

**УДК 37.034-055.2:347.97(477)**

**Г.П. Пустовіт, м. Київ**

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ДИТИНИ В ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ**

*У статті окреслено особливості виховання дитини у позашкільному навчальному закладі в психолого-педагогічному контексті з позиції доміант виховуючого навчання*

**Ключові слова:** Позашкільний навчальний заклад, виховуюче навчання, моральні цінності, дитина, соціокультурний простір.

Вирішення проблеми виховання особистості у позашкільному навчальному закладі набуває в останні роки особливої актуальності в контексті модернізації загальної середньої освіти, а відтак, визначення й обґрунтування сучасних теоретико-методичних засад виховання учнів різного віку у вільний від навчання в загальноосвітній школі та інших навчальних закладах час. Останнє набуває особливої ваги, враховуючи, що зміст виховання дитини у позашкільному навчальному закладі ґрунтується, насамперед, на її особистісних інтересах і потребах, запитах батьків щодо напрямів і профілів здобуття їхньою дитиною освіти у цих навчальних закладах. Тим самим, теоретико-методичною основою навчально-виховного процесу є особистісно орієнтований підхід у навчанні й вихованні особистості, дидактичні засади виховуючого навчання на принципах науковості, полікультурності, системності, інтегративності, єдності освіти і виховання, та на засадах гуманізму і демократії. Повідним у цих процесах є формування в свідомості особистості наукової картини світу, громадянської позиції стосовно довкілля й суспільного оточення, моральних норм і етичних правил поведінки, активності у застосуванні здобутих знань у практичній індивідуальній та суспільній соціально значущій діяльності. Саме тому важливим є актуалізація та розгляд філософсько-культурологічних, соціально-педагогічних і психолого-педагогічних засад виховання особистості у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, які до цього практично не набули відповідної інтерпретації у науково-методичній літературі.

Враховуючи результати здійснених досліджень, слід наголосити на тому, що розгляд означеної проблеми традиційно впродовж багатьох десятиліть вибудовувався на тезі, що основою суспільно-історичного пізнання людиною дійсності, набуття нею практичного досвіду, створеного минулими поколіннями і на його основі вибудова особистісного шляху розвитку індивіда, розглядався шлях слідування від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики. Ці три етапи пізнання людиною (у нашому контексті дитиною) дійсності і зокрема в процесі виховання в позашкільних, навчальних закладах, враховуючи специфіку їх навчально-виховного процесу, завжди знаходяться в досить складних взаємозв'язках і взаємозалежностях, а інколи і протиріччях (враховуючи вплив на дитину соціально-економічних негараздів, негативних проявів інформаційного простору, різних рівнів підготовки дитини до навчання у гуртках позашкільних навчальних закладів в різних школах, можливість зміни профілів і напрямів навчання у цих гуртках тощо).

За одного підходу цей процес (особливо в учнів дошкільного і молодшого шкільного віку) починається з чуттєвого сприйняття предметів і явищ навколишнього середовища. Потім, на основі абстрагування здобутої інформації і виявлених та осмислених дитиною зв'язків і взаємозалежностей, вона приходить до певних висновків, які, в свою чергу, переважно є вихідною позицією у побудові світогляду особистості, власної системи цінностей, які в сукупності регулюють вчинки і поведінку та спрямовують її діяльність у соціоприродному і соціокультурному середовищі. Тим самим, створюють психолого-педагогічне підґрунтя для розвитку й виховання дитини, а в подальшому на вищих щаблях онтогенезу і до саморозвитку й самовиховання особистості.

У свою чергу, в учнів середнього і старшого віку, пізнання навколишньої дійсності переважно відбувається за умови взаємозумовленої дії чуттєвого і раціонального. Однак емоції, як досить складна і психологічно активна за свою сутність категорія, у переважній більшості випадків, все ж залишається домінуючою у цих процесах. Тим самим, емоційне забарвлення здобутих знань, а особливо, виховних впливів, значно посилює їх дієвість, спонукаючи особистість до моральних оцінок не лише самих знань, але й тих результатів, які особистість здобуває в процесі їх застосування, а ще важливіше, під час практичного застосування, тобто до результатів власних вчинків і дій, їх

впливу на найближче оточення та оцінка цих результатів з точки зору суспільної моралі. Слід зауважити, що саме останній етап цього складного процесу набуває з віком дитини відчутного емоційного забарвлення і спрямування і здійснюється від простого відтворення інформації і дій до їх глибокого аналізу і творчого опрацювання. І чим, вищий рівень інтелектуального і духовного розвитку особистості, тим ширший спектр узагальнень і відповідно дій, що проєктуються і здійснюються особистістю. У цьому переліку особливе місце належить творчій самостійній навчально-пізнавальній, пошуковій, дослідницькій і конструкторській діяльності та конкретній суспільно корисній, масовій чи природоохоронній роботі учнів у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів, яка має розглядатись на кожному з етапів онтогенезу дитини і як ефективний засіб формування наукового світогляду, так і показник рівня сформованості інтелекту, системи цінностей і, головне, вихованості індивіда [1; 2].

