецький факультет), Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (мистецький факультет), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (педагогічний факультет).

До складу експериментальної групи (ЕГ) увійшло 249 студентів, із яких 51 хлопець і 198 дівчат, до контрольної (КГ) – 220 студентів, із них 180 дівчат і 40 хлопців.

Вибір критеріїв і показників вихованості моральної відповідальності був обумовлений визначенням ключового поняття, а також структурними компонентами.

Критерії за своєю сутністю були ідентичними внутрішньому змісту визначених структурних компонентів та охоплювали знання, рефлексію, уявлення, судження, мотиви, почуття, переживання, уміння, навички і поведінку студентів закладів вищої освіти.

Відповідно до критеріїв були визначені і показники вихованості моральної відповідальності у студентів.

Зокрема, показниками *когнітивного* критерію є знання і уявлення студентів про моральну відповідальність і такі моральні цінності, як свобода, гідність, совість, обов'язок; усвідомлення власної значущості та відповідальності за прийняті рішення; здатність розуміти можливі наслідки власних дій та передбачати результати власної діяльності.

Показниками *емоційно-ціннісного* критерію є бажання бути морально відповідальним; переживання власної значущості; позитивна та об'єктивна самооцінка власних сил і можливостей; прагнення покласти на себе обов'язки та виконати їх.

Показники *діяльнісно-практичного* критерію полягають у дотриманні моральних переконань у поведінці; здатності покласти на себе обов'язки та виконувати їх, додержувати даного слова; володінні методами і навичками самооцінки, саморегуляції моральної поведінки; використанні моральних засобів для досягнення мети, готовності приймати рішення і передбачати наслідки своєї діяльності.

Отже, визначені нами діагностувальні методи, а також критерії і показники сприяли об'єктивній діагностиці досліджуваного явища.

Результати дослідження. Позааудиторна робота у закладі вищої освіти спрямована на моральне виховання і становлення особистості та дає змогу опиратися на кращі якості в особистості студента у вихованні моральної відповідальності перед собою та іншими людьми за свої дії і вчинки. Ефективність такого виховання значною мірою залежить від того, наскільки педагогічні умови у закладі вищої освіти сприяють моральному розвитку та зростанню студентів.

З'ясування розуміння студентами поняття «моральна відповідальність» проводилося під час пілотажної бесіди та «мозкового штурму» і дало змогу виявити декілька груп студентів, які по-різному визначають дане ключове поняття.

До першої групи (6,2%) увійшли студенти, які визначали поняття «моральна відповідальність» як ставлення до обов'язку, розкриваючи його через добросовісність, дисциплінованість, організованість, здатність зосереджуватися на висунутих завданнях, уміння передбачати наслідки своїх дій, розсудливість, обачність.

Студенти другої групи (15,9%) розкрили зазначене поняття з точки зору його соціальної значущості, апелюючи до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адресата, на якого розповсюджується моральна відповідальність, здатність здійснювати моральний вибір у різних соціальних групах і нестандартних ситуаціях, активність суб'єкта, комунікативність, емпатія тощо.

Студенти третьої групи (24,7%) у своєму визначенні ключового поняття виходили з гуманістично-етичної природи моральної відповідальності та зважали, у першу чергу, на такі її характеристики, як моральні наміри, гуманне ставлення до оточуючих, людинолюбство, щирість, безкорисливість, бажання змінити ситуацію на краще, ціннісне ставлення до людини.

Студенти четвертої групи (49,3%) переважно зосередилися на діяльнісному аспекті

моральної відповідальності, зокрема можливостях для особистості проявити власну творчість, креативність, винахідливість, самовладання, гнучкість, самоконтроль тощо.

Студенти п'ятої групи (3,9%) переконані, що моральна відповідальність нав'язується дорослими задля запровадження своїх правил, за якими має жити молодь, формуючи суто виконавські, а не лідерські якості. Такий примус викликає у молоді спротив і ставлення до моральної відповідальності як до не обов'язкової для життя певної умовності.

Усього було опитано 469 студентів, що складає 100%.

Використання педагогічного прямого й опосередкованого спостереження у навчальній і позааудиторній роботі та методу експертних оцінок, що ґрунтувався на висновках фахівців, дозволило виокремити почуття та моральні переживання студентів, які значною мірою впливають на їхню моральну відповідальність: на рівні моральної відповідальності це передусім почуття гідності, поваги до себе та до інших, причетності до життя колективу чи друзів, прагнення допомогти, переживання за спільну справу, за можливі результати, бажання долучитися до якоїсь справи, здійснити вчинок моральної відповідальності, якщо він адресований конкретній людині.

Серед мотивів моральної відповідальності, на думку експертів, провідними у студентів закладів вищої освіти є мотиви:

- *гуманістичні* (3,4%), які визначають ціннісне ставлення до себе та інших людей, визнання їх прав, свобод, поваги до гідності;
- *просоціальні* (35,5%) – мотиви включеності у життя родини, колективу, громади позначаються на моральній відповідальності особистості як умови співжиття і взаємодії з іншими людьми;
- *професійні* (19,6%), які визначають поведінку особистості у майбутній професії та характеризують особистість із точки зору її ділових якостей, роботи з дітьми;
- *самоствердження* (7,2%), що також відіграють значну роль у поведінці студентів, які, виявляючи моральну відповідальність, намагаються утвердитися у ролі лідерів, здобути визнання однолітків та педагогів;
- *конформістські* (25,8%), що характеризують поведінку тих студентів, які воліють не виділятися на загальному тлі і бути як усі, не мають власної думки і не бажають її відстоювати, легко наслідують загальноприйняті патерни і стереотипи поведінки;
- *егоцентричні* (8,5%), при яких моральна відповідальність зумовлена прагненням отримати якусь вигоду, похвалу, переваги перед іншими, опинитися у центрі уваги тощо.

Спостереження показало, що, проявляючи моральну відповідальність, студенти найбільше переймаються тим, чи зможуть вони впоратися з відповідальною справою (17,8%), чи не перевищують вони свої можливості і здібності (15,4%), якою буде оцінка їхніх однолітків (10,7%), педагогів (9,2%), хто мав досвід такої діяльності і як він впорався (8,9%), яких помилок припускалися попередники та як їх уникнути (7,8%), де межа їхньої відповідальності (7,4%), якими можуть бути негативні наслідки, якщо вони не впораються із

завданням (6,9%), чи можна комусь переадресувати свої повноваження чи місію (5,7%), чи зможуть оточуючі оцінити їхні дії належним чином (4,8%), як поєднати виконавські і лідерські якості (3,5%), чи нести ще хтось відповідальність, окрім них самих (1,9%).

Відповідно до критеріїв та показників визначено рівні вихованості моральної відповідальності студентів.

Високий рівень. Студентам із високим рівнем вихованості (9,1%) властиві розгорнуті нормативні знання про моральну відповідальність і її роль у житті людини. Вони усвідомлюють себе суб'єктами свого життя і необхідність таких цінностей, як свобода, гідність, совість. Студенти цієї групи адекватно оцінюють себе та свої можливості, здатні узгоджувати свою поведінку з вимогами суспільства. Знання про моральну відповідальність адекватні мотивам і поведінці, що проявляється у моральному виборі. Добре розуміють можливі наслідки своїх дій. Дотримують даного слова, самостійно покладають на себе обов'язки та виконують їх.

Середній рівень. Для студентів із цим рівнем вихованості моральної відповідальності (29,2%) притаманними є суспільно прийняті моральні знання про моральну відповідальність та базові моральні цінності. Студенти цієї групи здатні розпізнавати добро і зло, здійснювати моральну оцінку, регулювати і контролювати власну поведінку, а також мають бажання бути морально відповідальними у житті і професійній діяльності, але потребують схвалення та заохочення до моральної відповідальної поведінки. У проявах моральної відповідальності, ставленні до обов'язків, дотриманні слова можуть ставити більш високі вимоги до інших, ніж до себе, намагаються контролювати виконання обов'язків товаришами, орієнтуються на командні дії.

Достатній рівень вихованості моральної відповідальності у студентів (44,5%) характеризує неповні чи однобічні знання про моральну відповідальність та базові моральні цінності. Необхідність моральної відповідальності є не до кінця усвідомленою, викликає сумніви, а тому потребує постійного зовнішнього підкріплення. Неповні моральні знання та уявлення, проблеми із адекватною самооцінкою негативно позначаються на ставленні до себе та до інших, виявляються у нездатності до кінця спрогнозувати наслідки своїх дій. Серед мотивів превалюють егоцентричні та конформістські. Студенти цієї групи схильні перекидати на інших моральну відповідальність та звинувачувати їх у випадку невдачі, однак самі можуть нехтувати своїми обов'язками, не доводити розпочату справу до кінця.

Низькому рівню вихованості моральної відповідальності студентів (17,3%) властиві недостатні або невірні моральні знання або судження про моральну відповідальність та моральні цінності. Недостатній чи деформований розвиток емоційної і вольової сфери та мотивів є причиною аморальної поведінки, нерозуміння наслідків власних дій. Часто студенти нехтують моральними правилами та суспільними вимогами проявляючи безвідповідальність відносно себе та інших, не дотримують слова, уникають виконання будь-яких обов'язків. Утім, їхня готовність виявити моральну відповідальність пояснюється

зовнішнім тиском чи егоцентричними мотивами, можливим зиском чи отриманням бажаного статусу у групі.

Розроблена нами система виховної роботи базувалася на інтеграції виховних зусиль усіх суб'єктів виховного процесу, використанні виховного потенціалу позааудиторної роботи, створенні умов для самовиявлення і самореалізації студентів.

Отже, розроблена нами система виховної роботи включала позааудиторну виховну діяльність, зокрема, спецкурс «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості», кураторські години, тренінг «Я морально-відповідальна особистість», форум-театр «Сюжети», полемічний клуб «Nowadays», гурток «Бібліоманія», а також стимулювання до самовиховання, утвердження в собі моральних якостей.

Зміст виховання моральної відповідальності у студентів закладів вищої освіти включав розширення морально-етичних знань про моральну відповідальність, права, обов'язок; усвідомлення особистісної і суспільної цінності свободи, гідності, совісті; розвиток у студентів позитивної мотивації до моральної відповідальності; формування у студентів об'єктивної самооцінки, здатності до рефлексії; розвиток емоційної сфери студентів та переживання ставлення до власних вчинків; вироблення у студентів умінь і навичок прийняття морального рішення та здійснення морального вибору; корекцію відхилень у знаннях, уміннях і навичках студентів щодо моральної відповідальності.

Відповідно до змісту виховання моральної відповідальності, у студентів закладів вищої освіти, використовувалися масові, групові, мікрогрупові та індивідуальні форми роботи в залежності від поставлених виховних завдань та ситуації.

У процесі експериментальної роботи свою ефективність підтвердив розроблений нами спецкурс «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості», розрахований на 18 годин, з яких 6 годин лекцій, 6 – практичних занять і 6 – самостійної роботи.

Основними завданнями вивчення спецкурсу було:

- формувати у майбутніх учителів музичного мистецтва морально-етичні уявлення про моральну відповідальність;
- ознайомити майбутніх учителів музичного мистецтва з вітчизняним і зарубіжним досвідом виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості;
- виявити основні структурні компоненти, базові цінності на основі яких здійснюється виховання моральної відповідальності зростаючої особистості;
- охарактеризувати сучасні діагностувальні методики з виявлення рівнів моральної відповідальності зростаючої особистості;
- формувати педагогічну компетентність майбутніх вчителів через опанування сучасних методик з виховання моральної відповідальності у студентів.

До організаційних засад проведення спецкурсу можна віднести: залучення студентів

до творчого процесу, стимулювання їх до саморозвитку і самозростання, зв'язок з життям та педагогічною практикою, поєднання традиційних та інноваційних форм роботи.

У роботі кураторських годин використовувалися етична бесіда та сократівська бесіда, де у формі діалогу педагога з вихованцями аналізувалися різноманітні явища морального життя та формувалося їх спільне розуміння. Етичні і сократівські бесіди сприяли активному обміну думками, судженнями, почуттями, переживаннями, а також впливу один на одного та суб'єкт-суб'єктній співпраці у студентському колективі. Для того, щоб кураторські години не перетворювалися на монолог педагога, нами широко використовувалися моральні дилеми, проблемні ситуації, творчі завдання, елементи дискусії, інформаційні ресурси, покликані активізувати та стимулювати роботу студентів.

Значна робота з виховання у студентів моральної відповідальності проводилася на базі полемічного клубу «Nowadays», у роботі якого брали участь студенти різних факультетів та курсів. Добровільність залучення студентів до роботи клубу визначало їх зацікавленість та бажання долучитися до спільної роботи. Інтерес у студентів викликали такі форми роботи, як ток-шоу, брейн-ринги, «правові ринги», педагогічні турніри, етичні діалоги. Робота полемічного клубу будувалася на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, де педагогу відводилася роль фасилітатора.

Специфікою роботи полемічного клубу було широке застосування дискусійних методів, які є своєрідним критерієм гуманізації виховного середовища закладу вищої освіти.

Студентів приваблювала така форма роботи, як ток-шоу, де зіштовхувалися різні точки зору, можна було висловити свою думку, полемізувати як з однолітками, так і з викладачами. Особливістю ток-шоу були запрошені гості. Це могли бути відомі люди міста, директори та завучі шкіл, учителі-практики, батьки і навіть діти. Окрім того, до роботи в ток-шоу долучалися експерти, які аналізували дискусію і давали певні рекомендації чи поради. Так, на базі Рівненського державного гуманітарного університету нами було проведено ток-шоу «Як я навчився цінувати свій час», на базі Кременецької педагогічної академії імені Тараса Шевченка – «Як мої батьки виховували мене відповідальним». Спеціально до ток-шоу були зняті короткі відео, що відповідали назві і змісту заходу. У першому випадку це були сценки запізнення на заняття, байдикування, у другому – інтерв'ю зі студентами, де вони діляться своїми спогадами. Після цього йшло жваве обговорення, у якому брали участь студенти та гості. Зрештою до студії запрошували героїв відео-сюжетів. Експерти ставили запитання та давали свої рекомендації.

Ще однією цікавою формою роботи зі студентами гуманітарних факультетів на базі університетської бібліотеки були зустрічі гуртка «Бібліоманія», де зі своїми літературними творами виступали студенти чи запрошені гості, автори книг та літературних дописів. У роботі «Бібліоманії» брали участь співробітники університетської бібліотеки, які готували виставки та анонсували літературні новинки для студентів. Особливий інтерес для гуртківців мали книги про студентів, які жили в різний час, у різних країнах, але також мали схожі

проблеми, що стосувалися моральної відповідальності, свободи, гідності, совісті, морального вибору та морального рішення.

Формування компетентностей, відповідних умінь і навичок відповідальної поведінки здійснювалося у тренінгу моральної відповідальності «Я – морально відповідальна особистість» для студентів 3-4-х курсів.

Програма тренінгу була розрахована на 20 годин, з них 14 годин аудиторної та 6 годин самостійної роботи. У групу для тренінгу об'єднувалося до 20 осіб. До структури тренінгу увійшло 7 сесій:

Сесія 1. Моральна відповідальність як особистісна на соціальна цінність.

Сесія 2. Свобода та відповідальність.

Сесія 3. Відповідальність чи вина?

Сесія 4. Мої ролі та обов'язки у житті.

Сесія 5. Моральна саморегуляція.

Сесія 6. Моральна відповідальна поведінка

Сесія 7. Форми і методи виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості.

Ми поділяємо точку зору Блінова, який пов'язує ефективність тренінгу з тим, що у такій формі роботи: «цінується точка зору і знання кожного учасника; можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу; існує можливість вчитися, виконуючи практичні дії; можна припускатися помилок, що не призводитиме до покарання або негативних наслідків; немає оцінок та інших «каральних» засобів оцінювання нових знань» (Блінов, 2008, с. 12).

Таке розуміння дає змогу виховувати необхідні моральні якості, цінності в комфортних, не стресових умовах, за яких особистість формує і розвиває необхідні уміння і навички.

Практика показала, що участь студентів у тренінгу сприяла позитивним змінам у ставленні до себе, до інших людей, обраної професії. Студенти відмітили, що тренінг їм допоміг краще зрозуміти сутність моральної відповідальності (67,4%), міру особистої відповідальності у різних життєвих ситуаціях (59,8%), розкрити свої можливості (45,2%), отримати позитивну мотивацію для роботи над собою (41,9%), здобути важливий досвід для самостійного життя (38,5%), набути розуміння того, як потрібно працювати у школі з дітьми (24,5%), додав впевненості у своїх силах (19,6%), сприяв налагодженню стосунків із батьками, однолітками (14,7%), сприяв набуттю готовності діяти у різних ситуаціях (9,3%), протистояти безвідповідальності і байдужості (5,8%), узгоджувати свої бажання і обов'язки (3,8%), прийняти важливе життєве рішення (1,5%).

Використаний нами метод форум-театру Боаля (Boal, 2019) розглядався як інтерактивний спосіб вирішення проблеми моральної відповідальності студентів на основі зв'язку театрального дійства з глядачами. На базі Рівненського державного гуманітарного

університету діяв форум-театр «Сюжети», де програвалися газетні, інтернет-статті чи реальні ситуації. Перевагами форум-театру були: інтерес до нього з боку студентської аудиторії; контакт акторів і глядачів; критично мислячий, активний глядач, що вносить корективи і бере безпосередню участь у виставі; спільна гра.

Підготовка вистав у форум-театрі «Сюжети» включала такі етапи, як вибір сюжету, проблеми, реальної історії; розподіл ролей; репетиція мізансцен; коригування і внесення змін; демонстрація вистави; аналіз.

Як правило, сама вистава тривала 15-20 хвилин і обривалася на кульмінації, після чого актори разом із глядачами шукали рішення колізії. Керівник форум-театру «Сюжети» виконував роль фасилітатора. Важливим було те, що у роботі форум-театру не було ні вказівок, ні підказок. Студенти шукали декілька рішень, кожне з яких було можливим шляхом. Завданням форум-театру була профілактика безвідповідальної та ризикованої поведінки молоді та спонукання до моральної відповідальної поведінки.

Таким чином, урахування сучасних умов, вікових особливостей студентської молоді, поєднання традиційних та інноваційних форм роботи, стимулювання студентської активності та ініціативності, диференційований підхід дали змогу добитися позитивних зрушень у вихованні моральної відповідальності у студентів.

Обговорення. Увага до виховання моральної сфери особистості зумовлена тим, що модерне суспільство потребує не лише освічених фахівців, але й високоморальних громадян, гідних свого покликання, відповідальних перед собою і перед суспільством, що є основою покращення якості життя, успішних реформ і розбудови України та її визнання у всьому світі.

Концептуальні ідеї, психологічні механізми відповідальності як моральної цінності розкриваються у дослідженні моральної самосвідомості зростаючої особистості (Бех, Чорна, Журба, Киричок, Шкільна, & Коновець, 2016), що визначає сучасні підходи і напрямки виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності.

Останнім часом здійснено ряд дисертаційних досліджень, у яких піднімається питання виховання моральної відповідальності молоді, зокрема: виховання відповідальної поведінки учнів 7–8-х класів загальноосвітньої школи (Куниця, 2008); відповідальність як чинник розвитку лідерських якостей студента (Куриця, 2013). Водночас реалії сьогодення свідчать, що молодь, яка навчається у закладах вищої освіти, не завжди адекватно реагує на суспільні перетворення, що призводить до зміщення пріоритетів у ціннісній сфері, світосприйнятті, втрати віри в будь-які ідеали загалом, негативно позначається на моральній відповідальності.

У зарубіжних дослідженнях (Yang, & Ha-Brookshire, 2019) моральна відповідальність розглядається як основний чинник підготовки фахівця до професійної діяльності, здатності ефективно взаємодіяти з колективом, проявів корпоративної стійкості. Ці положення також підтверджуються дослідженнями (Baron, 2001; Farrington, Curran, Gori, O’Gorman, & Queenan, 2017; McWilliams, & Siegel, 2001; Rodriguez, Siegel, Hillman, & Eden, 2006), які

вважають моральну відповідальність необхідною умовою тривалих зв'язків та взаємодії між усіма суб'єктами, що відповідає суспільним очікуванням.

Висновки. У статті висвітлено специфіку виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності. На основі аналізу вітчизняних і зарубіжних джерел досліджено закономірності виховання моральної відповідальності у студентів.

За допомогою критеріїв та показників виявлено високий, середній, достатній та низький рівні вихованості моральної відповідальності у студентів.

Розкрито форми і методи виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності., що дозволило розширити етичні знання та уявлення студентів, сформувані відповідні почуття, мотиви, навички, уміння моральної відповідальної поведінки. У роботі зі студентами закладів вищої освіти використовувалися індивідуальні, мікрогрупові, колективні, масові та самостійні форми роботи.

У процесі виховання свою ефективність довели індивідуальні, етичні, сократівські бесіди, кураторські години, спецкурс «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості», тренінг «Я морально-відповідальна особистість», форум-театр «Сюжети», полемічний клуб «Nowadays», гурток «Бібліоманія».

Доцільне використання виховних форм (індивідуальних, мікрогрупових, групових, масових) та методів (активних, вербальних, дискусійних, творчих, рефлексивних, діагностувальних, проєктивних, імітаційних) у процесі виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності забезпечило стійкі зміни у показниках когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-практичного критеріїв.

Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з впровадженням у виховну діяльність закладів вищої освіти спецкурсу «Вітчизняний і зарубіжний досвід виховання моральної відповідальності у зростаючої особистості» та включенням до планів виховної роботи заходів щодо формування готовності до морального вибору, здатності студентів ухвалювати моральні рішення, брати на себе моральну відповідальність.

Список використаних джерел

- Baron, D. P. (2001). Private politics, corporate social responsibility, and integrated strategy. *Journal of Economics & Management Strategy*, 10(1), 7–45.
- Boal, A. (2019). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Rodriguez, P., Siegel, D. S., Hillman, A., & Eden, L. (2006). Three lenses on the multinational enterprise: Politics, corruption, and corporate social responsibility. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 733–746.
- Farrington, T., Curran, R., Gori, K., O'Gorman, K. D., & Queenan, C. J. (2017). Corporate social responsibility: reviewed, rated, revised. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(1), 30–47.
- Yang, N. & Ha-Brookshire, J. (2019). Truly sustainable or not? An exploratory assessment of sustainability capability of textile and apparel corporations in China from the moral responsibility perspective. *Fashion and Textile*. (V.6, No 15).
- McWilliams, A., & Siegel, D. (2001). Corporate social responsibility: A theory of the form perspective. *Academy of Management Review*, 26(1), 117–127.

UN (1995). *'World Programme of Action for Youth to the Year 2000 and Beyond'*; New York: UN.

UN (2007). *'World Youth Report 2007 – Young People's Transition to Adulthood: Progress and Challenges'*; New York: UN.

Zhurba, K. (2014). Problems of education in young of meaning life values (ethical and philosophical aspects). Kelm: scientific issuen of knowledge, education, law and management. *Fundacja Oswiata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO*, 1 (5), 121-125.

Valla, L. (1519). *De Voluptate ac vero bono libri III*. [Basileae]:[apud. Cartandrum]: anna.

Wojtyła, K. (2000). *Osoba I czyn, oraz inne studdia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubieckiego.

Zhurba, K. (2016). Conceptual Approaches to the Education of Life Meaningful Values of Teenagers and Early Adolescence in Ukraine. *Scientific Bulletin of Chelm. Section of Pedagogy*, 2, 9–14.

Абеляр, П. (1995). *Теологические трактаты* (Пер. с латыни, коммент., ввод. ст. сост. С. С. Неретиной). Москва: Прогресс: Гнозис.

Аквинский, Ф. (2005). *Сумма теологии*. Пер. с лат. С. И. Еремеев, А. А. Юдин. Киев: Ника-Центр. (Ч. 1).

Аристотель. (2015). *Политика*. Москва: Эксмо.

Берн, Е. (2016). *Ігри, у які грають люди*. Пер. з англ. К. Меньшикової. Харків: Книжковий Клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».

Бех, І. Д. (2012). Особистість у просторі духовного розвитку. *Навчальний посібник*. Київ: Академвидав.

Бех, І. Д., Чорна, К. І., Журба, К. О., Киричок, В. А., Шкільна, І. М. & Коновець, С. В. (2016). Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. *Монографія*. Харків: «Друкарня Мадрид».

Бех, І. Д., Алексеєнко, Т. Ф., Кириленко, С. В., Кириченко, С. В., Корецька, Л. В., Остапенко, О. І., Пруцакова, О. Л., Харченко, Н. В., Шкільна, І. М., & Журба, К. О. (2019). *Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей*. Київ: ІПВ НАПНУ.

Блінов, О. А. (2008). Особливості організації проведення психологічного тренінгу. *Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 12*. Київ: КиМУ. 9–23.

Бодров, В. А. & Луценко, А. Г. (1991). *Профессиональная ответственность как психологическая категория субъекта деятельности. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала*. Москва: Ин-т психологии АН СССР. 157–167.

Гегель, Г. (1935). *Сочинения*. Пер. Б. Г. Столпнера; (Ред.) М. Б. Митина. Москва-Ленинград: Соцекгиз. 1(14).

Кант, И. (1994). *Критика чистого разума*. Пер. с нем. Н. О. Лосского. Москва: Мысль.

Кремень, В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Київ: Товариство «Знання» України.

Куниця, Т. Ю. (2008). *Виховання відповідальної поведінки учнів 7–8 класів загальноосвітньої школи*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.

Куриця, А. І. (2013). *Відповідальність як чинник розвитку лідерських якостей студента*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.

Локк, Дж. (1985). *Элементы натуральной философии*. Москва: Мысль.

Перлз, Ф. (2007). *Гештальт-семинары*. Москва: Институт Общегуманитарных исследований.

Платон. (2006). *Сочинения в четырех томах*. Санкт – Петербургб. 2(4)

Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика. 1(2).

Салливан, Г., Ротгер, Дж. & Мишел, У. (2007). *Теория межличностных отношений и когнитивные теории личности*. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК.

Сартр, Ж. П. & Камю, А. (2001). *Две грани экзистенциализма*. Москва: ОЛМА-Пресс.

Сопівник, І. В. (2014). Концептуальні засади виховання моральної відповідальності сільської молоді. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2 (6), 198-208.

Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори*. Київ: Радянська школа. 5(5).

Чорна, К., Журба, К., Киричок, В., Коновець, С., Роговець, О., Назаренко, Г. & Шкільна, І. (2014). Виховання культури гідності дітей та учнівської молоді в позаурочній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. *Методичний посібник*. Кіровоград: Імекс – ЛТД.

Шкільна, І. М. (2015а). Виховання відповідальності як вияву моральної самосвідомості у старших підлітків. *Матеріали VII Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій*. Черкаси: ЧОПОПП. 1(2), 180–186.

Шкільна, І. М. (2015б). Відповідальність як цінність громадянина-патріота України у вихованні моральної самосвідомості підлітків. *Матеріали XII Захаренківських педагогічних читань*. Черкаси: ЧОПОПП. 72–77.

References

Baron, D. P. (2001). Private politics, corporate social responsibility, and integrated strategy. *Journal of Economics & Management Strategy*, 10(1), 7–45.

Boal, A. (2019). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Rodriguez, P., Siegel, D. S., Hillman, A., & Eden, L. (2006). Three lenses on the multinational enterprise: Politics, corruption, and corporate social responsibility. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 733–746.

Farrington, T., Curran, R., Gori, K., O’Gorman, K. D., & Queenan, C. J. (2017). Corporate social responsibility: reviewed, rated, revised. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(1), 30–47.

Yang, N. & Ha-Brookshire, J. (2019). Truly sustainable or not? An exploratory assessment of sustainability capability of textile and apparel corporations in China from the moral responsibility perspective. *Fashion and Textile: Vol. 6, Issue 15*.

McWilliams, A., & Siegel, D. (2001). Corporate social responsibility: A theory of the form perspective. *Academy of Management Review*, 26(1), 117–127.

UN (1995). *World Programme of Action for Youth to the Year 2000 and Beyond*. New York: UN.

UN (2007). *World Youth Report 2007 – Young People’s Transition to Adulthood: Progress and Challenges*. New York: UN.

Zhurba, K. (2014). Problems of education in young of meaning life values (ethical and philosophical aspects). *Kelm: scientific issue on of knowledge, education, law and management. Fundacja Oswiata i Nauka Bez Granic PRO FUTURO*, 1 (5), 121–125.

Valla, L. (1519). *De Voluptate ac vero bono libri III*. [Basileae]:[apud. Cartandrum].

Wojtyła, K. (2000). *Osoba i czyn, oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubieckiego.

Zhurba, K. (2016). Conceptual approaches to the education of life meaningful values of teenagers and early adolescence in Ukraine. *Scientific Bulletin of Chelm. Section of Pedagogy*, 2, 9–14.

Abeliar, P. (1995). *Teologicheskie traktaty* [Theological treatises]. Moscow: Progress: Gnozis.

Akvinskii, F. (2005). *Summa teologii: Vol. 1* [The sum of theology]. Kyiv: Nika-Tsentr.

Aristotel. (2015). *Politika* [Politics]. Moscow: Eksmo.

Bern, E. (2016). *Ihry, u yaki hraiut liudy* [Games People Play]. Kharkiv: Knyzhkovyi Klub «Klub Simeinoho Dozvillia».

Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku* [Personality in the space of spiritual development]. Kyiv: Akademvydav.

Bekh, I. D., Chorna, K. I., Zhurba, K. O., Kyrychok, V. A., Shkilna, I. M. & Konovets, S. V. (2016). *Vykhovannia moralnoi samosvidomosti zrostaiuchoi osobystosti v pozaklasnii diialnosti zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv* [Educating growing personality’s moral consciousness in the extracurricular activities of secondary schools]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd».

Bekh, I.D., Aliexsieienko, T.F., Kyrylenko S.V., Kyrychenko, S.V., Koretska, L.V., Ostapenko, O.I., ... & Zhurba, K.O. (2019). *Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnosti* [The New Ukrainian

School program is in the process of moving towards values]. Kyiv: IPV NAPNU.

Blinov, O. A. (2008). Osoblyvosti orhanizatsii provedennia psykholohichnoho treninhu [Features of the organization of psychological training]. In *Visnyk. Zbirnyk naukovykh statei Kyivskoho mizhnarodnoho universytetu. Serii: Psykholohichni nauky: Vol.12* (pp. 9–23). Kyiv: KyMU.

Bodrov, V. A. & Lutsenko, A. H. (1991). Professionalnaia otvetstvennost kak psikhologicheskaiia kategoriia subekta deiatelnosti [Professional responsibility as a psychological category of the subject of activity]. In *Psikhologicheskii issledovaniia problemy formirovaniia lichnosti professionala* (pp. 157–167). Moscow: In-t psikhologii AN SSSR.

Gegel, H. F. V. (1935). *Sochineniia: Vol. 1* [Works]. Moscow-Leningrad: Sotsiekgiz.

Kant, I. (1994). *Kritika chistogo razuma* [The critique of pure reason]. Moscow: Mysl.

Kremen, V. H. (2010). *Filosofiiia liudynotsentryzmu v osvithnomu prostori* [Philosophy of human-centrism in the educational space]. Kyiv: Tovarystvo «Znannia» Ukrainy.

Kunysia, T. Yu. (2008). *Vykhovannia vidpovidalnoi povedinky uchniv 7–8 klasiv zahalnoosvitnoi shkoly* [Education of responsible behavior of pupils of 7-8 grades in secondary school]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

Kurytsia, A. I. (2013). *Vidpovidalnist yak chynnyk rozvytku liderskykh yakosti studenta* [Responsibility as a factor in the development of student's leadership qualities]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

Lokk, Dzh. (1985). *Elementy naturalnoi filosofii: 1-3 Vol.* [Elements of natural philosophy]. Moscow: Mysl.

Perlz, F. (2007). *Heshtalt-seminary* [Gestalt workshops]. Moscow: Institut Obshechegumanitarnykh issledovaniia.

Platon. (2006). *Sochineniia: Vol. 1* [Works]. St. Petersburg.

Rubinshtein, S. L. (1989). *Osnovy obshchei psikhologhii: Vol 2* [Fundamentals of General Psychology]. Moscow: Pedagogika.

Sullivan, H., Rotter, Dzh. & Mishel, U. (2007). *Teoriia mezhlichnostnykh otnoshenii i kognitivnye teorii lichnosti* [Interpersonal relations theory and cognitive theories of personality]. St. Petersburg: Praim-EVROZNAK.

Sartre, Zh. P. & Kamiu, A. (2001). *Dve grani ekzistentsializma* [Two facets of existentialism]. Moscow: OLMA-Press.

Sopivnyk, I. V. (2014). Kontseptualni zasady vykhovannia moralnoi vidpovidalnosti silskoi molodi [Conceptual principles of education of moral responsibility of rural youth]. In *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: Vol. 2 (6i)* (pp.198–208).

Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory: Vol. 5* [Selected works]. Kyiv: Radianska shkola.

Chorna, K., Zhurba, K., Kyrychok, V., Konovets, S., Rohovets, O., Nazarenko, H. & Shkilna I. (2014). *Vykhovannia kultury hidnosti ditei ta uchnivskoi molodi v pozaurochnii diialnosti zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv* [Education of culture of dignity of children and students in extra-curricular activities of secondary schools]. Kirovohrad: Imeks–LTD.

Shkilna, I. M. (2015a). Vykhovannia vidpovidalnosti yak vyjavu moralnoi samosvidomosti u starshykh pidlitkiv [Raising responsibility as a manifestation of moral consciousness in older adolescents]. In H.A. Nazarenko (Ed.), *XII Mizhnarodnyi festyval pedahohichnykh innovatsii: Vol. 1. Conference Proceedings* (pp. 180–186). Cherkasy: ChOIPOPP.

Shkilna, I. M. (2015b). Vidpovidalnist yak tsinnist hromadianyna-patriota Ukrainy u vykhovanni moralnoi samosvidomosti pidlitkiv [Responsibility as a value of the citizen-patriot of Ukraine in education of adolescents' moral consciousness]. In H.A. Nazarenko (Ed.), *XII Zakharenkivski pedahohichni chytannia, Vseukrainska nauково-praktychna konferentsiia «Patriotyzm – nahalna potreba Ukrainy y ukrainsiv» Conference Proceedings* (pp. 72–77). Cherkasy: ChOIPOPP.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-118-127>

УДК 373.3/.5.015.31: 17.022.1] – 047.44

ORCID ID 0000-0002-8058-1794

Олена Роговець,

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

ТРЕНІНГ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ФОРМА РОБОТИ У ФОРМУВАННІ В ПІДЛІТКІВ ЦІННОСТІ ЖИТТЯ

Анотація. Статтю присвячено проблемі формування цінності життя у підлітків засобами тренінгової роботи, розкрито сутність тренінгу, як форми групової роботи, яка спонукає підлітків до самостійного пошуку, вирішенню певних завдань і допомагає здійснити перехід від теоретичного рівня до прикладних знань, спрямована на самопізнання, самовизначення та самовдосконалення особистості, сприяє усвідомленню позиції вихованців, формуванню критичного мислення, умінню керувати власною поведінкою, розвитку певних якостей; спрямовує учнів до аналізу й перегляду своїх дій.

У статті розглянуто активні та інтерактивні методи, а саме: індивідуальна робота, робота в парах, робота в малих групах, робота в колі, рольова гра, створення тематичних творчих робіт, обговорення, презентація тощо.

Кожний метод передбачає вирішення конкретного завдання, специфіка якого обумовлена метою, змістом та віковими особливостями підлітків

Розглянуто специфіку роботи тренінгової групи, під час роботи в якій створюються умови, які дозволяють проявити ініціативу, творчість, самостійність і відповідальність, накопичувати особистий досвід, самостійно обирати ціннісні орієнтації.

Успішність запропонованих форм і методів забезпечується за умови дотримання особистісно орієнтованого підходу, партнерських відносин між педагогом та учнями, взаємодії на основі діалогу, коли під час інтерактивних занять вислуховується та приймається погляд кожного з учасників.

У статті представлено результати формувального експерименту щодо формування цінності життя у підлітків засобами тренінгової роботи.

Практичне значення статті полягає у використанні матеріалів в організації виховної роботи закладів загальної освіти, підготовки педагогів і педагогічної практики студентів.

Ключові слова: інтерактивні методи, підлітки, тренінг, цінність життя.

Olena Rohovets,

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

TRAINING AS AN ORGANIZATIONAL FORM OF WORK IN FORMATION OF TEENAGERS' VALUE OF LIFE

Abstract. The article is devoted to the issue of formation of teenagers' value of life by facilities of training work, training essence is exposed as a form of group work, that induces teenagers to the independent search, to the decision of set tasks, and helps to carry out the transition from of the theoretical level to the applied knowledge, sent to self-knowledge, self-determination and self-perfection of personality,

assists realization of position of pupils, develop the critical thinking, ability to manage one's own behaviour, develop certain quality; directs students to the analysis and revision of the actions.

The active and interactive methods are considered in the article, namely: presentation, individual work, work in pairs, work in small groups, work in a circle, role play, creation of thematic creative works, discussion, presentation and others like that. Every method provides the decision of certain task, the specific of its realization is conditioned by the aim, maintenance and age-related features of teenagers the specific of work of training group, during work terms, that allow to display initiative, work, independence and responsibility, to accumulation of the one's own personal experience, independent making of the valued orientations.

Success of the forms and methods is provided on condition of observance of the person-cantered approach, partner relations between teacher and students; cooperation on the basis of dialogue, when during interactive classes listen to and accepted the point of view of each participants. Moreover, the results of formative experiment are presented in relation to forming of value of life for teenagers by facilities of training work. The practical value of the article consists in that her materials can be used in organization of educator's work in educational institutions, teachers training and students' pedagogical practice.

Key words: *interactive methods, teenagers, training, value of life.*

Вступ. На кожному етапі розвитку суспільства формується специфічний набір і структура цінностей, які сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності. Особливості системи потреб індивіда, з одного боку, визначаються культурно-історичною системою цінностей суспільства, а з другого-визначають можливості індивіда інтеріоризувати ті чи інші елементи цієї системи. Особливості системи потреб, індивідуально-психологічні властивості людини зумовлюють певну форму інтеріоризації нею цінностей.

У розробленій Бехом концепції особистісних цінностей під цим поняттям розуміються унормовані утворення, певні приписи, що «задають необхідну чи бажану поведінку, суб'єкт-суб'єктні утворення, що належать одночасно і суб'єктові, й об'єктовому життєвому світу» (Бех, 2003, с. 278)

Цінності особистості завжди мають об'єктивний і суб'єктивний аспекти. Їх можна умовно поділити на суспільні (об'єктивовані в культурі й закріплені в різних формах суспільної свідомості) та особистісні, властиві одній конкретній людині: «...особистісні цінності можуть охоплювати як індивідуалізовані суспільні цінності, так і суто індивідуальні, унікальні для конкретної особистості (Тарновська, 2003, с. 70).

На основі аналізу теоретичних джерел визначено головне поняття дослідження – цінність життя, яке трактуємо, як виявлення ставлення особи до життя як найвищої людської цінності, що відображається в усвідомленні нею безпеки життя, пошуку сенсу життя, організації повноти життя на основі творчості та життєвого оптимізму, розвитку життєвої компетентності, створюючи для індивіда можливості гідної людської самореалізації в сучасному проблемному соціумі. У структурі цінності життя виділяємо дві головні субцінності – безпеку життя, повноту життя (Шахрай, 2017).

Питання важливості формування у підлітків цінності життя розглядаються в працях Бега (2008), Гончар (2017), Малиношевського (2017), Шахрай (2017) та інших.

Це активізує актуальність дослідження та формування цінності життя в підлітків,

усвідомленості ними цінності власного життя, розуміння можливостей власної життєдіяльності та необхідності дотримуватися її безпеки, позитивної налаштованості на спілкування з природним та соціальним довкіллям, насиченість життя діями морально-духовної спрямованості; адекватність поведінки щодо ризиків соціального та фізичного характеру; здатність задіяти ресурси (фізичні, психічні, соціальні, духовні) задля самореалізації (як людини).

Мета і завдання. Метою статті є розкриття сутності тренінгу, як форми групової роботи, яка спонукає підлітків до самостійного пошуку, вирішенню певних завдань, і допомагає здійснити перехід від теоретичного рівня до прикладних знань, спрямована на самопізнання, самовизначення та самовдосконалення особистості, сприяє усвідомленню позиції вихованців, формуванню критичного мислення, умінню керувати власною поведінкою, розвитку певних якостей; спрямовує учнів до аналізу й перегляду своїх дій.

Методи дослідження. В своєму дослідженні ми використовували інтерактивні методи виховання: рольові ігри, інсценізації, творчі завдання, вирішення ситуацій морального вибору і творчих завдань (містять більшою чи меншою мірою елемент невідомого, мають зазвичай декілька підходів виконання), які дали змогу не тільки репрезентувати теоретичні знання, а й сприяти їх прийняттю та поглибленню у процесі міжособистісного спілкування і творчого пошуку.

Дослідження проводилося в межах виконання НДР «Формування у підлітків цінності життя у взаємодії школи і сім'ї» на базі Великополовецької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату I-II ступенів, ЗОШ I-III ступенів № 12 м. Києва. Їм було охоплено 240 учнів 6–9-х класів.

Результати дослідження. Тренінгова технологія вимагає використання інтерактивних методів надання інформації та закріплення певних знань. Інтерактивні методи є спеціальною формою організації пізнавальної та комунікативної діяльності, в якій людина, що навчається, залучається до групового процесу та має можливість не тільки засвоювати тематичний матеріал, а й висловлюватися з приводу того, що вона розуміє, відчуває, знає, думає по відношенню до групової діяльності.

«Інтерактивний» означає «взаємодію», тобто активну участь усіх учасників групового процесу. Якщо під час традиційного уроку активна робота учнів складала 25%, то під час тренінгу – 75%.

