

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОГО ДОСВІДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано психолого-педагогічні характеристики соціокультурного досвіду в контексті процесу формування соціокультурного досвіду як становлення інтелектуальних, морально-етичних, емоційно-вольових, естетичних якостей особистості, що забезпечує сприйняття і усвідомлення особистістю себе, свого Я, з метою оптимальної взаємодії з оточуючим світом та продуктами культури.

Ключові слова: культура, соціокультурний досвід, цінності, соціальне виховання, молодши школяри.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства росте потреба людей освоювати культурне багатство, залучатися до загальнолюдських духовних цінностей. Це і треба враховувати при вихованні молодого покоління, вводити дитину у світ культури, у світ прекрасного, щоб за допомогою мистецтва, яке звертається до розуму людини через його серце і душу, впливати на формування її внутрішнього світу.

Діти вступають в дорослий світ, ще не досить накопивши соціального і культурного досвіду, і з'являються в ньому або як безпорадні, загублені і розгублені, або ж, як агресивні, нещадні, відкидаючі і відмітаючі усе навкруги.

Ставлячи в центр виховання соціокультурний досвід особистості як віддзеркалення на індивідуальному рівні ядра культури, сучасна педагогіка виділяє як завдання формування у підростаючого покоління високого рівня компетентності, знань, умінь, а крім того здібності до культурного самовизначення в ставленні до суспільства, до навколишніх людей, до духовних і матеріальних цінностей суспільства, до самих собі. У такому контексті мета виховання розуміється як формування суб'єкта соціокультурного побуту.

Аналіз досліджень і публікацій. Педагогічне обґрунтування соціокультурного досвіду неодмінно припускає урахування позиції інших наук про людину з цього питання. Так, соціологія вважає соціальний досвід ведучою соціологічною характеристикою особистості в конкретній соціальній структурі (І. Кон, О. Харчев); соціальна психологія особливо підкреслює як сутність соціального досвіду систему соціальних ставлень особистості (Б. Паригін, А. Петровський); психологія, що ставить в центр уваги механізми психічного розвитку особистості, характеризує соціокультурний досвід як визначеність самого суб'єкта, від якої залежить його внутрішня позиція (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Л. Божович, Л. Виготський). Головною складовою психолого-педагогічного механізму соціокультурного досвіду, на думку учених (Г. Батищев, Л. Виготський, М. Каган, О. Леонт'єв), виступає діяльність. Вона є і засібом, і умовою, і формою вираження культурно-історичного відтворення соціокультурного досвіду, але при цьому зовсім не виступає як щось зовнішнє по відношенню до внутрішньої структури особистості.

В працях Л.Виготського, І.Арямова, В.Бутенко, І.Зязюна з загальноестетичних позицій окреслені підходи до формування соціокультурного досвіду особистості в системі естетичних впливів, зокрема, освітніх інститутів соціалізації. В Україні проблемою формування естетичних смаків та соціокультурних ідеалів з культурологічних позицій займалися Л.Левчук, О.Рудницька, О.Шевнюк, Г.Шевченко, А.Щербо та інші. В роботах цих дослідників трактування терміну "культура", "соціокультурний" найчастіше відбувається в контексті науки про прекрасне.

Метою статті є обґрунтування істотних ознак соціокультурного досвіду молодшого школяра, його структуру, складові та прояв в діяльності і судженнях дітей.

Основний виклад матеріалу. Педагогіку, в першу чергу, цікавить вікова специфіка перетворення соціокультурних ідей в зміст особистості і динаміка цього процесу за участю виховання і самовиховання.

В процесі виховання соціальні ідеї, що становлять зміст узагальненого соціокультурного досвіду перетворюються на внутрішню силу, спонукаючи вихованця до соціально цінної поведінки, діяльності, основою яких є культурно-моральна мотивація, що утримує його від соціально небажаних вчинків [3, с. 71]. Отже, соціокультурні ідеї, що інтерналізуються, не просто засвоюються на когнітивному рівні, а перетворюються на зміст особистості, в домінанті її життєдіяльності.

Достатньо довго наша вітчизняна педагогіка вивчала головним чином нормативний аспект соціального виховання. Це, у свою чергу, призвело до того, що практика виховання і навчання по суті ігнорувала соціокультурний досвід дитини як джерело саморуху особистості в процесі виховання і навчання. І само поняття "Соціокультурний досвід" до останнього часу рідко використовувалося педагогікою, частіше в значенні "Життєвий досвід", тобто стихійний, для диференціації його із спеціально організованим досвідом у навчальному і виховному процесі. Ми ж вважаємо, що соціокультурний досвід дитини, що виступає її сутнісною характеристикою та цілком правомірний як об'єкт педагогічного дослідження.

