

Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ТА
ІНСТИТУЦІЙНА ПРАКТИКА
ЖИТТЄТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ
(міждисциплінарні суспільно-
гуманітарні аспекти)**

Колективна монографія

Запоріжжя, 2021

*Рекомендовано до друку вченою радою комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради (протокол від 29.06.2021 р. №10)*

Науковий редактор:

Нечипоренко В.В., доктор педагогічних наук, професор, ректор комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Рецензенти:

Синьов В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Катасв С.Л., доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри соціології та соціальної роботи Класичного приватного університету.

Шульженко Д.І., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

К 65 **Концептуальні орієнтири та інституційна практика життєтворчого становлення особистості (міждисциплінарні суспільно-гуманітарні аспекти)** : монографія / за заг. наук. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 340 с.

ISBN 978-966-8157-99-8

У монографії концептуалізовано сучасну суспільно-гуманітарну парадигму системно-аналітичної інтерпретації феноменології життєтворчості особистості, здійснено науково-методологічну експлікацію концепту життєтворчості у міждисциплінарному контексті, що враховує новітні філософські, педагогічні, соціологічні та психологічні дослідження. Розкрито нормативні засади, управлінсько-організаційні моделі і програмно-технологічне забезпечення інституційної практики життєтворчого становлення особистості, проаналізовано інноваційний досвід системного розв'язання цієї проблеми в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, яка з 1990-х рр. є експериментальним майданчиком для розробки та науково-дослідної перевірки теоретичних ідей і методологічних положень педагогіки та психології життєтворчості. Проаналізовано життєтворчий потенціал закладів загальної середньої освіти у контексті Концепції Нової української школи, що передбачає набуття дитиною ключових компетентностей для соціальної самореалізації і досягнення життєвого успіху, специфіковано інноваційний досвід реабілітаційно-педагогічного супроводу становлення дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта життєтворчості. За підсумками міждисциплінарного аналізу проблеми кадрового забезпечення освітньої практики охарактеризовано можливості оптимізації провідної ролі закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх фахівців до ефективної роботи в умовах інноваційного закладу – школи життєтворчості.

Монографія адресована науковцям, викладачам і студентам закладів вищої освіти, менеджерам у галузі освіти, педагогічним працівникам і слухачам курсів післядипломної педагогічної освіти.

УДК 37.015.311

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (<i>Нечипоренко В.В.</i>).....	5
РОЗДІЛ І. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПРОБЛЕМАТИКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ	20
1.1. Життєтворчість особистості як міждисциплінарна наукова проблема і стратегічний орієнтир інноваційних змін в освітній практиці (<i>Нечипоренко В.В.</i>).....	20
1.2. Компетентнісний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу життєтворчого становлення особистості: досвід, проблеми, перспективи (<i>Єрмаков І.Г.</i>).....	53
1.3. Освітні ресурси розвитку ціннісно-нормативної готовності особистості до суспільно значущої життєтворчості (<i>Гордієнко Н.М.</i>).....	68
1.4. Інноваційний розвиток виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу на засадах педагогіки життєтворчості (<i>Позднякова О.Л.</i>).....	88
1.5. Педагогіка життєтворчості особистості: від витоків до становлення теоретичних засад (<i>Павленко А.І.</i>).....	104
1.6. Екологічна соціальна робота як елемент адаптації особистості до умов сучасного українського суспільства (<i>Позднякова-Кирб'ят'єва Е.Г., Мосаєв Ю.В.</i>).....	119
РОЗДІЛ ІІ. ЖИТТЄТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	147
2.1. Система реабілітаційно-педагогічного супроводу становлення дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта життєтворчості (<i>Сілявіна Ю.С.</i>).....	147
2.2. Розвиток стресостійкості старшокласників на засадах психології життєтворчості (<i>Кудінова М.С.</i>).....	165

2.3. Організаційно-методичні нововведення у діяльності закладів загальної середньої освіти як шкіл життєтворчості (<i>Маврін В.В.</i>).....	181
2.4. Розгортання досліджень індивідуального життєвого шляху в освітньому процесі закладу середньої освіти (<i>Сташук О.О.</i>).....	206
2.5. Волонтерська діяльність як засіб реалізації життєтворчого потенціалу учнівської молоді (<i>Червоненко К.С.</i>).....	234
2.6. Розвиток інклюзивної компетентності педагогів на засадах життєтворчості (<i>Клопота О.А.</i>).....	247
РОЗДІЛ III. ІНСТИТУЦІЙНА ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЖИТТЄТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	264
3.1. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на засадах педагогіки та психології життєтворчості (<i>Казаннікова О.В.</i>).....	264
3.2. Теоретичний аналіз проблеми саморегуляції ситуативної тривожності студентів у контексті психології життєтворчості (<i>Галієва О.М.</i>).....	282
3.3. Життєтворчі засади формування соціокультурної компетентності студентів у процесі дослідницької діяльності (<i>Курінна Л.В.</i>).....	293
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	303
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	338

особливу категорію ресурсів стресостійкості, а саме: на стратегії і моделі поведінки подолання (Мельник, 2016). Такими стратегіями можуть бути перевизначення ситуації (нове тлумачення), релаксація (розслаблення, переключення), дистракція (відволікання), пошук підтримки, емоційне відреагування (Моначин, 2012).

Отже, аналіз наукової літератури, із досліджуваної проблематики, дозволяє дійти висновків, що зміст програми розвитку стресостійкості старшокласників на засадах психології життєтворчості передбачає урахування наступних критеріїв:

1) має передбачати багаторазове повторення зіткнення особистості зі стресогенними чинниками;

2) містити у своїй структурі комплекс технік, методів та прийомів формування ресурсного базису стресостійкості (дихальні, релаксаційні, медитативні техніки, аутогенне тренування, фізичні вправи, методи арт-терапії, методи раціоналізації майбутньої події, методи когнітивної ретроспекції, ігрові методи, дискусії; вправи, спрямовані на відпрацювання ефективних паттернів поведінки та навичок спілкування та ін.);

3) передбачати цілеспрямований вплив на особистісний, емоційний, когнітивний, мотиваційно-вольовий та поведінковий компоненти стресостійкості. Розвиток життєстійкої особистості, який передбачає духовно-практичну діяльність, у якій формується здатність успішно протистояти життєвим проблемам та труднощам, жити в суспільстві, самовдосконалюватись, навчатися впродовж життя, відповідає ключовим ідеям психології життєтворчості.