У процесі опанування умінням роботи в групі (команді), в учнів формувалося доброзичливе ставлення один до одного, а кожний з них мав можливість висловити свою думку. За цих умов створювалася ситуація успіху, формувалися здатності толерантного спілкування, вміння аргументувати свою точку зору, знаходити альтернативне рішення проблеми. Оскільки тільки реальне життя може повною мірою засвідчити сформованість у дитини тих чи інших здібностей соціальної поведінки і вчинкової діяльності, що видається неможливим в умовах експерименту, до змісту позаурочної виховної діяльності включали

рольові та сюжетно-рольові ігри, виховуючи ситуації.

Особливу значущість «прогривання» поведінкових моделей мало тоді, коли діти засвоювали їх на когнітивному та емоційному рівні, але не могли з тих чи інших причин безпосередньо використовувати в реальних життєвих обставинах. Це було не лише ефективним виховним засобом, а й поставало об'єктивним критерієм перевірки показників діяльнісного компонента.

Серед сучасних методів виховної роботи активно використовувався рефлексивно-експліцитний метод. Суть цього методу полягає в апелюванні до позитивного досвіду вихованця і сприяє глибинному зануренню у його самосвідомість. Цей метод може бути як самостійним, так і пронизувати інші, підсилюючи ефективність будь-якого іншого методу. За цим методом проводяться бесіди, дискусії, «мозковий штурм», педагогічні ситуації, обговорення проектної діяльності – методи реалізації інтерактивної технології виховання (Бех, 2012).

Використання цього методу дозволило педагогам і вихованцям краще зрозуміти свій внутрішній світ: емоції, почуття, мотиви, цінності, потреби, інтереси, прагнення. Вихованець як суб'єкт виховної діяльності починає добре усвідомлювати цей перерахований ряд.

Ми фіксували наступні характерологічні прояви у взаєминах педагог-вихованець: довіра педагогів щодо учнів, доброцентрованість вихованців, наявність у них благородства та самоповаги.

З метою підвищення знань підлітків щодо цінностей ми розробили і впровадили у практику тренінг **«Моє розуміння цінності життя»**.

Тренінг, як форма спеціально організованого навчання, під час якого особистість оволодіває соціально-психологічними знаннями, пізнає себе та інших людей, формує позитивну «Я» концепцію. Ця інтерактивна форма групової роботи, яка забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників групи між собою та з ведучим, є практикою психологічного впливу. При розробці тренінгу враховувалися психологічні особливості тренінгової групи.

Одним із основних завдань тренінгу «Моє розуміння цінності життя» було допомогти підлітку проявити і пізнати себе. Для цього, перш за все, дитина має прийняти і зрозуміти себе.

Підліток під час тренінгу вчився сприймати себе через призму погляду іншої людини (включався механізм зворотного зв'язку); через результати власної діяльності, оцінювання власних дій і вчинків (включався механізм самооцінки); через спостереження своїх внутрішніх емоційних станів (тобто осмислював, промовляв, обговорював з оточуючими свої переживання, емоції, відчуття, думки); через порівняння себе сьогоденного з собою вчорашнім; через порівняння себе з іншими.

Групове заняття давало можливість порівняти себе з іншими членами групи, що сприяло подоланню сором'язливості і заниженої самооцінки, зняття напруги і релаксації. Під

час і в кінці кожної гри висловлювалася подяка кожному з учасників, аналізувалися труднощі під час гри, не допускалася негативна оцінка будь-кого з учасників групи.

Суворо дотримувалася неконкурентний характер відносин. У групі створювалася атмосфера довіри, психологічної безпеки, психологічний комфорт кожному її учаснику. Добиралися ігри, які виключали конкурентний характер стосунків між учасниками групи, змагань. Наголошувалася цінність, унікальність кожного учасника групи, їх відмінність один від одного.

Найефективнішими засобами, що застосовувалися в тренінгу, виявилися групові дискусії, робота в парах, трійках, групах, міні-лекції, рольові ігри, які спрямовувалися на інтенсивну фізичну взаємодію і створювали умови для гармонізації інтелектуальної і емоційної сфер дітей.

Для тренінгового заняття характерним було високе емоційне напруження, що допомагало дітям налаштуватися на відверте спілкування і розкутість у висловлюванні своїх думок. Активізація інтелектуальної сфери відбувалася завдяки використанню головної форми інтелектуальної діяльності – груповій дискусії.

Під час проведення групової дискусії проблемні підлітки мали можливість висловити свою думку з обговорюваної проблеми, вчилися формулювати думки, аргументувати бачення поставленої проблеми, сперечатися, не ображаючи опонентів, критикувати точку зору інших, не переходячи на особистості.

Після кожної рольової гри відбувалося обговорення. Підлітки ділилися враженнями стосовно того, як вони почувалися в тій чи іншій ролі, намагалися мотивувати свої вчинки. Це дало можливість розвивати у них спостережливість, навчити пояснювати поведінку інших, дивитись на міжособистісну ситуацію очима партнерів по тренінгу.

Під час тренінгу нами застосовувалися наступні інтерактивні методи роботи, а саме: дискусія, психологічні ігри та вправи, ситуаційні завдання, мозковий штурм, рольова гра, зворотній зв'язок.

Ефективна та планомірна робота тренінгу забезпечувалася дотриманням його чіткої структури і технології проведення, а саме:

Вступна частина: створювалася сприятливий психологічний простір. Вироблялися, приймалися правила роботи групи. Налагоджувався прямий та зворотний зв'язок «учасник-група» та «група-учасник». Створювалися ситуації рефлексії.

Знайомство: повторювалися правила, далі була розминка. Під час знайомства називали власні імена. Кожен учасник малював себе у вигляді будь-якого образу і підписував малюнок. Уміння малювати не оцінювалося. Потім по колу учасники представляли та роз'яснювали, що зображено на малюнку. Тренер запитував, що сподівається отримати кожен учасник під час тренінгу. Під час знайомства використовували самопрезентації по принципу: «Мій найкращий друг сказав би про мене...», «Я не хочу вихвалитися, але...».

Основна: оцінювався рівень поінформованості щодо проблематики. Відбувалася

актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв'язання. Надавалася інформація і відбувалося засвоєння знань (вироблення вмій аналізу проблем і ситуацій; вироблення вмій критичного мислення і прийняття рішень; розвиток життєвих вмій творчого і критичного мислення, співпраці та групової роботи.

Заключна: Підводилися підсумки усієї роботи. Відбувалася оцінка отриманого досвіду і налаштування на атмосферу звичайного життя. Далі проводилися вправи на рефлексію та відновлення сил дітей. Завершальним моментом було позитивно емоційно прощання учасників і тренера.

Після завершення формувального етапу експерименту проводився контрольний зріз, методика якого не мала суттєвих відмінностей від тієї, що використовувалася нами на констатувальному етапі експерименту. Це давало змогу порівняти отримані до початку та після завершення формувального етапу експерименту результати як свідчення доцільності чи низької ефективності розроблених нами педагогічних умов формування цінностей життя підлітків.

У діаграмах (рис. 1, 2) представлено рівні підлітків, які входили до експериментальної групи, де запроваджувалися розроблені нами педагогічні умови і контрольної групи, до початку експерименту і після.

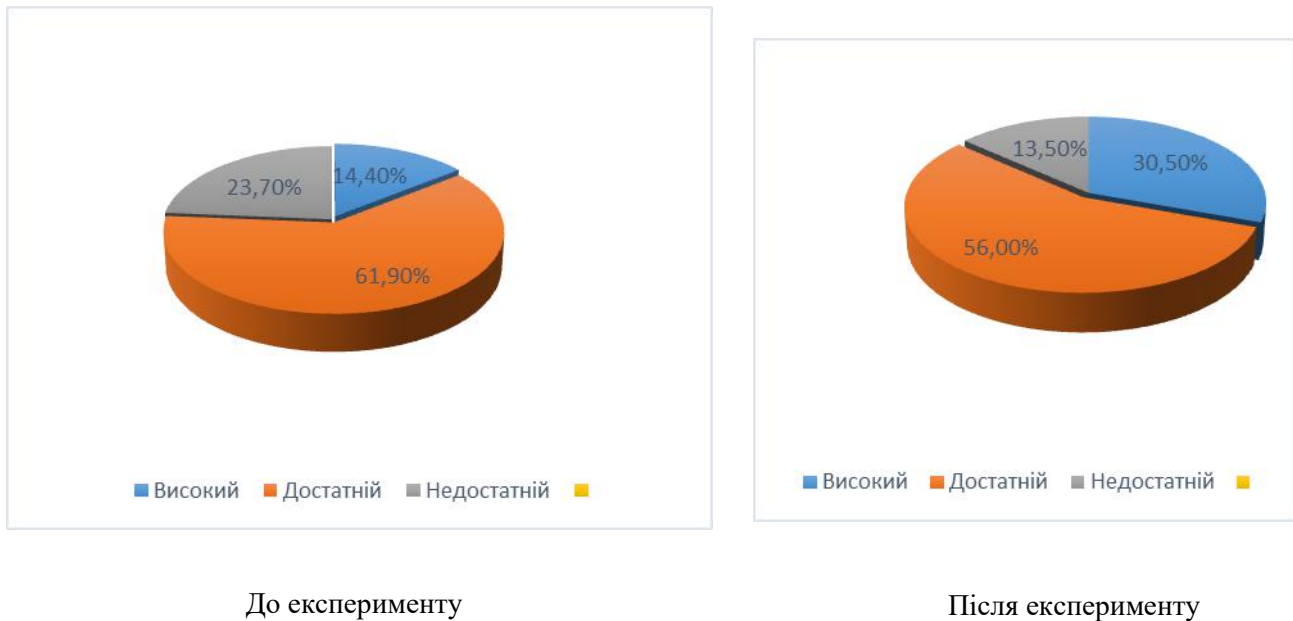


Рис. 1. Загальні рівні сформованості цінності життя у підлітків ЕГ (118 чол.).

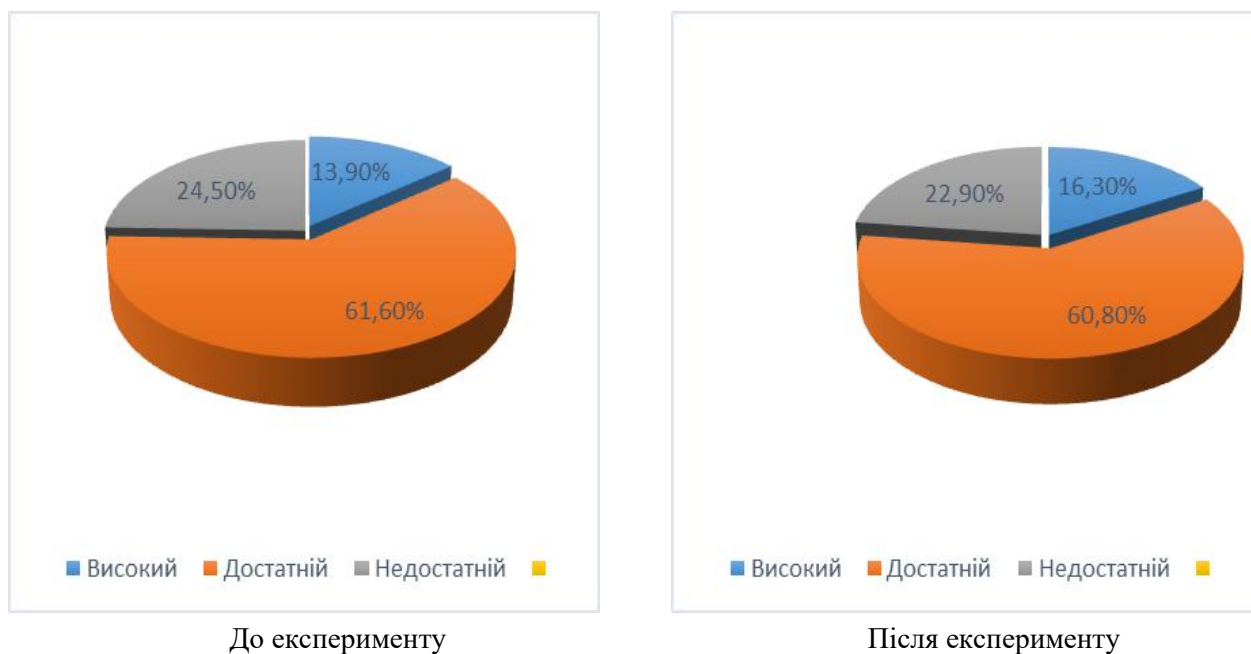


Рис. 2. Загальні рівні сформованості цінності життя у підлітків КГ (122 чол.).

Отже, данні, представлені у діаграмах засвідчують, що після завершення формувального етапу експерименту в ЕГ значно збільшилася кількість підлітків, які належали до високого рівня сформованості цінностей життя. В основному ці діти перейшли на цей рівень із середнього рівня, який, у свою чергу, поповнився за рахунок підлітків, які за результатами констатувального етапу експерименту перебували на низькому рівні сформованості цінностей життя.

Контрольні зрізи, які проводилися в контрольній групі, дали змогу виявити незначне збільшення кількості підлітків з високим рівнем сформованості цінностей життя, при цьому жодних позитивних змін не зазнали діти, які за результатами констатувального етапу експерименту були віднесені нами до низького рівня вихованості досліджуваного особистісного утворення. Тобто лише невеликий відсоток дітей, котрі перед початком роботи характеризувалися середнім рівнем, перейшов на високий рівень завдяки проведенню формування цінності життя за традиційною методикою.

Данні щодо динаміки сформованості цінності життя у підлітків до і після формувального експерименту представлені у діаграмах (рис. 3, 4).

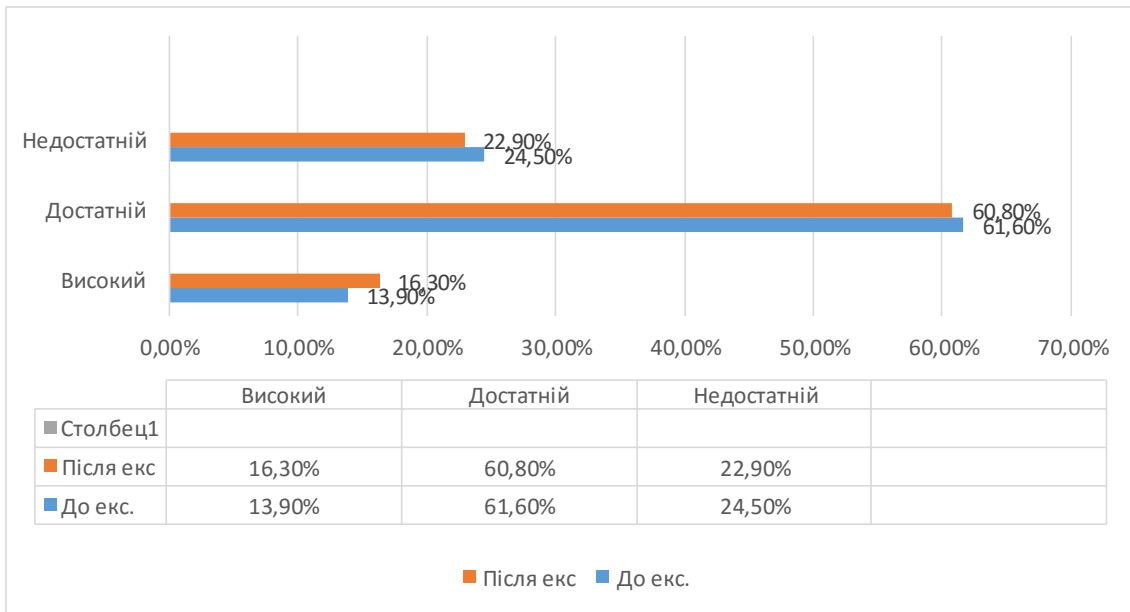


Рис. 3. Динаміка рівнів сформованості цінності життя у підлітків до і після формувального експерименту ЕГ (118 чол.).

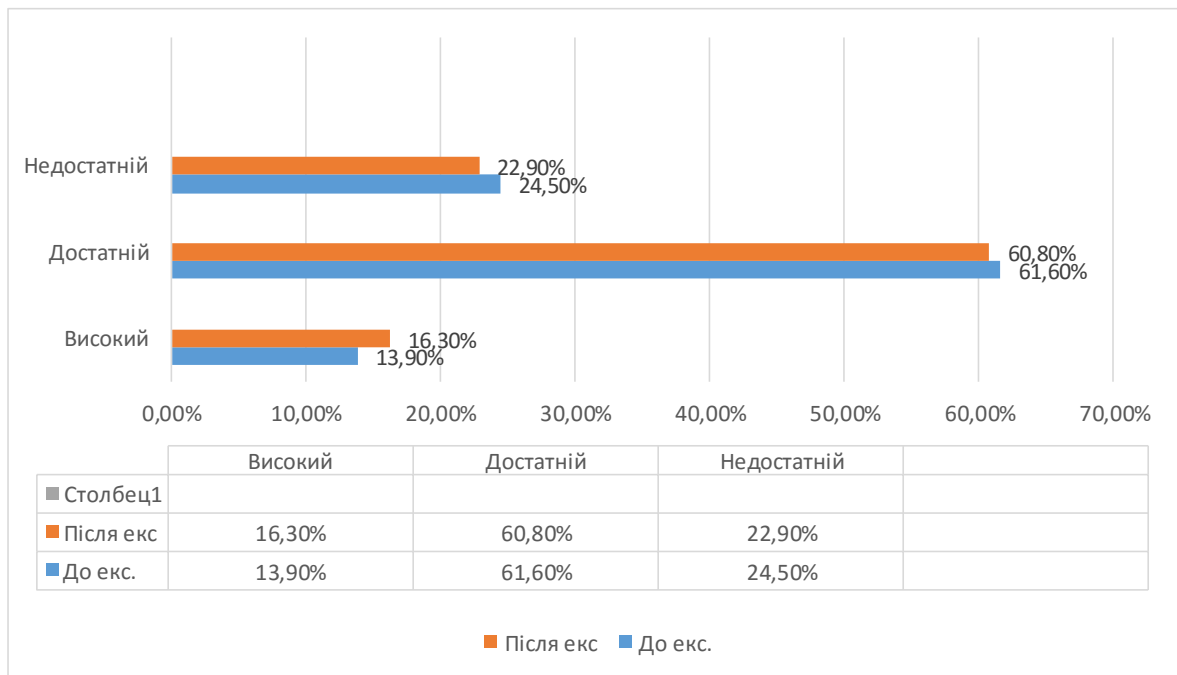


Рис. 4. Динаміка рівнів сформованості підлітків до і після формувального експерименту КГ (122 чол.).

Як видно з графіків діаграм за результатами контрольних зрізів, є позитивна динаміка щодо рівнів сформованості цінностей життя підлітків в експериментальній групі від початку і до завершення формувального етапу експерименту. У контрольній групі суттєвих позитивних змін у рівнях сформованості цінностей життя підлітків не виявлено.

Отже, можна зробити висновок про те, що розроблені та апробовані нами педагогічні умови сформованості цінностей життя підлітків довели свою ефективність.

Обговорення. Дослідники переконані в тому, що застосування інтерактивних методів у роботі з підлітками створює сприятливі умови взаємодії, які психологічно мотивують в учнів потребу висловлюватися щиро і безпосередньо, у них формується особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці в різних видах діяльності. (Вієвський, Лепеха, Балакірева, Дивак, Дмитришина, Жданова, Олійник, Панок, & Сидяк, 2014). Результати нашого дослідження підтверджують, що участь дітей у тренінгах розвиває у них спостережливість, навчає пояснювати поведінку інших, бачити сутність міжособистісних стосунків і розуміти партнерів по взаємодії.

Висновки. У статті висвітлюється окремі позиції педагогічної діагностики підлітків з проблеми формування цінностей життя.

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

З'ясовано, що підлітки експериментальної групи, які мають високий (духовно творчий) рівень сформованості цінності життя і які були залучені до експериментальної групи на формуальному етапі дослідження, виявили якісно підвищений рівень усвідомлення відповідальності за власне життя та життя інших людей, розуміння важливості наповнення власного життя творчими заняттями, розбудови повноти життя на засадах моральності, духовності, віри, оптимізму.

Доведено, що використання під час проведення тренінгу найбільш різноманітних таких активних форм роботи, як ігри, групові дискусії, міні-лекції, психотехнічні вправи, надання свободи вибору, спонукає підлітків до самостійного пошуку, вирішенню певних завдань. Відбувається перехід від теоретичного рівня до прикладних знань, актуалізується мотивація самопізнання, самовизначення та самовдосконалення. Формується критичне мислення, уміння керувати власною поведінкою, розвиток духовно-моральних якостей, у підлітків бажання самоаналізу, що ефективно сприяє формуванню цінності життя підлітків.

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

Список використаних джерел

- Анн, Л. Ф. (2007). *Психологический тренинг с подростками*. Санкт-Петербург: Питер.
- Бех, І. Д. (2015). *Вибрані наукові праці. Виховання особистості*. Чернівці: Букрек. 1(2).
- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості. Підручник*. Київ: Либідь.
- Бех, І. Д. (2012). Рефлексивно-експліцитний метод у вихованні особистості. *Рідна школа*, 12, 3-7.
- Вієвський, А. М., Лепеха, К. І., Балакірева, О. М., Дивак, В. В., Дмитришина, Н. А., Жданова, М. П., Олійник, І. М., Панок, В. Г. & Сидяк, С. В. (2014). *Технологія проведення профілактичного тренінгу в умовах шкільного середовища. Профілактика алкогольних та*

наркотичних проблем. Навчально-методичний посібник. Київ.

Гончар, Л. В. (2017). До проблеми формування у молодших підлітків цінності життя. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 133-136.

Малиношевський, Р. В. (2017). Цінності життя старших підлітків як проблема педагогічного аналізу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 21(2), 20-30.

Тарновська, О. С. (2003). *Девіантна поведінка підлітків і превентивна робота*. Чернівці: Рута

Хомутиннікова, Н. Н. (2012). Комунікативні очікування молодших школярів щодо вчителя в контексті становлення їхньої «Я-концепції». *Психологія і особистість*, 1, 114–125

Шахрай, В. М. (2017). Проблема формування в підлітків цінності життя у взаємодії школи і сім'ї: концептуальні засади дослідження. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*, 3(33).
Взято з: <https://www.narodnaosvita.kiev.ua/>

References

Ann, L. F. (2007) *Psychologicheskii trening s podrostkami* [Psychological training with teenagers]. Piter.

Bekh, I. D. (2015a). *Vybrani naukovi pratsi. Vychovannia osobystosti: Vol. 1* [Selected scientific works. Education of personality]. Chernivtsi: Bukrek.

Bekh, I. D. (2008). *Vychovannia osobystosti* [Education of personality]. Kyiv: Lybid

Bekh, I. D. (2012). Refleksyvno-eksplitsytnyi metod u vykhovanni osobystosti [The reflexive-explicit method in the education of personality]. *Ridna Shkola*, 12, 3-7.

Viiivskyj, A. M., Lepaha, K. I., Balakirieva, O. M., Dyvak, V. V., Dmytryshyna, N. A., Zhdanova, M. P., ... & Sydiak, S. V. (2014). *Tekhnolohiia provedennia profilaktychnoho treninhu v umovakh shkilnoho seredovyschcha. Profilaktyka alkogolnyh ta narkotychnyh problem*. [Technology of carrying out of preventive training in conditions of school environment. Prevention of alcohol and drug problems] Kyiv.

Honchar, L. V. (2017). *Formuvannia humannykh vzaiemyn batkiv z ditmy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku* [Formation of humane relationship between parents and children of primary school and teenagers]. Odessa: NGO "Pivdenna fundatsiia pedahohiky".

Malynoshevskiy, R. V. (2017). Tsinnosti zhyttia starshykh pidlitkiv yak problema pedahohichnoho analizu [Senior teenagers' values of life as a problem of pedagogical analysis]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 21(2)* (pp. 20–30). Kyiv.

Tarnovska, O. S. (2003). *Deviantna povedinka pidlitkiv i preventywna robota* [Deviant teenagers' behaviour and preventative work]. Chernivtsi: Ruta.

Khomutonnikova, N. N. (2012). Komunikatyvni ochikuvannia molodshykh shkoliariv shhodo vchytelia v konteksti stanovlennia ikhnoi „Ya-kontseptsii” [Communicative expectations of primary students regarding the teacher in the context of becoming their “Self-concept”] *Psykhologhiia i Osobystist*, 1, 114–125.

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 interaction between school and family: The conceptual basis of the study]. In *Narodna Osvita*, 3 (33). Retrieved from <https://www.narodnaosvita.kiev.ua>

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-128-138>

УДК [364.4-053.2:376-054.62]:364-787.522

ORCID ID 0000-0002-3916-1448

Світлана Семенюк,

*викладач кафедри сучасних європейських мов,
Київський національний торговельно-економічний університет,
м. Київ*

ПОНЯТТЯ СТІЙКОСТІ ДІТЕЙ-ІМІГРАНТІВ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Анотація. У статті представлено комплексне дослідження поняття стійкості дітей-іммігрантів, розкрито особливості соціальної роботи з дітьми-іммігрантами у європейському досвіді. Актуальність дослідження викликана активізацією світових імміграційних процесів та появою в Україні такої категорії дітей, як вимушені переселенці. Методами дослідження обрано аналіз, порівняння, систематизацію, узагальнення. Визначено фактори, що допомагають охарактеризувати поняття стійкості дітей-іммігрантів (вразливість, пристосування). Узагальнено фактори ризику (погані соціально-економічні умови, недостатня освіта батьків, небезпечні соціальні зв'язки) та фактори захисту (індивідуальні характеристики дитини, підтримку родини, здатність до вирішення проблем, дружбу з іншими дітьми, можливість встановити довірчі стосунки, позитивне ставлення до себе і до обставин, що виникають). Проаналізовано види стійкості: академічна (досягнення певного рівня знань); соціальна (почуття приналежності до школи, громади і розвиток соціальних навичок); емоційна (задоволеність життям, низький рівень тривожності); мотиваційна (висока мотивація на досягнення).

Сформульовано основні напрямки проведення соціальної роботи щодо формування стійкості у дітей-іммігрантів, а саме, соціальна робота з середовищем, що оточує дитину (в школі, з батьками, у громаді); соціальна робота щодо виховання соціальних навичок (налагоджування стосунків та розв'язання конфліктів, співпраця, толерантність); формування позитивної самооцінки і поваги дитини до себе, позитивного ставлення до життя. Результати проведеного дослідження знайшли підтвердження у роботах вітчизняних науковців присвячених соціально-педагогічній роботі з дітьми вразливих категорій. Європейський досвід роботи формування стійкості у дітей-іммігрантів є актуальним для української соціально-педагогічної науки і практики у зв'язку із наявністю в Україні такої категорії дітей, яка вимушені переселенці.

Ключові слова: дитина, види стійкості, вразливість, іммігранти, пристосування, соціальна робота, стійкість, фактори ризику, фактори захисту.

Svitlana Semeniuk,

*Lecturer of the Modern European Languages,
Department Kyiv National University of Trade and Economics,
Kyiv*

THE CONCEPT OF RESILIENCE IN IMMIGRANT CHILDREN IN THE CONTEXT OF SOCIAL WORK: EUROPEAN PRACTICE

Abstract. The article presents a comprehensive study of the concept of immigrant children sustainability, reveals the features in social work with immigrant children in European experience. The urgency of the study is determined by both the intensification of the world immigration process and the emergence of such a category of children as IDPs in Ukraine. The research methods selected are as follows:

analysis, comparison, systematization, and generalization. The factors that help to characterize the concept of resilience of immigrant children (vulnerability, adjustment) are defined. Risk factors (poor socio-economic conditions, poor parental education, unsafe social ties) and protection factors (individual characteristics of the child, family support, ability to solve problems, friendship with other children, ability to establish a trusting relationship, positive attitude to oneself and to the circumstances that arise) are generalized. The following types of resilience are analyzed: academic (achievement of a certain level of knowledge); social (sense of belonging to the school and community, development of social skills); emotional (life satisfaction, low anxiety); motivational (high motivation to achieve.)

The main areas of social work concerning the formation of resilience in immigrant children are formulated, namely, social work with the environment surrounding the child (at school, with parents, in the community); social work on fostering social skills (establishing relationships and resolving conflicts, cooperation, tolerance); formation of positive self-esteem and respect for the child, positive attitude to life. The results of the study found confirmation in the works of national scientists devoted to social and pedagogical work with children of vulnerable categories. European practice in developing resilience in immigrant children is relevant to Ukrainian socio-pedagogical science and practice due to the presence of such category as displaced children in Ukraine.

Key words: *adjustment, child, immigrants, protection factors, resilience, risk factors, social work, types of resilience, vulnerability.*

Вступ. Сьогодні майже кожна європейська країна надає можливість переселення до неї людей з різних куточків світу, і як наслідок – стикається з проблемою побудови нового гармонійного суспільства, до якого іммігранти привносять свій власний соціальний досвід. Діти-іммігранти, які часто не впливають на рішення батьків щодо зміни країни проживання, мають подолати цілу низку соціальних та емоційних проблем на шляху до нового повноцінного життя. Складні життєві обставини, викликані імміграцією, часто стають перешкодою на шляху розвитку особистості дитини, і важливим завданням є розвивати такі навички, які дозволять дитині у будь-якій несприятливій ситуації задіяти свої сильні сторони та сфокусуватись на якостях, необхідних для їх подолання. Саме тому необхідним є комплексне дослідження поняття стійкості, яке у широкому розумінні можна розглядати як властивість, що сприяє більш швидкій адаптації дитини у новому суспільстві, робить дитину менш вразливою при виникненні складних обставин, дозволяє їй відповідно реагувати на такі обставини на основі власного досвіду і світосприйняття.

У зарубіжних джерелах дослідження поняття стійкості вперше з'являється у зв'язку з подіями Другої Світової війни, які спричинили багато негативних наслідків у світі. Постало питання, як допомогти дітям, що були травмовані цими подіями, залишились без батьків, без житла, у складних соціально-економічних умовах. Тому дослідження цього поняття відобразилось у теоріях розвитку дитини, та клінічних дослідженнях (Masten, & Barnes, 2018). Систематичні дослідження проводились на початку 70-х років ХХ сторіччя і включали вивчення певних характеристик людини, які допомагають у подоланні життєвих труднощів. Увага приділялась впливу травм і стресів на функціонування і розвиток індивідів та їх сімей, з метою прискорення повернення до нормального стану, вивчався вплив наслідків економічних, політичних і природних негараздів (Masten, 2018).

На важливості розуміння факторів, які діють як захисники у несприятливій ситуації

вказував Рутгер (Rutter, 1979). Як зазначала Вернер (Coronado-Hijón, 2016) розуміння стійкості з точки зору можливостей є значущим для розробки плану інтервенцій, метою яких є оптимізація балансу між стійкістю і уразливістю. Стійкість як динамічне, багатоаспектне явище розглядали Рутгер (Rutter, 1993) та Гротберг (Grotberg, 1995).

Світові імміграційні процеси визначили нові напрямки як теоретичних досліджень стійкості, так і використання цього поняття у соціально-педагогічній практиці. Для України актуальність досліджень стійкості, та, зокрема, стійкості дітей-іммігрантів набула свої актуальності у зв'язку з геополітичною ситуацією, що склалася у 2014 році.

Мета і завдання. Метою статті є комплексне дослідження поняття стійкості, розкриття особливостей змісту зазначеного поняття у соціальній роботі з дітьми-іммігрантами в рамках європейського досвіду.

Відповідно до мети вирішувалися наступні завдання:

- проаналізувати наукові підходи до поняття стійкості в зарубіжних джерелах в другій половині ХХ на початку ХІХ століть;
- розкрити вплив світових імміграційних процесів на зміст поняття стійкості, а також надати його визначення щодо дітей-іммігрантів;
- узагальнити фактори ризику та фактори захисту щодо стійкості за зарубіжними джерелами;
- виокремити види стійкості та скласти їх характеристику;
- визначити напрямки проведення соціальної роботи щодо формування стійкості у дітей-іммігрантів.

Методи дослідження. Дослідження обраної теми здійснюється за допомогою загальних методів таких як аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення. Аналіз передбачає вивчення аналітичних матеріалів міжнародних організацій з метою дослідження основних підходів до поняття стійкості. Порівняння різних підходів щодо визначення ключового поняття дає можливість визначити ступінь вивченості проблеми. Систематизація надає можливість комплексно дослідити такі категорії як фактори ризику, фактори захисту та їх складові. Метод узагальнення сприяє більш обґрунтованому дослідженню видів стійкості та розкриття їх змісту. Застосування зазначених методів у сукупності дозволяє комплексно розкрити досліджуване питання та обґрунтувати висновки.

Результати дослідження. На початку теоретичних досліджень стійкість розглядалась тільки у контексті негативних наслідків, що впливають на розвиток особистості. Гротберг (Нідерланди) визначала стійкість як універсальну властивість, що дозволяє людині, групі або спільноті попереджати, мінімізувати, або долати руйнуючий вплив несприятливих подій. Вона відмічала, що стійкість є результатом динамічної взаємодії між факторами, які відносяться до трьох джерел, а саме: соціальної підтримки, навичок та внутрішньої сили. До соціальної підтримки відносяться люди, яким дитина може довіряти і які її сприймають і люблять незалежно від обставин, демонструють позитивні приклади, допомагають при

виникненні труднощів. Навички включають вміння обговорювати те, що лякає або турбує дитину, шукати шляхи вирішення проблем і діяти. Внутрішня сила – це повага дитини до себе, можливість брати відповідальність за свої дії, бути впевненою у собі. Таким чином, поняття стійкості набуло більш широкого комплексного значення, і науковцями досліджувались не тільки негативні наслідки, але характеризувались внутрішні та зовнішні компоненти цього явища (Grotberg, 1995).

Розглядаючи поняття стійкості Руттер наголошує на активній ролі особистості і її відповіді на оточення, де її здатність до стійкості є глобальним і транснаціональним викликом і робить особистість сильнішою через несприятливі обставини (Rutter, 1993).

В аналітичних матеріалах Організації економічного співробітництва та розвитку щодо освіти іммігрантів «Стійкість учнів з іммігрантським походженням» зазначається, що стійкість є багатовимірним конструктом і розглядається як «властивість учнів з іммігрантським походженням досягнути адекватних рівнів пристосування у багато численних вимірах благополуччя». Також зазначається, що завжди наявна несприятлива обставина або декілька таких обставин, які впливають на вразливість дитини, після чого наступить пристосування і накопичення досвіду для того, щоб після пристосування настало повноцінне функціонування і успіх у соціально-цінній діяльності (OECD, 2018a).

Несприятлива обставина є таким зовнішнім фактором, що викликає відповідну негативну реакцію дитини. Пристосування залежить від того, наскільки дитина за цих обставин є уразливою. Від уразливості залежить чи наступить позитивне пристосування чи ні. Якщо дитина є дуже вразливою, негативними наслідками стане поганий стан здоров'я, антисоціальна поведінка тощо.

В контексті імміграції до несприятливих обставин відноситься сам процес імміграції, тому що він як правило пов'язаний зі складними обставинами щодо адаптації у новій країні. Навіть, якщо люди іммігрують в іншу країну у пошуках нового життя, вони повинні адаптуватись до нової реальності. Вони переривають і втрачають зв'язки зі своєю громадою і створюють нові соціальні контакти, вчать як себе поводити у новій країні. Найбільш складною категорією іммігрантів є біженці, що переміщуються в результаті політичних конфліктів, війни, стихійних лих, переслідування.

Таким чином, виховання стійкості до складних обставин є невід'ємною частиною розвитку особистості у сучасному світі, а особливо це стосується дітей-іммігрантів, оскільки у потрібний момент така дитина має не тільки активізувати всі свої життєві сили і відреагувати на несприятливий виклик ззовні, а й після цього віднайти позитивний баланс і розвиватись далі, виконувати свої соціальні функції. Дослідження стійкості дитини з точки зору імміграції як певної властивості такої дитини пройти скрізь важкі часи і адаптуватись на новому місці, стати частиною нової громади і ефективно виконувати певну соціальну роль, ставить питання про те, яких характерних ознак набуває поняття стійкості, що саме потрібно виховувати у дитині і які умови для розвитку і розкриття її потенціалу може створити

соціальний працівник. Визначення зазначених питань залежить від певних факторів, що допомагають охарактеризувати поняття стійкості дітей-іммігрантів.

Розуміння педагогом і соціальним працівником цих факторів дозволить застосовувати ефективні стратегії роботи з дітьми-іммігрантів. Розглянемо більш детально ці фактори, як вони тлумачаться в зазначених аналітичних матеріалах.

Вразливість є властивістю, що впливає на стійкість і відповідно на благополуччя дитини. Одна дитина є дуже вразливою і навіть нескладні обставини життя вибивають її із колії, позбавляють подальшої можливості активно навчатись і брати участь у суспільному житті, а іншу дитину складні обставини роблять тільки сильнішою, загартовують і мотивують на подальший успіх. Це також стосується і дітей, і особливо підлітків-іммігрантів, серед яких деякі будуть знаходитись у стані депресії, виказувати антисоціальну поведінку тощо, а інші розглядати переміщення до нової країни як можливість мати краще життя.

Важливою категорією, що характеризує стійкість є пристосування. Пристосування стосується позитивної адаптації у чотирьох ключових сферах, а саме: академічній, соціальній, емоційній, мотиваційній, проявляється у набутті навичок дитини в усіх цих сферах та є підґрунтям для подальшого успішного професійного і громадського життя.

Фактори ризику і фактори захисту знаходяться у системі характеристик індивідуальних, сімейних, шкільних і громадських. Фактори ризику є кумулятивними і часто пов'язані один з одним. Погані соціально-економічні умови, недостатня освіта батьків, небезпечні соціальні зв'язки (наприклад, проживання у неблагополучних кварталах) в результаті посилюють вплив факторів ризику.

Фактори захисту можуть включати як внутрішні, так і зовнішні фактори, а саме: індивідуальні характеристики дитини, підтримку родини, здатність до вирішення проблем, дружбу з іншими дітьми, можливість встановити довірчі стосунки, позитивне ставлення до себе і до обставин, що виникають.

В аналітичних матеріалах Організації економічного співробітництва та розвитку щодо освіти іммігрантів «Інтеграція іммігрантів і біженців в освітні та навчальні системи» виділяються наступні види стійкості, а саме: 1) академічна (досягнення певного рівня знань у читанні, математиці та інших науках), 2) соціальна (почуття приналежності до школи і розвиток соціальних навичок, таких як вміння співпрацювати); 3) емоційна (задоволеність життям і низький рівень тривожності щодо виконання шкільної роботи); 4) мотиваційна (висока мотивація на досягнення) (OECD (2018b)). Також розглядаючи види стійкості потрібно враховувати і полікультурний аспект.

Дослідивши вищевказані науково-аналітичні джерела, ми визначили зміст кожного з зазначених видів стійкості. Так, академічна стійкість дитини-іммігранта виявляється в тому, що за певний час така дитина має досягти певних результатів навчання, що дозволять їй у майбутньому навчатись в школі разом з дітьми не іммігрантського походження, успішно

складати іспити, переходити з одного класу в інший, а також в майбутньому отримати роботу чи вступити до вищого навчального закладу.

Соціальна стійкість є необхідністю, обумовленою тим, що відокремлення дитини від соціуму тягне за собою низку проблем, а її відчуття того, що вона є частиною групи допомагає подолати складні обставини, завести нових друзів, отримати допомогу у навчанні, більше дізнатись про нову країну і як результат швидше адаптуватись у шкільну громаду.

Соціальна і емоційна стійкість є тісно пов'язаними, бо за відсутності відчуття приналежності до громади часто виникає незадоволеність життям, почуття відторгненості, що спричиняє антисоціальну поведінку.

Соціальна згуртованість і можливість здійснювати в команді різні види діяльності, а також позитивні приклади з оточення дитини, впливають на мотивацію і бажання дитини досягти результату у шкільній і позашкільній діяльності.

Для виявлення напрямків, за якими є необхідним проведення роботи для формування стійкості у дітей-іммігрантів, також доцільним є врахування європейського досвіду, що аналізує та узагальнює індивідуальні характеристики, що впливають на вразливість дитини-іммігранта, а саме: 1) регіон походження; 2) стать; 3) наявність у батьків роботи; 4) мова, якою розмовляють вдома; 5) соціально-економічні умови родини; 6) готовність та залученість батьків до співпраці; 7) вибір школи .

Визначним чинником формування стійкості у дитини є створення безпечного середовища для її навчання. Навчальне середовище, що включає стосунки учнів і вчителя, стосунки з однокласниками, дисципліну у класі, моббінг і буллінг, кількість і якість наявних шкільних ресурсів, шкільну політику щодо оцінювання, прямо впливає на загальне благополуччя дитини. Варто зазначити, що дуже важливим для створення безпечного навчального середовища є встановлення таких відносин з вчителями, які будуть сприяти ефективному навчанню.

Навчання полікультурного класу становить проблему для учителів в європейських країнах, тому що норми поведінки, звичаї і традиції інших країн відрізняються. Якщо дитина іммігрант проживає в одній з країн Європи, то його переміщення по країнам Євросоюзу, наприклад, якщо батьки переїжджають в пошуку найкращої роботи, не буде потребувати формування нової ідентичності. Але якщо це переміщення дитини з Азії до Європи, то тут адаптація набуває нового значення.

Дитина, що не знайома з шкільною культурою і соціальними нормами нової країни проживання, може стати об'єктом для знущання однолітків, її відторгнення через незнання мови і норм повсякденного життя нової країни проживання, можуть виникати конфлікти через нетолерантне ставлення дітей навколо. Відторгнення або ексклюзія дитини іншими дітьми спричиняє прогули і погіршення результатів навчання. Тому важливою частиною роботи вчителя, соціального педагога або соціального працівника є робота з дітьми щодо налагодження позитивних стосунків, вирішення конфліктів, а також виховання

толерантності до розмаїття культур, що також є актуальним і для нашої держави.

