

**МІНІСТРЕСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ
ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ
ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Збірник наукових праць

Випуск 16

Засновано в 1999 р.

Книга 2

Київ – 2012

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

T43

*Рекомендовано вченою радою Інституту проблем виховання
НАПН України (Протокол № 5 від 24 травня 2012 р.)*

Редакційна колегія:

І.Д. Бех, доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України;

В.М. Оржеховська, доктор педагогічних наук, професор;

В.В. Вербицький, доктор педагогічних наук;

Н.Є. Миропольська, доктор педагогічних наук, професор;

І.Д. Зверєва, доктор педагогічних наук, професор;

Г.П. Пустовіт, доктор педагогічних наук, професор;

Т.В. Кравченко, доктор педагогічних наук;

О.М. Докукіна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

Рецензенти:

В.В. Радул, доктор педагогічних наук, професор;

О.В. Безпалько, доктор педагогічних наук, професор.

T 43 Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 16, книга 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 344 с.

ISBN 978-617-620-056-7

До збірника ввійшли наукові праці вітчизняних учених у галузі теорії та методики виховання в освітніх закладах України. Автори спрямували свій науковий пошук на багатоаспектне висвітлення шляхів реалізації сучасних підходів до змісту, форм і технологій виховної роботи.

УДК 37.013-053.5(082)

ББК 74.200я43

За достовірність фактів, дат, назв і т.ін. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи не рецензуються і не повертаються.

Постановою президії ВАК України від 10.02.10. № 1- 05/1 збірник включено до переліку фахових видань.

ISBN 978-617-620-056-7

© Інститут проблем виховання
НАПН України, 2012

© Видавець ПП Зволейко Д.Г.

оформлення, обкладинка, макет, 2012

УДК 37.048.3:159.9.072

С.В. Алексєєва, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

У статті проаналізовано поняття професійної кар'єри, визначені основні компоненти готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри. Досліджено вплив кар'єрних очікувань на втілення кар'єрних планів, виявлено основні труднощі професійного становлення майбутніх фахівців. Обґрунтовано критерії оцінювання характерологічної цілісності особистості, що є складовою професійної придатності і визначаються за допомогою комплексу методик діагностування відповідно до типової класифікації психологічних властивостей майбутніх фахівців. Визначені педагогічні умови, які необхідні створювати для формування готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри.

Ключові слова: професійна кар'єра, готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри, психологічна готовність, теоретична готовність, практична готовність, кар'єрні очікування.

Сучасні вимоги до рівня якості професійної підготовки майбутніх фахівців, які пов'язані зі змінами в світовій економіці, соціально-економічному стані країни, суспільній свідомості зумовлюють вивчення проблеми самореалізації особистості і зокрема аспектів успішної реалізації професійної кар'єри. Однією з основних умов успішної кар'єри є правильний вибір професії, який багато в чому визначає долю людини. Вибір професії зумовлюється багатьма факторами, наприклад: власними побажаннями, психологічними особливостями розвитку, інтелектуальними можливостями, потребами ринку праці тощо. Крім того, вважають, що вибір професії є вираження особистості і зводиться до пошуку найбільш відповідного для себе оточення, тобто професійної групи. Поняття професійної кар'єри пов'язано з усвідомленою позицією і поведінкою людини в галузі трудової діяльності, що визначається посадовим або професійним зростанням. За класифікацією, діючі моделі кар'єри поділяються на динамічні (пов'язані зі зміною робочих місць) і статичні (здійснюється в одному місці, на одній

посаді шляхом професійного зростання). Відповідно, розвиток професійної кар'єри відбувається або вертикально, що визначає посадове просування по щаблях ієрархічної градації, або горизонтально – у межах одного рівня, але зі зміною виду занять, а часом і професіє.

Проблема формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності висвітлено в працях Є. Климова [4], М. Корольчука [5], Н. Максимчук [6], С. Тарасової [8]. Вчені зазначають, що поняття готовності представляє стійку, багатомірну, багатокомпонентну характеристику особистості, складовими якої є мотиваційний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Відповідність особистісних якостей людини вимогам професії досліджували О. Бодалев [1], К. Гуревич [2], Э. Зеер [3], А. Маркова [7]. Аналіз досліджень свідчить, що цілісне вивчення індивідуальних особливостей загального розвитку особистості, виявлення її професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, мотивів, характеру, темпераменту, потреб, інтересів є необхідним при формуванні готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри.

Реалізація професійної кар'єри проходить в послідовних життєвих етапах і тому молодий людині необхідно навчитися адекватно розподіляти свої сили на весь період кар'єри, вміти прогнозувати можливі підйоми і спади у цьому процесі. Формування готовності учнівської молоді до успішної реалізації професійної кар'єри постає як одна з найважливіших проблем професійної педагогіки.

Метою статті є обґрунтування впливу особистісних і психологічних факторів на формування готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри, які сприяють ціннісному ставленню та творчому оволодінню професією.

Загалом вважають, що поняття "кар'єра" визнається як цінність, що займає важливе місце в житті людини; поняття "професія" – як можливість самореалізації і самоствердження для людини; поняття "робота" розуміється як прикра необхідність заробляти, що не пов'язується з реалізацією професійної кар'єри. Аналіз досліджень свідчить, що в цілому молодь визначає кар'єру, в першу чергу, як засіб поліпшення матеріального становища та можливість для самореалізації. Разом із цим, у судженнях майбутніх фахівців визна-

чення цінності та значення кар'єри особисто для себе є не досить конкретизованим і викликає проблематичність у плануванні кар'єри за своєю професією. Але відзначається досить високий рівень розуміння щодо засобів реалізації професійної кар'єри. Зокрема, головним чинником реалізації кар'єри молодь визначає особистісні якості фахівця, творчу активність і відповідальність за свої дії.

Діагностування сукупності психічних й психофізіологічних особливостей майбутнього фахівця, які важливі для досягнення суспільно прийнятої ефективності в тій чи іншій професійній діяльності, визначення його професійної придатності є важливою складовою в прогнозуванні можливості успішної реалізації професійної кар'єри. Професійна придатність визначається анатомофізіологічними особливостями особистості (фізичним розвитком, психомоторними й сенсорними властивостями, особливостями нервової системи); професійною обдарованістю (інтелектуальними здібностями, професійно-важливими якостями, специфічні здібності); професійною спрямованістю (інтересами, мотивами, потребами й нахилами); характерологічною цілісністю й професійною визначеністю (здатністю до самовдосконалення, професійною ідентифікацією, готовністю до професійною діяльності, становленням образу "Я-професіонал").