2.3. Організаційно-методичні нововведення у діяльності закладів загальної середньої освіти як шкіл життєтворчості

Фундаментальні соціокультурні зміни у сучасному динамічному, глобалізованому, інформатизованому світі закономірно позначаються на освітній сфері, висуваючи

принципово нові вимоги до рівня життєвої компетентності і якості життєтворчості випускників навчальних закладів. В цих умовах всі країни, в тому числі й авангардні, стикаються з необхідністю змінювати освітню політику, забезпечуючи її гнучке реагування на запити економіки і культури, які набувають все більш інноваційного характеру. Архаїчною і гальмівною стає орієнтація консервативних навчальних закладів на нарощування суто кількісних показників освіченості учнів – традиційних знань, умінь і навичок, що розглядаються з обмежених позицій курикулуму і шкільної практики, а не реальних перспектив успішної життєтворчості особистості в сучасному соціокультурному просторі. Як зазначає американський експерт з освіти, науковий співробітник Центру інноваційних програм при Гарвардському університеті Т. Вагнер, у ХХІ столітті чисті знання людини стають все менш важливими у порівнянні з її здатністю застосовувати їх у житті. На перший план освітніх програм виходять мотивованість учнів і студентів, їхня здатність створювати нові знання для вирішення актуальних проблем. В сучасних умовах всі успішні інноватори характеризуються готовністю самостійно вчитися і по-новому використовувати набуті знання (Wagner, 2012, p. 142).

Як наслідок, у сучасному соціокультурному просторі проблема зв'язку школи з життям набуває нового виміру, що полягає в підвищенні ефективності роботи навчальних закладів щодо реалізації життєтворчого потенціалу школярів. Досить часто випускники, які закінчили школу з достатніми та високими показниками навчальної успішності, не володіють компетенціями щодо моделювання свого успішного життєвого шляху, відчують розгубленість при зустрічі з життєвими колізіями і кризами, не можуть конструктивно розв'язати проблему самовизначення, пошуку власного смислу і стилю життя, побудувати свою успішну життєву траєкторію. Це означає, що традиційна освітня парадигма не в повній мірі враховує реальну динаміку життєздійснення особистості і через це не завжди реалізує можливості

підготовки школярів до успішної життєпобудови в усій складності і багатовекторності цього процесу.

Перспективною освітньою концепцією, яка дозволяє успішно реалізувати ці пріоритети, є педагогіка життєтворчості, головною ідеєю якої є становлення учня як суб'єкта свого життя, здатного і готового до його проектування та успішного здійснення. В центрі педагогіки життєтворчості – проблеми розробки та реалізації особистістю власного життєвого проекту, досягнення життєвого успіху, компетентного реагування на різноманітні життєві виклики.

Для забезпечення успішності процесу проектування і творчого здійснення особистістю власного життя концепція педагогіки життєтворчості пропонує фахівцям інноваційні технології, форми і методи роботи щодо організації життєпізнавальної діяльності школярів, їх самовиховання, соціальної практики, продуктивної освіти, проєктної діяльності, шкільного самоврядування та ін. Системне впровадження концепції педагогіки життєтворчості в умовах загальноосвітнього навчального закладу дозволяє забезпечити підготовку конкурентоспроможного, компетентного випускника, становлення кожного учня як творця і проєктувальника власного життя, відповідального суб'єкта пізнання і колективних відносин, готового до продуктивної життєтворчості в умовах динамічного світу.

Першочергової уваги заслуговує досвід впровадження ідей педагогіки життєтворчості у загальноосвітніх школах, які представляють основний тип навчального закладу в Україні. Хоча в редакції Закону України «Про загальну середню освіту» від 28.09.2017 р. заклади загальної середньої освіти II ступеня мають назви гімназій, а заклади III ступеня – ліцеїв, ми в цьому контексті розглядатимемо заклади освіти, які у проаналізованих публікаціях 2006–2013 рр. позначалися як «загальноосвітні школи» («ЗОШ»), оскільки в зазначений період назви гімназій і ліцеїв мали інші школи – з профільним навчанням і допрофесійною підготовкою (відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту» в редакції від

13.05.1999 р.). Цю різницю в офіційному найменуванні типу закладу ми вважаємо несуттєвою для здійснюваного аналізу, оскільки в усіх випадках йдеться про один інституційний феномен – загальноосвітній навчальний заклад, в якому навчаються діти вікової норми, тобто статистична більшість контингенту українських школярів.

С. Кучман (директор) і С. Сєдих (заступник директора з навчально-виховної та науково-методичної роботи) висвітлюють досвід роботи Скородистицької загальноосвітньої школи I-II ступенів Черкаської обл. щодо забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку школи життєтворчості. Специфіку роботи закладу за цим напрямом автори конкретизують через виділення таких освітніх пріоритетів: моделювання для кожного учня ситуації успіху, яка дозволяє проявити ініціативу, реалізувати право на вибір та особисту позицію; розвиток талантів і здібностей школярів через діяльнісний підхід: участь у проєктній роботі, олімпіадах, конкурсах, змаганнях, наукових розвідках, мистецькій творчості; здійснення педагогічного супроводу фізичного та морального самовдосконалення школярів; надання учнівській молоді ґрунтовної освіти за допомогою новітніх технологій; створення атмосфери для духовного й інтелектуального зростання, самореалізації, самовираження особистості; реалізація індивідуального підходу до кожного учня (Кучман та ін., 2013, с. 566).

О. Жгут (директор) і Л. Маслова (заступник директора з виховної роботи) розкривають досвід організації виховного процесу на засадах педагогіки життєтворчості в умовах ЗОШ № 288 м. Києва. Концепція виховної системи школи спирається на ряд принципів: прийняття кожної особистості як потенційного творця свого життя; організація виховного процесу в школі, виходячи передусім з потреб особистості, її інтересів; усвідомлення того, що творчу особистість може виховати тільки креативний вчитель у творчій атмосфері, яку створює шкільний спосіб життя.

Центральну роль у виховній системі закладу відіграє шкільне самоврядування – дитячо-юнацька організація

«Погляд». Під керівництвом ради самоврядування в системі дитячо-юнацької організації діють міністерства: освіти (керівництво роботою гуртків, наукових товариств, підготовка і проведення конкурсів, предметних вечорів, організація Малої академії наук), інформації (проведення соціологічних досліджень, створення банку інформації, діяльність прес-клубу), культури та відпочинку (організація дозвілля на перервах, творчих свят, екскурсій), внутрішніх справ (організація і контроль чергування, проведення загальношкільних лінійок, виконання Правил для учнів, організація правового виховання), охорони здоров'я та спорту (організація спортивних секцій, змагань, валеологічних акцій), праці (проведення трудових акцій, організація гуртків технічного профілю, профорієнтаційної роботи).

Усвідомленню кожним учнем свого життєтворчого потенціалу сприяє впровадження педагогами і психологами виховних програм «Самопізнання» та «Саморозвиток», основними завданнями яких є: виховання активного громадянського ставлення до моралі, права, соціальних цінностей, до своїх суспільних обов'язків; усвідомлення особистістю гуманістичних потреб, мотивів, цілей як провідних у її розвитку та життєдіяльності; розвиток творчих рис характеру, що визначають програму поведінки особистості, її діяльності, активного творчого ставлення до себе, людей і праці (Жгут та ін., 2006, с. 109).