У своїй роботі ми врахували дослідження англійського науковця Ньюмана (Newman, 2002) щодо класифікації базових захисних стратегій, які здійснюються через наступні процеси: 1) шляхом зміни сприйняття дитиною ризику або зменшення залежності від факторів ризику; 2) шляхом втручання або переривання ланцюга несприятливих подій, коли один фактор ризику може викликати інші; 3) шляхом допомоги дитині у формуванні та підтримці власної ефективності та самооцінки; 4) шляхом створення умов для зміни. Такі стратегії можуть включати: 1) залучення дитини до діяльності, що потребує зусиль, що робить дитину менш чутливою до ризику в майбутньому і більш здатною до протистояння несприятливим факторам; 2) контактування з надійними і врівноваженими дорослими, якщо таких людей немає в сімейному оточенні і дитина спостерігає конфліктні ситуації, то контакт з іншою людиною буде зменшувати вплив цього конфлікту; 3) участь у соціальних об'єднаннях людей, які можуть запропонувати певну діяльність або можливості роботи, що допомагає перервати ланцюг несприятливих подій, коли дитина є дуже вразливою; 4) створення можливостей для досягнення успіху дитиною у соціально значущих завданнях; 5) позитивні приклади та досвід, що суперечить попереднім негативним подіям; 6) навчання стратегіям подолання негативних подій і допомога у баченні позитивних сторін у несприятливих подіях, виховання підходу активної дії, а не пасивного очікування.

Заохочення до позитивного мислення, організація ініціатив, що проводяться у громаді і допомагають у будівництві соціального капіталу, співпраця педагог-учень і педагог-батьки, активна підтримка з боку соціальних працівників є особливо важливими у випадку появи антисоціальної поведінки. Треба зазначити, що на виникнення такої поведінки дитини значно впливає соціальна ексклюзія в школі. І хоча соціальна ексклюзія не є проблемою, що стосується виключно іммігрантів, але для дітей-іммігрантів вона є надзвичайно актуальною, а для соціального працівника ця проблема є сферою для роботи і аналізу, що обумовлена існуючими проблемами життя. У цьому випадку ефективною стратегією для соціального працівника є менторство, що передбачає встановлення довірливих стосунків між дитиною і ментором.

Слід також зазначити, що дитина-іммігрант, яка потрапляє до нового навчального закладу, як правило, є носієм іншої культури і традицій, не обізнана з новою системою освіти, її поведінка може сильно відрізнятись через соціальні норми країни попереднього проживання. Тому, звичайно, чим вона молодше, тим швидше буде проходити період адаптації. Якщо дитина-іммігрант вже відвідувала до цього позашкільний заклад, то вона вже має деякі соціальні навички і знання, що допомагають у переході до школи. Треба враховувати і те, що зарахування у приймаючі класи дітей віком від 6 до 13 років, що є загальноєвропейською практикою, з одного боку зменшує рівень тиску і навантаження на неї, а з іншого занурює її у середовище, де всі діти є дітьми-іммігрантами, тобто у деякому сенсі відділяє її від реального світу. Тобто у цьому випадку це не сприяє розвитку її

стійкості. Тому важливим є залучення таких дітей до сумісної позашкільної діяльності з однолітками з інших класів, в тому числі рольових ігор, спортивних змагань, сумісного виконання домашніх завдань. Культурне розмаїття дітей-іммігрантів привносить певні складнощі у діяльність вчителів і соціальних працівників.

Обговорення. Проблема формування стійкості у дітей-іммігрантів в європейських та вітчизняних дослідженнях представлена, як складова більш загальних питань. Вивчаючи міжнародний досвід соціально-педагогічної підтримки дітей та учнівської молоді Алексеєнко (2017) зазначає, що у міжнародній практиці напрацьовано кілька моделей державної і громадської допомоги різним цільовим групам і категоріям населення, які опинилися у важкій життєвій ситуації. Зокрема, патерналістська, соціально-педагогічний зміст, якої фокусується на ідеї допомоги шляхом виховного впливу на процес соціалізації індивіда, соціальної групи, який здійснюється через систему соціальних інститутів (сім'ю, школу, позашкільні заклади), покликаних коригувати формування соціальних якостей особистості відповідно до суспільно значущих цінностей, обмежувати або активізувати виховний вплив конкретних соціальних факторів.

У вітчизняних працях представлені аспекти, що впливають на розвиток стійкості. Варто погодитись з позицією Сергєєвої (2018), що позитивне спілкування, як складний процес встановлення контактів між дітьми, який сприяє поліпшенню соціального середовища та соціальної ситуації розвитку, узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження взаємин і досягнення загального результату, а також впливає на формування стійкості у дітей. На думку Куниці (2018), навички соціальної взаємодії школярів виявляється у налагодженні їх конструктивного спілкування, участі у груповій соціально значимій діяльності, залученні дітей у відкритий освітній.

Результати нашого дослідження підтверджують позицію Жданович (2017), що показниками адаптованості дітей вимушених переселенців слугують: ступінь задоволеності собою, групою, а також різними сторонами своєї життєдіяльності; активне залучення у діяльність приймаючої громади; активність у досягненні поставлених завдань; соціальний комфорт; розуміння можливості реалізації власних цілей у майбутньому; соціально-педагогічна підтримка приймаючої громади.

Прикладом успішного використання застосованої нами стратегії менторства є проект CHANCE Англія для дітей віком від 5 до 11 років у групі ризику з факторами шкільної ексклюзії, проблемами поведінки і кримінальності.

Так само ми вивчили і взяли до уваги в нашій роботі ініційований в Англії проект, за якого кваліфіковані соціальні працівники були залучені до роботи у школи для підтримки дітей і підлітків (10-14 років). Робота включала постійне консультивання, індивідуальні та групові підходи роботи, дружню підтримку, організацію позашкільного дозвілля

Щодо застосування стратегії менторства, то цікавий досвід існує в Німеччині, де ініціатива Молоді Рольові моделі (Junge Vorbilder) охоплює учнів 8-11 років, які мають

іммігрантське походження. Менторами працюють студенти університету, що самі мають іммігрантське походження і часто схожі культури. Менторство здійснюється в учнів на дому для того, щоб ментор міг більше дізнатись про сімейне середовище дитини і встановити довірчі стосунки з її батьками. Таке менторство на дому включає допомогу з навчанням, соціальну та емоційну підтримку, профорієнтацію. Ще одним прикладом менторства є Менторство Натінгейл, ініціатива, що здійснює свою роботу в наступних європейських країнах: Австрії, Фінляндії, Німеччині, Ісландії, Норвегії, Іспанії, Швеції, Швейцарії. (Lönröth, 2010). Вона також залучає студентів з різних культур і громад, де немає традицій вступу дітей до вищих навчальних закладів. Ментор у цьому випадку моделює позитивний приклад для дитини, встановлюючи з нею позитивні відносини. Це дає можливість дитині повірити в себе і стати соціально впевненою. Концепція цієї ініціативи базується на «взаємовигоді» дитини і ментора. Такі менторські ініціативи з одного боку спрямовані на допомогу групам дітей з національних меншин не відставати від своїх однолітків у навчанні, а з іншого – сприяють лінгвістичній різноманітності (Herzog-Punzenberger, Le Pichon-Vorstman, & Siarova, 2017).

Висновки. Таким чином, проаналізувавши досвід європейських країн, охарактеризувавши поняття стійкості та зокрема, стійкості дітей-іммігрантів, можна виділити доцільні напрямки проведення соціальної роботи для формування стійкості у дітей-іммігрантів. По-перше, соціальна робота з середовищем, що оточує дитину – в школі, з батьками, у громаді. В оточенні дитини повинні знаходитись люди, що поважають і приймають її, а дитина має почуватися у безпеці. Ефективною технологією для цього є запровадження стратегії менторства. По-друге, соціальна робота щодо виховання соціальних навичок, таких як вміння вирішувати проблеми, налагоджувати стосунки і вирішувати конфлікти, виявляти співчуття і допомагати іншим, співпрацювати, толерантно ставитись до інших культур і народів. Доцільним для набуття позитивного соціального досвіду є участь у різних соціальних об'єднаннях; навчання стратегіям подолання негативних подій; в ситуаціях успіху в значущих завданнях; включення в ігрову, тренінгову, проектну діяльність. По-третє, формування позитивної самооцінки і поваги дитини до себе, а також позитивного ставлення до життя. Позитивне ставлення до життя дає можливість фокусуватись не на складних обставинах або перешкодах, а на власних позитивних якостях, що допоможуть у вирішенні проблем. Європейський досвід роботи формування стійкості у дітей-іммігрантів є актуальним для української соціально-педагогічної науки і практики у зв'язку із наявністю в Україні такої категорії дітей, яка вимушена переселенці.

Список використаних джерел:

- Masten, A. S., Barnes, A. J. (2018) *Resilience in Children: Developmental Perspectives*. Children. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/1906/1b92d5e5aefab682eddec1df278652255c15.pdf?_ga=2.22583096.2031269328.1566851565-696728911.1566851565
- Masten, A. S. (2018) *Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and*

Promise. Journal of Family and Theory and Review 10. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jftr.12255>

Coronado-Hijón, A. (2016) *Academic resilience: a transcultural perspective*. Proceedings of 7th International Conference on Intercultural Education “Education, Health and ICT for a Transcultural World”, EDUHEM 2016.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

OECD (2018a). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>

OECD (2018b). *The Integration of Migrants and Refugees in Education and Training Systems*, 3rd Thematic Policy Forum. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/school/strength-through-diversity.htm>

Lönroth, C. S. (2010). *Mentoring is a worthwhile investment* Retrieved from: <http://nightingalementoring.org/>

Newman, T. (2002). *Promoting Resilience: A Review of Effective Strategies for Child Care Services*. Centre for Evidence Based Social Services, University of Exeter. Barnado's.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E., & Siarova, H. (2017) *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*. NESET II Analytical Report #3/2016, 2017. Retrieved from: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/multilingual-education-in-the-light-of-diversity-lessons-learned/>

Rutter, M. (1979). *Protective factors in children's responses to stress and disadvantage*. In Primary Prevention of Psychopathology, Vol. 3: Social Competence in Children, Kent, M. W. & Rolf, J. E. (eds). Hanover, N.H.: University Press of New England.

Rutter, M. (1993). *Resilience: Some Conceptual Considerations*. Journal of Adolescent Health, 14, 626-631. Retrieved from: [http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)

Алексєєнко, Т. Ф. (2017). Концепції та моделі соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді у зарубіжному досвіді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 1(21).

Жданович, Ю. М. (2017) Особливості адаптації дітей вимушених переселенців. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 1 (21).

Куниця, Т. Ю. (2018) Технології соціально-педагогічної підтримки підлітків з труднощами соціальної взаємодії. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. Матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2017 рік*. Івано-Франківськ: НАІР.

Сергеєва, Н. В. (2018) Теоретичні основи соціально-педагогічного супроводу позитивного спілкування дітей із сімей вимушених переселенців. *Особистість у просторі виховних інновацій. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 рік*. Івано-Франківськ: НАІР.

References

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). *Resilience in children: Developmental perspectives*. Children. Retrieved from: https://pdfs.semanticscholar.org/1906/1b92d5e5aefab682eddec1df278652255c15.pdf?_ga=2.22583096.2031269328.1566851565-696728911.1566851565

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families: Past, present, and promise. *Journal of Family and Theory and Review*, 10. Retrieved from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jftr.12255>

Coronado-Hijón, A. (2016) *Academic resilience: A transcultural perspective*. Proceedings of 7th International Conference on Intercultural Education “Education, Health and ICT for a Transcultural World”, EDUHEM.

Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague: Bernard Van Leer Foundation.

OECD. (2018a). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en>

OECD. (2018b). *The Integration of Migrants and Refugees in Education and Training Systems. 3rd Thematic Policy Forum*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/school/strength-through-diversity.htm>

Lönroth, C. S., (2010). *Mentoring is a worthwhile investment*. Retrieved from: <http://nightingalementoring.org/>

Newman, T. (2002). *Promoting resilience: A review of effective strategies for child care services*. Centre for Evidence Based Social Services, University of Exeter. Barnado's.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E. & Siarova, H., (2017) *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*. NESET II Analytical Report #3/2016, 2017. Retrieved from: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/multilingual-education-in-the-light-of-diversity-lessons-learned/>

Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In M. W. Kent & J. E. Rolf (Eds.), *Primary prevention of psychopathology: Vol. 3: Social competence in children*. Hanover, N.H.: University Press of New England.

Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*, 626-631. Retrieved from: [http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X\(93\)90196-V](http://dx.doi.org/10.1016/1054-139X(93)90196-V)

Aliksieienko, T. F. (2017). Kontseptsii ta modeli sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky uchnivskoi molodi u zarubizhnomu dosvidi [Concepts and models of social and pedagogical support of students in foreign experience]. In: *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, 1 (21)*. Kyiv.

Zhdanovych, Yu. M. (2017). Osoblyvosti adaptatsii ditei vymushenykh pereselentsiv [Features of the adaptation of forced displaced children]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi, 1 (21)*. Kyiv.

Kunytzia, T. Yu. (2018). Tekhnolohii sotsialno-pedahohichnoi pidtrymky pidlitkiv z trudnoshchamy sotsialnoi vzaiemodii [Technologies of social and pedagogical support of adolescents with difficulties of social interaction]. In *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial: Conference Proceedings In-tu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2017 rik*. Ivano-Frankivsk: NAIR.

Serhieieva, N. V. (2018). Teoretychni osnovy sotsialno-pedahohichnoho suprovodu pozytyvnoho spilkuvannia ditei iz simei vymushenykh pereselentsiv [Theoretical foundations of social and pedagogical support of positive communication of children from families of internally displaced persons] In: *Osobystist u prostori vykhovnykh innovatsii: Conference Proceedings In-tu problem vykhovannia NAPN Ukrainy za 2018 rik*. Ivano-Frankivsk: NAIR.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-139-150>

УДК 37:378:81'373.45-056.87:008-057.87:009:331.54

ORCID ID 0000-0002-4540-1276

Anastasiia Tishchenko,

PhD student,

Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine,

Kyiv

EDUCATION OF THE FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS OF HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION

Abstract. *The article analyzes the definition and structure of foreign language communicative culture in psychological and pedagogical researches. The definition of foreign language communicative culture is conceptualized and considers the factors for successful education of the foreign communicative culture. It analyzes some scientific approaches to the formation of student's foreign language communicative culture. And considers the components of the education of the foreign language communicative culture of students of humanities and determines the criteria, indicators, and levels of education of foreign language communicative culture.*

Learning the language is inseparable from the process of mastering, perception, and knowledge of the world, the surrounding reality. The manifestation of personal grounds (self-expression and self-determination of the student's personality), desire to learn a foreign language depends on the degree of student's motivates, desire to be success in the personal, professional and intellectual sense.

Consideration of the content of the foreign language communicative culture of students from humanistic positions makes it possible to distinguish the following components: gnostic, communicative, emotional-value and activity. To monitor and analyze the dynamics of education of a foreign language communicative culture of the participants in the educational process, the following criteria (cognitive, emotional and value, cultural-behavioral) for the education of a student's foreign-language communicative culture are recognized in the study.

The developed criteria and indicators give an opportunity to characterize the educational levels (elementary (imperfect), intermediate (potentially-perfect) level, advanced (perfect)) of the foreign language communicative culture of students of the humanities specialties of institutions of higher education.

Distinguishes the latest educational trends that correlate with the concept of SMART-education. Analyzes the definition and structure of SMART-technology and its constituent in foreign researches and technical experience. It is distinguished as the newest educational trends, which correlated with the concept of SMART-education and highlighted the main tools of SMART-technologies.

As a result of the analysis of native and foreign experience, it has been established that the evolution of modern society recognizes transformation and goes to a new level – the SMART-society, which allows generating new knowledge and shaping the personality of a SMART-person who thoroughly owns information and computer technologies for information seeking and continuous communication. Therefore, the introduction of new technologies in the field of education leads to the transition from the old scheme of reproductive knowledge transfer to a new creative and communicative learning.

Key words: *education of the foreign language communication culture, foreign language communicative culture, scientific approaches to the formation of student's foreign language communicative culture, SMART-technology, SMART-education, SMART-society, SMART-person.*

Анастасія Тіщенко

аспірант Інституту проблем виховання НАПН України,
м. Київ

ВИХОВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкрито сутність та структура іншомовної комунікативної культури шляхом вивчення праць вітчизняних та зарубіжних дослідників. Концептуалізовано визначення іншомовної комунікативної культури та SMART-технології. Розглянуто виховання іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей у ЗВО на основі використання SMART-технологій. Проаналізовано наукові підходи та виокремлюються критерії вихованості іншомовної комунікативної культури студентів. Визначено компоненти, критерії, показники і рівні вихованості іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей закладів вищої освіти.

Вивчення мови невіддільне від процесу оволодіння, сприйняття та пізнання світу, навколишньої дійсності. Прояв особистісних особливостей (самовираження та самовизначення особистості студента), бажання вивчити іноземну мову залежить від ступеня вмотивованості студента, прагнення до успіху в особистому, професійному та інтелектуальному сенсах.

Розгляд змісту іншомовної комунікативної культури учнів з гуманістичних позицій дає змогу виділити такі компоненти: гностичний, комунікативний, емоційно-ціннісний та діяльнісний. Для моніторингу та аналізу динаміки виховання іншомовної комунікативної культури учасників навчально-виховного процесу визнаються критерії (когнітивні, емоційно-ціннісні, культурно-поведінкові) для виховання іншомовної комунікативної культури студента навчання.

Розроблено критерії та показники дають можливість характеризувати рівні освіти (елементарний (недосконалий), середній (потенційно-досконалий) рівень, високий (досконалий)) іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей закладів вищої освіти.

В наш час розрізняються новітні освітні тенденції, які співвідносяться з концепцією SMART-освіти. В статті проаналізовано визначення та структура SMART-технології та її складових у зарубіжних дослідженнях та технічному досвіді. Вирізняються новітні освітні напрями, які співвідносяться з концепцією SMART-освіти, висвітлено основні інструменти SMART-технологій.

У результаті аналізу вітчизняного та зарубіжного досвіду встановлено, що еволюція сучасного суспільства визнає трансформацію та переходить на новий рівень – SMART-суспільство, що дозволяє генерувати нові знання та формувати особистість SMART-людини яка досконало володіє інформаційними та комп'ютерними технологіями для пошуку інформації та постійного спілкування. Тому впровадження нових технологій у галузі освіти призводить до переходу від старої схеми передачі репродуктивних знань до нової творчої та комунікативної освіти.

Ключові слова: освіта культури спілкування іноземної мови, іншомовна комунікативна культура, наукові підходи до формування комунікативної культури іноземної мови студентів, SMART-технології, SMART-освіта, SMART-суспільство, SMART-людина.

Introduction. Recent changes in the Ukrainian education system have brought about the need to master foreign languages by future specialists. In the State standards of higher education, foreign language was included as compulsory, the purpose is to formulate and develop the foreign language communication culture of the participants of professional communication. And take into account communicative skills, which are formed based on language knowledge and abilities,

mastering the skills and abilities to communicate orally and written form according to motives, goals and social norms of speech behavior in typical spheres and situations.

The necessity of developing the foreign language communicative culture is evidenced by a large number of disputes in the world community related to the understanding of the norms of interaction between different cultures. The solution to these problems is the unification and cooperation of the international community that is aimed at improving the understanding of the cultural, religious traditions and values of different countries.

Today, cooperation and cooperation between world countries is being implemented through the strategies, programs and projects of such intergovernmental regional organizations as the Council of Europe (CE), the European Union (EU), the Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE), the Central European Initiative (CEI), as well as other reputable international organizations. Respect for the cultural diversity of the world is also emphasized in the provisions of the Universal Declaration of Human Rights.

Changes in the activities of interacting cultures result in a huge number of summits, conventions, and signing of declarations, pacts, and partnership agreements between countries. The most important of these documents include: the Universal Declaration of Human Rights, European Convention on Human Rights (1950) (<http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about>), European Cultural Convention (1954), (<http://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>), International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, Vienna Declaration, Framework Convention for the Protection of National Minorities, Permanent Representation of Ukraine to the Council of Europe (<http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about>), White Paper on Intercultural Dialogue, Council of Europe Program 2010–2014 “Education for Intercultural Understanding of Human Rights and Democratic Culture”, Declaration on the Establishment of the Shanghai Cooperation Organization, Faro Declaration on the Council of Europe Strategy for the Development of Intercultural Dialogue (2005) (<http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about>), Rome Declaration EU (2017), etc.

So, modern foreign language training of specialists should contribute to the development of the general outlook, to expand and deepen professional knowledge, to raise a world-view culture and to be an essential means of forming a person's competitiveness as the most important indicator of the effectiveness of the educational socialization process. Consequently, foreign-language culture has the richest potential in implementing the ideas of the humanization of education. And according to the program of the new Ukrainian school in 2019, one of the main principles of modern education is humanism, where a person is the greatest social value.

Aim and tasks. The purpose of our research is to identify the specific education of foreign language communicative culture of students of humanities, to analyze the concept of “foreign language communicative culture”, to identify its constituent components and to carry out a theoretical analysis of the conditions and psychological and pedagogical approaches for the successful education of foreign language communicative culture.

According to the purpose and conceptual vision of the structure of the research, the following tasks are defined: clarification of the concept of a foreign language communicative culture; identification of difficulties of its formation in modern conditions; search for ways to optimize the education of foreign language communicative culture by means of SMART technologies and determine the grounds for choosing scientific approaches to formulate criteria and indicators of the readiness of participants in the educational process. And considers the components of the education of the foreign language communicative culture of students of humanitarian specialties and determines the criteria, indicators and levels of education of foreign language communicative culture.

Research methods. The diagnostic study will be conducted in the course of a pedagogical experiment focused on the implementation of the model of the formation process of students of a foreign language communicative culture.

Methods were used: questionnaires, interviews, emotional dilemmas, associative questions, role / business games that will enable to identify the motivation and interest of respondents to expand cultural awareness in interaction with other cultures. His analysis will show that the expression of interest and motivation for cross-cultural interaction is primarily associated with the participation of students in international programs of cultural and academic exchange (ERASMUS, COMMETT, LINGUA, TEMPUS, etc.).

The basis of experimental work become the Mykolaiv National University of V. O. Sukhomlynskyi, Mykolaiv National Agrarian University, Kyiv Polytechnic Institute, National University of Water and Nature Management, Zaporizhskyyi National University, 410 students of humanities, 218 – in the control group and 192 – in the experimental group.

Research results. The analysis of theoretical works confirms the general necessity of updating general pedagogical approaches to teaching of foreign language, which should be aimed at mastering the foreign language communication culture, which allows students to use a foreign language as a facility of communication in relevant areas for the modern specialist.

Scientists believe that communicative culture is one of the important aspects of a basic personality culture. And it should be considered as a major component of culture, where a foreign language culture serves as a system for improving the formation of professional and socially significant personality traits, and language is a facility of communication and the development of a foreign language communicative culture.

An analysis of the structural components of a foreign-language communicative culture, “culture”, “language”, “linguistic personality”, and “foreign-language culture”, shows that there is no unity in their understanding, and not always are these and similar concepts revealed fairly accurately, but there are common functions that they perform to develop and shape the communicative abilities of a foreign-language personality.

As one of the major components of culture, language promotes that culture can be both a means of communication and a tool for dividing them into different nationalities and peoples.

Language becomes an important tool in the process of learning about another culture, which is reflected in the language. That is how a person can develop the ability to appreciate, compare and accept the uniqueness of different cultures.

Thus, the process of changing language practice and the modification of cultural and ethical values in modern society necessitates the development and justification of scientific and pedagogical foundations for the development of a foreign language communicative culture of youth, which can be considered an integral part of the general culture of linguistic personality.

The focus of culture and the language of communication is the linguistic personality in all its diversity: physical, social, intellectual and emotional. The phenomenon of linguistic personality is a reflection of cultural identity in linguistic activity.

In the structure of linguistic personality, there is a need for self-esteem and the ability to self-esteem. These needs regulate the behavior of the subject who speaks and influence the choice of linguistic means used to frame the linguistic personality of their thoughts. Through appreciation and self-esteem, the linguistic personality models his or her attitude to reality and creates his / her own image. The problem of evaluation includes three aspects: 1) the object of evaluation; 2) a means of assessment; 3) the evaluating subject.

Self-esteem involves two points: 1) the author interprets the text of his behavior in a sign situation and explains his particular linguistic behavior; 2) verbal modeling is the creation of a self-portrait by comparing oneself to others (Vladimirov, 2007).

Thus, “linguistic personality” is understood as a native speaker of a language capable of speech activity, that is, a complex of psychophysical properties of the individual and a set of features of verbal behavior of a person using language as a means of communication.

In these circumstances, the foreign-language communicative culture of the modern young man, who seeks new elements and forms of cultural activity to exchange thoughts, knowledge and feelings, is the basis for the successful activity of the individual of our time.

In our study, *the foreign-language communicative culture is considered as a set of norms and rules that regulate communication of people in different cultural contexts. It is characterized by the presence of a communicative ideal, a tolerant attitude to the interlocutor as a value, awareness of his individual characteristics, his own communicative abilities and the ability to have a communicative situation.*

The foreign language communicative culture includes a set of knowledge, skills and communication skills. This is a complex of personality characteristic, consisting of psychological knowledge, communicative abilities and certain personality traits, which are manifested in communication at the intersection of cultures. Therefore, a modern young person who is looking for new elements and forms of cultural activity for the exchange of thoughts, knowledge and feelings is the basis of the successful activity of the individual of our time.

Mastering the foreign language as a facility of international communication is possible in conditions that will facilitate the effective mastering of educational material by students in foreign

language lessons in higher education. These are the conditions for the education of a person who can creatively work in society, independently carry out professional tasks, to communicate freely on the interpersonal level in various socio-cultural spheres.

It is important to consider the features of the age. Under the age-old peculiarities are the psychological characteristics and cognitive, emotional, intellectual, motivational qualities of the individual, which manifests with every age in behavior.

For the student age (youth (17-22 years)) is characterized by the activation of communicative development, an increase in the desire to show themselves and be noticed, the need for approval or recognition.

After analyzing the main age intervals and psychological features of the period of youth, we argue that for our study, the following age-specific characteristics of young people are significant: development of thinking, self-consciousness, the formation of a worldview. The peculiarities of self-awareness, as the youth "I" is not stable yet, the general emotional maturity and the related need for self-esteem, communication and self-disclosure in society or culture.

Senior school age is sensational in shaping the world outlook, developing a strategy for life, identifying life plans, shaping the ability to create one's own destiny, and actively responding and effectively enforcing civil rights and responsibilities. Along with the development of abstract and holistic thinking, the transition to higher levels of speech is in progress, there is a desire for self-improvement, an attempt to make it more expressive and accurate. Cognitive activity is characterized by new skills and advanced abilities, such as: the wealth of vocabulary, the ability to develop curiosity, organize perception of information and identify new ideas, possess enough information, evaluate the process and results, apply ideas in practice, summarize and do some conclusions.

In this age is noticeably self-observation, ability to analyze own and others behavior. And we should notice the increasing of will's strength, endurance, persistence, self-control. But, young people usually do not notice the actual properties of the partner and give the desired for real.

According to the works of J. Piaget (stage of cognitive development), L. Vygotskyi (age-forming neoplasms of qualities and properties), E. Erikson (development as a result of change of activity), I. Bech (psychological development on the basis of personal "I"), A. Reana (socialization, behavior and communication by age), we note that by the age of 21 a person completes the formation of major vectors of development of higher emotions: aesthetic, ethical, intellectual, as well as self-awareness. Describing the dynamics of social characteristics, D. Bromley notes at this age the emergence of not only his own family, but also the development of professional roles, the establishment of a circle of acquaintances related to work (Feldstein, 1996).

Student age is characterized by an increase in communicative development, the desire to express oneself and to be noticed, the need for approval or recognition.

The trend of higher professional education in modern society is the training of specialists of a high foreign language communicative culture possessing the skills of adaptation in living

conditions, transfer of knowledge, abilities, skills to a new professional situation in order to effectively solve some communication situations; socially responsible behavior, skillful work with information flows; adequate communicative interaction in different social groups; self-education, own morality improvement, intelligence, raising the cultural level.

Humanities include classical arts / science, linguistics, cultural studies, law, as well as various arts and the study of a foreign language by students of humanities is different in every higher education institutions. It depends on the specialty, curriculum and program. That is why the level of availability and development of lexical, grammatical, phonological, spelling and orphoepic skills, which will be the basis for communication with a foreign language by designers, lawyers, historians and philologists, will be different.

An analysis of the determinations of the essence of humanitarian education allowed us to distinguish the following main characteristics of this phenomenon: humanistic, cultural and social orientation and morality.

The humanitarian paradigm of education focuses on the formation of a person in culture, to reveal the true, deep in it. That is, humanitarian education treats a person as a cultural full value subject, who has the right to self-affirmation, autonomy and choice of values, but which preserves its own socio-cultural identity, positively perceives other cultures, respects social and cultural diversity.

The use of Internet resources and the use of SMART technologies in foreign language teaching give access to authentic information. Working with authentic material compensates for the absence of real situations of language use; enables creation of certain speech samples-standards; implements the didactic principle of clarity and enables the activation of a large number of language units; introduction into the process of teaching non-standard speech tasks, which is a favorable factor for the development of students' communicative and creative abilities. It should be noted that in SMART-technologies the motivation for learning increases, because the use of modern gadgets is of particular interest to students.

So, based on a native and foreign research, we define the meaning of “*SMART technology*”: *a technical and software that takes advantage of the global information society to carry out joint educational activities on the Internet and provide educational services of a new quality.*

Interest in our study is the achievements of scientists who consider the structural composition of the foreign language communicative culture of students from humanistic positions, which are based on the upbringing of moral qualities and values. There are *cognitive, communicative, emotional-value and behavioral-praxis components.*

The cognitive component is determined by the student's knowledge system and includes the general cultural level and the level of special knowledge. This component covers students' ability to analyze contradictions and critically evaluate the results of communication. Common cultural knowledge includes knowledge in the field of art and literature, awareness and ability to navigate the issues of religion, law, politics, economics and social life, environmental problems.

The communicative component is the peculiarities of the communicative activity of the individual and the specifics of his interaction with others in the society. In essence, the component focuses on communication with the effectiveness of foreign-language activities aimed at achieving educational and studying goals.

The emotional and value component includes a humanistic setup for communication, interest in another person, and the willingness to engage in dialogic relationships. This component ensures the formation of motives, experiences, emotions and interest in intercultural communication.

Behavioral-praxis component integrates previous components on the basis of a sequence of operations: perception of new material, comprehension, formulation and generalization of information, systematization and consolidation of knowledge, the ability to apply this knowledge in practice, based on an objective assessment of their abilities and opportunities, abilities to objectively evaluate own and other people actions in foreign language communicative situations.

In developing our own criteria for the education of a foreign language communicative culture of the participants of the educational process, we have identified the following requirements: reliability, accessibility and convenience of measurement, agreement with the components of education of foreign communication, the interdependence of the criterion and its indicators.

In order to monitor and analyze the dynamics of education of a foreign language communicative culture of the participants in the educational process, the following criteria for the education of a student's foreign-language communicative culture are recognized in the study:

The cognitive criterion includes the presentation of a foreign-language communicative culture, awareness of the value of other cultures and respect for their particularities. Its indicators are:

- knowledge of a foreign language at the level for free communication;
- recognition of the equality of cultures, their values and achievements;
- understanding of the essence of the interaction of cultures in the modern world,
- the idea of ways to avoid and prevent conflicting intercultural situations in communication.

The emotional and value criterion determines the student's value attitude towards intercultural communication in the informational environment, outlines emotional feelings and motives that accompany foreign language communication, the desire to be the subject of two or more cultures. Indicators of the criterion will be determined:

- value attitude to other cultures,
- desire to get positive experience of foreign language communication;
- interest in intercultural communication
- openness to intercultural dialogue;

Behavioral criterion involves the ability of the student to use a foreign language as a means for achieving the understanding in personal and professional intercultural communication, the ability to vary verbal and nonverbal behavior in accordance with the communicative situation, the

ability to reach consensus in conflicts. The formation of a foreign language communicative culture is evidenced by the following indicators:

- readiness for foreign communication,
- ability to produce their own communicative communication strategies;
- the ability to implement communicative models in speech behavior;
- communicative control of own actions.

The developed criteria and indicators give an opportunity to characterize the educational levels of the foreign-language communicative culture of students of the humanities specialties of institutions of higher education.

The elementary (imperfect) level is characterized by mostly fuzzy or false understanding of the concept of “foreign language communicative culture”, incomplete knowledge of the main components of the foreign language communicative culture, the presence of difficulties in maintaining the conversation and the use of a foreign language during foreign communication, ignoring the value relation to the interlocutor. Communication is marked by a limited set of linguistic means. The student assumes errors in the language and speech norms, experiences difficulties in free communication in a foreign language. Consequently, such a student reveals a lack of interest in communication and does not care about representatives of other cultures, has a tendency to destructive behavior. There is a lack of self-determination as a participant in foreign communication.

For the intermediate (potentially perfect) level, the desire to master the peculiarities and values of a foreign-language communicative culture is characteristic. This level characterizes the unsystematic knowledge and actions in communication and dialogue. Interests, activity in the dialogue coexist with fuzzy notions about the means of communication. In conditions of problematic situations there are errors in the rules of foreign language statements. Students in this group use standardized communication practices and are not always able to express their opinions freely or simulate their own models and strategies for communicative interaction, but can prevent conflicts. Most often, students in most cases adhere to the rules of speech and behavioral etiquette of their native culture and show respect for other cultures.

Positive characteristics are not quite stable, but representatives of the potential-advanced level have a desire to learn a foreign language, set on a positive perception of cultural diversity, therefore, if conditions are provided, a transition to a perfect level of education of a foreign language communicative culture is possible.

For a high (perfect) level, the characteristic person's perception of a student is the basis for the required amount of knowledge about a foreign-language communicative culture and its content. This level of education of a foreign language communicative culture shows the readiness of the student to intercultural communication and highly developed skills of dialogue speech. Such students are knowledgeable about the peculiarities and values of a foreign-language communicative culture and have a complete understanding of the culture of behavior in a different cultural society.

Participants in foreign communication show a value relation to the interlocutor and openness to communicative dialogue. They effectively communicate in other languages and implement communicative models by creating clear strategies that can predict or avoid intercultural conflicts and control their own level of emotionality on the adverse factors of intercultural communication.

At the advanced level, the student confidently and freely uses a foreign language in most situations, allows for minor mistakes in the regulatory use of linguistic means, mainly speaks a foreign language at an adequate level for free communication, reveals communicative tolerance. In the event of a delay, it easily adjusts the interaction.

Since the foreign-language communicative culture has a general reflexive character, the established components, criteria, indicators and educational levels of a foreign-language communicative culture for students of the humanities are the basis for the establishment of appropriate diagnosis.

Discussion. In his research, P. Kendzor argues that culture can be regarded not only as material possessions and spiritual values created by man in the process of purposeful activity, but also above all as relationships that arise in the course of accumulation, exchange, translation of cultural meanings and meanings. Using of the activity approach in the educational process enriches it with new values, meanings and values that accumulate in different layers of the educational potential of a culture (Kendzior, 2017).

Speaking about the development of culture, it is not possible without intercultural communication, where the cultural function is performed by the language in which it is carried out and formed linguistic personality that owns it.

This is confirmed by the American linguist E. Sapir, denying the biological certainty of language, noting that language is a purely human, almost instinctive way of conveying thoughts, emotions, and desires. The scientist emphasizes the communicative function of language as the most expressive form of communicative behavior (Sapir, 2001).

D. Hymes argued that, on the one hand, language determines cultural reality, people belonging to different cultures have, to some extent, special communication systems, and on the other, cultural values and beliefs partially create linguistic reality (Hymes D.H., 1972).

M. Zakiyev, R. Zamaletdinov, F. Safiullin, F. Harisov, C. Harisov, F. Yusupov, R. Yusupov and many others believe that to achieve such goals it is necessary: directed selection and selection of educational linguocultural material in the contextual content of national values and traditions; creation of a multilingual educational environment of interpersonal interaction in the course of solving educational tasks and in the process of training exercises; variant modeling of the curriculum, which allows to take into account cognitive interests, profile of training and individual preferences of students, which promotes tolerance and ability to conduct dialogue, increases the level of competence in foreign language vocabulary, creates the need for intercultural communication.

Knowledge of a foreign language communicative culture involves not only the ability to communicate with people with different cultural values, linguistic codes and behaviors. This refers to the ability in the communication process to align the cultural level of the individual with the cultural levels of people who have come from another cultural background (Bochova V., 2010).

Conclusion. The application of the principles of various psychological and pedagogical approaches allows us to study and improve the process of education of students' communication skills in a foreign language more thoroughly, to direct it to formation: readiness of the student for dialogue with native speakers of a foreign language culture; the ability to perceive and analyze the context of foreign communication; a new hierarchy of value orientations for youth; an understanding of universal morality and national-ethnic characteristics of the native speakers and the formation of a specialist as a cultural subject. It will help in further research to determine the levels of formation of a foreign-language communicative culture and will facilitate the preparation of not only professionals with a high level of knowledge of a foreign language, but also specialists of a new generation in Ukrainian society.

SMART technologies are an integral part of modern life and one of the high-tech tools of the education process for the effective teaching of the humanities. Their use in the educational process of higher education provides orientation of students in the information space, development of their communicative skills and emotional-value attitude to the study of professional disciplines, effective assimilation of knowledge. On the basis of changing types of educational activities, students have the opportunity to participate in online conferences, share experiences, have access to up-to-date authentic educational and methodological materials, make the transition from book content to active, which allows young people to adapt in a dynamic environment.

Vocabulary of the foreign language communicative culture among students of humanities can be determined by cognitive, emotional, value and behavioral criteria, which has a number of indicators that allow to describe three levels of parenting of students (high, medium, low). A further study of the pedagogical conditions for the education of a foreign language communicative culture among students of the humanities of higher education institutions is considered perspective.

Список використаних джерел

- Byram, M. (1991). *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*. Multilingual Matters, 163 [in USA]
- Feldstein, D. I. (1996). *Hrestomatiia po vozrastnoi psihologii [Readings in age psychology.]* М.: Institute of Practical Psychology, 304 [in USA]
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence // Sociolinguistics. Selected Readings*. Great Britain: Penguin Books Ltd, 269-293 [in USA]
- Gren, Solomon, Lynne, Schrum (2010). *Web 2.0 how-to for education*. USA: First edition. 4-5.
- Бочова, В. (2010). Социокультурные проблемы языка и коммуникации. Москва. 122-128.
- Державний стандарт вищої освіти (2017). Взято з <https://imzo.gov.ua/osvita/vyscha-osvita/1719-2/>
- Кендзьор, П. (2017). *Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика)*. (Автореф. дис. док. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.

- Мантуленко, В. (2006). *Використання мультимедійних засобів у навчальній та професійній діяльності*. Самара. 36.
- Пригожин, І. (1986). *Порядок з хаосу. Новий діалог людини з природою*. Москва: Прогрес.
- Про Раду Європи*. Постійне представництво України при Раді Європи (2017). Взято з <http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about>
- Сепір, Е. (2001). *Вибрані праці з мовознавства та культурології*. Москва. *Совет Европы. Европейская культурная конвенция*. Взято з www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018
- Тихомиров, В. (2017). *Світ на шляху до смарт-суспільству*. Взято з <http://me-forum.ru/upload/iblock/982> (Дата звернення: 4.07.2017)
- Про впровадження пілотного проекту «Learning-SMART навчання» (2012). *Наказ МОН №812 від 12.07.2012*. Взято з <http://osvita.ua> (Дата звернення: 20.08.2016)
- Фельдштейн, Д. (1996). *Хрестоматія по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов*. Москва: Институт практической психологии.
- Ширяй, А. (2018). *Smart образование в информационном обществе*. Взято з http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/pdf/d01/s14/s14_018.pdf (Дата звернення: 8.12.2018)

References

- Byram, M. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching*. Multilingual Matters.
- Feldstein, D. I. (1996). *Khrestomatiia po vozrastnoi psikhologii* [Readings in age-related psychology.] Moscow: Institute of Practical Psychology.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Great Britain: Penguin Books Ltd.
- Gren, S., & Lynne, S. (2010). *Web 2.0 how-to for education*. (1st ed.) USA.
- Bochova, V. (2010). *Sotsiokulturnye problemy yazyka i kommunikatsii* [Socio-cultural problems of language and communication]. Moscow.
- Kendzior, P. I. (2017). *Polikulturene vykhovannia uchniv u systemi diialnosti zahalnoosvitnioho navchslnoho zakladu* [Poly-cultural education of pupils in the system of secondary education institutions (theory and method)] (Dissertation Abstract, Kyiv).
- Mantulenko, V. V. (2006). *Vykorystannia multymediinykh zasobiv i navchalnii ta profesiinii diialnosti* [Use of multimedia in training and professional activities]. Samara.
- Prihozhin, I. (1986). *Poriadok z khaosu. Novy dialoh liudyny z pryrodou* [Order from a chaos. New dialogue between people and nature.] Moscow: Progres.
- Sepir, Ye. (2001). *Vybrani pratsi z movoznavstva ta kulturolohii* [Selected works on linguistics and culturology]. Moscow.
- Tikhomirov, V. (n.d.). *Svit na shliahu do smart-suspilstva* [The world is on the way to smart-society]. Retrieved from <http://me-forum.ru/upload/iblock/982>
- The official website of the Council of Europe (2014). *The European Cultural Convention*. Retrieved from <http://www.coe.int/ru/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>
- The official website of the Permanent Mission of Ukraine to the Council of Europe (2014), *On the Council of Europe*. Retrieved from <http://coe.mfa.gov.ua/ua/ukraine-coe/about>
- Ministry of Education and Science of Ukraine. (2012). *Pro vprovadzhennia pilotnogo proektu «Learning-SMART navchannia»*. [On the implementation of the pilot project “Learning SMART-training”] (*Decree No 812, July 12*). Retrieved from <http://osvita.ua>
- Shyriai, A.V. (n.d.). *Smart obrazovanie v informatsionnom obshestve* [Smart education in the information society]. Retrieved from http://conf.sfu-kras.ru/sites/mn2014/pdf/d01/s14/s14_018.pdf

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-151-165>

УДК 37.015.31: 17.022.1: 373. 3

ORCID ID 0000-0002-1160-055X

Ольга Третьак,

кандидат педагогічних наук,
Київський університет імені Бориса Грінченка,
м. Київ

ВИХОВАННЯ ЦІННОСТІ ЖИТТЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі виховання цінності життя у молодших школярів. На основі аналізу філософської, психологічної та педагогічної літератури, особистісно орієнтованого та суб'єкт-суб'єктного наукових підходів та принципів, узагальнення емпіричних даних поняття «цінність життя» людини розглядається як можливість її самоздійснення і самореалізації, як феномен і певний ресурс, який використовується для досягнення життєвих цілей, знаходження і розвитку нових смислів, осмислення значущості життя та власного вибору у його творенні.