У такому контексті, на думку І.Д.Беха, формування пізнавальних умінь і навичок є тією "...соціокультурною основою перетворення внутрішніх можливостей особистості у дійсність, регулятором здійснюваних нею вчинків і духовно моральної поведінки та діяльності в цілому" [3; 4].

Тим самим, протікання зазначених вище процесів характеризується наявністю двох пізнавальних психічних процесів – відчуття і сприймання. Пізнання предметів і явищ об'єктивної дійсності і психічного життя людини, на думку С.Д.Максименка, забезпечується всіма пізнавальними процесами у їх єдності. Пізнання світу, хоча би яким складним воно не було, своїм підґрунтям має чуттєве пізнання. Відчуття, продовжує він далі, це найпростіший психічний процес, первинна форма орієнтації живого організму в навколишньому середовищі, саме з відчуття починається пізнавальна діяльність людини. А контактуючи з навколишнім світом, людина отримує інформацію не лише про певні властивості та якості, притаманні об'єктам і явищам, але й відомості про самі об'єкти як цілісні утвори. Таке цілісне їх відображення в мозку людини, завершує він свою думку, характеризує другу ланку єдиного процесу чуттєвого пізнання – сприймання [5, с. 131-145].

Однак, розгляд процесу пізнання особистістю навколишнього середовища з означених вище позицій через призму цілеспрямованого виховного впливу на неї, за нашим

висновком в умовах позашкільного навчального закладу є частково фрагментарним, оскільки логічним продовженням процесів відчуття і сприймання об'єктів та явищ мають стати сформовані уявлення, пережиті емоції й сформовані ціннісні оцінки про них, як складові моральних конструктів вчинків і дій особистості в соціумі. Це саме той етап пізнання, коли узагальнений чуттєво-наглядний образ об'єктів і явищ, що зберігається в пам'яті дитини, відтворюється без їх безпосереднього впливу на органи відчуття. Останнє має надзвичайно важливе значення у пізнавальних процесах, що здійснюються у навчально-виховному процесі. А враховуючи дію цілеспрямованого виховного впливу на зростаючу особистість, відбувається актуалізація й емоційне збагачення тих образів, що зберігаються в пам'яті (предметів, об'єктів та явищ як важливих і позитивних, як другорядних і негативних, саме коли мова йде про виховання особистості). Тим самим, створюються умови відтворення зв'язків між значеннями і сутностями понять з образом предметів дійсності та оперування чуттєвими образами цих предметів у свідомості дитини вже на рівні засвоєння не лише знань, а головне моральних установок, правил та настанов.

Важливим моментом у процесах засвоєння навчального матеріалу є те, що опосередковані мовою такі уявлення завжди усвідомлені особистістю, а отже відтворені у думці, пізніше у слові і дії є основою її вчинків і поведінки у навколишньому середовищі. Тому важливим у контексті останнього є розуміння того, що комплекс усвідомлених особистістю уявлень, навіть за значної їх пізнавальної широти, ще не може бути головним детермінуючим фактором ефективності процесів виховання й самовиховання особистості, оскільки вони, тобто уявлення, про об'єкти, події і явища навколишньої дійсності мають бути, насамперед, проаналізовані особистістю. А відтак, систематизовані і ієрархічно вибудовані відповідно до конкретної життєвої ситуації, як новий чи удосконалений моральний конструкт вчинків, дій і діяльності у її межах. За цих умов знання, конструктивно вибудовані із певних логічно пов'язаних між собою уявлень, емоційно переживаються особистістю, стають основою її переконань і ціннісних орієнтирів, детермінуючи процеси формування нової потреби у їх набутті уже на новому "витку спіралі" розвитку особистості.