Педагогічний підхід до характеристики соціокультурного досвіду полягає в тому, щоб обґрунтувати істотні ознаки його прояву в діяльності і судженнях дітей і педагогічні умови процесу його формування. З урахуванням, виділених напрямів, вкажемо на дві значущих для нас теоретичних підстави.

Ще видатний російський філософ П. Флоренський доводив, що не може бути прямого шляху від ідеї до предмета і назад [6]. Цей шлях має бути опосередкований священним або культурним символом, який по своїй суті завжди є матеріалізованою свідомістю, індивідуальною або громадською. Свідомість "містить не лише шари рефлексій, в яких відбувається драма того, що зазначило сенсів, осмислення значень, породження нових значень і сенсів. Воно містить також шари буттєві, в яких формуються і утілюються не лише відношення людини до дійсності, але і відношення насправді, тобто реальні ставлення, дії, вчинки людини у світі" [6, с. 89]. Саме у цьому сенсі свідомість буттєва, як говорив М. Бахтин, участво в бутті, істотно в житті.

Разом з тим навколишнє середовище, побутові предмети мають свій зворотній вплив на людину. Всі речі можуть приносити людині радість, а можуть і засмучувати її, можуть збагачувати культурне життя, а можуть і збіднювати його, возвеличувати чи принижувати людину. Саме тому ми можемо розглядати культуру побуту не тільки і не стільки як складову загальної культури особистості, а як впливовий чинник формування соціокультурного досвіду, культурного становлення особистості.

Важливим для визначення нашого підходу до обґрунтування психолого-педагогічної характеристики соціокультурного досвіду є і той аспект феномену людського буття, який розглянутий в роботах М. Мамардашвили [7]. Він підкреслював, що будь-які "соціальні інституції", досягнення людського буття не зберігаються на віки, як пам'ятники, вони навіть "не тривають", а завжди наново народжуються. Звідси те, що включено в поняття "соціокультурний досвід", значною мірою умовно, ніколи не реалізується в просторі і в часі з минулого в майбутнє, від батьків до дітей. "Тобто Людина є така істота, виникнення якої безперервно поновлюється. З кожним індивідуумом і в кожному індивідуумові" [7, с. 59].

Виходячи з такої методологічної позиції, нам уявляється неправомірним зведення багатьма авторитетними в науці авторами змістової характеристики соціокультурного досвіду до перерахування соціальних новоутворень особистості (навичок, умінь, конкретних зразків поведінки) і форм матеріальної і духовної культури, в яких вона "зпредмечен" (мова, спеціальні знакові системи).

Соціокультурний досвід особистості несе в собі не лише те, що вона привласнює з матеріальної і духовної культури, але і те, як вона співвідносить себе з дійсністю, тобто визначені соціальні ставлення. “Становлення особистості – це і є, мабуть, становлення її основних стосунків. Міра їх сформованості, визначеності і є міра зрілості особистості, яка не “прикріплена” жорстко і однозначно до вікового розчленовування часу життя” [1, с. 29].

Ми будемо виходити з розуміння соціокультурного досвіду як складового компоненту загальної культури особистості, який перебуває у тісному взаємозв'язку із моральною, естетичною, екологічною, правовою та іншими видами культур.

Між тим, соціокультурний досвід – це завжди результат дії, активної взаємодії з навколишнім світом. За нашою думкою, опанувати соціокультурний досвід – це означає не просто засвоїти суму відомостей, знань, навичок, зразків, а володіти тим засобом діяльності і спілкування, результатом якого він є.

Узагальнення теоретичних підходів до розуміння соціокультурного досвіду дозволило нам визначити *процес формування соціокультурного досвіду* як становлення інтелектуальних, морально-етичних, емоційно-вольових, естетичних якостей особистості, що забезпечує сприйняття і усвідомлення особистістю себе, свого Я, з метою оптимальної взаємодії з оточуючим світом та продуктами культури. Формування соціокультурного досвіду є невід'ємною ланкою в системі соціального виховання особистості. Цей процес пов'язаний багатьма чинниками та атрибутивними рисами особистості і обумовлюється такими показниками, як: рівень освіти, сформованість ціннісних орієнтацій та естетичних потреб, суб'єктність.

Особливість особистості як суб'єкта життя в психології обґрунтував ще С. Рубінштейн. Він доводив, що людина особистісно активна і завжди сама створює умови свого життя і своє ставлення до неї. В якості складових елементів основного поняття “життєве ставлення” особистості С. Рубінштейн називав три: ставлення до предметного світу, до інших людей, до самої себе. У цих особистісних ставленнях завжди взаємозв'язане зовнішнє і внутрішнє. “Життя, - писав С. Рубінштейн, - це процес, в якому об'єктивно бере участь сама людина. Основний критерій її ставлення до життя – будівництво в собі і в інших нових, усе більш досконалих, внутрішніх, а не тільки зовнішніх форм людського життя і людських відношень” [4, с. 379].