І. Куріченко, директор ЗОШ № 27 м. Кривого Рогу, висвітлює досвід підвищення ефективності роботи загальноосвітньої школи на засадах педагогіки життєтворчості на прикладі цього закладу. Типовий життєвий проєкт, розроблений колективом закладу в рамках розбудови системи педагогічного супроводу життєвого проєктування особистості, включає такі розділи: «Я-концепція», «Смисложиттєві цінності», «Пріоритети», «Достоїнства та недоліки», «Обери свою долю» (вибір моделі життя), «Погляд у майбутнє» (проєктування значущих подій у різних сферах життя: вибір професії, трудового шляху, створення сім'ї, громадянська активність і виконання соціальних ролей),

«Робота душі» (пріоритети самопроєктування, програма самовиховання, оволодіння методами рефлексії, діалогу із самим собою), «Виклик життя» (врахування життєвих ситуацій, власних можливостей, подолання життєвих негараздів), «Альтернатива» (варіанти життєвого проєкту в разі змін обставин життя), «Реалізовані сподівання» (панорама життя на підсумковому етапі: професійне, громадське, особисте, сімейне життя).

І. Куріченко наголошує на важливості роботи творчої лабораторії з проблемної теми «Визначення психолого-педагогічних умов духовного розвитку і саморозвитку особистості в процесі життєтворчості». Основними завданнями лабораторії є розвиток у педагогів готовності до сприйняття і використання в роботі компетентнісного підходу до викладання навчальних предметів, використання особистісно зорієнтованих технологій, перспективного педагогічного досвіду, розробки концепції і технології життєвого проєктування саморозвитку особистості, розвитку її життєтворчого потенціалу та ін. (Куріченко, 2010, с. 96).

У зміст навчально-виховного процесу ЗОШ № 128 м. Дніпра введено спецкурси «Вчимося жити» для учнів середніх класів і «Проектуємо своє життя» для старшокласників. На заняттях учні вчать програмувати життя, правильно розподіляти свій час, оволодівати навичками самоуправління і самореалізації. Для розвитку в учнів готовності і здатності вирішувати реальні життєві проблеми в процесі соціокультурної взаємодії у школі запроваджено спецкурс «Толерантність» для 10-х класів (Филипенко, 2010, с. 131).

Перспективним є досвід упорядкування змісту виховної роботи на засадах педагогіки життєтворчості, набутий колективом ЗОШ № 297 м. Києва. В основу виховної системи школи покладено модульний підхід: протягом навчального року реалізуються 6 виховних модулів, послідовність яких забезпечує цілісність процесів самовиховання, самоорганізації і самореалізації особистості як суб'єкта життєтворчості. Перший модуль – «Мій взірєць

ідеалу» – реалізується упродовж вересня і допомагає учню усвідомити свої особистісні пріоритети та смисл власного життя. Завершальним компонентом цього модуля є самопроєктування – створення учнем свого морального ідеалу, який виступає ціннісно-смісловим стрижнем самовиховання особистості. Другий модуль – «Пізнай себе сам» – розрахований на жовтень і передбачає опанування учнями методик самодіагностики фізичного, психічного, інтелектуального та соціального розвитку, визначення своїх реальних можливостей і усвідомлення необхідності подальшого самовдосконалення. Результати самопізнавальної активності особистості використовуються при роботі за третім модулем – «Моя програма самовиховання» (листопад, грудень). Для успішної реалізації складеної програми передбачається навчання школярів методам самовиховання: самопримушування, самоподолання, самонавіювання, самообілізація, самомотивування та ін.

Для того, щоб самовиховання було органічно пов'язане з усіма іншими аспектами життєтворчої активності учнів, в січні реалізується модуль «Мій спосіб життя», який допомагає учням створити найоптимальніший для себе режим праці і відпочинку, виробити ощадливе ставлення до часу в ході опанування основ тайм-менеджменту. Оскільки найголовнішою передумовою успішності самовиховання є здатність і готовність особистості до вольових зусиль і раціонального розподілу своєї енергії, п'ятий модуль – «Тренуємо себе» – присвячений розвитку здатності до самомотивації, самоорганізації і саморегуляції. Школярі вчаться узгоджувати близьку, середню і віддалену перспективу, долати на шляху до Я-ідеального перешкоди, стреси і ситуації мотиваційної кризи. Шостий модуль – «Самоконтроль» – завершальний у роботі особистості над собою. На основі самозвітування учень оцінює результати реалізації програми самовиховання, аналізує свої досягнення, фіксує завдання на майбутнє (Виховання життєтворчості: моделі виховних систем, 2006, с. 158–159).

Розглянуті модулі виховної роботи можна вважати прикладом успішного розв'язання центральної проблеми педагогіки життєтворчості – розвитку суб'єктності особистості, її готовності через оптимальні самозміни підвищувати якість своєї життєтворчості, керуючись ідеєю, що людина – це автор власного життя. Важливим є те, що система педагогічного супроводу самовиховання особистості в умовах ЗОШ № 297 дозволяє послідовно реалізувати всі етапи самовиховання: самопроектування, самопізнання, розробки програми самовиховання, саморегуляції процесу реалізації програми самовиховання. Як результат, кожен учень рухається від створеного Я-ідеального до власного акме, яке виступає здобутком його самовиховної активності.

Л. Грінь, директор ЗОШ № 35 м. Дніпра, розкриває нововведення в цьому закладі як школі життєтворчості. Автор зазначає, що традиційна педагогічна методика поступилася місцем проєктним технологіям, наповнилася змістом педагогіки життєтворчості. Викладання спецкурсу «Основи життєтворчості» для учнів середніх і старших класів дозволило створити умови для розвитку їхньої суб'єктної активності. Розвиток професійної готовності педагогів до розбудови школи життєтворчості забезпечено через реалізацію циклу педагогічних рад, тематика яких охоплює ключові аспекти життєтворчості учнів: «Проблема саморозвитку особистості в контексті педагогіки життєтворчості», «Завдання профілізації старшої школи в системі педагогіки життєтворчості», «Соціально-психологічні проблеми розвитку особистості школярів в умовах школи життєтворчості» та ін. (Грінь, 2013).

Для системи загальної середньої освіти України особливої важливості набуває розвиток життєтворчого потенціалу дітей з особливими потребами, які внаслідок проблем зі здоров'ям часто зневірюються у своїй здатності бути суб'єктом життя, досягати життєвого успіху, вдосконалюватися в найближчій і віддаленій часовій перспективі. У зв'язку з цим особливої уваги фахівців вимагає

вивчення зразків успішної роботи закладів для цієї категорії дітей на засадах педагогіки життєтворчості.