Характерологічна цілісність особистості уможливорює оцінювання особистісних та професійних якостей, які необхідні для самостійного вдосконалення професійних знань й умінь, сприяють досягненню продуктивності життєдіяльності і є умовою успішної реалізації професійної кар'єри. Критерії оцінювання характерологічної цілісності пов'язані з компетентністю свідомої побудови професійного життя, розв'язанням проблемами власного саморозвитку, самовизначенням; набуттям навичок саморегулюванням почуттів; наявністю певних адаптаційних навичок, розвиненістю когнітивної, комунікативної та емоційно-вольової сфери; здатністю до оптимістичного сприйняття життя та орієнтації на успіх; розвиненістю механізмів регуляції рольової поведінки; усвідомленню системи пріоритетів життєвих цінностей; мірою відповідального ставлення особистості до життя; умінням будувати життя за власним життєвим проектом, відповідальністю за власну долю й вчинки.

Аналіз сучасних досліджень у галузі професійного відбору свідчить, що у практиці використовується комплекс методик діагностування професійної придатності, який поділяють на групи залежно від типової класифікації психологічних властивостей особистості, зокрема: методики діагностики пізнавальних здібностей (оцінювання здібностей сприйняття, пам'яті, уваги, інтелекту, креативності), діагностика спеціальних здібностей (музичних, акторських, технічних, ділових якостей), діагностики особистісних особливостей, діагностики самосвідомості, діагностики мотиваційної сфери, діагностики міжособистісних відносин тощо. Під час визначення професійної придатності, для прогнозування можливості успішної реалізації професійної кар'єри використовують п'ять рівнів діагностичної роботи з учнями, зокрема: психофізіологічний (визначає сформованість компонентів, які є складовими фізіологічного та психофізіологічного розвитку особистості); індивідуально-психологічний (оцінює розвиток основних психологічних систем); особистісний (виявлення специфічних особливостей особистості, тобто відміну від інших); мікрогруповий (виявлення особливості взаємодії з іншими); соціальний (аналізування форм взаємодії особистості з широкими спеціальними групами та суспільства в цілому). За результатами діагностування моделюється можливий варіант реалізації професійної кар'єри, який ґрунтується на поєднанні основних базових моделей, а саме: трамплін, сходи, змія, роздоріжжя.

Оскільки, найважливішою детермінантою професійного шляху людини є її уявлення про свою особистість, то професійна кар'єра, в цьому трактуванні, є засобом вирішення питання реалізації концепції "Я-професіонал". Професійна ідентифікація, рівень розвитку професійної мотивації, готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців є складовими формування образу «Я-професіонал» і успішності реалізації професійної кар'єри. Також, необхідним є оцінювання професійної обдарованості фахівця, аналізу рівня розвитку його інтелектуальних здібностей та наявності специфічних, професійно значущих для певного виду професійної діяльності здібностей. Визначення професійної спрямованості, що відбувається за результатами виявлення домінуючих професійних мотивів, врахування динаміки їх розвитку в процесі професійного становлення, вивчення потреб і нахилів особистості,

діагностування наявності професійних інтересів сприяє ефективності процесу формування готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри.

Одержуючи в навчальному закладі професію, майбутній фахівець зазвичай сподівається на розвиток свого подальшого професійного життя, на успішність своєї професійної кар'єри. В уявленнях сучасної молоді спостерігається поєднання понять "кар'єра" і "успіх". Кар'єра визначається ними виключно як успішна. Таке розуміння відбиває ставлення молоді до цього явища як до позитивного, цінного, очікуваного в своєму професійному майбутньому.

Позитивне ставлення до майбутньої професійної кар'єри виступає важливою основою спрямованості людини на реалізацію своїх можливостей в умовах професійної діяльності, утвердження в професійній сфері, досягнення високого рівня професіоналізму, а вибір кар'єри має смислоутворюючий характер.

Разом із цим, мобілізуючий потенціал, що міститься у позитивному ставленні до професійної кар'єри, не завжди забезпечує реальні кроки людини у втіленні кар'єрних планів. За даними досліджень, гальмування або, навіть, припинення реалізації кар'єрних планів у професії може бути пов'язано з декількома причинами. По-перше, позитивне ставлення до кар'єри взагалі не забезпечує такого ж ставлення до конкретної професії, за якою навчається майбутній фахівець. По-друге, уявлення про професійну кар'єру можуть мати дуже узагальнений характер, в яких не визначена мета, умови та засоби її досягнення. По-третє, кар'єрним очікуванням більш притаманна емоційна забарвленість оцінки, ніж раціональне усвідомлення сутності професійної кар'єри, її загального значення та особистісного сенсу.

Кар'єрні очікування майбутніх фахівців в залежності від свого змісту та характеристик виступають як фактор, що активізує та спрямовує особистість на реалізацію та розвиток професійного потенціалу, або стає фактором, що ускладнює подальшу професійну діяльність. У першому випадку кар'єрні очікування можуть бути визначені як перспективні в професійному становленні фахівця, в другому – як неперспективні.

По закінченні професійного навчання перед людиною стоїть необхідність пошуку свого місця в соціально-економічному серед-

овищі, фахівець змушений обирати собі місце роботи, тим самим визначати свій подальший професійний та особистісний розвиток, загальний напрямок професійної кар'єри. Момент визначення вектору професійного розвитку пов'язаний з кар'єрними очікуваннями фахівця. Саме характер кар'єрних очікувань фахівця відбиває наміри щодо місця застосування своєї професійної праці. Наприкінці навчання майбутній фахівець створює певний зразок подальшої професійної кар'єри на основі своїх уявлень, а також свого ставлення до неї, що втілюється в його кар'єрних очікуваннях.