Нам уявляється важливим підкреслити, що соціальні ставлення переживаються вже дитиною, і означає переживання ці мають важливе значення в соціокультурному досвіді дітей, у тому числі, молодшого шкільного віку.

Соціальні відношення, будучи сутнісною характеристикою соціокультурного досвіду, проявляються в трьох основних *формах*. По-перше, в *емоційно-оцінній*. Спостереження за учнями початкових класів переконують у правоті В. Сухомлинського, який зв'язував виховання з багатством емоційного життя дітей. У тих ситуаціях, де учитель повідомляє інформацію безпристрасно, не проявляє свого власного ставлення до подій і фактів, не викликає співпереживання дітей, вони погано розуміють і запам'ятовують матеріал, переказують його неповно, невиразно і шаблонно. А головне, у молодших школярів в таких випадках майже не складаються поведінкові уявлення про існуючих у реальному, дорослому світі соціальних і моральних явищах, вони не усвідомлюють свою причетність до них, утруднюються в оцінках того, що відбувається.

Прояв соціального відношення у молодших школярів виступає, по-друге, в *когнітивній* формі, у вигляді інтересу до громадського і морального життя суспільства. Показниками такого інтересу є питання дітей до учителя, батьків, взагалі до дорослих людей (наприклад, листи з питаннями ведучим улюбленої телепередачі, дитячому письменникові, навіть президентові).

Третьою формою прояву соціального відношення у молодших школярів є дієво-перетворювальна: окремі дії, вчинки, правда, часто з аналогії з діями дорослих,

однолітків, навіть героїв кінофільмів. Тут слід враховувати, що сама практика соціальної поведінки дітей в цьому віці ще дуже обмежена.

На думку психолога Д. Фельдштейна [5], розглядаючи соціальний розвиток дітей, можна умовно виділити дві позиції дитини по відношенню до суспільства: “я в суспільстві” і “я і суспільство”. Знаходячись в позиції “я в суспільстві”, дитина прагне зрозуміти своє “Я”, свої можливості, особистісні якості, а складається ця позиція в предметно-практичній діяльності. У позиції “я і суспільство” вихованець вже намагається усвідомлювати себе суб'єктом громадських стосунків. Ця позиція розгортається в умовах діяльності, спрямованої на засвоєння норм людських взаємин, в умовах визнання його самостійності, індивідуальності, відповідальності.

Показово, що Д. Фельдштейн чітко зв'язує обої ці позиції з певними роками дитячого життя. Так позиція “я в суспільстві” особливо активно розгортається в період раннього дитинства (з 1 року до 3 років), молодшого шкільного віку (з 6 років до 9 років) і старшого шкільного віку (з 15 до 17 років), коли актуалізується предметно-практична діяльність. Позиція “я і суспільство”, яка орієнтує на соціальні контакти, найактивніше формується в дошкільному (з 3 до 6 років) і підлітковому віці (з 10 до 15 років), коли інтенсивно засвоюються норми людських взаємин.

Виходячи з цього, соціокультурна позиція дитини молодшого шкільного віку (з 7 до 9 років) представлена тільки у формі “я в суспільстві”. Йде освоєння соціокультурного досвіду в процесі навчальної діяльності: опанування знаками, символами, соціально зафіксованими діями, вироблення способів поведінки з предметами, рефлексія на свої дії і культурно-моральну поведінку, передусім у рамках навчальної діяльності. Позиція “я і суспільство” виразно заявить про себе тільки в 10 років. Десятирічні школяри починають усвідомлювати суспільство не просто як сукупність знайомих людей, а як об'єктивно існуючу соціальну організацію. У зростаючій людині виникає прагнення у визначенні свого місця в суспільстві, в громадському визнанні.

Великі матеріали досліджень сучасних психологів (Л. Божович, М. Лісіна, Д. Фельдштейн) показують, що досягнення певного рівня соціальної зрілості на конкретній стадії онтогенезу випереджає інтелектуальний розвиток дитини, передує йому. Іншими словами, спочатку виникають нові для дитини соціальні стосунки, які і створюють потребу в них включатися, їх осмислювати і переживати.

З великою мірою достовірності можна припустити, що певні рівні соціального становлення дитини виявляються як би базовими підставами для перетворення психічних процесів в системоутворюючі властивості особистості.