Однак, не слід забувати, що значний обсяг інформації учні здобувають опосередковано в процесі спілкування з педагогами, однолітками, старшими учнями, батьками, а також опрацьовуючи самостійно традиційні та електронні носії інформації (підручники, посібники, довідники, комп'ютерні моделі і схеми тощо). За цього підходу провідним є взаємозв'язок між мовою і чуттєвим досвідом дитини, і чим він більший, тим ефективніше відбувається процес пізнання і засвоєння особистістю соціального досвіду, який забезпечує поступальний розвиток дитини, сприяє формуванню її духовного світу, через формування ціннісно вивіренних особистісних ставлень до власних вчинків і дій. А в подальшому, слідуванню і дотриманню у власній поведінці і діяльності, вироблених суспільством морально-етичних норм взаємодії з оточуючим світом. Це дає підстави стверджувати, що чуттєве відображення дійсності можна розглядати в якості початкового етапу суспільно-історичного, наукового, так і суто навчального пізнання дитиною дійсності та її розвитку в індивідуальному і суспільно-моральному контекстах.

Водночас, слід наголосити на тому, що чуттєві форми відображення у свідомості особистості навколишньої дійсності забезпечують переважно набуття знань про окремі предмети, їх певні характеристики та елементарні просторові зв'язки. Це пояснюється, насамперед, обмеженими можливостями органів відчуття людини, так без спеціальних приладів ми не можемо побачити молекули й атоми, віруси й мікроби, не чуємо деяких високих чи низьких частотних коливань тощо. Тому, компенсуючи цей недолік у процесах пізнання об'єктів і явищ, людина може спиратись на їх предметні, знакові чи комп'ютерні моделі.

Відтак, відчуття, сприймання й усвідомлення, хоча і є першими етапом процесу пізнання дійсності й відповідно психолого-педагогічним підґрунтям її розвитку, однак не забезпечують умов для глибокого науково аналізу і проникнення у сутність об'єктів і явищ, тих складних взаємозв'язків і взаємозалежностей, котрі існують між ними. Це дає підстави стверджувати, що лише здійснений особистістю системний аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, а відтак узагальнення та систематизація у науковому і навчальному пізнанні забезпечують різноманітні форми раціонального відтворення дійсності через поняття, судження та умовиводи, а відтак мають безпосередній вплив на спрямування, інтенсивність індивідуальних зусиль особистості у її вчинках і діях.

Отже, актуальним у контексті розгляду означеної проблеми є логічна єдність чуттєвого і раціонального у процесах пізнання, оскільки перше - дає уявлення про окремі характеристики об'єкта і явища, тоді як останнє, шляхом узагальнення цих окремих характеристик, забезпечує умови пізнання цілого. Саме пізнання цілого (загального) передбачає складний синтез і взаємодію чуттєвих і розумових компонентів відтворення дійсності як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях пізнання. У цих процесах на емпіричному рівні наукового і навчального пізнання переважно формується загальне одностороннє й абстрактне уявлення про об'єкти і явища навколишнього середовища, тому такі знання є не повними і їх застосування на практиці для глибокого осмислення предмету пізнання виявляється не достатньо.

Такий стан речей пояснюється, насамперед, тим, що емпіричні знання особистість набуває у процесі життєвого досвіду, завдяки і за допомогою органів відчуття, під час спостереження за об'єктами і явищами довкілля, проведенні аналізу результатів власних вчинків і дій та відповідної реакції оточуючих на них. Саме останнє, як свідчать результати досліджень, має суттєве значення у процесах виховання особистості у позашкільному навчальному закладі, оскільки переважаючим концептуальним підходом до побудови навчально-виховного процесу у цих навчальних закладах є саме виховуючи навчання у всьому різноманітті навчально-виховного змісту, форм, методів і засобів його реалізації. Тому, здобутий дитиною на основі саме таких теоретико-методичних засад побудови навчання та виховання у позашкільних навчальних закладах емпіричний матеріал, за своєю сутністю є чуттєвим відтворенням зовнішніх ознак та характеристик предмету пізнання, які сприймаються без перешкод органами відчуття дитини. Отже, на емпіричному рівні змістові характеристики мислення базуються на здобутому життєвому досвіді особистості, а "...логічною формою емпіричного мислення є окремо взяте судження або ж їх певна система чи констатація факту...., які аналізується індивідом, тим самим детермінуючи емоційно-ціннісне їх осмислення з екстраполяцією на сутність власних вчинків і дій..." [6, с. 21-25].