Очікування у психології визначаються як прогностичне, достовірне ставлення до світу, до різноманітних об'єктів, їхньої динаміки. Феномен очікувань відзначається за емоційним забарвленням, очікування бувають позитивні, тобто досягається позитивно-емоційний, бажаний результат, та негативні, пов'язані з небажаним результатом. Кар'єрні очікування можна визначити як емоційно-оціночне ставлення особистості до професійної кар'єри, яке відбиває суб'єктивне уявлення про професійну кар'єру та характер суб'єкт-об'єктного взаємозв'язку, обумовлює регуляцію професійної поведінки, спонукає до усталення особистості у професійній діяльності. Кар'єрні очікування у процесі професійного становлення виступають показником, за яким можна виявити актуальний зв'язок майбутнього фахівця з професією, професійною кар'єрою, дослідити особливості особистісного та професійного становлення на певному етапі, та на цій основі прогнозувати перспективність подальшого просування фахівця в професійному середовищі.

Неконкретні уявлення людини щодо засобів досягнення мети про бажану роботу пов'язані з нерозумінням реальних професійних цінностей, організаційних умов, механізмів посадового зростання, соціальних та адміністративних норм.

Професійне становлення майбутнього фахівця пов'язане і з деякими труднощами. Наприклад, на етапі професійного навчання майбутній фахівець набуває впевненості щодо припущень місця свого працевлаштування. Але, як свідчить практичний досвід, проблема полягає в тому, що випускники не прагнуть працювати за фахом, який отримали у навчальному закладі. Причина цього явища може бути визначена тим впливом інформації соціально-економічного характеру, яку отримали молоді люди під час навчання. Наприклад, під час проходження виробничої практики, яка з одного боку

сприяє формуванню реалістичності уявлень майбутнього фахівця про конкретну професійну діяльність, з іншого боку виявляє для нього цілий ряд проблем реального виробництва, пов'язаних з нестійким фінансовим та юридичним положенням виробництва, низьким рівнем оплати праці. Крім того, статус працівника в сучасному українському суспільстві порівняно з попереднім етапом соціально-економічного розвитку значно змінився у бік зниження престижності. В таких умовах виникає відсутність справжнього інтересу до професії, що не сприяє виникненню професійної активності і орієнтації на успіх.

Загалом, поняття готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри є складним утворенням, інтегральною характеристикою особистості, що визначається комплексним відображенням цілого ряду важливих особистісних рис і професійних якостей. Готовність майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри має такі складові: психологічну готовність, теоретичну готовність (інтелектуальний, когнітивний та інформаційний компоненти), практичну готовність, готовність до подальшого вдосконалення себе як фахівця.

Зокрема, психологічна готовність майбутніх фахівців передбачає наявність системи спонукань, які зумовлюють активність особистості, стійке прагнення до досягнення успіху та прагнення уникнути невдачі; здатність швидко і легко встановлювати контакт з іншими людьми, уміння співпрацювати і спілкуватися; здатність до об'єктивної самооцінки своїх дій і вчинків; спроможність здійснювати свідому організацію і регуляцію своєї діяльності та поведінки, уміння долати труднощі при досягненні мети.

Теоретична готовність пов'язана з наявністю в майбутніх фахівців пізнавальних здібностей, здатністю швидко і легко набувати нові знання і вміння, розвиненістю вміння долати несподівані перешкоди, знаходити вихід із нестандартних ситуацій; наявністю в них спеціальних знань; здатністю орієнтуватися в потоці інформації та вибирати серед неї найсуттєвішу тощо.

Практична готовність – це здатність майбутніх фахівців до професійної діяльності, уміння застосовувати знання про способи дій на практиці, сформованість професійних умінь і навичок; здатність до контролю за виконанням поставлених завдань, уміння вести облік, аналіз та готувати звіти; сумлінне ставлення до роботи, якісне виконання доручень або завдань відповідно до

поставлених вимог, дисциплінованість, пунктуальність і відповідальність.

Готовність до реалізації професійної кар'єри характеризується готовністю особистості до самовдосконалення, наявністю продуктивного творчого мислення, здатністю пошуку нововведення при розв'язанні складних професійних завдань.

У сучасному суспільстві професійна кар'єра розуміється як послідовність професійних ролей, статусів та видів діяльності, і визначається як надзвичайно бажане в професійному житті людини явище. Саме в професійній кар'єрі відбувається становлення фахівця як професіонала, що проявляється у розвитку особистості, оволодінні професійною діяльністю, реалізацією особистості в професії та досягненням нею вершин професіоналізму. Кар'єра вважається одним з показників розвитку індивідуального професійного життя людини, тобто досягнення нею бажаного статусу й відповідного йому рівня і якості життя. Успішно побудована кар'єра дозволяє людині домогтися визнання своєї неповторності, значимості для інших людей, для суспільства в цілому.

Також, на наш погляд, процес формування готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри має включати процес усвідомлення перспективності, яка проявляється у розкритті мобілізуючої здатності кар'єрних очікувань. Усвідомлені кар'єрні очікування обумовлюють адекватність професійної підготовки фахівців сучасним соціально-економічним вимогам, спрямовують фахівця на професіоналізм завдяки визначенню особистісного сенсу, мети та засобів реалізації кар'єри, а також мотиву активності в реалізації професійної кар'єри, сприяють успішності їхнього подальшого професійного просування. Тому, під час професійної підготовки повинні бути створені відповідні умови, які сприяють розвитку усвідомленості майбутніми фахівцями своїх кар'єрних очікувань.

Таким чином, формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри має відбуватися у відповідних психолого-педагогічних умовах, які необхідно створити у професійних навчальних закладах, зокрема: обов'язковість вивчення спецкурсів, які включені в навчальні плани і містять вивчення сучасних наукових поглядів на теорію розвитку певної галузі з орієнтацією на цінності професії; забезпечення взаємозв'язку змістовно-процесуальної підготовки й внутрішньо-особистісного

формування готовності особистості до професійної діяльності; розвиток таких особистісних якостей у майбутніх фахівців, які орієнтовані на творчий характер праці і прагнення до професійного самовдосконалення; формування в учнівської молоді потреб і інтересів у підготовці себе до професійної діяльності, усвідомлення суб'єктивної позиції майбутнього працівника; надання можливості участі у волонтерській діяльності, яка безпосередньо пов'язана з майбутньою професією.