Змістово це означає, що на певному рівні соціального становлення дитини вимагається специфічна, адекватна її досвіду, організація виховання як процесу формування потреб і здібностей відбирати і накопичувати культурні, соціально значущі цінності. Тому молодший шкільний вік неправомірно розглядати як менш сензитивний до засвоєння культурних, соціально значущих цінностей, в порівнянні з дошкільним дитинством і підлітковим віком, соціальне становлення особистості – це не просто перетворення дитини на дорослого. К. Абульханова-Славська точно помічає, що невірно, коли “віковий підхід зосереджується в основному на порівнянні віків, не зважаючи на різний спосіб життя особистості усередині кожного віку [1, с. 21].

Діти молодшого шкільного віку прагнуть якомога більше дізнатися, безпосередньо відчувати, зайняти належне місце серед ровесників, проте їхній соціокультурний досвід для реалізації прагнень, бажань, претензій ще малуватий, можливості досить обмежені. Враження дітей різноманітні, свіжі і пластичні, а свідомість ще не дозріла до ґрунтовної переробки сприйнятого. Спілкування життєво необхідно, а вміння і досвіду мало, їх постійно не вистачає для правильного орієнтування.

Емоційні переживання, розвиток почуттів, тісний зв'язок їх з розвитком мотивів, появою нових потреб та інтересів, їхня спонукальна і регулююча роль відзначаються багатьма дослідниками (Л. Божович, Т. Якобсон, О. Леонтьєв). Практичний досвід

емоційно-моральних переживань, що його набуває дитина в процесі життєдіяльності є життєдайним джерелом розвитку почуттів, закладених в основі моральних якостей особистості. Тому збагачення емоційних переживань, нагромадження позитивних моральних почуттів є найважливішим завданням виховання молодших школярів. Ми розглядаємо процес розвитку емоційно-мотиваційної сфери молодшого школяра як підґрунтя для формування умінь та навичок соціокультурної діяльності.

Досвід показує, реально використовуються декілька шляхів формування соціокультурного досвіду молодших школярів: у стосунках з дорослими, у стосунках з товаришами і одночасно в двох системах стосунків. Перший шлях - це шлях, коли дорослі самі формують соціокультурний досвід дитини в практиці особистих взаємовідносин і через надання їм самостійності. Це може відбуватися навмисно чи ненавмисно, в різних сферах життя. У цьому випадку формування соціокультурного досвіду відбувається без особливих конфліктів і переживань, безболісно і непомітно, виявляється не лише більш благополучно, а й дозволяє дорослим впливати на цей складний процес. Оптимальною умовою ефективності процесу є його моральний і інтелектуальний зміст, а також характер соціальних взаємовідносин. Отже, зміст виховної роботи мусить обов'язково включати поступову зміну ставлень дорослих до молодших школярів як до все більше і більше дорослих. У цей загальний напрям виховання повинно бути включено формування окремих якостей особистості, які відбивають певні рівні культури особистості. Другий шлях – у стосунках з ровесниками, коли соціокультурний досвід молодших школярів формується наперекір бажанню батьків, а право на самостійність здобувається, так би мовити, у боротьбі з ними; при цьому претензії різко підкреслені, протест яскраво виражений. Третій шлях – соціокультурний досвід молодших школярів може формуватися одночасно і в стосунках з дорослими, і в стосунках з однолітками.

З урахуванням вищесказаного соціокультурний досвід як узагальнена на особистісному рівні дія суб'єкта змістово виражений у вигляді *компонентів: пізнавального, аксіологічного, комунікативного і дієвого*. Кожен з цих компонентів, проєктуючись на "світ речей" і "світ людей", народжує найважливіші соціальні новоутворення особистості: соціальні знання і переконання, соціальні установки, навички соціальної взаємодії і практичної діяльності. Сукупність цих новоутворень в їх реальному прояву створює у дитини "образ світу", тобто ціннісну систему моральних, культурних стосунків.

Ми розглядаємо соціокультурний досвід дитини як багаторівневу психологічну єдність пізнавального, аксіологічного, комунікативного і дієвого компонентів її життєдіяльності. Соціокультурний досвід є інтегральною характеристикою процесу соціалізації особистості й його взаємозв'язку з вихованням і самовихованням.

Пізнавальний (когнітивний) компонент соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку проявляється, в першу чергу, в їх уявленнях, поняттях і судженнях про культурні, моральні, соціальні стосунки.

При цьому слід враховувати, що пізнавальний компонент і аксіологічний (емоційно-ціннісний) компонент соціокультурного досвіду реально єдині: соціальні знання завжди містять і культурно-ціннісний момент, найтіснішим чином пов'язані з емоціями, переживаннями, тобто своїм корінням йдуть в підсвідомість. Але основний зміст пізнавального і аксіологічного компонентів соціокультурного досвіду формується через свідомість, хоча сам цей процес не обов'язково усвідомлюється дитиною.

Мова – основний канал, за допомогою якого дитина залучається до культури, і вибудовує свій соціокультурний досвід. Звідси така велика роль комунікативного компонента соціокультурного досвіду.

