

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

**ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Монографія

Київ – 2019

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України
(протокол № 7 від 27 червня 2019 р.)*

Рецензенти:

Гончар Л. В., доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії виховання в сім'ї та закладах інтернатного типу, Інституту проблем виховання НАПН України;

Нежинська О. О., доцент кафедри психології Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України, кандидат психологічних наук, доцент.

Т 78

Трудове виховання молодших школярів в умовах реформування початкової освіти : монографія / [Л.А. Гуцан, Л.І. Гриценко, О.Л. Морін, З.В. Охріменко ; за ред. Л.А. Гуцан]. – К., 2019. – 152 стор. ISBN 978-966-189-506-4

Монографія відображає узагальнені результати, отримані співробітниками лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання НАПН України на організаційно-пошуковому етапі дослідно-експериментальної роботи за темою: «Трудове виховання молодших школярів в умовах реформування початкової освіти» (2017-2019).

У виданні розкрито теоретико-методичні засади трудового виховання молодших школярів, зміст, форми та методи формування ціннісного ставлення молодших школярів до праці під час вивчення навчальних дисциплін, позакласної і позашкільної діяльності тощо. Особливу увагу приділено взаємодії педагогічного колективу, психологічної служби та батьківської громадськості у створенні сприятливих умов для забезпечення дієвості означеного процесу.

Упровадження матеріалів монографії має стати основою для оновлення науково-методичного забезпечення трудового виховання молодших школярів, може бути застосовано у педагогічній практиці, при розробленні рекомендацій для розгляду на засіданнях методичних об'єднань учителів початкових класів, класних керівників, у процесі підготовки спецкурсів і спецсемініарів із загальної педагогіки, методики виховної роботи у педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації, у структурі підвищення фахової підготовки через систему інститутів післядипломної педагогічної освіти тощо.

Цільовою групою користувачів монографії є педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів, працівники органів управління освіти, викладачі вищих навчальних закладів педагогічного і гуманітарного профілю, студенти педагогічних спеціальностей, фахівці сфери післядипломної педагогічної освіти, науковці.

УДК 373.3.015.31

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ I.	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ.	8
1.1. Проблема трудового виховання особистості в історико-педагогічній ретроспективі	13
1.2. Ціннісне ставлення до праці як психолого-педагогічна проблема ..	29
РОЗДІЛ II.	
АСПЕКТИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ.	43
2.1. Сутність і особливості підготовки молодшого школяра до життя і праці в процесі навчання	47
2.2. Навчальна діяльність молодшого школяра	51
2.3. Виховні можливості уроку	53
2.4. Місце навчальної праці у системі трудового виховання	56
2.5. Зміст, форми та методи трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів	67
РОЗДІЛ III.	
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ТА БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДСЬКОСТІ	80
3.1. Сутність і особливості трудового виховання молодших школярів в сім'ї та школі	83
3.2. Взаємодія сім'ї і школи як умова формування особистості	88
3.3. Особливості взаємодії батьківської громадськості та школи: порівняльний аналіз	93
3.4. Зміст та сучасні форми і методи трудового виховання молодших школярів у процесі взаємодії педагогічного колективу та батьківської громадськості	99
РОЗДІЛ IV.	
ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	111
4.1. Психолого-педагогічні засади трудового виховання молодших школярів	114
4.2. Забезпечення трудового виховання у діяльності психологічної служби навчального закладу	127
4.3. Зміст та завдання діяльності психологічної служби в контексті трудового виховання	131
4.4. Напрями діяльності психологічної служби, спрямовані на формування складових трудової вихованості молодшого школяра	135
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	144

ПЕРЕДМОВА

Сучасна система освіти України перебуває в стані динамічного розвитку. Відбуваються інноваційні процеси, спонукальними чинниками яких є низка об'єктивних тенденцій соціокультурних змін у суспільстві. Особливого значення набуває проблема виховання у підростаючого покоління ціннісного ставлення до праці, що зумовлено зміною суті самого поняття «праця», руйнацією, трансформацією його усталених категоріальних, змістовних та формальних ознак. Тільки праця як основне джерело духовного, матеріального багатства суспільства, як головний критерій соціального престижу людини забезпечує створення фундаменту всебічного розвитку особистості.

Однак існує суперечність між орієнтацією суспільства, дітей і молоді на матеріальні блага як головну ознаку успішної людини та нівелюванням ролі праці як основного засобу їх досягнення. Розв'язання означеної суперечності вимагає перегляду підходів до забезпечення трудового виховання підростаючого покоління, наповнення його ціннісними смислами, розроблення нових виховних технологій.

Таким чином, оскільки трудове виховання виступає провідною складовою у формуванні особистості, воно має визначати зміст навчально-виховного процесу сучасної школи, особливо для учнів початкових класів.

Аналіз психолого-педагогічної, навчальної і методичної літератури, вивчення закордонного і вітчизняного досвіду, освітньої практики засвідчує брак засобів для забезпечення належного рівня трудового виховання дітей, зокрема молодших школярів. Одним із провідних чинників такого стану речей є відсутність системного підходу до цього питання як у науковому, так і в методичному аспектах його здійснення.

Проблемі трудового виховання підростаючого покоління присвячено праці багатьох зарубіжних педагогів: Дж. Дьюї, Е. Роттердамського, Т. Мора, Т. Кампанелли, Я. Коменського, А. Сен-Симона, Ш. Фур'є, Р. Оуена, Ж. Кондорсе, Р. Зейделя, С. Хартліб, Л. Блана, В. Консидеран, Т. Дезамі, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, П. Наторпа та ін.

Німецький педагог Г. Кершенштайнер вважав основою формування «ідеальної людини» продуктивну працю, пов'язану з народними ремеслами, основне завдання школи він убачав у використанні її

виховного потенціалу. Трудову школу швейцарський педагог Р. Зейдель розглядав як соціально-політичне питання, виховання у дітей навичок ремісничої і сільськогосподарської праці, перетворення її на «трудова об'єднання».

Дж. Дьюї будував свою теорію виховання на формуванні таких якостей особистості: ініціативність, воля, наполегливість, самостійність, підприємливість, які найкращим чином могли забезпечити вихованцям можливість реалізувати себе у житті й практичній діяльності в умовах ринкових відносин.

В основу педагогічної концепції німецького педагога В. Лая було покладено єдність сприйняття, розумового відтворювання і зовнішнього вираження за допомогою різноманітних засобів (слово, малюнок, експеримент, робота на пришкільній ділянці, уроки ручної праці тощо).

У працях вчених дальнього зарубіжжя суттєвими в контексті запланованої теми є психологічні дослідження потреб і мотивів, ціннісних орієнтацій, емоційної спрямованості особистості, розроблення психодіагностичного матеріалу для виявлення цільових аспектів вибору (В. Білські, І. Гербарт, Р. Кеттел, А. Маслоу, Ш. Шварц).

Для розуміння закономірностей трудового виховання важливу роль відіграють наукові праці відомих педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ ст.: В. Антоновича, Г. Ващенко, Б. Грінченка, М. Грушевського, О. Духновича, М. Пирогова, К. Ушинського, П. Житецького, Я. Коменського, М. Костомарова, П. Куліша, М. Максимовича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, П. Чубинського, Д. Яворницького Я. Чепіги та ін.

Для дослідження проблеми трудового виховання підростаючого покоління особливе значення мають праці, у яких розглядаються такі аспекти: теоретико-методологічні основи трудового виховання (П. Атутов, П. Блонський, В. Гетта, А. Глущенко, П. Костенков, А. Макаренко, І. Мартинюк, І. Мар'єнко та ін.); систематичність організації праці, різноманітність її видів (М. Грашкова, П. Чамата, О. Чебикін та ін.), насичення праці інтелектуальним змістом (М. Грашкова, П. Чамата, О. Чебикін, Д. Фельдштейн та ін.); володіння загальнотрудовими вміннями і навичками (С. Мілерян); урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів (І. Бех, Ю. Приходько, Л. Сапожнікова, Д. Фельдштейн), урахування статевих відмінностей у

ставленні до різної за змістом трудової діяльності (Ю. Приходько); ставлення учнів до продуктів своєї праці і праці однолітків (О. Кононко), вибір партнерів для спільної праці (В. Котирло, В. М'ясищев, М. Обозов, Ю. Приходько); безпосередня участь у продуктивній діяльності (Л. Божович, Ф. Іващенко, Г. Костюк, М. Левітов, Є. Фарапонова); суспільна мотивація трудової діяльності (О. Бодальов, І. Божович, Є. Верещак, В. Войтко, Ф. Іващенко, О. Кривов'яз, В. Котирло, В. Мерлін, В. Моляко, Ю. Польцин, В. М'ясищев, Л. Сапожнікова, М. Савчин, С. Рубінштейн, Д. Фельдштейн); створення сприятливого емоційного клімату в колективі (Д. Ельконін, Г. Костюк, Т. Маркова), колективний характер праці (Х. Лайметс, Н. Литвинова, Р. Макаревич, В. Моляко); моральне і матеріальне стимулювання праці учнів (Ю. Польцин); усвідомлення вихованцями значущості праці для оточуючих (В. Войтко, О. Кононко, В. Котирло, В. Моляко, Д. Фельдштейн); задоволення трудовою діяльністю (І. Бех, О. Здравомислов, Л. Подоляк, Г. Щукіна, В. Ядов, Д. Фельдштейн).

Запропонована монографія відображає узагальнені результати, отримані співробітниками лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання НАПН України на організаційно-пошуковому етапі дослідно-експериментальної роботи за темою: «Трудове виховання молодших школярів в умовах реформування початкової освіти» (2017-2019). Суть дослідження полягала у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов забезпечення трудового виховання учнів початкових класів.

Актуальність впровадження результатів проведеного наукового дослідження обумовлена економічними, політичними та національно-духовними реаліями, які визначають Україну як незалежну державу. Зміни, що нині відбуваються в Україні, вимагають оновлення і збагачення змісту, форм та методів виховної діяльності освітян. Провідна роль у формуванні особистості належить вихованню як законітному процесу цілеспрямованої систематичної підготовки її до активної участі в суспільному, виробничому та культурному житті, до виконання різноманітних соціальних функцій. Саме виховання, як цілісна система, містить такі складові: розумове, моральне, естетичне, патріотичне, екологічне, духовне, економічне, фізичне, правове, трудове тощо. Оскільки трудове виховання, так чи інакше, здійснюється в процесі практично усіх форм предметно-перетворювальної діяль-

ності учнів у школі, воно має потенціал для створення сприятливих умов реалізації усіх означених вище компонентів виховання загалом.

У монографії розкрито теоретико-методичні засади трудового виховання молодших школярів, зміст, форми та методи формування ціннісного ставлення учнів початкової школи до праці під час вивчення навчальних дисциплін, позакласної і позашкільної діяльності тощо. Особливу увагу приділено взаємодії педагогічного колективу, психологічної служби та батьківської громадськості зі створення сприятливих умов для забезпечення дієвості означеного процесу.

Наукова обґрунтованість здобутих результатів дослідження зумовлена необхідністю вирішення проблеми формування психологічної готовності зростаючої особистості до праці (бажання сумлінно працювати, набуття молодшими школярами первинних уявлень про важливість праці для них самих, родини і суспільства в цілому, бережливість щодо результатів праці, повага до трудової діяльності, вироблення початкових трудових умінь і навичок, пропедевтичне ознайомлення із сучасним світом професій), важливістю створення науково-методичного підґрунтя для трудового виховання учнів початкових в умовах сучасних соціокультурних змін.

Впровадження матеріалів монографії має стати основою для оновлення науково-методичного забезпечення трудового виховання молодших школярів, може бути застосовано у педагогічній практиці, з метою розроблення рекомендацій для розгляду на засіданнях методичних об'єднань учителів початкових класів, класних керівників, у процесі підготовки спецкурсів і спецсемінарів із загальної педагогіки, методики виховної роботи у педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації, у структурі підвищення фахової підготовки через систему інститутів післядипломної педагогічної освіти тощо.

Цільовою групою користувачів монографії є педагогічні працівники загальноосвітніх навчальних закладів, працівники органів управління освіти, викладачі вищих навчальних закладів педагогічного і гуманітарного профілю, студенти педагогічних спеціальностей, фахівці сфери післядипломної педагогічної освіти, науковці.

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Вступ. Освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й формування позитивного іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. З огляду на визначені пріоритети найважливішим для країни є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави.

Зважаючи на це, сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно-орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в суперечності між програмовими вимогами до учня, запитам суспільства і потребами самої особистості в освіті.

Відповідно до вікових можливостей дітей та на основі компетентнісного підходу визначено зміст нового Державного стандарту початкової освіти, який передбачає сформованість мінімально достатнього та необхідного рівня освітніх компетенцій учнів початкової школи.

Компетентності – це якості, набуті завдяки проживанню ситуацій, рефлексії досвіду. Набуття різних видів компетенцій дитиною молодшого шкільного віку відбувається в різних видах діяльності і вимагає практичного засвоєння нею системи елементарних знань про сучасні технології, знань про себе та довкілля, моральних цінностей, умінь доречно застосовувати набуту інформацію.

10 ключових компетентностей Нової української школи:

- Спілкування державною мовою.
- Спілкування іноземними мовами.
- Математична грамотність.
- Компетентності в природничих науках і технологіях.
- Інформаційно-цифрова компетентність.
- Уміння навчатися впродовж життя.
- Соціальні і громадянські компетентності.
- Підприємливість.
- Загальнокультурна грамотність.
- Екологічна грамотність і здорове життя.

Освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику та інновацій, – ось хто поведе українську економіку вперед у XXI ст. (*Концепція Нової української школи (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р.)*). З огляду на вищесказане, проблема підготовки школярів до життя і праці завжди була актуальною, але сьогодні вона набуває особливої значущості. Розвиток нових економічних механізмів висуває до людини більш жорсткі вимоги щодо рівня освіченості, вміння адаптуватися в суспільстві, здатності до трудової діяльності. Сучасному суспільству потрібні люди з активною життєвою позицією, всебічно розвинені, які знають свою справу.

Чим раніше здійснюється цей процес, тим успішніше проходитиме соціалізація особистості. Тому необхідно вже в початковій школі готувати учнів до сучасного життя, до тих вимог, яким повинна відповідати особистість, щоб зуміти успішно реалізувати свої здібності та можливості. Починаючи з початкової школи, необхідно виховувати в учнів розуміння, що саме в праці людина реалізує себе як особистість, створює добробут собі, а в майбутньому і своїй родині. Від того, наскільки в учнів буде сформовано ціннісне ставлення до праці, прагнення до трудової діяльності, розуміння її значущості та необхідності, залежить те, як надалі складатиметься їх майбутнє життя.

В Українському педагогічному словнику зазначено, що *трудове виховання* – це цілеспрямований, організований, систематичний педагогічний процес залучення і стимуляції школярів до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці

з метою формування певних виробничих знань, умінь, навичок, розвитку в них творчого практичного мислення, працьовитості, усвідомлення необхідності праці як основи життєдіяльності кожної людини.

Завдання трудового виховання зумовлені потребами існування, самоутвердження і взаємодії людини в суспільстві та природному середовищі. Воно покликане забезпечити:

- формування в учнів ціннісного ставлення до праці як найвищої цінності в житті людини і суспільства, високих соціальних мотивів трудової діяльності;
- розвиток пізнавального інтересу до знань, потреби в творчій праці, прагнення застосовувати знання на практиці; виховання високих моральних якостей, працьовитості, відповідальності, цілеспрямованості і підприємлихості, діловитості і чесності;
- озброєння учнів різноманітними трудовими вміннями і навичками, формування основ культури розумової та фізичної праці;

Трудове виховання ґрунтується на принципах:

- єдності трудового виховання і загального розвитку особистості (морального, інтелектуального, естетичного, фізичного);
- виявлення і розвитку індивідуальності в праці;
- високої моральності праці, її суспільно корисної спрямованості;
- залучення дитини до різноманітних видів продуктивної діяльності;
- постійності, безперервності, посиленості праці;
- наявності елементів продуктивної діяльності дорослих у дитячій праці;
- творчого характеру праці;
- єдності праці та багатогранності життя.

Основою всієї системи трудового виховання є суспільно корисна праця учнів. Вона охоплює: *суспільну роботу* – таку діяльність, яка сприяє досягненню мети організації учнівського колективу на культурно-масове обслуговування населення; *самообслуговування*; *продуктивну працю* – суспільно корисну трудову

діяльність учнів, пов'язану зі створенням матеріальних цінностей суспільного використання як в умовах школи, так і в сфері виробництва.

Останнім часом трудове виховання, розглядають у єдності з економічним вихованням, яке стало достатньо актуальним у час переходу до ринкових відносин у суспільстві. Економічна культура є складником загальної культури особистості. У її змісті виділяють економічну свідомість – знання основних законів розвитку ринкової економіки, підвищення ефективності виробництва, перебудови його структури, вдосконалення виробничих відносин, системи управління та методів господарювання.

Складником економічної свідомості є економічне мислення – здатність до осмислення явищ економічного життя з урахуванням досягнень науки і техніки. Таке мислення сприяє творчому розв'язанню особистістю економічних проблем, конкретних трудових завдань. Школяр, як майбутній працівник, має оволодіти такими економічними навичками: планування і організації своєї праці; виконання професійних обов'язків, трудових завдань згідно зі встановленими економічними та іншими нормативами; оцінки результатів своєї праці за відповідними критеріями; пошуку шляхів підвищення ефективності своєї праці; вдосконалення виробництва в галузі своєї професійної діяльності. Розпочинати цю роботу необхідно з раннього віку.

У початковій школі «Дизайн і технології» – загальноосвітній предмет, який становить основу предметного наповнення освітньої галузі «Технології». У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що метою освітньої галузі «Технології» є формування і розвиток в учнів технологічної, інформаційно-комунікаційної та основних компетентностей для реалізації їх творчого потенціалу і соціалізації у суспільстві. Галузь «Технології» у початковій школі є однією з ланок неперервної технологічної освіти, що логічно продовжує дошкільну освіту, створює базу для успішного опанування учнями технологій основної школи та здобуття професійної освіти.

Теоретико-методологічну основу нашого дослідження становлять праці, у яких розглянуті концепції інноваційних змін освіти на засадах особистісно орієнтованого, розвивального, компетент-

нісного, культуротворчого підходів (І. Бех, Н. Бібік, В. Бондар, М. Бурда, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Ляшенко, О. Савченко, М. Стельмахович,); загальні аспекти трудового виховання учнів (К. Ушинський, П. Блонський, С. Русова, С. Шацький, А. Макаренко, В. Мадзігон, В. Оржеховська, М. Скаткіна, В. Сухомлинський, В. Струманський, Д. Тхоржевський); психолого-педагогічні аспекти цінності праці (Л. Божович, І. Бех, В. Бурдун, Л. Виготський, Д. Леонт'єв, В. М'ясищев, С. Рубінштейн); вивчення проблеми поєднання трудового виховання з трудовим навчанням (Ю. Аверичев, В. Андріяшин, А. Арбузов, Е. Костяшкін, В. Поляков, М. Скаткін, В. Яковлев); зміст, форми і методи виховання в учнів ціннісного ставлення до праці у різних видах предметно-перетворювальної діяльності (О. Киричук, О. Коберник, В. Кузь, Г. Пустовіт, О. Сухомлинська, А. Терещук, Н. Слюсаренко, В. Яковлева та ін.)

Експериментальна база дослідження. Лебедівська спеціалізована школа І–ІІІ Вишгородської районної ради, Київської області; Гімназія «Консул» № 86 Печерського району м. Києва; Центр технічної творчості та професійної орієнтації шкільної молоді Дарницького р-ну м. Київ; Новопечерська школа, м. Київ; Дніпрорудненська спеціалізована школа І–ІІІ ступенів «Талант» Василівської районної ради, Запорізької області.

Нормативною базою для вирішення окресленої вище проблеми є Закон України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Указ Президента України від 13.10.2015 № 580/2015 «Про стратегію національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016-2020 рр.», Концепція Нової української школи (схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року»; Державний стандарт початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21.02.2018 (у 1-х класах), Державний стандарт загальної початкової освіти, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 (у 2-4-х класах).

1.1. Проблема трудового виховання особистості в історико-педагогічній ретроспективі

У сучасних складних обставинах суспільного життя, пошуках, спрямованих на утвердження української державності, осмислення реалій ХХІ ст., з особливою гостротою постає питання про підвищення ефективності трудового виховання в сучасній школі. Активна, творча, працелюбна особистість формується під впливом як соціального середовища, так і в процесі трудового виховання та навчання, мета якого – вироблення відповідних трудових умінь та навичок, професійної майстерності, готовності до життя у ринкових умовах.

Праця як цілеспрямована діяльність людини відіграє визначальну роль у житті суспільства й окремого індивіда, оскільки лише завдяки їй створюються матеріальні й духовні цінності, а відтак задовольняються біологічні, соціальні й духовні потреби. Без праці саме існування і суспільства, і людини є неможливим. Як стверджувала С. Русова, щоб дати дітям сучасне виховання, ми мусимо, передусім, виховати в дитини нахил до праці, звичку вважати працю – першим обов'язком (Русова, 1924).

Виняткова працьовитість, витривалість, винахідливість – риси, генетично властиві нашому народові, які плекалися упродовж всієї історії у кожній родині. Шанобливе ставлення до роботи та людей праці, працелюбності як визначальної людської цінності, осердя людської особистості пронизує українські пісні, народні казки, приказки тощо, у яких утверджується життєва сила саме працьовитих людей, здатних долати труднощі і змінювати світ, робити його кращим [95, с. 222]. Українська народна педагогіка надавала праці найважливішого значення у процесі створення матеріальної та духовної культури. У прислів'ях, що є своєрідним кодексом поведінки людини, віддзеркалено ставлення до праці: «Без труда нема добра», «Будеш трудитися – будеш кормитися», «Праця людину годує, а лень – марнує». Здавна людина вважала, що сумлінна праця забезпечує достатній фізичний, розумовий, естетичний, морально-духовний розвиток («Щоб людиною стати, треба працювати»; «Хто багато робить, той багато знає»; «У праці краса людини»; «Землю прикрашає сонце, а людину – праця»; «Без трудів не їстимеш пирогів»).

Проблема трудового виховання посідає в історії педагогіки і школи особливе місце. Вона постала ще тоді, коли людство тільки почало нагромаджувати знання про природу і суспільство. Так, у первісному суспільстві трудове виховання мало практичний характер: воно здійснювалося в процесі безпосередньої участі людини у трудовій діяльності. Родова община заохочувала ті види праці, в яких людина більше давала користі. Однак надмірна фізична праця, зумовлена низьким розвитком знарядь виробництва, залежністю первісної людини від стихійних сил природи, сковувала можливості людей, і вони з необхідності віддавали перевагу м'язам перед винахідливістю, що, своєю чергою, зумовлювало порівняно повільні темпи росту продуктивних сил і духовної культури первісної общини.

Зростання продуктивних сил унаслідок суспільного розподілу праці й удосконалення знарядь виробництва призвело до класового розшарування й утворення рабовласницьких держав. Класичні зразки рабовласницького виховання, зокрема трудового, залишили держави Стародавньої Греції – Спарта й Афіни. У Спарті – це підготовка до землеробської праці. В Афінійській державі, крім землеробства, завдяки сприятливим природним умовам і зручному морському розташуванню широкого розвитку набуло ремісництво і торгівля з іншими державами. Тому трудове виховання спрямовувалося на підготовку майстрів, митців, наглядачів, тобто людей, які могли б уміло управляти державою і господарством. Подальший розвиток ремесел і торгівлі зумовив необхідність виховання у людини ремісницької вмінності для набуття нею конкретної спеціальності, необхідної для життєдіяльності тодішнього феодального суспільства.

Під впливом розвитку виробництва, торгівлі і мореплавства формувалася нова педагогічна теорія і культура, у центрі уваги яких опинився саморозвиток особистості. Вперше ідеї трудового виховання підрастаючого покоління були висловлені Т. Мором і Ф. Кампанеллою, які проектували нове, ідеальне суспільство – суспільство всебічного розвитку особистості. Саме в епоху Відродження (XIV – XVI ст.) у педагогіку було введено поняття «трудове виховання».

Свій подальший розвиток ідеї трудової виховання знаходять у працях Я. Коменського, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковороди, В. Фельтре, Р. Оуена, К. Ушинського. Але особливою гострото ця проблема набуває на перетині XIX і XX ст., у реформаторській педагогіці, зокрема в парадигмі трудової школи. Більшість представників реформаторської педагогіки відносили себе до трудової школи, хоча погляди їх на роль праці часто різнилися.

Серед педагогів початку Нового часу особливе місце належить Яну Амосу Коменському (1592-1670). Філософ-гуманіст, громадський діяч, вчений посів чільне місце в боротьбі проти віджилих і відживаючих норм Середньовіччя в науці і культурі, у вихованні та освіті. Так, на думку видатного чеського педагога Я. Коменського (1592-1670), трудове виховання повинно мати безперервний характер і формувати у дітей потребу, бажання і вміння працювати. З цією метою необхідно привчати їх до постійної посиленої праці у системі різноманітних трудових завдань, щоб весь час дітей був наповнений навчанням, працею або розумними розвагами.

Головним методом формування трудових навичок, звички до праці Я. Коменський вважав вправи. На думку педагога, навчати праці треба самою працею, діяльністю, а не повчанням. Тому радив ще з дитинства формувати у дітей економічні пізнання, розуміння сутності управління (спочатку – домашнім господарством); у школі рідної мови ознайомлювати дітей з усіма загальними ремісничими прийомами; після опанування латинської школи – організувати публічні іспити щодо схильності учнів до тієї чи іншої професії.

Чітку орієнтацію в існуючих на той час професіях Я. Коменський виклав у своїй книзі «Лабиринт света и рай сердца». А у працю «Світ у малюнках», крім опису ряду виробничих процесів, увів розділи: «Кравець», «Столяр», «Токар», «Гончар», «Воїн», «Тесляр», «Коваль» та ін. Так була уперше науково обґрунтована ідея профорієнтації.

Бурхливий економічний розвиток спонукав англійського філософа і педагога Дж. Локка (1632-1704) до розроблення програми з трудового виховання джентельмена-ділка, який уміє розумно, обачливо і вигідно вести свої справи, котрі приносять обопільну

користь суспільству і особистості. З цією метою у книзі «Думки про виховання» рекомендував вивчати різні види трудової діяльності людей: столярні і теслярські ремесла, бухгалтерію, сільське господарство тощо. Вважав, що ремесло завжди може стати в пригоді діловій людині; воно корисне ще й тим, що запобігає шкідливим наслідкам від неробства.

Співвітчизник Дж. Локка, економіст І. Беллерс (1654-1727), уважав за потрібне поєднувати навчання з продуктивною працею. Локківські ділові ідеї, погляди І. Беллерса зробили значний вплив на формування світогляду Ж.-Ж. Руссо, філософів-матеріалістів К. Гельвеція, Д. Дідро, соціалістів-утопістів XVIII – XIX ст., зокрема Р. Оуена, які в нових умовах далі розвивали ідеї трудового виховання.

Основа трудового виховання, за Ж.-Ж. Руссо (1712-1778), – це обов'язковість розвитку всіх природних сил і задатків людини, однак тільки із урахуванням її біологічної природи й особисто-го життєвого досвіду. Приклад такого природного, або «вільного виховання» Ж.-Ж. Руссо виклав у своєму педагогічному трактаті «Еміль, або про виховання». Важливим засобом трудового виховання педагог і філософ вважав ручну працю: землеробську, столярну, ковальську тощо.

Послідовник Ж.-Ж. Руссо, швейцарський педагог Й. Песталоцці (1746-1827), навпаки, виходить не з самої біологічної природи дитини, а з потреб суспільно-громадського життя. Тому мета трудового виховання, на його думку, полягає в тому, щоб розвинути в гармонійному поєднанні фізичну, розумову і моральну сторони особистості і формувати на цьому ґрунті працьовитого трудівника, корисного суспільству. У своїй практичній діяльності Й. Песталоцці вперше поєднує навчання з продуктивною працею, хоча й з акцентом на ремісництво.

Кращі традиції трудового виховання підростаючого покоління було розвинено в творчій спадщині Г. Сковороди (1722-1794). Український філософ і поет Г. Сковорода вбачав щастя людини тільки в «сродній праці». Сучасною термінологією «сродну працю» можна трактувати як поєднання індивідуального «хочу» і «можу» із суспільним «треба». Наявність у дитини вроджених здібностей – запорука успіху в навчанні й вихованні. На думку

філософа, праця, яка відповідає нахилам й уподобанням людини, стає не лише засобом для існування, а й джерелом її морального та розумового розвитку.

Трудове виховання англійського соціаліста-утопіста Р. Оуена (1774-1858) було спрямоване на опанування учнями основ якогось ремесла (професії), поєднання навчання дітей із їхньою продуктивною працею на промисловому виробництві. Важливість цієї позиції полягає в акцентуації у трудовому вихованні на продуктивній виробничій праці, результатом якої є товар, виготовлений руками учнів, бо саме він збагачує життя суспільства.

Головний момент у цьому процесі – вироблення об'єкта матеріальної культури у поєднанні з навчанням. Це один із провідних факторів всебічного і гармонійного розвитку особистості.

У XIX – на початку XX ст. більшість зарубіжних педагогічних теорій маскуються під трудову школу, яка основана на практицизмі і діловитості учнів, на розвиткові їхньої самодіяльності, на формуванні умінь пристосовуватися до потреб суспільства в умовах панування природної боротьби між людьми за виживання. Тогочасні зарубіжні педагоги шляхом проведення реформ намагалися привести шкільне навчання і виховання у відповідність до нових економічних і політичних умов. Характерними напрямками реформаторської педагогіки були: ідеї «вільного виховання» (Е. Кей, Л. Гурлітт, М. Монтессорі та ін.), «трудової школи» (Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер), «школи дії» (В. Лай), «педагогіки прагматизму» (Дж. Дьюї, У. Кілпатрік). Це були спроби оновлення національної системи освіти, період пошуків, знахідок і кардинальних змін.

З-поміж реформаторських течій найбільшого поширення набула концепція «навчання через діяння» американського психолога та педагога Д. Дьюї (1859-1952). Він вперше «поєднав» пізнання і діяльність у навчальному процесі шляхом вирішення поставлених задач (проблем) та замінив традиційні методи навчання ігровою і трудовою діяльністю. Обґрунтовуючи необхідність діяльнісного підходу, Д. Дьюї доводив, що молодший школяр є дуже активним за своєю природою і проблемою педагогіки завжди було скерування цієї активності у певному напрямі.

З метою реалізації цього принципу у школі широко впроваджувалися ігри, імпрровізації, екскурсії, художня творчість дітей, домоведення та інші види ручної праці. Д. Дьюї використовував ручну працю для того, щоб «показати дітям основні потреби суспільства та засоби їх задоволення». На його думку, не треба навчати школярів певній професії, праця повинна стати «центром, навколо якого групуються наукові заняття, на яких сповіщають відомості про матеріали і процеси їх обробки».

В цілому ідеї американського педагога сприяли більшому урахуванню сутності дитячої природи в навчальному процесі, пошуку нових форм навчальної роботи (результатами таких пошуків були комплексні програми, метод проектів тощо). Разом із тим, з ім'ям Д. Дьюї пов'язують ідеї утилітаризації навчання в американській школі, тобто зниження її інтелектуальної насиченості для більшості школярів. Д. Дьюї був не єдиним представником реформаторської педагогіки, хто звернув серйозну увагу на трудове навчання і виховання.

На початку ХХ ст. у Німеччині та в інших країнах набув популярності педагогічний напрям педагогіки «громадянського виховання» і «трудової школи». Відомим представником його був німецький педагог Г. Кершенштейнер (1854-1932); свої педагогічні погляди він виклав у творах «Професійне виховання німецького юнацтва», «Основна аксіома освітнього процесу», «Державно-громадське виховання німецької молоді», «Що таке трудова школа?» та інші.

Г. Кершенштейнер вважав, що головне завдання школи – «громадянське виховання», тобто виховання людей у дусі беззастережної слухняності, відданості державі. Корисний громадянин повинен прагнути і вміти служити своїй державі, віддавати їй усе, що має. Для цього він мусить володіти різними вміннями. Школа покликана озброїти його професією і «надати професії морального характеру», щоб «корисний громадянин» розглядав свою професію як засіб служіння державі й у цьому бачив мету свого життя. Тому школа повинна заволодіти душею дитини й озброїти її ремеслом, вважав німецький педагог. Реформуючи народну школу, Г. Кершенштейнер на чільне місце поставив запровадження творчої праці учнів відповідно до їх віку та характеру школи.

Тому тодішню так звану книжну або вербальну школу мала замінити діяльна трудова школа.

На той час в Європі існувало кілька підходів щодо шляхів розвитку трудової школи, яка повинна була прийти на зміну школі книжного навчання. Частина вчителів на чолі з німецьким педагогом Г. Кершенштейнером вважала головним призначенням трудової діяльності у школі підготовку до конкретної професійної діяльності у сфері фізичної праці.

Представники іншої течії, яку називають мануалізмом («travail manuel» у перекладі з французької означає «ручна праця»): У. Сигнеус – Фінляндія, А. Клаусон-Каас – Данія, Е. Шенкендорф, А. Пабс – Німеччина, Р. Зейдель – Швейцарія, Г. Саліссіс – Франція, О. Саломон – Швеція та ін. пропонували обмежитися введенням у навчальні плани загальноосвітніх шкіл, особливо шкіл початкових, розвивальної або педагогічної праці як самостійного навчального предмету за умови забезпечення міжпредметних зв'язків. Ручна праця розглядалася і як предмет, і як принцип навчання. Під педагогічною ручною працею як самостійним предметом розуміли ручну працю учнів, якій у шкільному розкладі відводився спеціальний час та заняття якою відбувалися у спеціально обладнаних майстернях під керівництвом учителя, котрий мав спеціальну підготовку.

Швидкий прогрес науки, техніки й промисловості в другій половині XIX ст. спричинив зміни поглядів суспільства на школу й трудове виховання підростаючого покоління. Для роботи на підприємствах були потрібні підготовлені, освічені робітники, а школа такої підготовки не забезпечувала.

З огляду на це в різних країнах Європи було проведено реформу народної освіти для створення трудової школи й уведення в навчальні плани нового предмету ручної праці. В умовах багатогалузевого виробництва, його модернізації під впливом науково-технічного прогресу та важливості зміни праці гармонійний розвиток особистості є об'єктивною потребою матеріального виробництва.

Україна на початку XX ст., йдучи шляхом демократичних перетворень в освіті, вдало асимілюючи передовий зарубіжний досвід виховання дітей, створила свою педагогічну систему. Од-

ними з ініціаторів такої роботи були видатні вітчизняні педагоги О. Дорошенко, О. Духнович, Т. Лубенець, С. Русова, К. Ушинський, Я. Чепіга та ін.

Теоретичний розвиток ідеї трудового виховання віддзеркалено в багатьох художніх і педагогічних творах українського громадського і культурного діяча, письменника й учителя із Закарпаття О. Духновича. Невтомний поборник національної освіти і виховання розглядав працю не тільки з економічного погляду, тобто як джерело матеріальних благ, як умову особистого і суспільного добробуту, але й з педагогічного: праця – один із найважливіших факторів виховання, який є засобом розвитку й формування особистості (Духнович, 1857).

Основна заслуга О. Духновича полягає в тому, що він першим в Україні порушив питання про зв'язок навчання з фізичною працею, обґрунтував важливість фізичної праці, у якій можна формувати творчі здібності людини, тому вона є важливою умовою становлення й розвитку особистості.

Аналіз педагогічної спадщини К. Ушинського дозволяє стверджувати, що велику роль як засобу виховання особистості педагог відводив праці. Він був переконаний, що дійсну радість приносить успіх у роботі, краса продукту, зробленого своїми руками, але, на його думку, «...праця – не гра і не забава; вона завжди серйозна і важка». І далі: «Праця істинна і неодмінно вільна, оскільки іншої праці немає і бути не може, має таке значення для життя людини, що без неї вона втрачає всю свою ціну і всю свою гідність. Вона становить необхідну умову не лише для розвитку людини, але навіть і для підтримки в ній тієї міри гідності, якої вона вже досягла. Без особистісної праці людина не може йти вперед; не може залишатися на одному місці, однак має йти назад» (Ушинський, 1982).