В. Нечипоренко розкриває досвід системної реалізації концепції педагогіки життєтворчості на базі загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-III ступенів, що була структурним підрозділом закладу освіти реабілітаційного спрямування – Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (з 2015 р. – Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія). Ідеї педагогіки життєтворчості надихнули колектив закладу на розробку нової філософії освіти як процесу створення збагаченого освітнього простору для набуття дитиною здатності до свідомого життєвого самовизначення. Системне реформування закладу на засадах педагогіки життєтворчості здійснювалося протягом двадцятирічної експериментальної діяльності, результатом якої стало створення школи життєтворчості – закладу, що втілює пріоритети освіти XXI століття (Нечипоренко, 2013, с. 295).

В. Нечипоренко зазначає, що загальноосвітню школу можна без перебільшень назвати визначальним етапом життєтворчого становлення дитини, оскільки саме на етапі навчання в ній формується життєва позиція особистості, закріплюється її індивідуальна модель взаємин з іншими людьми, кристалізується її життєвий проект. Навчально-виховний процес набув нової якості за рахунок впровадження системи педагогічних моделей, кожна з яких відображає один із ключових аспектів педагогіки життєтворчості в дії, а саме: набуття учнями на уроках не лише традиційних ЗУНів, але й життєвих компетенцій (модель освітньої системи з реабілітаційним компонентом); розвиток аксіологічного потенціалу особистості для інтенсифікації її компетентнісного зростання (модель виховного простору); набуття дитиною особистісних ресурсів за рахунок проблемного насичення найближчого оточення (модель актуального простору життєтворчості особистості); соціальна і життєва практика учнів у процесі колективної та індивідуальної життєтворчості (модель практико зорієнтованої життєтворчості вихованців);

розвиток у кожної дитини здатності та готовності до досягнення життєвого успіху (модель досягнення вихованцями життєвого успіху) (Нечипоренко, 2013, с. 307).

Реалізація моделі освітньої системи з реабілітаційним компонентом дозволила забезпечити життєтворчу спрямованість дидактичного процесу, зокрема: навчальний матеріал сприяє виявленню змісту суб'єктного досвіду учня, його постійному перетворенню; педагоги стимулюють учня до самоцінної діяльності, зміст і форма якої повинні забезпечувати можливість саморозвитку у ході оволодіння знаннями; конструювання і організація навчального матеріалу дають можливість учневі обирати його зміст, вид і форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач; при введенні метагнознь, тобто знань про засоби виконання навчальних дій, виділяються загальнологічні та специфічні предметні способи навчальної роботи з урахуванням їхніх функцій в особистісному розвитку. Організація особистісно зорієнтованого навчання спрямована на використання вчителями технологій, мета яких – не нагромадження знань, умінь, а постійне збагачення досвідом творчості, формування механізму самоорганізації та самореалізації особистості кожного учня. В основу навчальних програм закладаються умови для оволодіння тими видами діяльності, які дають учням широку орієнтацію в системі суб'єкт-суб'єктних відносин (Нечипоренко, 2013, с. 311).

Завдяки впровадженню моделі виховного простору реалізується мета виховання – становлення дитини як творця свого життя, який вміє визначати свою життєву стратегію, прагне бути компетентною, відповідальною, соціально активною і мобільною особистістю, здатною до соціальної дії, успішно виконуються виховні завдання: допомога дитині у визначенні смислу життя в умовах радикальних змін; формування самосвідомості, ціннісного ставлення до власного життя, потреби в його проєктуванні і реалізації; розвиток творчого потенціалу кожної дитини, реалізація її здібностей у різних сферах життєдіяльності; забезпечення сприятливих умов для самореалізації вихованців відповідно до їхніх

інтересів та суспільних вимог; виховання національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу та держави (Нечипоренко, 2013, с. 117).

Педагогіка життєтворчості, зосереджуючи увагу на динаміці розвитку особистості як суб'єкта власної життєвої активності, водночас не ігнорує вплив на цей процес зовнішніх чинників, адже саме вони можуть суттєво прискорювати або гальмувати втілення життєвого проєкту. В. Нечипоренко зазначає, що з метою педагогічно доцільного контролю цих чинників у санаторній школі-інтернаті розроблено та впроваджено модель актуального простору життєтворчості, що розглядає внутрішній простір закладу як проєкцію реального життя, в якій всі сфери життєдіяльності дитини сприяють її успішній соціалізації. Процеси, що відбуваються в освітньому просторі, повинні відображати реальні суспільні відносини, визначати загальну схему прямування особистості життєвим шляхом, стимулювати набуття дитиною особистісних ресурсів за рахунок проблемного насичення найближчого оточення. За таких умов навчальний заклад стає не теплицею для плекання тендітних, не пристосованих до життя дітей, а динамічним середовищем активної життєдіяльності, яке сприяє набуттю кожним вихованцем цінного життєвого досвіду (Нечипоренко, 2013, с. 314).

Модель практико зорієнтованої життєтворчості учнів допомагає педагогам ефективно організувати життєпізнавальну діяльність школярів і проєктування ними власного життя. В рамках життєпізнавальної діяльності учні проводять життєві дослідження трьох типів: 1) дослідження індивідуального життєвого шляху в його цілісності та унікальності; 2) дослідження життя як феномену, пізнання його принципів і закономірностей; 3) дослідження соціокультурного життя.

Багатопланова життєпізнавальна діяльність вихованців є основою їх підготовки до обґрунтованого життєвого проєктування, яка розпочинається вже в початковій школі і продовжується в середніх класах. У результаті при переході

до старших класів учні стають здатними та готовими до розробки власного життєвого проєкту – зваженого, обґрунтованого та змістовного. У цій доленосній роботі старшокласникам допомагають методичні рекомендації «Як розробити свій життєвий проєкт», підготовлені педагогами. В рекомендаціях розкрито сутність і призначення життєвого проєкту, його структуру та зміст, запропоновано конкретні поради щодо опису кожного компонента життєвого проєкту (життєвих цілей, завдань, засобів, часу, необхідного для реалізації життєвого плану, контролю виконання плану). Керуючись методичними рекомендаціями, кожен старшокласник розробляє власний повноцінний життєвий проєкт, що є динамічною системою стратегічних життєвих цілей особистості, яка програмує (за допомогою життєвих планів) її життєздійснення протягом певного періоду життя (Життєтворчі пріоритети інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру, 2011, с. 194–199).

Модель досягнення учнями життєвого успіху базується на положенні про те, що досягнення школярами успіху в умовах навчального закладу є найбільш надійним фундаментом їх майбутнього успішного життєздійснення. Ця залежність була простежена дослідниками в галузі акмеології, які виділяють своєрідні «мікроакме» на кожному віковому етапі життя людини. Такі «мікроакме» виступають певними сигналами-провісниками виходу на рівень макроакме у зрілий період життя. Враховуючи залежність між актуальним і перспективним життєвим успіхом, педагоги санаторної школи-інтернату у структурі закладу цілеспрямовано створюють ситуації успіху, які особливо важливі для вихованців з особливостями психофізичного розвитку. Для однієї дитини джерелом таких переживань є навчальні досягнення, для іншої – активна участь у самоврядуванні, в реабілітаційному театрі «Інклюзив» тощо. Але незалежно від сфери самореалізації кінцеві зміни – задоволеність учня самим собою, зміцнення його готовності докладати зусилля для досягнення власних цілей – є найбільш цінним результатом створення ситуацій успіху, які педагоги

санаторного закладу вважають одним із магістральних шляхів реалізації гуманістичної та акмеологічної місії школи життєтворчості (Життєтворчі пріоритети інноваційного розвитку навчально-реабілітаційного центру, с. 107–110).