Дієвий (поведінковий) компонент соціокультурного досвіду слід розглядати як практичну готовність до визначеної поведінки, тобто націленість на реалізацію дитиною уявлень, що склалися, і цінностей про культурні, моральні, соціальні стосунки.

Соціокультурний досвід дітей значною мірою містить в собі стереотипи. Стереотипи невірно розглядати як ознаку нерозвиненості свідомості або відсталості. Культурні цінності суспільства, оформлені у вигляді норм, правил, оцінок, традицій, для того, щоб виконати регулятивну функцію, повинні фіксуватися у свідомості, стабілізуватися. Це відбувається не в предметній формі, а ідеально, у формі стереотипів.

Як при вивченні будь-якого процесу, при дослідженні закономірностей соціокультурного становлення особистості школяра необхідно мати на увазі можливі стадії і фази цього процесу, періоди особі сензитивності, її спрямованість на тій або іншій стадії і в тих або інших умовах.

У діяльності і поведінці дітей соціокультурний досвід проявляється в трьох формах соціального відношення (емоційно-оцінної, когнітивної, дієво-практичної), які змістовно пов'язані з головними соціально значущими цінностями: життя як цінність, природа як цінність, людина як цінність, праця як цінність.

Ми сприймаємо поняття “соціокультурний досвід молодшого школяра” як соціальне і моральне новоутворення, що виникло завдяки наявності способів презентації, адаптації себе в співтоваристві однолітків, комунікацій в процесі взаємодії з дорослими, що характеризується моральною поведінкою, уявленнями про моральні правила і цінності, гуманними взаєминами.

Грунтуючись на розумінні соціалізації як процесу самостійного вибудовування дитиною свого соціокультурного досвіду, ми виділяємо такі істотні для педагогічної діагностики характеристики соціокультурного досвіду :

1.*Змістовий параметр.* Виражається через матеріальний і культурологічний зміст діяльності дитини і проявляється в її уявленнях про головні життєві цінності.

2. *Позиційно-оцінний параметр.* Виражається через тенденцію прояву індивідуальності, особистосної активності, позиції рефлексії молодшого школяра.

3.*Функціональний параметр.* Визначається тим, як внутрішні особливості самооцінки, співвідношення уявлень про головні культурні, моральні цінності перетворюються в ту або іншу психологічну основу стилю життя. А різні стилі життя здатні або сприяти, або, навпаки, перешкоджати повноцінному соціокультурному становленню особистості.

Отримані нами в експерименті матеріали склали емпіричну базу для розмежування показників соціального виховання молодших школярів відповідно до вказаних інтегральних параметрів соціокультурного досвіду. Такі показники, на нашу думку, повинні відбивати міру сформованості соціокультурного досвіду, тобто міру освоєння дитиною соціальних представлень, понять, суджень, соціальних установок, ціннісних орієнтацій, міру прояву рефлексивності і соціальної активності (см.таблицю).

На основі викладеної вище сутнісної структури соціального виховання ми побудували програму вивчення соціокультурного досвіду молодших школярів. При цьому нами враховувалися декілька важливих умов.

По-перше, прояви соціокультурного досвіду дітей виражаються, в основному, у вербальній формі, і це вимагає підбору відповідних методик. По-друге, специфіка молодшого шкільного віку пред'являє особливі вимоги до дослідницького “інструментарію”: формулювання, послідовність, кількість питань, наприклад, в анкеті, моделюються спеціально для даного контингенту дітей. Так першокласники по суті взагалі не пішуть в анкетному опитуванні, але можуть відмітити окремі положення із запропонованих формулювань, а учні другого класу ще насилу виражають свої судження у письмовій формі, від них не можна вимагати просторових розгорнутих відповідей.

Таблиця

Показники соціокультурного досвіду

Інтегральні параметри	Характерологічні прояву параметрів	Показники сформованості
-----------------------	------------------------------------	-------------------------

соціокультурного досвіду	соціокультурного досвіду	соціокультурного досвіду
<i>Змістовий</i>	Уявлення про культурні, моральні цінності соціального відношення	Орієнтація на головні життєві цінності, проектне уявлення про своє культуророзгідне життя
<i>Позиційно-оцінний</i>	Самооцінка	Прояв рефлексивності, характер самооцінки
<i>Функціональний</i>	Стиль життя	Соціокультурна активність

По-третє, серйозну увагу ми звертали на процедурні моменти дослідження, зокрема, на створення умов, що розташовують дітей до щирості. Для цього будь-яка методика передбачала добровільність участі дітей, анонімність їх відповідей (чи використання “секретних конвертів”), особистісні довірчі стосунки експериментатора і дітей.