Визначення значущості діяльності він доводив судженням про характер взаємин між батьками та дітьми з приводу праці. Якщо перші докладають значні зусилля для того, щоб у майбутньому позбавити своїх дітей необхідності працювати, то це може мати і скоріше за все таки матиме дуже негативний ефект. Забезпечене становище дітей, яке надає їм можливість не працювати і в той же час є результатом важкої праці їхніх батьків, «вельми часто не

лише буває причиною аморальності в дітях, не лише губить їхні розумові здібності і фізичні сили, але навіть робить їх позитивно нещасними, тому якщо порівняти щастя батька, який тяжкою наполегливою працею нажив багатство, і дітей, які проживають його без жодних зусиль, то ми побачимо, що батько був незрівнянно щасливіший за дітей» (Ушинський, 1982).

Чільне місце серед тих, хто зробив вагомий внесок в Україні у теоретичний розвиток і практичне втілення трудового виховання, належить видатному педагогу, громадському діячеві С. Русовій (1856-1940), яка чітко відзначила роль, місце і значення праці у формуванні особистості дітей. С. Русова наголошувала, що праця – це основа виховання, яке мусить збудити в дитячій душі найбільше самостійної творчості, дати вільно розвинутися цільній самостійній індивідуальності. У творі «Теорія і практика дошкільного виховання» вчена пише: «Праця в сучасному вихованні є метод, яким кожне знання зафіксується в дитячій свідомості тим, що воно здобується дитячою рукою: через руку в розум» (Русова, 1924, с. 3).

Продовжувачем ідей європейських та вітчизняних просвітителів, котрі бачили в праці основу життя людини, був Яків Феофанович Чепіга, видатний український педагог і психолог, чий творчий розквіт припадає на першу третину ХХ ст. У колі питань, які його цікавили, були складні проблеми створення національної освіти. Він був прихильником трудової школи і наголошував на тому, що праця має велике соціальне значення для виховання, тому треба її використовувати, починаючи з раннього дитинства. Я. Чепіга був активним дослідником передового педагогічного досвіду, як вітчизняного, так і зарубіжного. Його цікавили і питання, пов'язані із значення та місцем дитячої праці у процесі навчання та виховання дитини. Свої міркування щодо цієї проблеми Я. Чепіга висвітлював у таких статтях: «Проект української школи», «Школа в Західній Європі й Америці. Нова школа в Б'єржі А. Фарія. (Бельгія)», «Азбука трудового виховання й освіти. Основи організації трудової школи з методологією початкового навчання», «Практична трудова педагогіка» та інших.

Так, описуючи досвід організації нової школи А. Фарія, Я. Чепіга зазначав, що «ручній праці в Б'єржі надається не самостійне

значення, а завше пов'язується вона з різноманітною розумовою і громадською діяльністю дитини, і цим значно збільшується виховна цінність ручної праці» [103]. Завдяки такому погляду на ручну працю і самі заняття набувають іншого змісту. «Ручна праця ... є цінним фактором фізичного й розумового виховання дитини. Окрім того, що вона задовольняє властиву дитині потребу в діяльності, вона розвиває також спостережливність і увагу дитини, розвиває дух ініціативи і творчості, сприяє розвиткові акуратності й точності і дає постійну можливість застосовувати на практиці різні знання (природничі науки, математика, фізична географія і т.д.), для яких ручна праця є реальним і живим засобом виявлення. Займаючись ручною працею, діти набувають у той же час умінь, таких потрібних у житті» (Чепіга).

Виходячи з цієї позиції, у «Проекті української школи» Я. Чепіга наголошує на обов'язковості використання дитячої ручної праці у навчальному процесі. «Жодної праці так не очевидна користь у школі, як ручної праці. Вона має всі дані, щоб стати в нашій школі головним рушієм в розумовому розвитку, а також сприяти збудженню й розвитку моральних і соціальних інстинктів» (Чепіга, 1913).

Саме ручну працю розглядає він як важливий чинник розвитку сильної особистості. У процесі занять формуються такі риси характеру, як-то обережність, пильність, сумління, наполегливість, уважність, чесність, терпіння, самоволодіння і «свідомість поставлених цілей, і звичка захоплюватися метою, щоб досягти її через працю». Я. Чепіга наголошував на тому, що лише ті знання будуть міцними і усвідомленими, які «здобуваються у процесі власного досвіду, власної праці, коли вони пройшли через органи чуття й мозок» (Чепіга, 1913).

Ручна праця є важливим чинником естетичного, морального та розумового виховання дитини, формування дисциплінованості, фізичного розвитку та здоров'я. Головне, щоб дитина працювала з любов'ю, а батьки і вчителі створювали необхідні умови для дитячої праці та враховували вік дитини. Погляди Я. Чепіги на проблеми використання дитячої ручної праці у педагогічних цілях – це яскраве свідчення розвитку української педагогічної теорії та практики, яка багато в чому співзвучна прогресивним

ідеям західноєвропейської педагогіки і становить сьогодні певний інтерес з огляду на сучасні проблеми вітчизняної освіти.

У становленні трудової школи значну роль відіграли вчені П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Шацький та ін. У ставленні до праці П. Блонський убачав зародки майбутньої педагогіки; уперше в педагогічній науці він ввів поняття «суспільно-трудове» виховання, вважаючи, що істотним моментом у трудовому вихованні є розвиток в учнів умінь користуватися знаряддями праці. Учений надавав серйозної ваги проблемі організації дитячої праці і вбачав в цьому засіб підвищення її виховної ефективності.

Розробляючи питання організації суспільно корисної трудової діяльності школярів, С. Шацький великого значення надавав питанням задоволення працею. Він зазначав, що праця повинна бути різноманітною, продуктивною, пов'язаною з працею дорослих; систематичною і посиленою при періодичній зміні її видів; мати емоційне забарвлення з тим, щоб приносити задоволення; щоб кожний учень усвідомлював значущість свого труда для народу.

Значний досвід у справі трудового виховання досяг видатний педагог А. Макаренко, який зумів довести на практиці переваги врахування народних традицій у вихованні, реалізувати багато засобів народної педагогіки, прикладом яких можуть слугувати трудові традиції колонії ім. О. Горького й комуни Ф. Дзержинського. Отже, А. Макаренко вважав, що праця стає цінністю та нормою лише тоді, коли переходить у досвід, традиції, звички.

До проблем трудового виховання молоді звертався і відомий український педагог В. Сухомлинський. Його концепція виховання, власні педагогічні відкриття, знахідки базуються на кращих досягненнях світової науки та на міцному фундаменті народної системи виховання. Найвища педагогічна мудрість трудового виховання, наголошував В. Сухомлинський, – полягає в тому, щоб «утвердити в дитячому серці народне ставлення до праці» (Сухомлинський, 1977).

У багатьох книгах і статтях Василь Олександрович зазначав, що виховання в праці – це насамперед виховання любові до праці, а трудове виховання є гармонією усвідомлення трьох понять: потрібно, важко і прекрасно. Виховання немає і не може бути поза

працею і без праці. Ставлення до праці є головним елементом духовного життя людини.

Педагог вважав, що окремо немає «розумового», окремо «морального», окремо «трудового» виховання», перед вчителем має бути єдність – дитина і її життя. Тому головне завдання вбачається у розкритті для дитини величчї діяльності, адже кожна дитина через працю має стати творцем, поетом і художником.

Одним із засобів реалізації цього завдання є сільськогосподарська праця, з огляду на що В. Сухомлинський писав: «Ми бачимо виховний ідеал у тому, щоб уже в роки ранньої юності в душі дитини зародилося бажання назавжди зв'язати своє життя з сільськогосподарською працею, щоб проста сільськогосподарська праця наповнила думку, почуття перспективою багатого, повноцінного життя, щоб ця праця поступово розкривалася не стільки в різноманітні форми фізичних (м'язових) зусиль, скільки в безкінечних можливостях поєднання фізичної праці з працею інтелектуальною» (Сухомлинський).

У статті «Подготовка учаснихся к трудової діяльності» (1955 р.) педагог розкриває зміст і форми трудового виховання учнів. Зокрема, з 1952 р. усі школярі – від першого до десятого класу – за попередньо складеним та узгодженим планом працювали у колгоспі. Керування процесом праці здійснювали учителі. Життя довело, що це – найдоцільніша форма трудового виховання (Сухомлинський, 1955).

В іншій статті – «Романтика сільськогосподарської праці» (1954 р.) В. Сухомлинський ілюструє приклади із шкільного життя як підтвердження того, що у Павлівській середній школі до трудового виховання діти залучались з раннього шкільного віку. Учні, працюючи на пришкільній ділянці, вперше наочно опановували знання про правильний і неправильний обробіток ґрунту: «При вирощуванні кукурудзи вся робота – а вона була нелегкою і не завжди приємною – набувала забарвлення доброї, цікавої, захоплюючої справи – 169 гнізд на одній соті гектара дали 43,5 кілограмів качанів кукурудзи, що у перерахунку на гектар складає 4350 кілограмів. Це була справжня романтика праці» (Сухомлинський, 1954).

Можемо констатувати, що саме у цей період В. Сухомлинським було розроблено і закріплено практичною перевіркою на-

укові й організаційно-методичні засади суспільно корисної праці учнів в умовах сільської школи, виховне значення продуктивної активності, підготовки школярів до трудової діяльності, виховання в учнів любові і готовності до праці. У процесі виховання в учнів працелюбності директор школи В. Сухомлинський спрямував колектив на реалізацію взаємопов'язаних психологічно-педагогічних завдань, які забезпечували: створення позитивної мотивації до трудової діяльності; розвиток почуття задоволення від реалізованого трудового зусилля; виховання поваги до людей праці, матеріальних цінностей, створених працею; вироблення звички до роботи; формування в учнів переконання щодо її суспільної і особистої значущості.

Особливо скрупульозно підходив педагог до моральної сутності дитячої праці. Відстоюючи необхідність раннього залучення дітей до продуктивної діяльності, він підкреслював важливість поєднання посиленої і суспільно значущої дитячої трудової активності. Учений неодноразово зазначав, що праця стає вихователем високої моральності тоді, коли людина в процесі її виконання усвідомлює і осмислює своє зростання, відчуває, що кожний новий успіх піднімає її на вищу сходинку, з якої відкриваються нові горизонти.

Розкриваючи взаємозв'язок між трудовою діяльністю й виникненням внутрішнього захоплення цією діяльністю у дитини, Василь Олександрович стверджував, що необхідні такі умови, за яких виховується внутрішня відданість праці. І саме тому трудова діяльність повинна бути: тривалою, а не короткочасною й випадковою; постійною, щоденною, а не епізодичною; спрямованою на досягнення поставленої мети; організованою в складі всього колективу; складною й відповідальною; такою, що потребує участі школяра від початку цієї праці й до її завершення.

Послідовник В. Сухомлинського І. Ткаченко розглядав трудове виховання як загальношкільне завдання, що реалізується через вивчення предметів «з основ наук, в процесі трудового навчання та суспільно корисної продуктивної праці; у позакласній та позашкільній роботі».

Його теоретично обґрунтована і розроблена модель трудової підготовки ґрунтувалася на принципах гуманізації, інтегра-

ції, диференціації, індивідуалізації та здійснювалась за такими основними напрямками: трудове та економічне навчання і виховання, політехнічна освіта, профорієнтаційна робота, розвиток творчості та ініціативи учнів, поєднання навчання з продуктивною працею. І. Ткаченко один з перших зумів пізнати, оцінити й підтримати модель освітнього закладу В. Сухомлинського, в якому одним із визначальних факторів розвитку особистості дитини було трудове навчання і виховання.

Цікавими та повчальними були й трудові традиції школи І. Ткаченка. Серед них: посвячення учнів у хлібороби, «Свято врожаю», «Свято першої борозни», «Я – член учнівської бригади», «Дружба поколінь», «Змолоду честь трудову бережи», «Естафета поколінь хліборобів», перспективні трудові завдання зі створення учнями матеріальних цінностей, які мають суспільне значення для школи та села (наприклад: обладнання шкільних майстерень та кабінетів, теплиць, агрокласу, спортивного та географічного майданчиків, озеленення місцевості) та ін. Вони певною мірою нагадували традиції Павлівської школи, що було закономірним, оскільки директори названих шкіл тісно співпрацювали між собою.

Нову сторінку в дослідженні відкрили процеси демократизації кінця 1980-х рр., що поклали початок розвитку історико-педагогічної науки в незалежній Україні. З'явилися наукові праці, присвячені аналізу розвитку освіти загалом та проблемі трудової школи зокрема (Ю. Белова, О. Биковської, В. Бордуна, Л. Гуцан, А. Вихруща, Н. Калиниченко, Г. Ковальчук, Ю. Коломійця В. Кухарського, Г. Левченко, М. Левківського, І. Лікарчука, В. Салієнко, С. Павх, А. Пашинського, В. Рак, В. Савченко, А. Терещука, Ю. Туранова, Д. Тхоржевського, В. Шутяка, та ін.)

Аналіз засвідчив, що при досить великому інтересі до розвитку школи цього періоду, праць, присвячених проблемам трудового виховання і навчання, небагато і більшість з них написані наприкінці 80-х років XIX ст. (Г. Левченко «Трудове виховання учнів 4–8-х класів у процесі продуктивної праці» (1982), А. Коберник «Совершенствование форм и методов подготовки старшеклассников к труду в сельскохозяйственном производстве» (1983), В. Оржеховська «Організація трудового виховання учнів у таборах праці та відпочинку» (1985), А. Вихрущ «Трудова підготовка

учнів у загальноосвітніх школах України (історико-педагогічний аналіз та перспективи» (1994), М. Левківський «Формування відповідального ставлення до праці в учнів загальноосвітньої школи: історико-теоретичні аспекти» (1994), В. Кухарський «Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (1937-1954)» (1995), В. Рак «Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (на прикладі західних областей 1900-1939 рр.)» (1997), Н. Дуда «Трудові традиції українців Карпат кінця ХІХ – початку ХХ ст.» (1998), О. Биковська «Трудове виховання в позашкільних закладах у сучасних економічних умовах (на прикладі гуртків науково-технічного профілю)» (2000), А. Терещук «Позакласна робота в загальноосвітніх школах як засіб виховання національної самосвідомості учнів 5–8-х класів» (2001), Л. Гуцан «Виховання у молодших школярів позитивного ставлення до традицій і звичаїв українського народу у процесі художньо-трудової діяльності» (2005), В. Бордун «Формування у старшокласників морального-ціннісного ставлення до продуктивної праці» (2006), А. Данієлян «Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в умовах приватного навчального закладу» (2012).

Як стверджують наукові дослідження того часу – трудове виховання виступало своєрідним інтегратором наукових знань, практичних умінь і навичок, основою для ознайомлення дітей із трудовою діяльністю людей, вивчення певних явищ життя суспільства, для визначення взаємозв'язків, що супроводжували процес виробництва, для успішної адаптації в обставинах тогочасного життя.

З початком демократичних перетворень в Україні стали очевидними не тільки досягнення, але й недоліки сучасної системи трудового виховання школярів. Варто підкреслити, що реальний стан системи трудового виховання в закладах загальної середньої освіти сьогодні викликає незадоволення у батьків та педагогічної громадськості. Пояснюється це, насамперед, тим, що величезний загальноосвітній і виховний потенціал трудового навчання і виховання використовується вкрай незадовільно.

Знизилась увага держави до навчально-методичного забезпечення трудового навчання та виховання, розвалюється матеріальна база, зникла її частка у створенні виробництва, зупинені

централізовані постачання обладнання для школи, фактично ліквідовані міжшкільні навчально-виробничі комбінати, а ті, які залишились, фінансуються з бюджету новостворених громад. Варто наголосити, що поряд із зазначеними проблемами, вплив науково-технічного прогресу значно знизив необхідність фізичної праці та її значення в житті людини, цим звільнивши простір для інших видів праці, а саме розумової й моральної.

На думку У. Бека (2000), праця перестала бути основою формування системи цінностей західноєвропейського суспільства. У західній соціологічній і філософській літературі, підкреслює дослідник, віддзеркаленням наявних змін (кризи індустріальної трудової етики) стала «теорія смерті трудового суспільства», яку ми можемо тлумачити як зниження моральної вартості праці. Утрата працею своєї домінантної ролі в суспільстві підтвердилася на практиці в зміні мотивації роботи. На нашу думку, це абсолютно точно відповідає сучасній ситуації розвитку всього людства.

А. Даніелян вважає, що щоденний ритм трудової діяльності, трудова дисципліна, трудова етика сформували особливий менталітет людини індустріального суспільства. Сенс праці в масовому індустріальному суспільстві учена схарактеризувала формулою: «працювати, щоб робити (бути у справі)» або «працювати – справа честі» (Даніелян, 2008).

На думку відомого соціолога Ю. Крупнова, який досліджував причини втрати сутності праці в сучасному світі, на сьогодні полярними є поняття «праця» й «успіх», більше того – «успіх» перебуває в прямій залежності від «не праці» й «антипраці», під якими варто розуміти везіння, зв'язки, «блат», власні приниження, прямі махінації, легальні крадіжки (захоплення підприємств, штучні банкрутства тощо). Робота припинила бути ключовою категорією суспільного життя. Моральна катастрофа її знищення, як зазначає автор, є одним з наслідків втрати в нашій країні й у світі загалом змісту й природи сучасної праці (Крупнов).

Праця як процес творення не розглядається сьогодні як цінність, як мета, вона є лише засобом. Світогляд постіндустріальності й суттєва перевага «чистої паперової роботи» та різкого «спрощення» трудової діяльності насправді приховує руйнівні для світового розвитку процеси деградації та зникнення праці.

Виявляється це в тому, що здійснити відхід від звичного фізичного труда нескладно, значно складніше прийти до певної нової соціально масштабної праці.

У сучасному суспільстві відбувається непринципове ускладнення й розвиток трудової активності, яке існувало в історії людства з первісних часів, а саме фактична відмова від праці взагалі й постановка в центр «трудових процесів» розваг і спроб отримувати нагороду без зусиль і навіть за рахунок відмови від них.

Тому цілком правомірно виникає питання: «Якою ж має стати трудова підготовка сучасної дитини?», «Якими мають бути орієнтири у такій непростій ситуації, яку маємо сьогодні?». На нашу думку щоб змінити негативне ставлення до трудового виховання, щоб сформувані у дитини ціннісне ставлення до праці, необхідно проаналізувати набутий досвід і використовувати його кращі елементи для сьогодення.

Саме педагогічна спадщина та історичний досвід здійснення трудової підготовки учнів допоможе у розв'язанні практичних завдань реформування системи освіти, трудового виховання школярів, професійного навчання.

Адже сьогодні ні в кого не викликає сумніву той факт, що одним з найважливіших засобів гармонійного розвитку особистості є праця. В ній кожна людина висловлює свою духовну сутність, бачить себе, як у дзеркалі; такою праця стає за умови, якщо особистість стверджується в ній, пізнає свої сили, здібності, обдарування.

1.2. Ціннісне ставлення до праці як психолого-педагогічна проблема

В умовах докорінного реформування системи освіти та виховання проблема ціннісних пріоритетів набуває особливої актуальності та гостроти. Руйнування колишніх переваг у політиці, економіці, особливо в духовному житті нації, вимагає віднайти чіткі методологічні підстави до відродження втраченої духовності народу, до формування гуманістичних засад образу України в ХХІ ст. Будь-які цінності формуються і затверджуються в житті не випадково, а у безпосередній залежності від соціальних, політичних, економічних відносин в суспільстві, які певним чином впливають на розвиток системи освіти та виховання.

Теоретико-методологічне обґрунтування поняття цінностей можна зустріти ще в античній класичній філософії, працях Середньовіччя, у мислителів епохи Відродження, філософів Нового часу, а також у працях М. Бердяєва, Е. Фромма, В. Франкла. Аксиологічний драматизм пронизує роздуми М. Вебера і Е. Дюркгейма, О. Шпенглера і К. Ясперса, К.-Г. Юнга і В. Дільтея, Т. Парсонса і П. Сорокіна, М. Шелера і Ю. Габермаса.

Поняття цінності як філософської категорії розробляли Аристотель, Дж. Дьюї, І. Кононов, Г. Лотце, К. Маркс, Г. Ріккерт, Г. Мюнстерберг, О. Дробницький, І. Кант, А. Коршунов, Ч. Пірс, В. Спіноза, С. Франкл, а також сучасні філософи, соціологи, культурологи – О. Панарін, В. Барулін, С. Анісімов, М. Каган, Л. Мікешин, Б. Орлов, В. Сагатовський, Л. Столович. Значний внесок у створення теорії цінностей зробили американські та західноєвропейські соціологи У. Томас, Ф. Знанецький, М. Рокіч, А. Маслоу, П. Блау. Психолого-педагогічні аспекти цінності праці були в центрі уваги Л. Буєва, Л. Божович, І. Беха, Л. Виготського, Д. Леонтєва, О. Леонтєва, В. М'ясищева, Р. Немова, С. Рубінштейна, В. Огнев'юка, А. Макаренка, А. Мудрик, В. Сухомлинського, Н. Ткачова, К. Ушинського, Д. Фельдштейна, Н. Щуркової та ін.

Науковці присвячували свої дослідження питанням формування ставлення до праці як цінності в навчально-виховному процесі, розглядали значення праці у формуванні особистості молодшої людини, сутність праці, питання організації трудової діяльності.

Як бачимо, проблема «цінностей», «ціннісних ставлень», «ціннісного ставлення до діяльності», «ціннісних орієнтацій» – не нова як для суспільства, так і для кожної людини зокрема. Вона є предметом вивчення ряду наук про людину і суспільство, зокрема: філософії, соціології, психології, педагогіки, культурології, етики, естетики. Цінності відіграють визначальну роль в житті людей та виконують функції орієнтирів, утворюють складний світ смислів і символів, становлять основу індивідуальних чи колективних суджень і вчинків.

Категорія «ціннісне ставлення» у філософській літературі трактується через категорію «відношення», яка відображає взаємоза-

лежність елементів певної системи та емоційно-вольову установку особистості на що-небудь, тобто вираження її позиції [100].

Суттєвими ознаками відношень є їх об'єктивний і універсальний характер. Розрізняють часові, просторові, причинно-наслідкові і суспільні відношення. Будь-яке відношення може бути представлене як процес взаємодії двох сторін.

Специфіка соціальної взаємодії, котра у своєму розвитку виступає як суспільне відношення, полягає у тому, що такими сторонами є люди – суб'єкти певного виду соціальної діяльності. Їх взаємодія утворює таку систему, в якій «перший суб'єкт є одночасно об'єкт (для іншого суб'єкта), а його об'єкт сам одночасно є суб'єкт – носій, спрямований на першого суб'єкта діяльності» [99].

Аналіз загальнофілософського розуміння ставлення до праці показує, що категорія «ставлення» розглядається залежно від того, хто є соціальним суб'єктом праці (суспільство чи особистість), диференціюється на безпосереднє та опосередковане. Отже, воно охоплює суспільний та особистісний аспекти (Коцюбинський, 1987). Специфіка зміни ставлення до праці суспільства відрізняється від специфіки його зміни особистістю, що виражається структурою суспільної і особистісної потреби у праці (Л. Буєва, В. Буслинський, О. Разіна, І. Стогній).

Аналіз філософських досліджень з проблем ставлення до праці (Л. Буєва, В. Буслинський, В. Коцюбинський, О. Разіна, І. Стогній, В. Фафонов та ін.) дозволяє стверджувати, що розуміння людиною суспільної і особистісної значущості праці зумовлюється системою цінностей, які домінують у певному суспільстві, а також ідеалами, установками самої особистості, що передусім торкається її потребово-мотиваційної сфери.

Особистісний аспект механізму ставлення до праці містить такі структурні елементи: ступінь усвідомлення людиною суті, призначення і мети своєї праці; світогляд, установку, потреби особистості; задоволеність працею, значущість її як для індивіда, так і для суспільства; культуру праці (Левківський, 1994).

Проблема ставлення до праці розглядається в соціології (М. Андреєва, В. Єльмєєв, О. Здравомислов, В. Рожин, В. Шедяков, В. Ядов та ін.), зокрема М. Андреєва, В. Єльмєєв, О. Здравомислов, В. Ядов аналізують об'єктивні та суб'єктивні фактори

ставлення до праці. Серед об'єктивних властивостей праці В. Єльмеєв називає: по-перше, працю як необхідний спосіб задоволення життєвих потреб людини; по-друге, як спосіб розвитку людини і, нарешті, як історично сформовану потребу людини. В. Ядов визначив об'єктивні і суб'єктивні показники ставлення до праці. До об'єктивних показників він відносить: ступінь відповідальності і сумлінності в роботі, ступінь трудової ініціативи робітника, рівень його дисциплінованості. Суб'єктивними показниками ставлення до праці, на його думку, є: розуміння суспільної значущості праці; стан задоволення працею; структура та ієрархія мотивів, ціннісні орієнтації (Ядов, 1983).

На усвідомлення особистістю суспільної значущості праці, на думку О. Здравомислова, впливає її мотивація. Серед провідних мотивів трудової діяльності, пов'язаної із задоволенням потреби особистості в праці, він виділяє чотири групи мотивів: матеріальну зацікавленість; мотиви, які спонукають потребу у більш повній реалізації здібностей у процесі праці, тобто мотиви інтересу до змісту роботи; мотиви, пов'язані з колективістськими установками людини, її бажанням бути серед людей, активно брати участь у житті колективу; усвідомлення смислу праці і її суспільної значущості (Здравомислов, 1976).

Своєю чергою, В. Шедяков (1996) аналізує відчужену працю як суспільно поділену, абстрактну, виробничу, що забезпечує у формі відчуження об'єднання та кооперацію людей. Під час цього, зазначає дослідник, праця належить іншому, виснажує, закріпачує. Відповідно, у відчуженій праці людина належить не сама собі, а зовнішньому середовищу, яке стає ворожим і загрожуючим.

Аналізуючи особливості відчуження в нашому суспільстві, В. Шедяков виділив три його особливих джерела, і, згідно з цим, три типи. Перший тип пов'язаний з перехідним станом світового суспільства в цілому, другий – обумовлений єдністю загальних рис посткомуністичного соціуму, який фіксує специфіку наздогоняючого розвитку, третій – виникає під час концентрації влади для забезпечення прискореної модернізації та закріплюється адміністративно-бюрократичною системою управління через узурпацію чужої (загальнонародної) власності. Третій тип є переважно результатом перших двох типів, «поступово набув само-

стійного значення і сам забезпечив відтворення всього комплексу відчужених форм» (Шедяков, 1996).

«Ставлення до праці» – основне поняття соціології праці, одне із ментальних основ системи цінностей особистості, комплекс мотивів, які пов'язують особистість з суспільством і культурою (Ядов, 1972). «Ставлення до праці» – це складне соціальне явище, яке поєднує в собі три елементи: мотиви та орієнтація трудової поведінки; реальна і фактична поведінка; оцінка працівниками трудової ситуації – вербальна поведінка» (Ядов, 1972). Сучасні дослідження соціології праці характеризують її як фундаментальний вид людської діяльності, особливостями якого є: перетворення природи; врахування якостей природи загалом, а не тільки її окремих фрагментів; штучне створення знарядь праці; контроль і регулювання обміну речовин з природою, соціальність (Ядов, 1972).

У соціології праці досліджується динаміка змін ставлення до праці, її особливості в конкретній суспільній ситуації, фактори, які впливають на ставлення до праці, зміни в структурі трудової мотивації. Ставлення до праці вбирає в себе й ставлення до роботи у певних виробничих умовах, ставлення до професії, сприйняття праці як одної із основних життєвих цінностей.

У свою чергу, О. Здравомислов розрізняє об'єктивні і суб'єктивні показники ставлення до праці. Об'єктивні характеристики, зазначає дослідник, визначаються в результаті трудової діяльності через відповідні конкретному виду праці показники роботи: ініціатива, дисципліна і виконавство. На основі цих показників в соціології праці розробляються емпірично перевірені критерії ставлення до праці. Структура мотивів трудової діяльності характеризує суб'єктивну сторону ставлення до праці. У комплексі мотивів виділяють орієнтацію на заробіток, на стосунки між колегами по роботі, на зміст самої праці, її суспільну значущість. Існують й інші мотиви, пов'язані з умовами праці, із соціально-економічними перевагами, забезпеченими певною роботою.

На думку О. Здравомислова, у структурі трудової мотивації виділяються «ядро» та «периферія». Вони можуть мінятися місцями, «ядро» може включати в себе периферійні мотиви. Ці трансформації пов'язані із змінами умов трудової діяльності людини,

етапами її професійної кар'єри, особливостями способу життя, процесами, що відбуваються в суспільстві.

Структура трудової мотивації складається протягом життя людини і відображає особливості її соціалізації. У соціології праці інтегральним емпіричним показником ставлення до праці є задоволення нею. Ставлення до праці – результат всієї сукупності ставлень, що характеризують суспільство на певній стадії його розвитку. З цим зв'язана проблема вияву факторів, які впливають на ставлення до праці. У соціології праці виділяють фактори загального характеру, котрі визначаються економічною, соціально-політичною системою суспільства, особливостями його культури та ідеології, і специфічними факторами, до яких віднесено зміст праці, її умови, заробітну плату і т.ін. (Ядов, 1972).

Під час нашого дослідження для виявлення сутності ціннісного ставлення до праці ми спиралися на теорію В. М'ясищева, який розглядав ставлення з психологічного, фізіологічного та суспільно-історичного боків; визнавав обов'язковість суб'єкта й об'єкта стосунків; визначав різні рівні стосунків, зокрема свідомі, які вважав вищим рівнем людських взаємин; відносив ставлення до одного з основних складників психічного життя людини. Ставлення у визначенні В. М'ясищева є цілісною системою індивідуальних, виборчих, усвідомлених зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності (Мясищев, 1995).

Особливо важливою для нашого дослідження є думка вченого про складність, інтегративність ставлень: «Існують різні види ставлень, точніше, сторони єдиного ставлення, що визначаються багатобічною можливою реакцією людини й багатобічністю об'єктів» (Мясищев, 1995). До основних компонентів ставлення або «часткових ставлень» дослідник відносить: конативні ставлення або потреби; емоційно-вольові ставлення; інтерес, оцінні ставлення; етичні ставлення; переконання.

Л. Божович у своїх дослідженнях розглядає ставлення як суб'єктивні характеристики особистості, що виникають та змінюються в процесі задоволення певної потреби (Божович, 1995). Дуже важливо розуміти, що в процесі формування ціннісного ставлення до праці необхідно, щоб праця стала потребою, набула особистісного смислу для молодшого школяра. Цінності форму-

ються в результаті ціннісного ставлення, тобто в результаті усвідомлення суб'єктом своїх потреб у співвідношенні з можливостями їх задоволення, отже ціннісне ставлення до праці є основою для формування цінності праці. «Ціннісні ставлення не виникають до тих пір, поки суб'єкт не виявить для себе проблематичність задоволення потреби, що виникла. Чим проблематичніше можливість задоволення тієї чи тієї потреби, тим більшу цінність має той чи той предмет (явище) для суб'єкта» (Рубінштейн, 1989). Потреба й проблематичність (складність, неординарність) задоволення потреби – основа формування ціннісного ставлення.

Досліджуючи сутність ціннісного ставлення, О. Палей визнає в ціннісному ставленні особливий характер зв'язку особистості з навколишнім середовищем, під час якого суб'єкт відчуває не конкретні речі, а їхній вплив на своє життя. За визначенням науковця, ціннісне ставлення – це єдність, що утворює «ціннісну систему», основними елементами якої є суб'єкт та якісна основа предмета (об'єкта ставлення) (Палей, 2007). Як відзначає О. Палей, основою для формування ціннісного ставлення є потреби та інтереси особистості, а також здатність до цілеспрямованої, доцільної діяльності. Головним показником ціннісного ставлення людини до чого-небудь, наголошує дослідник, є любов, радість праці.

З огляду на вищесказане, можна з упевненістю стверджувати, що людина насправді не може цінувати те, до чого не відчуває любові, радості. Отже, результатом формування ціннісного ставлення до праці є виникнення цінності й любові до праці.

Розглядаючи проблему ставлення з позицій особистісно орієнтованого виховання, І. Бех називає категорію «ставлення» ключовою щодо процесу формування й розвитку особистості, оскільки за її допомогою розкривається становлення смислового зв'язку, єдності людини і світу, самого змісту цієї єдності: чи буде вона морально-конструктивною, чи деструктивною стосовно індивіда. Залучаючись у дійсні суспільні стосунки, дитина виробляє певні власні внутрішні ставлення. В особистісно зорієнтованому виховному процесі найважливіше, зазначає І. Бех, щоб ці ставлення перейшли в особистісні цінності. Тобто, за цих умов зміст певних моральних норм стає цінним для людини сам по собі, без будь-яких умов.

Аналізуючи психологічні дослідження І. Бежа, М. Грашкової, О. Кривов'яза, О. Кононко, Є. Мілерян, В. Моляко, ми прагнули виокремити з багатоманітності ставлень одне – ставлення до праці. Ставлення до праці «знаходиться у ряду інших ставлень, які характеризують особистість, – до людей, суспільних цінностей і ідеалів...», щоб змінити ставлення особистості до праці; потрібно впливати не лише на причини, які породжують негативізм (на них іноді впливати неможливо), але й на особистість у цілому, тобто сукупність її ставлень до світу» (Абульханова-Славська, 1991).

Отже, аналіз та опрацювання філософських, соціологічних, психологічних, педагогічних наукових праць даєз могу дати робоче визначення «ціннісного ставлення до праці» – складне динамічне утворення особистості, що характеризує її внутрішню позицію відносно різних аспектів праці, спрямовується на усвідомлення особистої і суспільної значущості праці та виявляється різним рівнем активності учнів в процесі навчально-практичної і предметно-перетворювальної діяльності (див. рис. 1).



Рис. 1. Структура поняття «ціннісне ставлення особистості до праці»

Відповідно, «виховання ціннісного ставлення до праці» розуміємо як складний, багатогранний, цілеспрямований процес залучення особистості до трудової діяльності, у якій вона набуває власного смислу праці, що супроводжується зміною мотивів, збагаченням знань, удосконаленням трудових дій, розвитком емоційно-вольової й рефлексивно-оцінної сфер.

У структурі цього утворення ми виділили такі компоненти: пізнавально-рефлексивний, емоційно-мотиваційний, практично-дієвий (див. рис. 2).

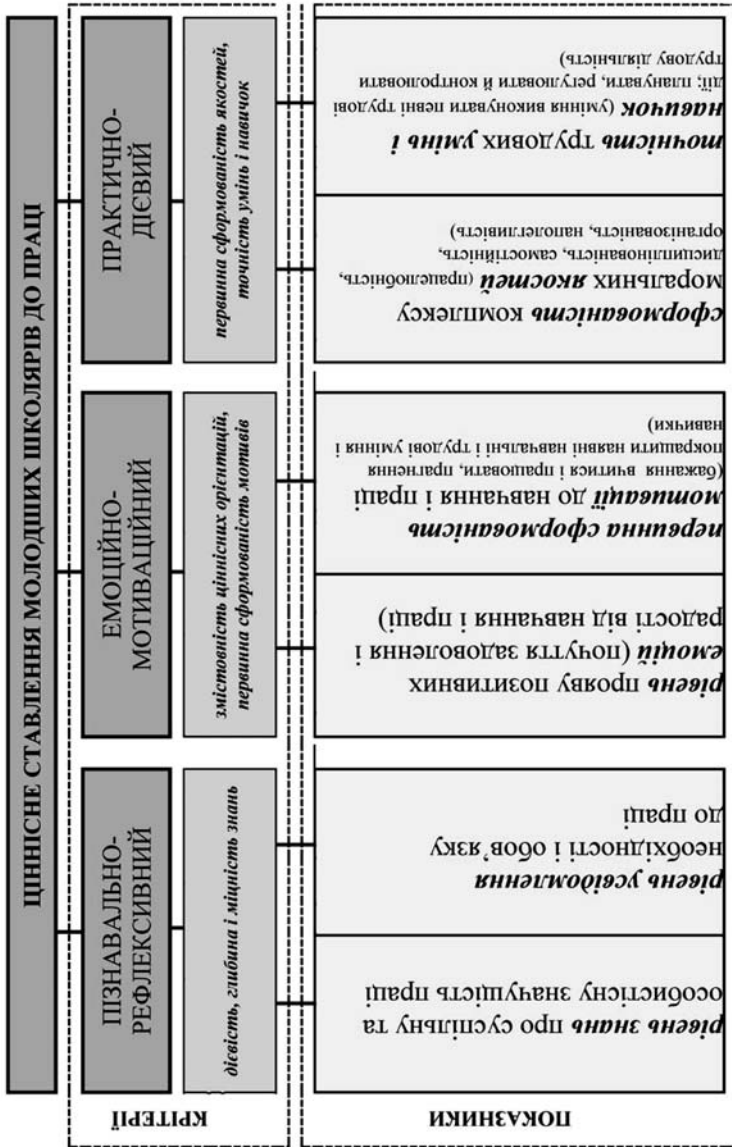


Рис. 2. Структура поняття «цілісне ставлення молодших школярів до праці»

Показниками для визначення рівнів сформованості ціннісного ставлення учнів молодших класів до праці є:

Пізнавально-рефлексивний компонент (критерії визначення: дієвість, глибина і міцність знань):

- 1) рівень знань про суспільну та особистісну значущість праці;
- 2) рівень усвідомлення необхідності і обов'язку до праці.