Визначено експериментальну базу дослідження. За допомогою критеріїв (когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-вчинкового) та відповідних показників, відповідного діагностувального інструментарію виявлено високий, середній і низький рівні вихованості цінності життя у молодших школярів.

Доведено, що молодший шкільний вік є сенситивним періодом у вихованні цінності життя. Уперше в роботі обґрунтовано структурно-функціональну модель та педагогічні умови виховання цінності життя у молодших школярів (підготовка вчителів до виховання цінності життя у молодших школярів; розроблення та впровадження методики виховання цінності життя у молодших школярів у навчально-виховному процесі; забезпечення взаємодії школи із сім'єю у вихованні цінності життя у молодших школярів).

Наголошено, що структурно-функціональна модель відображає виховання цінностей життя у молодших школярів як систему (з внутрішньою структурою, на основі взаємозв'язків та взаємозалежностей) та включає етапи конструювання; становлення зв'язків між елементами моделі; порівняння реальних та ідеальних характеристик; виявлення розбіжностей та корегування моделі; інтерпретація отриманих даних; практична перевірка результатів прогностичної моделі. Структурні компоненти розробленої моделі відображають особливості взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу, що забезпечують найважливіші функції, серед яких: пізнавальна, інтегративна, партнерська, стимулююча, корекційна.

Практичне значення полягає у можливості її використання у виховному процесі початкової ланки освіти та підготовки вчителів початкової школи.

Ключові слова: критерії вихованості, молодші школярі, цінність життя, педагогічні умови, рівні вихованості.

Tretyak Olga

*PhD in Pedagogy,
Institute of Postgraduate Pedagogical Education
Borys Kyiv Grinchenko University of,
Kyiv*

EDUCATION OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S VALUE OF LIFE

Abstract. *The article is devoted to the actual problem of education of primary schoolchildren's value of life. Based on the analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature, personally oriented and subject-subject scientific approaches and principles, generalization of empirical data, the concept of "value of life" of a person is considered as an opportunity for its self-realization and self-realization, as a phenomenon and a certain resource, which used to achieve life goals, to find and develop new meanings, to understand the importance of life and their own choices in its creation. The experimental base of the study is determined. Using the criteria (cognitive, emotional-value, activity-action) and relevant indicators, the appropriate diagnostic tools revealed high, medium and low levels of education of primary schoolchildren's value of life. Proven primary school age is a sensitive period in bringing up the value of life. For the first time, a structural-functional model and pedagogical conditions of education of primary school children's value of life (preparation of teachers for education of primary schoolchildren's value of life; development and implementation of a methodology of education of primary school children's value of life in the educational-educational process; in educating the value of life in primary schoolchildren's).*

It is emphasized that the structural-functional model reflects education of primary schoolchildren's values of life as a system (with internal structure based on interconnections and interdependencies) and includes the stages of construction; making connections between model elements; comparison of real and ideal characteristics; identifying differences and adjusting the model; interpretation of the received data; practical verification of the results of the expected model. The structural components of the developed model reflect the peculiarities of interaction of all subjects of the educational process, providing the most important functions, among them are the following: cognitive, integrative, partnership, stimulating, corrective.

The practical importance lies in the possibility of its use in the educational process of elementary education and training of primary school teachers.

Key words: *value of life, primary schoolchildren's, educational criteria, levels of education, pedagogical conditions.*

Вступ. В умовах розбудови демократичної, правової, суверенної України актуалізується необхідність виховання ціннісного ставлення до людини, яке б ґрунтувалося на принципах гуманістичної моралі.

Вихідні концептуальні засади виховання ціннісного ставлення до людини знайшли своє підтвердження у положеннях Національної доктрини розвитку освіти, Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, а також Законах України «Про охорону дитинства» (Про охорону, 2019), «Про освіту» (Про освіту, 2019), «Про загальну середню освіту» (Про загальну, 2019), Програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей (Бех, Алексеєнко, Кириленко, Кириченко, Корецька, Остапенко, Пруцакова, Харченко, Шкільна, & Журба, 2019), Концепції виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи (Бех, Ганнусенко, & Чорна, 2005) тощо.

Потреба виховання цінності життя у молодших школярів зумовлена тим, що саме в цей віковий період активно формуються основи світогляду, уявлення про людину і її життя

як найвищу цінність, виявляється ціннісне ставлення до інших людей (Бех, 2003; Савченко, 2009).

Аналіз стану дослідженості проблеми виховання у молодших школярів цінності життя свідчить про постійну увагу вчених різних галузей до проблеми моралі на методологічному, теоретичному та практичному рівнях.

На методологічному рівні ця проблема відображена в працях представників німецької класичної філософії (Кант, 2000), ідеалістичної філософії (Юм, 1998); феноменології (Шеллер, 1994); екзистенціалізму (Сартр, 1989); неофрейдизму (Фромм, 1993); християнської антропології (Бердяєв, 1993; Соловйов, 1996). Проблеми гуманістичної моралі, ціннісного ставлення до людини вивчаються й сучасними філософами (Кремень, 2010; Ладиченко, 2008).

Формування моральної сфери молодших школярів та самоцінності життя людини стало об'єктом вивчення вітчизняних (Мясищев, 1960; Рубинштейн, 1989) і зарубіжних психологів (Маслоу, 2008; Роджерс, 1994). Вагомий внесок у дослідження виховання цінності життя у дітей молодшого шкільного віку зробили педагоги (Амонашвили, 2009; Савченко, 2009; Сухомлинський, 1977); гуманістичний підхід у вихованні цінності життя в умовах модернізаційних суспільних змін в Україні обґрунтували Журба, Киричок, Чорна, Кухар (Чорна, Журба, Киричок, & Кухар, 2008).

На сьогодні проблеми виховання цінності життя у молодших школярів є надзвичайно актуальною, що обумовлено зростанням рівня ризикованої поведінки молодших школярів, акселерацією, віковими кризами, що обумовлює пошуки ефективних методик виховання цінності життя у дітей цієї вікової групи.

Мета і завдання. Метою нашого дослідження є висвітлення специфіки виховання цінності життя у молодших школярів.

Відповідно до мети дослідження визначалися критерії, показники та рівні вихованості цінності життя у молодших школярів та розкривалася специфіка виховної роботи з виховання цінності життя у школярів молодшої школи.

Методи дослідження. З метою вирішення завдань нашого дослідження використовувалися методи аналізу наукової літератури, узагальнення теоретичних та емпіричних даних, діагностувальні методи (пряме і опосередковане педагогічне спостереження, методика незакінченого речення, ігрова діяльність, вправи-пиктограми, аналіз ситуацій морально-етичного спрямування, незалежних характеристик), статистичні методи обчислювання.

З метою виявлення рівнів вихованості ціннісного ставлення до людини молодших школярів у навчально-виховному процесі було проведено констатувальний етап експерименту, який охоплював 410 учнів 1–4-х класів НВК ЗОШ І–ІІ ступенів № 34 економіко-правовий ліцей «Сучасник» ДЮЦ, гімназія імені Т. Шевченка, Кіровоградський колегіум, ЗНЗ № 16, ЗОШ «Мрія», № 29, 4 м. Кіровограда, Маловисківська ЗОШ І–ІІІ

ступенів №3 Кіровоградської області, Смілянська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Смілянської міської ради Черкаської області, Городищенська ЗОШ І–ІІІ ступенів №2 Городищенської районної ради Черкаської області, Український коледж імені В. Сухомлинського №272 м. Києва.

На різних етапах дослідження експериментом було охоплено 410 учнів 1–4-х класів, 198 батьків та 95 вчителів. До складу *експериментальної* групи (ЕГ) увійшло 93 учні 1–2-х класів та 110 – 3–4-х класів, до *контрольної* групи (КГ) – 103 учні 1–2-х класів та 104 – 3–4-х класів.

Критеріальну базу констатувального етапу експерименту склали три групи показників таких критеріїв, як: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-вчинковий.

До показників *когнітивного критерію* відносимо: знання, уявлення та судження молодших школярів про життя та людину як найвищу цінність, визнання права кожної людини на життя, а також етичні категорії гідності, справедливості, толерантності, відповідальності, розуміння їхньої ролі у житті кожної людини, суспільства.

Серед показників *емоційно-ціннісного критерію* виокремлюємо: задоволення від життя, прояв інтересу до життя, бажання самореалізуватися, спрямованість на ціннісне ставлення до життя кожної людини.

Показниками *діялісно-вчинкового критерію* є: уміння поводитися відповідально у різних життєвих ситуаціях, відстоювати власні права та поважати права інших людей, ухвалювати зважені рішення, допомагати іншим людям.

Обраний нами діагностувальний інструментарій, а також визначені критерії і показники сприяли об'єктивному висвітленню результатів дослідження.

Результати дослідження. Цінність життя люди розглядається як можливість її самоздійснення і самореалізації, як феномен і певний ресурс, який використовується для досягнення життєвих цілей, знаходження і розвитку нових смислів, осмислення значущості життя та власного вибору у його творенні.

Використана нами «Методика незакінчених речень» показала, що діти молодшого шкільного віку розуміють життя як період існування тривалий у часі (16,9%), життєвий шлях (16,2%), безліч можливостей (15,3%), пригоди і вивчення світу (14,5%), відкриття нових вражень (13,2%), «кожна людина має свою історію» (11,0%), дар (9,4%), досягнення та навчання протягом усього життя (2,5%), задоволення (1,0%). Антонімами до поняття життя, молодші школярі вважають смерть (53,6%); апатію (21,2%); розчарування (12,1%); байдужість (10,2%); небажання жити (2,3%); відсутність удачі (0,6%).

У процесі використання ігрових методик у ході констатувального етапу експерименту ми спостерігали за особливостями міжособистісної взаємодії дітей, їхнім настроєм, виникненням утруднень і проблем у спілкуванні, проявом емоційних стереотипів тощо. Як правило, гра викликала у дітей позитивний емоційний стан, радісні переживання, задоволення від виконання ігрових завдань, позитивне сприймання оточуючих,

спрямовувала на моральну поведінку, викликаючи необхідність бути справедливим, відповідальним, толерантним, почуття власної гідності.

Гра «Камінчик у черевичку» спрямовувалася на виявлення дитячих проблем з однолітками. Спілкування у грі учні розпочинали з фрази: «У моєму черевичкові камінчик». І далі йшла розповідь про труднощі, що заважають їм почуватися комфортно, про те, на кого ображаються і чому не можуть зосередитися на уроці. Ця гра допомогла виявити і залагодити конфлікти чи непорозуміння між дітьми. Граючи, молодші школярі розповідали, що їм найбільше дошкуляє, коли вони відчувають дискомфорт (54,9%), переживають образу (46,2%), сором (35,7%), приниження (21,4%), не можуть помиритися із товаришем (16,8%), не можуть виходити за межі заборон дорослих (14,2%). Гра також виявила проблеми у спілкуванні 56,7% учнів, непорозуміння з рідними (31,4%), однокласниками (26,8%), наявність власних прорахунків (18,2%). Ще 19,9% молодших школярів страждають від прізвиськ, 8,4% – від глузування дорослих, 4,2% – від неприємних принизливих оцінювальних суджень педагогів, 3,8% – від лайки дорослих, 2,6% – від приниження з боку старших братів чи сестер, 1,9% – від насмішок старшокласників. Ще 1,5% школярів дошкуляють нагадування про їхні невдачі, 1,5% – недотримання слова, 0,9% – нечесність, 0,9% – несправедливість, 0,5% – недовіра дорослих, 0,2% – зрада товаришів тощо.

Важливу роль у процесі виховання цінності життя відіграє опора на емоційно-чуттєву сферу школярів. Емоції складають основу мотиваційної системи людини. І. Бех зазначає, що емоційне оцінювання конкретною людиною інших людей, а також оцінювання нею компонентів свого внутрішнього світу відбувається одними й тими самими емоційними засобами (Бех, 2003, с. 218).

Рівень сприйняття та розуміння емоційних станів людини молодшими школярами здійснювався за допомогою вправ-пиктограм. У ході проведення гри ми виходили з того, що «Мета психологічної діяльності суб'єкта співпереживання зводиться до сприйняття і визначення на основі експресивних реакцій (зокрема, вираз обличчя) емоційного стану суб'єкта переживання» (Бех, 2008, с. 131). Під час виконання вправи «Очі в очі» діти, об'єднавшись у пари, бралися за руки і намагалися мовчки передати за допомогою міміки різні емоції та почуття людини пов'язані з життям: «Я відповідальний», «Я щасливий», «Я сумний», «Я веселий», «Я ображений», «Я успішний», «Я дужий». По завершенню вправи підводилися підсумки та ставились відповідні запитання. Зокрема, на запитання «Що для тебе означає уміти цінувати життя?» учні 1–2-х класів дали такі відповіді: «дотримуватися правил поведінки» (58,1%), «дослухатися до порад дорослих» (33,8%), «робити добро» (5,6%), не наражатися на небезпеку (2,5%). Учні 3–4-х класів у своїх відповідях зазначали: «поважати право інших людей на життя» (51,4%), «бути виваженим» (29,9%), «бути дорослим» (15,8%), «бути самостійним» (9,5%), «нічого не боятися» (8,7%), «досягати мети» (6,6%).

Розмірковуючи над запитанням «Які цінності життя є найважливішими?», учні 1–4-х

класів сказали, що вважають найбільш значущими цінності родини (19,7%), дружби (16,4%), спілкування (9,9%), здоров'я (8,5%), навчання (4,4%), дозвілля (3,8%), фізичного розвитку (3,2%), творчості (3,2%), самовираження (2,5%), не замислювалися над цим (7,5%). Також частина дітей вважає, що цінностями життя є комфорт (7,5%), смачна їжа (4,9%), ігри та хобі (4,9%), захищеність (3,6%).

У своїй роботі ми опирались на науковий підхід І. Беха, згідно з яким „виховна ситуація – це соціальні умови, в яких дитина у стосунках із дорослими засвоює соціальні норми поведінки. Доцільно вибудувана виховна ситуація має спонукати дитину до дій. Це відбувається завдяки створенню психологічних умов її емоціогенності, що сприяють формуванню у вихованця емоційних знань про моральну норму, знань, які емоційно переживаються, набувають особистісної значущості” (Бех, 2008, с. 128).

Тому в ході нашого дослідження особлива увага зверталася на розуміння дітьми емоційних почуттів, станів та уміння їх розрізняти, відгук на чужі переживання, що мало би спонукати дітей до пошуку моральних рішень. З цією метою дітям були запропоновані спеціальні проблемні ситуації морально-етичного спрямування.

Вибір сюжетів для побудови і вирішення ситуацій морально-етичного спрямування був обумовлений бажанням віднайти такі колізії, які би створювали емоційний вплив на дітей, щоб респонденти обирали своє рішення не раціонально, а за емпатійними спонуканими, слушно підкресленими Бехом: «Тільки емоційно пережите знання про моральну норму може спонукати дитину до відповідного вчинку. Інакше вона його не здійснить, а якщо таке й станеться, то лише внаслідок заохочувальних чи каральних санкцій дорослого» (Бех, 2008, с. 129).

У ході роботи над вирішенням пропонованих ситуацій здійснювалась апеляція до свого «Я» молодших школярів через усвідомлення власних вчинків, їхнього значення для іншої людини, рефлексію. Після ознайомлення з життєвими чи казковими ситуаціями діти ділились своїми почуттями, висловлюючи думку про те, до кого вони відчувають більше жалю, а також намагаючись мотивувати свої відповіді. Робота з вирішення певних ситуацій показала, що відчувають і як діють у тій чи іншій ситуації молодші школярі.

Аналізуючи варіанти рішень дітей з тієї чи іншої ситуації, вчителі звертали увагу на те, як саме би діяли молодші школярі. Тобто, незважаючи на власне бажання залишитися осторонь, страх, егоїзм, їм удавалося прийняти рішення на користь іншої людини, або вони демонстрували байдужість, ворожість, власний егоїзм чи виявляли ціннісне ставлення до життя.

Результати проаналізованих ситуацій засвідчили, що першокласники у ставленні до життя виявляють більше егоїзму і прагматизму, наполягають на бажаному. Отже, діти зізнавались, що вони не завжди вчинили б так, як потрібно, і їм буває соромно за власні вчинки (75,6%). Залежно від ситуації сором переживають 14,1% учнів 1–4-х класів, взагалі не соромляться своїх вчинків 2,6%, не дали відповіді 2,6% учнів. Більш активнішими були

учні 3–4-х класів, хоча саме вони часто демонструють ризиковану поведінку, ігноруючи поради дорослих, що пояснюється акселерацією та переходом до підліткового віку.

У рішеннях ситуацій морально-етичного спрямування простежується спрямованість на цінність життя і ціннісне ставлення до людини у 10,4% учнів 1–2-х класів експериментальних груп та 11,4% – контрольних груп; 15,8% – 3–4-х класів експериментальних груп, 15,5% – контрольних груп. Після певних вагань змогли прийняти рішення на користь іншої людини 58,2% учнів 1–2-х класів експериментальних груп і 57,2% учнів контрольних груп та 63,2% учнів 3–4-х класів експериментальних груп, 64,3% – контрольних груп. Не готові поки що проявити ціннісне ставлення до людини 31,4% учнів 1–2-х класів експериментальних груп, 31,4% – контрольних груп. Серед учнів 3–4-х класів цей відсоток становить 21,0% в експериментальних групах та 20,2% – у контрольних.

Педагогічне спостереження за молодшими школярами, завданням якого було виявлення особливості їхньої поведінки у реальних умовах, проводилося за розробленою нами Програмою, яка складалася з блоків, що уможливили виявлення ставлення дитини до батьків, педагогів, ровесників, незнайомих людей, людей з особливими потребами, як поводить себе наодинці, у колі друзів, в учнівському колективі. Враховувалися мотиви дитячої поведінки: альтруїстичні, конформістські чи егоїстичні. Слід зауважити, що в одних і тих дітей мотиви деколи носили ситуативний характер. І, хоча діти приймали правильне рішення, важливо було встановити, чим вони при цьому керувалися: хотіли б, щоб їх помітили, похвалили, залагодити попередню провину, уникнути покарання чи докорів. Ми виходили з того, що поведінка дитини чи окремих вчинок складаються із послідовного ланцюжка: намір – мотив – вчинок – рефлексія. Намір, мотив і рефлексія відносяться до сфери свідомості і нерозривно пов'язані зі сферою діяльності. Ціннісне ставлення може проявлятися не лише у вигляді певної дії, а й прояву почуття емпатії, уміння відчувати стан іншого, співчутті тощо. Програма педагогічного спостереження передбачала створення реальних ситуацій, в яких молодші школярі могли би виявити цінності життя у родині, школі, на дозвіллі тощо. Результати були зафіксовані у протоколах педагогічного спостереження за учнями 1–4-х класів.

Прикладом може слугувати протокол педагогічного спостереження за учнями 3-Б класу ЗОШ I-II ступенів № 34 м. Кіровограда, зі змісту якого можна зробити висновок про об'єктивний розрив між рівнем знань і поведінкою молодших школярів. Незважаючи на те, що діти мають уявлення про моральні якості, у них відсутнє усвідомлення цінності життя. В основному діти керуються неписаними правилами про те, що можна і чого не можна робити. Особистісного ціннісного ставлення до життя не простежується, оскільки відсутнє розуміння скінченності життя.

Схожі результати було отримано й в інших класах. З метою отримання об'єктивних даних, педагогічне спостереження за поведінкою дітей здійснювалося на уроках, перервах, у їдальні, під час виконання домашнього завдання, прогулянок, екскурсій, виховних заходів, у

бібліотеці, на святах, на групі продовженого дня, під час відвідування сімей.

Практика підтвердила, що на уроках, у присутності вчителя, учні здебільшого поводяться чемно і дисципліновано та готові продемонструвати моральні якості. Ситуація змінюється у разі відсутності вчителя. Для прикладу, на перервах хлопчики нерідко сперечаються, виявляють агресію, штурхаються. В окремих випадках так само поводяться і дівчатка, що ймовірно вимагає прямого втручання педагога. Однак учителями, на жаль, мало аналізуються та оцінюються моральні дії і поведінка молодших школярів, тому лише окремі педагоги проводять бесіди з дітьми, намагаючись з'ясувати причини такої поведінки та пояснити необхідність дотримання правил поведінки на уроках і на перерві. Було підтверджено, що вчителі мають допомогти дітям усвідомити найголовніші життєві цінності, можливості та пріоритети.

При визначенні рівнів вихованості цінності життя у молодших школярів за методикою узагальнених незалежних характеристик ми користувалися кількісними показниками оцінок самих учнів, оцінок вчителів та оцінок батьків. Більшість суб'єктів виховного процесу досить об'єктивно оцінюють рівень вихованості цінності життя у молодших школярів, підтвердженням чого є узагальнені результати за визначеними нами критеріями і показниками.

Таким чином, було виявлено за рівнями вихованості цінності життя, молодших школярів із високим рівнем вихованості (7,4% – ЕГ та 7,3% – КГ), середнім (52,1% – ЕГ, 53,1% – КГ), низьким (40,5% – ЕГ і 39,6% – КГ).

Проведений нами науковий аналіз досліджуваної проблеми та діагностика рівнів вихованості цінності життя у молодших школярів виявив основні тенденції у педагогічній теорії і практиці, проблеми і прогалини, а також розробити структурно-функціональну модель (рис. 1.) та визначив педагогічні умови виховання цінності життя у молодших школярів.

Для проведення формувального етапу експерименту було розроблено структурно-функціональну модель виховання цінності життя у молодших школярів у навчально-виховному процесі, у створенні якої ми керувалися принципами гуманістичної етики та Концепції гуманістичного виховання (Чорна, Журба, Киричок, & Кухар, 2008), концепцій особистісно орієнтованого (Бех, 2008) та суб'єкт-суб'єктного (Амонашвили, 2009) підходів.

Особистісно орієнтований підхід забезпечував виховання цінностей життя у молодших школярів через врахування потреб та ставлення до вихованців як найвищої цінності; увагу до внутрішнього світу та переживань дитини; персоналізацію виховання; адаптацію змісту навчальної і виховної інформації до рівня здатності її сприйняття вихованцями; врахування індивідуальних особливостей, здібностей, нахилів дитини, розвиток відповідальності, здатності усвідомлення наслідків власних дій; апеляцію та підтримку авторитетних дорослих.

Суб'єкт-суб'єктний підхід визначав взаємоактивну партнерську взаємодію вихователя

і вихованця, спрямовану на встановлення довірливих стосунків; почуття комфорту та захищеності через педагогічну підтримку, створення ситуацій успіху з метою їх мотивування та стимулювання до прояву цінності життя у реальній поведінці.

Структурно-функціональна модель здатна об'єктивно і цілісно відобразити процес виховання цінностей життя у молодших школярів, як систему, що має внутрішню структуру, взаємозв'язки, взаємозалежності та етапи (конструювання, становлення зв'язків між її елементами, порівняння реальних та ідеальних характеристик, виявлення розбіжностей, корегування, інтерпретацію даних, перевірку результатів прогностичної моделі).

Усі структурні компоненти моделі відображають особливості взаємодії суб'єктів виховного процесу, що забезпечують найважливіші функції, серед яких:

- *пізнавальна функція*, яка забезпечує засвоєння етичних знань та інтеріоризацію цінностей життя через формування умінь і навичок взаємодії з однолітками і дорослими, моральний досвід, а також через самопізнання, самооцінку, що визначає ставлення до себе;

- *інтегративна функція*, котра спрямована на активну взаємодію всіх учасників виховного процесу, сім'ї і школи, взаємозв'язок навчання і виховання, що спонукає дітей до практичного застосування у реальному житті здобутих знань, умінь і навичок;

- *партнерська функція*, що сприяє діалогу та суб'єкт-суб'єктній взаємодії усіх учасників виховного процесу, встановленню довірливих рівних стосунків, які є основою поваги та шанобливого ставлення один до одного;

- *стимулююча функція* – передбачає заохочення та спонукання дітей до прояву цінностей життя в різних ситуаціях, переконання їх у правильності такої поведінки;

- *корекційна функція*, яка реалізовувалась з метою подолання егоцентричних мотивів та деструктивних явищ у ставленні молодших школярів до життя, а також розвитку самоконтролю та саморегулювання власної поведінки на основі усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків.

Зазначені функції забезпечили ефективність експериментальної моделі та впровадження педагогічних умов виховання цінності життя у молодших школярів у навчально-виховному процесі.

Позиція нашого дослідження співпадає з думкою Гарячої, що педагогічні умови визначають «цілеспрямовану систему роботи, спрямовану на досягнення мети, вирішення поставлених педагогічних завдань через відповідний зміст, форми і методи виховання, що передбачає досягнення певного результату» (Гаряча, 2010, с. 88).

До педагогічних умов, що забезпечують ефективне виховання у молодших школярів цінності життя, відносимо, зокрема, такі:

- підготовка вчителів до виховання цінності життя у молодших школярів;

- розроблення та впровадження методики виховання цінності життя у молодших школярів у навчально-виховному процесі;

- забезпечення взаємодії школи із сім'єю у вихованні цінності життя у молодших школярів.

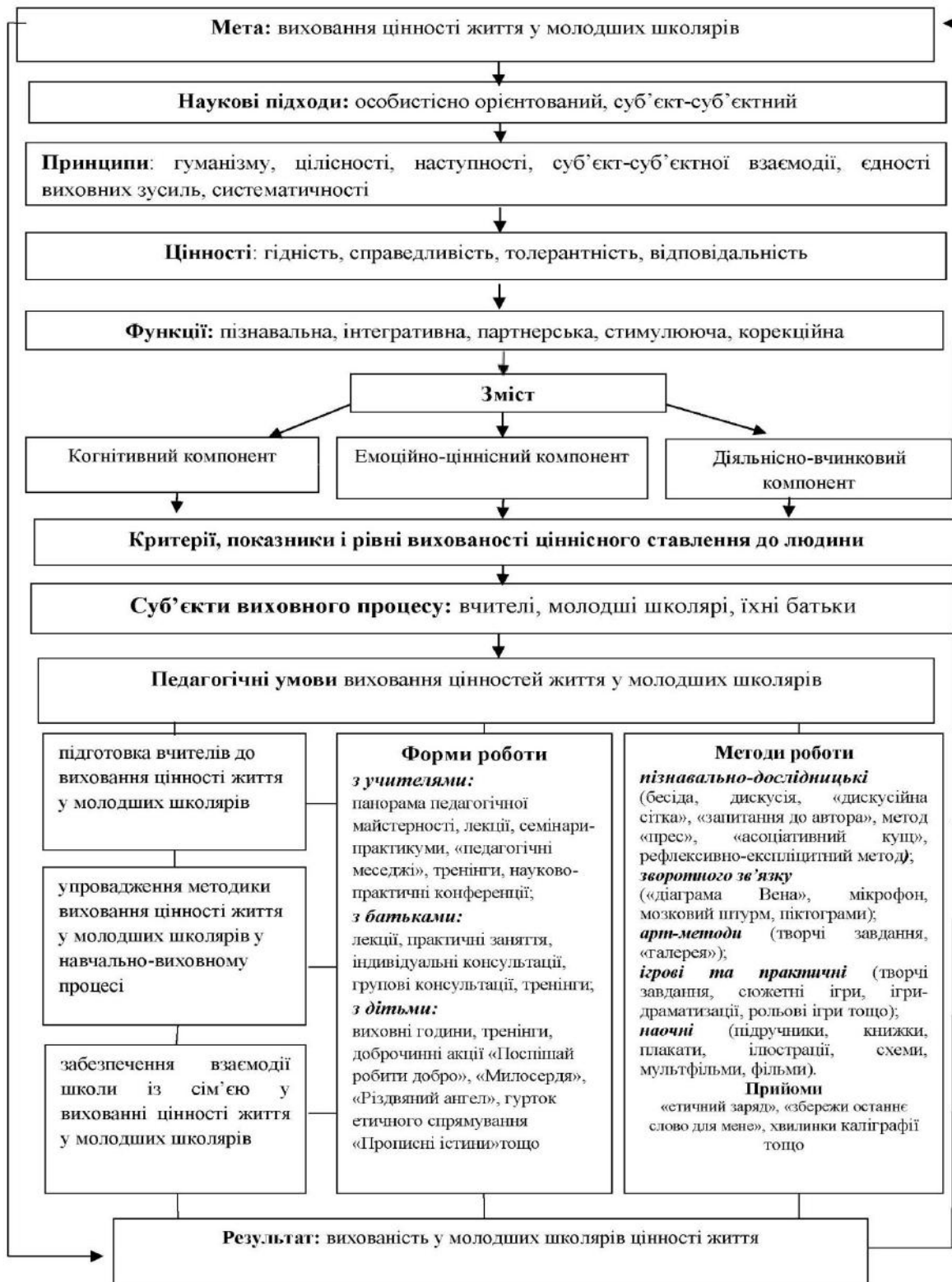


Рис. 1. Структурно-функціональна модель виховання цінності життя у молодших школярів у навчально-виховному процесі

Зазначені педагогічні умови забезпечують ефективність через комплексність, взаємозв'язок і цілісність.

Педагогічні умови виховання у молодших школярів цінності життя детермінуються положеннями гуманістичної етики і відповідають *принципам* сучасного виховання, зокрема:

- *принцип систематичності і цілісності* забезпечує виховання цінності життя у молодших школярів через цілеспрямований вплив як на уроках, так і в позаурочній діяльності;

- *принцип наступності* передбачає неперервність у вихованні цінності життя на основі збереження та розвитку здобутих знань, умінь і навичок молодших школярів та встановлення зв'язку між їх реальними досягненнями та подальшим розвитком;

- *принцип гуманізації* вимагає ціннісного ставлення до дитини, її життя, поваги її прав, визнання пріоритету її інтересів, права бути собою;

- *особистісно зорієнтований принцип* опирається на активність, ініціативність та індивідуальні особливості конкретного вихованця, його інтереси, цінності, ставлення дитини до себе та до інших, а також передбачає посилені виховні завдання з метою усунення протиріч та досягнення успіху у вихованні цінностей життя;

- *принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії* вимагає ставлення до дітей як суб'єктів виховання, здатних змінити самих себе, виявляти повагу до людей;

- *принцип єдності виховних зусиль*, який допомагає скоординувати зусилля школи, сім'ї та інших соціальних інститутів у вихованні цінності життя у молодших школярів;

Обговорення. Проблема цінності життя особистості перебуває у полі зору зарубіжних і вітчизняних вчених, які намагаються дослідити цей феномен у різних сферах і проявах.

Зокрема, американські учені (Gilligan, Osterberg, Rider, Derse, Weil, Litzelman, Plews-Ogan, Frankel, & Branch, 2019), залучивши 32 керівників медичних закладів різних штатів США, здійснили спробу розробити якісну і ефективну допомогу дітям та молоді, зважаючи на перспективи дитячого й молодіжного лідерства, опираючись на позитивні і негативні чинники, які впливають на якість і цінність життя.

Інші американські дослідники (Skinner, Bonnet, Schlundt, & Karlekar, 2019), проводили дослідження у сфері паліативної і хоспісної медицини й дійшли висновку, що цінності життя групуються довкола життєвих подій, сім'ї, системи підтримки, моральних цінностей, стану здоров'я.

Проблема цінності життя на сьогодні загострюється військовими діями на сході України, конфліктом демократичних і тоталітарних цінностей у сфері ідеології і педагогіки. Виховання цінності життя має ґрунтуватися на положеннях гуманістичної етики, відмовою від авторитарного виховання (Амонашвили, 2009), створенні умов для розвитку і саморозвитку особистості, формуванні відповідних компетентностей (Савченко, 2009), утвердженні гуманістичної картини світу та моральних орієнтирів у виховання (Бех, 2008),

розвитку моральної свідомості і самосвідомості (Савчин, & Василенко, 2005).

Основні ідеї нашого дослідження підтверджуються положеннями Програми «Виховання гуманістичних цінностей в учнів 1-9 класів» (Чорна, Журба, Киричок, & Кухар, 2008) та Програми «Нова українська школа» у поступі до цінностей (Бех, Алексеєнко, Кириленко, Кириченко, Корецька, Остапенко, Пруцакова, Харченко, Шкільна, & Журба, 2019), де виховання цінності життя знайшло своє відображення в основних завданнях і цілях, що передбачає засвоєння елементів прикладної етики, формування спроможності розуміння морального світу інших людей та вміння вступати з ними у взаємодію, формування внутрішніх моральних регуляторів, стимулювання навичок сучасного соціального життя, громадянського миру, національної згоди.

Також, отримані нами результати підтверджуються дослідженнями та статистичними даними Бернацької, Гончар, Грітчиної, Канішевської, Карпушевської, Кузьменко, Лящук щодо узгодження позицій батьків і педагогів у вихованні цінності життя у дітей (Гончар, 2018; Канішевська, Свириденко, Кузьменко, Бернацька, Карпушевська, Грітччина, & Лящук, 2015).

Висновки. Шляхом теоретичного аналізу досліджено основні тенденції і наукові підходи у вихованні цінності життя у дітей молодшого шкільного віку та визначено принципи виховання цінності життя у сучасних умовах.

На основі визначених критеріїв (когнітивного, емоційно-ціннісного, діяльнісно-вчинкового) та показників виявлено високий, середній і низький рівні вихованості цінності життя у молодших школярів. Визначено експериментальну базу дослідження.

Обґрунтовано структурно-функціональну модель та педагогічні умови виховання цінності життя у молодших школярів (підготовка вчителів до виховання цінності життя у молодших школярів; розроблення та впровадження методики виховання цінності життя у молодших школярів у навчально-виховному процесі; забезпечення взаємодії школи із сім'єю у вихованні цінності життя у молодших школярів).

Таким чином, упровадження структурно-функціональної моделі та педагогічних умов сприяло підвищенню рівня вихованості цінності життя у молодших школярів. Практичне значення статті полягає у можливості її використання у виховному процесі початкової ланки освіти та підготовки вчителів початкової школи.

Подальшого вивчення потребує проблема виховання цінності життя у школярів різних вікових груп, а також дослідження дитячих суїцидів та ризикованої поведінки, створення програм з підвищення рівня вихованості цінності життя для школярів та учнівської молоді з урахуванням сучасних викликів.

Список використаних джерел

- Gilligan, M. C., Osterberg, L. G., Rider, E. A., Derser, A. R., Weil, A. B., Litzelman, D. K., Plews-Ogan, M., Frankel, R. M., & Branch, W. T. (2019). Views of institutional leaders on maintaining humanism in today's practice. *Patient Education and Counseling (Vol. 102, Issue: 10), 1911-1916*.
- Skinner, S., Bonnet, K., Schlundt, D., & Karlekar, M. (2019). Life Story themes: a qualitative analysis of recordings from patients approaching the end of life. *American Journal Of Hospice & Palliative Medicine. (Vol. 36, Is.: 9), 753-759*.
- Амонашвили, Ш. А. (2009). *Чтобы дарить ребенку искорку знаний, учителю надо выпить море света*. Москва: ПромТехИнвест.
- Бердяев, Н. (1993). *О назначении человека*. Москва: Республика.
- Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості*. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь. 1(2)
- Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості*. Підручник. Київ: Либідь.
- Бех, І. Д., Алексеєнко, Т. Ф., Кириленко, С. В., Кириченко, С. В., Корецька, Л. В., Остапенко, О. І., Пруцакова, О. Л., Харченко, Н. В., Шкільна, І. М. & Журба, К. О. (2019). *Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей*. Київ: ІПВ НАПНУ.
- Бех І., Ганнусенко, Н. & Чорна, К. (2005). Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи. *Українське релігієзнавство*. 4 (36), 265-281. Тематичний випуск: «Мораль. Релігія. Освіта».
- Бех, І. Д., Чорна, К. І., Журба, К. О., Киричок, В. А., Шкільна, І. М. & Коновець, С. В. (2016). *Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів*. Монографія. Харків: «Друкарня Мадрид».
- Гаряча, С. А. (2010). *Виховання основ етичної культури молодших школярів в навчально-виховному процесі*. (Дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання НАПН України, Київ.
- Гончар, Л. В. (2018) *Узгодження виховних позицій вчителів і батьків на засадах партнерської взаємодії у формуванні цінності життя молодших підлітків*. Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал. Івано-Франківськ: НАІР, 70-75.
- Журба, К. О. (2014). *Виховання культури гідності молодших підлітків у взаємодії сім'ї і школи*. Методичні рекомендації. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Про охорону дитинства: Закон України від 07.03.2002 р. № 2745-VIII*. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14> (дата звернення: 19.09.2019).
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2745-VIII*. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n3> (дата звернення: 19.09.2019).
- Про загальну середню освіту: Закон України від 13.05.1999 р. № 2745-VIII*. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n3> (дата звернення: 19.09.2019).
- Канішевська, Л. В., Свириденко, С. О., Кузьменко, Л. В., Бернацька, О. Б., Карпушевська, Л. Р., Грітчина, А. І. & Ляшук, О. С. (2015) *Виховання цінностей сімейного життя у вихованців закладів інтернатного типу*. Матеріали за дослідженням. Харків: «Друкарня Мадрид».
- Кант, І. (2000). *Критика чистого розуму*. Київ: Юніверс.
- Кремень, В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Київ: Знання України.
- Ладиченко, В. В. (2008). *Гуманістичні основи організації державної влади*. (Дис. д-ра юридичних наук). Київ.
- Маслоу, А. (2008). *Мотивація и личность*. Санкт-Петербург: Питер.
- Мясищев, В. Н. (1960). *Личность и неврозы*. Ленинград: ЛГУ.
- Роджерс, К. Р. (1994). *Взгляд на психотерапию. Становление человека*. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс».
- Рубинштейн, С. Л. (1989). *Основы общей психологии*. Москва: Педагогика.
- Савченко, О. Я. (2009). *Виховний потенціал початкової освіти*. Посібник для вчителів і методистів початкового навчання. Київ: Богданова А.М.М.

Савчин, М. В. & Василенко, Л. П. (2005). *Вікова психологія*. Навчальний посібник. Київ: Академвидав.

Сартр, Ж.-П. (1989). *Екзистенціалізм – это гуманизм*. Москва: Политиздат.

Соловйов, В. С. (1996). *Оправдание добра: нравственная философия*. Москва: Республика.

Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори в 5 т.* Київ: Радянська школа. 3.

Фромм, Э. (1993). *Психоанализ и этика*. Москва: Республика.

Шеллер, М. (1994). *Избранные произведения*. (Ред.). А. Денежкина, Л. Поспел. Москва:

Гнозис.

Чорна, К., Журба, К., Киричок, В. & Кухар, І. (2008). Програма «Виховання гуманістичних цінностей у учнів 1-9 класів». *Класний курівник*. 17-18 (29-30), 2-58.

Юм, Д. (1998). *Трактат о человеческой природе*. Минск: ООО «Попурри».

References

Gilligan, M.C., Osterberg, L. G., Rider, E. A., Derse, A. R., Weil, A. B., Litzelman, D. K., ... & Branch, W. T. (2019). Views of institutional leaders on maintaining humanism in today's practice. *Patient Education and Counseling*, 102(10), 1911-1916.

Skinner, S., Bonnet, K., Schlundt, D., & Karlekar, M. (2019). Life story themes: A qualitative analysis of recordings from patients approaching the end of life. *American Journal of Hospice & Palliative Medicine*, 36 (9), 753-759.

Amonashvili, Sh. A. (2009). *Chtoby darit rebenku iskorky znaniy, uchiteliu nado vypit more sveta* [To give the child a spark of knowledge, the teacher must drink a sea of light]. Moscow: PromTekhInvest.

Berdiaev, N. (1993). *O naznacheni cheloveka* [On the person's mission]. Moscow: Respublika.

Bekh, I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti Vol.1. Osobystisno-orientovanyi pidkhd: teoretyko-tekhnologichni zasady* [Education of personality. Person-centered approach: theoretical and technological foundations]. Kyiv: Lybid.

Bekh, I. D. (2008). *Vykhovannia osobystosti* [Education of personality]. Kyiv: Lybid.

Bekh, I.D., Aliexsieienko, T.F., Kyrylenko S.V., Kyrychenko, S.V., Koretska, L.V., Ostapenko, O.I., & Zhurba, K.O. (2019). *Prohrama «Nova ukrainska shkola» u postupi do tsinnostei* [The New Ukrainian School program is in the process of moving towards values]. Kyiv: IPV NAPNU.

Bekh I., Hannusenko N. & Chorna K. (2005). *Kontsepsiia vykhovannia humanistychnykh tsinnostei uchniv zahalnoosvitnoi shkoly* [Concept of education of humanistic values of pupils of secondary school]. *Ukrainske Relihiieznavstvo*, 4 (36). 265-281.

Bekh, I. D., Chorna, K. I., Zhurba, K. O., Kyrychok, V. A., Shkilna, I. M. & Konovets, S. V. (2016). *Vykhovannia moralnoi samosvidomosti zrostaiuchoi osobystosti v pozaklasnii diialnosti zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv* [Education of a growing personality's moral consciousness in the extracurricular activities of secondary schools]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd».

Hariacha, S.A. (2010). *Vykhovannia osnov etychnoi kultury molodshykh shkoliariv v navchalno-vykhovnomu protsesi* [Education of the basics of ethical culture of primary students in the educational process]. (Doctoral dissertation, Kyiv).