Отже, зазначимо, що наукова розробка й практична реалізація процесу формування готовності майбутніх фахівців до успішної реалізації професійної кар'єри має включати діагностування професійної придатності особистості, що уможливорює оцінювання здатності до опанування професії, професійної обдарованості, професійної спрямованості та рівень наявної професійної ідентифікації. Під час професійної підготовки необхідно створювати відповідні психолого-педагогічні умови, які забезпечать формування перспективних кар'єрних очікувань. Впроваджені заходи уможливають розвиток особистісних рис і професійних якостей майбутніх фахівців і забезпечать психологічну, теоретичну, практичну готовність до успішної реалізації професійної кар'єри та їх готовність до подальшого вдосконалення себе як фахівця.

Висвітлені аспекти не вичерпують усієї проблематики дослідження. Практичний досвід свідчить, що випускники професійних навчальних закладів мають низький рівень усвідомленості про сутність професійної кар'єри, та її складові. Подальшого вивчення потребують дослідження педагогічних засад організації процесу формування готовності майбутніх фахівців в сучасних економічних умовах, аналізування методик й моніторинг якості діагностування професійної придатності, що впливає на процес успішної реалізації професійної кар'єри.

Література

1. Бодалев А.А. Акмеология как учебная и научная дисциплина [Текст]/ А.А. Бодалев. - М. : Изд. РАУ, 1993. – 110 с.
2. Гуревич К. М. Психологическая диагностика детей и подростков / К.М. Гуревич. – М. : ИНФРА, 2005. – 336 с.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: Учебное пособие для вузов / Э.Ф. Зеер – М. : Academia, 2007. – 238 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

5. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
6. Максимчук Н. П. Основи психолого-педагогічної діагностики: навч. посіб. / Н.П. Максимчук. – Кам'янець-Поділ., 2002. – 51 с.
7. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А. К. Маркова – М. : Педагогіка, 1996. – 256 с.
8. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис.... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Тарасова Світлана Михайлівна. – Кіровоград, 2006. – 232 с.

В статье проанализировано понятие профессиональной карьеры, определены основные компоненты готовности будущих специалистов к успешной реализации профессиональной карьеры. Исследовано влияние карьерных ожиданий на воплощение карьерных планов, определены основные трудности профессионального становления будущих специалистов. Обоснованы критерии оценивания психологической целостности личности, что есть составляющей профессиональной пригодности и определяются с помощью комплекса методик диагностики в зависимости от типовой классификации психологических особенностей будущих специалистов. Определены педагогические условия, которые необходимо создавать для формирования готовности будущих специалистов к успешной реализации профессиональной карьеры.

Ключевые слова: профессиональная карьера, готовность будущих специалистов к успешной реализации профессиональной карьеры, психологическая готовность, теоретическая готовность, практическая готовность, карьерные ожидания.

The concept of professional career is analyzed in the article, the basic components of readiness of future specialists are certain to successful realization of professional career. Influence of quarry expectations is investigational on embodiment of quarry plans, basic difficulties of the professional becoming of future specialists are certain. The criteria of evaluation of integrity of personality are reasonable, that is determined by means of complex of methodologies of diagnostics of professional fitness, depending on model classification of psychological features of future specialists. Pedagogical terms that must be created for forming of readiness of future specialists to successful realization of professional career are certain.

Keywords: professional career, readiness of future specialists to successful realization of professional career, psychological readiness, theoretical readiness, practical readiness, quarry expectations.

УДК 374.3.018:371.311.3/.314.6

А. В. Аносова, м. Біла Церква*

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті наведено результати констатувального етапу педагогічного дослідження стану сформованості комунікативної культури старшокласників. Проаналізовано її вербальні прояви, рівень розвитку окремих моральних якостей учнів, зміст їхньої діяльності у всесвітній мережі Інтернет, критичність ставлення до змісту Інтернет-ресурсів, інтенсивність користування ними тощо. Надано рекомендації щодо підвищення рівня комунікативної культури респондентів.

Ключові слова: комунікативна культура, культурна норма, ненормативна лексика, мережа Інтернет, фактори впливу, самостійність, працелюбність, ментальний імунітет.

Стрімкий розвиток інформаційних технологій, інтенсивність їх проникнення в життя кожного звичайного громадянина створює соціальне середовище, котре спонукає людину, особливо молоду, до постійної активної комунікації. При цьому нерідко виникає непомірне бажання все встигнути, бути кращим і першим, яке позбавляє її можливості повноцінно аналізувати те, що з нею відбувається, саморефлексувати, пізнавати себе. Міжособистісні взаємини набувають ознак поверхневості, епізодичності, нестійкості, корисливості. Розвиток споживацтва у стосунках один з одним, державою, природою тощо негативним чином відобразилось на якості комунікативної культури українців. Визначення індивідом цілей власної активної діяльності, міркування над її якісним змістом, осмислення сумірності і доцільності докладання особистих ресурсів до досягнення видимого, швидкоплинного успіху замість подолання труднощів задля високої мети, усвідомлення власних індивідуальних можливостей і здібностей та розвиток у собі позитивних рис – неодмінні умови попередження особистісної деградації, перетворення у недоброзичливого, жорстокого, цинічного суб'єкта, який задля досягнення власної вигоди не соромиться користуватися засобами, що виходять за межі законів громадянських, моральних, духовних.

Вищеозначені проблеми комунікативної взаємодії, які проявляються у сфері родинних, навчальних, професійних, суспільних взаємин стали мотивацією проведення педагогічного дослідження з виявлення стану сформованості комунікативної культури старшокласників, особливостей її прояву у діяльності в мережі Інтернет. У даній публікації наводимо окремі результати проведеного анкетування учнів старшого шкільного віку, для якого було використано анкету «Окремі складові комунікативної культури» (Аносова А. В.). Запитання анкети дозволили виявити наявність знань учнів щодо нижченаведених культурних норм сучасного соціокультурного середовища, ставлення до них, сформованість в учнів певних чеснот і вад, а також проаналізувати вияви їхньої діяльності у всесвітній мережі Інтернет.

Дослідження проводилось у позашкільних навчальних закладах Київської області, міст Кіровоград і Черкаси. Загальна кількість респондентів – 1228.