А. Косовський, директор Володарської санаторної школи-інтернату I-III ступенів (Київська обл.), аналізує можливість підвищення ефективності роботи закладу цього типу за рахунок його інноваційного розвитку як школи життєзнавства. Автор констатує: «Сумною традицією для багатьох сучасних шкіл стає факт, що їхні випускники значно краще розуміються у математиці та фізиці, ніж у спілкуванні та вирішенні міжособистісних конфліктів, вміють визначати відстані, об'єми й обґрунтовувати складні теореми, але не знають, як оптимально визначити власні життєві завдання та раціонально обґрунтувати шляхи та засоби їх реалізації» (Косовський, 2013, с. 543). Оскільки проблема недостатньої підготовки випускників до реального життя особливо гостро стоїть перед школами-інтернатами, А. Косовський пропонує вдосконалювати їх роботу на основі моделі школи життєзнавства, впроваджені на базі Володарської санаторної школи-інтернату.

Автор визначає життєзнавство як інтеграцію ключових елементів соціального досвіду навколо змістовного стрижня – проблеми побудови людиною свого життя, пізнання якого є необхідною передумовою її успішної життєтворчості. Структура життєзнавства включає пізнання закономірностей і принципів розгортання життя у контексті становлення індивідуальності, самовизначення людини, розробки індивідуально-особистісного життєвого проекту, а також життєві знання з різних наукових галузей, необхідні для успішної життєдіяльності особистості.

А. Косовський зауважує, що життєзнавство не може бути повністю формалізоване, оскільки визначається життєвими цілями і проблемами особистості. З огляду на це, вивчати життєзнавство як окремий предмет – спосіб можливий, але не оптимальний. Значно ефективнішим

шляхом є наповнення життєзнавчим змістом будь-якого навчального предмета (математики, фізики тощо) завдяки:

1. Пов'язуванню знань із життєвими цінностями, цілями, завданнями особистості, інтегруванню освітніх результатів у її життєвий проєкт.

2. Розширенню життєвої перспективи особистості шляхом отримання нею життєво важливої інформації, здобуття актуального соціального досвіду.

3. Сприянню розвитку та саморозвитку особистості в процесі розробки та реалізації нею життєвого проєкту (Косовський, 2013, с. 544).

Цінною та перспективною моделлю школи життєтворчості є такий тип загальноосвітнього навчального закладу, як спеціалізована школа, в якій профілізація навчання здійснюється не як самоціль, а в контексті побудови учнем власного життя. Л. Лук'янець розкриває систему роботи такого закладу – навчально-виховного комплексу № 36 «Спеціалізована середня загальноосвітня школа техніко-економічного профілю – дошкільний навчальний заклад» м. Дніпра. Поглиблена техніко-економічна підготовка учнів розглядається педагогічним колективом як ефективний засіб формування покоління людей, які мислять і діють по-інноваційному, здатні до побудови власної траєкторії життя (Лук'янець, 2010, с. 231).

Модель компетентного учня закладу інтегрує такі аспекти життєтворчого потенціалу особистості, як постановка власних життєвих цілей і вибір способів їх досягнення; орієнтація на розв'язання конкретних проблем, які стоять перед суспільством, людиною; усвідомлення в собі потенціалу творця і проєктувальника власного життя; формування ключових життєвих компетентностей та вміння використовувати знання як інструмент вирішення життєвих проблем; сповідування загальнолюдських і національних цінностей, активна соціальна і громадянська позиція; вихід на індивідуальну життєву траєкторію саморозвитку особистості.

Для реалізації зазначених пріоритетів створено систему безперервного економічного навчання та виховання учнів у

середовищі школи життєтворчості, яка охоплює всі класи школи. В 1-4 класах змістом економічної освіти є стимулювання пізнавального інтересу учнів до економічних знань, засвоєння елементарних відомостей про ресурси, потреби і можливості їх забезпечення, гроші, бюджет сім'ї і держави. Цей зміст навчання реалізується через викладання спецкурсів «Уроки творчості з елементами економіки», «Азбука права», «Культура життєвого самовизначення». Змістом навчання у 5-7 класах є формування в учнів системи знань про те, що економіка – основа життя людського суспільства, ознайомлення з економікою на міжпредметній інтеграційній основі у процесі вивчення основ наук за допомогою спецкурсів «Ази економіки», «Економічні ігри», «Культура життєвого самовизначення» та роботи клубу «Юний економіст». У 8-9 класах розширюється економічний світогляд учнів, формуються знання, вміння і навички для прийняття економічних рішень. Цьому сприяє впровадження спецкурсів «Основи економічних знань», «Основи бізнесу та бізнеспроекування», «Культура життєвого самовизначення» і робота клубу «Формула успіху». Змістом економічної освіти у старших класах є розвиток цілісного розуміння економіки та економічної культури в процесі викладання спецкурсів «Основи економічної теорії», «Міжнародна економіка», «Основи менеджменту і маркетингу», «Основи бізнесу та бізнеспроекування», «Бізнес і право», «Культура життєвого самовизначення», підготовки учнями творчих робіт на конкурси-захисти до МАН, захисту бізнес-проектів, економічних дебатів, роботи клубу «Формула успіху», економічної гри «Біржа» (Лук'янець, 2010, с. 238–239).

При викладанні предметів, що відносяться до інваріантної складової навчального плану закладу, вчителі спеціалізованої школи забезпечують компетентнісну спрямованість навчання, його зв'язок з життям і подальший розвиток економічної культури учнів. Зокрема, на уроках української літератури проводиться аналіз творів у контексті дослідження економічних реалій. В центрі уваги – особистісне осмислення економічних ситуацій, їх переживання і ставлення

до них. Так, при вивченні п'єси І. Котляревського «Наталка Полтавка» розв'язується проблемне питання: «Позитивно чи негативно впливають на психологію і свідомість героїв явища дійсності економічного характеру, висвітлені у п'єсі?». З'ясовується коло економічних питань п'єси: потреби, гроші, багатство, наймана праця. Виконуючи практичні роботи на уроках інформатики, учні працюють із шаблонами документів для організації приватного підприємства.