Honchar, L.V. (2018). *Uzghodzhennia vykhovnykh pozytsii vchyteliv i batkiv na zasadakh partnerskoi vzaiemodii u formuvanni tsinnosti zhyttia molodshykh pidlitkiv* [Aligning teachers' and parents' educational positions on the principle of partnership in formation of young adolescents' values of life]. In: *Suchasnyi vykhovnyi protses: sutnist ta innovatsiinyi potentsial* (pp. 70-75). Ivano-Frankivsk NAIR.

Zhurba, K.O. (2014). *Vykhovannia kultury hidnosti molodshykh pidlitkiv u vzaiemodii simi i shkoly* [Formation of a culture of dignity for younger adolescents in interaction between family and school]. Kirovohrad: Imeks-LTD.

Pro okhoronu dytynstva: Zakon Ukrainy [The Law of Ukraine "On the protection of childhood" № 2745-VIII. (2002). Retrieved from: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14>

Pro osvitu: Zakon Ukrainy [The Law of Ukraine "On education"] № 2745-VIII. (2017). Data onovlennia 06.06.2019:.. Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n3>

Pro zahalnu seredniu osvitu: Zakon Ukrainy [The Law of Ukraine “On General Secondary Education: Law of Ukraine”] № 2745-VIII. (1999). Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n3>

Kanishevska, L.V., Svyrydenko, S.O., Kuzmenko, L.V., Bernatska, O.B., Karpushevska, L.R., Hritchyna, A.I. & Liashchuk, O.S. (2015). *Vykhovannia tsinnosti simeinoho zhyttia u vykhovantsiv zakladiv internatnoho typu. Materialy za doslidzhenniam* [Education of family life values among pupils. Research materials]. Kharkiv: «Drukarnia Madryd».

Kant, I. (2000). *Krytyka chystoho rozumu* [The Critique of pure reason]. Kyiv: Yunivers.

Kremen, V. H. (2010). *Filosofia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori* [Philosophy of person-centrism in the educational space]. Kyiv: Znannia Ukrainy.

Ladychenko, V. V. (2008). *Humanistychni osnovy orhanizatsii derzhavnoi vlady* [Humanistic foundations of the organization of state power] (Doctoral dissertation, Kyiv).

Maslou, A. (2008). *Motivatsiia i lichnost* [Motivation and personality]. St. Petersburg: Piter.

Miasishchev, V. N. (1960). *Lichnost i nevrozy* [Personality and neuroses]. Leningrad: LGU.

Rodzhers, K. R. (1994). *Vzghliad na psikhoterapiiu. Stanovlenie cheloveka* [Take a look at psychotherapy. Becoming human]. Moscow: Izdatelskaia gruppа «Progress», «Univers».

Rubinshtein, S. L. (1989). *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow: Pedagogika.

Savchenko, O. Ya. (2009). *Vykhovnyi potentsial pochatkovoї osvity* [Educational potential of primary education]. Kyiv: Bohdanova A.M.M.

Savchyn, M. V. & Vasylenko, L. P. (2005). *Vikova psykhohiia* [Age psychology]. Kyiv: Akademydav.

Sartr, Zh.-P. (1989). *Ekzistentsionalizm – eto gumanizm* [Existentialism is humanism]. Moscow: Politizdat.

Soloviov, V. S. (1996). *Opravdanie dobra: нравственная философия* [Justification for good: moral philosophy]. Moscow: Respublika.

Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory: Vol. 3* [Selected works]. Kyiv: Radianska shkola.

Fromm, E. (1993). *Psikhoanaliz i etika* [Psychoanalysis and ethics]. Moscow: Respublika.

Sheller, M. (1994). *Izbrannye proizvedeniia* [Selected works]. Moscow: Gnozis.

Chorna, K., Zhurba, K., Kyrychok, V. & Kukhar, I. (2008). Prohrama «Vykhovannia humanistychnykh tsinnosti v uchniv 1-9 klasiv» [The program “Education of humanistic values among students of grades 1-9”]. *Klasnyi Kyrivnyk*, 7-18 (29-30), 2-58.

Yum, D. (1998). *Traktat o chelovecheskoi prirode* [A treatise on human nature]. Minsk: OOO «Popurri».

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-166-178>

УДК 373.5.035:316.623-056.49

ORCID ID 10.31499/2307-4906.1.2019.168034

Тетяна Федорченко,

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

ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ У ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ТРЕНІНГОВОЇ ТЕХНОЛОГІЇ

Анотація. *Сутність та мета статті полягає у висвітленні специфіки тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у закладах загальної середньої освіти.*

Автором уточнено сутність понять «формування просоціальної поведінки», «тренінгова технологія», «підлітки уразливих категорій». Акцентовано увагу на вікових особливостях підлітків уразливих категорій.

Визначено переваги активних методів навчання (мультимедійна презентація, бесіда, дискусія, блиц-опитування, метод кейсів, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, діалогова взаємодія, переконання, обговорення, методи: «Коло ідей», «Кожен навчає кожного», «Навчаючи вчуся», брейнстормінг для педагогів. Представлено тренінговий комплекс з формування просоціальної поведінки для підлітків 5-9 класів й семінар-тренінг для педагогів.

Встановлено, що тренінгова технологія з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій має такі особливості: сприяє виробленню ціннісного ставлення до суспільства, природи, соціального оточення і до себе, виявляє бажання демонструвати бажані поведінкові акти, стимулює особистість до здійснення вчинків, корисних їй та оточенню, набуттю просоціальних якостей поведінки шляхом налагодження стосунків у суспільстві та з однолітками, сприяє створенню атмосфери довіри, толерантності, доброзичливого спілкування, формує соціально-прийнятні норми поведінки, навички ефективного спілкування, асертивної поведінки, конструктивної взаємодії, мотивує підлітків до позитивних змін своєї поведінки.

Відповідно до отриманих результатів, зроблено висновки щодо ефективності й результативності впровадження тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у практику роботи закладів загальної середньої освіти, у структуру підвищення фахової підготовки через систему інститутів післядипломної педагогічної освіти, доведено необхідність її творчого використання.

Ключові слова: *підлітки уразливих категорій, просоціальна поведінка, тренінгова технологія, формування просоціальної поведінки.*

Tetiana Fedorchenko,

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

FORMATION OF THE PROSOCIAL BEHAVIOR OF TEENAGERS IN VULNERABLE CATEGORIES DURING THE IMPLEMENTATION OF THE TRAINING TECHNOLOGY

Abstract. *The essence and purpose of the article is to highlight the specifics of the training technology for the formation of prosocial behaviour of vulnerable teenagers in institutions of general*

secondary education.

The essence of the concepts “formation of prosocial behaviour”, “training technology”, “adolescents of vulnerable categories” is clarified. Attention is focused on the age characteristics of adolescents in vulnerable categories.

The advantages of active teaching methods (multimedia presentation, conversation, discussion, blitz-survey, case study method, brainstorming, analysis of specific situations, dialogue interaction, beliefs, discussions, methods “Circle of ideas”, “Everyone teaches everyone”, “Learning to learn” have been clarified. A training complex on the formation of prosocial behaviour for adolescents of grades 5–9 and a training seminar for teachers have been presented.

It has been established that the training technology for the formation of prosocial behaviour of adolescents of vulnerable categories has the following features: it contributes to the development of a value attitude to society, nature, the social environment and oneself, expresses a desire to demonstrate desirable behavioural acts, stimulates the personality to perform actions that are useful to her and the environment, to acquire prosocial qualities of behaviour by establishing relationships in society and with peers, promotes an atmosphere of trust, tolerance, benevolent social relations, skills of effective communication, assertive behaviour, constructive interaction, motivates adolescents to positive changes in their behaviour.

According to the results, the researcher draws conclusions about the effectiveness and efficiency of the introduction of training technology for the formation of prosocial behaviour of adolescents of vulnerable categories in the practice of general secondary education institutions, in the structure of professional development through the system of institutes of postgraduate teacher education, proves the need for its creative use.

Key words: *formation of prosocial behaviour, prosocial behaviour, training technology, vulnerable teens.*

Вступ. Концептуальні положення Нової української школи наголошують, що ефективною відповіддю на виклики сучасності мають стати освіта і виховання, що базуються на загальнолюдських цінностях, сформованості критичного, креативного та піклувального мислення, соціально значущій мотивації життєдіяльності, тому що українське суспільство як ніколи потребує громадян, творчих, здатних на духовне, моральне й соціально-культурне самотворення і на просоціальне служіння державі та суспільству (Нова українська школа, 2016).

Формування просоціальної поведінки підлітків і набуття якостей просоціальної особистості – довгий і копіткий процес. Оскільки більшу частину свого часу підлітки проводять у своєму закладі, саме школа має навчити їх свідомо розвивати сукупність особистих здібностей, виявляти активність, самостійність, формувати толерантне мислення, навички просоціальної поведінки.

Зараз, у період суспільних змін у шкільній практиці необхідним є формування й міцне закріплення у свідомості й поведінці підлітків позитивних установок і мотивів, значущих ціннісних орієнтацій. Лише за умов цілеспрямованого виховання просоціальних якостей особистості, що формуються, фундаментом життєвої компетенції у вже дорослої людини стануть свідомі установки на просоціальну поведінку.

Ми розглядаємо тренінг як найефективнішу модель включення особистості в міжособистісне спілкування, діяльність у широкому розумінні цього слова, яка спрямована на самопізнання, розвиток, саморозвиток та самовдосконалення особистості, здатної до

самоактуалізації власного потенціалу в різних сферах. Відтак, вважаємо, що у виховній роботі закладів загальної середньої освіти з підлітками уразливих категорій тренінгова технологія є найбільш ефективною і сучасною методикою з формування просоціальної поведінки.

Мета та завдання. Метою нашої статті є обґрунтування потенціалу тренінгової технології у процесі формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій; розкриття специфіки й особливостей впровадження тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у закладах загальної середньої освіти.

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації завдань зазначеної статті використовувався комплекс методів дослідження. В якості теоретичних методів було обрано аналіз психолого-педагогічної літератури для уточнення сутності базових понять «тренінгова технологія», «просоціальна поведінка», «формування просоціальної поведінки», «підлітки уразливих категорій», аналіз шкільної документації а також аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення (Гончаренко, 2010).

Емпіричними методами дослідження стали педагогічне спостереження, анкетування для визначення рівня підготовки педагогів і психологів до впровадження тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків, мультимедійна презентація, бесіда, дискусія, бліц-опитування, метод кейсів, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, діалогова взаємодія, переконання, обговорення, окремі методи: «Коло ідей», «Кожен навчає кожного», «Навчаючи вчуся», брейнстормінг для педагогів (ефективний метод мозкового штурму, збір максимальної кількості ідей для вирішення певних завдань).

Експериментальною роботою було охоплено 325 учнів 5-9 класів, 55 учителів закладів загальної середньої освіти м. Києва, Київської та Черкаської областей.

Результати дослідження. Рефлексія психолого-педагогічних джерел, присвячених питанням формування просоціальної поведінки підлітків у процесі впровадження тренінгової технології дозволила розкрити поняттєво-категоріальний аналіз ключових понять.

Співробітниками лабораторії фізичного розвитку і здорового способу життя (Кириченко, Єжова, Нечерда, Тарасова, & Хомич, 2016, с. 91) уточнено феномен формування просоціальної поведінки підлітків: це цілісний процес, спрямований на забезпечення необхідних організаційно-педагогічних умов для свідомої інтеріоризації учнями соціально-значущих норм і цінностей, розвиток відповідних рис, якими має володіти просоціальна особистість, формування прагнення і уміння конструктивно вирішувати міжособистісні і групові суперечності; стимулювання участі дітей у соціально-значущій діяльності та спонукання до внутрішнього діалогу для прийняття особистісно значимого для учнів вибору моделей поведінки.

Водночас, ми беремо до уваги уточнене визначення поняття тренінгової технології, як організаційної форми навчально-виховної роботи, яка, спираючись на досвід і знання її учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів, зокрема,

активних, за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери в групі та спрямовується на отримання сформованих навичок просоціальної поведінки і життєвих компетенцій.

Згідно проведеного дослідження, цільовими орієнтирами формування просоціальної поведінки підлітків є сприяння свідомій інтеріоризації ними соціально значущих норм і цінностей, набуттю якостей просоціальної особистості (*емпатійність, доброзичливість, турботливість, довірливість, толерантність, рефлексивність, чуйність, альтруїстичність*).

На наш погляд, варто зупинитися на особливості тренінгової технології для підлітків уразливих категорій, яка сприяє свідомому прийняттю підлітками соціально значущих норм і цінностей, прийнятих у суспільстві, формування просоціальних якостей поведінки; виявляє уміння адекватно сприймати себе і інших; навчає конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, протистояти провокуючим факторам навколишнього середовища; допомагає працювати в групі, тримати під контролем негативні емоції, долати внутрішні бар'єри; формує впевненість у собі, розвиває здатність до рефлексії.

На підставі проведених досліджень лабораторією фізичного розвитку і здорового способу життя, *підлітки уразливих категорій* – це особи 11-15 років, які за обтяжливих обставин свого життя швидше від однолітків піддаються дії негативних факторів оточуючого середовища, що може спричинити нерозуміння ними значущості соціальних цінностей і правових норм, несформованість навичок асертивності, умінь конструктивної взаємодії, прагнень брати участь у благодійній діяльності (Кириченко, Нечерда, & Тарасова, 2017).

Відтак, у контексті дослідження до підлітків уразливих категорій ми відносимо: дітей-сиріт або дітей з неповних родин, зокрема, із сімей загиблих воїнів АТО; дітей з родин заробітчанин; дітей з тимчасово переміщених родин; з родин «чорнобильців»; учні з родин, які опинилися у складних життєвих обставинах (СЖО) (пияцтво, алкогольна чи наркотична залежність одного або двох батьків; складний матеріальний стан родини, зокрема, через втрату батьками роботи; складний стан здоров'я одного або декількох членів родини).

Для повного розуміння окресленої проблеми звернемо увагу на характерних особливостях підлітків уразливих категорій, які ми виявили у процесі проведення бліц-опитування: зростають у повній сім'ї – 71,6%; у неповній сім'ї – 17%; задоволені зовнішнім виглядом – 37%; незадоволені зовнішнім виглядом – 34%; розчаровані фізичною формою – 20%; відчують постійну роздратованість – 18%; кожен 8 став жертвою булінгу; 62% вживають психоактивні речовини; думки про суїцид мають 4% підлітків; мають статеві стосунки – 24%.

У ході експериментального дослідження ми акцентували увагу на тому, що формування просоціальної поведінки підлітків є необхідною умовою педагогічної культури й педагогічної компетентності вчителя. Проте питання виховання у підростаючого покоління просоціальної поведінки у загальному курсі вивчення загальної педагогіки як навчальної дисципліни в системі професійної підготовки вчителя, а також на курсах підвищення

кваліфікації вчителів, як правило висвітлюється дуже обмежено. Через це педагоги у своїй професійній діяльності мало акцентують свою увагу на виховання у своїх підопічних просоціальних якостей. Тому підготовка педагогів до впровадження тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій одне з нагальних завдань сучасної педагогічної практики.

Успішне проведення педагогом тренінгів для підлітків уразливих категорій, а особливо з формування просоціальної поведінки, передбачає володіння:

- спеціальними знаннями й уміннями, необхідними для проведення такої роботи;
- знанням закономірностей розвитку психіки підлітків, знайомством з їх сучасною субкультурою, потребами, цінностями і життєвими реаліями. Те, що говорить і робить керівник, повинно бути для підлітків релевантним, тобто відповідати їх потребам і співвідноситися з їх реальним життєвим досвідом;
- власним досвідом проходження тренінгів як учасника;
- психологічними рисами, які сприяють цій роботі;
- високим рівнем соціального інтересу: концентрації на інших людях, бажання і здатність їм допомагати;
- відкритістю для нового досвіду;
- чутливістю до переживань інших людей, емпатійністю, здатністю передавати навколишнім справжні емоції та переживання;
- рольовою гнучкістю, здатністю приймати різні ролі з урахуванням поточної ситуації;
- оптимізмом, ентузіазмом, високим рівнем саморегуляції, врівноваженістю, терпимістю до фрустрацій і ситуацій невизначеності;
- упевненістю у собі, позитивним самостваленням.

З метою поглиблення знань педагогів щодо формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій було проведено семінар-тренінг «Професійна майстерність». Мета *семінару-тренінгу* – ознайомити педагогів з особливостями формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій. *Завданнями визначено*: розкриття понять: «просоціальна поведінка», «формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій»; формування обізнаності із інтерактивними методами та прийомами формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій.

Нами визначено і відпрацьовано найвагоміші фахові компетентності педагогів-тренерів з формування ПППУК: здатність вчитися і бути сучасно навченим; відшукувати, обробляти та аналізувати інформацію з різних джерел; бути критичним і самокритичним; мати здатність до адаптації та дій у новій ситуації; генерувати нові ідеї (креативність); виявляти, ставити та вирішувати проблеми; приймати обґрунтовані рішення; працювати в команді; мати навички міжособистісної взаємодії; здатність розробляти та упроваджувати авторські тренінги; виявляти ініціативу; діяти на основі етичних міркувань (мотивів);

оцінювати та забезпечувати якість виконуваних вправ; мати визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків; прагнення до збереження позитивної атмосфери при проведенні тренінгу; діяти відповідально і свідомо щодо вирішення означених завдань; усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми.

Результати мозкового штурму, проведеного під час семінар-тренінгу для педагогів експериментальних навчальних закладів щодо обізнаності якостей, притаманних людині з просоціальною поведінкою «Риси людини з просоціальною поведінкою», представлено в таблиці (таб. 1).

Таблиця 1

Ранжування рис людини з просоціальною поведінкою

№ з\п	Риси людини з просоціальною поведінкою	А	Б
1	Прийняття інших		32%
2	Терпіння	72%	
3	Емпатійність		41%
4	Доброзичливість		34%
5	Толерантність	57%	
6	Чуйність		28%
7	Альтруїзм	52%	
8	Довіра	65%	
9	Уміння володіти собою	58%	
10	Гуманізм		41%
11	Уміння не засуджувати інших		25%
12	Уміння слухати		28%
13	Почуття гумору	47%	

Бачимо, що, за ступенем ранжування, пріоритетними рисами виявилися (А): терпіння, довіра, уміння володіти собою, почуття гумору, толерантність, альтруїзм. Другорядними (Б) рисами просоціальної особистості визначили: прийняття інших, емпатійність, доброзичливість, чуйність, гуманізм, уміння не засуджувати інших, уміння слухати.

У процесі проведення семінару-тренінгу для педагогів ефективними методами роботи виявилися:

- *робота в групах* «Вправа з поняттями», де до кожної літери поняття «просоціальна» добиралися якості, притаманні просоціальній особистості. Результати виявилися такими: П – прийняття інших, повага, піклування; Р – рефлексивність; О – оптимізм; С – співпереживання, совість; О – обереганя життя, інших, освіченість; Ц – цінність, цнотливість (доброчинність); І – ідеальний, інтелігентність; А – альтруїзм; Л – любов; Н – наполегливість, надійність; А – активність.

- *вправа* «Чарівна крамниця», де учасники, ніби продаючи свої негативні якості,

натомість отримували позитивні якості, які їм бракувало для того, щоб вважати себе просоціальною особистістю. Переважно бракує терпіння, уміння слухати, оптимізму, поваги до учня, уміння не засуджувати інших, поняття гумору.

● *опитувальник* стосовно поняття «Просоціальна поведінка – це...». Відповіді були дуже змістовні, коректні, логічно побудовані, а саме: неодмінна ввічливість, повага до чужих інтересів; довіра, емпатійність, доброзичливість, толерантність, чуйність, турботливість; спокійне співжиття з усіма расами, культурами, релігіями, коли ти не просто не звертаєш увагу на інших людей, а проявляєш певні почуття до них; прояв терпимості до людини іншої віри, нації, любов до навколишніх: і малих, і старих, до всього живого; внутрішній стан людини, її стиль життя; витримка у неприємній ситуації; добробут і ввічливість, чемність, порядність, терплячість, самоповага; поважне, доброзичливе ставлення людей одне до одного, повага до відмінної від власної думки й бажання зрозуміти чужу думку без роздратування.

● *метод* «Коло ідей», який використовувався у вирішенні суперечливих питань зі створення можливості висловити власну позицію, всі варіанти занотовувалися на дошці; *метод* «Кожен навчає кожного» давав можливість взяти участь у навчанні і при цьому запропонувати свої варіанти із власного досвіду.

Задля отримання повної об'єктивної інформації щодо ефективності і результативності семінару-тренінгу було запропоновано педагогам анкету стосовно вражень та побажань від роботи в групі. Відповіді педагогів засвідчили такі позитивні результати: позитивне ставлення до життя та оптимізм – 74,6%, зацікавленість у власному та професійному розвитку – 68,3%, опанування новими компетентностями – 61,2%, використання сучасних методик та технологій – 47,8%, творчого підходу до роботи – 53,1%, глибоке знання вікових особливостей підлітків уразливих категорій – 62,6%, зміни власного світобачення – 27,1%, знання методик діагностування просоціальної поведінки – 74%.

Таким чином, слухачі навчилися застосовувати здобуті знання й набуті вміння в житті, у будь-якій життєвій ситуації.

Для підлітків уразливих категорій 5-6 класів було проведено *урок-тренінг* «Твори добро, бо ти людина», який розроблено з урахуванням наступних вимог: співпраці, відкритості, активності, відповідальності; набуття нових знань через інтенсивне засвоєння, уточнення позитивних цінностей, зміну ірраціональних переконань і оновлення психологічних установок. Пізнання себе та інших відбувалося у спілкуванні, опануванні знань, формуванні умінь і навичок (ефективної комунікації, самоконтролю, роботи в команді, прийняття рішень), розширенні досвіду, орієнтованому на запитання та пошук, рівня та обсягу компетентності учнів (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійності, здатності до прийняття рішень, до взаємодії та інше.

Виховний потенціал уроку-тренінгу полягає у можливості розгортання доброзичливого емоційного налаштування у групі, подоланні мовного бар'єру, вільному

вираженні почуттів, налагодженні внутрішнього контролю, творчому самовираженні, розвитку уяви, нівелюванні негативних психологічних станів.

Отже, *метою уроку-тренінгу* нами обрано: ознайомити підлітків з сутністю просоціальної поведінки, сприяння розвитку якостей просоціальної особистості, вміння вирішувати групові суперечності, працювати в групі, виховувати почуття відповідальності за свої вчинки та дії, формування соціально активної особистості. До *завдань* ми віднесли:

- фіксацію уваги підлітків уразливих категорій на сутнісних особливостях просоціальної поведінки, розвитку якостей просоціальної особистості;

- декларування ціннісного ставлення до соціального оточення і до себе, моделювання і розв'язання життєвих, пізнавальних та соціальних ситуацій;

- сформованість навичок асертивності, поваги до альтернативної думки;

- гальмування поведінкових тенденцій підлітків, що мають асоціальну спрямованість;

- уміння запропонувати допомогу іншим людям.

Очікуваними результатами стали: розвиток навичок спільної діяльності щодо вміння чітко дотримуватися правил роботи групи, довіри один до одного, вчити дітей висловлювати свою думку і доводити її правильність, бажання підлітків оволодіти певними соціальними ролями, формувати вміння слухати й вільно висловлюватися, надання учням більшої самостійності, автономності в рішенні проблемних завдань, формувати навички співпраці, засад толерантності, терпимості і поваги до інших людей, уміння спільного прийняття групового рішення.

Задля отримання повної об'єктивної інформації щодо ефективності і результативності проведеного уроку-тренінгу було проведено бліц-опитування для підлітків (таб. 2).

Таблиця 2

Розподіл відповідей підлітків експериментальних закладів щодо словесних асоціацій зі словом «просоціальна поведінка»

Варіанти відповідей	Відсотки відповідей
Моральна якість	18,7
Повага до людей	27,0
Усвідомлення власної значущості у суспільстві	14,8
Повага до національних традицій	16,2
Уміння себе відстоювати і захищати	7,2
Уміти дружити	22,8
Чемність і ввічливість	34,4
Любов і довіра	21
Чесність	28,4
Відповідальність за свої вчинки та дії	32,1
Позитивне ставлення до життя	14,6
Здатність радіти за інших та їх успіхи	12,7

Бачимо, що просоціальна поведінка очима школярів це: важлива моральна якість – 18,7%, повага до людей – 27%, усвідомлення власної значущості у суспільстві – 14,8%, повага до національних традицій – 16,2%, уміння себе відстоювати і захищати – 7,2%, уміння дружити – 22,8%, чемність і ввічливість – 34,4%, любов і довіра – 21%, чесність – 28,4%, відповідальність за свої вчинки та дії – 32,1%, позитивне ставлення до життя – 14,6%, здатність радіти за інших та їх успіхи – 12,7%.

Найбільш цікавими для підлітків у роботі уроку-тренінгу виявилися *притчі*: вони вчили дітей думати, знаходити правильні відповіді, моделювати ситуації, замислюватися над своїми вчинками та діями, проявляти просоціальні якості (співчуття, доброзичливість, толерантність, чесність, справедливість, відповідальність). *Вправа* «Чарівна монетка» навчала фіксувати увагу підлітків на сутнісних особливостях просоціальної поведінки, сприяла розвитку якостей просоціальної особистості, пояснення негативних вчинків, навчала бути милосердними.

Третім блоком упровадження тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій нами означено проведення тренінгового курсу для підлітків 7-9 класів «Обери своє майбутнє», який складався із п'яти модулів: «*Просоціальна поведінка – це...*», «*Світ навколо мене*», «*Я керую своєю поведінкою*», «*Право на життя*» й «*Моє майбутнє*».

Отже, *метою окреслено*: загострення уваги підлітків на понятті просоціальної поведінки, формування свідомого ставлення до людських чеснот, сприяння розвитку якостей просоціальної особистості, вміння вирішувати групові суперечності, працювати в групах, оцінювати інформацію, виховувати почуття відповідальності за свої вчинки та дії, формування соціально активної особистості.

Завданнями визначено:

- фіксацію уваги підлітків на особливостях просоціальної поведінки, розвитку якостей просоціальної особистості;
- уміння будувати конструктивні відносини в групі, прагнення до діалогу, формулювання власної думки, вміння аргументувати й дискутувати;
- формування власних життєвих цінностей, прагнення життєвого успіху, успішної реалізації життєвих цілей;
 - передбачення позитивних і негативних наслідків своїх вчинків та дій;
 - гальмування асоціальних поведінкових тенденцій підлітків.

Отримані у ході бесід, бліц-опитування, інтерв'ювання у підлітків 7-9 класів дані свідчать, що у сформованості їхньої просоціальної поведінки відбулися позитивні зміни: змінили на краще думку про себе – 21%, адекватно сприймають життя – 47,1%, навчилися налагоджувати стосунки з навколишніми – 34,2%, розуміти власні проблеми і знайти шляхи їх вирішення – 23%, налагоджувати спілкування з батьками – 25,4%, віднаходити вихід із конфліктних ситуацій – 37,7%.

Впровадження тренінгової технології дала підліткам можливість працювати в команді; уміти пояснювати, визначати пріоритетні цінності просоціальної особистості; порівнювати й аналізувати поведінкові прояви, відрізняти добро і зло; дискутувати, аргументувати свою думку, давати власну оцінку подіям і явищам; формулювати і висловлювати власне ставлення до поставлених запитань; пояснювати своє ставлення до визначеного змісту тренінгу; аналізувати проблеми і приймати зважені рішення; критично мислити, налагоджувати взаємодію з іншими; протистояти провокуючим факторам, тиску щодо вживання психоактивних речовин з боку соціального оточення; толерантно, ввічливо ставитися до учасників тренінгу.

Обговорення. Отримані нами результати підтверджуються результатами наукових досліджень, присвячених питанням формування просоціальної поведінки підлітків. Зокрема, вчені (Ліндерберг, & Джеймс, (2006) вирізняють п'ять видів просоціальної поведінки: співпраця, справедливість, альтруїзм, надійність, повага інтересів інших. Вчені Lambert, (1995), Schwarz, (2010) зауважують, що формування просоціальної поведінки є важливим для особистості будь-якого віку. Вчений Е. Стауб, (1998) довів, що важливим є постійне вправляння дитини у просоціальних вчинках шляхом включення рольових ігор до арсеналу педагогічних впливів.

У працях російських вчених (Адаменко, & Ратюньских, (2015) зазначається, що сучасна дійсність повинна навчати школярів протистояти негативному зовнішньому впливу, розвивати навички самостійного мислення та вміння критично оцінювати будь-яку ситуацію, що призводить до прийняття дитиною, зважених, продуманих рішень, орієнтує на активний творчий пошук, набуття просоціальних якостей поведінки, шляхом налагодження стосунків у суспільстві та однолітками.

Необхідно відзначити, що дослідники (Земба, 2007; Захаров, 2005; Мельник, 2009; Федорчук, 2014) вважають тренінгову технологію актуальною інноваційною технологією, яка сприяє оптимальному забезпеченню позитивної соціалізації дітей і молоді в освітньому шкільному просторі. Вони наголошують на тому, що тренінг – один із активних методів навчання. Дослідниця Сидоренко (2005) зауважує, що тренінгова технологія для вчителів й учнів – це досвід партнерства, коректності, людяності й милосердя, виховання просоціальних якостей поведінки. Праці Хрящевої (1998) окреслюють значення тренінгу як партнерського спілкуванням, де враховуються інтереси інших учасників, їх почуття, емоції, переживання, визнається цінність особистості іншої людини.

На нашу думку, яскравим сучасним прикладом є розроблення і впровадження тренінгу з національно-патріотичного виховання молоді «Окрилені Україною» (Бех, Петрочко, & Кириченко, 2016). Автори визначають патріотизм як безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, Батьківщини, держави та до самої себе. Базовими складниками почуття патріотизму вони вважають любов до Батьківщини, народу, родини; діяльнісна відданість Батьківщині;

суспільно значуща цілеспрямованість; гуманістична моральність; готовність до самопожертви; почуття власної гідності.

Вважаємо вартим уваги тренінговий курс «Вчимося жити разом» Хомич (2018) з формування просоціальної поведінки учнів основної школи, який полягає у навчанні життєвих навичок, які полегшують адаптацію дитини до умов середовища, сприяють відновленню психологічної рівноваги і розвитку соціальних умінь, якостей просоціальної особистості: співчуття, поваги до прав людини, роботи в команді, конструктивного вирішення конфліктів і їх запобігання, протистояння негативним соціальним впливам, переговорам, медіації, примиренню.

Варто зауважити, що ефективність тренінгових технологій було доведено теорією соціального навчання, де люди навчаються щось робити і діяти, спостерігаючи за іншими.

Таким чином, результати нашого дослідно-експериментального дослідження підтверджуються результатами інших досліджень і розкривають основні проблеми і питання формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у процесі впровадження тренінгової технології.

Висновки. Ми дійшли висновків, що впровадження тренінгового комплексу забезпечує активізацію позиції педагога щодо пошуку ефективних шляхів формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій; фіксує увагу дітей на просоціальних імперативах, сприяє виробленню ціннісного ставлення до суспільства, природи, соціального оточення і до себе; демонструє бажані поведінкові акти, стимулює особистість до здійснення вчинків, корисних їй та оточенню, набуття просоціальних якостей поведінки шляхом налагодження стосунків у суспільстві та з однолітками; сприяє створенню атмосфери довіри, толерантності, доброзичливого спілкування; формує соціально-прийнятні норми поведінки, навички ефективного спілкування, асертивної поведінки, конструктивної взаємодії, мотивування підлітків до позитивних змін своєї поведінки.

Список використаних джерел

- Khomych, O. (2018). *The effectiveness of the project "Learning to live together" in the context of the development of prosocial behavior of pupils 5-9 grades. Science Review*, 1(8), 8-12.
- Lambert, D., Totterdell, M. S. (1995). *Training tomorrow`s teachers today*. Magister. 5, 56.
- Lindenberg, S. (2006). Prosocial behavior, solidarity, and framing processes. Solidarity and prosocial behavior an integration of sociological and psychological perspectives. *Springer science + business media*, 23-45.
- Schwarz, S. H.(2010). Basic values: how they motivate and inhibit prosocial behavior. Prosocial motives, emotions, and behavior: the better angels of our nature. *American psychological association*, 139-157.
- Бех, І. Д., Кириченко, В. І. & Петрочко, Ж. В. (2016). З Україною в серці (тренінг з патріотичного виховання дітей і молоді. *Посібник*. Харків: «Друкарня Мадрид».
- Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер».
- 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.

Кириченко, В. І., Нечерда, В. Б., & Тарасова, Т. В. (2017). Формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у загальноосвітніх навчальних закладах: до проблеми дослідження. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 56, 167-174.

Кириченко, В. І. & Петрович, Ж. В. (2017). Окрилені Україною (тренінг з національно-патріотичного виховання молоді). *Посібник*. Рівне: О. Зень.

Мельник, Ю. Б. (2009). Упровадження соціально-педагогічної технології формування культури здоров'я. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 3, С.25.

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/konceptziya.pdf-2016/>

Оржеховська, В. М., & Федорченко, Т. Є. (2016). Технології формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища. *Посібник*. Черкаси: Чабаненко Ю.

Пометун, О., & Пироженко, Л. (2005). *Сучасний урок, інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К.

Ратюньских, Л. Т. (2015). «Философия з детьми» как понимающая стратегия образования. *Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии последипломного образования*, 4 (30), 23-29.

Сидоренко, Е. В. (2007). *Технологии создания тренинга. От замысла к результату*. Санкт-Петербург: Речь.

Федорченко, Т. Є. (2017). Тренінгова технологія – як основа корекційної роботи з неповнолітніми з девіантною поведінкою. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 57, 215-223.

Федорчук, В. М. (2014). Тренінг особистісного зростання. *Навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури.

Федорченко, Т. Є. (2018). Підготовка педагогів до впровадження тренінгової технології з формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій. *Проблеми підготовки сучасного вчителя Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 18, 234-242.

Хрящева, Н. Ю. & Захаров, В. П. (1998). *Социально-психологический тренинг*. Ленинград: Ленинградский государственный университет.

References

Bekh, I. D., Kyrychenko, V. I. & Petrochko, Zh. V. (2016). *Z Ukrainoiu v sertsii (treninh z patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi* [With Ukraine in the heart (training on patriotic education of children and young people)]. Kharkiv: "Drukarnya Madryd".

Fedorchenko, T. (2018). *Pidhotovka vchyteliv do vprovadzhennia tekhnolohii navchannia dlia formuvannia prosotsialnoi povedinky vrazlyvykh pidlitkiv* [Preparation of teachers for the introduction of training technology for formation of the prosocial behavior of vulnerable adolescents]. *Problemy pidhotovky suchasnoho vykladacha Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychnyn: Vol. 18*, 234-242.

Fedorchenko, T. Y. (2017). Training technology as the basis of corrective work with minors with deviant behavior. *Psychological-pedagogical problems of rural school. Uman, Issue 57*, 215-223.

Fedorchuk, V.M. (2014). *Treninh osobystisnoho zrostannia* [Training of personal growth]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.

Honcharenko, S. U. (2010). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Kyiv-Vinnytsia: TOV firma «Planer».

Khomych, O. (2018). *The effectiveness of the project "Learning to live together" in the context of the development of prosocial behavior of pupils 5-9 grades*. *Science Review*, 1(8), 8–12.

Khriasheva, N. Yu. & Zakharov, I. P. (1998). *Sotsialno-psikhologicheskii trening* [Social-psychological training]. Leningrad: Leningradskii gosudarstvennyi universitet.

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 pupils' behaviour in conditions of preventive educational environment of general educational institution]. Ternopil: Terno-Graf.

Kyrychenko, V. I., Necherda, V. B., & Tarasova, T. V. (2017). Formuvannia prosotsialnoi povedinky pidlitkiv urazlyvykh katehori u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: do problemy doslidzhennia [Formation of prosocial behaviour of adolescents of vulnerable categories in general educational institutions: to the research problem]. *Psykhologo-pedahohichni Problemy Silskoi Shkoly*, 56, 167–174.

Kyrychenko, V. I. & Petrochko, Zh. V. (2017). *Okryleni Ukrainoiu (treninh z natsionalno-patriotichnoho vykhovannia molodi)* [Inspired by Ukraine (training on national and patriotic education of youth)]. Rivne: O. Zen.

Lambert, D., & Totterdell, M. S. (1995). Training tomorrow's teachers today. *Magister*, 5, 56.

Lindenberg, S. (2006). Prosocial behaviour, solidarity, and framing processes. In *Solidarity and prosocial behaviour an integration of sociological and psychological perspectives* (pp. 23–45). Springer science + business media.

Melnyk, Yu. B. (2009). Uprovadzhennia sotsialno-pedahohichnoi tekhnologii formuvannia kultury zdorovia [Implementation of socio-pedagogical technology of formation a culture of health]. *Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka*, 3, 25.

Ministry of Science and Education of Ukraine. (2016). *Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly* [New Ukrainian School: Conceptual Principles for Secondary School Reform]. Retrieved from

<http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczy a.pdfua-sch-2016/>

Orzhehovskaia, V., & Fedorchenko, T. (2016). *Tekhnologii formuvannia prosotsialnoi povedinky uchniv v umovakh preventyvnogo vykhovnoho seredovyscha* [Technologies of formation of students' prosocial behaviour in conditions of preventive educational environment]. Cherkasy: Chabanenko Yu.

Pometun, O. & Pyrozhenko, L. (2005). *Suchasnyi urok, interaktyvni tekhnologii navchannia* [Contemporary lesson, integrative learning technology]. Kyiv: A.C.K.

Ratunsky, L. T. (2015). "Filosofia z detmi" kak ponimaiushchaia strategiia obrazovaniia. "Philosophy with children" as an understanding strategy of education. *Akademycheskii vestnik. Vestnik Sankt-Peterburgskoi akademii poslediplomnogo obrazovaniia*, 4 (30), 23-29.

Schwarz, S. H. (2010). Basic values: how they motivate and inhibit prosocial behaviour. In *Prosocial motives, emotions, and behaviour: the better angels of our nature* (pp. 139–157). American Psychological Association.

Sidorenko, E. V. (2007). *Tekhnologii sozdaniia treninga. Ot zamysla k rezultatu* [Technologies of creation of training. From design to result]. St. Petersburg: Speech.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-179-194>

УДК [37.014.53+061.2]:005.8(477)

ORCID ID 0000-0002-99-58-5226

Наталія Харченко,

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

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В ОСВІТІ: ПЕРЕВАГИ І МОЖЛИВОСТІ

Анотація. У статті розглядається роль соціального партнерства у сучасній освіті, доводиться його актуальність та необхідність як характерної ознаки демократичного громадянського суспільства.

Визначено причини необхідності розвитку соціального партнерства між різними соціальними інститутами.

Закцентовано увагу на тому, що об'єднання ресурсного потенціалу усіх зацікавлених партнерів виступає чинником збагачення та ефективності виховного ресурсу.

Мета статті – визначити сутність соціального партнерства у сфері освіти між різними соціальними інститутами, розкрити переваги соціального партнерства, можливості, які відкриваються перед закладами освіти та громадськими організаціями, визначити засади, на яких має базуватися співпраця між партнерами.

Для досягнення мети та вирішення завдань дослідження було використано теоретичні, емпіричні та статистичні методи зведення й обробки даних: здійснено аналіз нормативно-правового забезпечення у сфері освіти та особливостей діяльності дитячих та молодіжних громадських організацій та об'єднань; проаналізовано досвід партнерської взаємодії закладів освіти з іншими організаціями (компаніями)

У висновках підтверджено значимість та необхідність розбудови соціального партнерства у сфері освіти. Доведено, що партнерство допомагає об'єднати матеріальні та кадрові ресурси різних інституцій, удосконалити якість методичної роботи, презентувати кращий досвід та здобутки тощо.

Підтверджено, що соціальне партнерство дозволяє організаціям – учасникам, ефективно відповідати на виклики суспільства та бути дієвими партнерами держави. Основна ідея такої співпраці – взаємовигідна кооперація, в якій дитяча (молодіжна) громадська організація або заклад освіти виступають не в ролі прохача чи споживача ресурсів, а є повноправними партнерами у виробленні кінцевого продукту (освітньої послуги).

Новизна дослідження полягає у вивченні досвіду соціального партнерства закладів освіти різного типу та дитячих громадських об'єднань з іншими соціальними інститутами, визначенні переваг та принципів їх функціонування, напрацюванні механізмів партнерської взаємодії.

Ключові слова: взаємодія, соціальне партнерство, співпраця, дитячі та молодіжні громадські організації, соціальні інститути.

Nataliia Kharchenko,

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

SOCIAL PARTNERSHIP IN EDUCATION: ADVANTAGES AND POSSIBILITIES

Abstract. *The article considers the role of social partnership in modern education, its urgency and necessity as a characteristic feature of democratic civil society prove.*

The reasons of necessity of development of social partnership between various social institutes are determined.

The emphasis is placed on the fact that the pooling of resource potential of all interested partners serves as a factor in the enrichment and effectiveness of the educational resource.

The purpose of the paper is to determine the essence of social partnership in the field of education between different social institutions, to reveal the benefits of social partnership, the opportunities offered by educational institutions and non-governmental organizations, and to determine the basis on which cooperation between partners should be based.

The theoretical, empirical and statistical methods of data collection and processing were used to achieve the goal and to solve the problems of the research: the analysis of legal and regulatory provision in the field of education and the peculiarities of activity of children's and youth public organizations and associations were carried out. The experience of partner interaction of educational institutions with other organizations (companies) has been analyzed.

The conclusions confirmed the importance and necessity of building social partnership in the field of education. It is proved that partnership helps to unite the material and personnel resources of different institutions, improve the quality of methodological work, present the best experience and achievements, etc.

It is confirmed that social partnership allows organizations–participants to effectively respond to the challenges of society and be effective partners of the state. The basic idea of such cooperation is mutually beneficial cooperation, in which a children's (youth) non-governmental organization or educational institution does not act as a petitioner or consumer of resources, but is a full partner in the development of the final product (educational service).

The novelty of the study is to study the experience of social partnership of educational institutions of different types and children's public associations with other social institutions, to determine the benefits and principles of their functioning, to develop mechanisms of partnership interaction.