Емоційно-мотиваційний компонент (критерії визначення: змістовність ціннісних орієнтацій, первинна сформованість мотивів):

3) рівень прояву позитивних емоцій (почуття задоволення і радості від навчання і праці);

4) первинна сформованість мотивації до навчання і праці (бажання вчитися і працювати, прагнення покращити наявні навчальні і трудові уміння та навички).

Практично-дієвий компонент (критерії визначення: первинна сформованість якостей, точність умінь і навичок):

7) сформованість комплексу моральних якостей (працелюбність, дисциплінованість, самостійність, організованість, наполегливість);

8) точність трудових умінь і навичок (уміння виконувати певні трудові дії; планувати, докладати певні зусилля для завершення трудової справи, долати труднощі для отримання найкращого результату праці, регулювати й контролювати трудову діяльність тощо).

Орієнтуючись на визначені вище критерії та показники сформованості ціннісного ставлення учнів молодших класів до праці, нами було встановлено такі типи означеного ставлення: активно-позитивне, позитивне, нейтральне, негативне, активно-негативне:

- *активно-позитивне ставлення* характеризується тим, що учень усвідомлює необхідність і обов'язок до праці, суспільну та особистісну значущість праці, має високий рівень знань про роль трудової діяльності у житті людини, виявляє щире бажання працювати, від навчально-практичної і предметно-перетворювальної діяльності відчуває задоволення і радість, прагне покращити наявні трудові уміння і навички, в нього первинно сформовані домінуючі мотиви

праці, які є суспільно значущі і ділові, вміє планувати, регулювати і контролювати навчальну та трудову діяльність, може нести відповідальність не тільки за результати своєї роботи, а й за результати роботи інших, має первинну здатність приймати на себе відповідальність за події власного життя, завзято допомагає однокласникам, виявляє працелюбність, самостійність, дисциплінованість, ініціативу, наполегливість, має адекватну самооцінку спроможності досягати поставлених цілей, певної мети;

- *позитивне ставлення* визначається достатнім рівнем знань про роль трудової діяльності в житті людини, усвідомленням необхідності і обов'язку до роботи, розумінням сутності суспільної та особистісної значущості праці, проявом бажання працювати, почуттям задоволення і радості від праці, прагненням покращити наявні трудові уміння і навички, суспільно значущими і діловими первинно сформованими домінуючими мотивами, проявом певної безпорадності при планування навчально-практичної і предметно-перетворювальної діяльності, бажанням бути радше виконавцем, ніж організатором будь-якої сумісної діяльності, повагою до колективу і його інтересів, проявом відповідальності, працелюбства, дисциплінованості, наполегливості, певною мірою неадекватною самооцінкою спроможності досягати поставлених цілей;
- *нейтральне ставлення* характеризується середнім рівнем знань про роль трудової діяльності в житті людини, недостатньою усвідомленістю необхідності і обов'язку до праці, сутності суспільної та особистісної значущості праці, проявом первинно сформованою діловою спрямованістю особистості, при відсутності суспільно значущих мотивів праці, особи з таким ставленням вимагають сторонньої допомоги при плануванні навчально-практичної і предметно-перетворювальної діяльності, байдуже ставляться до тих спільних справ, виконання яких не пов'язане з їх особистими інтересами, беруть участь тільки у тих її видах, у яких можуть досягти особистого успіху, мають неадекватну самооцінку, виявляють працелюбність, дисциплінованість,

- самостійність, ініціативу, наполегливість у тих справах, які можуть принести особистий успіх, самооцінка спроможності досягати поставлених цілей певною мірою неадекватна;
- *негативному ставленню* притаманний низький рівень знань про роль трудової діяльності у житті людини, неусвідомленість необхідності і обов'язку до праці, сутності суспільної та особистісної значущості праці, первинно сформовані домінуючі особистісні, егоїстичні та прагматичні мотиви праці, відсутність бажання працювати, невміння планувати навчально-практичну і предметно-перетворювальну діяльність, негативне ставлення до колективу, небажання брати участь у його трудових справах, неадекватна оцінка власних дій, неорганізованість, відсутність працелюбства, дисциплінованості, відповідальності, ініціативи, наполегливості, певною мірою неадекватна самооцінка спроможності досягати поставлених цілей;
 - *для активно-негативного ставлення* характерна відсутність знань про роль трудової діяльності в житті людини, неусвідомленість необхідності і обов'язку до праці, сутності суспільної та особистісної значущості праці, первинно сформована домінуюча особистісна, егоїстична спрямованість, здатність виконувати навчально-практичну і предметно-перетворювальну діяльність тільки під примусом, негативне ставлення до учнівського колективу, невміння планувати власну навчальну і трудову діяльність, неадекватна самооцінка власних дій, відсутність проявів працелюбності, самостійності, відповідальності, організованості, ініціативи, наполегливості, неадекватна самооцінка спроможності досягати поставлених цілей, певної мети.

Під час проведеного нами експериментального дослідження серед батьків та вчителів початкових класів було виявлено недостатньо високий рівень підготовленості педагогів та батьків до здійснення трудового виховання молодших школярів. Опитування засвідчило, що праця розглядається серед найважливіших життєвих цінностей лише 2,9 % батьками і 7 % педагогами, а для 71 % батьків і 24 % учителів посідає майже останнє місце в системі цінностей. На жаль, не всі педагоги усвідомлюють, що основне

завдання трудового виховання на сьогодні полягає у формуванні в дітей молодшого шкільного віку стійкого переконання, що праця є життєвою необхідністю для людини, а її результат – цінністю.

Можна констатувати, що значна частка педагогічних працівників підходить формально до здійснення виховної роботи. Показники зацікавленості виконанням означеної діяльності саме у навчальному процесі коливаються в межах фахової спрямованості вчителів і стажу їхньої роботи.

З року в рік застосовуються одні й ті самі форми і методи, які не завжди мають науковий характер, а планування часто є формальним.

Вивчивши цінності родин у сфері трудового виховання, ми можемо зробити такі висновки:

1) ціннісними орієнтирами сучасної родини є особистісні якості дітей – вихованість – 20 %, вольові риси – 9 %, людяність – 33%, працьовитість – 6 %, відповідальність – 9 % і чесність – 23 %;

2) майже всі родини співпрацюють з освітніми закладами, але вагомий відсоток батьків не можуть зазначити, що допомога педагогів є достатньою;

3) більша половина родин ознайомлює дітей із професіями, виходячи з такого бачення (у порядку спадання): «престиж і матеріальна незалежність», «соціальна значущість і значущість для суспільства в цілому», «робітничі професії», і останнє місце займають «героїчні професії військового, пожежника, космонавта».

Загалом більшість дітей, 75 % учнів 1–2-х класів і 71 % учнів 3–4-х класів, володіють мінімальними знаннями про роботу своїх батьків, але в той же час не мають чітких конкретних уявлень про професію, її зміст, значення, особливості, своєрідність («працює в офісі», «тато – директор», «працює на фірмі», «займається бізнесом», «керує компанією»), утрудняючись дати розгорнуту відповідь.

Наші спостереження під час навчально-виховного процесу в школі дозволили усвідомити, що існує певний дисбаланс між цінностями особистості і професійними цінностями. На нашу думку, це зумовлено відсутністю інтегруючого елементу – ознайомлення із робітничими професіями, які несуть у собі і красу праці,

і соціальну значущість, і емоційну привабливість, що зрозумілі молодшим школярам.

Як наслідок, випускники початкової школи виявляються недостатньо підготовленими до навчання, адаптації та самостійної орієнтації в навчальному процесі в середній ланці, до предметно-перетворюювальної діяльності в старших класах, слабо виявляють наполегливість, завзятість, самостійність у виконанні поставлених перед ними завдань.

РОЗДІЛ II. АСПЕКТИ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

Вступ. В умовах економічної й культурної глобалізації людства та зростання ролі знань і технологій освіта постає дієвим інструментом формування особистості, здатної жити за динамічних змін. Зрілість особистості, її соціальна позиція нині визначаються не лише глибиною засвоєння знань, але й рівнем підготовленості до самостійної відповідальної практичної діяльності, що вимагає модернізації системи трудового виховання у загальноосвітній школі.

Особливу значущість трудове виховання набуває для учнів початкових класів. Саме в цей віковий період закладаються основи ціннісного ставлення до праці, яке позитивно впливає на формування особистісних якостей, розвиває упевненість у собі, забезпечує самовиховання і саморозвиток молодшого школяра (Охріменко, 2017).

Однак існують певні суперечності, зокрема: між об'єктивною потребою суспільства в трудовій підготовці молодших школярів і реальними можливостями її забезпечення в діяльності сучасної загальноосвітньої школи; між соціально і науково обґрунтованою потребою системи освіти в педагогах, готових до здійснення трудового виховання молодших школярів на рівні сучасних вимог, і недостатньою теоретичною розробленістю означеної проблеми у педагогічній науці.

Варто зазначити, трудове виховання, так чи інакше, здійснюється в процесі практично усіх форм освітньої діяльності учнів молодших класів. Але залишається актуальною необхідність сприяння більш активній інтеграції елементів трудового виховання у зміст усіх навчальних предметів початкової школи.

Актуальність проблеми і водночас недостатня її розробленість зумовили вибір теми запропонованого параграфу монографії, зміст якого присвячено розгляду аспектів *трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів*.

Теоретико-методологічну основу дослідження проблеми трудового виховання учнів становлять праці, у яких розглядаються:

- розглядаються моделі побудови виховних систем на основі реалізації педагогічного потенціалу праці (Дж. Дьюї, Т. Кампанелла, Я. Коменський, А. Макаренко, Т. Мор, Р. Оуен, Ж.-Ж. Руссо, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Христианович та ін.);
- теоретичні засади трудового виховання (П. Атутов, П. Блонський, А. Глущенко, П. Костенков, А. Макаренко, І. Мартинюк, І. Мар'єнко та ін.);
- виховання ціннісного ставлення (К. Абульханова-Славська, І. Бех, Б. Братусь, М. Грашкова, О. Здравомислов, О. Кононко, О. Кривов'яз, О. Леонт'єв, Є. Мілерян, І. Чесноковата, Г. Щукіна, В. Ядов, Д. Фельдштейн та ін.);
- формування готовності учнів до праці (В. Поляков, Д. Тхоржевський, Є. Фрейкман, Л. Фрідман та ін.);
- мотивація трудової діяльності (О. Бодальов, І. Божович, Є. Верещак, В. Войтко, Ф. Іващенко, О. Кривов'яз, В. Котирло, В. Мерлін, В. Моляко, Ю. Польцин, В. М'ясищев, Л. Сапожнікова, М. Савчин, С. Рубінштейн та ін.);
- загальні аспекти трудового виховання учнів (Є. Верещак, В. Войтко, Л. Гуцан, Д. Закатнов, О. Коберник, М. Левківський, Г. Левченко, В. Мадзігон, В. Мачуський, В. Сидоренко, М. Тименко, Д. Тхоржевський та ін.);
- виховання ціннісного ставлення до праці (Ю. Белов, А. Вихрущ, Н. Калініченко, Я. Кепша, Ю. Коломієць, І. Косик, І. Матюша, В. Марущак, Б. Мельнеченко, В. Назаренко, Л. Оршанський, С. Павх, А. Пашинський, А. Рацул, Ф. Рискін, М. Рябухін, В. Савченко, В. Салієнко, Н. Слюсаренко, А. Терещук, І. Ткаченко, Ю. Туранов, Н. Шевченко, В. Шутяк та ін.);
- організація виховної роботи у позашкільних закладах освіти (О. Биковська, В. Вербицький, Л. Бондар, А. Бойко, А. Корнієнко, Т. Крєкотіна, О. Литовченко, О. Липецький, В. Маринич, В. Мачуський, Н. Перепелиця, О. Просіна, Г. Пустовіт, Н. Сидоренко, Л. Тихенко та ін.).

З огляду на сучасні інтеграційні процеси та зважаючи на поступовий рух України у напрямі приєднання до Європейської

Співдружності, важливим є інформація з різних джерел щодо змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу, наприклад:

- дослідження в галузі філософії, психології, соціології та теорії освіти (Г. Авенаріус, А. Бенаво, Б. Бернстайн, В. Блюм, О. Брісеїд, Г. Вайдеану, Ф. Ваніскотт, Л. Вьосманн, Б. Даль, Дж. Дьюї, А. Економоу, М. Епл, Б. Зюмек, Д. Каллен, Ф. Кейо, Е. Кліме, Дж. Ле Мете, У. Пайнер, П. Радо, Ф. Рамірез, М. Ранкурель, Р. Риба, Ф. Ставрула, В. Туласевич, М. Фуллан, П. Хейджер, В. Хутмахер, Г. Швердт, М. Шльоттер, М. Шуайб, М. Янг та ін.);
- дослідження в галузі теорії змісту освіти (А. Бестор, Л. Бігар-Горнстейн, Е. Блит, Б. Блум, Т. Боланд, С. Браславські, Г. Вайнер, М. Вайнер, Ф. Вернуїж, Д. Гемільтон, А. Глетгорн, Р.-Ф. Готьє, Дж. Гудленд, А. Гудсан, В. Гуцу, Дж. Джингелл, В. Келлі, Дж. Кемплінг, Д. Кіралі, Д. Коулбі, А. Крішан, Дж. Кулаген, Ч. Купісевич, Дж. Ласонен, А. Леві, Дж. Лечерт, А. Найтінгейл, М. Нієрі, А. Орнстейн, А. Росс, Ж.-К. Пассерон, Р. Пітерс, Н. Послтвейт, П. Сальберг, Н. Севвідс, М. К. Сміт, Л. Стенхаус, Г. Таба, Р. Тайлер, К. Уінч, Д. Уокер, Ф. Фенікс, М. Фольман, Ф. Ханкінс, Д. Харгрівс, П. Хьорст, Дж. Шваб та ін.);
- дослідження з питань оцінювання та моніторингу засвоєння учнями змісту шкільної освіти (Л. Аллал, Б. Белл, К. Е. Бібі, П. Блек, В. Гріні, Н. Гронлунд, П. Ерайзен, Ж.-П. Каверні, Т. Келлаган, Дж. Ківз, Б. Коуві, Л. Лопес, Дж. Мадаус, Е. Нітко, Ж. Нуазе, Дж. Пеллегріно, Ф. Перрену, Дж. Поуфан, М. Скрайвен, А. Тайджнман, Д. Уільям та ін.);
- офіційні документи Європейського Союзу, що визначають стратегію розвитку освіти: резолюції, рекомендації, доповіді та програми Європейської Ради, Європейської Комісії, Європейського Парламенту, зокрема Доповідь Європейської Комісії «Якість шкільної освіти – шістнадцять індикаторів якості», 2000; Доповідь Європейської Комісії «Конкретні майбутні завдання з освіти та систем навчання», 2001; Рекомендація Європейського Парламенту та Ради «Ключові компетентності для навчання упродовж життя», 2006;

- офіційні національні документи у сфері освіти держав-членів Європейського Союзу, у тому числі закони про освіту, нормативні документи урядів та органів регіональної влади, доповіді про розвиток національної освіти, національні програми розвитку освіти тощо;
- інформаційно-аналітичні матеріали міжнародних та національних інституцій з питань організації і реформування освіти та розвитку змісту в рамках Європейського Союзу (ЄС, ОЕСР, Ради Європи, ООН, ПРООН, ЮНЕСКО, Світового банку, Міжнародної асоціації з оцінювання навчальних досягнень, Відомства з питань кваліфікацій та курикулуму (Англія та Уельс), Центрального інституту з розвитку тестів (Нідерланди); Національної фундації з освітніх досліджень (Сполучене Королівство), зокрема, матеріали Мережі з освітніх систем та освітніх політик, Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО, Ради Європи, а також Міжнародного ревію інтернет-архіву з питань структури курикулуму та оцінювання, Європейського інституту з порівняльних досліджень культури, Нідерландського центру з досліджень курикулуму, Інституту з розвитку курикулуму (Нідерланди), ресурси електронної бібліотеки Ebrary;
- реферативні та енциклопедичні видання: довідники Європейського Союзу («Європейський освітній тезаурус 1998»; «Європейський глосарій з освіти он-лайн», «Тезаурус з освітніх систем в Європі 2006» та Міжнародного бюро з освіти ЮНЕСКО («Тезаурус з освіти 2007»); Енциклопедія Британіка он-лайн; Енциклопедія освітніх досліджень 1992; Історична енциклопедія шкільної психології 1996; ДЖЕМЕТ – Загальний багатомовний екологічний тезаурус он-лайн (GEMET); Міжнародна енциклопедія освіти 1994; Енциклопедія освіти, за ред. В. Кременя, 2008; Педагогічний словник за ред. С. У. Гончаренка, 2001 тощо.

Нормативною базою для вирішення окресленої вище проблеми є Закон України «Про освіту»; Закон України «Про загальну середню освіту»; «Про позашкільну освіту», Концепція «Нова Українська школа», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.; Укази Президента України «Про Національ-

ну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (№ 344/2013 від 25.06.2013 р.), «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (№ 926/2010 від 30.09.2010 р.); Новий Державний Стандарт початкової загальної освіти, Програма «Основні орієнтири виховання учнів 1–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів України» (затверджена Наказом № 1243 Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, від 31.10.2011 р.), та інші документи, видані за останній період Національною академією педагогічних наук України і Міністерством освіти і науки України, у яких регламентуються діяльність суб'єктів освітнього процесу в системі загальноосвітніх навчальних закладів.

Означені вище освітні нормативні документи передбачають вирішення таких завдань:

- визначення змісту урочної та позаурочної освітньої діяльності молодших школярів;
- виявлення аспектів трудового виховання в освітньому процесі сучасної початкової школи;
- загальні питання методичного забезпечення урочної та позаурочної виховної роботи тощо.

2.1. Сутність і особливості підготовки молодшого школяра до життя і праці в процесі навчання

Процес трудового виховання можна розглядати, з одного боку, як підготовку підростаючого покоління до життя, тобто як допомогу в соціалізації особистості, а з іншого – як підготовку та залучення до праці.

Соціалізація особистості є процесом засвоєння і активного відтворення нею соціального досвіду, здійснюваним у спілкуванні і діяльності. У результаті формується позитивна «Я-концепція», потреба в продуктивній, схвалюваній суспільством діяльності, інтерес до неї, розвиваються навички співпраці, взаємодії тощо.

Підготовка та залучення учнів до праці відбуваються у процесі організації, стимулювання і здійснення різноманітної трудової діяльності, під час якої в них формується сумлінне ставлення до виконуваної роботи, проявляються ініціативність, творчість, прагнення до досягнення більш високих результатів (Харламов, 1999).

Загалом, зміст трудового виховання полягає у забезпеченні психологічної і практичної підготовки учнів до праці, формуванні навичок колективної діяльності, культури праці та вмінь поєднувати в ній фізичні зусилля і творчість, у розвитку здібностей, інтересів до науки. В його основі лежить передача соціального досвіду, трудових навичок, розвиток особистості дитини як суб'єкта суспільних міжособистісних відносин, розвиток вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно обирати адекватні способи поведінки з людьми і реалізовувати ці способи в процесі взаємодії, залучення індивіда до цінностей людства і конкретного суспільства. Розвиваючись, дитина поступово опановує прийняті в суспільстві норми і правила поведінки та взаємин. Результатом цього є прояв і утвердження в особистості певного набору якостей, що дозволяють їй успішно адаптуватися в суспільстві.

Особливого значення трудовому вихованню учнів надавав В. Сухомлинський, який називав працю могутнім вихователем. Праця стає основою гармонійного розвитку особистості, у ній людина здатна не тільки добувати хліб насущний, а й матеріалізувати свій розум та творчість. Учений розглядав трудове виховання в широкому сенсі цього поняття. Він вважав, що вже у шкільні роки має практично вирішуватися завдання зближення праці розумової і фізичної. Працьовитість, одна з найважливіших рис, виховується у процесі як фізичної, так й інтелектуальної праці. Як не можна виховати працьовитість тільки одними словами, так і не можна виховати її без серйозних розумних слів. У цій справі значну роль має бути відведено предметам не тільки природничо-математичного циклу, а й гуманітарним, що спрямовано формують духовне життя школярів.

Трудове виховання і процес навчання В. Сухомлинський вважав взаємопов'язаними. Оскільки навчання в життя дитини посідає головне місце, з нього і треба починати трудове виховання (Сухомлинський, 1986).

Особливе місце трудове виховання займає в педагогічній системі А. Макаренка. Як стверджував А. Макаренко, праця «взагалі» не є виховним засобом, а тільки така її організація, при якій переважають не утилітарні завдання, а завдання саме педагогічні.

Праця учня дає йому право на більшу самостійність, необхідну в подальшому житті (Макаренко, 1985).

У трудовому вихованні, як зазначав А. Макаренко, варто розрізнити дві взаємопов'язані сторони: одна – формування вмінь і навичок працювати, друга – виховання любові і поваги до праці. Педагог вважав, що праця сама по собі є нейтральною і формує лише звичку до трудових зусиль. Сама праця може стати позитивним елементом виховання лише за умови, коли вона дійсно є корисною, має у наслідку конкретний результат. Щоб праця здійснювала правильний виховний вплив на дітей, вона, на думку А. Макаренка, має бути посильною, результативною, осмисленою, творчою, педагогічно доцільною, колективною.

Проблема підготовки учнів до праці знайшла своє відображення в системі трудового виховання С. Шацького, котрий вважав, що підготувати дітей до життя – означає організувати трудову діяльність, яка має загальноосвітнє значення. Діти мають обрати працю відповідно до своїх інтересів. Організувати життя дітей означає організувати їх діяльність, у процесі якої здійснюється трудове, фізичне, розумове виховання. На думку вченого, школа має бути пов'язана з життям, і методи навчання в ній повинні спиратися на досвід дитини, який вона отримала в процесі діяльності (Шацький, 1980).

Завдання, пов'язані з підготовкою учнів до життя і праці, вирішуються за умови залучення їх у різні види і форми активної діяльності – навчальної, трудової, громадської тощо.

При навчальній діяльності варто виховувати в учнів розуміння цінності знань в сучасному суспільстві, активну позицію, готовність до постійної самоосвіти, розуміння необхідності докладання певних зусиль, працьовитості у набутті знань. Тим паче зміст початкової освіти містить матеріал, що охоплює відомості про різні аспекти життя, взаємин між людьми, про професії, про людей праці і т. ін.

Формуючи в учнів готовність до життя і праці, слід враховувати, що цей процес має відбуватися усвідомлено. Тому учням потрібні знання про те, що приймається суспільством, а що відкидається. На основі наявних знань у дитини складаються уявлення про сутність підготовки до життя і праці, про необхідність

оволодіння необхідними для цього знаннями та особистісними якостями. У цій діяльності провідна роль належить педагогу. Так, пропонуючи учням зробити щось корисне не тільки для себе, але і для інших, вчитель роз'яснює сенс роботи, її значення для оточуючих, прагнучи таким чином виробити у дітей своєрідну орієнтацію на майбутню професію і сформувати у них попереднє уявлення про соціальну значущість праці.

На основі отриманих знань у дитини складаються уявлення про необхідність участі у трудовій діяльності. Щоб з'явилося усвідомлене прагнення до участі у трудовій діяльності, варто сприяти виникненню у дитини позитивного ставлення до неї. На цьому етапі здійснюється переорієнтування молодшого школяра на нові цінності. При цьому байдуже ставлення до соціально значущих справ швидко змінюється на зацікавленість до участі у них. Означені почуття надають процесу формування ціннісного ставлення до праці особистісно значущого забарвлення і тому впливають на міцність формованої якості. Знання і почуття породжують потребу в їх практичній реалізації – у вчинках і поведінці. Дитина буде активно прагнути до участі у трудовій, громадській діяльності на благо інших людей, спонукатиме своїм прикладом і переконанням інших.

Процес підготовки учнів до життя і праці спрямований на набуття школярами трудового і соціального досвіду, який знадобиться їм у майбутньому, зокрема у підготовці до вибору професії, у майбутній трудовій справі і т.д. Таким чином, у процесі підготовки учнів до життя і праці забезпечується розвиток самостійності, активності, працьовитості тощо.

Підготовка молодших школярів до життя і праці має свої завдання і свою вікову специфіку. Притаманна молодшому шкільному віку рухова активність, готовність до дії вимагає використання різноманітних видів діяльності, застосування різних форм і методів. У переважній більшості молодші школярі охоче залучаються у певну діяльність, легко захоплюються, але їх бажання ситуативні, поведінка відрізняється нестійкістю, швидкою зміною настрою.

Вони готові братися за будь-яку справу, брати участь у багатьох заходах, але ця енергія часто не відповідає їх можливостям. Вони

можуть легко охолонути до занять, не доводити почату справу до кінця, перемикаються з одного на інше тощо. Тому в роботі з молодшими школярами необхідно постійно оновлювати зміст, форми і методи виховання. У дітей молодшого шкільного віку переважає інтерес до конкретного, вони емоційно активні, допитливі, вразливі, безпосередні і довірливі. Це вимагає підбору яскравого в художньому сенсі матеріалу, що містить цікаві елементи. В цілому віковій особливості молодших школярів є сприятливими для здійснення підготовки до життя і праці (Пантелєєва, 1989).

2.2. Навчальна діяльність молодшого школяра

Для молодшого школяра основною діяльністю, його першим і найважливішим обов'язком є навчання, тобто набуття нових знань, умінь і навичок, накопичення систематичних відомостей про навколишній світ, природу і суспільство.

Знання молодших школярів у процесі навчання формуються при раціональному співвідношенні двох шляхів пізнання: перший – безпосереднє сприйняття, другий – засвоєння словесного опису тих чи інших предметів і явищ. Опис дає вчитель, або він міститься в інших джерелах (підручники, книги, мережа Інтернет тощо). З часом знання учнів удосконалюються – збільшується кількість відомостей, уявлень і понять, засвоєних школярем, знання стають все більш точними, глибокими і осмисленими, учні поступово підходять до засвоєння причин і закономірностей різних явищ, знання об'єднуються в певні системи (Крутецький, 1972).

Визначальну роль у цьому процесі належить вихованню позитивного ставлення до навчання, виникненню потреби у ньому, в оволодінні новими знаннями, вміннями та навичками, потреби дізнатися нове, пізнати явища навколишньої дійсності.

Однак позитивне ставлення молодших школярів до навчання формується далеко не одразу. Для першокласників це позитивне сприйняття перспективи шкільного навчання, навіть своєрідна особлива потреба в ньому, яка більшою мірою характеризується привабливістю для учнів зовнішніх ознак належності до певної групи, до тих, хто є школярами. В основі означеної потреби лежить бажання змінити своє становище «маленької дитини», під-

нятися на певний щабель самостійності, набути стану «більш дорослого», «зайнятого» члена сім'ї.

Це підкріплюється зовнішніми змінами: у дитини з'явилося своє місце для занять, а коли вона робить домашні завдання, всі шанобливо ходять навколо і намагаються не заважати. Вранці вона іде до школи, так само як тато іде «на роботу». Хоча дитина і чує від батьків, від учителя слова про сутність і значення шкільного навчання, вона ще не усвідомлює глибокого змісту цих слів, по справжньому не розуміє, навіщо треба вчитися (Крутецький, 1972).

Згодом учень виявляє, що навчання – це не своєрідна нова гра, а праця, котра вимагає зусиль, напруги, самообмежень. Доводиться робити не те, що хочеться, а те, що треба. Якщо до всього цього дитина не звикла, якщо вона користувалася зайвою свободою вдома, батьки не вимагали суворого дотримання режиму, то у неї часто настає розпач, виникає негативне ставлення до навчання.

Учитель має м'яко, але наполегливо привчати школяра до нового режиму життя, навіювати йому думку, що навчання не гра, а серйозна, напружена, однак дуже цікава робота. Вона дозволить дізнатися багато нового, цікавого, потрібного.

Спочатку у першокласника формується інтерес до самого процесу навчальної діяльності, без усвідомлення її значення. У вимові звуків, написанні елементів букв ще дуже багато від гри. Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної праці формується інтерес до змісту навчання, до набуття знань. Учень початкових класів починає розуміти, що процес пізнання дає можливість дізнатися багато цікавого і корисного. Ось ця основа і є сприятливим ґрунтом для формування у молодшого школяра мотивів, пов'язаних зі справді позитивним ставленням до навчальних занять, усвідомленим почуттям обов'язку (Крутецький, 1972).

Формування інтересу до змісту навчальної діяльності, набуття нових знань пов'язані з переживанням школярами відчуття задоволення від своїх досягнень. А підкріплюється це почуття схваленням, похвалою вчителя, який підкреслює кожен, навіть найменший успіх. Для формування позитивного ставлення до навчання дуже важливо закріплювати цю радість від успіху.

Ефективність навчання і виховання молодших школярів пов'язана також, зокрема, з тим, що вчитель із самого початку перебування дітей у школі стає для них незаперечним авторитетом. Ніяких сумнівів у дітей з приводу дій вчителя не виникає. Тим не менше, учитель має роз'яснювати, чому треба діяти так, а не інакше, чому один вчинок хороший, а інший – поганий. Авторитет учителя – важлива передумова для навчання і виховання у молодших класах. Уміло користуючись ним, досвідчений вчитель успішно формує у школярів організованість, працьовитість, позитивне ставлення до навчальних занять (Крутецький, 1972).

Варто зазначити, що відповідальне ставлення формується у спеціально створених виховних ситуаціях, пов'язаних з моральним вибором. Особливою характеристикою подібних педагогічних ситуацій постає наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, повноцінного діалогу між вчителем і учнем. За цих умов навчання і виховання об'єднуються в єдиний цілеспрямований виховний процес, під час якого дієвими стають передача вчителем і засвоєння учнем знань про світ та спільні дії з формування в нього ставлення до світу з метою підготовки молодого покоління до життя в суспільстві [16].

2.3. Виховні можливості уроку

Трудове виховання школярів в процесі навчання здійснюється в різних напрямках:

- виховання вміння і потреби вчитися;
- формування умінь і навичок, необхідних у практичній діяльності;
- розвиток здатності застосовувати отримані знання для вирішення практичних завдань.

Урок має бути побудовано відповідно до усвідомленої і спеціально визначеної навчальної та виховної мети. Не кожен, навіть дидактично правильно підготовлений, бездоганно організований і проведений урок має позитивний вплив на формування особистості.

З метою реалізації виховного потенціалу уроку варто спочатку здійснити відбір доцільного змісту навчального матеріалу з метою визначення виховних його можливостей, провести добір

засобів для вдосконалення структури, передбачити на кожному етапі навчального заняття доцільну комунікативну взаємодію між суб'єктами навчального процесу. Один із шляхів забезпечення означеного підходу пов'язаний із додатковим включенням в урок ситуацій та інформації, що дають змогу акцентувати увагу учнів на етично-моральному сенсі досліджуваного матеріалу.

Ще раз наголосимо: зміст уроку, спрямований тільки на набуття учнями певної суми знань, не дозволить досягти виховної мети. Зміст має сприйматися учнями як певна цінність (соціальна, моральна, естетична тощо). Це дасть можливість створити сприятливі умови для того, щоб урок відбувався в атмосфері інтелектуальних, моральних і естетичних переживань, зіткнень різних поглядів та думок, пошуку істини та можливих засобів вирішення завдання або проблеми, творчості вчителя і учнів [16].

Завдання педагога – наповнити кожен урок повноцінним моральним спілкуванням, продуманою комунікативною взаємодією, спрямованою на формування моральних відносин вчителя і учнів. Варто виявляти і усвідомлювати відносини, що складаються безпосередньо на уроці, і забезпечувати організацію виховного впливу на особистість через систему цих відносин.

Під час пізнавальної діяльності на уроці учень вступає у взаємодію з однокласниками, з учителем як представником науки, держави, світу дорослих, з колективом загалом, з учнями, сильними і слабкими, з хлопчиками і дівчатками. Неважливо в цьому випадку, яким змістом наповнено урок. Виховання особистості здійснюватиметься завдяки відносинам, які при цьому встановлюються і розвиваються. Поза волею педагога немає виховання. Вчитель організовує не тільки навчальну діяльність учнів, а й їхню взаємодію на уроці. Якщо педагог «бачить» взаємодію дітей, спільну діяльність, у яку ті залучені під час проведення уроку, він має робити все можливе, щоб ці відносини відповідали суспільно значущим виховним цілям [16].

Великий вплив на виховання учнів чинить і особистість педагога. Учень має бачити вчителя захопленим, закоханим у свою справу. Лише так можна захопити своїм прикладом, залучити всіх у творчий пошук. На подібних уроках головним змістом роботи

стає не тільки засвоєння теоретичного матеріалу навчального предмету, а й вироблення умінь колективної роботи.

Навчити мислити може тільки думка. Тому вчителю необхідно знайти час послухати кожного учня, дати можливість кожному з них взяти участь в пошуку істини, правильно, чітко побудувати відповідь [16].

Самому педагогу варто починати все вчасно, слідкувати за часом, чітко дотримуватися хронометражу, не чекати, поки «розгойдаються» всі учні. Іноді варто оцінювати кожен етап уроку окремо: за підготовку учня до уроку, за результати фронтального опитування, за самостійну роботу, за письмову роботу, за участь у вивченні нового тощо. Такий прийом розвиває увагу учнів, зібраність, дає можливість оцінити себе в колективі.

Найважливішим моментом в роботі вчителя є звернення уваги учнів на співвідношення науки і моралі. Слід брати приклади з навколишнього життя, медіа, які засвідчують, що тільки повна віддача сил надають можливість робити великі відкриття, створювати щось дійсно корисне.

У процесі навчання варто спонукати учнів до самоосвіти, в межах вікової компетенції, надавати їм необхідні поради. Це має сприяти виховуванню у них інтересу до знань, повсякденної працьовитості, наполегливості, старанності, сумлінності й інших важливих якостей.

Викладаючи матеріал певної предметної сфери, недостатньо вчити школярів вирішувати тільки навчальні завдання, варто більше уваги приділяти вирішенню моральних завдань. Одним з ефективних засобів посилення виховної функції уроку є проблемне навчання. Творче мислення, самостійне вирішення проблеми – одна з основних умов перетворення знань на переконання. Виховне значення проблемного навчання розкривається не стільки в тому, що учні самостійно підходять до «відкриття» нових фактів, скільки в прищепленні їм особливого стилю мислення, у посиленні позитивного впливу на особистість.

Крім того, раціонально підібрані і добре організовані дидактичні ігри на уроці сприяють всебічному, гармонійному розвитку учнів, допомагають виробити необхідні для навчання навички і якості. Ігри можуть сприяти розвитку в учнів пам'яті, уваги, твор-

чої уяви, вихованню у них спостережливості, звички до самоперевірки, вчать підпорядковувати свої дії поставленому завданню, доводити розпочату роботу до кінця [16].

2.4. Місце навчальної праці у системі трудового виховання

Трудове виховання учнів у процесі навчання є методичною системою, що містить такі основні взаємопов'язані елементи: цілі й завдання виховання, зміст освіти, форми, методи й засоби здійснення виховного впливу.

Складниками трудового виховання учнів можна визначити – інтелектуальну та навчальну працю, продуктивну працю, фізичну працю, громадську роботу, побутову працю. Знання, уміння й навички, які учень набуває в процесі навчальної, продуктивної, громадської й побутової праці, мають практичне значення, допомагають йому стати громадянином, здатним створювати нові цінності, поліпшувати свій добробут, матеріальне забезпечення родини і громади.

З моменту виникнення школи, як спеціального виховного закладу, навчальна праця виступає головним її змістом. Навчальна праця є найважливішим чинником формування ціннісного ставлення до праці за професією, а головним шляхом її інтенсифікації є зміна підходів до визначення змісту й обсягу навчального матеріалу, а також методики освітнього процесу.

Звичайно, навчальна праця, яка для дитини полягає у вивченні наук, має першочергове значення. Спроба розв'язати проблему трудового виховання без навчальної праці учнів приречена на поразку.

Варто зазначити, що неможливо здійснити розвиток учня лише шкільним навчанням. Поряд із навчальною, громадська робота відіграє не останню роль у трудовому вихованні і всебічному розвитку особистості школяра. Саме у громадській роботі отримують свій розвиток багато важливих якостей: увага до людей, об'єктивне ставлення до них, справедливість, наполегливість, принциповість тощо (Морін, 2005).

Наступним значущим чинником трудового виховання виступає побутова праця, так зване самообслуговування, з яким дитина

стикається найчастіше. Налагоджене систематичне самообслуговування формує у дитини переконання, що нема нічого ганебного у прибиранні приміщення, догляді за взуттям і одягом, приготуванні їжі та інше.