Цінним змістовим нововведенням, яке сприяє реалізації життєтворчого принципу суб'єктності, є Кодекс школярів «Допоможи собі сам», що діє у спеціалізованій школі № 197 м. Київ. Здатність до саморозвитку, самовиховання і самореалізації розглядається в Кодексі як необхідна передумова для самостійного творення власної долі. Кодекс включає 17 правил, заснованих на ідеях педагогіки життєтворчості, наприклад: пізнай себе і ті умови, що тебе оточують, зроби правильний вибір своїх цілей і змісту життя; вчись самостійно мислити, задавай собі більше запитань: «Чому?»; плідно використовуй вільний час; навчись дружити, адже життя без друзів важке; повір у себе – і досягнеш своїх вершин (Виховання життєтворчості: моделі виховних систем, 2006, с. 68).

Розглянуті наукові публікації свідчать про наявність в системі освіти України практичного досвіду реалізації ідей педагогіки життєтворчості у навчально-виховній роботі з обдарованою учнівською молоддю. На нашу думку, необхідність подальших науково-педагогічних досліджень і практичної діяльності за цих напрямом зумовлена низкою специфічних характеристик цієї категорії учнів, передусім – нетотожністю творчого і життєтворчого потенціалу обдарованого індивіда. Ця нетотожність не тільки повинна враховуватися у науковому дискурсі, а й має важливу проєкцію на освітню практику, що полягає у пріоритетності підготовки учнів до успішної життєтворчості. Даний пріоритет зберігає своє основоположне значення для спеціалізованого навчального закладу, оскільки посилений розвиток інтелектуальних, художніх, фізичних чи інших

здібностей обдарованої особистості не може замінити її становлення як суб'єкта і стратега свого життя. Ігнорування цього положення, викликане педагогічним трактуванням високих результатів за певними галузями державних стандартів освіти («Математика», «Мистецтво», «Мови і літератури», «Здоров'я і фізична культура» тощо) як гарантії успішної професійної самореалізації та життєпобудови, може негативно позначитися на майбутній життєвій траєкторії випускників. В контексті цих ризиків педагогам спеціалізованих шкіл доцільно критичніше сприймати поверхову інтерпретацію понять «творча самореалізація обдарованої особистості» і «життєтворчість», зокрема, їх семантичне ототожнення, яке на практиці призводить до абсолютизації освітніх результатів і недооцінці життєтворчих чинників.

Теза про нерівнозначність творчого і життєтворчого потенціалу особистості була чітко сформульована Е. Фроммом у його висловлюванні про те, що життя є мистецтвом, предмет якого – не та чи інша конкретна діяльність, а саме життя, процес розвитку закладеного потенціалу людини (Fromm, 2013, р. 26), і стала однією з відправних у педагогіці життєтворчості, починаючи з першої колективної монографії «Жизнь как творчество»: «Власне життєтворчість відбувається тоді, коли творча продуктивність особистості здійснюється не в матеріалі мистецтва чи науки, а в «матеріалі» власного життя, свого життєвого процесу» (Жизнь как творчество, 1985, с. 60). Непряма кореляція між рівнем креативних здібностей людини і її готовністю до життєтворчості підтверджується численними випадками, коли високообдарована особистість виявляється нездатною конструктивно сприйняти життєві проблеми і розв'язати кризові ситуації. Зокрема, сучасні мас-медіа широко висвітлюють психосоціальні проблеми багатьох представників творчої еліти, пов'язані з алкогольною і наркотичною залежністю, суїцидально-депресивними станами, що сформувалися в результаті неготовності ефективно реагувати на перманентні професійні та життєві

стреси. І навпаки, досить високі та стабільні показники життєвого успіху і самореалізації можуть досягатися пересічними людьми, які не мають визначних здібностей і специфічних обдарувань, але за рахунок знання закономірностей і принципів життєбудови вміло використовують життєві шанси, зберігаючи свою нішу в соціальній системі і навіть, за сприятливих обставин, демонструючи висхідну соціальну мобільність.

Разом із тим, слід зазначити, що високий рівень обдарованості особистості є одним із головних чинників її повноцінної та продуктивної життєтворчості, що впливає не тільки на сферу професійної самореалізації, а й на інші аспекти людського життя. Так, інтелектуально обдаровані особи характеризуються високими показниками світоглядної активності та прагненням до особистісної самореалізації, що позитивно позначається на процесі успішної та свідомої життєбудови. Ці сприятливі передумови визначають соціальну відповідальність спеціалізованих навчальних закладів за результати виховання обдарованих учнів як суб'єктів життєтворчості, оскільки від ефективності цієї роботи залежить формування майбутньої еліти України.

Враховуючи зазначене, особливо важливою є орієнтація педагогіки життєтворчості на розвиток в учнів особистісних властивостей, необхідних для успішного проектування і творчого здійснення власного життя (здатності до життєвої антиципації, суб'єктності, інтернальності, оптимістичного сприйняття життєвої перспективи, стресостійкості та мотивації досягнення успіху), оскільки репертуар цих властивостей дозволить обдарованим дітям успішніше реалізувати свій потенціал, виступатиме як своєрідний «сприятливий фон» для прояву їхніх спеціальних здібностей. Без такого «фону» обдарований випускник може виявити непристосованість до життя, що в помірних проявах нагадуватиме анекдотичні історії про розсіяних геніїв, а в крайніх формах – створюватиме ризик дезадаптації особистості, її нездатності реалізувати свої здібності в конкретних суспільно-історичних умовах, з їх неодмінними

тіншовими аспектами, кожен із яких може суттєво впливати на життєву долю людини. Так, Г. Сельє, аналізуючи свій життєвий і професійний досвід, закликав молодих учених до філософського сприйняття болісних ситуацій, коли їхні наукові досягнення не викликають очікуваних і заслужених винагород: «Я знайомий із багатьма вченими, які перетворилися на «інтелектуальні руїни» з глибоким комплексом неповноцінності лише тому, що вони не отримали певну премію чи нагороду, яку заслужили, або не були обрані до якогось почесного товариства. У мене є кілька високоповажних і успішних колег, які з тих чи інших причин не були обрані до Королівського товариства Канади і через це схильні вважати себе невдахами. Вони постійно хвилювалися з цього приводу і робили все нові спроби досягти почесного статусу, не зупиняючись навіть перед принизливими клопотаннями. Врешті-решт вони з обуренням кинули заняття наукою, хоча й мали для цього всі необхідні здібності» (Selye, 1964, p. 196).

На нашу думку, позначена Г. Сельє проблема фрустрації психосоціальної потреби у справедливому суспільному визнанні є вельми репрезентативною для ілюстрації відмінностей між педагогікою життєтворчості і традиційною парадигмою навчання. Адже життя вимагатиме від обдарованих індивідів не лише реалізації їх креативного потенціалу, розвиток якого є традиційною домінантою, а й інтернальності (певної автономії від зовнішніх оцінок), стресостійкості (готовності конструктивно сприймати навіть такі болісні випадки, як недооцінка вагомих професійних успіхів) й оптимістичного сприйняття життєвої перспективи (віри в те, що суспільно значуща праця врешті решт буде винагороджена справжнім соціальним авторитетом, навіть якщо певні офіційні відзнаки затримуються внаслідок кон'юнктурних чинників). Цілеспрямованому розвитку цих якостей суб'єкта життя сприятиме організація психологічного супроводу обдарованих учнів на засадах педагогіки життєтворчості.