Програма вивчення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку включала три лінії обстеження (змістову, позиційно-оцінну і функціональну) і відповідні ним серії методик.

Перша лінія програми була звернена до аналізу конкретних соціокультурних представлень дітей. Головним об'єктом уваги при дослідженні змістової сторони соціокультурного досвіду молодших школярів є мовна комунікація, яка, “переводячи конкретно-персональний досвід на рівень понять, робить можливою виробітку найбільш простих суджень про відношення, що проявляється через вчинок” [2, с. 27]. Іншими словами, висловлене дитиною поняття або судження вже як би визначає його вчинок, навіть ще існуючий в майбутньому, бо навіть думка є “індивідуально-відповідальний вчинок” (М. Бахтин).

Прикладом вказаного явища можуть служити дані опитування 287 школярів 2-х–4-х класів. Опитування включало письмові завдання: проектне питання – “Закінчи фразу: “Хороша людина – це.. ”; твір на тему: На кого я хочу бути схожим”.

Аналіз отриманих матеріалів показав, що майже усе опитані учні 2-х–4-х класів (97,9%) мають ті або інші зразки “хорошої людини”, на які вони хотіли б бути схожими. Носіями таких зразків виступають дорослі (у першу чергу, батьки, інші близькі люди), друзі-однолітки, а як узагальнені зразки – літературні герої, герої кінофільмів (хоча діти нерідко сприймають їх як реально існуючих).

Для другокласників основними зразками “хорошої людини” є близькі люди, батьки (47,4%), для третьокласників вони склали 33,3%, а для учнів четвертого класу - 18,6%. Друзі-однолітки утілюють риси "хорошої людини" для 11,8% другокласників, 14,0% третьокласників і для 24,7% четверокласників. Узагальнена в літературному образі "хороша людина" частіше стає орієнтиром для школярів третіх (17,5%) і четвертих (25,8%) класів, чим для другокласників (9,2%).

Уявлення про "хорошу людину" в образі дорослого частіше усього характеризується такими якостями, як: добрий, готовий допомогти, працелюбний, красивий, веселий. У однолітків молодших школярів притягають: чуйний, веселий, умілий, чесний, розумний. Узагальнені в образах літературних героїв уявлення про "хорошу людину", на які хочуть рівнятися молодші школярі, різні як за змістом, так і по характеру. Серед них можуть бути герої, відмічені якою-небудь однією соціально значущою рисою (сміливий, чесний, "людина з добрим серцем"). Нерідко зразками виступають представники тієї або іншої професії ("хочу бути розумним бізнесменом", "хочу бути як лікар з добрими руками і доброю душею").

Характеризуючи самооцінку дітей молодшого шкільного віку, Л. Рувінський, підкреслює, що вона являє собою перший, найнижчий рівень розвитку самооцінки – процесуально-ситуативний. Діти молодшого шкільного віку, на його думку, ще не

встановлюють зв'язку між своїми вчинками і якостями свого життя, а оцінюють свої "Я" лише за окремими зовнішнім результатами діяльності. Тому самооцінка молодших школярів значною мірою стихійна і необ'єктивна [3, с. 65-67]. Наше дослідження підтвердило ці висновки Л. Рувінського в тій частині, що наявність самоописів

у третьокласників склала 82,8%. Але не можна не звернути увагу і на той факт, що 17,2% школярів третіх класів, вже проявляють ознаки якісно-ситуативного рівня самооцінки.

Таким чином, отримані матеріали показали, що існує виразний зв'язок між рівнем сформованості самооцінки молодших школярів (мірою прояву рефлексивності) і особливостями їх соціокультурного досвіду. Чим вище рівень активності ставлення до своєї особистості, до свого внутрішнього світу, тим вище показники змістового і функціонального параметрів соціального досвіду.

Крім того, матеріали дослідження дозволяли виділити і таку залежність: чим розвиненіша самооцінка у дітей молодшого шкільного віку, тим більше високий рівень орієнтації на самоудосконалення вони проявляють, тим самим відстоюючи позицію суб'єкта соціалізації і виховання.

Дані про позиційно-оцінний параметр соціокультурного досвіду учнів перших класів, ми отримали методом аналізу стандартизованого опитувальника "Моя автобіографія". Умовна структура самопізнання соціокультурного досвіду, що закладена в "Автобіографію", включала рубрики в логіці опитувальника "Що я знаю про себе": яка у мене сім'я, мої друзі, мої улюблені заняття, мої мрії, мій настрій (ставлення до життя в усій її сукупності в даний момент).

Аналізуючи "Автобіографії" першокласників, ми в центр своєї уваги поставили не розкид конкретних відповідей, а прояву еталонної системи соціальних цінностей (в термінах І. Кона – "нормативний канон особистості").