Key words: *children's and youth public organizations, cooperation, educational institutions, interaction, social institutions, social partnership.*

Вступ. Питання партнерства як однієї з необхідних умов сталого розвитку суспільства було актуалізовано ще з кінця ХХ століття. У 1992 році на конференції ООН з питань навколишнього середовища і розвитку (Rio Earth Summit) центральне місце в досягненні сталого глобального розвитку було відведено партнерству між урядами, приватним сектором та громадянським суспільством. Цей підхід отримав подальший розвиток на наступних міжнародних засіданнях з питань народонаселення, міського розвитку, гендерних проблем і соціального розвитку, включаючи останню міждержавну зустріч в Йоганнесбурзі в 2002 році.

У 2016 році на Всесвітньому економічному форумі в Давосі у представленому звіті «Майбутнє професій» («The Future of Jobs»), за результатами дослідження на базі 35 компетенцій, які в різних комбінаціях покривають потреби більшості професій по всьому

світу, визначено ТОП–10 найбільш затребуваних до 2020 року компетенцій. Серед них така компетенція, як вміння співпрацювати та вибудовувати взаємодію з іншими, посідає 5 місце (Bessen, 2015).

Сьогодні відкритість і готовність соціальних інститутів до взаємодії та партнерства є важливою характерною ознакою демократичного громадянського суспільства.

Актуальність та необхідність соціального партнерства у сучасній освіті зумовлена низкою причин:

- соціальне партнерство дозволяє організаціям–учасникам ефективно відповідати на виклики суспільства та бути дієвими партнерами держави (основна ідея такої співпраці – взаємовигідна кооперація, в якій дитяча (молодіжна) громадська організація або заклад освіти виступає не в ролі прохача чи споживача ресурсів, а є повноправним партнером у виробленні кінцевого продукту (освітньої послуги);

- соціальне партнерство передбачає безпосередній і прямий обмін ресурсами, що залучаються від партнерів, на конкретні результати діяльності організації чи освітньої установи;

- соціальне партнерство будується на довгостроковій основі і взаємній довірі учасників, передбачає використання потенціалу підприємницького сектору для суспільного блага та фокусується на служінні інтересам усього суспільства;

- соціальне партнерство сприяє розширенню меж співпраці закладу освіти з батьками, інститутами громадянського суспільства, закладами культури, сфери бізнесу, передбачає відповідальне співробітництво різноманітних установ і партнерів.

Зміни, які відбуваються у світі – промислова революція 4.0, цифровізація та інші глобальні виклики – передбачають створення нових механізмів та процедур взаємодії в суспільстві і в освіті зокрема. Вміння вчасно реагувати, адаптуватися та ефективно діяти в умовах змін є запорукою досягнення поставлених цілей (Flake, 2018).

Фахівці наголошують: необхідність вчасно реагувати на виклики суспільства має стимулювати та посилювати партнерство між урядом, педагогами, закладами освіти, бізнес–структурами та іншими організаціями (The Future of Jobs, 2016).

У цифровий вік вимоги до знань, умінь і навичок сучасної людини зростають. За даними досліджень, вісім з десяти компаній (82,2%) бачать необхідність взаємної адаптації з шкільною та академічною освітою. Це створює основу для ефективної співпраці у постійно мінливому світі (Hammermann, 2016).

Поняття «соціальне партнерство» у педагогіці є запозиченим зі сфери трудових відносин. Специфіка соціального партнерства має міждисциплінарний характер, обумовлена складністю, багатогранністю та наступністю.

Організація економічного співробітництва та розвитку (міжнародна організація, що об'єднує більш ніж 34 країни світу) визначила термін «*partnership*» (партнерство) як

«системи співробітництва, засновані на відкритих угодах між різними інститутами, які передбачають розуміння, спільну роботу і спільно прийняті плани» (Безвух, Стопчак, 2015)

Різномасштабно проблематика соціального партнерства була предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників. До даного питання звертались у своїх роботах дослідники: Алексейчук (2009), Безвух (2015), Бортнікова (2012), Ібрагімова (2013), Лісова (2016), Махначова (2018), Нямецук (2013), Саркісова (2009), Стопчак (2015), Bessen (2015), Flake (2018), Hammermann (2016), Tennison (2019).

Разом з тим, незважаючи на значну кількість публікацій із досліджуваної проблематики та їх наукову цінність, питання розроблення сучасних моделей соціального партнерства у сфері освіти не було предметом ґрунтовних досліджень вчених.

Мета та завдання. Мета статті – визначити сутність соціального партнерства у сфері освіти між різними соціальними інститутами, розкрити переваги соціального партнерства, можливості, які відкриваються перед закладами освіти та громадськими організаціями, визначити засади, на яких має базуватися співпраця між партнерами.

Основними завданнями визначасмо: проаналізувати стан розробленості проблеми соціального партнерства у педагогічній теорії і практиці; дослідити досвід партнерської взаємодії закладів освіти з іншими організаціями (компаніями), визначити можливості для розширення соціального партнерства з іншими соціальними інституціями, підприємцями, установами, організаціями, громадськістю, органами державної влади та органами місцевого самоврядування.

Методи дослідження. Нами були використані теоретичні, емпіричні та статистичні методи:

- *теоретичні:* аналіз нормативно-правового забезпечення у сфері освіти та особливостей діяльності дитячих та молодіжних громадських організацій та об'єднань; вивчення, аналіз та узагальнення філософської, соціологічної, педагогічної і психологічної літератури з проблематики соціального партнерства.

- *емпіричні:* спостереження, анкетування, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, аналіз змісту документації, експертна оцінка.

- *статистичні:* кількісний і якісний аналіз даних, систематизація та аналітичне групування даних за істотними ознаками, методи математичної статистики і обробки результатів дослідження.

Дослідження проводилося протягом 2016-2018 рр. на базі 5 громадських дитячих організацій з різних областей України (Всеукраїнська дитяча спілка «Екологічна варта» (м. Київ, м. Черкаси); Всеукраїнський дитячий громадський рух «Школа безпеки» (м. Київ, м. Тернопіль, м. Запоріжжя); Національна організація скаутів України (НОСУ) (м. Київ, м. Львів, м. Миколаїв); Міська організація старшокласників «МОСТ» (м. Суми); Молодіжна організація «Сокіл» (м. Тернопіль). У 2019 р. було проведено анкетування дорослих:

педагогів закладів освіти різного типу (ЗЗСО, ЗПО) (57 учасників) та дорослих лідерів дитячих об'єднань (62 учасники).

Новизна дослідження полягає у вивченні досвіду соціального партнерства закладів освіти різного типу та дитячих громадських об'єднань з іншими соціальними інститутами, обґрунтуванні принципів їх функціонування, визначенні переваг та напрацюванні механізмів партнерської взаємодії.



Результати дослідження. В сучасних умовах соціальне партнерство ми розглядаємо як одну із форм взаємодії державних інститутів та громадянського суспільства.





У роз'ясненні Міністерства юстиції України від 24.01.2011 щодо характеристики громадських формувань як інститутів громадянського суспільства зазначено, що в основі розвинутого громадянського суспільства лежить активна діяльність громадських інститутів. У листопаді 2007р. розпорядженням Уряду №1035–р схвалено Концепцію сприяння органами виконавчої влади розвитку громадянського суспільства, постановою Кабінету Міністрів України від 5 листопада 2008 р. № 976 затверджено Порядок сприяння проведенню громадської експертизи діяльності органів виконавчої влади. Зазначеними урядовими актами до інститутів громадянського суспільства віднесено: громадські організації, професійні та творчі спілки, організації роботодавців, благодійні і релігійні організації, органи самоорганізації населення, недержавні засоби масової інформації та інші невідприємницькі товариства і установи, легалізовані відповідно до законодавства. Таким чином, інститути громадянського суспільства були унормовані як система суб'єктів, наділених правами і обов'язками щодо відстоювання своїх легітимних інтересів у процесі подальшої розбудови громадянського суспільства в Україні та участі в управлінні державними справами (Семьоркіна, 2011).

На сьогодні в Україні діє відповідна нормативно–правова база, яка визначає правові засади створення, права та гарантії діяльності інститутів громадянського суспільства, зокрема громадських організацій та об'єднань (таб. 1).

Таблиця 1

**Нормативно–правове забезпечення діяльності
громадських організацій та об'єднань**

Тип та № документа	Назва документа	QR–код
1	2	3
Закон України від 22 березня 2012 року № 4572–VI	«Про громадські об'єднання»	
Закон України від 1 грудня 1998 року № 281–XIV	«Про молодіжні та дитячі громадські організації»	

1	2	3
Закон України від 5 липня 2012 року № 5073–VI	«Про благодійну діяльність та благодійні організації»	
Закон України від 16 квітня 2009 року № 1275–VI	«Про асоціації органів місцевого самоврядування»	
Розпорядження Кабінету Міністрів України від 11 квітня 2018 р. № 281–р	«Про схвалення Концепції підтримки та сприяння розвитку дитячого громадського руху в Україні»	
Указ Президента України від 27 вересня 2013 року № 532/2013	«Про Стратегію розвитку державної молодіжної політики на період до 2020 року»	

Серед громадських організацій особливе місце посідають дитячі та молодіжні організації.

Дитячі громадські організації та об'єднання є дієвим партнером для інших соціальних інститутів у процесі виховання підлітків.

На думку Н. Коляди, можна з упевненістю констатувати, що в дитячих організаціях не менше заслуг перед суспільством, ніж у інших основних інститутів соціалізації особистості (сім'ї, школи, різних позашкільних освітньо–виховних закладів), і вони реально допомагають дітям увійти до такого мінливого світу цивілізованими людьми.

Взаємодія на партнерських засадах з державними органами і установами, суспільними рухами, громадськими об'єднаннями розширює можливості дитячих організацій у вирішенні найважливіших проблемних питань, які виникають перед дітьми. Так, дитячі організації допомагають дітям у соціальній адаптації, створюючи умови для їхньої успішної соціалізації (Коляда, 2009).

Продовження цієї думки знаходимо й у дослідженні О. Лісовця, який наголошує, що громадські дитячі та молодіжні організації стають важливим і самостійним соціальним інститутом в українському соціумі.

Цей процес підтверджується динамікою кількісного і чисельного зростання таких організацій, формуванням нормативно–правової основи функціонування, налагодженням співпраці з органами державної влади по реалізації державної молодіжної політики, різноманітністю і постійним оновленням змісту, форм і методів роботи.

Сучасні громадські дитячі та молодіжні організації є активним суб'єктом соціально–педагогічної діяльності, оскільки мають соціально спрямовані мету та завдання діяльності, сприяють соціальному захисту, соціальній адаптації та соціальному становленню своїх

членів, реалізують соціально–педагогічні програми (Лісовець, 2008).

За даними дослідників дитячого руху Т. Окушко, Ж. Петрочко, Н. Чиренко, О. Пащенко (Окушко, Петрочко, Чиренко, & Пащенко, 2015), ефективність діяльності дитячих організацій, на думку дорослих лідерів та виховників дитячих громадських організацій пов'язана з рядом факторів.

Серед них: можливість самоуправління, увага державних органів до діяльності громадських об'єднань, підтримка громадського об'єднання партнерами та бізнес-структурами, реалізація соціальнозначущих проєктів тощо. Результати опитування представлено у діаграмі (рис. 1).



Рис. 1. Фактори впливу на ефективність діяльності дитячого громадського об'єднання (за результатами опитування дорослих лідерів ДГО)

У Концепції підтримки та сприяння розвитку дитячого громадського руху в Україні (Концепція, 2018) одним із завдань, які потребують вирішення, є розширення соціального партнерства дитячих громадських організацій з іншими соціальними інституціями, бізнес-структурами тощо.

Шляхом вирішення цього завдання, на нашу думку, є розширення соціального партнерства з іншими соціальними інституціями, підприємцями, установами, організаціями, громадськістю, підвищення рівня співпраці з органами державної влади та органами місцевого самоврядування, зокрема:

- залучення соціальних інституцій, підприємців, установ, організацій, громадськості до сприяння дитячим громадським організаціям у провадженні соціально значущої діяльності;

- надання можливостей дитячим громадським організаціям брати участь у формуванні державної молодіжної політики;

- розширення міжнародних зв'язків, у тому числі щодо реалізації спільних проектів та участі у заходах міжнародного рівня;

- розроблення та реалізація проектів, спрямованих на залучення дітей до участі у житті суспільства на всеукраїнському, регіональному та місцевому рівні;

- реалізація спільних проектів з національно-патріотичного виховання;

- створення умов для успішної взаємодії закладів освіти з дитячими громадськими організаціями, формування нового типу партнерства закладів загальної середньої освіти і дитячих громадських організацій;

- утвердження позитивного ставлення до дитячих громадських організацій громадськості через різноманітні форми популяризації їх соціально значущої діяльності та ініціатив;

- забезпечення організаційної та педагогічної підтримки і взаємодії;

- забезпечення співпраці органів державної влади та органів місцевого самоврядування з дитячими громадськими організаціями, використання можливостей їх виховного ресурсу, надання державної підтримки, у тому числі введення у практику зустрічей представників органів державної влади та органів місцевого самоврядування з дітьми-лідерами, керівниками дитячих громадських організацій, налагодження комунікаційного зв'язку з органами державної влади та органами місцевого самоврядування.

В основі партнерського підходу лежить змістовна і широка міжсекторна взаємодія партнерів, що дозволяє вирішувати надзвичайно складні завдання, які стоять перед суспільством. Вирішення таких завдань силами одного сектору недостатньо ефективне. Працюючи окремо, кожен сектор проводить відокремлену діяльність, часто конкурує з іншими секторами і / або дублює дії, витрачаючи цінні ресурси. Розрізнені зусилля не призводять до бажаного результату, в той час як партнерський підхід створює нові можливості для розвитку та досягнення результатів за рахунок кращого розуміння умов діяльності і можливостей кожного сектору, а також пошуку нових шляхів їх застосування в цілях досягнення загального блага (Теннісон, 2003).

Таким чином кожен сектор (партнер) привносить в партнерство ті пріоритети, цінності та якості, які лежать в основі його діяльності, примножуючи їх. Тож можемо говорити про *безумовні переваги, які отримують всі учасники соціального партнерства* (див. схему рис. 2).



Рис. 2. Схема: «Цінність соціального партнерства» (за Р. Теннісоном)

Дослідження підтверджують (Молчанова, 2007), (Теннісон, 2003), що соціальне партнерство закладів освіти та громадських організацій базується на наступних засадах:

- рівноправність сторін, відкритість, взаємна повага і співробітництво;

- орієнтація на розвиток, спілкування та обмін ідеями;
- спільна філософія бачення мети і вибір шляху до досягнення кінцевого результату;
- відкриті і рівні можливості для бажаючих стати активними партнерами у співтоваристві, добровільність прийняття сторонами на себе зобов'язань, зацікавленість в результатах;
- свобода обговорення питань, розвиток соціального партнерства на демократичній основі;
- відповідальність сторін; реальність зобов'язань, прийнятих на себе сторонами, обов'язковість виконання колективних договорів, угод.

Таким чином, сутнісними ознаками соціального партнерства є довіра між суб'єктами взаємодії, спільними цілями і цінностями, їх взаємною відповідальністю за результати діяльності.

У контексті нашого дослідження ми з'ясували, який досвід соціального партнерства мають дитячі громадські об'єднання та заклади освіти різного типу з іншими організаціями (компаніями).

Так, 96,6% опитаних педагогів закладів освіти різного типу та дорослі лідери дитячих громадських об'єднань взаємодіяли тим чи іншим чином з різними організаціями (компаніями). Така взаємодія з іншими організаціями – партнерами розподілилася наступним чином (результати представлено у таблиці 2).

За нашими даними, найбільш «включеними» у партнерську взаємодію є заклади освіти різного типу (більшою мірою заклади загальної середньої освіти – 79, 3%). Заклади позашкільної освіти та заклади вищої освіти розглядаються у якості партнерів в рівній мірі (по 72,4%). На тлі цих показників, взаємодія з закладами професійно–технічної освіти є дещо нижчою (41,4%). Це свідчить про те, що стратегія закладів професійно–технічної освіти спрямована, в першу чергу, на співпрацю з роботодавцями – представниками інтересів економічної та соціальної сфери розвитку міста (села), що забезпечують місцями на виробничу практику та роботу.

Таблиця 2

Взаємодія закладів освіти з іншими організаціями – партнерами

№ з/п	Організації (компанії), з якими взаємодіяли заклади освіти	Кількість %
1	2	3
1.	Заклади загальної середньої освіти	79, 3%
2.	Заклади позашкільної освіти	72,4%
3.	Заклади вищої освіти	72,4%
4.	Заклади професійно–технічної освіти	41,4%
5.	Батьківські комітети	55,2%
6.	Громадські організації, об'єднання дорослих	68,9%
7.	Дитячі / молодіжні громадські організації	51,7%
8.	Органи державної влади (районна / міська держадміністрація, ОТГ, сільська рада, міністерства, управління освітою тощо)	62%
9.	Благодійні фонди	44,8%

1	2	3
10.	Міжнародні організації та фонди	34,4%
11.	Іноземні партнери	27,5%
12.	Наукові установи	48,2%
13.	Заклади культури	55,1%
14.	Заклади відпочинку та оздоровлення	31,1%
15.	Бізнес–структури	24,1%
16.	Інше	3,4%

Разом з тим, оскільки більшість проектів та контактів опитаних пов'язані саме з освітніми закладами, можемо зробити висновок, що спільна робота у сфері освіти між партнерами є більш зрозумілою, прозорою та вигідною всім учасникам процесу. Натомість партнерство з бізнес–структурами (24,1%) та іноземними партнерами (27,5%) можливо і є ефективним, але змушує грати «на чужому полі», тобто діяти в умовах невизначеності та ризиків з партнерами з іншої сфери діяльності. Разом з тим це спонукає опановувати нові знання та навички, діяти, розширювати поле можливостей і отримувати значущі результати.

Мають досвід взаємодії з громадськими організаціями та об'єднаннями 68,9% опитаних педагогів. 51,7% будуть партнерство з дитячими (молодіжними) громадськими організаціями. Вважаємо, що взаємодія з такими організаціями та об'єднаннями має розвиватися. Вони можуть стати партнерами переважної кількості закладів освіти (шкіл, зокрема), оскільки дитячі громадські об'єднання все більше стверджуються як інститут, у якому відбувається позаформальне виховання підлітків, та доповнюють виховання, здійснюване іншими соціальними інститутами.

Дані досліджень Л. Сокол, Т. Окушко, О. Пащенко свідчать про яскраво виражене бажання дітей знайти в дитячому об'єднанні друзів, будувати стосунки, цікаво та змістовно проводити разом вільний час, спілкуватися, розвиватися, займатися реальними корисними справами. У цьому контексті, як зауважують дослідники дитячого руху лідерам дитячих об'єднань варто спрямувати свої зусилля на налагодження взаємодії та пошук партнерів, вибудовування з ними взаємовигідних стосунків (обмін інформацією, спільні акції, заходи, проекти тощо); прояв власних ініціатив (створення можливостей для генерації нових цікавих ідей, проектів); відкритість до прийняття нового досвіду та надання власного (Окушко, Сокол, & Пащенко, 2018).

Позитивною тенденцією є те, що у партнерстві задіяні органи державної влади (районна / міська держадміністрація, ОТГ, сільська рада, міністерства, управління освітою тощо) – 62% опитаних мають досвід такого партнерства. Розроблення нових інноваційних моделей партнерства потребуватиме дієвої підтримки з боку органів державної влади та місцевого самоврядування. Зрозуміло, з урахуванням існуючих умов, соціальне партнерство як особлива форма взаємодії суб'єктів виховного простору передбачає створення механізму або системи договірно–правого регулювання.

Певною мірою відбувається партнерство закладів освіти та громадських об'єднань з батьківськими комітетами (55,2%). Взаємодія з батьками є важливою складовою ефективності закладу освіти, адже один із ключових компонентів Нової української школи є педагогіка партнерства – педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця. Як зазначається в Концепції Нової української школи «учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат» (Концепція, 2016).

Варто зосередити увагу на можливостях партнерської взаємодії з закладами культури (55,1%). Культура заохочує до найрізноманітніших форм творчого самовираження, сприяє розвитку творчої економіки, інноваційної політики та активній участі громадськості в побудові сучасної та демократичної держави. Заклади культури можуть доповнити і розширити можливості громадських організацій та закладів освіти. Саме вони можуть використовувати всі доступні різноманітні форми і методи роботи у сфері виховання учнівської молоді і мають для цього підготовлені кадри.

Нами з'ясовано, що показник взаємодії з науковими установами значний, проте, на нашу думку, недостатній – 48,2%. Існує об'єктивна необхідність у розробці сучасних моделей соціального партнерства та його науково–методичного забезпечення. Вочевидь, цей показник може бути вищим, оскільки наукові установи можуть надавати наукове забезпечення та методичний супровід діяльності всіх учасників спільних проектів.

Досвід залучення до соціального партнерства закладів відпочинку та оздоровлення мають практично третина опитаних (31,1%). Такий досвід є цікавим, але, як правило, носить спорадичний характер, що зумовлено особливостями функціонування такого типу закладів.

Загалом, можемо зробити висновок: заклади освіти мають досить різноманітний та широкий досвід соціального партнерства з іншими організаціями (компаніями). Втім, у подальшому варто розширювати поле соціальної взаємодії з організаціями різних типів та напрацьовувати досвід спільної діяльності, який буде суспільно значущим.

Як результат, партнерство сприятиме становленню нового формату політики у гуманітарному і соціальному аспектах, розширенню соціальних послуг та розвитку громадянського суспільства в цілому.

Обговорення. Впродовж останнього десятиліття значимість соціального партнерства актуалізується у роботах дослідників різних наукових сфер. Так, важливість реалізації такої функції соціального партнерства як вплив соціального партнерства на формування громадянського суспільства і розвиток соціального суспільства, стабільності, економічної безпеки і соціальної відповідальності підтверджується працями Карпової (Карпова, 2017), Бортнікової (Бортнікова, 2012).

Аналіз наукових праць підтверджує наші висновки щодо необхідності налагодження співпраці між різними соціальними інститутами. Вміння співпрацювати та кооперувати свої дії з іншими належить до ключових компетенцій сучасного фахівця з вищою освітою та є умовою для досягнення більш ефективних результатів освітньої діяльності (Саркісова, 2009).

Суголосним нашому дослідженню є розуміння соціального партнерства в освіті як провідного механізму досягнення її якості, особливої взаємодії освітніх установ з соціальними інститутами, державними установами, суспільними органами, яка спрямована на узгодження, реалізацію інтересів усіх учасників цього процесу та досягнення поставленої мети (Лісова, 2016).

Важливою особливістю партнерства є взаємодія індивідів та соціальних груп у межах відповідних соціальних інститутів. Соціальна взаємодія – система взаємозумовлених соціальних дій, за яких дії одного суб'єкта (індивіда, групи, спільноти) одночасно є причиною і наслідком відповідних дій інших. У процесі її реалізується соціальна дія партнерів, відбувається взаємне пристосування дій кожного з них, однотайність у розумінні ситуації, усвідомленні її смислу дій, певний ступінь солідарності між ними (Ібрагімова, 2013).

Аналіз наукових джерел дає підставу стверджувати, що соціальне партнерство в кожній із сфер життя, засноване на добровільному і взаємовигідному співробітництві, має бути спрямоване на досягнення значущих загальних соціальних цілей

Висновки. Результати дослідження дають підставу для висновку про значимість та необхідність розбудови соціального партнерства у сфері освіти. Партнерство допомагає об'єднати матеріальні та кадрові ресурси, удосконалити якість виховної роботи, презентувати кращий досвід та здобутки тощо.

Його сутнісними ознаками є довіра між суб'єктами взаємодії, спільними цілями і цінностями, їх взаємною відповідальністю за результати діяльності.

Розгортання ефективної співпраці з батьками, інститутами громадянського суспільства, закладами культури, сферою бізнесу, що фокусується на служінні інтересам усього суспільства сприятиме позитивним змінам та вдосконаленню роботи педагогічних колективів у середовищі, що швидко змінюється. Відтак, соціальне партнерство є консолідуючим фактором у вихованні сучасних дітей та є чинником збагачення та ефективності виховного ресурсу різних соціальних інститутів.

Список використаних джерел

- Bessen, J. (2015). *Toil and Technology: Innovative technology is displacing workers to new jobs rather than replacing them entirely*. IMF Finance and Development Magazine, March
- Flake R. (2018). *Promoting social partnership in employee training*. – German Economic Institute, 51.
- Hammermann, Andrea. Stettes, Oliver, (2016). *Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung*, IW policy paper 3. Köln.
- The Future of Jobs Employment*. (2016). Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial

Revolution January, 167.

Алексейчук, В. В. (2009). Теоретичні підходи до обґрунтування сутності поняття соціального партнерства. *Держава та регіони: науково-виробничий журнал*. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 1, 10-13.

Безвух, С. В., Стопчак, А. Ю. (2015). Соціальне партнерство науки і бізнесу: форми взаємодії, проблеми і рекомендації щодо їх вирішення. *Вісник Хмельницького національного університету*. 3 (3), 7-14.

Бортнікова, О. Г. (2012). Державне управління забезпеченням соціальної безпеки та проблеми становлення соціального партнерства в Україні. *Інвестиції: практика та досвід. Науково-практичний журнал*, 13, 85-89.

Ібрагімова, К. О. (2013). Дефініція поняття соціальна взаємодія, її види та основні теорії. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 40-41, 289-293.

Карпова, Т. С. (2017). Соціальне партнерство як основа взаємовигідного співробітництва бізнесу та держави. *Електронне наукове видання з економічних наук "Modern Economics"*, 3, 69-77

Коляда, Н. М. (2009). Дитячий рух як інститут соціалізації дітей та підлітків. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 568 с.

Концепція Нової української школи (2017). Взято з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Дата звернення: 16.08.2019 р.)

Концепція підтримки та сприяння розвитку дитячого громадського руху в Україні (2017). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281-2018-%D1%80> (Дата звернення: 12.08.2019 р.)

Лісова, Н. (2016). Соціальне партнерство як основа державно-громадського управління загальною середньою освітою. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 54, 183-191.

Лісовець, О. В. (2008). *Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями*. (Дис. канд. пед. наук). Київ

Махначова, Н. М. (2018). Роль соціального партнерства в громаді в умовах децентралізації. *Ефективна економіка*, 6. Взято з <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=6404/> (Дата звернення: 30.06.2019 р.).

Молчанова, А. О. (2007). *Соціальне партнерство в діяльності ПТНЗ*. Конспект лекції з курсу підвищення кваліфікації для керівників професійно-технічних навчальних закладів за очно-дистанційною формою навчання. ЦППО АПН України. Київ: ТОК, 44.

Нямецук, Г. В. (2013). Ефективність діяльності вищих навчальних закладів у стратегічному партнерстві з бізнесом. *Стратегія економічного розвитку України*, 33, 265-270.

Окушко, Т. К., Петрович, Ж. В., Кириченко, В. І., Пащенко, О. В., Сокол, Л. М., & Харченко, Н. В. (Ред.). Т. К. Окушко, (2018). Особистісно орієнтовані технології національно-патріотичного виховання учнівської молоді в громадських об'єднаннях. *Методичний посібник*. Київ – Кропивницький: Імекс-ЛТД.

Саркісова, О. Ю. (2009). Кооперація і взаємодія у світі сучасних тенденцій розвитку суспільства, освіти і професійної підготовки. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць*. 3(27), 2, 204-208.

Семьоркіна, О. М. (2011). *Роз'яснення Міністерства юстиції України від 24.01.2011 щодо характеристики громадських формувань як інститутів громадянського суспільства*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0016323-11/print>. (Дата звернення: 12.02.2018 р.)

Окушко, Т. К., Петрович, Ж. В., Чиренко, Н. В., Шпиг, Н. О., Пащенко, О. В., Сокол, Л. М., & Долгова, О. В. (Ред.) Т. К. Окушко. (2015). Соціальна ініціативність: змістово-технологічне забезпечення. *Посібник*. Харків: «Друкарня Мадрид».

Теннісон, Р. (2019). *Практичне керівництво по партнерству*. Взято з: <https://www.unpei.org/sites/default/files.pdf>. (Дата звернення: 12.04.2019 р.).

References

- Bessen, J. (2015, March). Toil and technology: Innovative technology is displacing workers to new jobs rather than replacing them entirely. *IMF Finance and Development Magazine*.
- Flake, R. (2018). *Promoting social partnership in employee training*. German Economic Institute.
- Hammermann, A., & Stettes, O. (2016). *Qualifikationsbedarf und Qualifizierung. Anforderungen im Zeichen der Digitalisierung. IW policy paper 3*. Köln.
- The Future of Jobs Employment. Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution January*. (2016).
- Alekseichuk, V. V. (2009). *Teoretychni pidkhody do obhruntuvannia sutnosti poniattia sotsialnoho partnerstva* [Theoretical approaches to substantiation of the essence of the concept of social partnership]. *Derzhava ta rehiony: nauk.–vyrob. zhurn. Zaporizhzhia: Klasch. pryivat. un–t., 1*, 10–13.
- Bezvukh, S. V., & Stopchak, A. Yu. (2015). Sotsialne partnerstvo nauky i biznesu: formy vzaïemodii, problemy i rekomendatsii shchodo ikh vyrishennia [Social partnership of science and business: forms of interaction, problems and recommendations for their solution]. *Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu, 3* (3), 7–14.
- Bortnikova, O. H. (2012). Derzhavne upravlinnia zabezpechenniam sotsialnoi bezpeky ta problemy stanovlennia sotsialnoho partnerstva v Ukraini [State management of social security and problems of social partnership formation in Ukraine]. *Investytsii: Praktyka ta Dosvid: nauk. –prakt. zhurn, 13*, 85–89
- Ibrahimova, K. O. (2013). Definiitsia poniattia sotsialna vzaïemodii, ii vydy ta osnovni teorii [Definition of the concept of social interaction, its types and basic theories]. *Problemy inzhenerno–pedagogichnoi osvity, 40–41*, 289–293.
- Karpova, T. S. (2017). Sotsialne partnerstvo yak osnova vzaïemovyhidnoho spivrobitnytstva biznesu ta derzhavy [Social partnership as the basis of mutually beneficial cooperation between business and the state]. *Elektronne naukovye vydannia z ekonomichnykh nauk «Modern Economics», 3*, 69–77
- Koliada, N. M. (2009). Dytiachyi rukh yak instytut sotsializatsii ditei ta pidlitkiv [Children's movement as an institute for socialization of children and adolescents]. In S. D. Maksymenko (Ed.), *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. Kyiv.
- Kontseptsiiia Novoi ukrainskoi shkoly* [The Concept of The New Ukrainian School]. Retrieved from <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova–ukrainska–shkola–compressed.pdf>
- Kontseptsiiia pidtrymky ta spriannia rozvytku dytiachoho hromadskoho rukhu v Ukraini* [The concept of supporting and promoting the development of the children's social movement in Ukraine]. (2018). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/281–2018–%D1%80>
- Lisova, N. (2016). Sotsialne partnerstvo yak osnova derzhavno–hromadskoho upravlinnia zahalnoiu serednoiu osvitoiu [Social partnership as a basis of public-public management of general secondary education]. *Psykholoho–Pedagogichni Problemy Silskoi Shkoly, 54*, 183–191.
- Lisovets, O. V. (2008). *Formuvannia hotovnosti maibutnikh sotsialnykh pedagogiv do roboty z hromadskymy dytiachymy ta molodizhnymy orhanizatsiiamy* [Formation of the readiness of future social educators to work with community-based children and youth organizations] (Doctoral dissertation, Kyiv).
- Makhnachova, N. M. (2018). Rol sotsialnoho partnerstva v hromadi v umovakh detsentralizatsii [The role of social partnership in the community in the conditions of decentralization.]. *Efektivna Ekonomika, 6*. Retrieved from <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6404>
- Molchanova, A. O. (2007). *Sotsialne partnerstvo v diialnosti PTNZ: Konspekt lektsii z kursu pidvyshchennia kvalifikatsii dlia kerivnykiv profesiino–tekhnichnykh navchalnykh zakladiv za ochno–dystantsiinoiu formoiu navchannia* [Social partnership in vocational institutions activities: A syllabus of a lecturer on the course of advanced training for heads of vocational and technical educational institutions in distance education]. Kyiv: TOK.
- Niameshchuk, H. V. (2013). Efektyvnist diialnosti vyshchykh navchalnykh zakladiv u stratehichnomu partnerstvi z biznesom [The effectiveness of higher education institutions in strategic

partnership with business]. *Stratehiia Ekonomichnoho Rozvytku Ukrainy*, 33, 265–270.

Okushko T. K., Petrochko Zh. V., Kyrychenko V. I., Pashchenko O. V., Sokol L. M., Kharchenko N. V.; T. K. Okushko. (Ed.). (2018). *Osobystisno orientovani tekhnologii natsionalno-patriotichnoho vykhovannia uchnivskoi molodi v hromadskykh obiednanniakh*: [Person-centred technologies of national-patriotic education of students in public associations]. Kyiv-Kropyvnytskyi: Imeks-LTD.

Sarkisova, O. Yu. (2009). Kooperatsiia i vzaiemodiia u sviti suchasnykh tendentsii rozvytku suspilstva, osvity i profesiinoi pidhotovky [Cooperation and interaction in the world of modern tendencies of development of society, education and vocational training]. In *Visnyk NTUU«KPI». Filosofiia. Psykholohiia. Pedagogika: zbirnyk naukovykh prats: Vol. 3(27). Issue 2.* (pp. 204–208).

Semorkina, O. M. (2011). *Roziasnennia Ministerstva yustytisii Ukrainy vid 24.01.2011 shchodo kharakterystyky hromadskykh formuvan yak instytutiv hromadianskoho suspilstva* [Clarification of the Ministry of Justice of Ukraine of 24.01.2011 on the characterization of public formations as civil society institutions]. Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0016323-11/print>

Sotsialna initsiatyvnist: zmistovo-tekhnolohichne zabezpechennia [Social initiative: Content and technological support]. (2015). Kharkiv: «Drukarnia Madryd».

Tennison, R. (n. d.). *Praktychne kerivnytstvo po partnerstvu* [A practical guide to partnerships]. Retrieved from <https://www.unpei.org/sites/default/files.pdf/>

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-195-209>

УДК 37.064: 316.752

ORCID ID 0000-0003-2433-0357

Валентина Шахрай,

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

УДОСКОНАЛЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ І СІМ'Ї ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ У ПІДЛІТКІВ ЦІННОСТІ ЖИТТЯ

Анотація. У статті висвітлюється питання удосконалення взаємодії школи і сім'ї в контексті формування у підлітків цінності життя.

Здійснюється огляд наукових праць, присвячених формуванню у школярів цінності життя, особливостей сучасного сімейного виховання та сутності, способів взаємодії школи і сім'ї.

Метою дослідження є визначення, на основі аналізу отриманих емпіричних даних та опрацювання наукових праць, напрямів удосконалення взаємодії школи і сім'ї як однієї з педагогічних умов формування у підлітків цінності життя.

Науковою новизною роботи є з'ясування стану готовності сім'ї до формування цінності життя у підлітків та рівня співпраці батьків і вчителів у цьому процесі, обґрунтування необхідності удосконалення взаємодії школи і сім'ї як системи педагогічної діяльності, що ґрунтується на партнерстві й взаємовідповідальності вчителів і батьків та спрямована на збагачення форм і методів роботи з батьками, активне залучення батьків до функціонування школи, підвищення їх педагогічної культури.

У процесі дослідження використано методи: анкетування батьків, спостереження за взаєминами батьків і дітей, експертна оцінка педагогами рівня взаємодії з батьками, узагальнення, систематизація, ранжування отриманих емпіричних даних, аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблем сімейного виховання, взаємодії школи і сім'ї.

У результаті емпіричного дослідження виявлено, що виховання в сім'ї, зокрема щодо формування у підлітків цінності життя, має певні недоліки: несистемність виховних впливів; недостатня увага батьків до духовно-культурної сторони життя підлітків; брак психолого-педагогічних знань і вмінь щодо формування у дітей цінності життя. Рівень співпраці школи і сім'ї є невисоким, неналежною є взаємовідповідальність батьків і педагогів.

Обґрунтовано необхідність удосконалення взаємодії школи і сім'ї на засадах взаємовідповідальності і партнерства. Взаємодія включає три структурні компоненти: збагачення форм і методів роботи школи із батьками; сприяння педагогів у підвищенні загальної та педагогічної культури сім'ї; стимулювання активності батьків у забезпеченні повноцінної життєдіяльності дітей, залучення батьків до життя школи і класу.

Порівняння отриманих результатів з дослідженнями проблеми взаємодії школи і сім'ї підтвердило, що взаємодія школи і сім'ї має будуватися на ґрунті толерантності, активного включення батьків і дітей в життя школи, функціонування закладу освіти як відкритого середовища для батьків і дітей.

Ключові слова: цінність життя, взаємодія, школа, сім'я, підлітки, партнерство.

Valentyna Shakhrai,

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

IMPROVING THE INTERACTION BETWEEN SCHOOL AND FAMILY AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF THE ADOLESCENTS' VALUE OF LIFE

Abstract. *The article covers the issue of improving the interaction between school and family in the context of the formation of the adolescents' value of life.*

An overview of scientific works is devoted to the formation of the adolescents' value of life, features of modern family education and the essence, ways of interaction between school and family.

The aim of the research is to determine the directions for improving the interaction between school and family as one of the pedagogical conditions for the formation of the adolescents' value of life, based on the obtained analysis of empirical data and the processing of scientific works.

The scientific novelty of the work is to determine the state of preparedness of family for the formation of the adolescents' value of life and the level of cooperation between parents and teachers in this process, justifying the need to improve the interaction between school and family as a system of pedagogical activity, based on the partnership and mutual responsibility of teachers and parents as well as is aimed at enriching the forms and methods of working with parents, actively involving parents in functioning of school, improving their pedagogical culture.

In the research process such methods were used: questioning of parents, observation of parent-child relationships, expert assessment of teachers' level of interaction with parents, generalization, systematization, ranking of received empirical data, analysis of scientific works of domestic and foreign researchers on the problems of family education, interaction between school and family.

As a result of empirical research it was discovered that education in family in particular regarding the formation of the adolescents' value of life, has certain disadvantages: the unsystematic educational effects; insufficient attention of parents to the spiritual and cultural side of the adolescents' life; the lack of psychological and pedagogical knowledge and skills regarding the formation of the children's value of life. The level of interaction between school and family is low, and the mutual responsibility of parents and teachers is inadequate.

The necessity of improving the interaction between school and family on the basis of mutual responsibility and partnership is substantiated. The interaction involves three structural components: enriching the forms and methods of school work with parents; promotion of teachers in raising the general and pedagogical culture of family; stimulating the activity of parents in ensuring the full functioning of children, involving parents in the life of school and class.

Comparison of the received results with the research of the problem of interaction between school and family has confirmed that the interaction between school and family should be based on tolerance, active inclusion of parents and children in school life, functioning of institution of education as an open environment for parents and children.

Key words: *adolescents, interaction, family, partnership, school, value of life.*

Вступ. Формування цінності життя у молодого покоління є важливою виховною проблемою в сучасних соціокультурних реаліях. В українському суспільстві відбуваються процеси знецінення життя як у фізичному, так і духовному вимірах. У підлітковому середовищі дедалі частіше зустрічаються прояви агресивності, неповаги до іншого,

суїцидальні нахили, явища булінгу тощо. Водночас якісно послаблюється ціннісне поле життя індивідів, зокрема дітей підліткового віку, що відображається в переважанні в такому полі потреб прагматично-утилітарного характеру і відсування на його периферію духовно-моральних цінностей. Зазначені проблемні явища детерміновані як загальним культурним станом суспільства, так і певними недоліками виховного процесу в закладах освіти, що потребує пошуку ефективних шляхів формування цінності життя у підлітків, зокрема шляхом взаємодії школи і сім'ї.

Формування цінності життя у підлітків, теоретичні та методичні аспекти цього процесу розглядаються в працях Беха, Гончар, Канішевської, Малиношевського, Шахрай та ін. (Бех, 2017; Гончар, 2018; Канішевська, 2018; Малиношевський, 2017; Шахрай, 2017).

Роль сімейного виховання у різнобічному становленні юної особистості, необхідність взаємодії школи та сім'ї, розвитку культури взаємин батьків і вчителів відображено в дослідженнях Алексєєнко, Гончар, Дорожко, Журби, Кравченко, Докукіної, Постового (Алексєєнко, 2017; Гончар, 2017; Докукіна, 2018; Дорожко, 2015; Кравченко, 2009; Постовий, 2003). Шляхи підвищення педагогічної культури батьків розглядають Дементьева, Мардахаєв, наголошуючи на необхідності врахування соціокультурного стану сучасної сім'ї (Дементьева, 2012; Мардахаєв, 2014).

Проблеми виховної ролі сім'ї та її взаємодії з школою порушуються в працях зарубіжних науковців. Піднімаються питання трансформації сучасних сімей, громади та їхній вплив на благополуччя дітей, важливості взаємодії педагогів з батьками для покращення соціально-психологічного стану юного покоління (Fagnano, & Werber, 1994), підготовки майбутніх педагогів до різноманітної роботи з батьками (Willemse, Thompson, Vanderlinde, & Mutton, 2018), до розробки та впровадження ефективних програм співробітництва школи, сім'ї та громад (Epstein, & Sanders, 2006), ролі співпраці батьків та педагогів у навчальних успіхах дітей (Lawrence, 2015), удосконалення взаємодії вчителів, школярів та їхніх батьків засобами Інтернет (Blau, & Nameiri, 2012), необхідності повноцінної взаємодії вчителів і батьків для попередження різних видів насильства в школі (Blackburn, Dulmus, Theriot, & Sowers, 2004). Цінними є дослідження ефективних форм та методів роботи педагогів з батьками (Marin, Vocoş, & Călin, 2018).

Водночас питання удосконалення співпраці школи і сім'ї як умови формування у підлітків цінності життя в науковій літературі не знайшли відображення, що зумовлює доцільність написання цієї статті.