Ще однією специфічною характеристикою обдарованих учнів, яка сповна враховується концепцією педагогіки життєтворчості, є прагнення багатьох із них до акцентованого, виключного розвитку окремих здібностей на шкоду гармонійному становленню особистості та пропорційності її життєвого проекту. Така однобічна рання спеціалізація може підтримуватися батьками і педагогами, які з цілком раціональних і прагматичних позицій намагаються в максимальній мірі розвинути сформований у дитини потенціал, зробити її конкурентоздатною в умовах сучасного суспільства, що висуває дедалі вищі вимоги до рівня життєвої компетентності громадян. Проте надмірна захопленість окремими здібностями на шкоду всім іншим не забезпечить різнобічний розвиток особистості і може негативно позначитися на її життєвій траєкторії. Розглядаючи цю проблему, М. Амосов застерігав батьків: «Не слід піддаватися спокусі робити з дитини генія, навіть якщо вам здається, що у неї феноменальні здібності. Це дуже небезпечно! В такому випадку краще розширювати інтелект вшир, а не вглиб» (Амосов, 1990, с. 34).

Окрім такої стратегії, педагогам доцільно враховувати баланс всіх основних видів активності (інтелектуальної, фізичної, соціальної) в режимі життєдіяльності кожного учня, навіть якщо він прагне до максимального занурення в якийсь один із них. Подібна однобічна концентрація може мати негативні наслідки, наприклад, коли інтелектуально обдарований підліток уникає фізичної активності і, як наслідок, починає відставати від вікових анатомо-фізіологічних норм, соромиться брати участь у фізкультурно-спортивних заходах, компенсує дефіцит досягнень у цій сфері когнітивною активністю. Врешті-решт, причинно-наслідковий ланцюжок замикається: учень залишає будь-які спроби досягти прийнятної фізичної форми і перетворюється на типового «інтелектуала» зі зниженим фізичним тонусом. Або навпаки, успіхи у спорті приводять юнака до абсолютизації його ролі та ігнорування навчальної діяльності. Сподіваючись, що високі спортивні досягнення гарантуватимуть фінансову

незалежність, спортсмен нехтує шансами здобути якісну освіту і ризикує опинитися в майбутньому без належної професійної кваліфікації.

Так само недоцільно ігнорувати значення емоційно-комунікативного розвитку і соціальної активності учнів, навіть якщо їхній високий інтелектуальний та/або фізичний потенціал диктує першочергову необхідність його посиленого розвитку. З позицій ролі освіти, оцінюваної у світлі всієї життєвої траєкторії особистості, традиційне акцентування пріоритету когнітивного (академічного) інтелекту вже не є цілком беззаперечним, оскільки наукові дослідження свідчать про не меншу життєву важливість емоційного (міжособистісного) інтелекту. Так, на основі зіставлення результатів ряду авторитетних досліджень кореляції між показниками IQ учнів та їхніми подальшими кар'єрними успіхами англійський соціолог Е. Гіденс висловлює думку, що «нам слід переглянути своє розуміння інтелекту, включивши сюди різноманітні чинники, котрі дозволяють досягти успіху в житті» (Гіденс, 1999, с. 497). Так, в одному з досліджень аналізувалися дані 450 хлопців, які мешкали в злиденних кварталах неподалік Гарварда у сім'ях, що одержували державну допомогу. Виявилось, що показники IQ мали незначний зв'язок з їхньою подальшою кар'єрою: 7% чоловіків з показниками IQ менше 80 пунктів були безробітними, однак не мали роботи також 7% чоловіків, чий показники IQ перевищували 100 пунктів. Більш надійними індикаторами виявилися такі риси дітей, як вміння контролювати свої емоції і спілкуватися з іншими (Гіденс, 1999, с. 496–497). На нашу думку, подібні емпіричні дані не применшують життєвої значущості когнітивного інтелекту, але слугують застереженням проти його абсолютизації, яка не відповідає реальній багатофакторності процесу життєтворчості особистості.

Отже, ідеї педагогіки життєтворчості успішно впроваджуються в загальноосвітніх навчальних закладах різних типів, відкриваючи нові можливості спрямування навчально-виховного процесу на становлення учнів як

суб'єктів свого життя. Разом із тим, при аналізі інноваційного досвіду шкіл життєтворчості не можна обмежуватися лише їх інституційними здобутками, адже в самій назві «педагогіка життєтворчості особистості» репрезентується дитиноцентристська орієнтація цієї освітньої концепції, пріоритетність усвідомлення кожним учнем проблем і перспектив творчої побудови власного життя. Враховуючи це, в аналізі результатів інноваційної освітньої практики на засадах педагогіки життєтворчості доцільно перейти від інституційного рівня до особистісного, що репрезентує індивідуальну динаміку усвідомлення кожним учнем своєї життєвої перспективи на основі пізнання закономірностей і принципів життя. Найбільш інформативними для цього є учнівські твори, опубліковані як додатки у практико-зорієнтованому посібнику «Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети». Аналіз творів дозволяє виділити такі аспекти осмислення учнями проблем життєтворчості:

1) розуміння життєвих закономірностей:

– незворотності життєвих подій, унікальності кожного дня: «Життя – це не зошит, в якому можна закреслити слово з помилкою і написати його заново, вже правильно. Всі помилки, які ти допустиш, назавжди залишаться з тобою і в пам'яті людей, які будуть жити після тебе. Ціна помилки дуже велика» (А. Прейзнер, учень 11 класу); «Якщо наше життя – це музика, то ми відповідаємо за кожну ноту в ній. Ми ніколи не знаємо, яка нота буде остання, і, можливо, сьогоднішній день – це останній такт цього музичного твору. Необхідно, щоб кожен звук був правильний і чистий, тобто від душі» (М. Каганець, учениця 10 класу);

– доленості життєвих виборів по закінченні школи: «Зараз переді мною відчиняється великий життєвий простір з багатьма напрямками і доріжками. І дай, Боже, вибрати саме той шлях, де я буду почувати себе впевненою, емоційно наповненою, потрібною, а значить, – щасливою» (К. Незола, учениця 9 класу);

2) усвідомлення найголовніших принципів, чинників і передумов успішного і повноцінного життєздійснення:

– «Моїм життєвим орієнтиром є добре ім'я. Це як синонім честі, як духовне єство, твоя святиня. Ми – молоде покоління України. Життя майбутніх поколінь залежить від нас, від того, за якими принципами ми живемо, за що несемо відповідальність» (Т. Кир'янова, учениця 10 класу);

– «У житті людини повинні правити добро і щирість, чесність і любов, без цих якостей людина не відчує насолоду життям. Тому ми цінуємо в людях тепло людських взаємин, щирість. На уроках літератури часто говоримо про щастя, навіть намагалися винайти формулу щастя» (А. Сичевська, учениця 8 класу);