Досліджуючи рівень зовнішніх та внутрішніх проявів вербальної культури респондентів, було виявлено, що 56,4% учнів використовують у побуті ненормативну лексику, при цьому серед дівчат цей відсоток становить 55%. Такий високий показник розвитку вади відображає зниження рівня культури спілкування у молодіжному середовищі, що проявляється у нерозумінні суб'єктами сили і значення слова у житті людини, нехтуванні правилами і нормами етики спілкування, значній агресивності, неповазі до співрозмовника тощо. У зв'язку з цим постає необхідність посилення виховної роботи з учнями щодо формування у них розуміння руйнівного впливу нецензурних, вульгарних слів на психічне здоров'я людини.

Відповіді старшокласників, які використовують у побуті ненормативну лексику, на запитання анкети про причини такої поведінки дозволили визначити вагомість впливу родинного, соціального та особистісного факторів на формування вади. Варіанти відповідей, запропонованих у анкеті, співвідносяться із факторами впливу наступним чином:

- родинний фактор: «наслідування батькам», «наслідування старших» (3,3%);
- соціальний фактор: «наслідування друзів», «наслідування кіногероїв (акторів, співаків тощо)», «тому, що більшість з оточення використовує у розмові ненормативну лексику (мода)» (29,8% відповідей);

- особистісний фактор: «тому, що подобається (звик)» (16%).

Викликає занепокоєння значний відсоток опитаних (50,3%), які не змогли визначити причину, що спонукає їх вживати нецензурні слова у повсякденні. Робота із цим контингентом старшокласників передбачає навчання основам самоспостереження та самоконтролю.

Анкетування учнів дозволило визначити найбільш уразливий вік для формування вади вживання ненормативної лексики. Аналіз відповідей учнів засвідчує, що до 10 років вперше нецензурно висловилися 32,8% опитаних. Це можна пояснити природною цікавістю дітей до забороненого, до чогось, що належить до світу дорослих. Проте виявлення відсотка дітей, які в цьому віці спробували вживати нецензурну лексику і продовжують до сих пір (38,9%) переконливо доводить недостатню увагу з боку дорослих (батьків, педагогів) до роз'яснення дітям змісту категорій добра і зла і переконання їх у тому, що для повноцінного життя у суспільстві вони мають дотримуватися основних морально-етичних принципів і норм поведінки.

Найбільшою зоною ризику для формування означеної вади є підлітковий вік: 55,5% респондентів вказали віковий період з 10 до 16 років як такий, у якому почали вживати нецензурні слова, а відсоток тих, хто продовжує так розмовляти і донині становить 59,4%. У цьому віці індивід активно шукає відповіді на запитання «Яким бути?», «Ким бути?», «Як робити?». Внутрішній і зовнішній портрети в подальшому дорослої людини будуть залежати від того, яку переконливу відповідь вона дасть собі на кожне з цих запитань, які поведінкові паттерни закріпляться саме у цьому віці. У зв'язку з цим значний відсоток учнів, які зробили вибір у бік зниження рівня власної культури, видається особливо негативною тенденцією.

Позитивним є той факт, що 73,9% респондентів замислювались над тим, що нецензурні слова негативно впливають на здоров'я, при цьому 76,6% – усвідомлюють, що нецензурні слова руйнують психіку.

З усього масиву опитаних 78,3% намагались відмовитися від використання нецензурних слів, що засвідчує віднесення ними явища лихослів'я до негативу і достатню внутрішню готовність до позитивних змін. Але, порівнюючи даний відсоток із відсотком учнів, які все ж таки вживають такі слова, розуміємо, що намагання значної частина респондентів звільнитися від вади закінчилися

невдачею. Причинами низької результативності можуть бути недостатньо розвинена сила волі, незнання способів подолання шкідливих звичок, невміння контролювати свої бажання та чинити опір негативному зовнішньому впливу.

Відповіді учнів на запитання «Як ви зазвичай реагуєте на вживання нецензурних слів при спілкуванні з вами?» дозволяють проаналізувати як їхнє ставлення до вади, так і його зовнішні прояви, які відображають внутрішню сутність суб'єктів. Чинять опір використанню ненормативної лексики у своїй присутності 52% опитаних, роблячи зауваження (36,9%), не дозволяючи використовувати нецензурні слова у своїй присутності (12,2%) та припиняючи спілкування з особою, яка лається (2,9%).

Значний відсоток респондентів (35,9%) складають ті старшокласники, які роблять вигляд, що не чують нецензурних слів і продовжують спілкування. Така поведінка пояснюється переведенням факту вживання ненормативної лексики в категорію допустимої норми, що свідчить про зниження рівня моральності суб'єктів. Також припускаємо, що така відповідь може бути, навпаки, проявом гідної поведінки, коли учень у ситуації спілкування змушений продовжувати контакт, але не «опускається» до рівня співрозмовника.

10,7% респондентів у ситуації вживання нецензурних слів при спілкуванні з ними у відповідь починають вести себе аналогічним чином, що проявляє їхню агресивність, злобність, нестійкість до негативних зовнішніх впливів, низькі моральні стандарти. Діям таких індивідів необхідно класти край, використовуючи виключно мову правил і законів, розвиваючи в них первинну законослухняність та доброзичливість.

Відповіді учнів на означені вище питання анкети, зокрема співвідношення тих, хто усвідомлює негатив, який несе в собі використання нецензурних слів, намагався позбавитись вади і тих, хто постійно вживає таку лексику, переконливо доводять, що зовнішня дія є малоефективною, якщо вона не стала наслідком власних міркувань, осмислення явища, події, які відбуваються, визначення чіткої внутрішньої позиції стосовно них. Порівнюючи кількісні показники зовнішніх і внутрішніх проявів культури слова учнів, констатуємо, що у зовнішніх проявах у значній мірі переважають негативні тенденції, а у внутрішніх, навпаки – позитивні. В учнів є певний обсяг знань про нецензурні слова як негативне явище, але при цьому поводять вони себе протилежним чином, отже наявні

перешкоди, котрі заважають їм вести себе гідно. Вважаємо, що такі перешкоди можна поділити на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх, за результатами дослідження, відносимо вплив соціального і родинного факторів. До внутрішніх – наявність страху бути іншим (не таким, як усі), непомірність у бажаннях, небажання долати труднощі, що призводить до компромісу із совістю, самовиправдання, самопрощення.