Мета та завдання. Мета дослідження: на основі аналізу даних емпіричного дослідження та опрацювання наукових праць визначити основні напрями удосконалення взаємодії школи і сім'ї як однієї з педагогічних умов формування у підлітків цінності життя.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження: з метою чіткішого усвідомлення способів та змісту удосконалення співпраці педагогів з батьками, спрямованої на підвищення виховного потенціалу сім'ї, зокрема щодо засвоєння дітьми цінності життя, провести

емпіричне дослідження для з'ясування стану готовності батьків до формування у їхніх дітей вказаної цінності та характеру взаємин батьків і дітей, що є важливим чинником результативності виховних впливів; обґрунтувати основні лінії удосконалення взаємодії педагогів з батьками у процесі формування у підлітків цінності життя.

Методи дослідження. *Анкетування батьків.* Анкета включає 25 питань закритого і відкритого типів. Зміст анкетних запитань спрямовувався на з'ясування: характеру взаємин батьків і дітей, ціннісного спрямування батьків, акцентів, які ставлять батьки у вихованні власних дітей, зокрема щодо їх духовного розвитку та ставлення до здоров'я, батьківської здатності до входження в світ інтересів і захоплень дітей, розуміння батьками щастя власного та дітей тощо. До анкетування було залучено 78 батьків.

Спостереження за взаєминами батьків і дітей, визначення їх характеру (довірливі, конфронтаційні, індиферентні тощо).

Експертна оцінка педагогами рівня взаємодії з батьками, що здійснювалась за параметрами: виховний потенціал сучасної сім'ї; міра співпраці школи і батьків у вихованні підлітків. Експертну оцінку здійснювало 110 педагогів закладів загальної середньої освіти Київської області.

Узагальнення, систематизація, ранжування отриманих емпіричних даних.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників з проблем сімейного виховання, взаємодії школи і сім'ї. Аналіз спрямовувався на з'ясування сутності взаємодії, тенденцій сучасного сімейного виховання, педагогічної культури батьків, напрямів, форм, методів партнерської взаємодії школи і сім'ї в сучасній соціокультурній ситуації.

Результати дослідження. Формування цінності життя у підлітків передбачає тісну співпрацю школи з сім'єю, налагодження партнерських взаємин між батьками і педагогами, адже сім'я, незважаючи на зниження її виховного впливу (відносно попередніх часів), залишається вагомим соціально-виховним інститутом. Видатний український педагог Сухомлинський зазначив, що гармонійний, всебічний розвиток юного покоління можливий лише там, «де два вихователі – школа і сім'я – не тільки діють одностапно, ставлячи перед дітьми ті самі вимоги, а є одностайними, поділяють ті самі переконання, завжди виходять з тих самих принципів, не допускають ніколи розходжень ні в меті, ні в процесі, ні в засобах виховання» (Сухомлинський, 1976, с. 86).

В основі виховного батьківського впливу – особливості взаємин батьків і дітей, полюсами яких є гармонійність і конфліктність, що відповідно підвищують чи знижують педагогічну спроможність батьків. Батьки оцінюють свої взаємини з власними дітьми так: 39,5% зазначає, що мають з дітьми гармонійні взаємини. У 53,5% батьків взаємини «нормальні», а у 7% – «напружені». Отже, можемо говорити про наявність у сучасної сім'ї певного виховного потенціалу та відсутність у більшості батьків серйозних протиріч з власними дітьми.

Вважаємо, що виховна спроможність батьків визначається і засобами впливу на дітей.

Такими засобами виявилися передусім «бесіди про різні життєві проблеми», і, трохи меншою мірою, «приклад власної поведінки». У сімейному вихованні батьки також використовують організацію спільних заходів («відвідування виставок, кінотеатрів, театрів», «сімейні свята, дні народження тощо»), «спільний перегляд телепередач, читання художньої, публіцистичної літератури та обговорення побаченого та прочитаного», «встановлення вимог (правил) для дітей та контроль за їх дотриманням». Найменше ж застосовується у виховному процесі сім'ї «організація різних видів занять дітей (естетичного, фізичного, трудового характеру тощо)». Такі батьківські позиції, на нашу думку, говорять про певний брак знань батьків щодо здійснення повноцінного сімейного виховання, спрямованого на різнобічний розвиток особистості.

Педагогічна культура сім'ї знаходить прояв, значною мірою, в її ціннісних засадах, спрямуванні життєдіяльності батьків і дітей на духовно-моральні чи матеріально-прагматичні цінності, розумінні життя як морально-духовного чи фізичного явища. Результати дослідження свідчать, що найбільше батьки хочуть бачити своїх дітей «здоровими» (44%) та «освіченими» (18,5%). Частина батьків хоче бачити своїх дітей «забезпеченими матеріально», «духовно-моральними», «людьми з різнобічними інтересами». Як бачимо, духовно-моральна сторона життя дітей не ставиться батьками на пріоритетне місце.

Вагомою для здійснення належного сімейного виховання є співпраця з педагогами, що дає можливість батькам підвищити як загальну, так і педагогічну культуру. Співпрацю з педагогами 52% батьків оцінили як «успішну». «Середньою» така співпраця була визнана 48% батьків. Можемо передбачити, що для близько половини батьків спілкування з педагогами здійснюється не систематично, епізодично.

Потребу в допомозі педагогів для здійснення сімейного виховання має лише 21% батьків. Потребує допомоги педагогів «деякою мірою» 45% батьків, 30% батьків – такої допомоги взагалі не потребує. Отже, можна зробити висновок, що тісної партнерської співпраці сім'ї із вчителями не існує, що зумовлює необхідність підвищення мотивації до неї і батьків, і педагогів.

Одним із аспектів успішності сімейного виховання є рівень довіри між батьками і дітьми, яка дає можливість глибоко пізнати внутрішній світ дітей, їх інтереси, сумніви, переживання, спрямувати підлітків на позитивну поведінку або стримати їх від ризикованих дій. «Дуже довірливими» взаємини з дітьми є для 32% батьків, а «довірливими» – для 68%. Тобто у батьків, за їхнім твердженням, є достатні можливості для належного впливу на свідомість та поведінку дітей.

З проблемою довірливого ставлення батьків і дітей пов'язана інформованість батьків про те, чим займаються їхні діти в позаурочний час. Щодо цього 74% батьків стверджує, що має «доволі повну інформацію»; 16% батьків – «поверхову інформацію»; 10% батьків знає «про окремі моменти». Дані про інформованість батьків свідчать також про міру їхньої

зацікавленості справами та діями дітей, а тому можна говорити про недостатню увагу до дитячого життя у понад 26% батьків.

Поширеною формою сучасного міжособистісного спілкування є спілкування по телефону. Частота спілкування батьків із дітьми-підлітками показує міру душевної близькості, турботи один про одного. Для близько 5% батьків таке спілкування не є важливим. Водночас 26% батьків заявляє, що спілкується з своїми дітьми по телефону 1 раз на день; 26% – 2 рази на день; 13% – 3 рази на день; близько 30% батьків – більше 3-х разів. Темати спілкування по телефону з власними дітьми батьки називають побутові, організаційні питання, проблеми в школі, спілкування з іншими тощо. Отже, певна частина дітей не завжди відчуває турботу батьків про їхнє життя та проблеми, що може знижувати життєвий оптимізм підлітків.

Важливим, на нашу думку, показником якості взаємин батьків з дітьми є тематика спілкування вдома. Пріоритетність визначених батьками тем спілкування з дітьми подаємо у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Тематика спілкування батьків і дітей

Ранг	Зміст спілкування	% відповідей
1	Підготовка уроків	25,5
2	Інтереси дитини	25,4
3	Взаємини з друзями	21,1
4	Отримані оцінки	10,0
5	Духовно-моральні проблеми	9,9
6	Заняття в гуртках	8,1

Слід констатувати, що найчастішими питаннями, які піднімаються батьками під час спілкування дома, є «підготовка уроків» та «інтереси дитини». Також доволі значна частина батьків визначає темою спілкування з дітьми «взаємини з друзями». Найменше батьки спілкуються з власними дітьми щодо отриманих оцінок, занять в гуртках, а також щодо духовно-моральних проблем. Вважаємо, що обмежене спілкування батьків з дітьми про важливі питання моралі, духовних цінностей є свідченням невисокої педагогічної культури сім'ї, недостатнього усвідомлення батьками значущості морально-духовних засад для успішної реалізації особистості в сучасному соціальному світі.

Вироблення батьками ціннісного ставлення дітей до життя передбачає належну батьківську турботу про здоров'я дітей. Основні способи забезпечення батьками здоров'я власних дітей покажемо у таблиці 2.

Таблиця 2

Підтримка батьками здоров'я дітей

Ранг	Способи підтримки батьками здоров'я дітей
1	Забезпечення дітей належним харчуванням
2	Спілкування з дітьми (дитиною) про здоров'я та основні правила його дотримання
3	Спрямування дітей до занять спортом
4	Створення в сім'ї позитивної психологічної атмосфери
5	Систематичне відвідування батьками разом з дітьми медичних установ

Таким чином, у способах зміцнення здоров'я власних дітей батьки надають перевагу забезпеченню для них належного харчування. Важливим у цьому питанні для батьків також є: спілкування з дітьми (дитиною) про здоров'я та основні правила його забезпечення; спрямування дітей до занять спортом, створення в сім'ї позитивної психологічної атмосфери. Водночас такий шлях турботи про здоров'я дітей, як систематичне відвідування батьками разом з дітьми медичних установ, отримав найменшу підтримку. Цей факт підтверджує низький рівень медичної культури нашого населення взагалі, зокрема батьків, недостатнє усвідомлення батьками необхідності вироблення у дітей потреби належного контактування з медичними працівниками.

Зважаючи на велику небезпеку впливу багатьох інтернет-сайтів на психологічний стан дітей, зокрема залученням до груп, які спрямовують дітей до суїцидальних вчинків, ми цікавились у батьків, чи знають вони, які Інтернет-сайти відвідують їхні діти. Доволі повно про це знає 60,5% батьків. Водночас 34,2% батьків знає лише деякі сайти, які відвідують їхні діти, а 5,3% батьків про це нічого не знає. Можемо передбачити, що батьки не повною мірою усвідомлюють загрози, які потенційно несе світ віртуального життя їхніх дітей, а тому вони потребують дієвої допомоги педагогів, підвищення знань щодо впливу соціальних мереж на психіку дітей, способів попередження розвитку комп'ютерної залежності підлітків тощо.

Життєва стійкість підлітків значною мірою залежить від наявності та кількості друзів, з якими можна вирішувати свої підліткові проблеми, забезпечувати належну життєдіяльність. Також важливо, щоб батьки знали про взаємини власних дітей з друзями (приятелями), могли надати пораду щодо конкретних ситуацій цієї взаємодії, а також, у разі необхідності, попередити шкідливий вплив антисоціальних підліткових груп чи окремих осіб на власних дітей. Батьки стверджують, що у переважній більшості їхніх дітей є друзі (приятелі), проте понад половина батьків не називає їх число (можливо, не має належної інформації щодо цього). Частина батьків називає 3–4-х друзів, яких мають їхні діти, а дехто зазначає, що їх є 8–10 або просто «багато». Насамперед, на думку батьків, це однокласники та сусіди. Водночас батьки майже не зазначають інтернет-приятелів (можливо, просто не знають про це).

Спілкуються діти зі своїми друзями (приятелями), на думку батьків, в основному кожного дня або доволі часто. Проте окремі батьки заявляють, що таке спілкування здійснюється рідко. Тому важливо, щоб батьки постійно аналізували ситуацію й з'ясували, наскільки оптимальним є спілкування дітей, сприяє воно особистісному розвитку чи гальмує його, задовольняє чи обмежує потреби дитини у повноцінній життєдіяльності, вагомим елементом якої є друзі (приятелі).

Відомо, що серйозним ризиком для повноцінної життєдіяльності сучасних підлітків є вживання ними алкоголю, тютюну. Більшість батьків стверджує, що їхні діти не вживають алкогольні напої і не курять (близько 5% батьків вказує, що такі випадки трапляються з їхніми дітьми). Водночас 18% батьків знає про вживання алкоголю чи тютюну друзями

(приятелями) своїх дітей. Можемо передбачити, що батьки не мають повної інформації щодо цього питання, адже у відповідях батьків простежується певна суперечність (стверджують про вживання психоактивних речовин чужими дітьми, проте не своїми). У випадку вживання дітьми зазначених речовин чи з метою профілактики батьки в основному проводять бесіди з дітьми, зрідка здійснюють словесну заборону щодо вживання алкоголю і тютюну, ще рідше – карають (застосовують фізичну силу).

Одним із показників духовної близькості батьків і дітей є наявність спільних інтересів, зокрема у сфері культури та мистецтва. Значна частина батьків (60,5%) зазначає, що у них немає спільного з дітьми улюбленого письменника. Ті ж з батьків, хто заявляє про його наявність, називають здебільшого класиків української літератури (Т. Шевченко, І. Франко, М. Рильський, В. Нестайко та інші). Зрідка називались такі імена, як Дж. Роулінг, Л. Чарська, А. Усачов. Переважна більшість батьків не має спільної з дітьми улюбленої пісні. Це є непрямим свідченням віддаленості культурних інтересів та уподобань батьків і дітей, що не може сприяти належній духовній близькості між ними.

Відчуття щастя є вагомою ознакою цінності для людини власного життя. Батьки в основному переконані, що їхні сім'ї і діти (за незначним винятком) є щасливими. Щастя своїх сімей батьки бачать у взаєморозумінні, довірі, коханні, гармонії, здоров'ї, турботі один про одного тощо. Один з опитаних батьків про щастя сім'ї написав так: «Ми завжди весело проводимо час та дуже багато спілкуємось. Для нас головне, щоб кожен член сім'ї почував себе добре і завжди відчував підтримку».

Майбутнє своїх дітей батьки уявляють таким, у якому їхні діти будуть успішними, матеріально та духовно забезпеченими, щасливими, здоровими, будуть займатися справами, що приносять їм задоволення тощо. Наведемо приклад батьківського погляду на майбутнє власної дитини: «Я уявляю щасливу дорослу людину, яка має роботу, від якої отримує задоволення, має сім'ю, в якій є гармонія, та бачу людину, яка постійно йде вперед та розвивається».

Щодо майбутнього Української держави, в якій житимуть їхні діти, то батьки хочуть її бачити розвинутою, успішною, демократичною, без корупції, неправди, у якій працюватимуть закони та поважатимуть власних громадян. Водночас є частина батьків, які не пов'язують майбутнє своїх дітей з Україною, мабуть, не спрямовуючи і дітей на життя і самореалізацію в Українській державі. Вважаємо, що таким чином батьки засвідчують не тільки неспроможність держави задовольнити багато з важливих потреб своїх громадян, але і свою власну нездатність організувати належне життя, чим вони гальмують розвиток ініціативності, відповідальності, самостійності у своїх дітей, без чого не можна досягти щастя та добробуту в будь-якій частині світу.

Аналізуючи викладені вище дані, можна стверджувати, що сімейне виховання, яке здійснюють батьки, є, значною мірою, несистемним, батьки надають перевагу фізичній життєдіяльності дітей, а не їх духовно-культурному розвитку. Відчувається брак психолого-

педагогічних знань батьків, що знижує можливість налагодження повноцінного батьківсько-дитячого спілкування та реалізації особистості в сімейному просторі тощо.

Тому важливою є співпраця педагогів і батьків у здійсненні повноцінного сімейного виховання. Якість такої співпраці залежить передусім від оцінювання педагогами виховної спроможності батьків та їхньої ролі у різнобічному розвитку дітей (Шахрай, 2019).

Слід зауважити, що виховний потенціал сучасної сім'ї педагогічні працівники оцінюють не досить високо. Лише 7,3% вчителів називає виховний потенціал сучасної сім'ї «дуже високим». 23,6% педагогів вважає його «високим», а 69,1% – «не високим».

Відповідно і співпрацею з батьками педагоги задоволені здебільшого певною мірою (таблиця 3).

Таблиця 3

Рівень задоволення вчителями співпраці з батьками

Відповіді	% відповідей
Задоволені повністю	10,7
Задоволені певною мірою	84,0
Незадоволені	5,3

Дані таблиці свідчать, що удосконалення співпраці з батьками є однією з важливих проблем сучасної школи, адже повністю задоволені наявною співпрацею лише 10,7% вчителів.

Шляхами покращення взаємодії школи і батьків вчителі вважають: посилення участі батьків в освітньому процесі школи; підвищення авторитету вчителя та покращення умов для навчання дітей; підняття рівня відповідальності батьків за виховання власних дітей, зокрема на законодавчому рівні; проведення навчання батьків та надання їм психологічної допомоги і підтримки.

Беручи до уваги отримані дані, вважаємо недостатнім рівень відповідальності як з боку батьків, так і, певною мірою, з боку педагогів для налагодження співпраці батьків і школи у вихованні школярів, належної взаємодії між школою і сім'єю. Отже, постає завдання удосконалення такої взаємодії, спрямування її на розкриття сутнісних засад людського буття.

Взаємодію Кравченко трактує як процес впливу різних суб'єктів один на одного, який визначає взаємний зв'язок і взаємозміну, внаслідок чого відбувається поєднання окремих елементів у певну систему, формування її цілісності (Кравченко, 2009, с. 162). Взаємодія школи і сім'ї, на думку дослідниці, виявляється в узгодженості зусиль сім'ї і школи у вихованні дітей, налагодженні співробітництва батьків і педагогічних колективів, проведенні просвітницької роботи в батьківському середовищі, підвищенні педагогічної культури батьків тощо (Кравченко, 2009, с. 165-166). Концепція Нової української школи ставить завдання досягнення партнерської взаємодії між школою і сім'єю, утвердження педагогіки партнерства, в основі якої – «спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії

дитини» (Нова українська, 2016, с. 14). Партнерську взаємодію Гончар трактує як таку, «в основу якої покладаються діалог, рівні права, узгодженість і добровільність участі в спільній діяльності, взаємна зацікавленість сторін» (Гончар, 2017, с. 216).

Можемо стверджувати, що наявні взаємини «сім'я – школа» не досягають ступеня партнерства, без якого формування у підлітків цінності життя не може бути оптимальним. Беручи до уваги результати дослідження та опираючись на праці дослідників культури взаємин батьків і вчителів (Дорошко, 2015; Гончар, 2017; Кравченко, 2009), доходимо висновку, що для налагодження партнерської взаємодії необхідне здійснення системи роботи, що містить такі основні компоненти:

1. Збагачення форм і методів роботи школи із батьками.

Концепція Нової української школи передбачає діалог і багатосторонню комунікацію між сім'єю і педагогами, спрямовану на об'єднання батьків, педагогів і дітей спільними цілями і прагненнями, зацікавленими односторонніми (Нова українська, с. 14). Цьому будуть сприяти різноманітні форми та методи роботи з батьками із залученням до неї дітей. Серед ефективних форм і методів можна назвати проведення батьківських зборів, бесід, читання лекцій, організацію практикумів, рольових ігор, диспутів, «круглих столів», усних журналів, конференцій (Постовий, 2003, с. 51-57). У контексті впровадження ідей Нової української школи пропонуються такі форми спілкування з батьками, як тижневі або місячні інформаційні бюлетені (містять інформацію про всі заходи, в яких беруть участь діти); зустрічі групи батьків (для планування волонтерських заходів для класу чи школи); обмін книжками між батьками й вчителями книгами про цікаві підходи до навчання і виховання дітей (Бібік, 2017, с. 141). Вважаємо доволі цікавою у роботі з батьками тренінгову технологію. Важливими у налагодженні повноцінної співпраці з сучасною сім'єю, на нашу думку, є використання соціальних мереж, надання різноманітної інформації на сайтах закладів освіти, дистанційна просвіта батьків. Вибір форм і методів роботи з батьками зумовлюється такими основними вимогами: врахування особливостей батьків, зокрема рівня їх загальної і педагогічної культури; необхідність реалізації діалогічного спілкування батьків, дітей і педагогів; здатність педагога досягти найбільшого результату шляхом застосування конкретного методу.

2. Сприяння підвищенню загальної та педагогічної культури сім'ї.

Сучасні сім'ї є доволі різними за своїм культурним, педагогічним, соціально-психологічним багажем. Певна частина батьків, насамперед молодих, цікавляться проблемами виховання, віковими особливостями дітей, прагнуть налагодити спілкування з дітьми на основі поваги і взаєморозуміння та всебічно розвинути здібності власних дітей. Водночас слід зазначити, що більша частина батьків не володіє системою знань і вмінь у сфері сімейного виховання та знаходиться під впливом старих світоглядних уявлень. Як зазначає І. Дементьєва, «оптимізація процесу сімейного виховання починається з переборення батьками застарілого у вихованні дітей принципу «рівності – нерівності», тобто

з переходу від авторитарних методів виховання до демократичних» (Дементьева, 2012, с. 6). Дослідниця наголошує, що дитина у цій виховній парадигмі розглядається батьками не як об'єкт впливу, а як повноправний суб'єкт, що дозволяє сформувати дитину з високою соціальною відповідальністю, незалежною життєвою позицією і здатністю до стійкого спротиву можливим негативним впливам.

Педагогічна культура батьків має будуватися на осмислених та прийнятих ними принципах сучасного виховання: системності; варіативності, комплексності; гуманістичної спрямованості; природовідповідності; культуровідповідності; діалогічності; особистісної орієнтованості; врахування інтересів соціального оточення (Дементьева, 2012, с. 7-11). Необхідним є розуміння батьками проявів типових помилок сімейного виховання (невміле застосування методів виховання; відсутність єдності вимог батьків; невиправдана ідеалізація власних дітей тощо) з метою їх недопущення (Мардахаев, 2014).

Здійснення повноцінного сімейного виховання неможливе без усвідомлення батьками тісної співпраці з педагогами на основі толерантності, взаєморозуміння, відповідальності перед дітьми та суспільством. Слід зазначити, що формування цінності життя у підлітків передбачає таку змістову наповненість життєдіяльності сім'ї, яка буде розкривати життя в різноманітних своїх проявах з акцентом на оптимізмі, вірі в добро і справедливість, вмінні захищати себе і свої ідеали. Необхідним при цьому є розширення культурної спроможності батьків, знайомство їх з творами глибокого життєвого змісту, розмірковування разом з дітьми про проблеми філософського, духовно-морального характеру тощо.

3. Стимулювання активності батьків у забезпеченні повноцінної життєдіяльності дітей, залучення батьків до життя школи і класу.

Осмислення батьками ролі школи у всебічному розвитку їхніх дітей, навчальних вимог до учнів, необхідності забезпечення повноти життя дітей буде результативнішим за умови глибокого включення батьків в освітній процес. Вони повинні бути здатними не тільки відгукуватися на пропозиції вчителя (класного керівника), а й самі пропонувати та організовувати заходи, розробляти та втілювати освітні та культурні проекти.

Цінною є участь батьків, родини учнів у проведенні святкових заходів, які можна організовувати з різних приводів – історичні події, події, важливі для громади, сезонні святкування, події у шкільному житті тощо (Бібік, 2017, с. 141).

Одна із можливостей для батьків стати безпосереднім учасником освітнього процесу та впливати на нього – стати помічником учителя: у роботі з дітьми (батьки або інші члени родини можуть допомагати вчителю в організації та проведенні навчальних занять, підготовці навчальних матеріалів); у роботі з іншими батьками (допомога вчителю у контактуванні з іншими батьками для поширення важливої інформації, ознайомленні нових батьків з особливостями життя класу тощо) (Бібік, 2017, с. 143).

Зазначеними вище способами підвищується рівень суб'єктності батьків у сфері навчання і виховання їхніх дітей, а, отже, і міра відповідальності.

Обговорення. Дослідження виявило, що сучасна сім'я осмислює життя власних дітей, базуючись насамперед на таких цінностях, як здоров'я, матеріальне забезпечення, водночас духовно-моральному розвитку підлітків не приділяється належна увага. Це зумовлює необхідність допомоги батькам з боку школи, педагогів, що має бути спрямована на підвищення педагогічної культури батьків, розширення знань про можливості їхніх дітей в складному, водночас такому, що створює умови для різноманітної реалізації та відчуття радості життя, сучасному світі. Необхідність повноцінного виховання, попередження проявів соціального та сімейного неблагополуччя неможливе без належної партнерської взаємодії закладу освіти і сім'ї, про що наголошується в працях як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників (Гончар, 2017; Доукіна, 2018; Дорожко, 2015; Кравченко, 2009; Blau & Nameiri, 2012; Epstein & Sanders, 2006; Lawrence, 2015 та ін.). Партнерська взаємодія школи і сім'ї потребує готовності вчителів до такої взаємодії, наявності у педагогів належних знань та мотивації. Підтримуємо висновок дослідників Willemse, Thompson, Vanderlinde, Mutton, що «співпраця з батьками є обов'язковою базовою професійною компетентністю вчителів» (с. 255). Переконані, що партнерська взаємодія будується на толерантності, продуктивної включеності батьків і дітей у життя школи, а тому важливою є позиція Marin, Vocoş, Călin, що «школа повинна бути відкритим середовищем для батьків і дітей» (с. 107). Вважаємо необхідним елементом повноцінної взаємодії школи і сім'ї організацію спільної діяльності педагогів, батьків і дітей, про що зазначається в Концепції Нової української школи (Нова українська, 2016), а також в працях зарубіжних дослідників, які вказують, що така спільна діяльність має носити регулярний характер та бути доступною і цікавою для дітей (Marin, Vocoş, & Călin, 2018).

Висновки. Проблема формування цінності життя підлітків є вкрай важливою в сучасних соціокультурних умовах, які нерідко продукують різноманітні ризики для розбудови життя особистості на ґрунті безпеки, наповненості, духовності та моралі. Сформована у дітей підліткового віку цінність життя дає їм можливість гідної самореалізації та самоствердження. Належне формування цінності життя у підлітків потребує розуміння цієї проблеми батьками дітей та наявності у них відповідних знань та вмінь. Проведене емпіричне дослідження виявило, що сім'я для здійснення належного сімейного виховання, зокрема в аспекті формування у дітей цінності життя, потребує допомоги з боку педагогів. Доходимо висновку, що однією з педагогічних умов формування у підлітків цінності життя є удосконалення взаємодії школи і сім'ї на засадах партнерства і взаємовідповідальності, що включає три структурні компоненти: збагачення форм і методів роботи школи із батьками; сприяння педагогів у підвищенні загальної та педагогічної культури сім'ї; стимулювання активності батьків у забезпеченні повноцінної життєдіяльності дітей, залучення батьків до життя школи і класу. Переконані, що реалізація цієї педагогічної умови сприятиме покращенню розуміння батьками внутрішнього світу власних дітей, утвердженню гуманних взаємин між батьками і дітьми, належному осмисленню батьками життєвих цілей та стратегій, важливих для особистісного зростання їхніх дітей.

Список використаних джерел

- Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59, 2, 701-709.
- Lawrence, E. (2015). The family-school interaction: school composition and parental educational expectations in the United States. *British Educational Research Journal*, 41, 2, 183-209.
- Fagnano, C. L., & Werber, B. Z. (Eds.) (1994). *School, Family and Community Interaction. A View from the Firing Lines* (Milken Series in Economics & Education). Westview Press.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 2, 81-120.
- Blackburn, J., A., Dulmus, C. N., Theriot, M. T., & Sowers, K. M. (2004). Kids-Parents-School Personnel. Few Are Talking and Even Less Are Listening. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1, 2-3, 45-57.
- Marin, D.-C., Vocoş, M., & Călin, C.-V. (2018). Effective methods of strengthening the school-family partnership during the preparatory grade. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. XLI, 101-107.
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R., & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: a challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44, 3, 252-257.
- Алексеєнко, Т. Ф. (2017) *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання*. (Дис. доктора пед. наук). Інститут проблем виховання НАПНУ, Київ.
- Бех, І. Д. (2017). Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. Київ. 21(1), 6–20.
- Бібік, Н. М. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди».
- Гончар, Л. В. (2017). Формування гуманних взаємин батьків з дітьми молодшого шкільного і підліткового віку. *Монографія*. Київ: ТОВ «Задруга».
- Гончар, Л. В. (2018). Методика формування цінності життя у молодших підлітків. *Особистість у просторі виховних інновацій. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України (Київ, 19 жовтня 2018 року)*. Івано-Франківськ: НАІР, 88-94.
- Дементьева, И. Ф. (2012). Семейное воспитание в современном мире. *Социальная педагогика*, 3, 5-11.
- Докукіна, О. М. (2018). *Взаємодія школи і сім'ї як фактор формування національно-культурної ідентичності підлітків. Формування національно-культурної ідентичності особистості у викликах часу. Збірник матеріалів Всеукраїнського круглого столу*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 49-53.
- Дорожко, І. І. (2015). Філософія родинного виховання у сучасних соціокультурних контекстах. *Гілея: науковий вісник*, 94, 259-263.
- Журба, К. О. (2000). *Виховання духовності у підлітків в сучасній українській сім'ї і школі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України, Київ.
- Канішевська, Л. В. (2018). Формування безпеки життя старших підлітків як наукова проблема. *Особистість у просторі виховних інновацій. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України (Київ, 19 жовтня 2018 року)*. Івано-Франківськ: НАІР, 133-138.
- Кравченко, Т. (2009). *Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи*. Київ: Фенікс.
- Малиношевський, Р. В. (2017). Цінності життя старших підлітків як проблема педагогічного аналізу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. 21(2), 20-30.
- Мардахаев, Л. В. (2014). Семейное воспитание: проблемы и особенности. *Вестник*

- Челябинского государственного университета, 13 (342). *Образование и здравоохранение*, 4, 173-178.
- Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016). Київ: Міністерство освіти і науки України.
- Постовий, В. Г. (Ред.). (2003). *Програма формування педагогічної культури батьків*. Київ.
- Сухомлинський, В. О. (1976). *Вибрані твори*. Київ: Радянська школа. 1(5).
- Шахрай, В. М. (2017). *Проблема формування в підлітків цінності життя у взаємодії школи і сім'ї: концептуальні засади дослідження. Народна освіта: електронне наук. фахове видання*, 3 (33). Взято з: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5045.
- Шахрай, В. М. (2019). Готовність вчителя як важлива педагогічна умова формування цінності життя в підлітків. *Народна освіта: електронне наук. фахове видання*, 2 (38). Взято з https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5851.

References

- Blau, I., & Hameiri, M. (2012). Teacher-families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers & Education*, 59, 2, 701-709.
- Lawrence, E. (2015). The family-school interaction: School composition and parental educational expectations in the United States. *British Educational Research Journal*, 41, 2, 183-209.
- Fagnano, C. L., & Werber B. Z. (Eds.) (1994). *School, family and community interaction. A view from the firing lines* (Milken Series in Economics & Education). Westview Press.
- Epstein, J. L. & Sanders. M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81, 2, 81-120.
- Blackburn, J. A., Dulmus, C. N., Theriot, M. T. & Sowers, K. M. (2004). Kids-parents-school personnel. Few are talking and even less are listening. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1, 2-3, 45-57.
- Marin, D.-C., Bocoş, M., & Călin, C.-V. (2018). Effective methods of strengthening the school-family partnership during the preparatory grade. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS, XLI*, 101-107.
- Willemse, T. M., Thompson, I., Vanderlinde, R. & Mutton, T. (2018). Family-school partnerships: A challenge for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 44, 3, 252-257.
- Aliexsieienko, T. F. (2017). *Kontseptualizatsiia sotsialno-pedahohichnykh osnov suchasnoho simeinoho vykhovannia* [Conceptualization of socio-pedagogical foundations of modern family education]. (Doctoral dissertation, Kyiv).
- Bekh, I. D. (2017). Komponentna model skhodzhennia zrostaiuchoi osobystosti do dukhovnykh tsinnostei [The component model of ascending growing personality to spiritual values]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 21* (1) (pp. 6-20). Kyiv.
- Bibik, N. M. (Ed.). (2017). *Nova ukrainska shkola* [The New Ukrainian school]. Kyiv: «Vydavnychi dim «Pleiady».
- Honchar, L. V. (2017). *Formuvannia humannykh vzaiemyn batkiv z ditmy molodshoho shkilnoho i pidlitkovoho viku* [Forming humane relationship between parents and children of primary school and teenagers]. Kyiv: Zadruga.
- Honchar, L. V. (2018). Metodyka formuvannia tsinnosti zhyttia u molodshykh pidlitkiv [Method of formation of life's value in younger teens]. In *Osobystist u prostori vykhovnykh innovatsii* (pp. 88-94). Ivano-Frankivsk: NAIR.
- Demytyeva, I. F. (2012). Semeinoe vospitanie v sovremennom mire [Family education in the modern world]. *Sotsialnaia Pedagogika*, 3, 5-11.
- Dokukina, O. M. (2018). Vzaiemodiia shkoly i simi yak faktor formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti pidlitkiv [Interaction of school and family as a factor of formation of the national-cultural identity of adolescents]. In *Formuvannia natsionalno-kulturnoi identychnosti osobystosti u vyklykakh chasu* (pp.49-53). Kamianets-Podilskyi: Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka.

Dorozhko, I. I. (2015). *Filosofiiia rodynnoho vykhovannia u suchasnykh sotsiokulturnykh kontekstakh* [Philosophy of family education in contemporary social and cultural contexts]. *Hileia*, 94, 259-263.

Zhurba, K. O. (2000). *Vykhovannia dukhovnosti u pidlitkiv v suchasni ukrainskii simi i shkoli* [Teaching spirituality in adolescents in the modern Ukrainian family and school]. (*Dissertation Abstract*, Kyiv).

Kanishevska, L. V. (2018). *Formuvannia bezpeky zhyttia starshykh pidlitkiv yak naukova problema* [Formation of the senior teenagers' safety of life as a scientific problem]. In *Osobystist u prostori vykhovnykh innovatsii* (pp.133-138). Ivano-Frankivsk: NAIR.

Kravchenko, T. (2009). *Sotsializatsiia ditei shkilnoho viku u vzaiemodii simi i shkoly* [Socialization of school-age children in the interaction between family and school]. Kyiv: Feniks.

Malynoshevskiy, R. V. (2017). *Tsinnosti zhyttia starshykh pidlitkiv yak problema pedahohichnoho analizu* [Life values of senior teenagers as problem of pedagogical analysis]. In *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi: Vol. 21* (2) (pp. 20–30). Kyiv.

Mardakhaev, L. V. (2014). *Semeinoe vospitanie: problemy i osobennosti* [Family education: Problems and features]. *Vestnik CHelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 13 (342). *Obrazovanie i zdavoohranenie*, 4, 173-178.

Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. (2016). [The New Ukrainian school. Conceptual principles of reforming of secondary school]. Kyiv.

Postovyi, V. H. (Ed.). (2003). *Prohrama formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv* [Program of formation of parents' pedagogical culture]. Kyiv.

Sukhomlynskyi, V. O. (1976). *Vybrani tvory: Vol. 1.* [Selected Works]. Kyiv: Radianska shkola.

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 interaction between school and family: The conceptual basis of the study]. *Narodna Osvita: 3* (33). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5045.

Shakhrai, V. M. (2019). *Hotovnist vchytelia yak vazhlyva pedahohichna umova formuvannia tsinnosti zhyttia v pidlitkiv* [Teacher's readiness as an important pedagogical condition for the formation of the adolescents' value of life]. *Narodna Osvita: 2* (38). Retrieved from https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5851.

DOI <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2019-23-2-210-220>

УДК 373.2 [-044.332: - 053.4]

ORCID ID 0000-0001-5700-8044

Наталія Шкляр,

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

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ ДО УМОВ ЗДО ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Анотація. Статтю присвячено розгляду проблеми дослідження особливості адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти як соціально-педагогічної проблеми.

Метою статті є презентація результатів науково-дослідної роботи щодо адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти в контексті первинної соціалізації.

Уточнено сутність дефініцій та концептуальних положень, які розкривають специфіку поняття «адаптація дітей раннього віку до умов ЗДО».

На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми у філософії, психології, педагогіці визначено поняття «адаптація дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти» як стійку позитивну емоційну спрямованість особистості, що виявляється у прийнятті дитиною ритму і правил життя групи, прагненні налагоджувати добрі взаємини з оточуючими, виявляти активну позицію в освоєнні різних видів дитячої діяльності, яке розкрито в контексті первинної соціалізації, соціальної адаптації, взаємодії ЗДО та сім'ї як перших соціальних інститутів.

У статті визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови педагогічного впливу на процес успішної адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти; представлено структуру поняття «адаптація дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти», визначено критерії (когнітивний, емоційно-чуттєвий, поведінковий) з відповідними показниками і рівні адаптованості (високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький) дитини раннього віку до умов закладу дошкільної освіти.

У роботі представлено структуру поняття «адаптація дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти» (когнітивний, емоційний, поведінковий компоненти), характеризувано психологічні механізми адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти (наслідування, ігрова форма діяльності, спілкування і взаємодія з однолітками й дорослими, стресостійкість, соціальні уподобання, пристосування та ідентифікація себе серед інших) як чинника їх успішної адаптації до нової соціальної ситуації.

Ключові слова: адаптація, дитина раннього віку, первинна соціалізація, соціальна адаптація.

Natalia Shkliar,

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

PROBLEM OF ADAPTATION OF EARLY AGE CHILDREN TO THE CONDITIONS OF THE INSTITUTION OF PRESCHOOL EDUCATION AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of study of the early age children's adaptation features to the conditions of the institution of preschool education as a psychological and pedagogical problem.

The purpose of the article is to present the results of the research work on the early age children's adaptation to the conditions of the institution of preschool education in the context of primary socialization.

The essence of the definitions and conceptual provisions that reveal the specificity of the concept of "adaptation of early age children to the conditions of the institution of preschool education" are clarified.

On the basis of theoretical and methodological analysis of the problem in philosophy, psychology, pedagogy, the concept of "adaptation of early age children to the conditions of the institution of preschool education" is defined as a stable positive emotional orientation of the personality, which is manifested through child's acceptance of the rhythm and rules of a group life, desire to build good relations with others, their active position in development of various types of children's activities, which is revealed in the context of primary socialization, social adaptation, interaction of the institution of preschool education and family as the first social institutions.

The article defines and theoretically substantiates pedagogical conditions of pedagogical influence on the process of successful adaptation of early age children to the conditions of the institution of preschool education; the structure of the concept of "adaptation of early age children to the conditions of preschool education" is presented, the criteria (cognitive, emotional-sensory, behavioral) with relevant indicators and the levels of adaptation (high, above average, average, below average, low) of the early age child to conditions of the institution of preschool education are defined.

The article presents the structure of the concept of "adaptation of early age children to the conditions of the institution of preschool education" (cognitive, emotional, behavioral components), describes the psychological mechanisms of adaptation of early age children to the conditions of the institution of preschool education (imitation, game form of activity, communication and interaction with peers and adults, stress resistance, social preferences, adaptation and identifying yourself among others) as a factor in their successful adaptation to the new social situation.

Key words: *adaptation, early age child, primary socialization, social adaptation.*

Вступ. Сьогодення змушує зростаючу особистість розв'язувати життєві задачі високої новизни й складності, актуалізує необхідність поводитися компетентно у багатоваріантному світі, кваліфікувати події життя за ступенем їх значущості, безпеки, корисності. Отримання дітьми суспільного досвіду на ранніх етапах онтогенезу відбувається у процесі загального розвитку, активної пізнавальної діяльності, спрямованої на вміння орієнтуватися у ситуаціях, пристосування до оточуючої дійсності, усвідомлення власного «Я». У цей період відбувається входження дитини у світ конкретних соціальних зв'язків та засвоєння суспільного досвіду, елементарних правил і норм поведінки, отримання знань, умінь та навичок відтворення багатьох процесів, що відбуваються у соціумі, завдяки власній активній діяльності та прагненню взаємодії зі світом дорослих та однолітків.

Проблема успішної соціалізації особистості, починаючи від народження, належить до числа завжди актуальних, оскільки в кожному історичному періоді, стосовно конкретного суспільства, соціального оточення, в якому відбувається становлення конкретної людини, вона набуває специфічних рис.

Підґрунтям первинної соціалізації дітей раннього віку є соціальний досвід дитини, засвоюючи який, вона конструює образ світу, ставлення до світу дорослих та однолітків. Завдяки особливостям розвитку дітей цього вікового періоду: нестійкого інтересу до соціального довкілля, емоційної чутливості, здатності до наслідування, особливої вразливості фізичного та психічного здоров'я, створюються сприятливі умови для

формування та становлення особистості, розвитку активності як чинника світопізнання, засвоєння соціального досвіду, розвивається важливе особистісне утворення – базисна довіра до світу, що впливає на їх відкритість до соціальних впливів, готовність сприймати інших та взаємодіяти з ними для загального розвитку та соціалізації.

Мета та завдання. Метою даної статті є з'ясування та розкриття проблеми особливостей соціально-педагогічної адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО у дослідженнях педагогів минулого й сучасності, визначення чинників, які впливають на процес адаптації дітей раннього віку до нового соціального оточення.

Відповідно до мети, вирішувалися такі завдання:

1. Здійснити аналіз вітчизняних та зарубіжних наукових джерел із проблеми адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти.
2. Уточнити сутність поняття «адаптація дітей раннього віку до ЗДО».
3. Уточнити зміст та структуру провідних категорій дослідження, розробити критерії, показники та рівні адаптованості, підібрати діагностичний інструментарій дослідження.
4. Обґрунтувати педагогічні умови адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти.
5. Розпочати констатувальний етап наукового дослідження та впровадити у педагогічну практику методику адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та вирішення завдань емпіричного дослідження було використано сукупність взаємопов'язаних методів: *теоретичні*: методи аналізу, порівняння та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження дали уявлення про актуальність проблеми, міру її вивченості, допомогли визначити концептуальні засади дослідження; *емпіричні*: спостереження, діагностична бесіда, анкетування дали змогу з'ясувати особливості адаптованості дітей раннього віку до нового соціального оточення та визначити чинники, що на неї впливають; метод експерименту (констатуючий, формуючий та контрольний етапи), буде слугувати визначенню та обґрунтуванню педагогічних умов обраного для вивчення явища.