Кожен із названих чинників має свої характерні особливості, але разом із тим вони підпорядковані спільним для будь-якої праці закономірностям.

Ціннісне ставлення до праці можна трактувати як одну з рис особистості людини. Воно являє собою таку властивість характеру людини, яка визначає її поведінку, фізичні, розумові і моральні якості. А тому формування ціннісного ставлення учнів до праці є важливим завданням батьків і школи, а наукова розробка шляхів розв'язання цього завдання постає невідкладною справою педагогічної науки.

Процес формування ціннісного ставлення до праці містить у собі психологічну й практичну підготовку учнів до праці, професійне самовизначення, виховання конкретних трудових якостей, трудових умінь і навичок, формування світогляду працелюбної людини. Зазначений ланцюг Завдання трудового виховання зазначеного ланцюга вирішуються насамперед у процесі навчання, потім продовжуються, поглиблюються, розвиваються в системі спільної діяльності родини і школи. У кожному з означених напрямів вирішується весь комплекс завдань, але завжди якесь одне з них є головним (Морін, 2005).

Функціями процесу трудового виховання є формування відповідального ставлення учнів до праці, потреби праці, вироблення культури праці в різних видах діяльності тощо. Своєю чергою, провідна функція процесу навчання – це формування світогляду, соціальне мотивування праці й навчання, вироблення критеріїв оцінки своєї діяльності, оптимізація процесу навчання, вироблення культури інтелектуальної праці і т.ін. Спільним є виявлення, застосування й розвиток задатків та здібностей зростаючої особистості.

Під час реалізації навчальної діяльності відповідно до провідної функції процесу навчання в учнів формується науковий світогляд, пов'язаний із пізнанням і перетворенням навколишньої реальності, здійснюється об'єктивний розгляд процесів і явищ

у житті суспільства. Ця установка так чи інакше передбачається при проведенні уроків з усіх навчальних дисциплін.

Психологічна підготовка до праці в процесі навчання покликана формувати соціально значущі мотиви праці й навчання, критерії оцінки поведінки й діяльності людей.

Ідея навчання, що виховує, є провідною у педагогіці. Це дає підстави вважати навчання визначальним фактором підготовки учнів до праці. Саме у процесі навчання формуються стрижневі якості особистості, ціннісні орієнтації, мотиви праці, уміння та навички, що необхідні людині для творчої трудової діяльності. Навчання відіграє головну роль у підготовці молоді до майбутньої професії за умови активної мотивації, стимуляції і організація творчої пізнавальної діяльності учнів.

Процес навчання вирішує такі завдання трудового виховання:

1. Формує систему знань і науковий світогляд, які необхідні індивіду у його різнобічній практичній діяльності для пізнання й ознайомлення з процесом виробництва, для творчої роботи.

2. Виробляє уміння застосовувати теорію на практиці, що додає цінності усім науковим знанням і забезпечує наукову організацію праці на виробництві.

3. Вчить проникати в сутність життєвих явищ, основних виробничих процесів, аналізувати діяльність, забезпечує формування наукового й практичного мислення.

4. Розвиває загальні й спеціальні здібності, що сприяє процесам самопізнання, самооцінки, самоаналізу, самоконтролю, на основі яких потім відбувається найбільш точно, усвідомлене професійне самовизначення.

5. Виховує суспільні мотиви поведінки, формує об'єктивну самооцінку і вимогливість до себе, що є важливим компонентом трудового самовиховання.

6. Формує трудові уміння й навички, що необхідні для подальшої професійної підготовки.

Для найкращого розв'язання проблеми трудового виховання засобами навчання варто чітко визначити, які теми шкільних предметів можна використовувати для осмислення учнями сучасного світу, для пізнання життя і самопізнання, для відкриття й розвитку здібностей школярів, свідомого вибору у майбутньому

професії та підготовки до неї. Конкретними виховними завданнями навчальних занять виступають також навчання учнів навичок самостійної роботи, самоаналізу й самооцінки її результатів, самоконтролю, виховання дисциплінованості, організованості, ретельності, старанності, точності, акуратності тощо.

Навчання виховує трудові якості особистості, якщо воно привчає учня до чіткої організації праці, формує вміння переборювати труднощі, шукати оптимальні відповіді на складні питання, застосовувати теоретичний матеріал на практиці, відповідати за свої дії та вчинки. Усе це визначає особливості організації навчального процесу при розв'язанні завдань трудового виховання.

У теорії й практиці виховання чітко окреслюється провідна роль навчання у всебічному розвитку особистості, у тому числі і в трудовому вихованні (Морін, 2005).

На нашу думку, можна простежити зв'язок між змістом освітніх галузей, які визначає Новий Державний Стандарт початкової загальної освіти, та виховними функціями трудового виховання учнів, відповідно до кожної освітньої галузі.

Мовно-літературна освітня галузь. Провідна мета: розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому і суспільному житті, у міжкультурному діалозі, бачити її передумовою життєвого успіху; плекання здатності спілкуватися рідною мовою, зберігати і збагачувати культурну спадщину.

Загальні цілі: розкриття духовної краси людини праці як творця духовних і матеріальних цінностей та протиставлення їй морально і духовно деградуючих нероб, пізнання духовного багатства різних народів у процесі вивчення їх культури тощо.

Функції трудового виховання, що забезпечує мовно-літературна освітня галузь: виховання позитивного ставлення до праці, виховання потреби у праці.

Математична освітня галузь. Провідна мета: розвиток логіко-математичного, критичного мислення дитини, здатності розуміти й оцінювати математичні факти та закономірності, робити вибір, розв'язувати проблеми математичного змісту в повсякденних життєвих ситуаціях.

Загальні цілі: аналіз ситуації й виокремлення проблем, які можна розв'язати із застосуванням математичних прийомів; розмірковування, висунення гіпотези, обґрунтування, її логічне доведення або спростування; моделювання процесів і ситуацій, що відбуваються в природі і суспільстві; використання різних джерел інформації; розроблення стратегії (плану) вирішення різних проблемних завдань, використовуючи, зокрема, і засоби ІКТ.

Функції трудового виховання, що забезпечує математична освітня галузь: формування культури праці.

Природнича освітня галузь. Провідна мета: формування ціннісних орієнтацій щодо цілісності й різноманітності природи, ефективної, безпечної і природоохоронної поведінки у довкіллі, формування наукового мислення.

Загальні цілі: формування ціннісних орієнтацій щодо цілісності й різноманітності природи, її об'єктів і явищ, ефективної, безпечної та природоохоронної поведінки у довкіллі, набуття досвіду дослідження природи; розвиток допитливості до пізнання природи; формування основ наукового та критичного мислення для розв'язування проблемних завдань тощо.

Функції трудового виховання, що забезпечує природнича освітня галузь: виховання відчуття важливості особистої праці для суспільства, поваги до трудової діяльності та людей праці.

Технологічна освітня галузь. Провідна мета: формування здатності до зміни навколишнього світу засобами сучасних технологій без шкоди для середовища, до використання технологій для власної самореалізації, культурного й національного самовияву.

Загальні цілі: аналіз явищ і процесів з позиції вивчення законів науки, засвоєння основ сучасного виробництва, практична предметно-перетворювальна діяльність, засвоєння прийомів раціонального використання природних матеріалів, формування навичок задоволення у побуті власних потреб та потреб оточуючих, ін.

Функції трудового виховання, що забезпечує технологічна освітня галузь: виховання позитивного ставлення до праці та потреби в ній.

Інформатична освітня галузь. Провідна мета: формування здатності до вирішення проблем із використанням цифрових при-

строїв, інформаційно-комунікаційних технологій та критичного мислення для розвитку, творчого самовираження, власного та суспільного добробуту; безпечна та етична діяльність в інформаційному суспільстві.

Загальні цілі: формування основ інформаційної культури, навичок пошуку, перетворення та подання інформації; основ аналізу, узагальнення та систематизації інформації; ознайомлення з основами інформаційних технологій та формування вмінь і навичок використання комп'ютерної техніки; формування усвідомлення наслідків використання інформаційних та комунікаційних технологій для себе, суспільства, довкілля тощо.

Функції трудового виховання, що забезпечує інформатична освітня галузь: вироблення культури праці.

Соціальна і здоров'язбережна освітня галузь. Провідна мета: розвиток самозарадності через особисту ідентифікацію, активну громадянську позицію, підприємливість, застосування моделі здорової поведінки, відстоювання інтересів особистого, сімейного і суспільного здоров'я, безпеки, добробуту та сталого розвитку.

Загальні цілі: формування вмінь піклування про особисте здоров'я і безпеку; адекватної реакції на діяльність, яка становить загрозу для життя, здоров'я та добробуту власного і оточуючих; розвиток навичок аргументованого вибору на користь здорового способу життя, прояву дій, що покращують здоров'я, безпеку і добробут, тощо.

Функції трудового виховання, що забезпечує соціальна і здоров'язбережна освітня галузь: виховання відчуття важливості особистої праці для особистості, родини і суспільства.

Фізкультурна освітня галузь. Провідна мета: формування стійкої мотивації до занять фізичною культурою і спортом для забезпечення гармонійного фізичного розвитку, підвищення функціональних можливостей організму дитини, вдосконалення життєво необхідних рухових умінь та навичок.

Загальні цілі: формування потреби до регулярної фізкультурної діяльності; розвиток рухових вмінь і навичок та їх використання у різних життєвих ситуаціях; усвідомлення значення фізичних вправ для здоров'я, гартування характеру, самовираження та соціальної взаємодії і т.д.

Функції трудового виховання, що забезпечує фізкультурна освітня галузь: виховання відповідального ставлення до праці та потреби в праці.

Громадянська та історична освітня галузь. Провідна мета: формування власної ідентичності та готовності до змін через вироблення поваги до інших, толерантного ставлення до культурного різноманіття і розбіжності суджень, набуття досвіду взаємодії та співпраці, через обмірковування прийнятих у класі, школі і місцевій громаді соціальних норм, активну участь у житті цих спільнот та усвідомлення відповідальності за свої вчинки.

Загальні цілі: ознайомлення з предметами матеріальної культури минулих епох; встановлення зв'язків між подіями, артефактами та діяльністю людей у часі, розуміння значення пам'ятних подій для себе та інших громадян України; пізнання закономірностей суспільного розвитку в процесі перетворення людиною природи тощо.

Функції трудового виховання, що забезпечує громадянська та історична освітня галузь: підготовка до вибору у майбутньому професії відповідно до свого покликання, можливостей і соціальних потреб.

Мистецька освітня галузь. Провідна мета: розвиток емоційно-почуттєвої сфери, формування системи цінностей (духовних, культурних, національних, естетичних) у процесі пізнання та художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті; плекання пошани до національної і світової мистецької спадщини.

Загальні цілі: формування вмінь виявлення художньо-образного, асоціативного мислення у процесі художньо-творчої діяльності через образотворче, музичне та синтетичні види мистецтва; формування навичок інтерпретації художніх образів, пізнання себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво, забезпечення прояву ціннісного ставлення до мистецтва тощо.

Функції трудового виховання, що забезпечує мистецька освітня галузь: виховання позитивного ставлення до праці, виховання потреби до праці.

Ще у серпні 2016 р. Міністерство освіти і науки України оприлюднило першу версію «Концептуальних засад реформування се-

редньої освіти». Цей документ містив роз'яснення ідеології змін в освіті, що було покладено в основу Закону «Про освіту».

Розроблені нові освітні стандарти ґрунтуються на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18.12.2006 р.). Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Саме поняття «компетентність» – це динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність.

Визначено такі ключові компетентності:

Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Це вміння усно і письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти і погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мульти-медійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування. Ця компетентність формується за умови читання технічної літератури, документації, обґрунтування своєї думки, представлення результатів власної діяльності, проектів [39].

Основні компетентності у природничих науках і технологіях. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його у практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати. Наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Уміння застосовувати науковий метод, спостерігати, аналізувати, формулювати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати результати. Ця компетентність формується в процесі вибору технологій виготовлення виробів, проектної діяльності, роботи з різними джерелами інформації.

Інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене і водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні, з однокласниками та вчителем. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеки. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). Безпечне та відповідальне використання соціальних джерел для обговорення ідей, пов'язаних з виконанням технологічних проєктів. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо). Ця компетентність формується за умови використання інформаційних технологій для пошуку інформації, презентації і публікацій результатів проєктно-технологічної діяльності учнів, побудови ескізів, креслень, математичних обчислень, створення презентаційних матеріалів [39].

Уміння вчитися впродовж життя. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, до організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя. Уміння розуміти власні потреби в навчанні. Ця компетентність формується за умови самостійного визначення цілей і завдань власної навчальної діяльності, створення у співпраці власного освітнього продукту, аналізу власної практичної діяльності та виправлення власних помилок, побудови власної траєкторії освітнього розвитку.

Спілкування іноземними мовами. Уміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати та тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) у широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів. Уміння посередницької діяльності та міжкультурного спілкування. Ця компетентність формується за умови використання технологічних карт, креслень.

Математична компетентність. Культура логічного і алгоритмічного мислення. Уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних і технологічних завдань у різних сферах діяльності. Здатність до розуміння і використання простих математичних моделей. Уміння будувати такі моделі для вирішення технологічних проблем. Ця компетентність формується за умови використання вимірювальних пристосувань, обчислень, побудови креслень при виготовленні виробів та виконанні проектів [39].

Ініціативність і підприємливість. Уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо. Уміння бачити власні потреби в навчанні. Здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, до організації навчального процесу (власного і колективного), зокрема через ефективне керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати власну навчальну траєкторію, оцінювати власні результати навчання, навчатися впродовж життя. Ця компетентність формується за умови самостійного визначення цілей і завдань власної навчальної діяльності, створення у співпраці власного освітнього продукту, аналізу власної практичної діяльності та виправлення власних помилок, побудови власної траєкторії освітнього розвитку.

Обізнаність та самовираження у сфері культури. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва. Ця компетентність передбачає глибоке розуміння своєї національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. Здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою виготовлення виробів. Уміння виражати у продуктах діяльності власну національну ідентичність. Ця компетентність формується за

умови використання творів мистецтва для вибору об'єктів праці для виготовлення [39].

Екологічна грамотність і здорове життя. Уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя. Ця компетентність формується за умови економного використання природних матеріалів, обґрунтованого добору матеріалів для виготовлення виробу, грамотної утилізації відходів, одержаних у процесі виконання проекту. Дотримання правил безпечної праці під час виконання практичної роботи.

Соціальна та громадянська компетентності. Усі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі. Уміння працювати з іншими на результат, попереджати і вирішувати конфлікти, досягати компромісів. Повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття. Ця компетентність формується за умови співпраці з однолітками та дорослими, уміння поділяти відповідальність за кінцевий результат роботи, активної участі у виконанні соціальних проектів [39].

Існує декілька шляхів, які, на нашу думку, дозволяють активізувати процес формування ціннісного ставлення до праці засобами навчання.

Перший полягає в аналізі програм навчальних курсів освітніх дисциплін із метою всебічного використання їх змісту у підготовці до праці. При цьому варто у системі тематичного й поурочного планування посилити наголос на розгляді ідей науки і фактів життя, які можна використовувати:

- для психологічної підготовки до праці;
- для формування трудових умінь та навичок, що допомагають навчатися;
- для формування культури розумової праці.

Другим шляхом виступає відповідним чином організована навчальна і виховна діяльність – урочна та позаурочна, спрямована на виховання активно-позитивного ставлення до праці. Провідною умовою реалізації цього шляху є особистісно зорієнтована педагогіка навчання та виховання (Гуцан, 2017). Особистісно

зорієнтоване виховання створює умови, які сприяють формуванню в кожній дитині почуття власної гідності, особистісної значущості, самоповаги, що особливо характерно для підліткового віку.

При цьому освітній процес за умов застосування технології особистісно зорієнтованого навчання має відповідати таким вимогам:

- навчальна діяльність набуває творчого характеру;
- навчальна діяльність спрямовується на підтримку індивідуального розвитку кожного учня;
- за певних умов учню надається можливість самостійно добирати форми навчальної роботи.

Водночас основним завданням навчальної діяльності має бути не стільки формування загального, обов'язкового для кожного учня рівня знань, а допомога дітям у вдосконаленні своїх індивідуальних здібностей, розвитку їх як особистостей з урахуванням наявного суб'єктивного досвіду пізнання.

Третім шляхом є формування та розвиток інформаційної й пізнавальної потреб. Якщо учень не має внутрішньої потреби в одержанні інформації, то в нього закономірно відсутня й пізнавальна потреба, котра є вищою формою розвитку інформаційної потреби.

2.5. Зміст, форми та методи трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів

Ми дійшли висновку, що провідними засадами, на яких має ґрунтуватися *зміст* навчальних предметів початкової школи, є розвивальна цінність навчального матеріалу кожної предметної галузі, яка має на меті розвиток ключових компетенцій учня і піднесення їх до рівня загальнолюдських цінностей. Це, по-перше, надає змісту будь-якої предметної галузі особистісного сенсу для кожного учня, а по-друге, стає додатковим імпульсом для розвитку його ціннісного ставлення до праці.

Впровадження такого змісту є дієвим у випадку створення відповідних умов:

- діалогічність (використання основних принципів «педагогіки співробітництва»);
- творчий характер усіх форм освітньої діяльності (урахування набутого раніше суб'єктивного досвіду пізнання);
- спрямованість виховної діяльності педагогів на підтримку індивідуального розвитку учня (не планування загального, обов'язкового для кожного учня рівня знань, а допомога у вдосконаленні його індивідуальних здібностей);
- надання можливості учню самостійно, на певному етапі, приймати рішення, добирати форми навчально-практичної діяльності (формування та розвиток пізнавальних потреб).

Діалогічність, що ґрунтується на тісній співпраці між учителем та учнями, найкращім чином підтримує систему особистісно орієнтованого навчання та виховання. У живому діалозі відбувається співпраця особистості вчителя, його досвіду, інтересів з особистістю учня. У цій системі приклад учителя, вплив його особистості стимулює процес формування цінностей учня. Така співпраця висуває певні вимоги до змісту навчального предмету, який у самій своїй побудові має передбачати гнучкість, відкриваючи ступені особистої свободи в інтерпретації змісту предмету вчителем і учнем (Лещинський, 1997).

При цьому перед учителем виникає завдання не тільки спроектувати й організувати конкретні види освітньої діяльності, а й визначити спрямованість та характер тих відносин, які будуть її пронизувати. Шлях до розв'язання таких завдань лежить через організацію конкретних педагогічних ситуацій. Педагогічну ситуацію можна розглядати як навмисно підготовлений вихователем фрагмент діяльності, що охоплює сукупність умов і обставин, що забезпечують утворення заданих відносин між суб'єктами виховного процесу.

Педагогічна ситуація, яку необхідно створити вчителю при підготовці й проведенні занять, можна організувати шляхом його спільного з учнями планування освітньої діяльності, спільних дій у процесі цієї діяльності, колективного обговорення здобутих результатів. При цьому особливо позитивно проявлятиметься вплив особистості вчителя, його авторитету і внутрішньої впевненості у досягненні результату.

Під час подібної спільної діяльності має виявитися багатогранність такого явища, як «педагогіка співробітництва». Створена ситуація вводить учня у продуктивну взаємодію з учителем, з однокласниками, ставить перед необхідністю приймати на себе частину відповідальності за загальний результат. Усі обставини й умови ситуації повинні так вплинути на кожного учня, щоб моральний вибір, який школяр у підсумку повинен буде зробити для себе, був на користь активно-позитивного ставлення до праці.

При цьому основними формами освітньої діяльності молодших школярів, що стимулюють процес формування в них ціннісного ставлення до праці, можна вважати:

- допомога вчителям у підготовці інформаційного і наочного матеріалів до уроків (створення нових інформаційних продуктів);
- пошук необхідної інформації у відповідній літературі та у мережі Інтернет;
- робота над проектними задачами (метод проектів);
- активна участь в організації та проведенні предметних тижнів, вечорів, виставок;
- підготовка кореспонденцій і малюнків для шкільної газети (стінної та електронної), виконання робіт для різноманітних виставок і т.п.;
- створення нових візуальних та аудіальних матеріалів ілюстративного характеру.

Відповідно до визначених вище змісту і форм формування ціннісного ставлення молодших школярів до праці у процесі вивчення навчальних предметів нами було проведено добір низки належних методів на основі спрямованості – інтегративної характеристики, що дає змогу створити єдність цільового, змістового і процесуального аспектів виховання.

Це три групи методів:

- методи формування свідомості особистості (основою методу є переконання: розповідь, бесіда, етична бесіда, пояснення, діалог, навіювання, інструктаж, приклад);
- методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки (основою методу є різноманітні вправи:

привчання, педагогічна вимога, громадська думка, доручення, виховні ситуації);

- методи стимулювання поведінки і діяльності (основою методу є мотивування: змагання, заохочення, покарання).

До першої групи належать різноманітні види викладу і повідомлення інформації (роз'яснювальної та інструктивної) у формі розповіді, пояснення, бесіди, лекції, навіювання, інструктажу, доведення, репліки, звернення-заклику та ін. Всі ці види інформаційного впливу мають функцію переконання, і з їх допомогою педагоги вирішують, відповідно, головне завдання: сформулювати погляди на те, «що таке добре, а що таке погано», погляди на Добро і Зло, на те, що допустиме і недопустиме. Звичайно, разом з цим світоглядним розвитком і на його основі формуються (і стимулюються) позитивні мотиви діяльності та спілкування. Цю групу інформаційних впливів називають методами переконань.

До другої групи належать: різноманітні завдання, пов'язані з діяльністю, (індивідуальною і груповою) у вигляді доручень, вимог, змагань, вправ, показу зразків і прикладів, створення ситуації успіху тощо. Це методи вправ (привчань).

До третьої групи належать: різноманітні види заохочень, зауважень, покарань, ситуацій контролю і самоконтролю, ситуації довір'я, критики й самокритики. Це методи оцінки й самооцінки.

Специфіка початкової школи полягає у тому, що вчитель є і класним керівником. Необхідне упорядкування виховних впливів, тобто певним чином спланована виховна діяльність.

Планування виховної роботи доцільно будувати у такій послідовності:

- аналіз і психолого-педагогічне діагностування;
- прогнозування;
- визначення мети та завдань діяльності;
- визначення змісту;
- вибір засобів, форм і методів;
- планування освітнього процесу;
- реалізація плану;
- аналіз результатів і прогнозування нової ситуації.

Аналітично-діагностична діяльність педагога здійснюється у декілька етапів.

На першому відбувається підготовка самого педагога до проведення конкретної справи. Визначається предмет та мета педагогічного аналізу, розробляється програма та інструментарій аналітичної діяльності. На другому педагог здійснює збір та систематизацію інформації про виховний процес, аналіз і оцінку результатів педагогічної діяльності, виявлення позитивних та негативних моментів у вихованості учнів, визначає проблеми і суперечності у виховному процесі, складає прогноз розвитку виховної системи групи, формулює висновки і пропозиції щодо удосконалення та оновлення освітнього процесу у групі. На третьому етапі педагог оцінює проведену аналітичну діяльність, усуває фактичні і стилістичні неточності в інформаційно-аналітичних матеріалах, вносить необхідні корективи [109].

Наступним етапом побудови виховної діяльності є прогнозування. У першу чергу, це передбачення майбутнього, враховуючи мотиви, інтереси, нахили вихованців, а також знання про загальні закони та закономірності розвитку особистості. Якість прогнозування залежить від особистості педагога і здійснюється з використанням життєвого, професійного досвіду, інтуїції, імпровізації.

Далі відбувається визначення мети та завдань діяльності. Для опанування технологією визначення цілей необхідно орієнтуватися в ієрархії цілей. Існують декілька підпорядкованих цілей. Вищі цілі освіти та виховання мають характер соціального замовлення. Загальні цілі визначаються за напрямками виховання громадянина України. Важливо вміти визначати робочі цілі та завдання як певне співвідношення соціальних цілей освіти з тими конкретними особливостями вихованців, які можемо визначити у процесі психолого-педагогічного діагностування і прогнозування.

Цілі та завдання робочого рівня мають відповідати низці технологічних вимог. Вони мають бути конкретними, можуть бути виконані в масштабі запроектованої педагогічної дії (заняття, бесіди, виховні заходи тощо), спрямованими на свідомість, почуття, поведінку вихованця.

Далі потрібно визначити зміст, вибрати засоби, методи, форми організації діяльності групи. Ще раз наголосимо, навчання і виховання – це складові єдиного процесу, під час якого навчання спрямовано до інтелекту, а виховання – до почуттів, емоцій. Зміс-

том виховання є моральні норми, правила, переконання, ставлення до навчання, праці, інших людей, до себе – все це має формувати певний тип поведінки особистості. Зміст навчання і виховання повинен бути доступним, відповідати віковим та індивідуальним особливостям вихованців, рівню їх підготовки, умовам організації освітнього процесу.

У виборі змісту виховання доцільно зважати на те, що зміст має бути тісно пов'язаний з наукою і життям, відображати сучасні та перспективні тенденції суспільного розвитку, реалізуватися в конкретних видах діяльності вихованців, на основі співпраці педагогів і вихованців.

Співпрацю варто будувати на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, щирого спілкування, оскільки формування особистості проходить під час конкретних ситуацій діяльності та комунікації. Специфіка стилю педагогічного спілкування впливають на педагогічні результати, особливості оцінних міркувань педагога, їх об'єктивність, зацікавленість вихователя у створенні емоційного настрою, його реагування на рівень ініціативи дітей, заохочення ініціативи школярів в діяльності та спілкуванні, сприйняття їх поглядів, заперечень, вміння помітити позитивні досягнення, сформувати в учнів прагнення до вдосконалення.

Безпосереднє планування (перспективне, оперативне, поточне) освітнього процесу є одним з етапів управління процесом формування особистості. Це спільна діяльність педагога, дітей і дорослих у визначенні цілей, змісту та способів організації виховного процесу і життєдіяльності колективу групи, організаторів і учасників намічених справ, окреслення термінів їх проведення.

І завершується планування стадіями його реалізації та подальшого оцінювання дієвості. Своєю чергою, вони є першими кроками до діагностуванням нової виховної ситуації і побудови наступного плану.

Висновки. В умовах розбудови сучасної суверенної Української держави суттєвого значення набуває активізація трудового потенціалу громадян, залучення молоді, особливо випускників загальноосвітніх шкіл, до різних видів трудової діяльності, що неможливо без виховання в них ціннісного ставлення до праці. Як така, проблема виховання ціннісного ставлення до праці на

всіх етапах розвитку людства була однією з найважливіших суспільних турбот. Це пояснюється тим, що праця має надзвичайно велике значення у формуванні особистості, її тілесних, духовних, психологічних властивостей, у задоволенні її пізнавальних інтересів, у створенні позитивної взаємодії між людьми у спільноті.

Проблема цінностей – це проблема універсальності людського буття, проблема ставлення людини як до світу, так і до самого себе у цьому світі. Цінність як соціально-філософська категорія визначає позитивну чи негативну значущість для особистості продуктів суспільного виробництва, форм суспільної організації, історичних подій, моральних вчинків і т.п. Цінності сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів на особистісні принципи життєдіяльності, слугують посередницькою ланкою між пізнавальними та практичними взаєминами людини з об'єктивним світом (Приходько, 1997). Вони створюють ціннісний світ людини, що складається з ціннісних образів, у яких вона не об'єктивує, а суб'єктивує зовнішню дійсність, ототожнюючи її з собою.

У психологічних дослідженнях К. Абульханової-Славської, О. Асмолова, І. Бега, Б. Братуся, М. Грашкової, О. Кривов'яза, О. Кононко, О. Леонтєва, Є. Мілерян, І. Чеснокової, В. Моляко всебічно розглянуто проблему ставлення особистості до праці.

Однак сама методика виховання ціннісного ставлення підростаючого покоління до праці потребує модернізації навчальних та виховних умов. На нашу думку, ґрунтуватися така методика має на використанні виховного потенціалу навчальних предметів початкової школи. Необхідне забезпечення інтеграції елементів трудового виховання у зміст усіх предметних галузей та опосередковане активне сприяння йому. Для посилення дієвості означеної інтеграції кожне заняття, незалежно від предметної галузі, слід будувати відповідно до усвідомленої і спеціально визначеної навчальної та виховної мети.

Виховний потенціал заняття реалізується за обов'язкової умови здійснення відбору доцільного змісту навчального і практичного матеріалу з метою визначення його виховних можливостей, добору засобів для вдосконалення структури заняття, визначення ефективної комунікативної взаємодії між суб'єктами навчального процесу згідно з кожним етапом заняття тощо.

Один із шляхів забезпечення означеного підходу пов'язаний із залученням у процес самого уроку певних виховних ситуацій та додаткової інформації. Завдання педагога полягає в тому, щоб наповнити кожне заняття повноцінним спілкуванням, продуманою комунікативною взаємодією, спрямованою на формування атмосфери щирої взаємоповаги і дієвої співпраці. Педагогу варто виявляти та усвідомлювати відносини, що складаються безпосередньо на занятті і здійснювати організацію виховного впливу на особистість через систему цих відносин.

Метою трудового виховання молодших школярів в процесі вивчення навчальних предметів є формування, у межах вікових можливостей, комбінації наскрізних знань, умінь та системи цінностей, які у динамічному розвитку визначають здатність учнів успішно виконувати предметно-перетворювальну діяльність, розв'язувати практичні завдання у власному побуті, закладають основи для побудови у майбутньому професійної траєкторії.

Таким чином, на нашу думку, можна стверджувати:

- формування ціннісного ставлення молодших школярів до праці під час вивчення навчальних предметів є продуктом цілеспрямованих і послідовних самозмін особистості, що відбуваються під впливом цілеспрямованого, організованого, систематичного педагогічного процесу залучення і стимуляції учнів до різноманітних видів діяльності під час вивчення навчальних предметів з метою формування певних знань, умінь, навичок, розвитку творчого мислення, інтелекту, працьовитості, усвідомлення необхідності праці як основи життєдіяльності кожної людини;
- в умовах реформування початкової освіти ефективність трудового виховання молодших школярів підвищиться за умови сприяння формуванню в них основних ключових компетентностей як динамічної комбінації знань, умінь, цінностей та ставлень на їхній основі, що визначають здатність особи успішно вирішувати життєві проблеми, провадити професійну і подальшу навчальну діяльність (спілкування державною й іноземними мовами, математична грамотність, компетентності в природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчи-

тися впродовж життя, соціальні і громадянські компетентності, підприємливість, загальнокультурна грамотність, екологічна грамотність і здорове життя).

Спіраючись на розроблений портрет випускника початкової школи, який представлено у Концепції початкової освіти, розробленій співробітниками відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України (О. Савченко, Н. Бібік, В. Мартиненко, К. Пономарьова, О. Онопрієнко, О. Прищеп, Н. Листопад, О. Вашуленко, І. Андрусенко), на нашу думку, результат формування ціннісного ставлення молодших школярів до праці у процесі вивчення навчальних предметів можна окреслити таким чином:

В особистісній сфері учень (-иця):

- відчуває себе самоцінною, гідною поваги особистістю;
- усвідомлює свою належність до України як держави, виявляє патріотичні почуття, шанобливе ставлення до державних символів, традицій українського народу, толерантність до інших культур, поглядів, звичаїв;
- усвідомлює важливість і місце праці та професії в житті людини;
- виявляє шанобливе ставлення до трудових традицій українського народу;
- застосовує прийоми догляду за одягом та взуттям, під наглядом дорослих використовує побутову техніку, приладдя та інвентар.

В загальнопізнавальній і предметній сферах учень (-иця):

- позитивно ставиться до праці, організовую робоче місце у класі і вдома, знає правила безпечних прийомів праці та дотримується їх при роботі з інструментами та приладами;
- уміє спілкуватись і взаємодіяти з дорослими і однолітками у різних видах діяльності: навчальній, ігровій, проектній тощо;
- читає і розуміє художні, науково-пізнавальні й інструментальні тексти;
- використовує різні способи пошуку потрібної інформації у різних джерелах, у тому числі за допомогою інформаційно-комунікативних технологій;

- вміє слухати, відтворювати і перетворювати навчальну інформацію; розрізняє жанри творів, орієнтується в їх структурі, знаходить і пояснює елементарні засоби художньої виразності;
- самостійно працює з інформацією, поданою в різних формах (текст, малюнок, таблиця, діаграма, схема);
- розв'язує елементарні економічні задачі міжпредметного змісту;
- застосовує набуті знання і досвід для розвитку фізичного, соціального, духовного та психічного складників здоров'я; виконує правила безпечної поведінки у навчальних і життєвих ситуаціях;
- використовує способи навчальної діяльності у розв'язанні предметних і міжпредметних завдань; володіє уміннями самоконтролю й самооцінювання проміжних і підсумкових результатів роботи;
- порівнює основні властивості конструкційних матеріалів (папір, деревина, метал, пластмаса) та аналізує їх (твердість і міцність), використовує конструкційні матеріали, технології та відповідні засоби для розв'язання практичних завдань;
- порівнює одержаний результат роботи із запланованим (кресленням, графічним чи схематичним зображенням);
- використовує правила утилізації та повторного використання виробів (поробок).

У комунікативній сфері учень (-иця):

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

Педагог початкової школи, підготовлений до трудового виховання молодших школярів, має прагнути до самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності, бути готовим до подолання труднощів у цій діяльності, володіти здатністю до критичного аналізу власної педагогічної роботи, прагнути до особистіс-

ного та професійного росту, розуміти мету трудового виховання, його сутність, місце у педагогіці початкової освіти.

На нашу думку, провідним завданням має бути забезпечення методичних і організаційних умов для відповідної самостійної діяльності молодших школярів, в процесі якої вони наближено відтворюють і орієнтовно моделюють елементи роботи дорослої людини. Це шлях від усвідомлення поставленого завдання, вибору засобів його вирішення, виконання в матеріальному вигляді, прояв творчості і ін. Варто активно організувати не тільки колективну, а й індивідуальну творчість, що забезпечує якість «кінцевого продукту» як результату певної діяльності. А якість є позитивним результатом будь-якої праці.

Таким чином, розвиток суспільства висуває високі вимоги до сучасної людини, щодо рівня освіченості, вміння адаптуватися, здатності до трудової діяльності. Соціальне замовлення суспільства до освіти полягає у створенні необхідних умов, які максимально сприяють вихованню у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в процесі вивчення навчальних предметів. В основі виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в процесі вивчення навчальних предметів лежить передача соціального досвіду, трудових навичок, розвиток особистості дитини як суб'єкта суспільних міжособистісних відносин, розвиток вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно обирати адекватні способи поведінки з людьми і реалізовувати ці способи у процесі взаємодії, залучення його до цінностей людства і конкретного суспільства.

Аналіз педагогічної практики виявив багаті можливості різних навчальних предметів з цього напрямку. В роботі педагогів початкової освіти знаходить відображення використання ігрових форм навчання, проблемних ситуацій, розвивальних завдань, творчої діяльності, під час якої здійснюється ознайомлення молодшого школяра зі світом праці та професій; використовуються різноманітні методи і засоби підготовки молодшого школяра до життя і праці; забезпечується залучення молодшого школяра в трудову діяльність. Такі підходи закладено і у Концепції Нової Української школи, де базовими компетентностями у природничих науках і технологіях визначено наукове розуміння учнями природи

і сучасних технологій, здатність застосовувати його в практичній діяльності, а сама компетентність формується у процесі вибору технологій виготовлення виробів, проектної діяльності, роботи з різними джерелами інформації [39].

Шляхи впровадження у педагогічну практику запропонованих змісту, форм та методів трудового виховання молодших школярів у процесі вивчення навчальних предметів полягають у розробленні підходів для переходу до компетентнісної моделі навчання, що передбачає зміщення акцентів у навчальній діяльності з вузькопредметних на загальнодидактичні, оновлення структури та змісту навчальних предметів, корегування змісту окремих тем навчальних предметів з акцентом на особистісно-розвивальних, ігрових методиках навчання, визначення та оцінювання результатів навчання через ключові та предметні компетентності учнів, запровадження інноваційних, ігрових технологій навчання, інтерактивних методів групового навчання тощо.

У процесі опанування молодшими школярами змісту навчальних предметів відбувалося *формування в них*, у межах вікових особливостей, *комбінації наскрізних знань, умінь та системи цінностей*, які у динамічному розвитку визначали їхню здатність успішно виконувати предметно-перетворювальну діяльність, закладалися основи для побудови ними у майбутньому професійної траєкторії. Все означене забезпечувало виховання потреби учнів початкових класів у навчанні і праці, формування в них умінь і навичок практичної діяльності та розвиток здатності застосовувати здобуті знання і уміння на практиці (див. рис. 3).