Теоретичний аналіз отриманого в опитуванні матеріалу дозволив виділити три основні рівні проектних представлень дітей про своє життя:

перший (низький) – уявлення про своє життя на стадії звичних стереотипів;

другий (середній) – ситуаційна специфічність (прагнення вибрати соціально бажану відповідь);

третій (високий) – ствердження своєї індивідуальності.

Отримані дані дають основу для деяких педагогічних узагальнень. Школа поки що традиційно в першому класі приділяє особливу увагу навчальним успіхам дітей (перевірка техніки читання на швидкість, диктанти, прихована форма п'яти-бальної системи відміток, представлена у вигляді зірочок, жетонів, окулярів, виставлення перевірних оцінок за навчальними предметами та ін.). А тим часом у конкретних дітей, у віці пяти-восьми років особливо, відзначається значна різниця в рівні знань, оскільки їх соціокультурний досвід, міра соціалізації до школи дуже різні. Варто відмітити, що це - вільна соціалізуюча діяльність, де суб'єктні ознаки особистості дитини розкриваються особливо помітно.

Іншими словами, діти живуть під "домокловим мечем" незроблених уроків. Вони не мають достатніх можливостей займатися спортом, спілкуватися зі світом природи, світом культури через пізнання мистецтва, і прирікаються дорослими на дуже бідний "стартовий" соціокультурний досвід. А навчальні успіхи молодшого школяра якраз і залежать від змісту і характеру його соціокультурного досвіду, від міри його "соціалізованості". Опору своєї навчальної діяльності він повинен шукати у своєму соціокультурному досвіді. Завдання дорослих – збагачувати соціокультурний досвід дітей, розсовувати його горизонти і свободу вибору.

Таким чином, соціокультурний досвід дитини молодшого шкільного віку змістово є не просто набором уявлень, навичок, умінь, зразків поведінки, а представляє собою узагальнений спосіб діяльності і спілкування (життєдіяльності), яким особистість володіє, оскільки він пережитий, узагальнений і засвоєний. Тому педагогічно важливо

враховувати, що сама специфіка соціокультурного досвіду є похідною не стільки від соціальних впливів, оточення, форм матеріальної і духовної культури, що адресуються дитині, скільки від того, яку позицію в контексті життєдіяльності вона займає, як співвідносить себе з дійсністю, яка міра його соціальної активності, розуміння свого внутрішнього світу і сформованості культурних установок на себе. Це дає основу рахувати, що соціокультурний досвід виступає потенційним носієм суб'єктності дитини в процесі соціалізації і виховання.

Третя лінія вивчення соціокультурного досвіду дітей молодшого шкільного віку, його функціональний параметр, пов'язана з виявленням особливостей їх стилю життя. Для того, щоб зрозуміти природу цього феномену, на наш погляд, що визначає функціональну характеристику соціокультурного досвіду навіть в молодшому шкільному віці, слід звернутися до категорії "образ життя", до якої "стиль життя" відноситься як єдине до загального.

В процесі соціалізації, у результаті активної взаємодії між особистістю і навколишнім соціальним світом, відбувається її включення в спосіб життя суспільства. По своїй психологічній природі цей процес – ніщо інше, як опредмечивання і привласнення культури суспільства (А. Леонт'єв). Тому суб'єктивний механізм соціального виховання, на наш погляд, можна характеризувати через категорію "спосіб життя".

Спосіб життя визначається як стійкі форми і способи поведінки людей (Г. Смірнов); як сталі, типові для історично конкретних соціальних стосунків форми індивідуальної і групової життєдіяльності людей (В. Толстих); як стійкий спосіб відтворення і задоволення соціальних потреб (А. Здравомислов); як сукупність різних форм повсякденної поведінки особистості і групи (Л. Гордон, Е. Клопів); як типові форми життєдіяльності людей, умови їх праці і побуту, характер людських взаємин (Г. Глезерман); як певний тип самоствердження, самореалізації окремої особистості у рамках соціальної групи, класу (А. Бутенко).

Якщо співвіднести реальне життя дитини молодшого шкільного віку з цією структурою способу життя, то стане ясно, що в соціалізації її слід розглядати на мікрорівні, тобто на рівні способу життя мікросередовища, безпосереднього соціального оточення дитини, в першу чергу, сім'ї.

Зважаючи на інтегральний характер такого явища, як спосіб життя, слід підкреслити, що в процесі соціалізації особистість (навіть дитина молодшого шкільного віку) далеко не є пасивним продуктом об'єктивних дій, а значно більше проявляє себе як носія певного способу життя. Накопичення необхідного соціокультурного досвіду перетвориться в індивідуальний стиль життя.