3) самостійні міркування учнів щодо цінності та сенсу людського життя, сутності мистецтва жити:

– «Першочерговий сенс життя людини – прожити його гідно, так, щоб після смерті людину згадували «незлим, тихим словом». Та крім цього, людина повинна чогось досягти у житті, не просто проіснувати свій вік, а й залишити якийсь слід після себе» (А. Прейзнер, учень 11 класу);

– «Мистецтво жити – це здатність людини відчувати весь ритм навколишнього світу. Невіра в завтрашній день, байдужість до ближнього, сірість почуттів – це ознаки руйнування життя. Навчатися жити – це навчатися любити: матір, дитину, свій дім, свою країну і взагалі життя» (К. Незола, учениця 10 класу);

– «Мистецтво життя – це здатність розуміти близьких, здатність спілкуватися і вирішувати життєві негаразди» (В. Пашенко, учениця 10 класу);

– «Що таке життя? Це мить. І цю мить ми хочемо прожити гідно. Як на мене, жити – це насолоджуватися кожним днем, хвилиною та секундою. У кожної людини різні поняття про життя, але я думаю, що необхідно жити за такими чеснотами, як щирість і шляхетність, злагода і порозуміння» (К. Белікова, учениця 10 класу);

– «Людина, на жаль, смертна. І кожен має свій час на цій землі. Навчитися жити в сучасному світі – це означає навчитися любити життя і людей, навчитися віддавати їм своє душевне тепло. Необхідно знайти горде відчуття власної ролі в

суспільстві, аби відчути себе щасливою людиною» (Ю. Пріщенко, учениця 11 класу);

– «Життя – це дар жити, творити, любити. Кожен день – це і є життя, я повністю згоден з висловом письменника Максима Горького, що кожен день треба прожити так, ніби ти маєш померти зараз, а тобі подарували ще добу. Я люблю життя» (М. Попов, учень 7 класу) (Феномен інноваційної школи: життєтворчі пріоритети, 2010).

Отже, в учнівських творах відображені важливі освітні результати роботи шкіл життєтворчості: готовність школярів до сприйняття і прийняття життя в його складності і суперечливості, розуміння ними абсолютної цінності людського життя, закономірностей і принципів його успішної побудови. Окремі думки учнів відрізняються афористичністю і глибиною, свідчать про світоглядну підготовленість особистості до осмислення сутності життя в його багатоманітній феноменології.

Таким чином, здійснений аналіз свідчить про те, що ідеї педагогіки життєтворчості можуть успішно впроваджуватися в закладах освіти різних типів, сприяючи становленню учнів як суб'єктів життя, здатних до його проектування та успішного здійснення. Варіативність моделей школи життєтворчості дозволяє використовувати потенціал цієї освітньої концепції при роботі з різними категоріями учнів, зокрема, з обдарованими і тими, які мають особливі потреби. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу на засадах педагогіки життєтворчості пояснюється її орієнтацією на досягнення учнями не лише суто освітніх, а й передусім життєвих результатів, які розглядаються у широкому біографічному масштабі, з урахуванням реалій особистісного, соціального і професійного становлення школярів.

Така зміна акцентів загальноосвітньої практики дозволяє не тільки збагатити її новими цінностями і смислами, які мають керівну роль при постановці учнями життєвих цілей, розробці та реалізації стратегії життя, а й звільнити навчально-виховний процес від зайвого

формалізму, схоластичності й традиціоналізму, попередити абсолютизацію значення шкільного атестату при недооцінці життєтворчої місії навчального закладу, спрямувати зусилля педагогічного колективу на вирішення не умовних, а справді критичних, доленосних проблем: відсутності у багатьох школярів оптимістичної життєвої перспективи, осмисленого й обґрунтованого життєвого проєкту, усвідомлення себе суб'єктом пізнання, несформованості прагнення до повноцінної життєтворчості, яка підміняється поступовим фізичним і особистісним саморуїнуванням, спробами заповнити екзистенційний вакуум хибними практиками сучасної цивілізації. Ефективність навчально-виховного процесу має оцінюватися з урахуванням успішності вирішення педагогами цих проблем, а не одномірно – лише на основі динаміки формування традиційних навчальних знань, умінь і навичок, які не змінюють своєї сутності, навіть якщо перейменовуються у шкільних звітах на «компетенції» в контексті парадигмального значення компетентнісного підходу для сучасної освіти. Проте механічне перейменування не змінює сутності цих ЗУНівських показників, які зберігають свою досить важливу (як елементарні одиниці досвіду), але все ж таки локальну функціональну роль в контексті життєвої практики особистості. Натомість справжні компетенції, на нашу думку, відображають здатність учнів успішно вирішувати вищезазначені критичні проблеми, пов'язані зі складними процесами життєвого та професійного самовизначення, усвідомлення та розвитку своєї суб'єктної життєвої позиції, розробки та реалізації власного життєвого проєкту.

Ці відмінності, принципово різні підходи до інтерпретації ефективності навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах чітко окреслені в Концепції нової української школи: «За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти

іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього. Як і 10, 20, 50 років тому, пересічний український школяр здобуває в школі застарілі знання» (Концепція Нової української школи, 2016, с. 4). Враховуючи наведені міркування щодо багатомірності концепту ефективності навчально-виховного процесу, висновок про доцільність підвищення її рівня за рахунок актуалізації життєтворчої місії школи підтверджується здійсненим науковим аналізом інноваційної загальноосвітньої практики в навчальних закладах різних типів.

2.4. Розгортання досліджень індивідуального життєвого шляху в освітньому процесі закладу середньої освіти

У період глобальної цифрової революції особливо актуально звучить проблема впливу діджиталізації життя на психосоціальний розвиток дитини. Сьогодні ускладнює ситуацію безпрецедентна зміна життя людей у зв'язку із COVID-19 – кризою. Школи та університети переходять на дистанційне (електронне) навчання, спілкування з друзями та близькими відбувається за допомогою цифрових інструментів. Хоча, за даними UNICEF, велика кількість країн світу (Філіпіни, Гватемала, Ліберія та ін.) все ще має обмежений доступ до інформаційної мережі «Інтернет» і проблематика їхньої діджиталізації, у більшій мірі, пов'язана із розширенням освітньо-розвиткових можливостей дітей та молоді цих країн (Children in a Digital World, 2017). Проте, в країнах Європи, Америки, зокрема, діти мають ширший доступ до інтернету, потокових ресурсів, соціальних мереж тощо, тому питання особливостей впливу цифрового світу на їхній психосоціальний розвиток стоїть досить гостро. Так, за даними лонгїтюдного дослідження М. Bohnert та Р. Gracia, яке охоплювало період 2007–2018 р.р. у дітей покоління кінця ХХ ст., порівняно із дітьми початку ХХІ ст., по-перше, відбулося незначне збільшення залученості до спілкування та