Перспективною виявляється дослідно-проектна діяльність, під час виконання якої вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: набуваються нові знання, уміння і навички; розвиваються мотивація, пізнавальні навички; формується вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі й т. ін.

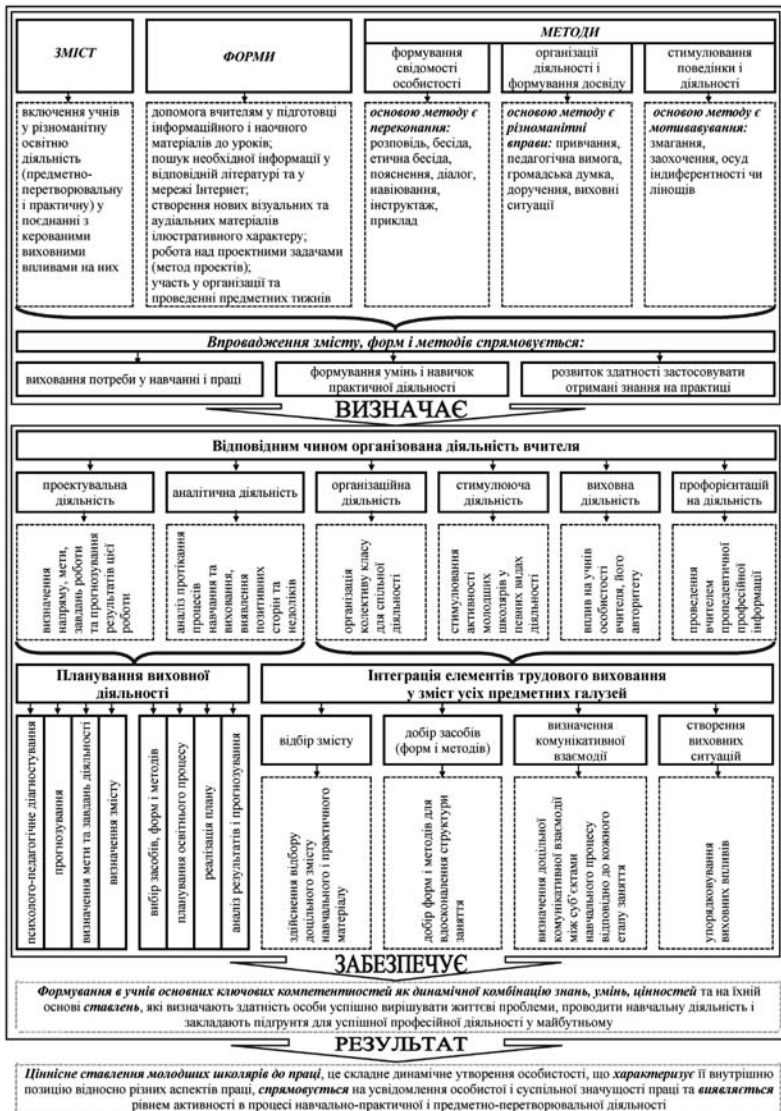


Рис. 3. Схема практичної реалізації запропонованої системи заходів щодо вирішення визначених завдань формувального експерименту

РОЗДІЛ III.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ ТА БАТЬКІВСЬКОЇ ГРОМАДСКОСТІ

Вступ. На сучасному етапі розвитку українського суспільства однією із нагальних проблем виховання є формування ціннісного ставлення до праці у підростаючій молоді. Це багатовекторне завдання, яке пов'язане з рядом суспільно негативних явищ у нашій країні. Так, впродовж багатьох років в Україні втрачався імідж людини, закоханої в працю. Натомість, потужної сили набули ідеали споживацтва, жадоби, марнославства тощо. Наслідком зазначеного стало те, що професійна діяльність подекуди сприймається лише як майданчик для матеріального збагачення, причому збагачення будь-якою ціною. Корупція, на жаль, для українців стала звичним соціальним, психологічним та моральним явищем, яке має загрозові наслідки для майбутнього країни.

Слід зазначити, що зменшення цінності праці особливо негативно впливає на ще не сформовану свідомість підростаючої особистості. Адже праця – основне джерело духовного, матеріального багатства суспільства, головний критерій соціального престижу людини, її священний обов'язок, фундамент особистісного розвитку. Це природний засіб саморозвитку, прояву і утвердження розуму, здібностей, можливостей, самозабезпечення своїх потреб, самовідтворення, власного самовизначення, соціального співжиття. Саме тому позитивне ставлення до праці визначає не лише благополуччя окремої людини, а й держави загалом.

Зважаючи на зазначене, надзвичайно важливим завданням для теорії і методики трудового виховання є визначення змісту, форм та методів, які допоможуть орієнтувати школяра на європейські цінності (однією з яких є цінність праці), що лежать в основі економічного та соціального процвітання розвинених держав.

Розуміння важливості виховання підростаючого покоління в умовах нових викликів демократичного суспільства привело до усвідомлення необхідності реформування системи сучасної української освіти. Певні кроки у цьому напрямку вже здійснюють-

ся. Так, зокрема, метою Першого уроку в 2017/2018 навчальному році стало ознайомлення учнів з провідними європейськими цінностями та усвідомлення важливості їх розвитку в Україні. Але попереду ще тривалий етап осучаснення змісту, форм і методів навчання і виховання учнів, метою якого є формування особистості, котра володіє необхідними компетенціями для самореалізації в житті та діяльності, у тому числі трудовій.

Беззаперечним є те, що будь-які зусилля у вихованні підрастаючої молоді лише з боку педагогічного колективу будуть марними. Адже провідна роль щодо плекання духовних цінностей, в тому числі і цінності праці, належить родині. Саме тому важливою є ефективна, плідна взаємодія всіх учасників виховного процесу. Однак складна економічна ситуація в нашій країні також негативно позначилась і на виховній функції сім'ї. Відсутність у батьків ґрунтовної педагогічної позиції часто втілюється в дихотомії: від використання дитячої праці – до усунення дитини взагалі від будь-яких видів роботи, навіть самообслуговуючої.

Готовність до ефективної трудової діяльності починає формуватися в дошкільному та молодшому шкільному віці. У молодшій школі особливого значення набуває розвиток ціннісного ставлення до праці, яке позитивно впливає на формування особистісних якостей, розвиває впевненість у собі, забезпечує самовиховання і саморозвиток учня.

За таких умов саме школа має об'єднати виховний потенціал всіх учасників трудового виховання з метою інтеграції виховних впливів на дитину відповідно до вимог сьогодення.

Разом з тим, через свою багатоаспектність проблема взаємодії батьківської громадськості і педагогічного колективу у процесі трудового виховання молодших школярів опинилася поза увагою науковців і, отже, потребує подальшого ґрунтовного вивчення, що дасть змогу усунути суперечності між:

- соціальним запитом суспільства на компетентних фахівців, готових працювати в умовах демократичного суспільства, і браком достатньої уваги у навчально-виховному процесі до зазначеного напряму навчально-виховної роботи;

- вагомим потенціалом взаємодії батьківської громадськості і вчителів та недостатньою увагою до цього чинника, як засобу трудового виховання з боку педагогічного колективу;
- потребою реалізації можливостей трудового виховання щодо формування у молодших школярів ціннісного ставлення до праці у взаємодії педагогічного колективу та батьківської громадськості та недостатнім теоретичним обґрунтуванням і методичним забезпеченням цього процесу.

Теоретико-методологічну основу дослідження зазначеної проблеми становлять праці, у яких закладені:

- теоретичні основи трудового виховання (А. Вихрущ, С. Мазуренко, С. Русова, Г. Сковорода, Н. Слюсаренко, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.);
- психолого-педагогічні аспекти трудового виховання (І. Бех, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.);
- виховання ціннісного ставлення до праці (І. Бех, Л. Гуцан, О. Коберник, О. Морін, М. Стельмахович та ін.);
- дослідження становлення системи трудового виховання в історичному контексті (А. Вихрущ, С. Мазуренко, Н. Слюсаренко та ін.);
- закономірності розвитку особистості молодшого школяра (Л. Божович, І. Кон, О. Кононко, Н. Менчинська та ін.);
- особливості взаємодії сім'ї і школи в сучасних умовах (Т. Алексеєнко, Л. Врочинська, І. Горловська, О. Докукіна, К. Журба, В. Кириченко, Г. Ковганич, А. Колишкіна, Т. Кравченко, В. Оржеховська, Л. Повалій, О. Роговець, Н. Стадник та ін.);

Зарубіжний досвід взаємодії батьківської громадськості і сім'ї висвітлено в працях Н. Голубкова, М. Рисіна, В. Сенчуріна, З. Янішевської та ін.

Нормативною базою дослідження є документи, в яких закладені основні методологічні підходи до здійснення трудового виховання в загальноосвітній школі, а саме: Закон України «Про освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська

школа» на період до 2029 року (в якій наголошується на компетентнісному та особистісно орієнтованому підході до навчання, необхідності здобуття учнями умінь і навичок, потрібних для успішної самореалізації в професійній діяльності, особистому житті, громадській активності).

Актуальність теми дослідження також підтверджується положеннями, викладеними у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)», в яких підкреслюється: «В основу національного виховання мають бути покладені принципи єдності сім'ї і школи, наступності і єдності поколінь. Школа має продовжувати родинно-сімейне виховання, працювати в тісному контакті з батьками, налагоджувати взаємозв'язок між школою і родиною, бо це – основа, передумова підвищення активності навчання та виховання [74].

Концептуальні положення дослідження пов'язані з визнанням особистості учня центральною ланкою виховної роботи. Саме тому інтереси учня, його можливості, здібності та потенціал, визнання його автономії, повага до його індивідуальності мають перебувати у центрі виховного процесу. За таких умов взаємодія педагогічного колективу та батьківської громадськості полягає у зміщенні акцентів з розвитку учнів на саморозвиток, з виховання – на самовиховання.

Ключовими поняттями розділу є: праця, трудове виховання, молодший шкільний вік, ціннісне ставлення до праці, трудове виховання у сім'ї, взаємодія, батьківська громадськість.

3.1. Сутність і особливості трудового виховання молодших школярів в сім'ї та школі

Підготовка дитини до трудового життя завжди була одним із провідних завдань сімейного та шкільного виховання. Саме тому ідеї трудового виховання молоді червоною ниткою пронизують всі педагогічні системи і погляди прогресивних педагогів і мислителів (А. Макаренко, С. Русова, Г. Сковорода, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський С. Шацький та ін.), які довели, що трудове виховання лежить в основі формування особистості, що саме праця є джерелом духовного та морального збагачення людини.

Так, К. Ушинський звертав увагу на те, що виховання має готувати людину не для щастя, під яким педагог розумів споживацьке ставлення до життя, а розвивати звичку та любов до праці. Головним завданням виховання особистості, на його думку, є вплив на формування моральних параметрів людини, таких як обов'язок і відповідальність перед іншими і особливо перед самим собою (Ушинський, 1982).

Звертаючись до батьків, А. Макаренко наголошував, що цінність громадянина в суспільстві залежить виключно від того, наскільки людина зможе брати участь у суспільній праці, наскільки вона буде до цієї праці підготовлена (Макаренко, 1972). У статті «Виховання в праці» педагог писав: «Тільки участь у колективній праці дає змогу людині виробити правильне моральне ставлення до інших людей, родинну любов і дружбу до кожного трудящого, обурення і осуд у ставленні до ледаря, до людини, яка ухиляється від праці».

За В. Сухомлинським, виховання – це передусім прищеплення любові до праці, зближення розумової і фізичної діяльності. Педагог вбачав прямий зв'язок між фізичною працею і розвитком розумових здібностей людини. У своїй праці «Серце віддаю дітям» він писав: «Широкий простір для розвитку розумових і фізичних сил відкривається у фізичній праці. Не можна уявити повноцінного щасливого дитинства без того, щоб трудова діяльність не одухотворялася радісними, хвилюючими почуттями. Досвід переконує, що фізична праця для маленької дитини – це не тільки набуття відповідних умінь і навичок, не тільки моральне виховання, а й безмежний, надзвичайно багатий світ думок. Цей світ пробуджує моральні, інтелектуальні, естетичні почуття, без яких неможливе пізнання життя, а отже, – й навчання» (Кириченко, 2013).

У працях В. Мясищева зазначається, що праця є обов'язковою і не залежить від бажання людини, а детермінується суспільними вимогами. Це положення дало підстави стверджувати, що завдання суспільно-трудового виховання полягають у синтезі бажання і обов'язку в праці, у поєднанні необхідності та свободи праці. Із викладеного, на думку науковця, впливає найважливіше завдан-

ня виховання – зробити діяльність, яка вимагається, предметом потреби (Мясищев, 1995).

Суттєвого значення трудовому вихованню надається також в науковому доробку І. Беха. Зокрема, вчений наголошує, що правильно організована праця великою мірою сприяє всебічному розвитку особистості. Дисциплінованість, організованість, самостійність, наполегливість, витривалість, чуйність та інші якості виробляються у дітей системою трудового виховання (Бех, 2012).

Отже, праця – це основна ланка, яка допомагає підняти всю виховну роботу у школі та сім'ї на найвищий рівень. Тому трудове виховання завжди посідало чільне місце у вітчизняній навчально-виховній системі.

Становлення системи трудового виховання в загальноосвітніх навчальних закладах, на думку дослідників (А. Вихрущ, С. Мазуренко, Н. Слюсаренко та ін.) розпочалося з кінця ХІХ – на початку ХХ століття. Тогочасна українська педагогічна громадськість (Т. Лубенець, О. Музиченко, С. Русова, Я. Чепіга) висунула ідею трудового принципу та трудової школи, яка всією своєю спрямованістю і змістом навчання та виховання підпорядковувалась ідеї формування дітей у праці. В 20-х роках минулого століття з'являються так звані трудові школи, усі знання в яких здобувалися через практичну самодіяльність (залучення до професії) і особистий трудовий досвід дитини. У державних документах про школу 1920 року основна увага приділялась праці як діяльності, що відповідає інтересам дитини, розвиває її почуття, творчі здібності, формує важливі риси особистості. У них підкреслювалось, що трудова школа повинна мати справу з реальними предметами, з живою природою, повсякденним життям. Процес трудового виховання розглядався як засіб всебічного розвитку дитини – розумового, морального, фізичного й естетичного.

Наприкінці 1920-х роках індустріалізація країни, потреба в кадрах викликали посилену увагу до трудової підготовки учнів та висунули нові вимоги до неї: вона стає головною метою всього навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Школа відмовляється від ідеї всебічного розвитку особистості через трудовий принцип й основним завданням ставить підготовку робітничих та колгоспних кадрів для індустріального і сільсько-

господарського виробництва. Постанови ЦК ВКП(б) 1931-1935 років знову змінили сутність загальноосвітньої школи. Означені документи спрямували її на підготовку молоді до навчання у вищих навчальних закладах. Трудова школа змінюється на «школу навчання», школу знань. Ці постанови поклали край періоду демократизації та експериментування в школі, апробації нових методик і технологій, широкого залучення зарубіжного педагогічного досвіду, трудової спрямованості навчально-виховного процесу.

Однак ідеї трудової школи отримали відродження у реформах 1950-х та 1980-х років, коли всі середні загальноосвітні заклади ставали трудовими і політехнічними з виробничим навчанням. При цьому трудове навчання та виховання розглядалися як провідний фактор формування особистості та засіб забезпечення народного господарства трудовими ресурсами (Макарчук, 2013).

Слід зазначити, що радянський період характеризувався значними здобутками теорії і методики трудового виховання підростаючої молоді. Педагоги-новатори (А. Макаренко, В. Сухомлинський) на практиці довели, що трудове виховання лежить в основі формування особистості, що саме праця є джерелом її духовного та морального збагачення. І творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить в ній радість. Основи такого ставлення закладаються в початковій школі. Трудове виховання – це насамперед виховання любові і поваги до праці. Саме тому школа має «збудити в молоді постійний потяг до праці, причому такий сильний, щоб виховець не уявляв без праці свого життя» (Землянская, 2016).

Таким чином, невід'ємною складовою системи виховного процесу підростаючої молоді є трудове виховання. Трудове виховання – це цілеспрямований, організований, систематичний педагогічний процес залучення і стимуляції школярів до різноманітних видів праці з метою формування певних виробничих знань, умінь, навичок, розвитку творчого мислення, інтелекту, працьовитості, усвідомлення необхідності праці як основи життєдіяльності кожної людини. Зміст трудового виховання полягає у здійсненні психологічної і практичної підготовки дітей до праці, формуванні навичок колективної праці, набутті навичок куль-

тури праці та вмінь поєднувати в ній фізичні зусилля та творчість, розвитку здібностей, розвитку інтересів до науки.

Готовність до ефективної трудової діяльності – доволі складне динамічне утворення, яке не обмежується лише виховними впливами у школі. Серед педагогів завжди існувало розуміння, що родина за своїми виховними можливостями (О. Хромова) перевищує будь-який інший соціальний інститут, який неспроможний скласти їй конкуренцію ані у передачі соціальної інформації, ані у розвитку інтелектуальних та емоційних здібностей дитини.

Так, А. Макаренко в «Книзі для батьків», яка є своєрідною енциклопедією сімейного виховання, зазначав, що трудове виховання потрібно починати в дошкільні роки. Трудова участь дітей у житті сім'ї повинна починатися дуже рано і в доступній дітям формі – у грі. Щоб керувати грою дитини та виховувати її у грі, батьки мають добре розуміти, що таке гра і чим вона відрізняється від роботи. Педагог відзначав, що у дітей дошкільного віку між грою і роботою немає такої великої різниці. Хороша гра подібна до хорошої роботи. Кожна хороша гра передбачає насамперед робоче зусилля та зусилля думки. Гра без зусилля, без активної діяльності – погана гра. У грі така сама відповідальність, як і в роботі. Звичайно, у грі хорошій, повчальній. Батьки повинні скеровувати дитячу гру, стежити, щоб вона не ставала єдиним прагненням дитини, щоб не захоплювала її на шкоду громадській меті, а сприяла вихованню тих психічних і фізичних навичок, які потрібні для роботи. З віком, писав А. Макаренко, трудові доручення слід ускладнювати і відокремлювати від гри. Праця не має перетворюватися на гру. Педагог радив батькам долучати дітей до постійних господарських справ, не робити за них те, що малята спроможні зробити самі. Лінощі, вважав Антон Макаренко, розвиваються через неправильне виховання, коли батьки не привчають дитину переборювати перешкоди, не викликають у неї інтересу до сімейного господарства, до праці, до тієї втіхи, яку завжди приносить праця (Макаренко, 1972).

Принципове значення мають також ідеї трудового виховання в сім'ї, висловлені В. Сухомлинським. Учений-педагог вважав, що кожен вихованець у роки дитинства повинен глибоко пережити «радість праці», яка має бути не тільки дитячою, але й пер-

шою громадянською радістю. Щоб через працю, як через широку стежку, дитина входила в суспільне життя, пізнавала людей і саму себе, переживала «перше почуття громадянської гордості» (Сухомлинський, 1976).

Василь Олександрович наголошував: «Почуття радості здатний пережити лише той, хто вміє напружувати сили, знає, що таке піт і втома. І якщо в дитинстві немає посилюючого трудового напруження, для дитини залишається недоступним і щастя праці. Радість праці – це краса буття; пізнаючи цю красу, дитина переживає почуття власної гідності, гордість від усвідомлення того, що труднощі подолані» (Сухомлинський, 1977).

Слід зазначити, що створені відомими педагогами системи трудового виховання у сім'ї та школі були досить дієвими для формування у школярів відповідального ставлення до праці, активної життєвої позиції, сприяли вільному і свідомому вибору ними своєї майбутньої професії, свого життєвого шляху, а головне – виховували позитивне ставлення до будь-якої праці.

Отже, сім'я, школа і суспільство є тими соціальними інститутами, що формують дитину як майбутнього члена суспільства. Відповідно, постає проблема взаємодії між ними.

3.2. Взаємодія сім'ї і школи як умова формування особистості

Аналізуючи сутність поняття «взаємодія», дослідники (В. Ваховський, В. Вороніна, В. Кириченко, О. Кіян, А. Колишкіна, Т. Кравченко, Н. Стаднік та ін.) наголошують, що у психолого-педагогічній літературі немає єдиного тлумачення зазначеного поняття. Найчастіше взаємодія розглядається як педагогічний процес, що відбувається під час навчально-виховної діяльності між вихователем і вихованцем та передбачає розвиток особистості останнього. Отже, взаємодія завжди здійснюється на певній внутрішній і зовнішній основі, що є умовою її реалізації. Як наслідок, досягається конкретний результат, тобто новий стан суб'єкта, який повністю або частково відповідає виховній меті.

Розрізняють три основні підходи до розроблення проблеми педагогічної взаємодії. Один із них зосереджується на взаємодії як співпраці (мають на увазі такий рівень розвитку навчання і учін-

ня, на якому вони перетворюються на єдину функціональну систему, взаємозалежать один від одного і взаємовизначають один одного). Ця ідея відображена у практиці співпраці, колективних форм навчальної діяльності. Другий – ґрунтується на ідеї міжособистісної взаємодії та передбачає такий рівень педагогічного ставлення (установки, цінності, мотиви) і спілкування (мовленнєва поведінка, невербальний вплив), який забезпечує учасникам педагогічних ситуацій переживання своєї тотожності з іншими, а отже, засвоєння групових норм, ролей, схем дій. Останній – базується на ідеї міжособистісного взаємовпливу (духовний саморозвиток, засвоєння цінностей, приєднання до внутрішнього світу іншого), передбачає такий рівень спілкування, який забезпечує в соціальному просторі (в групі) взаємовпливів знання людей, виявлення в них особистісно значущого, способи оволодіння цінностями, оцінку системи цінностей іншого.

Категорія «взаємодія» представлена як єдність впливів і спілкування. У ній вбачають педагогічне завдання (передача, засвоєння цінностей); комунікативну активність учасників (ініціативність, самостійність); цінності (асиметричний, симетричний обмін цінностями); норми взаємодії (співпраця); соціально психологічну ситуацію (простір міжособистісних відносин; рольовий або особистісний тип поведінки); результат (розвиток взаємин, рефлексія, стимуляція життєтворчості) (Траверсе, 2009).

Зазначимо, що батьківсько-вчительська взаємодія є більш багатоплановою, ніж педагогічна, адже завдяки збільшенню виховних потенціалів суб'єктів цього процесу відбувається збагачення всіх учасників взаємодії, оптимізуються можливості виховного впливу на дитину. Як складне явище, така взаємодія містить у собі змістові, методичні, діяльнісні, гностичні, мовленнєві, поведінкові, мовні аспекти.

Взаємодія сім'ї і школи може бути представлена як складний процес взаємовпливу соціальних інститутів один на одного з метою виховання дитини протягом усіх років навчання, що сприяє узгодженню і взаємопідсиленню виховних впливів батьків і вчителів як провідних агентів соціалізації школярів, підкреслює Т. Кравченко (2009). Взаємодія, зазначає вчена, – це процес впливу різних суб'єктів один на одного, який визначає взаємний зв'язок

і взаємозаміну, внаслідок чого окремі елементи об'єднуються у певну систему, формується її цілісність. У цьому контексті слухними є погляди І. Бежа, який наголошує, що взаємодія сім'ї і школи має втілюватись у конкретних зв'язках, а не компенсувати прогалини у вихованні один одного (2012).

У контексті формування екологічно доцільної поведінки учнів початкових класів, А. Колишкіна (2015) розглядає взаємодію школи та сім'ї як обопільний вплив суб'єктів навчально-виховного процесу (учителів, батьків та учнів), що ґрунтується на гуманістичних суб'єкт-суб'єктних відносинах, узгоджених діях, з метою збереження природи.

На думку В. Ваховського та В. Вороніної, взаємодія – цілеспрямований процес, який містить однакові, науково обґрунтовані вихідні позиції соціальних інститутів щодо виховання учнів, узгоджений добір виховних впливів на них, що ґрунтується на психологічному механізмі формування цінностей особистості. При цьому взаємовплив має сприяти їх взаємозбагаченню, посиленню виховного потенціалу (Ваховський, 1996; Вороніна, 2005).

Батьківсько-вчительську взаємодію у морально-духовному вихованні молодших підлітків О. Кіян обґрунтовує як цілісну педагогічну систему, основними ознаками якої є: соціальність – за субстанціональною ознакою; інтегрованість – за сукупністю дій учителя, батьків і вихованця у процесі їхньої діяльності і спілкування; відкритість – за характером взаємодії; ціннісно-утворювальний характер ставлення особистості до дійсності; здатність до розвитку; цілеспрямованість. Основними вимогами до реалізації такої взаємодії є: добровільність залучення до спільної справи з боку обох партнерів; залучення до участі всіх членів родини; мотивація участі батьків, яка має ґрунтуватися на турботі про всіх дітей класу (групи), а не лише про свою дитину; поцінування всіх видів участі у справі; чітка розробка технології спільної діяльності.

Стратегія взаємодії сім'ї і школи, вважає Т. Виноградова, має будуватися на системі педагогічних ідей, які є ключовими та актуальними для певного навчально-виховного закладу, а система реалізації всього процесу має позначатися багатоаспектним характером. Останнє полягає в тому, що педагоги під час розроблення

цієї стратегії мають передбачити проблеми, які є актуальними для окремих сімей, вибудувувати роботу з батьками на випереджальному принципі, готувати старших представників родини до розуміння відносин з дітьми та їхніх проблем. Важлива роль у цьому процесі відводиться пропагуванню педагогічних знань з метою підвищення педагогічної освіти батьків (Виноградова, 2006).

З позиції системного підходу, взаємодія сім'ї і школи є соціально-педагогічною системою, спрямованою на досягнення спільної мети, позитивного результату і містить у собі підсистеми, соціальні інститути – сім'ю та школу. При цьому за вказаними характерологічними ознаками ця система є відкритою, тобто здатною до взаємодії з навколишнім середовищем, із суспільним життям (біологічним та соціокультурним), до інтеграції – залучення у вирішення поставленої мети різних виховних інститутів (сім'я, школа, позашкільні навчальні заклади, культурно-освітні установи, громадські та дитячі організації, державні установи, підприємства), залучення до співпраці дорослих, дітей, їх батьків, спеціалістів, громадськості, окремих осіб. Окрім відкритості ця педагогічна система характеризується динамічністю, що виявляється у здатності її структурних компонентів до певних змін, а отже, і до метаморфоз усієї системи загалом, де рух системи, її динаміка – це її функціонування, діяльність і розвиток (виникнення, становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення, занепад) (Десятник, 2013).

Сенс взаємодії вчителя і батьків, наголошує О. Коберник (2003), має полягати в тому, щоб спільними зусиллями досягнути справжнього взаєморозуміння, без якого неможливо розраховувати на будь-яку ефективність. Для цього необхідні два важливі чинники: зацікавленість та готовність обох сторін відповідально вирішувати виховну проблему і рівність партнерів. У співдружності найвпливовіших для дитини людей має переважати ділова і сердечна співпраця.

Особливе значення для встановлення ефективної взаємодії з батьками, на думку Н. Стаднік (2014), має період навчання дитини в початкових класах, коли батьки залюбки відвідують навчальний заклад, цікавляться навчанням і поведінкою дитини. Це створює позитивні передумови для надання батькам психолого-педагогіч-

ної допомоги у сімейному вихованні дитини, її належному розвитку. З іншого боку, саме цей вік є найбільш сенситивним періодом онтогенетичного розвитку особистості, коли вона є особливо чутливою до впливу сім'ї, школи, суспільства.

Зазначимо, що ми повністю розділяємо таку думку. Окрім цього, актуалізуючи тему нашого дослідження, підкреслимо, що трудове виховання особливої значущості набуває саме в дошкільному і молодшому шкільному віці. У ці вікові періоди закладаються основи ціннісного ставлення до праці, яке позитивно впливає на формування особистісних якостей, розвиває впевненість у собі, забезпечує самовиховання і саморозвиток молодшого школяра.

Отже, підсумовуючи, взаємодію педагогічного колективу з батьківською громадськістю можемо розглядати як цілеспрямований багатоаспектний процес взаємовпливів з метою об'єднання можливостей, зусиль в організації життєдіяльності учнів для формування цінностей. Особливого значення взаємодія має в початкових класах, коли, з одного боку, батьки найбільш активні, а з іншого – діти найбільш чутливі до впливів з боку провідних інститутів виховання. Основою процесу батьківсько-вчительської взаємодії є єдність вимог батьків і вчителів до зростаючої особистості, взаємоповага та довіра один до одного, відповідальність і рівноправне партнерство.

Активний пошук шляхів взаємодії вчителів і батьків у вихованні учнів розпочався наприкінці XIX – на початку XX століття. Так, створення батьківських комітетів, зазначає В. Макарчук (2013), стало основною сполучною ланкою в системі «державна школа – сім'я» у період 1905–1917 років XX століття. Крім цього існував ще ряд форм співпраці школи з батьками, а саме: запрошення батьків до участі в роботі педагогічних рад; дозвіл батькам відвідувати шкільні уроки; запрошення батьків на різноманітні шкільні заходи; введення у шкільну практику щоденника тощо. Важливим є факт, що Україна була на той момент єдиною у світі країною, в якій при середній школі офіційно функціонували батьківські організації.

За радянських часів проблеми взаємодії сім'ї і школи активно вивчалися (В. Бочарова, Ю. Бабанський, О. Захаренко, А. Мудрик, Н. Ніканоров та ін.), досягнувши апогею в 60-80 ро-

ках минулого століття. Слід зазначити, що тогочасна педагогіка володіла достатньо розробленими формами і методами співпраці, які однак обмежувалися формулою «сім'я – школа – суспільство – виробництво». Саме тому, в радянський період, попри визнання важливості сімейного виховання, ідеологічно налаштована школа відіграла значну (домінуючу) роль у вихованні учнів як майбутніх представників комуністичного суспільства.

В пострадянський період, у зв'язку зі зміною парадигм виховання, школа втратила монополію на єдино правильну виховну систему. З одного боку, це було позитивне явище, яке спонукало до пошуку нових точок дотику у взаємодії сім'ї і школи. А з іншого, негативного, школа переважно зосередилась на нагромадженні дітьми певної системи знань, переадресувавши батькам відповідальність за виховання.

Тому українські дослідники проблем виховання (І. Бех, Т. Алексєнко, О. Доукіна, В. Кириченко, Г. Ковганич, Т. Кравченко, В. Оржеховська та ін.) підкреслюють важливість узгодження різних виховних впливів на дитину, зауважуючи, що виховання дітей у школі і сім'ї – це нероздільний процес з єдиною метою, який зорієнтований не лише на спільні зусилля навчального закладу і сім'ї у вихованні школярів, а й на їх виховну співпрацю у цьому процесі. Його здійснення передбачає єдиноспрямовану взаємодію у взаємозалежній діяльності в системі стосунків батьків і педагогів. При цьому партнерські стосунки передбачають рівність сторін, взаємну доброзичливість і повагу. Відповідно, підвищення ефективності виховання можливе за цілеспрямованого, всебічного, узгодженого та неперервного педагогічного впливу на особистість молодшого школяра за умов посилення взаємодії школи з сім'єю.

3.3. Особливості взаємодії батьківської громадськості та школи: порівняльний аналіз

Ідеї взаємодії, партнерства, співробітництва школи і сім'ї є запланованими не лише у вітчизняному, а й у зарубіжному науковому просторі. Цікавим з цього приводу є досвід співробітництва сім'ї, школи та громади у США, описаний Н. Голубковою (2008). Якщо дитину сприймати лише як учня, то такий підхід автома-

тично відокремлює її від сім'ї, котра є носієм певних цінностей, норм, правил, що є визначальними в індивідуальній поведінці дитини. Якщо ж учителі сприймають учнів як членів сімей, то вбачають у сім'ї та громаді своїх партнерів по навчанню та вихованню дітей, які поділяють відповідальність за вихованців, мають спільні інтереси і разом працюють над розробкою та створенням нових ефективних програм розвитку юного покоління. Саме така шкільна політика, зазначає дослідниця, дозволяє визнавати різноманітність учасників виховного процесу. Якщо батьки, учителі, учні сприймають один одного як партнери у навчанні та вихованні, то завдяки їхнім зусиллям створюється громада, котра дбає про інтереси школярів і розпочинає свою роботу щодо виховання активного громадянина, якому притаманні демократична культура й усвідомлення взаємозв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю. У своїх статтях Н. Голубкова логічно доводить, що чим більша підтримка школи, сім'ї та громади, тим більше учні відчують піклування і захист, тим краще вони розуміють мету освіти, тим наполегливіше працюють над розкриттям свого потенціалу, налагоджують позитивні відносини та визначають свою поведінку в школі. Спільні інтереси школи, сім'ї та громади, створення відповідних умов, піклування про дітей – основні чинники успіху учнів, пише авторка.

Звичайно, співпраця школи, сім'ї та громади не є гарантом успішних учнів, але розроблені ними партнерські заходи щодо залучення школярів, учителів, керівництва шкіл до співпраці посилюють мотивацію учнів початкових класів до досягнення особистих успіхів. Отже, якщо діти відчують піклування та турботу про них, усвідомлюють необхідність працювати наполегливо в ролі учнів, то вони зможуть зробити все можливе, щоб навчитися і опанувати навички, які допоможуть досягнути кращих результатів у навчанні.

На основі досліджень з упровадження партнерства школи, сім'ї та громади, проведених американськими вченими у школах США, можна зробити висновки, зазначає Н. Голубкова (2008), що майже всі американські сім'ї піклуються про своїх дітей, хочуть, щоб вони успішно вчилися в школі, і вважають за необхідне от-

римувати детальну інформацію від шкіл і громад, аби залишатися діючими партнерами в процесі навчання та виховання дітей; що майже всі американські вчителі та адміністратори шкіл усвідомлюють важливість залучення батьків до партнерства; що майже всі учні американських шкіл усіх ступенів – молодшого, середнього та старшого – хотіли б, щоб їхні батьки більше залучалися до життя школи (за умови, що вони відіграватимуть головну роль у встановленні зв'язків між домівкою і школою). Учні вимагають детальної інформації про діяльність школи, аби нею можна було поділитися зі своїми батьками.

Цікавою і самобутньою також є система виховання у Великій Британії. Її особливість полягає в тому, що мета, зміст, завдання сімейного виховання співзвучні із загальноприйнятими у педагогічній науці. Але у той же час вони мають на собі відбиток матеріальної і духовної культури англійського народу, пов'язані з особливостями формування самобутнього англійського характеру і відповідно відображені у стилі життя та традиціях родинного виховання. Так, основними засадами виховання в англійському суспільстві стали свобода і незалежність, практичність та корисність для соціуму. Загальновизнаними рисами англійського характеру вважають: практичність, діловитість, працьовитість, величезна енергія, сильна воля і практичний розум, гордість та безмежна любов до своєї батьківщини, законслухняність, стабільність, консерватизм, мовчазність і стриманість у почуттях. Ці риси майже не піддаються впливу часу і є однією з тих основ, на яких будується народна думка про виховання дитини в сім'ї. Можна стверджувати, що мета, зміст, завдання і принципи сімейного і шкільного виховання британців спрямовані на всебічну підготовку дитини до життя, висувують на перший план у вихованні фізичне загартування і формування характеру, підпорядковуючи їм мету, зміст, завдання і принципи (Рисіна, Сенчуріна, 2007).

Ще однією країною з ефективною виховною системою є Іспанія. Її особливість у тому, що значної переваги у виховній системі надано сімейному вихованню. Адже іспанські вчені-педагоги Хосе Антоніо Алькасар та Фернандо Коромінас стверджують, що лише у сімейному колі можна досягти, щоб діти набували цінностей, спонукуваних любов'ю. Іспанські педагоги закликають

батьків виховувати у дітей такі чесноти: власну думку, силу волі й самоконтроль, творче мислення, чесність, працелюбність, відповідальність, повагу до індивідуальних особливостей інших людей. Концептуальні засади ціннісних орієнтацій сімейного виховання в сучасній Іспанії містять формування таких загальнолюдських цінностей, як-то: порядок, праця, самовладання, солідарність, щедрість, відповідальність, котрі є необхідною передумовою задоволення природної потреби людини прагнути особистого й спільного щастя та одержувати радість від своїх вчинків.

Виховання дітей в іспанській сім'ї та школі мають спільну мету – всебічний і гармонійний розвиток особистості, необхідний для активної участі у суспільному житті. Отже, ці два інститути доповнюють один одного своїми функціями, досягаючи успіху в обставинах, коли батьки покладають на вчителів все більшу відповідальність за формування особистості дитини, а вчителі закликають батьків до співробітництва і все більшої участі у підготовці своїх дітей до життя.