У свою чергу характерною ознакою теоретичного пізнання є визначення й обгрунтування сутності об'єктів і явищ,

взаємозв'язків і взаємозалежностей, які не можуть безпосередньо сприйматися чуттєво. Тобто виходячи за межі чуттєвої сфери людини, теоретичне пізнання виконує функцію синтезу й аналізу прихованих залежностей, внутрішніх закономірностей, законів та механізмів, пізнання яких забезпечує ефективне формування й розвиток наукового світогляду особистості, її духовного світу, віддзеркалюючи здобуті знання у призмі ціннісних орієнтирів суспільства.

Так у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів охарактеризований вище шлях пізнання об'єктів і явищ навколишнього середовища є найбільш ефективним саме у процесі організації і здійснення практичних занять, проведенні дослідницької діяльності, конкретної суспільно корисної, масової, природоохоронної роботи, конструюванні і моделюванні соціоприродних та технічних систем і моделей, моніторингу довкілля тощо. У процесі цих занять виникає протиріччя між рівнем вже здобутих учнями знань, інтелектуальних умінь, сформованих практичних навичок і необхідністю набуття нових, оскільки за цих умов стає можливим проникнення у сутність прихованих ззовні внутрішніх зв'язків і взаємозалежностей об'єктів і явищ. Тобто виділення та характеристика причинно-наслідкових зв'язків, функціональних можливостей, часових і просторових меж, дає змогу усвідомити в історичному контексті появу, розвиток та завершення будь-якого соціоприродного явища. Тим самим особистість впритул наближається до розкриття внутрішньої сутності об'єктів і тих процесів, які протікають у межах навколишнього середовища. Разом з тим набуті системні теоретичні знання учнів, хоча і відіграють важливе значення у становленні і розвитку особистості в соціокультурному середовищі, однак без застосування їх на практиці "є лише примарним багажем, який немає ні особистісної, а тим паче соціальної значущості" [7].

Оскільки практика може бути віднесена до всіх сфер людської діяльності і мислення, водночас маючи суто особистісну належність до певних дій конкретного індивіда в соціоприродному середовищі, розглядається нами як досить специфічний і водночас цілеспрямований спосіб діяльності цього конкретного індивіда. За такого підходу, теоретична діяльність школяра забезпечує відтворення у свідомості реальних об'єктів і явищ довкілля, не змінюючи їх, тоді як за безпосереднього



практичного впливу дитини на них, переважно видозмінюються об'єкти чи явища, і водночас набуває відповідних, переважно, позитивних змін і сам суб'єкт.

Отже, немає практичної діяльності особистості, до складу якої б не входили теоретичні компоненти пізнання нею довкілля, і водночас, не існує теоретичної (розумової) діяльності без відповідних елементів практичної діяльності. Відтак практика, за своєю сутністю, є одночасно основою пізнання і критерієм істинності здобутих знань. Однак слід враховувати, що у процесі практичної діяльності одні теоретичні знання можна перевірити зразу ж, тоді як інші лише опосередковано, порівнюючи здобуті результати з уже відомими і перевіреними іншими [7].

Тобто, дитина за такого підходу розвиває й удосконалює свої знання і здібності, набуває нових умінь та навичок, тим самим маємо констатувати, що ефективність практичної діяльності особистості в довкіллі буде досягнута лише за умови, коли вона спирається не лише на одні знання, а більше навіть на сформовані моральні норми власних вчинків і дій саме у процесі реалізації цих знань на практиці. Враховуючи зазначене вище, слід наголосити на деяких характерних відмінностях практики в навчальному пізнанні від її суспільно-історичного контексту. Так, практика у навчальному пізнанні має на меті, насамперед, присвоєння (засвоєння) особистістю наукового, духовного чи соціального досвіду, набутого вже у процесі життєдіяльності минулих поколінь. Тому практика у навчально-пізнавальній діяльності учнів, супроводжуючи всі сторони засвоєння знань, формуючи важливі ціннісні орієнтири чи моральні норми, водночас не є кінцевим етапом навчального пізнання, і головне, що у процесі такої практичної діяльності не завжди створюється суспільно значущий продукт. Прикладом останнього є організація – у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів практичних форм вивчення учнями довкілля (соціоприродного і соцікультурного).