Як нам уявляється, педагогічна "точка зору" на проблему становлення суб'єктності особистості припускає розгляд формування певного стилю життя вихованця, де в єдності аналізуються усі чинники, що визначають індивідуальний рівень громадського буття.

Психологічним механізмом, за допомогою якого суспільні цінності як елементи суспільної свідомості стають цінностями індивіда, є установки. Згідно теорії установки Д. Узнадзе, виконання будь-якої діяльності завжди передуює стан психофізіологічної готовності, схильності до неї, тобто установки. Установка - це цілісне психічне явище, в якому дійсність відображається відповідно до потреб індивіда, через що активність, що виникає на її основі, носить доцільний характер.

Якщо мати на увазі, що стиль життя особистості – це система її цілеспрямованих прагнень і своєрідний показник соціалізації, то для нас було важливо з'ясувати, що входить в систему цілеспрямованих прагнень дитини, навколо яких життєвих проблем групуються основні цінності її особистості, які, більш менш виразні, очікування майбутнього життя містить соціокультурний досвід дітей молодшого шкільного віку.

У якості методики виявлення стилів життя молодших школярів був використаний модифікований опитувальник П. Тоукамаа (1967) і К. Тарро (1973). Дослідження охопило 278 учнів третьо-четвертих класів (в даному випадку – ровесників, що закінчують початкову школу за трьохрічною-або чотирирічною навчальною програмою). Дітям пропонувався опитувальний лист з чотирнадцятьма характеристиками стилів життя, сформульованих у вигляді приказок, відомих життєвих висновків, висловів, які ми виділили на основі теоретичного аналізу проблеми в соціально-психологічній літературі.

Як з'ясувалося в процесі дослідження, сутнісна характеристика стилю життя молодших школярів є співвідношенням провідних параметрів освоєння дитиною визначеного рівня соціокультурного досвіду: прояв більшої або меншої соціальної активності; орієнтацію на громадські або індивідуальні цінності; креативність, потреба в нових враженнях або інертність, прагнення до стійкості життєвих обставин.

Враховуючи вищесказане, можна констатувати, що соціокультурний досвід дитини – це складний продукт її творчого розвитку і, отже, залежить не лише від дії суспільства і виховного середовища, але і еволюціонізуючи, самоорганізуючи як би "самого себе". Тому формування соціокультурного досвіду у молодших школярів не можна співвідносити тільки із спеціально організованою і регламентованою життєдіяльністю.

Висновки. Таким чином, аналіз філософської, соціологічної та психолого-педагогічної літератури дозволив нам дійти висновків про те, що розв'язання завдання цілеспрямованого, систематичного формування соціокультурного досвіду молодших школярів є необхідною умовою становлення всебічно і гармонійно розвиненої особистості і важливою складовою системи соціального виховання як сім'ї так і загальноосвітнього навчального закладу.

Формування соціокультурного досвіду в системі соціального виховання молодших школярів обов'язково передбачає визначення властивостей, якостей і особливостей особистості як представника певної соціально-демографічної групи. В цьому контексті особливого значення набуває урахування системи сімейного виховання, сімейних виховних впливів, родинного побутового укладу, традицій, смаків тощо.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская. - М.: Наука, 1980. - 335с.
2. Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. Развитие мотивов обучения у советских школьников /Божович Л.И., Морозова Н.Г., Славина Л.С. – М., 1992. – 115 с.
3. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования / Под ред. И.Ф. Исаева. - Белгород, 1999. - 151 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд.-во „Питер”, 2000. – 712 с.
5. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии, 1988. - № 6. - С. 32-34.
6. Флоренский П. А. Разум и диалектика // Богословский вестник. –1914.– № 9
7. Хрестоматия по психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Сост. В.В. Мироненко / Под. ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 447 с.

Надійшла до редколегії 21.10.2010

Вертыло С.В. Психолого-педагогические основы формирования социокультурного опыта младших школьников

В статье обоснованы психолого-педагогические характеристики социокультурного опыта в контексте процесса формирования социокультурного опыта как становление интеллектуальных, морально-этических, эмоционально-волевых, эстетических качеств личности, которые обеспечивают восприятие и осознание личностью себя, своего Я, с целью оптимального взаимодействия с окружающим миром и продуктами культуры.

Ключевые слова: *культура, социокультурный опыт, ценности, социальное воспитание, младшие школьники.*

Vertulo S. V. Psychologo-pedagogical bases of forming of sociocultural experience of junior schoolboys

In the article psychologo-pedagogical descriptions of sociocultural experience are reasonable in an user of forming of sociocultural experience structure as becoming of intellectual, morally-ethics, emotionally-volitional, aesthetic internalss personalities which provide perception and realization personality itself, it I, with the purpose of the optimal co-operating with outward things and foods of culture.

Key words: *culture, sociocultural experience, values, social education, junior schoolboys*