В Іспанії існують такі форми взаємодії сім'ї та школи: обмін інформацією про дитину між батьками і вчителями, залучення батьків у шкільну й позакласну діяльність учнів, участь батьків в органах управління школою, АМРА – асоціаціях батьків учнів. Асоціації батьків учнів (або АМРА) – це вільні громадські об'єднання, які планують свою діяльність у навчальних центрах і допомагають батькам долати щоденні труднощі, конфлікти та суперечності у вихованні дітей. У таких об'єднаннях батьки знаходять осередки спільної з педагогами праці й групуються за інтересами з іншими батьками. Функціями АМРА є планування цілей та організація різноманітної діяльності, наприклад позакласної роботи, сімейного орієнтування, соціокультурної програми.

Для реалізації програми взаємодії сім'ї і школи проводяться різні формальні й неформальні заходи (консультації, бесіди, інструктажі, тренінги, курси й семінари, послуги відеотехніки, діяльність у церковних общинах та ін.). Також активно впроваджуються спеціальні програми, спрямовані на підвищення педагогічної культури сім'ї, а саме: програми виховання батьків, програми педагогічної освіти батьків. Сутність виховання батьків – це кваліфікована допомога родині у виконанні нею виховної

функції. Виховання батьків розглядається як постійний процес саморозвитку дорослих, що ґрунтується на їх свідомому прагненні до вдосконалення своєї особистості. Спільним для зазначених вище заходів є вихідне положення, згідно з яким суспільство й самі батьки можуть допомогти собі стати кращими, а це – найважливіша передумова успішного домашнього виховання. В Іспанії існує спеціальна професія – *orientador familiar* (радник сім'ї). Він повинен з'являтися, коли родина потрапляє у важку ситуацію, з якої вона не може вийти шляхом, який їй підказує здоровий глузд чи власний досвід (Янішевська, 2008).

Вище згадані особливості взаємодії сім'ї з батьківською громадськістю, характерні для розвинених країн світу (США, Велика Британія, Іспанія), дають змогу зробити певні узагальнення:

1. Провідна роль у вихованні належить сім'ї. Цілі сімейного виховання співзвучні із загальноприйнятими у педагогічній науці. Але водночас вони несуть на собі відбиток матеріальної і духовної культури народу, пов'язані з особливостями формування самобутнього національного характеру і відповідно відображені у стилі життя та традиціях родинного виховання.
2. Виховання в сім'ях підпорядковане вимогам систематичності, послідовності, узгодженості виховних впливів.
3. Мета, зміст, завдання і принципи сімейного виховання спрямовані на всебічну підготовку дитини до життя.
4. Держава усебічно підтримує виховну функцію сім'ї через численні соціальні інституції.
5. Роль школи у вихованні пов'язана переважно з формуванням соціальних компетенцій.
6. Функції сім'ї і школи у вихованні чітко розподілені. Між школою та сім'єю налагоджені партнерські стосунки.
7. Успішне партнерство школи, сім'ї та громади ґрунтується на взаємності, а саме взаємній відповідальності за навчання та виховання дітей.
8. У центрі моделі партнерства школи, сім'ї та громади є учень, оскільки учні є головними учасниками процесу навчання та виховання.

Аналіз психолого-педагогічної літератури уможливив також узагальнення особливостей взаємодії школи і сім'ї в сучасній Україні:

1. Попри визнання важливості сімейного виховання, за радянських часів домінуючу роль у вихованні учнів відігравала школа, яка була ідеологічно налаштованою.
2. У часи незалежності відсутність ідеологічного забарвлення виховання (провідної ідеї виховання) не дозволила школі відіграти домінуючу роль у виховному процесі.
3. Мета, зміст завдання виховання у сім'ї іноді не співзвучні із загальноприйнятими у педагогічній науці.
4. Сучасна школа часто спрямовує свої зусилля лише на нагромадження дітьми певної суми знань, переадресовуючи сім'ї відповідальність за виховання дитини.
5. Низька педагогічна культура батьків є перешкодою у рівноспрямованому виховному процесі.
6. Взаємодія школи і сім'ї здійснюється опосередковано через учня.

На нашу думку, така ситуація часто створює бар'єр непорозуміння між школою і сім'єю, заручником якого стає учень. Отже, однією з умов оптимізації процесу виховання молодших школярів є налагодження взаємодії сім'ї та школи, яка відбуватиметься на засадах взаємоповаги та партнерства. Адже успішна взаємодія школи, сім'ї ґрунтується на взаємності, а саме взаємній відповідальності за навчання та виховання дітей. Розвиток успішного партнерства є процесом демократичним, котрий передбачає визнання різноманітності інтересів, поглядів та освітнього статусу його учасників. Саме ідеї трудового виховання підростаючої молоді мають інтегрувати навколо себе всіх учасників навчально-виховного процесу. Знаходження несуперечливих цінностей, узгодження загальних цілей виховання, врахування індивідуальної своєрідності кожної сім'ї, на нашу думку, – шлях до ефективного виховання у молодших школярів любові і поваги до праці, якостей, які є основою ефективної трудової діяльності в майбутньому.

3.4. Зміст та сучасні форми і методи трудового виховання молодших школярів у процесі взаємодії педагогічного колективу та батьківської громадськості

Усвідомлення важливості взаємодії найголовніших соціальних інститутів у вихованні підростаючої молоді сприяло появі цілої низки наукових досліджень, в яких здійснено спробу віднайти найбільш ефективний зміст, форми та методи організації зазначеного процесу. Розглянемо деякі з них.

Зміст взаємодії за О. Бодальовим та В. Ляудісом визначає, навколо чого або з приводу чого розгортається та чи інша діяльність. Стиль взаємодії вказує на те, як людина взаємодіє з оточуючими. Відповідно, можна вести мову про продуктивний і непродуктивний стиль взаємодії. Продуктивний стиль являє собою плідний спосіб контакту партнерів, сприяє встановленню і зміцненню стосунків (які ґрунтуються на взаємній довірі), розкриттю особистісних потенціалів і досягненню високих результатів спільної діяльності. Непродуктивний стиль взаємодії – неплідний спосіб контакту партнерів, що блокує реалізацію особистісних потенціалів і досягнення оптимальних результатів спільної діяльності.

На думку І. Беґа (2017), сутність взаємодії сім'ї і школи має здійснюватись у трьох основних напрямках. Першим, надзвичайно важливим завданням є педагогізація сім'ї, оволодіння батьками знаннями і вміннями вихователя, педагогічною майстерністю. Другий напрям зв'язків має іти від батьків, шляхом залучення їх до навчально-виховного процесу. Третій напрям – партнерська взаємодія.

Свого часу В. Сухомлинський (1977) зазначав, що успішна виховна робота школи була б абсолютно немислима, якби не система педагогічного просвітництва, підвищення педагогічної культури батьків.

Педагогізація сім'ї, як один із найважливіших напрямів взаємодії, обґрунтована також у працях сучасних дослідників: І. Головської, А. Колишкіної, Т. Кравченко, Н. Стаднік та ін. Вона охоплює педагогічне просвітництво батьків та безпосереднє керівництво діяльністю сім'ї у певному напрямі. При цьому

педагогічне просвітництво батьків розуміється як система цілеспрямованих заходів з озброєння їх знаннями та вміннями для успішного виконання виховних функцій. У педагогічному просвітництві батьків виокремлюють два взаємопов'язані напрями: безпосередній, здійснюється в процесі бесід, лекцій, семінарів тощо; опосередкований, здійснюється дітьми під час виконання завдання вчителя. При цьому форми роботи школи з педагогічного просвітництва батьків можуть бути різними: батьківський університет, батьківські збори, семінари обміну досвідом, індивідуальні бесіди та ін. Проте успіх роботи, зазначають педагоги-дослідники, може забезпечуватися лише в тому випадку, якщо буде враховуватися рівень культури батьків та сформованість певних поведінкових норм як у батьків, так і в дітей. Враховуючи це, можна правильно спланувати форми педагогічного просвітництва, забезпечити індивідуальний підхід у роботі з батьками (Головська, 2011; Колишкіна, 2015; Кравченко, 2009; Кравченко, 2013; Стаднік, 2014).

Зауважимо, що педагогічне просвітництво є актуальним завданням не лише для вітчизняних педагогів, які фіксують переважно низькій і середній рівні педагогічної культури у батьків. Останнім часом в зарубіжному педагогічному просторі з'явилося багато думок педагогів і психологів з приводу потреби культурного просвітництва батьків. Зокрема, шведський психолог Девід Еберхард зазначає, що сучасні батьки подекуди втратили батьківський авторитет. У спробі стати дітям тільки другом батьки перестають виконувати свої першочергові завдання – скеровувати, оберігати і встановлювати правила. Ліберальне виховання, засноване на піклуванні, потуранні і страху заподіяти дитині психологічну травму, не готує дітей до реального життя. Раніше наше суспільство було суспільством дорослих людей; були єдині цінності щодо питань виховання. Такої узгодженості зараз немає, пише учений. Якщо ми хочемо отримати компетентну дитину, то їй потрібно дозволити ходити в школу самостійно. У віці шести років дитина вже здатна до цього, навіть у місті з інтенсивним рухом транспорту. Батьки не допускають цього, але в той же час пропонують дитині приймати рішення або обговорювати кожне питання нарівні з дорослими. Багато дорослих діють суперечли-

во, абсолютно не розуміючи, що просуває в розвитку, а що є зайвим вантажем.

Найбільш прийнятними формами для педагогічного просвітництва О. Пухта (2006) вважає батьківські збори, батьківський всеобуч, родинні свята, культурно-масові заходи. Водночас визнається потреба упровадження в роботу з батьками елементів освітніх технологій, що: допоможе розкрити нові грані співпраці, збагатити батьків психолого-педагогічними знаннями, розвинути навички продуктивного спілкування.

При цьому більшість дослідників наголошує, що педагогічна просвіта батьків буде ефективною лише у разі зацікавленості останніх навчальним процесом, їх налаштованості на оцінку вчителя, усвідомленні власних дидактичних можливостей.

Натомість, О. Доукіна дає більш широку характеристику структури взаємодії родини і школи, до якої вона відносить: педагогічну діагностику родини; визначення цілей і завдань спільної роботи; підвищення готовності батьків до взаємодії зі школою; організацію різних форм спільної роботи; стимулювання участі педагогів і батьків у погодженні і взаємообумовлених діях родини і школи; корекція спільної діяльності.

Основними напрямками взаємодії сім'ї і школи Н. Стаднік (2014) вважає: залучення батьків до життя школи; досягнення узгодженості у підходах до дитини; надання кваліфікованої допомоги і підтримки батькам і дитині у складних педагогічних та життєвих ситуаціях; інформування батьків про шкільне життя, освітній процес, про ресурси, які сім'я може використовувати для освіти своєї дитини, для справедливого вирішення батьківсько-дитячих конфліктів. Програма цієї роботи, зазначає дослідниця, має ґрунтуватися на широкому використанні різноманітних інтерактивних методів. Адже інтерактивна діяльність передбачає організацію і розвиток діалогічного спілкування її учасників, веде до їхнього взаєморозуміння, взаємодії в розв'язанні спільних, але значущих для кожного завдань.

Аналізуючи особливості організації партнерства навчального закладу і батьків учнів, В. Кириченко виокремлює три моделі взаємодії навчального закладу і сім'ї, а саме: інформаційно-консультативну модель, модель рівноправної взаємодії та модель

партнерських відносин. Назва кожної моделі, зазначає вчена, пов'язується з виокремленням особливо значущих ознак, що характеризують зміст взаємодії і проявляються у цілепокладанні, технології реалізації змісту, доборі оптимальних методів і форм роботи із сім'ями. Інформаційно-консультативна модель (батьківський всеобуч) має на меті формування у батьків системи психолого-педагогічних знань про дитину, про процес її виховання і розвитку, особливості її спілкування й поведінки у різні вікові періоди. Технологічно це здійснюється шляхом передання певної суми знань під час як індивідуального консультування, так і групового (фронтального) інформування. Основними формами роботи при цьому є навчання батьків, батьківські університети, тематичні класні збори тощо. Результатом діяльності навчального закладу в умовах зазначеної моделі прогнозувалося формування педагогічної підготовленості батьків у вигляді певної суми психолого-педагогічних, фізіолого-гігієнічних та правових знань, а також вироблення навичок виховання дітей.

Метою моделі різнорівневої взаємодії сім'ї і школи постає підвищення ефективності виховного потенціалу освітнього процесу, а коло основних завдань містить: виховання і розвиток особистості, здатної до самовиховання; здійснення виховання у контексті соціокультурних традицій; розвиток учнівського самоврядування; розвиток науково-методичного забезпечення школи. Авторами цієї моделі були визначені п'ять основних рівнів взаємодії: «учень класу – батько (и) учня»; «референтна група учнів класу – референтна група батьків цих учнів»; «колектив класу (актив учнів) – колектив батьків класу (батьківський комітет класу)»; «учні цілої паралелі класів – їхні батьки»; «учні школи (рада учнівського самоврядування) – батьківський колектив школи (батьківський комітет школи)». Прогнозовані результати освоєння моделі визначені у ряді положень: забезпечення соціалізаційно-виховних ефектів; забезпечення ефектів психічного (емоційного, когнітивного та ін.) розвитку; виведення дитини з групи ризику, нормалізація ситуації розвитку; підвищення якості засвоєння навчального матеріалу і об'єктивізація оцінки результатів засвоєння курсів освітньої програми. Для доведення найбільшої ефективності останньої моделі В. Кириченко розробила алгоритм її створен-

ня і функціонування. З цією метою було осмислено теоретичні засади партнерської взаємодії (цілі, завдання, принципи, основні напрями, зміст, технології тощо), визначено науково-методичні, організаційні, кадрові, інформаційні умови реалізації моделі взаємодії. Алгоритм містить декілька етапів: визначення цільових установок, вибір стратегії, планування, реалізація, моніторинг та корекція (педагогічна рефлексія та оцінка).

Відповідно до зазначеного, А. Колишкіна умовно поділяє батьків на такі групи: 1 група – батьки з активною взаємодією, які виявляють позитивне ставлення до партнерства зі школою, що супроводжується активною співпрацею з учителями; сумлінно ставляться до виховання; 2 група – батьки з епізодичною взаємодією, які у більшості випадків налаштовані до взаємодії з учителями; розуміють необхідність виховання, проте не завжди виконують його умови; 3 група – батьки з автономно-відстороненою взаємодією, які ставляться байдуже або налаштовані негативно до взаємодії зі школою; не приділяють увагу формуванню доцільної поведінки дитини. Такий розподіл дозволив уже на самому початку експериментальної роботи виявити батьків – потенційних помічників учителя в організації природоохоронної роботи з дітьми, а також узяти за основу принцип оптимальної диференціації в реалізації змісту педагогічного просвітництва батьків, здійснити індивідуальний підхід, тобто визначити переважні види роботи з кожною групою. Найбільшу ефективність, на думку А. Колишкіної (2015), мали семінари з обміну досвідом організації екологічного виховання в сім'ї. Однак дослідниця стикнулася і з труднощами, які були пов'язані з тим, що вплинути на батьків і домогтися значних результатів набагато важче, ніж у роботі з дітьми, оскільки до цього віку особистість дорослих людей сформувалася повністю, сформувався їхній світогляд, звички, моральні засади.

В основі реалізації моделі партнерських відносин навчального закладу з сім'єю, вважає В. Кириченко (2013), є зріла суб'єктна позиція батьків, які свідомо беруть на себе відповідальність за виховання дітей, повага до проблем сім'ї та вияв потреби у наданні допомоги в їх вирішенні з боку педагогів. Коло технологій у реалізації цієї моделі визначається принципами особистісно

орієнтованої педагогіки: організація діяльності органів самоврядування, ділові ігри, проектна діяльність, психолого-педагогічні практики, тренінги тощо, зазначає В. Кириченко.

Школа, підкреслює Т. Кравченко (2009), має функціонувати як організаційний і керівний центр. Саме вона домагається відповідності змісту виховної роботи в сім'ї змістові суспільного виховання. Виховуючи дітей, школа справляє виховний вплив і на сім'ю, організовує систематичну роботу з підвищення педагогічної культури батьків, залучає їх до загального процесу, використовує творчі можливості батьків у позакласній роботі.

Але для того, щоб школа стала центром просвітництва і взаємодії з батьківською громадськістю, надзвичайно важливо визначити її засади. На думку Т. Кравченко (2013), основними науковими підходами у взаємодії сім'ї та школи мають бути особистісно орієнтований та діалогічний. Зазначені підходи, як вважає вчена, сприятимуть партнерському співробітництву всіх учасників взаємодії, задоволенню потреб кожної дитини у самовдосконаленні, орієнтації на самовиховання позитивних, соціально ціннісних якостей, культивуванню творчих домінант діяльності. Зокрема, реалізація особистісно орієнтованого підходу передбачає врахування того, що дитина уособлює не тільки власний досвід, а й суб'єктивний досвід своєї сім'ї. Тому батьки як представники дорослого світу й безпосередні учасники педагогічного процесу також потребують стимулювання педагога до особистої перспективної рефлексії у процесі проживання з дитиною шкільної діяльності. Для цього вчитель має відмовитися від повчання та менторства і перейти до індивідуальної рефлексивної взаємодії з батьками. Діалогічний підхід спрямовується на підтримку розвитку самої сутності людини, її реального призначення в житті. Основні ідеї особистісно орієнтованого та діалогічного підходів у взаємодії з батьками передбачають дотримання низки вимог, а саме:

- уміти ставати на позицію батьків, в жодному разі не звинувачувати їх у поганій поведінці чи незадовільному навчанні дитини, не вимагати їх поліпшення, адже на рівні школи і за перше, і за друге відповідальність покладається на вчителя;
- уникати надто негативних оцінок дитини та її поведінки (батьки почасти сприймають таку інформацію як критику

на свою адресу), використовуючи натомість техніку «педагогічного захисту»; уникати порівнянь конкретної дитини з іншими дітьми і конкретної сім'ї з іншими сім'ями;

- починати спілкування з батьками з висвітлення позитивних моментів, налаштовуючи їх на конструктивний діалог;
- дитина має поставати метою, мотивом і засобом діалогу вчителя та батьків.

В організації взаємодії школи та батьків Л. Вороніна (2005) пропонує у ролі домінуючого використовувати принцип комплексного підходу. Цей принцип передбачає поширення взаємодії на всі ланки педагогічного процесу – навчальну та позаурочну, тісний зв'язок із позашкільним соціальним середовищем, залучення якомога більшої кількості суб'єктів виховного впливу. Особливо важливе значення, зазначає Л. Вороніна, має безпосередня участь батьків у шкільних справах. Це підвищує інтерес дітей до заходів, надає їм особливого значення.

У взаємодії школи з батьками в процесі формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів, А. Колишкіна (2015) довела ефективність таких принципів, як-то зв'язок виховання з життям, концентричність виховання, опора на позитивне, систематичність і послідовність педагогічного просвітництва, науковість, спирання на позитивний досвід сімейного виховання.

Основними принципами партнерської взаємодії, вважає В. Кириченко, визначаються добровільність, довготривалість і взаємна відповідальність. Добровільність трактується як можливість вільного обрання форм та ступеня залученості до взаємодії. Усвідомленість вибору з'являється там, де батьки підготовлені до його здійснення (за допомогою інформування, просвіти і т. ін.) і можуть реально оцінювати свої можливості (педагогічну компетентність, ресурси тощо). У тих навчальних закладах, які вибудовують свою роботу з сім'ями учнів на принципах примусу (вимушеності), говорити про розвиток партнерської взаємодії передчасно. Довготривалість засвідчує націленість суб'єктів на сталий характер взаємодії і дає змогу здійснювати спільні стратегічні проекти. Якщо ж взаємодія між навчальним закладом і сім'єю має хаотичний, хоча й інтенсивний характер (наприклад, за проведення певних локальних заходів, у яких батьки виступа-

ють в ролі учасників, а не організаторів), то її не можна називати партнерською. Батьківська й учительська відповідальність виховується так само, як будь-яка інша якість особистості. Навчальному закладу слід чітко визначити, який рівень відповідальності може нести та чи інша сім'я (той чи інший педагог), і розподіляти свою увагу й підтримку родинам та педагогічні доручення педагогам диференційовано.

Водночас Г. Кочетова (2005) вважає, що в основі процесу взаємодії має бути покладено принцип впливу на сім'ю через дитину. Обумовлений такий підхід тим, що у центрі педагогічної уваги перебуває дитина, яка завдяки цьому стає своєрідним вихователем власних батьків, хоча не завжди усвідомлює це. Дитина, вважає дослідниця, – це «сполучна ланка у співпраці школи та сім'ї, консолідуючий центр, головна фігура колективної педагогічної творчості, навколо якої вибудовується цілісний навчально-виховний процес, організовується мікросоціум». За цих умов дитина стає суб'єктом не лише навчальної, а й виховної діяльності, власного виховання. Більше того, дитина «стає активним суб'єктом спільної діяльності всіх учасників педагогічного процесу – вчителів, учнів, батьків і зацікавленої у вихованні дітей громадськості».

Спільна робота школи і родини, зазначає Н. Гриджук, має ґрунтуватися на принципах гуманістичної педагогіки, які передбачають зміцнення і підвищення авторитету батьків; прояв довіри до виховних можливостей родини, підвищення рівня її педагогічної культури й активності у вихованні; педагогічний такт, неприпустимість грубого втручання в життя сім'ї; життєстверджувальний, оптимістичний настрій у вирішенні проблем виховання, опору на позитивні якості дитини, сильні сторони родинного виховання, орієнтацію на успішний розвиток особистості; на принципі громадянськості, який пов'язаний з усвідомленням педагогами і батьками місця кожної сім'ї у суспільно-державній системі; принципі демократизму – встановленні партнерських взаємин між школою і сім'єю у вихованні дітей; принципі гуманізації взаємин педагогів і батьків; принципі ретроспективності, котрий орієнтує на осмислення і використання історичного досвіду виховання в українській родині; принципі педагогізації батьків,

який передбачає, що одним із головних завдань школи залишається організація і здійснення педагогічного всеобучу.

Підсумовуючи, зазначимо, що для реалізації процесу ефективної взаємодії сім'ї і школи, має бути створене спільне виховне поле. Взаємодію доцільно будувати на особистісно орієнтованому та діалогічному підходах, які передбачають врахування того, що дитина уособлює не тільки власний досвід, а й суб'єктивний досвід своєї сім'ї. Підкреслимо, оптимальна взаємодія всіх учасників виховного процесу можлива в умовах партнерства, взаємопідтримки, спільності інтересів.

Взаємодія педагогічного колективу та батьківської громадськості має здійснюватись за чітким алгоритмом: знайомство учасників взаємодії, виявлення виховних можливостей один одного (визначення спільних цінностей), визначення мети, завдань взаємодії, обговорення їх (вироблення та дотримання єдиних вимог до дітей, єдиної лінії в трудовому вихованні), вироблення і узгодження спільного плану дій, організація та здійснення взаємодії у різних формах, контроль за реалізацією взаємодії з усіх сторін, корекція цього процесу. Для розв'язання завдань взаємодії мають застосовуватися різноманітні форми індивідуальної, групової та масової роботи, найбільш поширеними з яких є традиційні (батьківські збори, семінари, лекторії, залучення батьків до навчально-виховного процесу тощо) та інноваційні (тренінги, дискусійні клуби, групи взаємопідтримки, консультативні бесіди). Саме останні форми дадуть змогу повною мірою будувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію між педагогами і батьками, педагогами і учнями, педагогами, учнями та їхніми батьками. Змістом такої взаємодії є формування ціннісного ставлення до праці в учнів молодших класів.

Висновки. Отже, праця – це основна ланка, яка допомагає підняти всю виховну роботу у школі та сім'ї на найвищий рівень. Саме тому трудове виховання завжди посідало чільне місце у вітчизняній навчально-виховній системі. При цьому трудове виховання пройшло тривалий шлях трансформацій: від домінуючої ролі у навчанні та вихованні до ситуативних виховних впливів.

Слід зазначити, що радянський період характеризувався значними здобутками теорії і методики трудового виховання підро-

стаючої молоді. Так, педагоги-новатори (А. Макаренко, В. Сухомлинський) на практиці довели, що трудове виховання лежить в основі формування особистості, що саме праця є джерелом її духовного та морального збагачення. І творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставиться до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить в ній радість. Основи такого ставлення закладаються в початковій школі. Трудове виховання – це насамперед виховання любові і поваги до праці. Створені відомими педагогами підходи до трудового виховання у сім'ї та школі були досить дієвими для формування у школярів відповідального ставлення до праці, активної життєвої позиції, сприяли вільному і свідомому вибору ними своєї майбутньої професії, свого життєвого шляху, а головне – виховували позитивне ставлення до будь-якої праці.

Можемо також констатувати, що ідеї взаємодії, партнерства, співробітництва школи і сім'ї завжди були актуальними в освітньому просторі. Адже сім'я, школа і суспільство є тими соціальними інститутами, що формують дитину як майбутнього члена суспільства. Відповідно, постає проблема їх плідної взаємодії.

Особливе значення для встановлення ефективної взаємодії педагогічного колективу з батьківською громадськістю має період навчання дитини в початкових класах, коли батьки залюбки відвідують навчальний заклад, цікавляться навчанням і поведінкою своєї дитини. Це створює позитивні передумови для надання батькам психолого-педагогічної допомоги у сімейному вихованні своїх нащадків, їх належному розвитку. З іншого боку, саме молодший шкільний вік є найбільш чутливим періодом онтогенетичного розвитку особистості, коли вона є особливо чутливою до впливу сім'ї, школи, суспільства. Відповідно, трудове виховання чималої значущості набуває саме в дошкільному і молодшому шкільному віці, зважаючи на те, що в ці вікові періоди закладаються основи ціннісного ставлення до праці, яке позитивно впливає на формування особистісних якостей, розвиває впевненість у собі, забезпечує самовиховання і саморозвиток молодшого школяра.

Отже, підсумовуючи, батьківсько-вчительську взаємодію можемо розглядати як цілеспрямований багатоаспектний процес взаємовпливів з метою об'єднання можливостей, зусиль в організації життєдіяльності учнів. Зважаючи на вікові особливості ді-

тей, готовність батьків брати активну участь у їх вихованні, можна стверджувати, що особливого значення взаємодія набуває саме в початкових класах. Основою процесу батьківсько-вчительської взаємодії постає єдність вимог батьків і вчителів до зростаючої особистості, взаємоповага та довіра один до одного, відповідальність і рівноправне партнерство. Однак така взаємодія можлива лише за умови узгодження ціннісних орієнтацій з обох сторін.

Порівняння особливостей взаємодії педагогічного колективу і батьківської громадськості в розвинених країнах світу (США, Велика Британія, Іспанія) та Україні дало змогу виокремити низку проблемних питань вітчизняної взаємодії. Зокрема, мета, зміст завдання виховання у сім'ї подекуди не співзвучні із загальноприйнятими в педагогічній науці; відповідальність за виховання дитини батьки і суспільство дуже часто покладають на педагогів, а ті, своєю чергою, зосереджуються виключно на дидактиці; низька педагогічна культура батьків є перепорою у рівноспрямованому виховному процесі; взаємодія педагогічного колективу і сім'ї виявляється ситуативною і здійснюється опосередковано через учня.

На нашу думку, така ситуація створює бар'єр непорозуміння між педагогами і батьками, заручником якого є учень. Отже, однією з умов оптимізації процесу виховання молодших школярів є налагодження взаємодії сім'ї та школи, яка відбуватиметься на засадах взаємоповаги та партнерства. Адже успішна взаємодія школи та сім'ї ґрунтується на взаємності, а саме взаємній відповідальності за навчання та виховання дітей. Розвиток успішного партнерства є процесом демократичним, який передбачає визнання різноманітності інтересів, поглядів та освітнього статусу його учасників. Саме ідеї трудового виховання підростаючої молоді мають інтегрувати навколо себе всіх учасників навчально-виховного процесу. Знаходження несуперечливих цінностей, узгодження загальних цілей виховання, врахування індивідуальної своєрідності кожної сім'ї – шлях до ефективного виховання у молодших школярів любові і поваги до праці – основних якостей, які є основою ефективної трудової діяльності в майбутньому.

Доцільним, на нашу думку, є такий алгоритм взаємодії педагогічного колективу та батьківської громадськості: знайомство

учасників взаємодії, виявлення виховних можливостей один одного (спільних цінностей), визначення мети, завдань взаємодії, їх обговорення (вироблення та дотримання єдиних вимог до дітей, єдиної лінії в трудовому вихованні), вироблення і узгодження спільного плану дій, організація та здійснення взаємодії у різних формах, контроль за здійсненням взаємодії з усіх сторін, корекція цього процесу. Для розв'язання завдань взаємодії мають застосовуватися різноманітні форми індивідуальної, групової та масової роботи, найбільш поширеними з яких є традиційні (батьківські збори, семінари, лекторії, залучення батьків до навчально-виховного процесу тощо) та інноваційні (тренінги, дискусійні клуби, групи взаємопідтримки, консультативні бесіди). Саме останні форми дозволять повною мірою будувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію між педагогами і батьками, педагогами і учнями, педагогами, учнями та їх батьками. Змістом такої взаємодії є формування ціннісного ставлення до праці в учнів молодших класів.

Перспективним напрямком, на нашу думку, є розроблення та впровадження форм та методів які допоможуть оптимально здійснювати педагогізацію батьків, яка стане запорукою успішного трудового виховання учнів початкових класів.

РОЗДІЛ IV.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Вступ. Концептуальні зміни в організації і наповненні освітнього середовища в Україні є логічним наслідком складних трансформаційних процесів в сучасному соціумі. Природно, що практика виховної роботи закладу освіти, у тому числі і та, що спрямована на формування ціннісного ставлення до праці, потребує від дослідників науково обґрунтованих рекомендацій для подолання викликів, які постали перед суспільством у зв'язку з докорінними змінами в суспільно-політичному та економічному житті нашої держави останніх десятиліть. Адже «змінюються не лише суспільні цінності та ідеали, а і зміст таких фундаментальних понять як «вихованість», «виховний ідеал», «мета і завдання виховання» (Панок, 2014).

Потужний вплив на окрему особистість, соціальні групи і суспільство в цілому чинять процеси глобалізації, зростання темпу життя, усюдисуще запровадження інформаційних технологій. Суспільство ж, дбаючи про власне майбутнє, вимагає суттєвого підвищення ефективності і результативності виховання молоді (Кремень, Ткаченко, 2013).

Психолого-педагогічна наука отримала потужний суспільний запит на вирішення складних виховних завдань і шукає системні відповіді на питання, що постали перед освітянською сферою в умовах кризових явищ та трансформаційних змін.

Вимоги до функціонування особистості, на які має орієнтуватися освіта, детермінуються як актуальною, так і прогнозованою соціокультурними ситуаціями в країні, які в обставинах тотальної глобалізації не можуть не враховувати загальноосвітні тенденції суспільного розвитку.

Актуальність цієї проблеми визначається й положеннями основних державних документів про освіту в Україні, в яких провідним складником змісту виховання особистості, що спрямований на формування у неї розуміння особистої значущості праці як джерела саморозвитку і самовдосконалення, обрано ціннісне ставлення до праці.

Всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору Закон України «Про освіту» визначає загальною метою освітнього процесу [29]. Важливою умовою здійснення школою своєї ролі в суспільному розвитку Закон України «Про загальну середню освіту» у ст. 17 визначає зв'язок школи з життям, а також зв'язок розумового і морального виховання школярів, уточнюючи, що у закладах загальної середньої освіти виховання учнів здійснюється в процесі урочної, позаурочної та позашкільної роботи з ними [28]. А в статті 6 Закону України «Про освіту» єдність навчання, виховання та розвитку, виховання поваги до цінностей і традицій Українського народу, інтеграцію з ринком праці, сприяння навчанню впродовж життя, людиноцентризм та гуманізм названо засадничими основами державної політики. *Реалізація перелічених засадничих принципів не уявляється можливою без цілеспрямованого систематичного трудового виховання особистості, формування в неї всіх складових трудової вихованості, найважливішою з яких є ставлення до праці як безумовної особистісної і суспільної цінності, виховання працелюбності та культури праці: здатності ставити мету і вміння досягати її, у тому числі і долаючи зовнішні та внутрішні труднощі.* Виховна практика, зазвичай, мало асоційована з роботою психологічної служби закладу освіти. Ураховуючи багаторівневість виховного впливу, спрямованого на формування ціннісного ставлення до праці, важливо забезпечити ефективну взаємодію всіх учасників виховного процесу. Для цього важливо, аби уявлення педагогічного колективу та батьків про функції психологічної служби відповідали її реальним можливостям і завданням.

У наукових дослідженнях проблема ставлення до праці відображена в дослідженнях психологів І. Беха, О. Бодальова,

В. Войтко, О. Кононко, Г. Костюка, В. Котирло, О. Кривов'яз, В. Моляко, В. М'ясищева, Д. Узнадзе, Д. Фельдштейна та ін. Проблемі трудового виховання молодого покоління присвячено праці П. Атутова, І. Беха, Л. Гуцан, Л. Гриценок, Д. Закатнова, О. Коберника, Є. Костяшкіна, О. Кочетова, М. Левківського, Г. Левченка, В. Мадзігона, А. Макаренка, В. Оржеховської, З. Охріменко, А. Пашкова, Д. Сметаніна, В. Тименка, В. Сухомлинського та інших. Аналіз структури «ціннісного ставлення» та механізмів його формування здійснювали І. Бех, Л. Божович, А. Даніелян, А. Здравомислова, Р. Зіятдінов, В. Мачуський, О. Музика, О. Кононко, Ю. Подкопаєва та інші науковці, на думку яких, ціннісне ставлення відбивається у світогляді, переконаннях, рефлексивних рисах особистості, є свідомим компонентом її структури і сприяє творчому освоєнню світу. Психологічне підґрунтя виховання ціннісного ставлення особистості до праці викладено в публікаціях Б. Ананьєва, Л. Виготського, Д. Леонтьєва, С. Рубінштейна та інших учених. Щоправда, у згаданих роботах розглядаються переважно загальнотеоретичні та організаційні проблеми трудового виховання учнів.

Практична діяльність психологічної служби навчального закладу спирається на науково-методичні засади, які в різний час розробляли С. Болтівець, Л. Гриценок, Л. Дзюбко, Т. Ілляшенко, С. Максименко, А. Обухівська, В. Панок, В. Рибалко, Т. Титаренко, І. Ткачук, Н. Чепелева та інші науковці, однак питання забезпечення трудового виховання та формування ціннісного ставлення до праці в роботі психологічної служби закладу освіти досі не розглядалися.

Ураховуючи базисну роль ціннісного ставлення до праці як головного показника трудової вихованості для особистісного розвитку молодшого школяра і його успішної адаптації в основній школі і в подальшому, вбачаємо за необхідне, спираючись на структуру цього конструкту, розроблену співробітниками лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання НАПН України, окреслити ті аспекти процесу трудового виховання, котрі вирішуються в діяльності психологічної служби навчального закладу.

4.1. Психолого-педагогічні засади трудового виховання молодших школярів

Центральним поняттям трудового виховання є «праця». Категорія «праця» входить як базисне поняття в термінологічний апарат багатьох гуманітарних і соціально-економічних дисциплін: філософії, економіки, соціології, психології, антропології та ін. Визначення змісту цього терміна становлять досить широкий смисловий спектр: праця визначається як витрачання енергії, фізичних зусиль з подолання опору, переробки і передачі інформації, доцільної або соціально значущої діяльності тощо.

Не вдаючись до дефініції понять, які часто вживаються як синоніми «праця», «діяльність», «робота», «зайнятість», скажемо, що «праця» молодшого школяра в її педагогічному, виховному контексті теж розглядається з позиції суспільно корисного результату, але суспільною і особистісною значущістю цього результату виступають ті зміни, яких зазнає особистість дитини в процесі цілеспрямованого докладання зусиль для досягнення власної або заданої вихователем мети, причому практично в будь-якому виді діяльності.

Саме в такій діяльності, у міру розвитку здібностей, визріває тенденція перетворення праці на життєву потребу, що лежить в основі розвитку особистості (Шумакова, 1984).

Активна, творча потреба у праці, будучи найглибшим вираженням людської сутності, є джерелом задоволення інших потреб людини; суспільною цінністю і надбанням суспільства, оскільки сприяє розвитку і вдосконаленню здібностей людини; слугує засобом зв'язку людини з людиною, із суспільством загалом; виступає як ядро способу існування суспільних відносин у внутрішній структурі особистості; нарешті, її можна вважати однією з провідних спонукальних сил суспільного прогресу людства. У системі потреб людини потреба в праці займає провідне, домінуюче становище. Вона формує нові і удосконалює вже наявні потреби і здібності, є мірилом розумності бажань та засобом протидії, профілактики формування потреб, деструктивних для особистості і соціуму.