У констатувальному експерименті брали участь 103 вихованці раннього віку, 35 вихователів ЗДО, які виховують дітей раннього віку, 190 батьків та інших членів родин експериментальних закладів дошкільної освіти ЗДО (ясла-садок) комбінованого типу № 21 м. Кам'янець-Подільський та ЗДО ЦРД «Золотий ключик» м. Нетішин Хмельницької області. Експериментальна робота проводилась з дітьми 3-х років, які вперше починали відвідувати ЗДО або мали тривалу перерву у відвідуванні (літній період канікул після групи раннього віку; тривала хвороба тощо), а отже, переживали адаптаційний період.

Рівень адаптованості дітей раннього віку до нових соціальних умов за визначеними критеріями визначався за комплексними діагностичними методиками (спостереження за емоційними проявами та активністю дитини на етапі адаптації; індивідуальні бесіди «Давай

знайомитися»; завдання з картинками і предметами «Назви і покажи», спостереження за активністю дитини у встановленні контактів, стимулювання ділової активності дитини в різних видах; спостереження за проявами активності в різних видах діяльності, комплекс перевірючих завдань «Я вмю», стимулювальні мовленнєві вправи).

Результати дослідження. У процесі трансформації суспільства відбувається становлення нового типу особистості, здатної до динамічної адаптації до швидких змін способу життя, який вже не збігається з тими зразками поведінки, що традиційно вважалися нормою суспільства. Передусім йдеться про впевненість, породжену довірою, позитивним ставленням до світу і себе, вміння швидко адаптуватися до незнайомої ситуації, знаходити порозуміння з оточуючими. Ці якості закладаються на етапі первинної соціалізації дитини, вони значною мірою зумовлюються характером соціального середовища, що створюється в родині та перших соціальних інститутах.

На нашу думку, спільне в розумінні категорії соціалізації з різних позицій є розгляд її як процесу засвоєння індивідом певної системи, знань норм і цінностей, що допомагають йому функціонувати як повноправному члену суспільства (Безпалько, 2009; Гончаренко, 2010; Еріксон, 1996; Капська, 2012; Мудрик, 2003; Піаже, 1994; Реан, 2001, Фрейд, 1925).

У сучасному науковому дискурсі таке розуміння означеної категорії дає змогу трактувати соціалізацію як двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, що передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння як соціального досвіду, так і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість (Безпалько, 2009; Зверева, 1999; Капська, 2012; Кононко, 1998; Мудрик, 2003; Піроженко, 2014; Рогальська, 2008).

Адаптація людини – це універсальна властивість живого організму, що забезпечує його життєздатність в умовах, які постійно змінюються і є процесом адекватним пристосуванню функціональних і структурних елементів до оточуючого середовища (Георгієвський, 1989; Зотова, 1977; Милославова, 1974).

Універсальним механізмом адаптаційного процесу є емоційне реагування організму на навколишнє середовище (Ізард, 2013; Симонова, 2006; Яковлєва, 2004; Giddings, 1897; Erikson, 1982). Так, Медведєв розглядає адаптацію як цілеспрямовану системну реакцію організму, що забезпечує для особистості можливість усіх видів соціальної діяльності й життєдіяльності під впливом чинників, інтенсивність і екстенсивність яких веде до порушення гомеостатичного балансу (Медведєв, 2003, с.584).

У психології термін «адаптація» вживається, з одного боку, для позначення якості людини, яка характеризує її стійкість до умов середовища, виказуючи рівень її пристосування. З іншого боку, адаптація виступає як процес пристосування людини до умов, що змінюються (Алексєнко, 2009; Ананьєв, 1996; Бех, 2012; Зверева, 1999; Капська, 2012; Кононко, 1998; Мудрик, 2003).

Адаптація (від лат. adaptation – пристосування) – як соціальна характеристика

усвідомлюється комплексним явищем соціального буття особистості, універсальною властивістю людини, яка забезпечує засвоєння нею соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем (Александровський, 1976; Березін, 1988; Зотова, 1977; Милославова, 1974; Реан, 2001).

У науковій літературі, поряд з поняттям «адаптація» проходить його антонім – «дезадаптація» – як порушення процесів взаємодії людини з навколишнім середовищем. Деадаптація – це термін, сутність якого проявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища свого існування (Алексєєнко, 5, с.118).

Деадаптація (від лат. префікса *de* або фр. *des.* зникнення, знищення, повна відсутність) – це термін протилежний адаптації, суть якого виявляється у невідповідності соціопсихологічного і психофізіологічного статусу людини вимогам ситуації життєдіяльності, що не дозволяє їй адаптуватися до умов середовища свого існування (Алексєєнко, 5, с.118). У науковій літературі знаходимо і інші визначення даного терміну, так Георгієвський (1989), Медведєв (1984), Налчаджян (2010), Яковлева (2004) вважають, що деадаптація – це процес порушення гомеостазу особи і середовища; порушення пристосування індивіда через дію факторів оточуючого середовища; порушення «обумовлене невідповідністю природжених потреб особи з вимогами соціуму»; нездатність особи підпорядковувати власні потреби і прагнення соціальним вимогам (Кононова, 2009).

За нашими спостереженнями, потрапляючи в нову соціальну групу, дитина раннього віку може виявляти протягом певного часу деадаптаційні прояви, які впливають на успішну адаптацію дитини до умов закладу дошкільної освіти. Основними ознаками деадаптації дітей раннього віку на етапі входження у нову соціальну ситуацію можуть бути численні невротичні реакції, негативні форми поведінки, замкнутість, зниженні рівня мовленнєвої та загальної психічної активності, формування негативних установок.

Нове сприймається завжди складно, тому опинившись у незнайомому оточенні, дитина переживає брак інформації, проте має інтенсивно адаптуватись до нових обставин – це і викликає емоційне напруження, тривожність різного ступеня вираження. Наявність у дитини попередньої позитивної інформації про нове середовище визначає ступінь її емоційного напруження. Дефіцит адекватної інформації, брак соціального досвіду і обумовлюють виникнення тимчасової деадаптивності дитини.

Процес пристосування (адаптації) дітей до нових умов різний, але в кожній дитини він складається з трьох етапів. Залежно від того, на які фактори звертається увага під час вивчення особливостей адаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти, ці етапи мають різну назву. Він поділяється на три етапи: 1) «буря», на цьому етапі на комплекс зовнішніх впливів – організм дитини відповідає бурхливою реакцією та сильною напруженістю; підвищується збуджуваність, тривожність, можливе підсилення агресивності,

спостерігається поганий сон, апетит та настрої; тривалість цього етапу – від 2-3 днів до 1-2 місяців у окремих дітей; 2) «буря затихає», цей період нестійкого стану, коли дитячий організм шукає оптимальні варіанти реакцій на зовнішні впливи; дитина намагається брати участь у спільній діяльності з однолітками, стає більш активною, врівноваженою; цей етап триває від 1 тижня до 2-3 місяців; 3) «штиль», це етап відносного пристосування організму дитини до нових умов, вона розпочинає засвоювати нову інформацію, встановлювати контакти, виявляти активність під час занять; тривалість цього періоду – від 2-3 тижнів до 6 місяців (Безруких & Єфімова, 1996).

Негативне ставлення дитини до ЗДО є одним з проявів ускладненої адаптації, яка може бути спричинена неправильним психолого-педагогічним супроводом адаптаційного періоду з боку дорослих та відсутньою конструктивною взаємодією між батьками і педагогами. На нашу думку, проблема, у першу чергу, полягає в неготовності значного числа батьків майбутніх вихованців до конструктивної взаємодії із ЗДО в якості активного і відповідального за кінцевий результат учасника освітнього процесу.

Студіювання психологічних механізмів формування позитивного ставлення у дитини раннього віку до умов ЗДО дало змогу зробити висновок, що дитина використовує власні механізми з оперттям на особистий досвід, набутий через наслідування, ігрову діяльність, спілкування і взаємодію з ровесниками і дорослими та власні психологічні резерви, пов'язані зі стрессостійкістю, соціальними установками, здатністю до пристосування та ідентифікації себе серед інших.

Вчені, які досліджували процес адаптації дітей до дошкільного соціокультурного простору (Аксаріна, 1974; Ватутіна, 1983; Жаровцева, 2006; Науменко, 2002; Тонкова-Ямпольська, 1980; Юзвак, 1989) з'ясували, що дотримання певних педагогічних умов в адаптаційний період забезпечує успішне прилаштування «новачків» до життя в ньому. А саме: розширення кола соціальних контактів, спілкування; урахування органічних потреб дитини та поступове привчання до режиму ЗДО; забезпечення єдності родинного та суспільного виховання, вимог, які пред'являються дитині; організація різноманітної і змістовної діяльності у відповідності до інтересів та потреб дитини; своєчасне засвоєння дитиною соціального досвіду нового середовища; збереження та розвиток повноцінного фізичного, психічного та соціального «Я» дошкільника; забезпечення емоційного комфорту, задоволення від перебування в ЗДО; підготовка вихователів до педагогічного керування процесом адаптації дітей раннього віку.

Вивчення категорії «адаптація» дало змогу нам визначити компоненти адаптованості дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти: 1) когнітивний – елементарна обізнаність, інтерес до оточення; 2) емоційний – емоційна стабільність, позитивно-ціннісне ставлення особистості до інших та себе; 3) поведінковий – практична активність, реальні дії та готовність до мовленнєвої взаємодії.

Компонентна структура адаптованості дітей раннього віку до умов закладу

дошкільної освіти стала підґрунтям для визначення критеріїв, показників і характеристики рівнів адаптованості дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти.

Вибір когнітивного критерію дав змогу комплексно оцінити інтереси та обізнаність дитини. Показниками когнітивного критерію були: пізнавальний інтерес до оточуючих дитину дорослих і дітей (зацікавлений на собі, замкнений, виявляє інтерес до предметного середовища чи до людей, які можуть сприйматися дитиною, як засіб досягнення бажаного, як захист чи цікавість); широта та стійкість інтересів дитини (як вона себе поводить в середовищі, до чого виявляє зацікавленість); елементарна обізнаність (наявність елементарних уявлень).

Вибір емоційно-чуттєвого критерію зумовлено значним впливом емоційно-чуттєвої сфери дитини раннього віку на процес адаптації до нових соціальних умов, адже сприятливий емоційний розвиток дитини впливає на позитивну налаштованість до спілкування, діяльності, самоконтролю та вольових проявів. Емоційно-чуттєвий критерій виявлявся через такі показники: емоційна стабільність, урівноваженість (різні зміни настрою і схильність до істерики, переважає спокійний, позитивний настрій, відкритість до побудови стосунків з іншими); упевненість у собі (сила голосу, постать, широта кроків); контактність (комунікативність, ініціювання своїх дій, відкритість до стосунків з іншими, виступає свідомою потреби дитини у безпосередньо-емоційному спілкуванні із дорослими та однолітками).

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика рівнів адаптованості дітей ЕГ та КГ
на констатувальному етапі дослідження**

Рівні	Констатувальний етапі дослідження		Різниця
	ЕГ	КГ	
Високий	11,3%	5,4%	5.9
Вище середнього	20,2%	12,0%	8.2
Середній	44,7%	43,0%	1.7
Нижче середнього	17,0%	28,3%	11.3
Низький	6,8%	11,3%	4.5

Вибір поведінкового критерію обумовлено активністю, умілістю, як самостійності та готовності до мовленнєвої взаємодії з іншими. Показниками поведінкового критерію були: практична активність (співпадіння особистого ритму дитини, із ритмом і темпом життя групи); самостійність в самообслуговуванні (виконання елементарних ігрових і пізнавальних дій, елементи самообслуговування), готовність до мовленнєвої взаємодії з іншими (розуміння мовлення іншої людини, здатність висловити свої потреби, наміри, бажання; опанування базових етикетних формул (привітання, звернення, прохання, вибачення, дякування).

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив переважно середній та нижче середнього рівні адаптованості дітей раннього віку до умов ЗДО. Це зумовлено

недосконалістю відповідного змістово-методичного забезпечення і ефективних способів оптимізації процесу адаптації, низьким рівнем обізнаності педагогів та батьків зі специфікою перебігу адаптаційного періоду.

Обговорення. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми показав, що адаптація людини – це універсальна властивість живого організму, що забезпечує його життєздатність в умовах, які постійно змінюються і є процесом адекватним пристосуванню функціональних і структурних елементів до оточуючого середовища (Авцин, 1974; Зотова, 1977; Казначеев 1980; Милославова, 1974; Реан, 2006).

Універсальним механізмом адаптаційного процесу є емоційне реагування організму на навколишнє середовище (Додонов, 2003; Ізард, 2012; Плутчик, 1979; Сімонова, 2006). Так, Медведєв розглядає адаптацію як цілеспрямовану системну реакцію організму, що забезпечує для особистості можливість усіх видів соціальної діяльності й життєдіяльності під впливом чинників, інтенсивність і екстенсивність яких веде до порушення гомеостатичного балансу (Медведєв, 2003, с. 584).

Отримані нами результати підтверджуються результати наукових досліджень щодо визначення соціалізації на етапі дошкільного дитинства як сукупності таких важливих моментів, як: набуття соціального досвіду, що здійснюється через діяльність, спрямовану на орієнтування в ситуації; адаптація (пристосування) до навколишнього; входження дитини у світ конкретних соціальних зв'язків і освоєння соціокультурного досвіду, засвоєння цінностей, норм поведінки та активної власної діяльності та спілкування (Алеко, 2016; Безпалько, 2009; Кононко, 1998; Курінна, 2004; Макаренко, 2009; Рогальська, 2016).

Незважаючи на активні психолого-педагогічні розвідки з проблеми соціальної адаптації дитини на ранніх етапах онтогенезу, цей феномен залишається мало дослідженим і недостатньо технологічно розробленим. Вивчення практичного досвіду засвідчило наявність наукового підґрунтя дослідження проблеми адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти, з іншого – виявили низку суперечностей між: 1) утвердженням нової парадигми дошкільної освіти, що передбачає єдність двох інститутів – сім'ї та закладу дошкільної освіти в соціалізації зростаючої особистості, та об'єктивно низьким рівнем їхньої конструктивної взаємодії; 2) необхідністю спільної цілеспрямованої роботи батьків і педагогічного колективу ЗДО з формування позитивного ставлення у дітей четвертого року життя до ЗДО та відсутністю відповідної ефективної практики в системі дошкільної освіти; 3) потребою осучаснення змісту, форм і методів психолого-педагогічного супроводу адаптаційного періоду в групах молодшого дошкільного віку та неналежним вирішенням відповідних завдань в сучасному освітньому середовищі.

Висновки. Проведений аналіз наукових досліджень з питань адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти показав, що цей феномен особистості є актуальною проблемою вітчизняної та зарубіжної науки.

Застосування діагностичних методів та інструментарію дозволило нам виявити

основні проблеми та тенденції організації виховного процесу з досліджуваної проблеми та визначити рівні адаптованості (високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький) дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти.

У результаті вивчення теоретичних і дослідно-експериментальних досліджень було доведено, що для адаптації у новому середовищі дитина раннього віку використовує власні механізми та чинники соціалізації на підставі існуючого особистісного досвіду та психологічних резервів.

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив переважно середній та нижче середнього рівні адаптованості дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти. Це зумовлено недосконалістю відповідного змістово-методичного забезпечення і ефективних способів оптимізації процесу адаптації, низьким рівнем обізнаності педагогів та батьків зі специфікою перебігу адаптаційного періоду.

Основні положення та методичні матеріали, рекомендації можуть бути застосовані в практиці роботи закладів дошкільної освіти, у системі післядипломної освіти педагогів дошкільної освіти та в закладах вищої педагогічної освіти під час викладання дисциплін «Педагогіка», «Теорія виховання», «Методика виховної роботи», «Актуальні проблеми освіти і виховання».

Отже, результати нашої роботи підтверджуються результатами інших експериментальних досліджень і розкривають основні проблеми адаптації дітей раннього віку до закладу дошкільної освіти.

Список використаних джерел

- Adler, A. (1988). *Problems children*. Individ. Psychology. V. 44, № 4.
- Giddings, F. (1897). *The Theory of Socialization*. N. Y.
- Erikson, E. (1982). *Life cycle completed*. N.Y.; London: W.W. Norton and Co.
- Алексєєнко, Т. Ф. (2009). *Соціальна педагогіка: словник-довідник*. Вінниця: Планер.
- Александровский, Ю. А. (1976). *Состояния психической дезадаптации и их компенсация* (пограничные нервно-психические расстройства). Москва: Медицина. 271.
- Ананьев, Б. Г. (1996). *Психология и проблемы человекознания*. Москва.
- Безпалько, О. В. (2009). Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі. *Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Київ: Центр учбової літератури.
- Березин, Ф. Б. (1988). *Психическая и психофизиологическая адаптация человека*. Ленинград. 13-21.
- Бех, І. Д. (2012). Особистість у просторі духовного розвитку. *Навчальний посібник*. Київ: Академвидав. (Серія «Альма-матер»).
- Георгиевский, А. Б. (1989). *Эволюция адаптации* (историко-методологическое исследование). Ленинград: Наука.
- Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям*. Київ – Вінниця: Планер.
- Зверєва, І. Д. (1999). *Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю України*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
- Зотова, О. И. (1977). *Методы исследования социально-психологических аспектов адаптации*. Москва. 173-188.
- Изард, К. (2013). *Психология эмоций*. Санкт-Петербург: Питер. 733.

- Капська, А. Й. (2012) Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей. *Навчальний посібник*. Київ: Центр учбової літератури, 232.
- Кононко, О. Л. (1998). Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві). *Навчальний посібник для вищих навчальних закладів*. Київ: Освіта.
- Кононова, М. М. (2009). *Глибинні детермінанти психічної дезадаптації*. (Дис. канд. псих. наук). Івано-Франківськ.
- Манова-Томова, В. (1978). *Психологічна діагностика раннього віку* [Текст]. Київ: Вища школа, 66-68; 104-137.
- Милославова, И. А. (1974). *Понятие и структура социальной адаптации*. (Автореф. дис. канд. фил. наук). Ленинград.
- Медведев, В. И. (1984). *Компоненты адаптационного процесса*. Ленинград: Наука.
- Мудрик, А. В. (2003). Социальная педагогика. *Учебник для студентов педагогических вузов*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Налчяджан, А. А. (2010). *Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии*. Москва: Эксмо, 368.
- Пиаже, Ж. (1994). *Психология интеллекта*. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. Москва: Международная педагогическая академия, 51-235.
- Піроженко, Т. О. (2014). Дитина у сучасному соціопросторі. *Навчальний посібник*. Київ – Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Реан, А. А. (2001). Социальная педагогическая психология. *Учебное пособие для психологов и педагогов*. Санкт-Петербург: Питер.
- Рогальська, І. П. (2008). Соціалізація особистості у дошкільному дитинстві: сутність, специфіка, супровід. *Монографія*. Київ: Міленіум.
- Симонова, Г. И. (2006). *Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Киров.
- Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях* (1990). Под ред. Р. В. Тонкой-Ямпольской, Е. Шмидт-Кольмер, А. Атанасовой-Вуковой. Москва: Медицина.
- Фрейд, З. (1925). *Психоанализ детских неврозов*. Москва – Гиз.
- Яковлева, Е. Л. (2004). *Социальная адаптация детей-сирот в условиях трансформирующегося общества*. (Автореф. дис. канд. социолог. наук). Хабаровск.

References

- Adler, A. (1988). Problems children. *Individ. Psychology*: Vol. 44, Iss. 4.
- Giddings, F. (1897). *The theory of socialization*. N. Y.
- Erikson, E. (1982). *Life cycle completed*. N.Y.; London: W.W. Norton and Co.
- Aliexsieienko, T. F. (2009). *Sotsialna pedahohika [Social pedagogy]*. Vinnytsia: Planer.
- Aleksandrovskii, Yu. A. (1976). *Sostoianiia psikhicheskoi dezadaptatsii i ikh kompensatsiia (pogranichnye nervno-psikhicheskie rasstroistva) [Mental maladaptation states and their compensation (borderline neuropsychiatric disorders)]*. Moscow: Meditsina.
- Anan'ev, B. G. (1996). *Psikhologiiia i problemy chelovekoznaniiia [Psychology and problems of human science]*. Moscow.
- Bezpal'ko, O. V. (2009). *Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari [Social pedagogy: diagrams, tables, comments]*. Kyiv: Tsent'r uchbovoi literatury.
- Berezin, F. B. (1988). *Psikhicheskaiia i psikhofiziologicheskaiia adaptatsiia cheloveka [Mental and psychophysiological adaptation of the person]*. Leningrad.
- Bekh, I. D. (2012). *Osobystist u prostori dukhovnoho rozvytku [Personality in the space of spiritual development]*. Kyiv: Akademvydav.
- Georgievskii, A. B. (1989). *Evolutsiia adaptatsii (istoryko-metodologicheskoe issledovanie) [Evolution of adaptation (historical and methodological study)]*. Leningrad: Nauka.
- Honcharenko, S. U. (2010). *Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym*

naukovtsiam [Pedagogical research: Methodological advice to young scientists]. Kyiv: Vinnytsia: Planer.

Zvierieva, I. D. (1999). Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy ta moloddiu Ukrainy [Theory and practice of social and pedagogical work with children and youth in Ukraine]. (Dissertation Abstract, Kyiv).

Zotova, O. I. (1977). Metody issledovaniia sotsialno-psikhologicheskikh aspektov adaptatsii [Methods of study of social and psychological aspects of adaptation]. Moscow.

Izard, K. (2013). Psikhologiiia emotsii [Psychology of emotions]. St. Petersburg: Piter.

Kapska, A. I. (2012). Sotsialnyi suprovid riznykh katehorii simei ta ditei [Social support for different categories of families and children]. Kyiv: Tsentr uchbovoi literatury.

Kononko, O. L. (1998). Sotsialno-emotsiinyi rozvytok osobystosti (v doshkilnomu dytynstvi) [Socio-emotional development of personality (in preschool childhood)]. Kyiv: Osvita.

Kononova, M. M. (2009). Hlybynni determinanty psikhichnoi dezadaptatsii [Deep determinants of mental disadaptation]. (Doctoral dissertation, Ivano-Frankivsk).

Manova-Tomova, V. (1978). Psykhoholichna diahnozyka rannoho viku [Psychological diagnosis of early age]. Kyiv: Vyscha shkola.

Miloslavova, I.A. (1974). Poniatie i struktura sotsialnoi adaptatsii [The concept and structure of social adaptation]. (Dissertation Abstract, Leningrad).

Medvedev, V. I. (1984). Komponenty adaptatsionnogo protsessa [Components of the adaptation process]. Leningrad: Nauka.

Mudrik, A. V. (2003). Sotsialnaia pedagogika [Social pedagogy]. Moscow: Izdatelskii tsentr «Akademiia».

Nalchiadzhan, A. A. (2010). Psykhologicheskaia adaptatsiia. Mekhanizmy i strategii [Psychological adaptation. Mechanisms and strategies]. Moscow: Eksmo.

Piazhe, Zh. (1994). Psikhologiiia intellekta. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Psychology of intelligence. Selected Psychological Works]. Moscow: Mezhdunarodnaia pedagogicheskaia akademiia.

Pirozhenko, T. O. (2014). Dytna u suchasnomu sotsioprostori [The child in modern social space]. Kyiv-Kirovohrad: Imeks-LTD.

Rean, A. A. (2001). Sotsialnaia pedagogicheskaia psikhologiiia [Social pedagogical psychology]. St. Petersburg: Piter.

Rohalska, I. P. (2008). Sotsializatsiia osobystosti u doshkilnomu dytynstvi: sutnist, spetsyfika, suprovid [Socialization of personality in preschool childhood: essence, specificity, support]. Kyiv: Milenium.

Simonova, G. I. (2006). Pedagogicheskoe soprovozhdenie sotsialnoi adaptatsii uchashchikhsia obrazovatelykh uchrezhdenii: teoriia i praktika [Pedagogical support for social adaptation of students in educational institutions: Theory and practice]. (Dissertation Abstract, Kirov).

Sotsialnaia adaptatsiia detei v doshkolnykh uchrezhdeniakh [Social adaptation of children in preschool institutions]. (1990). Moscow: Meditsina.

Freid, Z. (1925). Psikhoanaliz detskikh nevrozov [Psychoanalysis of children's neuroses]. Moscow – Leningrad: Hiz.

Yakovleva, E. L. (2004). Sotsialnaia adaptatsiia detei-sirot v usloviakh transformiruiushchegosia obshchestva [Social adaptation of orphans in a transformative society]. (Dissertation Abstract, Khabarovsk).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бех Іван, доктор психологічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Духовне становлення особистості: сучасні виховні реалії

Bekh Ivan, Director of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Full member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences in Psychology, Professor (Kyiv, Ukraine)

Spiritual Growth of Personality: Modern Educational

e-mail: ipv_info@ukr.net

Бейгер Галина, доктор педагогічних наук, старший викладач Державного вищого професійного училища (Хелм, Польща)

Актуальні стандарти опіки, виховання і терапії в установах замісної опіки в Польщі

Beiger Galina, Doctor of Pedagogical Sciences, старший викладач State Higher Vocational School (Chelm, Poland)

Current Standards of Care, Education and Therapy in Guardianship Institutions in Poland

e-mail: hbejger@up.pl

Биби́к Дар'я, старший викладач, аспірант кафедри теорії та технології соціальної роботи НПУ імені М. П. Драгоманова, науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки, Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Специфіка підготовки студентів до впровадження тренінгових технологій з розвитку лідерства у дітей вимушених переселенців

Bybyk Daria, Senior Lecturer, Postgraduate of Department of Theory and Technology of Social Work of the National Pedagogical Dragomanov University, Researcher of the Laboratory of Social pedagogics, Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Specificity of students preparation for the implementation of leadership training technologies

e-mail: dasha.bybyk@gmail.com

Васильєва Світлана, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Понятійне поле дослідження проблеми рухового розвитку дітей третього року життя

Vasileva Svetlana, Senior research Scientist of Preschool Education and Urbringing of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy (Kyiv, Ukraine)

Conceptual Field of the Study of Motor Development of Children of the Third Year of Life

e-mail vasilievasa@i.ua

Гавриш Наталія, головний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор (Київ, Україна)

Проектування освітнього середовища ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації

Gavrish Natalia, Main Research Scientist of Laboratory of Preschool Education and Urbringing of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences in Education, Professor (Kyiv, Ukraine)

Design of the Educational Environment on the Basis of Individualization and Differentiation

e-mail: n.rodinaga@ukr.net

Гарбузюк Ірина, аспірантка лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна).

Основні методологічні підходи формування умінь групової просоціальної діяльності підлітків

Harbuziuk Iryna, PhD student of the Laboratory of Physical Development and Healthy Lifestyle of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

The Main Methodological Approaches of Formation of Skills of Group Prosocial Activity of Adolescents

e-mail: irenegarbuziuk@ukr.net

Гончар Людмила, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Дослідження прояву емпатійних почуттів підлітків до батьків

Gonchar Ludmila, Leading Researcher of the Laboratory of Education in Family and Boarding Schools of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences in Education, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Research of the Expression of Empathy Feels of Teens to Parents

e-mail: ludmilagonchar1@gmail.com

Гуцан Леся, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів: результати формувального експерименту

Hutsan Lesia, Head of the Laboratory of Labor Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Providing Labor Exercise of Young Schools in the Study of the Training Subjects: Results of Formulated Experiments

e-mail: lelyag@ukr.net

Докукіна Олена, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, учений секретар Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Формування національно-культурної ідентичності підлітків у взаємодії сім'ї і школи

Dokukina Olena, Scientific Secretary of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Formation of Teenagers' National-Cultural Identity in Interaction Between Family and School

e-mail: ipv2@ukr.net

Журба Катерина, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Формування національно-культурної ідентичності підлітків у взаємодії сім'ї і школи

Zhurba Kateryna, Leading Researcher of the Laboratory of Civil and Moral Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences in Education, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Formation of Teenagers' National-Cultural Identity in Interaction Between Family and School
e-mail: katjachiginceva@meta.ua

Зарединова Ельвіра, кандидат педагогічних наук, доцент, науковий кореспондент Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Соціокультурні цінності: системно-структурний аналіз

Zaredinova Elvira, Scientific Correspondent at the Laboratory of Education in Family and Boarding Schools of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Assistant Professor (Kyiv, Ukraine)

Socio-Cultural Values: System-Structural Analysis
e-mail: zaredinova.elvira@gmail.com

Ісаєва Жибек, кандидат філологічних наук, повідний науковий співробітник Національної академії освіти імені І. Алтынсаріна (Нур-Султан, Казахстан)

Формування єдиного світового освітнього ринку (інтернаціоналізація освіти)

Issayeva Zhibek, Leading Researcher of the National Academy of Education named after I. Altynsarin, PhD in Philology (Nur-Sultan, Kazakhstan)

On the Formation of a Single Global Educational Market (Internationalization of Education)
e-mail: redactor.nao@gmail.com

Канішевська Любов, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Педагогічні умови формування у старших підлітків безпеки життя як складника цінності життя

Kanishevskaya Liubov, Deputy Director on Scientific Experimental Work of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences in Education, Professor (Kyiv, Ukraine)

Pedagogical Conditions of Formation of Senior Adolescent's Safety of Life as a Component of the Value of Life
e-mail: mazila060192@ukr.net

Кирилюк Світлана, кандидат педагогічних наук, докторант Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Методичні аспекти формування соціальної активності учнів початкової школи в закладах загальної середньої освіти

Kyrylyuk Svitlana, Doctoral Student of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogics (Kyiv, Ukraine)

Methodical Aspects of Formation of Social Activity of Primary School Students in General Secondary Education
e-mail: bulavenko17@gmail.com

Кириченко Валентина, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій: технологічний аспект

Kyrychenko Valentyna, Senior researcher Scientist of the Laboratory of Physical Development and Healthy Lifestyle of the Institute of Problem on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Formation of Prosocial Behavior of Adolescents of Vulnerable Categories: the Technological Aspect

e-mail: v.kyrychenko59@gmail.com

Коломієць Світлана, кандидат педагогічних наук, професор кафедри теорії практики та перекладу англійської мови Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського (Київ, Україна)

Цілі та завдання сучасної вищої освіти у інноваційному вимірі

Kolomiets Svitlana, Professor of the theory, practice and translation of the English Language department, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, PhD (Kyiv, Ukraine)

Aims and Objectives of Modern Higher Education in Innovative Dimension

e-mail: ipv_info@ukr.net

Куниця Тетяна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Соціально-педагогічний супровід формування відповідальної громадянської позиції у дітей з сімей вимушених переселенців

Kunytsia Tetiana, Senior researcher Scientist of the Laboratory of Socsal Pedagogics of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy (Kyiv, Ukraine)

Socio-Pedagogical Support for a Responsible Civil Position Formation in Children from Internally Displaced Families

e-mail: artamonovat@ukr.net

Литовченко Олена, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна).

Модернізація соціально-реабілітаційного напрямку позашкільної освіти у контексті загальноєвропейських та українських освітніх змін

Litovchenko Olena, Senior researcher Scientist of the Laboratory of Out-of-School Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine).

Modernization of Social and Rehabilitation Direction of Out-of-School Education of Ukraine in the Context of pan-European and Ukrainian Educational Changes

e-mail: elenalitovchenko@ukr.net

Логінова Аліна, науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Дослідження гармонізації відносин школярів із природою

Lohinova Alina, Researcher of the Laboratory of Out-of-School-Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

The Research of Harmonization the Relationships of Pupils with Nature

e-mail: anila_@ukr.net

Луценко Вікторія, науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Соціально-комунікативне середовище як засіб розвитку старшого дошкільника

Lutsenko Viktoriia, Researcher of the Laboratory of Preschool Education and Upbringing of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Social-Communicative Environment as a Means of Development of Senior Preschoolers

e-mail: vika.lutsenko@bigmir.net

Маршицька Вікторія, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Сутнісні ознаки ставлення старших дошкільників до природи та створення ефективного природного середовища у дошкільному закладі

Marshytska Viktoria, Senior Researcher of the Laboratory of Preschool Education and Upbringing of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Essential signs of the attitude of senior preschoolers to nature and the creation of an effective natural environment in a preschool institution

e-mail: vmarsh@ukr.net

Мачуський Валерій, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Стан сформованості культуро-створювальної позиції у вихованців закладів позашкільної освіти: аналіз результатів дослідження

Machuskyi Valerii, Head of the Laboratory of Out-of-School Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

State of Formation of Stutens' Cultural-Creative Position in Institutions of Out-of-School Education: Analysis of the Research Results

e-mail: vvm_mail@ukr.net

Миропольська Наталія, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Міжкультурне освітньо-мистецьке середовище старшої школи

Myropolska Natalia, Main Research Scientist of Laboratory естетичного виховання та мистецької освіти of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences in Education, Professor (Kyiv, Ukraine)

Intercultural Educational-Artistic Area of Senior School

e-mail: ipv_info@ukr.net

Морін Олег, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів: результати формульовального експерименту

Morin Oleh, Senior researcher Scientist of the Laboratory of Labor Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine).

Providing Labor Exercise of Young Schools in the Study of the Training Subjects: Results of

Formulated Experiments

e-mail: morin_oleg@ukr.net

Охріменко Зорина, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Теоретико-практичний аспект формування ціннісного ставлення до праці молодших школярів у процесі батьківсько-вчительської взаємодії

Ohrimenko Zorina, Researcher of Laboratory of Labor of Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, (Kyiv, Ukraine)

Theoretical and practical aspect of upbringing the value attitude to labour among the junior schoolboy in the process of cooperation of parents and teachers

e-mail: demantoid@ukr.net

Окушко Тетяна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Проблема виховання громадянськості учнівської молоді в громадських об'єднаннях у науковому дискурсі: український та зарубіжний досвід

Tetiana Okushko, Senior researcher Scientist of the Laboratory of Civil and Moral Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

The Problem of the Student's Young People Education for Citizenship of the Scientific Discourse: Ukrainian and Foreign Experience

e-mail: o-t-k@ukr.net

Петушкова Лариса, спеціаліст з навчально-методичної роботи МБО «Партнерство «Кожній дитині» (Біла Церква, Україна)

Зміст та структура програми підготовки патронатних вихователів

Petushkova Larisa, Specialist of educational and methodological work of ICO 'Partnership 'For Every Child' (Bila Tserkva, Ukraine)

Contents and Structure of the Foster Carers Preparation Program

e-mail: l.pietushkova@p4ec.org.ua

Піддячий Микола, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна-Амоса Коменського, головний науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Сутність підготовки до праці: особистісний та суспільний виміри

Piddiachyi Mykola, Chief Research Scientist of the Department of Industry-Specific Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences (NAES) of Ukraine, D.Sc. in Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the International Slavic Academy of Education named after Jan-Amos Komensky (Kyiv, Ukraine)

Essence of Preparation for Work: Personal and Public Dimensions

e-mail: pminapn@gmail.com

Пруцакова Ольга, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Дослідження гармонізації відносин школярів із природою

Prutsakova Olha, Leading Researcher of the Laboratory of Out-of-School Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

The Research of Harmonization the Relationships of Pupils with Nature

e-mail: drontik@ukr.net

Пустовіт Наталія, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Дослідження гармонізації відносин школярів із природою

Pustovit Nataliya, Senior researcher Scientist of the Laboratory of Out-of-School Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

The Research of Harmonization the Relationships of Pupils with Nature

e-mail: ipv_eco@ukr.net

Рагозіна Вікторія, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Забезпечення трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів: результати формувального експерименту

Ragozina Victoria, Senior researcher Scientist of the Laboratory of Labor Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine).

Providing Labor Exercise of Young Schools in the Study of the Training Subjects: Results of Formulated Experiments

e-mail: vlavian@ukr.net

Ратинська Інна, асистент кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка (Кременець, Україна).

Виховання моральної відповідальності студентів у позааудиторній діяльності

Ratinskaya Inna, assistant of the chair of artistic disciplines and methods of their teaching Kremenets Regional Humanitarian and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko (Kremenets, Ukraine).

Education of Moral Responsibility of Students in Local Authority Activities

e-mail: katjachiginceva@meta.ua

Рейпольська Ольга, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Проектування освітнього середовища ЗДО на засадах індивідуалізації та диференціації

Reipolska Olha, Head of Laboratory of Preschool Education and Upbringing of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Assistant Professor (Kyiv, Ukraine)

Design of the Educational Environment on the Basis of Individualization and Differentiation

e-mail: odrplsk@ukr.net

Роговець Олена, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання Національної

академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Тренінг як організаційна форма роботи у формуванні в підлітків цінності життя

Rohovets Olena, Senior Researcher Scientist of the Laboratory of Education in Family and Boarding Schools of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy (Kyiv, Ukraine)

Training as an organizational form of work in shaping the value of life in teens

e-mail: elenarogovets@ukr.net

Семенюк Світлана, викладач кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету (Київ, Україна)

Поняття стійкості дітей-іммігрантів у контексті соціальної роботи: європейський досвід

Semeniuk Svitlana, Lecturer of the Modern European Languages Department Kyiv National University of Trade and Economics (Kyiv, Ukraine)

The Concept of Resilience in Immigrant Children in the Context of Social Work: European Practice

e-mail: svitlanasem@i.ua

Тікан Яна, кандидат педагогічних наук; доцент кафедри теорії практики та перекладу англійської мови Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського (Київ, Україна)

Цілі та завдання сучасної вищої освіти у інноваційному вимірі

Tikan Yana, Associate Professor of the theory, practice and translation of the English Language department, Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute, PhD (Kyiv, Ukraine)

Aims and Objectives of Modern Higher Education in Innovative Dimension

e-mail: yanixx33@gmail.com

Тіщенко Анастасія, аспірант Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Виховання іншомовної комунікативної культури студентів гуманітарних спеціальностей у закладах вищої освіти

Tishchenko Anastasiia, PhD student of the Laboratory of Civil and Moral Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Education of the Foreign Language Communicative Culture of Students of Humanities in Higher Education

e-mail: pluzhnikanastasiia@gmail.com

Третьяк Ольга, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти Київського університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

Виховання цінності життя у молодших школярів

Tretyak Olga, Associate Professor of the Department of Methods and Psychology of Preschool and Primary Education of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education Borys Grinchenko University of Kiev, PhD in Pedagogy (Kyiv, Ukraine)

Education of Primary School Children's Value of Life

e-mail: olgatretyak24@ukr.net

Федорченко Тетяна, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку і здорового способу життя Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у процесі впровадження тренінгової технології

Fedorchenko Tetiana, Main Research Scientist of the Laboratory of Physical Development and Healthy Lifestyle of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences in Education, Professor (Kyiv, Ukraine).

Formation of the prosocial behavior of teenagers in vulnerable categories during the implementation of the training technology.

e-mail: fedor_te@ukr.net

Харченко Наталія, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна).

Соціальне партнерство в освіті: переваги і можливості

Kharchenko Nataliia, Head of the Laboratory of Civil and Moral Education of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Pedagogy, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Social partnership in education: advantages and possibilities

e-mail: tytizaraz@gmail.com

Шахрай Валентина, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна)

Удосконалення взаємодії школи і сім'ї як педагогічна умова формування у підлітків цінності життя

Shakhrai Valentyna, Head of Education in Family and Boarding Schools of the Laboratory of the Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Sciences in Education, Associate Professor (Kyiv, Ukraine)

Improving the Interaction of School and Family as a Pedagogical Condition for the Formation of the Value of Life in Adolescents

e-mail: vshakhrai@ukr.net

Шкляр Наталія, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, кандидат педагогічних наук (Київ, Україна)

Проблема адаптації дітей раннього віку до умов ЗДО як психолого-педагогічна проблема

Shkliar Natalia, Researcher of Laboratory of Preschool Education of the Institute of Problems on Education of the NAES of Ukraine, PhD in Pedagogy (Kyiv, Ukraine)

Problem of adaptation of early age children to the conditions of the institution of preschool education as a psychological-pedagogical problem

e-mail: natasha_shklyar@bigmir.net

**ВІДОМОСТІ
ПРО ЧЛЕНІВ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ ТА РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ ЗБІРНИКА НАУКОВИХ
ПРАЦЬ «ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ
МОЛОДІ»**

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Алксєєнко Тетяна Федорівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

Безкоровайна Ольга Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри методики викладання іноземних мов Рівненського державного університету (м. Рівне)

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

Бейгер Галина – доктор педагогічних наук, старший викладач Державного вищого професійного училища (м. Хелм, Республіка Польща)

Брежнєва Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету (м. Маріуполь)

Вайнола Ренате Хейкїївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ).

Вербицька Поліна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри історії України та етнокомунікацій Інституту гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» (м. Львів)

Гавриш Наталія Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри дошкільної освіти Переяслав-Хмельницького педагогічного університету (м. Переяслав-Хмельницький)

Журба Катерина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії громадянського та морального виховання Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

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

Комаровська Оксана Анатоліївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

Крутій Катерина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

Лаппо Віолетта Валеріївна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Коломия)

Луценко Ірина Олексіївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри методик та технологій дошкільної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (м. Київ)

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

Момбек Алія Ануарбеківна – кандидат педагогічних наук, асоційований професор Казахського національного педагогічного університету імені Абая, заступник головного редактора журналу «Педагогіка і психологія» (м. Алмати, Казахстан)

Назаренко Галина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, проректор з науково-методичної роботи Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників (м. Черкаси)

Олексюк Наталія Степанівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль)

Рейпольська Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України (м. Київ)

Скшидлевски Павел, доктор наук, хабілітований, професор, професор Державного вищого професійного училища (м. Хелм, Республіка Польща)

Федоренко Світлана Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії, практики та перекладу англійської мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського» (м. Київ)

Чернуха Надія Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедр соціальної реабілітації та соціальної педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Київ)

РЕДАКЦІЙНА РАДА

Бех Іван Дмитрович, доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України.

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

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

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

Морін Олег Леонідович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач науково-організаційного відділу Інституту проблем виховання НАПН України.

Бойко Анна Едуардівна, науковий співробітник лабораторії позашкільної освіти Інституту проблем виховання НАПН України.

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 2

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](tel:+380444683132)

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 24,36

Наклад 100. Замовлення № 008/11/19

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.