Запитання анкети також дозволили проаналізувати зміст діяльності учнів у всевітній мережі Інтернет, ставлення до Інтернет-ресурсів, інтенсивність користування ними, а також виявити ступінь сформованості трудолюбства, критичного ставлення до Інтернету.

Стверджувальну відповідь на запитання «Чи користуєтесь Ви всевітньою мережею Інтернет?» дали 96,6% респондентів, з яких часто користуються мережею 74,1% учнів, інколи – 22,5%. Це доводить той факт, що всевітня мережа Інтернет стала невід'ємною частиною життя молодого покоління, інтегрувалась як в його особисту, так і в навчальну сфери.

Відповіді учнів на запитання «З якою метою Ви найчастіше користуєтесь мережею Інтернет?» дозволяють оцінити діяльнісний компонент їхньої комунікативної культури. Так, самостійність у діяльності в мережі Інтернет проявляють 2% опитаних, яким притаманні творчість (участь у різноманітних конкурсах, проектах, розроблення сайтів) та прагнення розвивати власні інтереси і уподобання («обговорення цікавих мені питань на форумах і блогах»).

Працелюбність притаманна 23,4% респондентів, які усвідомлено користуються ресурсами мережі Інтернет, спрямовуючи зусилля на реалізацію своєї провідної діяльності – навчання (свідчення сформованої відповідальності суб'єктів), проявляючи зацікавленість об'єктивною інформацією (перегляд новин).

Працездатність виявили 30,3% опитаних старшокласників, які активно комунікують з однолітками у мережі Інтернет, використовують медіа можливості всевітньої павутини (Інтернет-радіо, перегляд відео онлайн), роблять спроби використовувати Інтернет як засіб для заробляння коштів, тобто використовують його більше як розважальний ресурс, що свідчить про недостатній контроль власних бажань (або неузгодженість принципів «хочу» і «треба»).

20,6% респондентів своєю основною діяльністю в мережі Інтернет відмітили пошук нових знайомств, онлайн-ігри, пошук і

завантаження фільмів, музики, ігор, програм, що характеризує їхню здатність до розумової праці як первинну. Такі користувачі проявляють споживацькі тенденції у своїй діяльності, оскільки зацікавлені в Інтернеті, перш за все, як джерелі безкоштовної та нелегальної інформації, оскільки загальновідомо, що більшість медіа – файлів та програм, які доступні до безкоштовного завантаження, являють собою «піратські» копії і користування ними є протизаконною діяльністю.

Безладність у своїй Інтернет-діяльності виявили 17,6% опитаних, зазначивши, що вони користуються Інтернетом, щоб витратити вільний час, а також, що не можуть визначитися з метою діяльності – «просто без Інтернету не уявляють свого життя». Такі відповіді свідчать про неорганізованість даних суб'єктів, наявність у них проблем з розподілом часового ресурсу, усвідомленням мети і змісту своєї діяльності, що потребує відповідної корекції.

Аналіз відповідей учнів дозволив виявити наступну закономірність – чим більше учні користуються мережею Інтернет, тим нижчу якість користування ним вони проявляють. Вплинути на вказану ситуацію можна, переорієнтувавши діяльність учнів на інші напрями або навчивши їх упорядковувати і систематизувувати свої плани і діяльність, а також доцільно використовувати власний часовий ресурс.

Обираючи твердження щодо стилю спілкування в Інтернеті, 57,2% респондентів зазначили, що спілкуються в Інтернеті так само, як і у реальному житті, що є свідченням їхньої правдивості, не зважаючи на те, що до цієї групи учнів потрапили як ті, хто дотримуються норм культури слова, так і ті, хто її порушують. 4,1% опитуваних відповіли, що їм «подобається мати свій віртуальний образ, відмінний від мене реального», демонструючи певний відхід від реального життя, що може мати небезпечні наслідки для психічного і фізичного здоров'я в разі, якщо індивід надто захопиться уявним світом, зробить його основою свого життя. Позитивне чи негативне оцінювання факту наявності віртуального образу залежить від якості самого образу: кращий він чи гірший за реального індивіда. Людина, яка вміє в образі проектувати зміни, має великий потенціал до мисленнєвої діяльності, який у подальшому може розвинути у мислетворчість. При цьому важливою є спрямованість такої діяльності: якщо учень створює образ себе, у якому відображається його прагнення до позитивних змін, то робота з ним має бути спрямована на опанування методики досягнення

бажаної мети за принципом «зрозуміти – прийняти – вмістити – опанувати – застосувати – проаналізувати – відкорегувати». Якщо ж учень створює образ себе, який є гіршим, ніж він справжній, то, в першу чергу слід виявити мотиви такого позиціонування себе та спробувати переорієнтувати його уявлення про себе у бік добра, позитиву.

Вибір 16,7% старшокласників відповіді «я спілкуюсь в Інтернеті вільніше, ніж у реальному житті» свідчить про наявність страху бути собою. Це може бути викликане конфліктом принципів «хочу» і «можу», коли учень хоче, щоб його сприймали певним чином (дорослим, «крутим», кмітливим тощо), а відповідати своїм прагненням у силу різних причин він не може. Тоді свої нереалізовані бажання учень проектує у більш, на його думку, безпечне середовище (в даному випадку мова йде про Інтернет) і продовжує свої спроби самоствердження, використовуючи прийоми видавання бажаного за дійсне. Але небезпека даного процесу полягає у тому, що закріплення такої форми існування, коли в одній сфері індивід проявляє одні риси характеру і поведінкові паттерни, а в другій – зовсім інші, може призвести до формування такої вади як лицемірство. Крім того, відчуваючи в Інтернеті менший контроль з боку дорослих за своєю діяльністю, учні нерідко дозволяють собі знижати планку моральності, вважаючи, що це безкарно. Потенціал для конструктивного розвитку даної групи респондентів полягає у їхньому прагненні до самовираження, самоствердження, у початковому вмінні аналізувати себе. Для попередження розвитку означених вад у роботі з учнями необхідно спрямувати зусилля на формування в них позитивного самосприйняття та переконання, що спілкування в Інтернет-просторі має базуватись на аналогічних до спілкування у реальному житті принципах взаємоваги, ввічливості, терпимості, відповідальності тощо; виховувати в них відповідальність за зміст, яким наповнене Інтернет-середовище, формуючи неприявне ставлення до інформаційного бруду так само, як формується неприявне ставлення до брудного одягу чи сміття у домі.