Потреба у праці гармонізує систему здібностей та потреб індивіда, які піднімають його на більш високий рівень, формуючи

нові спонукальні сили і нові цілі діяльності. Цілеспрямований процес формування потреби в праці у підростаючого покоління слід починати з планомірного розвитку супутніх факторів: навичок трудової діяльності, трудових зусиль взагалі, звички до праці, працьовитості. Звичка працювати і працьовитість лише складові, етапи розвитку дійсно внутрішньої потреби праці як засобу самореалізації та самоствердження, що збільшує її цінність для людини (Шумакова, 1984).

Трудова діяльність і ставлення до праці мають складну поведінкову структуру. Людина мотивує свою поведінку, пропускаючи зовнішні чинники через призму своєї свідомості. Саме через систему мотивації поведінка людини включається у певний контекст соціальної дійсності. На відміну від усіх інших мотивів і потреб, праця сама по собі може мотивувати до діяльності і виступати об'єктом потреби. Це проявляється через *задоволеність* працею як *оцінним ставленням суб'єкта* до власної трудової діяльності (Зиятдинов, 2004).

У сучасному виховному процесі ціннісне ставлення до праці розглядається як складний змістовно-синтетичний компонент особистості, що охоплює ставлення дітей та учнівської молоді до праці як однієї з важливих життєвих потреб, почуття задоволеності працею і сукупність найважливіших моральних якостей, що визначають ставлення до трудової діяльності загалом (працьовитість, відповідальність, охайність, бережливість, вміння раціонально розподіляти робочий час і т. п.). Виховання ціннісного ставлення до праці пов'язане із забезпеченням усвідомлення її суспільної цінності та практичного значення. Адже у житті праця виконується саме заради досягнення суспільно значущого результату (Пасічна, 2015).

Нова парадигма виховання, *розглядаючи дитину не лише як ціль, а й як суб'єкта виховання*, визначає *виховне середовище* закладу загальної середньої освіти як «середовище безпосереднього і опосередкованого впливу на дитину у сукупності матеріального та духовного забезпечення освітнього процесу, що утворює сприятливі умови для особистісного і соціального розвитку учнів, розкриття їхніх здібностей, збагачення позитивного досвіду міжособистісної взаємодії, ціннісно-орієнтованої діяльності».

Через відсутність системної методичної роботи з питань виховання частина вчителів мають *низький рівень психолого-педагогічної компетентності*. При створенні виховного середовища виявляється *неузгодженість виховних впливів різних суб'єктів виховання*: сім'ї, дитячих об'єднань, позашкільля, закладів культури, спорту, охорони здоров'я тощо. Обмежене фінансування спричиняє дефіцит ресурсів для розвитку інфраструктури виховного процесу, а *недосконала система моніторингу* процесу та результатів виховання зумовлює переважання кількісної фіксації результатів виховання на шкоду якісному аналізу (Пасічна, 2015).

Так, традиційний підхід до оцінки якості «трудового виховання» базується на кількісних, переважно формальних показниках. Зазвичай аналізують кількість та широту спектру «проведених заходів», дані про участь якомога більшої кількості учнів у роботі гуртків, учнівського самоврядування, відсоток охоплення учнів об'єднаннями за інтересом, повноту забезпечення участі в різноманітних конкурсах, волонтерських, мистецьких та інших акціях тощо.

Сучасний же підхід оснований на якісних показниках: набуття тих чи інших складових соціального досвіду і, відповідно, позитивних змін власне особистісних якостей. Трудове виховання, як і «виховна робота» загалом, сьогодні стає передусім перманентним наскрізним процесом пропонування і *набуття учнями сенсів, що породжують особистісні цінності, зокрема ціннісне ставлення до праці, і відповідних освітніх практик*. За такого підходу обов'язково відбувається послідовна, хоча і досить затратна в часі, зміна школярами ціннісних орієнтацій, вироблення моральних оцінок подій та вчинків, набуття ними соціальних компетенцій тощо.

Трудове виховання, яке ми наразі розглядаємо через призму формування ціннісного ставлення до праці, можна розглядати і як виховну мету, і як засіб розвитку особистості молодшого школяра. Особистісний розвиток має певні тенденції і закономірності. Задіяти умови активізації потенціалу особистості як суттєвого джерела її розвитку, здатної не тільки до актуалізації власного «Я», а й до розвитку духовного, – важливе психолого-педагогічне завдання. Гуманістичний підхід до вивчення проблем особистості

дитини орієнтує дослідників на з'ясування резервів та механізмів розвитку, можливостей самотворення, закономірностей прогнозування власної діяльності у життєвому просторі.

Система трудового виховання охоплює навчальну працю, трудове навчання, продуктивну працю, суспільно корисну працю, побутове обслуговування, кожна з яких відіграє особливу роль у формуванні учня як майбутнього трудівника. Зміст роботи закладу освіти з трудового виховання молодших школярів визначається метою та завданнями трудового виховання.

Трудове виховання в школі організовується задля забезпечення психологічної та практичної підготовки особистості до праці. Практична підготовка до праці передбачає озброєння вихованців необхідними знаннями, вироблення умінь і навичок трудової діяльності, виховання основ трудової культури; формування готовності до свідомого вибору професії і т.д.

Психологічна готовність містить усвідомлення соціальної значущості праці, формування внутрішньої мотивації до трудового зусилля, прагнення сумлінно, відповідально і творчо працювати, розвиток комунікативних умінь у налагодженні продуктивної взаємодії під час колективної праці, вміння завершувати діяльність і досягати результату, контролювати та оцінювати перебіг та результат трудової діяльності, дбайливо ставитися до результатів своєї і чужої праці, здатність переживати насолоду від трудового зусилля і від досягнення результату тощо.

Цінності праці формуються в *результаті усвідомлення* суб'єктом своїх потреб через зіставлення з можливостями їх задоволення в результаті певних зусиль, тобто в результаті формування ціннісного ставлення до праці як засобу задоволення певних власних (в тому числі і просоціальних) потреб. Ціннісне ставлення виникає, коли суб'єкт виявляє труднощі, перешкоди задоволення існуючої потреби без докладання трудових зусиль – ним особисто чи іншою людиною. Значна проблематичність задоволення тієї чи іншої потреби наділяє більшою цінністю для суб'єкта той чи інший предмет (явище) та спосіб його досягнення, наразі працю.

Практика трудового виховання молодших школярів, як і будь-яка інша освітня практика, не може бути ефективною без опори на закономірності психічного розвитку на відповідному віковому

етапі життя людини. Адже причиною недостатньої результативності виховання є й те, що «вихователь у використанні методичних засобів дуже спрощено враховує особливості особистісного розвитку дитини» (Бех, 2015). Вікова періодизація особистісного розвитку дитини-школяра на сьогодні теоретично прив'язана до типу провідної діяльності, а формально – більше до часових рамок освітнього процесу. Навіть у трирічній початковій школі далеко не всі першокласники володіли відповідними для молодшого шкільного віку характеристиками. Зі зміщенням початку систематизованого навчання в школі до 6 років, до молодших школярів формально стали зараховувати і дітей, які за рівнем особистісного розвитку, по суті, ще є старшими дошкільниками. Адже у загальноприйнятій періодизації психічного розвитку дитини період від 3 до 7 років визначається як дошкільний. Криза семи років є перехідним етапом, відділяючи молодший шкільний вік від дошкільного дитинства.

Переживаючи кризу на межі 6-7 років, дитина різко змінюється, втрачає свою безпосередність, що спричинене недостатньою диференційованістю її внутрішнього і зовнішнього життя. Переживання бажання дитини і їх вираження (реальна поведінка), як правило, проявляються у дошкільника як недостатньо диференційоване ціле. Дошкільник, вступаючи в кризу, втрачає наївність і безпосередність. У поведінці і відносинах він стає для інших не настільки зрозумілим, як це було раніше, починає манірничати і вередувати. У його поведінці з'являється щось безглузде, штучне, вертлявість, клоунада. Все це є наслідком зменшення питомої ваги безпосередніх способів поведінки. Втрата безпосередності означає привнесення у вчинки дитини інтелектуального моменту, який вклинюється між переживаннями і безпосереднім вчинком, що є прямою протилежністю властивій дитині наївній і безпосередній дії. Це означає, що криза 6-7 років – перехід дитини від безпосереднього, недиференційованого переживання до переживання опосередкованого, диференційованого. При цьому в будь-якому прояві переживання виникає певний інтелектуальний момент.

З диференціацією внутрішнього і зовнішнього переживань дитини у неї виникає смислове (усвідомлене) переживання, а також

боротьба переживань. Типовими формами важковиховуваності на цьому етапі є різноманітні конфлікти, суперечливі переживання, невирішені суперечності. У дитини виникає нова єдність факторів середовища й особистісних факторів, які уможливають новий період розвитку – молодший шкільний вік (Бех, 2009).

Проте більшість дітей нині залучаються в навчальну діяльність не з семи, а з шести років. Ураховуючи нерівномірність індивідуальних темпів психічного розвитку, в 1-му, а часто і в 2-х класах сучасної школи одночасно перебувають і «повноцінні» молодші школярі, які подолали чи зазнають «кризи 7 років», і діти, провідною діяльністю яких ще певний час буде типова для дошкільників ігрова. З тієї ж причини іноді задовго до закінчення початкової школи виявляємо ознаки раннього підліткового віку з характерним для цього періоду домінуванням інтимно-особистісного спілкування з однолітками.

Зваженість Концепції Нової української школи полягає в тому, що вона враховує цей уже усталений факт, що період навчання в початковій ланці школи вміщує два специфічні вікові відрізки: приблизно 6-7 та 8-10 років. Відповідно, у структурі освітнього процесу початкової школи виділено два цикли: I-й – адаптаційно-ігровий – охоплює 1-2 класи, II-й – основний – охоплює 3-4 класи.

Молодший шкільний вік є надзвичайно важливим у становленні особистості дитини, бо саме в цей час закладаються основи особистісного розвитку учнів. Дошкільника і молодшого школяра розділяє «симптом втрати безпосередності», який свідчить, що між бажанням щось зробити і самою діяльністю виникає новий момент – з'ясування, який особистісно значущий результат матиме конкретна діяльність. Цей симптом виявляється як *внутрішня орієнтація* в тому, який *сенсація* може мати для дитини виконання діяльності: задоволення чи незадоволення собою, своїм місцем у стосунках із дорослим, іншими дітьми. Виникає емоційно-сміслова орієнтувальна основа вчинку.

Зміна соціальної ситуації розвитку полягає у виході дитини за межі сім'ї, у розширенні кола значущих осіб. Особливе значення має виділення особливого типу відносин з дорослим, опосередкованих завданням : «дитина – дорослий – завдання». Учи-

тель – це дорослий, соціальна роль якого пов’язана з висуванням до дітей важливих, рівних і обов’язкових для виконання вимог, з певною оцінкою якості навчальної роботи. Шкільний вчитель виступає представником суспільства, *носієм соціальних зразків і вимог*. Усе життя молодшого школяра в межах закладу освіти пов’язане з особистістю вчителя, позиція якого стосовно дитини відрізняється від позиції батьків чи вихователя дитячого садка, бо стосунки школяра з учителем жорстко регламентовані організацією шкільного життя, стриманіші, більш ділові. Тим важливішими для педагога є знання і врахування у процесі взаємодії з учнем його вікових особливостей, аби допомогти йому повноцінно залучитися в нове життя, упереджуючи чи вчасно допомагаючи подолати труднощі навчання та спілкування, прояви дезадаптації та запобігаючи формуванню навченої безпорадності. Адже, згідно з концепцією Е. Еріксона, у період від 6 до 12 років відбувається прилучення дитини до трудового життя суспільства, виробляється працьовитість і смак до роботи, трудового зусилля. Позитивний результат цієї стадії приносить дитині відчуття власної компетентності, спроможності, здатності діяти нарівні з іншими людьми; несприятливим результатом стадії може стати комплекс неповноцінності, який пригнічуватиме розвиток дитини або ж проявиться гіперкомпенсаційними тенденціями з високих ризиком девіацій особистісного розвитку.

Отже, нове становище дитини в суспільстві, *позиція учня* характеризується тим, що у нього з’являється обов’язкова, суспільно значуща, суспільно контрольована діяльність – навчальна, він повинен підкорятися системі її правил і нести відповідальність за їх порушення.

Шкільне життя вимагає систематичного та обов’язкового виконання дитиною багатьох правил: вчасно приходити до школи, дотримуватися вимог шкільного життя, виконувати завдання на уроці та вдома, долати труднощі в навчальній роботі тощо. Дотримання правил вимагає певної дисципліни – вміння регулювати свою поведінку, підпорядковуючи довільну діяльність свідомо поставленим цілям.

Зміна соціальної ролі дитини, поява нових обов’язків позначаються на *стосунках* з однолітками і вчителями. Спочатку вона за-

хоплена тільки навчанням, мало вступає в контакт з однолітками і певний час відчуває себе чужою, навіть якщо у дитячому садку легко спілкувалася. Стосунки молодших школярів з однолітками регламентовані переважно нормами «дорослої» моралі, тобто успішністю у навчанні, виконанням вимог дорослих.

Для спілкування молодших школярів характерно, що їхня дружба здебільшого заснована на подібності зовнішніх життєвих обставин і випадкових інтересів (дружать батьки, сидять за однією партою, відвідують той самий гурток, живуть в одному будинку чи сусіди по вулиці тощо), що потребує від дорослого уважного ставлення до спостереження за позицією дитини в класі, з метою уникнення соціальної ізоляції.

Створена в дитинстві картина світу впливає на все подальше життя. Повноцінне насичення уявлень і образів певними системами вираження в слові (когнітивний, рефлексивний аспекти) забезпечує збагачення їх змісту, сприяє більш глибокому і адекватному відображенню реального світу, що значно розширює творчі можливості дитини у процесі саморозвитку.

Зважаючи на те, що у молодших школярів все ще переважає образне мислення, сприяти формуванню у них цілісної картини світу можна, наповнюючи її емоційно-ціннісним ставленням. Так формується зв'язок моральності з логікою, відбувається становлення свідомої шкали цінностей.

Ці *вікові особливості молодшого шкільного віку* мають бути врахованими в організації виховного середовища адаптаційно-ігрового (1-2 класи) та основного (3-4 класи) освітніх циклів.

Метою першого циклу концепція НУШ визначає природне входження дитини в шкільне життя, послідовну адаптацію до нового шкільного середовища. Відповідно, цей цикл має власні структурно-організаційні особливості. Так, обмежено обсяг навчальних завдань. Самі завдання і час на їх виконання визначаються за врахування індивідуальних особливостей школяра. Навчальні та виховні завдання можна інтегрувати, або ж вводити модулями відповідний матеріал до складу предметів. Власне навчання і виховання мають здійснюватися через діяльність, переважно ігровими методами в класі та поза його межами. Вчитель

користується свободою вибору та творення навчальних програм у межах освітніх стандартів та виховної парадигми.

Замість традиційного «батога та пряника» бальних оцінок впроваджується *формувальне оцінювання*, яке за умови коректного використання сприяє розвитку всіх компонентів навчальної діяльності, сприяє розвитку рефлексивних умінь і здатне підтримувати у школяра впевненість, мотивацію до пізнання, навчальної праці і трудових зусиль. За позірної простоти, використання формувального оцінювання потребує розширення репертуару навичок підтримувальної, фасилітуючої взаємодії. Напрацювання у педагогів НУШ таких навичок може бути більш ефективним у груповій роботі з практичним психологом закладу освіти.

На цьому віковому етапі у дитини формується ядро особистості (моральні почуття, цінності, переконання), набувається досвід моральної поведінки. Вона вчиться не лише виконувати вимоги колективу, а й бере активну участь у висуванні вимог, виборі доручень, справи, яка їй до душі. В учнів виникає ще одне новоутворення – відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які в майбутньому становитимуть основу формування її характеру.

Після закінчення першого класу у частини дітей виникають такі особистісні новоутворення: усвідомлення шкільного життя, необхідності впорядкувати та організувати його за певними законами і правилами співбуття; усвідомлення такої внутрішньої етичної інстанції, як совість, що викликає в учнів почуття невпевненості у собі, спричиняє конфлікти у спілкуванні; домінування продуманих дій над імпульсивними; адекватність самооцінки – не до кінця сформована, що більш характерно для дошкільнят. Вихованці ще орієнтуються на зовнішній контроль з боку дорослих, не вміють діяти самостійно, а стримування бажань відбувається лише в разі очікування винагороди чи покарання. Тому у другому класі виховна робота надалі спрямовується на корекцію названих недоліків з метою ефективного формування особистісних новоутворень: довільності психічних процесів, внутрішнього плану дій та рефлексії, інтелектуалізації життя дитини.

З середини другого класу у вчинках дітей проглядається позиція у ставленні до того, що їх оточує. Розвиваються і змінюються внутрішні етичні інстанції, формуються моральні мотиви пове-

дінки; розвивається здатність співпереживати, співчувати, а отже, і співдіяти з дорослими та однолітками.

Молодший шкільний вік виявляється сприятливим щодо виховання у дитини фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини, що важливо для поцінування людини-трудівника, результатів її праці. Головним новоутворенням в інтелектуальній сфері є формування теоретичного мислення, що позначається на сформованості моральних понять: доброти (гуманності), людяності, милосердя, наполегливості, толерантності, співчуття, чесності, справедливості тощо.

Формування особистості молодшого учня значною мірою визначається реалізацією у виховному процесі діяльнісного підходу, згідно з яким моральні правила і норми дитина засвоює активно, у процесі діяльності та спілкування з дорослими, однолітками, старшими та молодшими дітьми. Основна функція діяльності полягає в тому, що в ній набувається досвід ставлення дитини до світу, до людей, до самої себе. Виховання молодших учнів здійснюється у процесі навчально-пізнавальної діяльності як провідної шляхом внесення ціннісних складових у зміст навчальних предметів, відведення належного місця «спільно-взаємодіючій діяльності» як на уроках, так і в позаурочний час; гуманізації взаємин у системах «учитель – учень», «учень – учень»; використання вчителем демократичного стилю спілкування з учнями; створення умов для творчої самореалізації кожної особистості.

Важливим є особистісно орієнтований підхід у вихованні молодших учнів, оскільки для дітей цієї вікової групи характерна особлива сенситивність до морально-етичних впливів, а надто сприйняття норм культурної поведінки, спілкування, мовного етикету, культури взаємовідносин.

Педагогічна увага в організації навчально-виховного процесу другого циклу – 3-4 класи – концентрується на формуванні в учнів відповідальності і самостійності, передбачає підготовку до успішного навчання у основній школі [76, с. 14]. Нова українська школа на цьому етапі ставить перед вчителем завдання створювати умови для формування внутрішньої мотивації діяльності, спрямованості особистості й системи її цінностей, які створюють

основу становлення духовності людини. Завданням вчителя стає об'єктивувати дитині мотив учинку, роз'яснити його сутність і відповідність у різних типових життєвих ситуаціях, створивши умови емоційного «переживання» та практичного застосування.

Від особистості вчителя початкових класів значно залежить самопочуття, настрої дитини, оскільки учитель є центральною фігурою для учнів 1–2-х класів. Самооцінка, оцінка однолітків стає важливішою, ніж оцінка вчителя лише із наближенням молодшого підліткового віку в 3–4-х класах. Доти орієнтиром дитини у світі цінностей залишається дорослий, а шлях до зрілості лежить через забезпечення цілісної єдності знання, переживання і ціннісного ставлення.

У становленні ціннісних орієнтацій в процесі трудового виховання дорослий (вчитель, психолог, батьки, інші) виступає в ролі фасилітатора, організатора процесу становлення цілісної картини світу, в якій зливаються образ, асоційований з трудовим зусиллям, емоції і ставлення до нього. Лише за умови гармонійного злиття форми і змісту образів у свідомості дитини можливе осмислення нею цінності праці і привласнення цієї цінності як мотиву вибору конкретного способу дій (Піроженко, Карабаєва, Ладивір, 2018).

Наразі характерним для сучасного молодшого школяра є нівелювання мотивувальної сили слова «треба» без розуміння його смислу. Слово-вимога (чи вже інтеріоризована самовимога) «треба» ще не так давно несло важливе мотиваційне навантаження. Дитина корилась, незалежно від власного бажання, її можна було примусити висловом «так треба». А сьогодні дошкільник на вимогу дорослого цікавиться: «Навіщо?», «Для чого?». Слово «треба» не має самостійного мотивувального впливу, дитина потребує зрозумілого пояснення, що тільки підтверджує *взаємозв'язок довільної поведінки і свідомості*. Навіть старший дошкільник може успішно виконувати і небажану справу за умови розуміння її сенсу, але потребує доступного тлумачення вимоги або поради дорослого вже чи не з раннього віку. Зріст усвідомленості дитячої поведінки в ситуаціях взаємодії з дорослим свідчить про самодостатність «Я» дитини, котра почувається повноцінним суб'єктом

взаємодії. Дорослі мають усвідомлювати і використовувати цю закономірність у виховній практиці [72, с. 11].

Дитина потребує любові і підтримки дорослих як базової умови повноцінного зростання. Під впливом повноцінного задоволення потреби у схваленні та позитивному емоційному прийнятті, емоційних оцінних суджень формується образ «Я» і вся система ціннісних орієнтацій, необхідні для самоствердження. Дитина потребує суб'єкт-суб'єктних взаємин, їй дуже потрібне відчуття рівноправного партнера і від природи у ній закладено прагнення до дорослішання.

Психологами доведено, що для розвитку психологічних надбань дитині рівною мірою потрібне спілкування як з однолітками, так і з дорослими. Однак процес дорослішання прогресує та активізується саме в спілкуванні з дорослим [72, с. 13].

Одним із ключових компонентів концепції Нової української школи є *педагогіка партнерства* – педагогіка спілкування та співпраці між учителем, учнем і батьками. Це взаємодія на засадах «доброзичливості і позитивного ставлення; поваги до особистості; діалогу – взаємодії – взаємоповаги; довіри у відносинах, стосунках; розподіленого лідерства; принципів соціального партнерства» [39]. Традиційно учень був об'єктом виховання, об'єктом зовнішнього, спрямованого на нього впливу вчителя, «виховуваним», а процес виховання розглядався як управління розвитком особистості. Суб'єкт-суб'єктний же підхід у вихованні на зміну поняттю «вплив» тяжіє до таких понять, як-то «взаємодія», «супровід», «допомога», «підтримка», «власна активність вихованців» тощо. Дитина стає суб'єктом, учасником процесу виховання, не «виховуваним», а «вихованцем». В основі особистісно орієнтованої моделі освіти лежить розуміння виховання як створення необхідних умов для розвитку і реалізації особистісного потенціалу кожного вихованця, його свідомого залучення до системи вироблених людством цінностей.

Сучасна педагогіка відносить до суб'єктів виховного процесу і батьків та інших дорослих, залучених до цілеспрямованого впливу на формування особистості дитини. Рушійною силою процесу виховання є педагогічна взаємодія.

На значенні психології в налагодженні конструктивної педагогічної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу наголошує О. Коханова: «ефективність реалізації ідей педагогіки партнерства пов'язана з глибоким розумінням психологічних основ толерантної взаємодії та співпраці між учителем, учнем і батьками, які об'єднані спільною метою та завданнями» (Коханова, 2011).

Педагогічний словник термін «педагогічна взаємодія» визначає або як спеціально організовані контакти педагога з дитиною, метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини, або ж як «безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, що інтегрує педагогічний процес та сприяє появі особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу». Спираючись на перше визначення, І. Андрощук (2013) називає педагогічною взаємодією *узгоджену діяльність вчителя та учнів, спрямовану на досягнення спільних освітніх цілей і результатів та вирішення важливих завдань*.

Нашим завданням більше відповідає бачення педагогічної взаємодії як системи синергетичної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем, спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості.

Налагодження конструктивної психолого-педагогічної взаємодії є одним із наскрізних завдань психологічної служби.

Організація продуктивної взаємодії з боку вчителя, психолога можлива тільки за вправного використання різноманітних форм організації такої взаємодії. Існують такі організаційні форми взаємодії: індивідуальна, парна, групова, фронтальна. Взаємодопомога, взаємовідповідальність, само – та взаємоконтроль – усі ці якості розвиваються у школярів (та і у педагогів, під час занять із самовдосконалення, наприклад) при організації групової та парної форм пізнавальної діяльності на занятті, якщо організатор сам керується повагою до учасників, дотримується почуття міри та педагогічного такту.

Парна або групова самостійна робота молодших школярів посилює фактор мотивації та взаємної інтелектуальної активності,

підвищує ефективність діяльності учасників внаслідок взаємного контролю. Самостійна робота під час занять чи виконання певних завдань саморозвитку повинна бути усвідомлена ними як вільна за вибором внутрішньо мотивована діяльність. І це стосується також організації роботи в процесі розвитку виховної компетентності педагогічного колективу. Участь партнера суттєво перелаштовує психологію учасника, оскільки відбувається спільна самоперевірка з подальшою корекцією ведучим чи керівником групи. Це забезпечує вищу продуктивність роботи загалом (Землянская, 2016).

Згідно з розумінням виховання як партнерської взаємодії, як співробітництва, значна роль відводиться активізації внутрішніх сил самого вихованця. Традиційно в школі, особливо початковій, проблема трудового виховання вважалась виключно зоною відповідальності вихователів, педагогів та родини. Хоча специфіка ціннісного ставлення, тісно зав'язаного на розвиток ціннісно-сміслової сфери, формування якого значною мірою спирається на рефлексивні уміння особистості, дозволяє більш системно підійти до організації процесу трудового виховання, котре давно перестало прив'язуватися тільки до уроків трудового навчання та процесу самообслуговування. У результаті проведеного нами в 2017 р. пілотного опитування трудове виховання з конкретним предметом асоціювали тільки 8% опитаних вчителів та психологів.

Розрив між потребою в оновленні змісту та методів трудового виховання на засадах ціннісного підходу та недостатньо ефективними, розпорошеними зусиллями освітян, відсутність узгодженості у здійсненні виховної роботи, недостатнє розуміння місця трудового виховання у загальному розвитку особистості, розмиті уявлення чи й нерозуміння педагогами механізмів та вікових особливостей формування ціннісно-сміслової сфери молодших школярів спричиняють високу актуальність долучення до цього процесу психологічної служби навчального закладу.

4.2. Забезпечення трудового виховання у діяльності психологічної служби навчального закладу

До найбільш актуальних проблем теорії виховання і методологічних підходів до його здійснення з метою підвищення ефектив-

ності процесу і результатів виховання у практиці роботи сучасної школи варто віднести і проблеми, що торкаються або безпосередньо залежать від практичної психології. Адже на сьогодні неможливо уявити сучасні зміст, форми і методи виховної роботи в закладі освіти без психологічних тренінгів, прикладної психодіагностики, психолого-педагогічного консилиуму тощо (Панок, 2014).

Психологічна служба системи освіти існує в багатьох країнах і охоплює всю систему навчання та виховання дитини з дошкільного віку і до закінчення школи.

Системна робота із створення психологічної служби в освітній галузі розпочалася з 1991 р., коли в Інституті психології ім. Г. С. Костюка АПН України був створений новий підрозділ – Центр психологічної служби в системі народної освіти. У листопаді того ж року відбулася перша всеукраїнська конференція з практичної психології (м. Луцьк).

У 1993 р. було розроблено і прийняте перше положення про психологічну службу системи освіти.

7 серпня 1998 р. наказом Міністерства освіти України та Академії педагогічних наук України було створено Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи як головну організацію психологічної служби, що здійснює методичне керівництво усією психологічною службою системи освіти.

23 квітня 2004 р. вперше в історії Української держави Колегія Міністерства освіти і науки України розглянула питання про стан і перспективи розвитку психологічної служби системи освіти і схвалила «Стратегію розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 р.».

У квітні 2008 р. засідання Колегії Міністерства освіти і науки схвалило Концепцію розвитку психологічної служби системи освіти на період до 2012 р.

У 2009 р. була прийнята нова редакція Положення про психологічну службу системи освіти України.

На початку 2017 р. наказом МОН України було затверджено нову структуру державної наукової установи «Інститут модернізації змісту освіти», до складу якої увійшов новоутворений

структурний підрозділ – відділ психологічного супроводу та соціально-педагогічної роботи. Основним завданням відділу стало здійснення організаційної та координаційної діяльності психологічної служби.

У серпні 2017 р. наказом МОН України затверджено план заходів щодо розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2020 року. Згідно з новою редакцією Закону України «Про освіту», який набув чинності у вересні 2017 р., діяльність психологічної служби регламентується статтею 76 «Психологічна служба та соціально-педагогічний патронаж у системі освіти».

У наявних досі труднощах взаємодії психологічної служби із своїм замовником – системою освіти – виявляється та сама недостатня визначеність соціального замовлення. Ускладнює процес взаємодії психологічної служби та освіти і те, що служба зразу почала одночасно охоплювати увесь комплекс психологічних проблем, які потрібно розв'язати у закладі освіти. Ця одночасність і невизначеність різних типів запитів ускладнювала якісний розвиток служби й зобов'язувала науковців визначити змістові напрями діяльності працівника психологічної служби відповідно до типу закладу освіти і вікової категорії дітей. В основі такого розуміння психологічної служби системи освіти лежить уявлення про єдність основних аспектів: наукового, прикладного, практичного і організаційного, кожен з яких має власні завдання і вимагає певної професійної підготовки (Панок, Лунченко, 2018).

Науковий аспект орієнтовано на практичного психолога як основного свого замовника і передбачає проведення наукових досліджень із проблем методології і теорії практичної психології, які не тільки виявляють ті або інші психологічні механізми та закономірності, але і визначають психологічні умови становлення цих механізмів і закономірностей у контексті цілісного формування особистості конкретної дитини. На прикладному рівні користувачами психологічних знань можуть бути педагогічні працівники: вихователі, педагоги, методисти, дидакти, що самостійно або в співробітництві з психологами використовують і асимілюють новітні психологічні дані при складанні навчальних програм і планів, створенні підручників, розробленні дидактичних та методичних матеріалів, побудові програм нав-

чання і виховання. Практичний аспект служби забезпечують безпосередньо практичні психологи дошкільних, загальноосвітніх навчальних закладів та інших освітніх установ, завдання яких – робота з дітьми, групами і класами, вихователями, учителями, батьками для вирішення тих або інших конкретних проблем (Панок, Лунченко, 2018). Узагальнюючи розгляд проблеми трудового виховання в діяльності психологічної служби, на основі вивчення теоретичних засад проблеми трудової вихованості в молодшому шкільному віці, значущості трудового виховання для особистісного розвитку молодшого школяра і його успішної адаптації в основній школі і подальшій життєвій самореалізації, ми окреслили ті аспекти процесу формування ціннісного ставлення до праці, котрі реалізуються у тісній взаємодії з педколективом і батьками школяра в межах вирішення завдань діяльності психологічної служби навчального закладу. З-поміж них: підвищення психологічної культури, обізнаності з віковими особливостями формування ціннісно-сміслової сфери, розвитку особистості загалом, із пропедевтикою можливих виховних помилок і можливостями їх виправлення шляхом проведення інформаційно-просвітницьких заходів, консультацій, навчальних семінарів і тренінгів; моніторинг сформованості провідної навчальної діяльності, особистісного розвитку і трудової вихованості як стрижневої характеристики у формуванні особистості школяра і діагностичних обстежень як класу в цілому, так і окремих учнів (з власної ініціативи і на прохання педагогів); корекційно-розвивальна робота з учнями, що мають труднощі в адаптації чи навчанні, які ведуть до відхилень в особистісному розвитку школяра, до виникнення почуття безпорадності, апатії, знижують ініціативність, мотивацію, перешкоджають формуванню самостійності та вольової сфери учня.

З урахуванням окреслених завдань видається цікавим застосування на рівні навчального закладу сучасних інноваційних технологій, зокрема проектно-технологічного підходу, серед переваг якого – чітке визначення в конкретних показниках кінцевого результату проекту, основних цільових аудиторій, ефективності й результативності виховних зусиль педагогічного колективу (адміністрації, педагогів та практичних психологів) закладу освіти.

У межах діяльності психологічної служби навчального закладу ключове завдання трудового виховання – формування у молодших школярів ціннісного ставлення до праці – може бути максимально реалізованим на безпосередньому та опосередкованому рівнях шляхом організації психологічного повноцінної, конструктивної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу з метою забезпечення відповідних когнітивних, мотиваційних, особистісно-регулятивних та рефлексивно-оцінних аспектів розвитку особистості молодшого школяра.

Це потребує застосування як традиційних форм та методів роботи, так і інноваційних форм організації проектної діяльності, а також професійного самовдосконалення, реалізація яких неможлива без повноцінної адміністративної підтримки та постійної супервізійної підтримки психолога закладу.

4.3. Зміст та завдання діяльності психологічної служби в контексті трудового виховання

Психологічну службу в системі освіти України на рівні закладів освіти представляють практичні психологи і соціальні педагоги навчальних закладів усіх типів та підрозділи психологічної служби у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації (Панок, 2012).

Актуальність залучення психологічної служби до забезпечення виховної діяльності освітнього закладу щодо формування у молодших школярів ціннісного ставлення до праці можна визначити з огляду на широкий, хоча і не достатньо усвідомлений і конкретизований суспільний запит, виділивши у сфері трудового виховання молодших школярів цілу низку питань, які більшою чи меншою мірою потребують або допускають участь фахівця-психолога у забезпеченні процесу трудового виховання в початковій школі.

Серед них: виховання потреби в праці, працелюбності як внутрішньої мотивації до діяльності, що потребує трудових зусиль; ціннісне ставлення до праці як умова готовності до навчання в основній школі та успішного життя в мінливому глобальному світі; сприяння формуванню як у вихованців, так і у вихователів здатності до саморозвитку, самовдосконалення, розвиток са-

моефективності через розвиток рефлексивно-оцінних умінь як результату сформованості ціннісного ставлення до праці; психолого-педагогічний супровід трудового виховання як формування відповідних сенсів, цінностей, особистісних характеристик молодшого школяра; врахування у виховному процесі вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів на основі досягнень сучасної науки; рівень психолого-педагогічної компетентності вихователя; вироблення розуміння всіма суб'єктами виховного процесу навчального закладу трудового виховання як конструктивної взаємодії; сприяння узгодженості впливів різних суб'єктів навчально-виховного процесу тощо.

Сприяючи створенню умов для виконання освітніх і виховних завдань навчального закладу призначена психологічна служба системи освіти України. Мету її діяльності, структуру, організацію управління, основні завдання, принципи, функції, зміст та порядок роботи працівників психологічної служби визначає оновлене «Положення про психологічну службу у системі освіти України», яке є правовим та організаційно-методичним підґрунтям її роботи (Наказ МОН України від 22.05.2018 № 509 «Про затвердження Положення про психологічну службу у системі освіти України». Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 31 липня 2018 р. за № 885/32337).

Психологічна служба керується у своїй діяльності принципами: науковості, цілісності і наступності, професійної компетентності та відповідальності; індивідуального підходу; доступності послуг (допомоги); міждисциплінарності, комплексності і системності у здійсненні професійної діяльності; добровільності; людиноцентризму та партнерства; конфіденційності; дотримання норм професійної етики, – які навіть за своїм формулюванням перегукуються із засадами державної політики України у сфері освіти.

В закладі середньої освіти практичні психологи вирішують питання психологічного забезпечення освітнього процесу (як ми його розуміємо – в єдності навчання і виховання), а соціальні педагоги здійснюють соціально-педагогічний патронаж, який сприяє взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні

здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища, забезпечує консультативну допомогу батькам.

У початковій школі метою діяльності психологічної служби є формування і розвиток особистості молодших школярів, створення психологічно-педагогічних умов для розкриття їхніх творчих здібностей, забезпечення активності в засвоєнні знань, набутті вмінь та навичок, необхідних для подальшого успішного навчання в середній школі, досягнення *оптимального* рівня розвитку пізнавальної, емоційно-вольової та моральної сфер особистості з урахуванням психофізіологічних індивідуальних особливостей молодшого школяра.

Вихователь, як відомо, повинен вміти проектувати особистісний розвиток вихованця. А для цього потрібно добре знати, якою має бути особистість і які якості у неї потрібно формувати, а також відстежувати відповідні зміни і виявляти та виправляти відхилення в розвитку та виховні вади. Саме практичний психолог забезпечує своєчасне і систематичне вивчення психофізичного розвитку здобувачів освіти на кожному віковому етапі, мотивів їх поведінки і діяльності з урахуванням вікових, інтелектуальних, фізичних, гендерних та інших індивідуальних особливостей, рівня розвитку комунікативних навичок, сформованості основних елементів структури навчальної діяльності, особистісних характеристик тощо.