Водночас, характерною рисою навчально-виховного процесу позашкільного навчального закладу є його спрямованість, тобто значний обсяг навчальної інформації, її систематизація й осмислення саме у процесі практичних чи навчально-практичних дій у довкіллі (туристичні походи, технічне моделювання, екологічні експедиції, суспільно корисна робота тощо). Саме такий підхід, як підтверджує педагогічний досвід, є досить ефективним у розвитку навчально-пізнавальних умінь та творчого ставлення учнів до навчання і праці. Оскільки, виконуючи конкретну



практичну дію, завдяки і на основі набутих раніше знань та навичок, корегуючи власні вчинки і дії у відповідності до сформованих моральних норм, учні переконуються у необхідності набуття додаткових знань, інтелектуальних умінь і відповідно практичних навичок та подальшого удосконалення власного “Я” у всьому різноманітті його вчинків, дій і діяльності.

Саме за такого підходу в єдиному процесі досить тісно переплітаються практичні і пізнавальні дії учнів силою, яка їх детермінує в досвід чуттєвого сприйняття дійсності (переживання, ціннісні орієнтири, переконання) й абстрактне мислення. За твердженням М.І.Сметанського, ситуації такого змісту виникають у разі активної взаємодії особистості і соціального середовища (однак ми трактуємо це поняття ширше, як навколишнє середовище, тобто – соціоприродне і соціокультурне) і за своєю сутністю є діалектичним поєднанням об’єктивних і суб’єктивних факторів взаємодії особистості з його об’єктами та явищами [8, с. 4-8].

Тобто, мова йде не лише про набуття системи теоретичних знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, але й про необхідність і обов’язковість їх закріплення у сутності вчинків і дій дитини. Однак, навіть сформована активна позиція особистості стосовно знання і його практичного втілення не може розглядатись як одномоментний акт, оскільки домінантою у цих процесах має стати системний характер набуття цих знань під час їх практичної реалізації особистістю у пізнанні дійсності як основи її духовного розвитку, ціннісного ставлення до дійсності і самої себе. Тобто, такий шлях передбачає рух дитини від теорії (обов’язково логічно вибудованих і засвоєних теоретичних знань) до практики, від загального до конкретного, а отже від наслідку до причини.

Ще одним шляхом підвищення ефективності процесу закріплення учнями знань на ідеях виховуючого навчання у навчально-виховному процесі, а отже набуття системності наукових знань, є виявлення і усвідомлення загальних особливостей об’єкту чи явища, окремих закономірностей і законів їх функціонування та відповідно впливу наслідків цих процесів на довкілля, суспільство чи окрему громаду. У сукупності це дає змогу визначити коло і сутність причинно-наслідкових зв’язків предметів (об’єктів) і явищ довкілля, вчинків і дій, оточуючих не лише в їх знаннєвій значущості, але набагато більше у процесах становлення зростаючої особистості як Людини в притаманній їй високій духовності, моральній стійкості й сформованій відповідальності за власні вчинки і дії та їх наслідки..

Отже підсумовуючи можемо констатувати, що наслідком таких процесів, є формування наукового світогляду особистості, який на кожному з етапів онтогенезу дитини зазнає відповідних конструктивних змін, що дає їй змогу піднятися на вищий щабель розвитку інтелекту, духовного й морального зростання. А у тісній взаємодії навчального процесу з цілеспрямованими виховними впливами у позашкільному навчальному закладі, відбувається формування системи цінностей зростаючої особистості, поглиблення і розширення її духовного світу, що в результаті забезпечує становлення і розвиток інтелектуально, духовно та фізично розвиненої особистості.

### Література:

1. Закон України “Про позашкільну освіту”. – К.: Міленіум, 2001. – С. 229-251.
2. Положення про позашкільний навчальний заклад. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 252-263.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наукове видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
5. Основи загальної психології / За ред. С. Д. Максименка. – К.: НПЦ Перспектива, 1988. – 256 с.
6. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. Кн. для учителя/ Г. И. Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
7. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9-х класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія / Г. П. Пустовіт. – К. - Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
8. Сметанський М.І. Самовиховання як засіб індивідуалізації виховної роботи в школі/ М.І. Сметанський // Шлях освіти. – 1999. – №1. – С. 4-8.

*В статье обозначены особенности воспитания ребенка во внешкольном учебном заведении в психолого-педагогическом контексте с позиции доминант воспитывающего обучения.*

**Ключевые слова.** *Внешкольное учебное заведение, воспитывающее обучение, моральные ценности, ребенок, социокультурное пространство.*

*The article describes the characteristics of the child in a school educational institutions in psychological and educational context of the dominant position of educating education.*

**Key words:** *School educational institutions in educating education, moral values, the child, socio-cultural space.*