Низький рівень комунікативної культури проявили 14,7% старшокласників, які зазначили, що в їхньому з друзями спілкуванні є слова, які б дорослі назвали незрозумілими або образливими, але для них вони нормальні. Переведення низькопробного мовленнєвого ресурсу у категорію норми свідчить про неосвіченість учнів щодо впливу сили слова на психофізичний

ресурс людини. Узгодженість змістового наповнення слів, єдине їх розуміння усіма суб'єктами взаємодії є запорукою гармонійного, безконфліктного співіснування. Виховну роботу з даними респондентами слід розпочинати з формування в них розуміння, що слово – це інструмент, за допомогою якого налагоджуються взаємини між людьми, і їх якість знаходиться у прямій залежності від змісту, емоційного забарвлення, доречності, зрозумілості, виваженості вживаних слів.

2% учнів, які обрали варіант відповіді «я дозволяю собі використовувати нецензурні слова, можу когось образити, навіть незнайому людину, адже вона мене не побачить і мені за це нічого не буде», виходять за межі норми комунікативної культури, демонструючи відсутність відповідальності за свої слова і вчинки, агресивність, зухвалість. Будучи за сутністю своєю порушниками, вказані суб'єкти потребують розширення знань громадянських законів та чіткого визначення діапазону власних дій у межах цих законів.

Запитання «Чи є, на Вашу думку, в мережі Інтернет інформація (ресурси), які необхідно видалити або на які необхідно встановити обмежений доступ?» дозволяє виявити ставлення старшокласників до інформації, яка виходить за межі цензури, є шкідливою для психічного здоров'я користувачів. Стверджувальну відповідь на запитання дали 59,8% респондентів, що дозволяє говорити про сформованість у них критичності мислення та моральних норм. 6,4% учнів вважають, що в Інтернеті немає ресурсів та інформації, які необхідно видалити або встановити обмежений доступ. Така відповідь пояснюється або недостатньою обізнаністю учнів про наповнення мережі Інтернет інформацією, що виходить за межі цензури (тому що вони є недосвідченими користувачами), або схвальною оцінкою, підтримкою розповсюдження таких ресурсів. 33% старшокласників стверджують, що «інформація може бути будь-якою, кожен має право обирати». Такий вибір виявляє, з одного боку, сформований принцип свободи, але зважаючи на те, що мова йде про особисте ставлення до негативних явищ, можемо говорити про відсутність чіткої власної позиції, половинчастість, хиткість у судженнях, що при неконтрольованості бажань і емоцій може призвести до пониження рівня культурності індивіда.

Внутрішні моральні норми і принципи індивіда проявляються назовні через його ставлення до явищ оточуючої дійсності.

Так, у одному з запитань анкети через ставлення до нецензурної, шкідливої інформації, розміщеної у мережі Інтернет, виявляється сором'язливість, совісність, небайдужість респондентів. Совісність та негативне ставлення до нецензурної інформації проявили 14,4% респондентів, які обрали відповідь «якщо я випадково потрапляю на сайти з нецензурною інформацією, то мені неприємно, соромно». Заважає і відволікає така інформація 24% респондентів, що свідчить про їхнє уміння розмежовувати категорії добра і зла та віднесення нецензурної і шкідливої інформації саме до категорії зла. Відчувають роздратування, чим демонструють свою агресивність, 38,9% опитаних. Вибір такої відповіді можна пояснити внутрішньою нестійкістю даних суб'єктів: з одного боку їх цікавить подібна інформація, а з іншого – розуміють її шкідливість або бояться осуду чи покарання (наприклад, що побачать батьки). Їм потрібно допомогти утвердитись у нормах моралі, подолати сумніви.

Нецензурна інформація не заважає користуватись мережею 15,6% респондентів, що говорить про те, що вони звикли до її наявності, змирились з цим, не звертають уваги, сприймаючи її широке розповсюдження в Інтернеті як норму, або така інформація їм цікава і тому не заважає. У будь-якому разі вибір саме цієї відповіді засвідчує низькі моральні стандарти, відсутність ментального імунітету у даних учнів і саме на подолання цих негативних явищ має бути спрямована робота педагога з ними. Ментальний імунітет як здатність індивіда протистояти зовнішнім негативним впливам формується на основі розвинених позитивного мислення, почуття міри, почуття власної гідності (Піньковська Е. А., Черкашина Т. В.). Виходячи з цього, складові ментального імунітету, на розвиток яких в учнівської молоді мають бути спрямовані виховні педагогічні впливи, структуруються наступним чином:

- такт у бажаннях (почуття міри);
- самовладання в емоціях (почуття власної гідності);
- уміння зрозуміти і пробачити будь-кого (позитивне мислення) [3].

За межею норми культурного фону виявились 2,5% старшокласників, які вважають, що така інформація потрібна і цікавляться нею.

Стверджувальну відповідь на запитання «Чи бачили ви в Інтернеті відеоролики, в яких б'ються учні?» дали 58,1% респондентів. Не бачили таких відеосюжетів 12,4% опитаних; не бачили, тому що їм

це не цікаво 26,1%, демонструючи свідому позицію протистояння негативному явищу пропаганди насильства.