Психологічна служба закладу освіти в початковій ланці школи виконує діагностично-прогностичну, організаційно-методичну, корекційно-розвиткову, консультативну, просвітницько-профілактичну, соціально-захисну функції (Панок, Гриценко, Цушко, 2002).

Основні завдання психологічної служби визначаються пунктом 3.1 «Положення...». Це надання психологічної і соціально-педагогічної допомоги всім учасникам освітнього процесу, сприяння особистісному, інтелектуальному, фізичному і соціальному розвитку здобувачів освіти шляхом доповнення сучасних методів навчання та виховання ефективними психолого-педагогічними технологіями, сприяння забезпеченню психологічної безпеки учасників освітнього процесу, збереження та зміцнення їхнього психічного та соціального здоров'я.

Саме представники психологічної служби навчального закладу фахово підготовлені для формування у дитини ефективної рефлексивно-оцінної діяльності та мають найширший методичний арсенал і відповідні умови його застосування. До того ж вони володіють повноваженнями організовувати для педагогічних працівників як навчання, так і проектно-організаційні заходи, які дають змогу використати синергетичний ефект, систематизувати та гармонізувати розрізнені виховні впливи, організувати взаємодію вихованця із шкільним та позашкільним середовищем для оптимального розвитку ціннісно-сислової сфери вихованця.

З іншого боку, перевантаженість фахівців служби, повернення високих нормативних навантажень на одного працівника значно обмежують таку можливість. Це вимагає ґрунтовного дослідження унормованої діяльності психолога в початковій школі та виокремлення в ній аспектів, пов'язаних із розвитком ціннісної сфери, що дозволить ергономічно поєднати планову діяльність психолога і виховні впливи школи та сім'ї у сфері трудового виховання молодшого школяра, здійснити наукове обґрунтування змістових та методичних аспектів діяльності психологічної служби з формування ціннісного ставлення до праці.

Відповідно до вимог «Положення про психологічну службу в системі освіти України», практичний психолог закладу та/або установи освіти здійснює: психологічне *забезпечення* освітнього процесу; психологічний *супровід* психічного, розумового, соціального і фізичного *розвитку* здобувачів освіти – молодших школярів; психологічну *діагностику та аналіз динаміки* психічного, розумового і соціального розвитку молодших школярів; психологічний *супровід адаптації* до умов освітнього процесу та *забезпечення готовності до переходу* на наступну ланку освітнього процесу; *реалізацію* розвивальних, профілактичних, просвітницьких, корекційних *програм* з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей здобувачів освіти; *консультативну допомогу* всім учасникам освітнього процесу з питань навчання, виховання здобувачів освіти, особистісного та професійного розвитку тощо; роботу з постраждалими від насильства дітьми і т. ін.

З метою виконання поставлених завдань практичний психолог закладу освіти *бере участь в:* освітній діяльності, спрямованій на

забезпечення всебічного розвитку здобувачів освіти як особистостей та найвищої цінності суспільства, їх талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей; *формуванні цінностей* і необхідних для успішної самореалізації компетентностей; вихованні відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству; роботі педагогічної ради, психолого-педагогічних консиліумів, семінарів і засідань методичних об'єднань; розробленні та впровадженні розвивальних, корекційних програм, посібників, методичних рекомендацій, планів освітньої діяльності з урахуванням індивідуальних, гендерних, вікових особливостей здобувачів освіти, у тому числі тих осіб, які перебувають на індивідуальній та інклюзивній формі навчання.

Практичний психолог закладу освіти *сприяє* формуванню у здобувачів освіти відповідальної та безпечної поведінки в ситуаціях ризику, навичок здорового способу життя, збереження репродуктивного здоров'я, готовності до самореалізації; профільному та професійному самовизначенню, формуванню життєвої компетентності; формуванню соціально-комунікативної компетентності обдарованих дітей; попередженню та профілактиці професійного вигорання педагогічних працівників; формуванню психологічної готовності учасників освітнього процесу до взаємодії в інклюзивному середовищі з дитиною з особливими освітніми потребами; формуванню психологічної культури учасників освітнього процесу; попередженню будь-яких видів і форм насильства та конфліктів серед здобувачів освіти; формуванню небайдужого ставлення здобувачів освіти до постраждалих, усвідомлення необхідності невідкладного інформування педагогів про випадки домашнього насильства і конфліктів серед здобувачів освіти, що стали їм відомі.

4.4. Напрями діяльності психологічної служби, спрямовані на формування складових трудової вихованості молодшого школяра

За результатами досліджень лабораторії трудового виховання Інституту проблем виховання НАПН України, особливість трудового виховання молодших школярів у діяльності психологічної служби закладу освіти полягає у здійсненні *на різних рівнях*:

- безпосередньо – через планову роботу із забезпечення розвитку пізнавальних процесів, формування позиції школяра, розвиток мотиваційної сфери, рефлексивних умінь, формування навичок поцінування як основи самоефективності та адекватного самооцінювання,
- опосередковано – через просвітницько-пропедевтичну та організаційно-методичну роботу з батьками та вчителями, адміністрацією навчального закладу (Гриценко, 2018).

Загальною метою діяльності психологічної служби в початковій школі є формування і розвиток особистості дітей, створення психологічно-педагогічних умов для розкриття творчих здібностей кожного учня, забезпечення його активності в засвоєнні знань, набутті вмій та навичок, необхідних для подальшого успішного навчання в середній школі, досягнення оптимального рівня розвитку пізнавальної, емоційно-мотиваційної, особистісно-регулятивної та духовно-моральної сфер особистості з урахуванням психофізіологічних індивідуальних особливостей молодшого школяра (Гриценко, 2018).

Діяльність психологічної служби у початковій школі здійснюється у тісному співробітництві з педагогічним колективом та батьками і найближчим оточенням учня. Від якості такого співробітництва залежить ефективність всіх виховних зусиль школи. Враховуючи багаторівневість виховного впливу, спрямованого на формування ціннісного ставлення до праці, важливо забезпечити таку синергію. Для цього необхідно, аби уявлення педагогічного колективу та батьків про функції психологічної служби відповідали її реальним можливостям і завданням.

Тому психологи закладів освіти мають взаємодіяти не тільки з дітьми, а й з батьками та учителями. У новому Положенні зазначено, що психолог має консультувати та надавати психологічну допомогу всім учасникам освітнього процесу, а також сприяти вчителям в опануванні та розробленні інноваційних освітніх програм і технологій.

Процес професійної взаємодії психолога і вчителя охоплює такі компоненти: потребово-мотиваційний (потреба у взаємодії, мотивація), інформаційно-пізнавальний (спільний інформаційний простір), цілеутворювальний (план спільної діяльності), емо-

ційно-почуттєвий (психологічна сумісність) та результативний (досягнення та аналіз результатів).

Професійна взаємодія психологів з педагогами повинна ґрунтуватися на взаємозбагаченні необхідними знаннями і вміннями. У процесі взаємодії психолог допомагає вчителю пізнавати та враховувати індивідуальні особистісні характеристики учнів: типологічні (особливості темпераменту), інтелектуальні, характерологічні (наприклад, виявити і допомогти вчителю використати в роботі інформацію про акцентуації характеру учнів з ознаками молодшого підліткового віку), мотиваційні (провідні мотиви, смисли), комунікативні (здатність до комунікації, особливості поведінки в колективі тощо).

Ці знання про внутрішній світ дітей є надзвичайно потрібними для класовода. Набула актуальності взаємодія психолога і класовода під час проведення виховних годин. Така взаємодія дає змогу ознайомити учнів з шляхами до самовдосконалення визначних особистостей чи вартих наслідування осіб з їхнього оточення – виховних зразків – в історії людства, вирішити конкретні проблеми класу, звернути увагу та підкоригувати форми спілкування учнів між собою та з учителями, заохотити до самовдосконалення, до праці над формуванням у собі позитивних якостей характеру, роботи над своєю емоційно-почуттєвою сферою, стимулювати внутрішню мотивацію учнів до піклувального мислення, дій, розвитку духовних потреб, зорієнтувати дітей на необхідність самопокрощання, згармонізувати колектив класу.

Від того, наскільки успішно будуть *засвоєні вимоги нової ситуації розвитку*, сформується позиція школяра, ставлення до трудової діяльності: учіння, самообслуговування, суспільно корисної праці тощо, залежить розвиток дітей у середніх та старших класах, і не тільки.

З цією метою важливо налагодити *профілактичну роботу*, спрямовану на дотримання основних принципів трудового виховання молодшого школяра, та забезпечити *реалізацію компонентної моделі* формування цінісного ставлення до праці.

Так, починаючи з визначення готовності дитини до школи і психологічного супроводження розвитку психічних процесів, що забезпечують діяльність, формування особистісної сфери,

практичний психолог навчального закладу, надаючи необхідну інформацію та будуючи на її основі власне профілактичну чи корекційно-розвивальну роботу з дітьми та просвітницьку роботу з батьками і педагогами, забезпечує реалізацію принципів доступності, посиленості праці, має можливість визначати та впливати на стиль міжособистісної взаємодії школяра зі значущими дорослими, сприяти усвідомленню педагогами необхідності контрольованого формування головної власне шкільної навички молодшого шкільного віку – вміння вчитися (йдеться про формування структури навчальної діяльності учня, яка обумовлює успішне оволодіння будь-якою новою інформацією, в тому числі і самотійно).

Виконання завдання супроводу адаптації дитини до навчання, нового шкільного колективу невіддільне від формування навичок навчальної та трудової діяльності, а також самоконтролю як важливого компоненту у формуванні ціннісного ставлення.

Забезпеченню необхідного для розвитку ціннісного ставлення до праці емоційно-мотиваційного компоненту – «радості праці» допомагає також раннє виявлення здібностей, інтересів і нахилів дитини і побудова на цій основі «дитиновідповідної» позакласної та позашкільної роботи, залучення до різноманітних форм творчої самореалізації.

Цьому ж послуговується робота психолога з визначення причин *труднощів* у навчанні та адаптації до шкільного життя, профілактики неуспішності, девіантної поведінки та конфліктів з однолітками і старшими та спільна з педагогами побудова на цій основі корекційно-розвивальних програм (Дзюбко, 2013).

Спільним завданням психологічної служби, педагогів та батьків є і формування *довільності* психічних процесів, самоконтролю, навичок самотійної навчальної діяльності.

Обговорюючи з дітьми їхній життєвий досвід (спеціально організований чи спонтанно набутий), розмовляючи про пережиті ними почуття, батьки та педагоги розвивають у них *рефлексивні здібності та так званий емоційний інтелект* – здатність глибоко розуміти власні і чужі переживання.

Залучення учня в трудову діяльність за достатньої підтримки дозволяє, наприклад, несміливій дитині стати сміливішою і впев-

ненішою в собі, сприяє формуванню у неї *позитивного ставлення до діяльності*.

Надмірна ж опіка чи бездоглядність під маскою виховання самотійності можуть посилити нерішучість дитини та сформува-ти в неї стан навченої безпорадності, який аж ніяк не сприятиме формуванню активного ставлення до дійсності, наполегливості в подоланні перешкод та формуванню здатності до вольового зу-силля, без якого неможливе ціннісне ставлення до праці.

У роботі з батьками та найближчим соціальним оточенням школярів психологічна служба допомагає *усвідомити* роль фор-мування ціннісної сфери дитини в успішній самореалізації в майбутньому, уникнути або ідентифікувати і виправити виховні помилки, прорахунки в стилі батьківського виховання, що впли-вають на становлення ціннісно-сміислової сфери особистості мо-лодшого школяра, вибудувати суб'єкт-суб'єктні стосунки з влас-ною дитиною задля усвідомлення важливості, цінності праці в житті сім'ї, суспільства, розвитку самотійності, ініціативності, відповідальності, поваги до результатів праці як опосередкованої результатом трудової діяльності – своєї і батьків тощо.

К. Чорна виявила, що нині більшість сімей потребує прак-тичної допомоги в процесі виховання підростаючого покоління. Тому психолого-педагогічному колективу школи необхідно залу-чати батьків до плідної взаємодії, розробляти спеціальні виховні програми, проводити пропаганду психологічних знань, ознайо-млювати батьків з віковими потребами дітей та наслідками їх ігно-рування, створювати для цього осередки на базі шкіл, позашкіль-них та громадських закладів (Кравченко, 2013).

Успіх такої практичної допомоги залежить від *ефективної взаємодії* вчителів та психологів у здійсненні гармонійного роз-витку особистості, опануванні ними філософських, етичних, пси-хологічних підходів, впровадження системи навчально-виховних заходів, зокрема семінарів, лекцій та психологічних тренінгів з батьками.

На основі визначення процесу гуманістичного виховання за його цілями та способами реалізації І. Бехом запропонова-но компонентно-процесуальну модель свідомого привласнення зростаючою особистістю духовних цінностей, в якій розкрива-

ється сутність і закономірності розгортання когнітивного, емоційно-ціннісного компонентів як вирішальних у породженні, усвідомленні та проживанні потреби оволодіння певною об'єктивною духовною цінністю, яку академік називає емоцією бажання. Вчений наголошує на необхідності долучення до цього процесу довільного імпульсу та пропонує техніку його виклику, характеризує поведінково-практичний та самоціннісний компоненти процесу присвоєння цінності, мета яких – реалізація цієї цінності у конкретному вчинку та оцінювання його суб'єктом (Бех, 2017).

Підсумовуючи вищевказані підходи до здійснення особистісно спрямованого навчально-виховного процесу, визначимо найбільш типові *форми і види професійної взаємодії психолога і вчителя*:

- спільне узгодження мети і розвивально-виховних завдань, вироблення системи роботи, планування уроків і заходів на початку року (за потреби з можливою корекцією протягом року);
- безпосередня взаємодія під час уроків, особливо інтегрованих з організацію подальшої професійної рефлексії;
- проведення виховних годин, зустрічей у позаурочний час;
- проведення релаксації, відновлення позитивного самопочуття та настрою вчителів під час перерв для профілактики негативних експектацій щодо вихованців;
- спільна робота з батьками у формі лекцій, семінарів, тренінгів, хакатонів, конференцій;
- спільна підготовка учнів до виступів, конкурсів тощо;
- робота з обдарованими, проблемними дітьми, допомога в інклюзії;
- проведення індивідуальних та групових психологічних консультацій з педагогами та батьками.

Отже, взаємодію психолога і вчителя слід розглядати як спільну професійну діяльність, що зумовлена особистісними потребами і мотивами та спрямована на досягнення гармонійного розвитку особистості школярів. Злагоджена взаємодія психолога і вчителя відкриває шлях до використання багатьох ще не задіяних резервів освітнього процесу, адже такий підхід складає підґрунтя

не тільки особистісного зростання школярів та координованості дій усіх учасників навчально-виховного процесу, але й гармонізації колективу навчального закладу загалом.

Психолог, відповідно до розробленого плану роботи, в різних формах може *сприяти покращанню фасилітативних навичок педагога, налагодженню партнерської взаємодії* між учителем, учнем та батьками, розвитку у всіх учасників навчально-виховного процесу прагнення до самовдосконалення; стимуляції мотивації до творчої самореалізації; розвитку позитивного мислення; осмисленій системній організації навчально-виховного процесу на основі загальнолюдських цінностей та цінності праці; мотивації доброзичливого, терпимого ставлення до оточуючих; мотивації позитивних вчинків, взаєморозуміння та взаємодопомоги; забезпеченню конструктивного постійного зворотного зв'язку; розкриттю та розвитку здібностей і можливостей кожної дитини та нової української школи (Фісун, 2010).

З урахуванням окреслених завдань видається цікавим застосування на рівні навчального закладу *проектно-технологічного підходу*, серед переваг якого, як уже зазначалося – чітке визначення в конкретних показниках кінцевого результату проекту; основних цільових аудиторій, ефективності й результативності виховних зусиль педагогічного колективу (адміністрації, педагогів та практичних психологів) закладу освіти (Панок, 2014).

Для забезпечення конструктивності взаємодії учасників виховного процесу доцільно застосовувати *організаційно-діяльнісні чи інноваційні ігри*, які, хоча і потребують доволі серйозної підготовки з боку організаторів, зокрема психолога, та команди односторонців з боку адміністрації та педагогів, проте дозволяють досягти глибини і узгодженості в усвідомленні проблематики трудового виховання і створення єдиного понятійного «поля» в конкретному педагогічному колективі з його ресурсами, включаючи батьків та довілля, забезпечити проектування, конструювання, планування певної діяльності вже на рівні молодшої чи і в цілому школи (району, міста) як самоорганізованої системи. Основний її ефект полягає в перебудові свідомості освітян від традиційного способу мислення до інноваційного (Гриценко, 2018).

Узагальнюючи, можна стверджувати, що, з урахуванням вимог сучасності, викликаних ними змін в освітньому середовищі, в межах нормативних функцій практичного психолога та соціального педагога закладу освіти можуть бути реалізованими завдання психологічної служби, спрямовані на забезпечення трудового виховання молодших школярів та формування у них ціннісного ставлення до праці. *Зокрема, психологічна служба закладу освіти в забезпеченні трудового виховання молодших школярів реалізує таку діяльність:*

- підвищення виховної компетентності педагогів та батьків, психологічної грамотності, розуміння вікових та індивідуальних особливостей формування ціннісно-сміислової сфери, розвитку особистості загалом, можливих виховних помилок і шляхів запобігання їм чи їх виправлення, покращання фасилітативних навичок педагога для налагодження партнерської взаємодії між учителем, учнем та батьками шляхом проведення інформаційно-просвітницьких заходів, індивідуальних та групових консультацій, навчальних семінарів, тренінгів, хакатонів та інших інноваційних форм;
- здійснення моніторингів особистісного розвитку і різних аспектів трудової вихованості як стрижневої характеристики у формуванні особистості і забезпечення готовності молодшого школяра до навчання в основній ланці школи, психодіагностичних обстежень класу в цілому і окремих учнів – як планово в рамках виконання професійних функцій, так і, якщо це не перешкоджає виконанню планових завдань, в оперативному режимі за зверненням педагогів;
- організаційно-методична допомога педколективу у розробленні, впровадженні та оптимізації цілісного виховного середовища, яке системно сприятиме розвитку особистості молодшого школяра, формуванню ціннісного ставлення до праці шляхом запровадження у практику освітнього закладу таких методів, як-то проектно-технологічний підхід, засобами організаційно та інноваційно-ділових ігор, соціального проектування тощо;
- спільна з педагогами і батьками корекційно-розвиткова робота з учнями, що мають труднощі в адаптації чи навчанні,

які ведуть до відхилень в особистісному розвитку школяра, до виникнення почуття безпорадності, апатії, знижують ініціативність, мотивацію, перешкоджають формуванню самостійності та вольової сфери учня;

- професійне самовдосконалення практичного психолога закладу та забезпечення його готовності до провадження трудового виховання шляхом підвищення кваліфікації, обміну досвідом, надання доступу до інформації методичного характеру у вигляді фахової літератури та професійного спілкування на конференціях, круглих столах, хакатонах, вебінарах тощо, обов'язкової супервізійної підтримки та виявлення, усвідомлення і корекції особистих негативних настанов щодо виховної практики школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская, К. (1991). Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развитие личности* (с. 19-44). М.: Наука.
2. Андрошук, І. В. (2013). Взаємодія як педагогічна категорія. *Педагогічний дискурс*, 14, 15-19. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_5.
3. Бек, У. (2000). *Общество риска. На пути к другому модерну*. М.: Прогресс-традиция.
4. Бех, І. Д. (2015). *Вибрані наукові праці. Виховання особистості* (Том 1). Чернівці: Букрек.
5. Бех, І. (1983). *Праця – головний вихователь школярів: психологічний аспект трудового виховання молодших школярів*. К.: Знання.
6. Бех, І. Д. (2017). Компонентна модель сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. Інститут проблем виховання, *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць* (Вип. 21, кн 1, с. 6-20). Київ.
7. Бех, І. Д. (2009). *Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб.* К.: Академвидав.
8. Бех, І. Д. (2012). *Особистість в духовному розвитку: навчальний посібник*. К.: Академвидав.
9. Божович, Л. (1995). *Проблемы формирования личности*. М.: Педагогика.
10. Ваховський, В. Ц. (1996). Філософія і педагогіка: проблеми взаємодії. *Освіта на Луганщині*, 2/3, 8-11.
11. Вербицький, В. В. (2003). Організація дитячої праці в позаурочний і позашкільний час (на прикладі роботи еколого-натуралістичних центрів). *Працюючі діти як соціально-педагогічний феномен* (с. 223-226). К.: Ніка-центр.
12. Веремійчик, І. М. (2003). *Уроки трудового навчання в початкових класах: посібник для вчителя*. К.: Педагогічна думка.
13. Виноградова, Т. (2006). Виховання нового покоління: Взаємодія батьків та педагогів – необхідна умова для виховання нового покоління. *Завуч*, 8, 4-6.
14. Вихор, С. (2015). Співпраця сім'ї та школи: історичний досвід. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. Педагогіка (Вип. 37, с. 61-70).
15. Вороніна, Л. П. (2005). Взаємодія школи й сім'ї в екологічному вихованні. *Шкільний Світ*, 18/19 (290/291), 3-25.

16. *Воспитательные аспекты урока математики*. Взято з <http://www.informio.ru/publications/id2142/Vospitatelnye-aspekty-uroka-matematiki>.
17. Головська, І. В. (2011). Аналіз ефективності впровадження педагогічних умов формування моральної вихованості молодших школярів в процесі взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр.* (Вип 28, с. 88-95). Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця».
18. Голубкова, Н. Л. (2008). Розвиток партнерства школи, сім'ї, та громади: американський досвід. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* (Ч. 3, 16-22). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
19. Гриджук, Н. О. *Взаємодія школи і сім'ї як важлива складова формування особистості*. Взято з http://vseukrconf.blogspot.com/2017/09/normal-0-false-false-false-ru-x-none-x_93.html.
20. Гриценко, Л. І. *Сприяння самореалізації особистості молодшого школяра в процесі трудового виховання*. Взято з <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2018/04/2-d0b3d180d0b8d186d0b5d0bdd0bed0ba.docx>.
21. Гриценко, Л. І. (2018). Організаційно-діяльнісна гра в школі як засіб підвищення ефективності трудового виховання молодших школярів. Швалба, Ю. М. (Ред.), *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (15-16 березня 2018 року, Київ)* (с. 54-58). Київ: КНУ ім. Т. Шевченка.
22. Гуцан, Л. А. (2017). Виховання в молодших школярів ціннісного ставлення до праці. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії: зб. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (20-21 жовтня 2017 р., м. Одеса)*. Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки».
23. Данієлян, А. (2008). Ціннісне ставлення молодших школярів до праці. *Перспективні інновації в науці, освіті, виробництві та транспорті: сб. науч. тр. по материалам междунар. науч.-практ. интернет-конф.* (Т. 2, 12-16). Одесса.
24. Десятник, К. В. (2013). Педагогічні умови ефективної взаємодії сім'ї і школи у вихованні духовності молодших школярів. *Наукові праці Вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет»*. Сер.: Педагогіка, психологія і соціологія, 1, 234-239.

25. Дзюбко, Л. В. (2013). Вирішення психологічних проблем переходу школярів з початкової до середньої освітньої ланки відповідно до вимог нових державних стандартів базової середньої освіти. С. Д. Максименко, Г. В. Куценко-Лада, Н. В. Пророк та ін.; С. Д. Максименка (Ред.), *Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: колективна монографія* (с. 265-279). Кіровоград: Імекс-ЛТД.
26. Докукіна, Е. М. (1993). *Взаимодействие семьи и школы в формировании нравственных основ поведения младших школьников*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
27. Духнович, А. (1857). *Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских*. Л.
28. *Закон України «Про загальну середню освіту»*. Взято з <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
29. *Закон України «Про освіту»*. (2017). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, № 38-39.
30. Здравомыслов, А. Г. (1976). *Потребности. Интересы. Ценности*. М.: Политиздат.
31. Землянская, Е. Н. (2016). *Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата*. М.: Издательство Юрайт.
32. Зиятдинов, Р. Н. (2004). *Отношение к труду как ценности*. (Дис. канд. филос. наук). Пермь.
33. Дубасенюк, О. А. (2013). *Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ столітті: монографія*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка.
34. Кириченко, В. І. (2013). Організація партнерської взаємодії навчального закладу і батьків учнів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* (Вип. 17(1), с. 319-326).
35. Кіян, О. І. (2010). *Батьківсько-вчительська взаємодія у морально-духовному вихованні особистості молодшого підлітка* (Дис. канд. пед. наук). Київ.
36. Коберник, О. М. (2003). *Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: монографія*. К.: Наук. світ.
37. Колишкіна, А. П. (2015). Теоретичні основи взаємодії школи і сім'ї у вихованні школярів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*, 3(47), 281-289. Суми: Сумський держ. пед. ун-т ім. А. Макаренка.
38. Грищенко, М. (Ред.). (2016). *Концепція Нова школа. Простір освітніх можливостей*. Взято з http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2016/nova_shkola_proekt.pdf.

39. Концепція «Нова Українська школа». Взято з <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>; <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.
40. Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: зб. наук. пр.* К.: Рад. шк.
41. Коханова, О. П. (2011). *Психологія партнерської взаємодії в освіті: навчально-методичний посібник*. К.: Вид-во ПП О. В. Щербатих.
42. Коцюбинский, В. (1987). *Социалистическое отношение к труду : условия и факторы совершенствования*. К.: Наукова думка.
43. Кочетова А. (2005). От ребенка – к семье и к совместному сотрудничеству. Новые аспекты взаимодействия семьи и школы. *Народное образование*, 8, 196-202.
44. Кравченко, Т. В. (2013). Основні підходи до організації взаємодії сім'ї та школи як фактора соціалізації дітей шкільного віку. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 47, 136-142.
45. Кравченко, Т. В. (2009). *Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи: монографія*. К.: Фенікс.
46. Кремень, В. Г., В. Ткаченко. (2013). Україна: ідентичність у добу глобалізації (начерки мета дисциплінарного дослідження). К.: Т-во «Знання» України.
47. Крупнов, Ю. Возвращение труда. *Золотой Лев: изд. рус. консерват. мысли*, 63/64. Взято з www.zlev.ru.
48. Крутецкий, В. А. (1972). *Основы педагогической психологии*. М.: Просвещение.
49. Кухарський, В. М. (1995). Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (1937-1954 рр.) (Автор. дис. канд. пед. наук). К.
50. Левківський, М. (1994). *Формування відповідального ставлення до праці в учнів загальноосвітньої школи (історико-теоретичний аспект)*. (Дис. д-ра пед. наук). К.
51. Леонтьев, А. Н. (1972). *Мотивы и эмоции*. М.: МГУ.
52. Лещинський, О. П. (1997). Цінності в побудові змісту навчального предмета. Сухомлинська, О. В., *Цінності освіти і виховання*. К.
53. Мазуренко, С. Г. (2004). *Трудова спрямованість навчання в загальноосвітніх школах України (1920-1937 рр.)*. (Дис. канд. пед. наук). Київ.
54. Макаренко, А. С. (1972). *Книга для батьків*. К.: Радянська школа.
55. Макаренко, А. С. (1979). *Коллектив и воспитание личности*. М.: Педагогика.
56. Макаренко, А. С. (1985). *Избранные педагогические труды*. М.: Педагогика.

57. Макарчук, В. (2013). Особливості взаємодії школи та сім'ї в Україні другої половини XIX – початку XX ст. Побірченко Н. С. (Гол. ред.) та ін., *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного ун-ту ім. П. Тичини* (Вип. 8, ч. 1, с. 278-285). Умань: ФОП Жовтий О. О.
58. Мескон, М., Альберт, М., Хедоури, Ф. (1999). *Основы менеджмента*. М.: Дело.
59. Морін, О. Л. (2005). Організація навчальної праці учнів як чинник формування ціннісного ставлення до праці. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр.* (Вип. 8, кн. 2, с. 59-62). К.
60. Мясіщев, В. Н. (1995). *Психология отношений: избранные психологические труды*. М.: Ин-т практической психологии НПО «МО-ДЕК».
61. Оржеховська, В. М. (2007). *Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі*. Х.: Видавництво «Точка».
62. Охріменко, З. В. (2017). Виховання ціннісного ставлення молодших школярів до праці у сім'ї як педагогічна проблема. Бех, І., Петрочко, Ж. (Ред.), *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2016 рік* (Вип. 5, с. 189). Івано-Франківськ: НАІР.
63. Павлюк, О. И. (1984). *Формирование эмоционального компонента мотивации учебной деятельности школьников* (Автореф. дис. канд. психол. наук). М.
64. Палей, Е. (2007). *Проблема ценности (социально-онтологический аспект)*. (Автореф. дис. канд. филос. наук). Иваново.
65. Панок, В. Г. (2014). Теоретико-методологічні проблеми застосування виховних технологій з погляду прикладної психології. *Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України*, 4, 21-29.
66. Панок, В. Г., Гриценко, Л. І., Цушко, І. І. (2002). Атестація практикуючих психологів: проблеми реформування. *Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у вищих навчальних закладах: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (16-17 травня 2002 р., м. Київ)* (115-125). К.: Ніка-Центр.
67. Панок, В. Г. (2012). *Психологічна служба: навч.-метод. посіб. для студентів і викладачів*. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута.
68. Панок, В. Г., Лунченко, Н. В. (2018). Становлення психологічної служби системи освіти в контексті суспільних трансформацій в

- Україні. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія* (Вип. 58, с. 8-24). Харків: ХНПУ.
69. Пантелеєва, Т. А. (1989). Особенности трудового воспитания младших школьников. Журкина, А. Я., Зарецкая, И. И., *Содержание трудового воспитания школьников*. М.: Педагогика.
 70. Пасічна, Т. С. (2015). Виховання в учнів ціннісного ставлення до праці у процесі соціально значущої діяльності. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* (Вип. 19(2), с. 100-109).
 71. Ярмаченко, М. Д. (1989). *Педагогіка: підруч. для студ. пед. ін-тів*. К.: Вища шк.
 72. Піроженко, Т. О., Піроженко, Т. О., Карабаєва, І. І., Ладивір, С. О. та ін. (2018). *Прийняття дитиною цінностей: посібник*. К.: Видавничий Дім «Слово».
 73. Положення про психологічну службу у системі освіти України. *Офіційний вісник України* від 17.08.2018., № 63, стор. 69, стаття 2185, код акта 91144/2018.
 74. *Постанова Кабінету Міністрів України «Про Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)» від 3 листопада 1993 року № 896 (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 576 (576-96 – п від 29.05.96)*. Взято з <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>.
 75. Приходько, Ю. О. (1997). *Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку*. (Дис. д-ра психол. наук). К.
 76. *Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей*. (2018). Київ.
 77. Бодалев, А. А., Ляудис, В. Я. (Ред.). (1980). *Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся: сб. науч. трудов*. М.: НИИ общей педагогики АПН СССР.
 78. Пухта, О. (2006). Співпраця батьків та школи у вихованні дітей. *Педагогічний пошук*, 3(5), 74-75.
 79. Рисіна, М. Ю., Сенчуріна, В. І. (2007). Головні джерела сучасної англійської сімейної педагогіки. *Педагогічні науки: зб. наук. праць* (Ч. 4, с. 67-75). Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.
 80. Рубинштейн, С. (1989). *Основы общей психологии: в 2 т. (Т. 2)*. М.: Педагогика.
 81. Русова, С. (1924). *Теорія і практика дошкільного виховання*. Прага: Укр. громад. вид. фонд, 1924. (Київ: НБУ ім. Ярослава Мудрого, 2017).

82. Арапова, Н. С., Кимягарова, Р. С. (1999). *Словарь иностранных слов: актуальная лексика, толкования, этимология*. М.: Цитадель.
83. Слюсаренко, Н. (2009). Становлення та розвиток трудової підготовки дівчат у школах України кінця ХІХ – ХХ століття: монографія. Херсон: РІПО.
84. Стаднік, Н. (2014). Взаємодія сім'ї і школи: сутність, принципи, напрями, способи реалізації. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік* (Вип. 4, с. 231-234). Івано-Франківськ: НАІР.
85. Стельмахович, М. Г. (1980). Педагогіка життя. К.: Знання УРСР.
86. Сухомлинский, В. А. (1977). Избранные произведения (Т. 1). К.: Рад. школа.
87. Сухомлинский, В. А. (1986). О воспитании. М.: Просвещение.
88. Сухомлинський, В. (1976). Сто порад учителєві. Вибрані твори (Т. 3, с. 120). К.: Рад. школа.
89. Сухомлинський, В. (1977). Павлишська середня школа. *Вибр. твори* (Т. 4). К.: Радянська школа.
90. Сухомлинський, В. (1955, Декабрь 1). Подготовка учащихся к трудовой деятельности. *Правда Украины*.
91. Сухомлинский, В. (1954, Август 7). Романтика сельскохозяйственного труда. *Учительская*.
92. Сухомлинский, В. А. (1985). *Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну*. К.: Рад. шк.
93. Сухомлинський, В. О. (1976). Серце віддаю дітям. *Вибрані твори* (Т. 3). К.: Рад. школа.
94. Траверсе, Т. М. (2009). *Психологія викладацької роботи: підручник*. К.: Науковий світ.
95. Українознавство: посібник. (1994). К.: Зодіак-ЕКО.
96. Файоль, А., Эмерсон, Г., Тейлор, Ф., Форд, Г. (1992). *Управление – это наука и искусство*. М.: Республика.
97. Ушинський, К. Д. *Праця в її необхідному значенні* (Т. 2, с. 333-362).
98. Ушинський, К. Д. (1982). Труд в его психическом и воспитательном значении. *О трудовом воспитании: хрестоматія* (с. 114-133). М.: Просвещение,
99. Фафонов, В. (1981). *Социальная деятельность как система*. Новосибирск: Наука.
100. *Філософський словник*. (1986). К.: Головна ред. УРЕ.
101. Фісун, О. В. (2010). Формування фасилітуючої позиції вчителя у системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчально-

- го закладу. *Педагогіка і психологія: зб. наук. праць* (Вип. 36, с. 20-27).
102. Харламов, И. Ф. (1999). *Педагогика*. М.: Гардарики.
 103. Чепіга, Я. (2006). Школа в Західній Європі й Америці. Нова школа в Б'єржі А. Фарія. (Бельгія). *Вибрані педагогічні твори: навчальний посібник* (с. 184-199). Харків: «ОСВ».
 104. Чепіга, Я. (1913). Проект української школи. *Світло*, 4, 12-29.
 105. Шацкий, С. Т. (1980). Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика.
 106. Шедяков, В. (1996). *Постмодернізація трудових відносин як об'єкт соціального управління*. (Дис. д-ра соціолог. наук). Харків.
 107. Штанько, В. Р. (2017). Трудове виховання і політехнічне навчання при викладанні біології. *Таврійський вісник освіти*, 1(57), 159-163.
 108. Шумакова, О. Н. (1984). *Формирование потребности в труде как основы воспитания нового человека (методологический аспект)*. (Автореф. дисс. канд. филос. Наук). Горький: ГОТКЗГУ им. Н.И. Лобачевского.
 109. Щодо планування роботи педагога навчального закладу системи загальної середньої освіти. *Лист Міністерства освіти і науки України від 14.08.2008 №1/9-520*.
 110. Щуркова, Н. (2002). *Педагогическая технология*. М.: Пед. о-во России.
 111. Эбхард, Д. *Дети у власти: как мы растим маленьких тиранов, которые управляют нами*. Взято з <https://econet.ru/articles/67646-psihiatr-devid-eberhard-tak-my-vyraschivaem-derzkih-parshivtsev>.
 112. Юркевич В. С. (1984). Особенности познавательной потребности и саморегуляции у старших подростков. *Психологические проблемы повышения качества обучения и воспитания* (с. 66-76). М.
 113. Ядов В. (1983). Отношение к труду: концептуальная модель и реальные тенденции. *Социологические исследования*, 3, 50-62.
 114. Ядов В. (1972). *Социологическое исследование*. М.: Мысль.
 115. Янішевська, З. В. (2008). *Педагогічні засади та практика сімейного виховання в сучасній Іспанії*. (Автор. дис. канд. пед. наук). К.

Наукове видання

Гуцан Леся Андріївна, Гриценок Людмила Іванівна,
Морін Олег Леонідович, Охріменко Зоріна Володимирівна

**ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ
ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Монографія

За ред. Гуцан Лесі Андріївни

Комп'ютерна верстка – *В.М. Яценко*
Обкладинка – *Ю.В. Тарасова*

Формат 60x84/16. Ум. др. арк. 8,84.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05,
моб. тел.: (050) 457-24-24 – приймальня,
(068) 3700-470 – роздрібний продаж,
(068) 3700-477 – гуртовий продаж
E-mail: design@imex.kr.ua
facebook.com/ImexPublishing