Краще зрозуміти позицію учнів стосовно явища насильства допомагають їхні відповіді на запитання щодо ставлення до факту розміщення в мережі Інтернет відео-файлів, фото, які ілюструють бійки, жорстоке ставлення людей до тварин, один до одного. Засуджують цей факт і вважають, що з ним потрібно боротись 25,6% і 46,8% респондентів відповідно. Тобто більшість учнів (72,4% в сумі), незважаючи на те, бачили вони відео про насильство чи ні, не підтримують агресію і займають активну позицію щодо протистояння їй. У роботі з цими старшокласниками такими необхідно обговорювати конструктивні засоби протистояння негативному явищу, попередити розвиток поведінки «агресією на агресію» у тих учнів, які вказали, що «з цим потрібно боротися». Подобаються такі ресурси 2,4% респондентів, готові самі розмістити подібні відеосюжети 0,7% учнів, що свідчить про високий рівень агресивності і невігластва. Значний відсоток опитаних (20,9%) байдужі до вказаного факту. Небезпечність позиції даних індивідів влучно описана Бруно Ясенським: «Не бійся ворогів своїх. У найгіршому випадку вони можуть вбити тебе. Не бійся друзів. У найгіршому випадку вони можуть зрадити тебе. Бійся байдужих – вони не вбивають і не зраджують, але лише з їхньої мовчазної згоди існує на землі вбивство і зрада» [4]. Педагогічну роботу з даною групою учнів слід спрямувати на формування почуття відповідальності, допомогти їм зрозуміти власну значущість, продемонструвати вплив кожної людини на загальносоціальні процеси.

Зважаючи на отримані результати, можемо зробити висновок, що перед науково-педагогічним загалом постає необхідність системного впровадження в навчально-виховний процес закладів освіти заходів, спрямованих на формування у свідомості підростаючого покоління розуміння руйнівного впливу нецензурних, вульгарних слів на психічне здоров'я людини. Виявлені в учнів викривлення моральних норм вимагають цілеспрямованих педагогічних зусиль щодо формування в них таких якостей як миролюбство, відповідальність, повага, стриманість, почуття міри тощо. Діяльність учнів в Інтернет-просторі потребує повноцінної педагогічної уваги, контролю і допомоги. У нових соціокультурних умовах важливим завданням для педагога постає забезпечення гармонійної асиміляції нових засобів комунікації

у життя учня та дотримання при цьому основоположного принципу буття «Не нашкодь!». Також вважаємо необхідною цілеспрямовану роботу по залученню учнів до процесу системного самопізнання, що дозволить їм уникати компромісів із сумлінням та суперечливості у думках, словах і діях, гармонізувати власний внутрішній світ, сприятиме формуванню у них ментального імунітету.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : підруч. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Евтух Н. Б. Культура взаимоотношений : учебник / Николай Борисович Евтух, Татьяна Викторовна Черкашина. – Черкассы : Издатель Чабаненко Ю. А., 2010. – 340 с.
3. Черкашина Т. В. Самопознание как способ предупреждения развития коррупции в университетской среде / Татьяна Викторовна Черкашина // Теоретична питання освіти і виховання : збірник наукових праць / за заг. редакцією проф. Матвієнко О. В. – Випуск 43. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2011. – С. 9-12.
4. Ясенский Б. Главный виновник / Бруно Ясенский. – М. : Правда, 1986

В статье представлены результаты констатирующего этапа педагогического исследования состояния сформированности коммуникативной культуры старшеклассников. Проанализированы ее вербальные проявления, уровень развития отдельных моральных качеств учеников, содержание их деятельности во всемирной сети Интернет, критичность отношения к содержанию Интернет-ресурсов, интенсивность пользования ими. Даны рекомендации по повышению уровня коммуникативной культуры респондентов.

Ключевые слова: коммуникативная культура, культурная норма, ненормативная лексика, сеть Интернет, факторы влияния, самостоятельность, трудолюбие, ментальный иммунитет.

The article is presented the ascertaining phase results of pedagogical research of high school students communicative culture. Analyzed their verbal manifestations, the development of moral qualities of students, the content of their activities in the World Wide Web, the critical attitude to the content of Internet resources, the intensity of use it.

Keywords: communicative culture, the cultural norm, inappropriate language, Internet, factors of influences, independence, mental immunity.

УДК: 37.035:374**А.Е. Бойко, м. Київ***

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ КОМПОНЕНТІВ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ В ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розкривається авторська методика формування основних компонентів творчого самовираження в молодших школярів в позашкільних навчальних закладах. Методика спрямована на практичну реалізацію педагогічних умов творчого самовираження молодших школярів.

Ключові слова: творчість, творче самовираження, молодші школярі, позашкільні навчальні заклади.

Однією з гострих проблем навчання в початковій школі є проблема стримування активності й емоційності дитини і, навпаки, активізація інертних та пасивних дітей. В результаті, вчитель прагне сформуванню якийсь оптимальний для навчальної діяльності рівень активності дитини.

Знання про людину як об'єкта самопізнання розосереджені в шкільній програмі з різних предметів, в рамках яких, дитина не може отримати тих знань, які б допомогли їй скласти психологічний портрет самої себе: яка вона, які її можливості, який творчий потенціал, за якими психологічними законами вона розвивається. Молодших школярів цікавлять питання побудови взаємин між людьми: як пізнати оточуючих людей і своє ставлення до них, як зрозуміти і розібратися в своїх почуттях, як реагувати поводитися у важких ситуаціях.

Слід зазначити, що на сучасному етапі саме в позашкільних навчальних закладах сформовано виховну систему, спрямовану на надання можливостей кожній дитині максимально розкрити свою індивідуальність, самовиразитися через творчість.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що проблемі творчого самовираження особистості присвячено праці К. Абульханової-Славської, А. Аніщук, І. Беха, О. Кононко, Л. Сафонової, А. Яфальян та ін. Проте розкриття методів

формування творчого самовираження дітей молодшого шкільного віку в позашкільних навчальних закладах не було предметом спеціального вивчення.

Мета статі – розкрити основні методи формування в молодших школярів компонентів творчого самовираження в умовах позашкільних навчальних закладів.

Дослідження В. Петровського свідчать, що критеріями розвитку особистості дитини можуть бути устремління. Устремління – це спрямованість людини на продукування таких дій, процес здійснення яких сам по собі переживається як насолода, де сама можливість дії перетворюється в спонукання («можу» перетворюється на «хочу»), а задоволення бажання діяти, очевидно, породжує зростання можливостей діяння [4, с. 27].

При цьому необхідними умовами виступають: орієнтація на актуалізацію категорій; опора на дитячу субкультуру; відкритість виховного впливу дорослого на дитину.

Актуалізація категорій передбачає відкриття дитині понять, які вже частково представлені в її суб'єктному досвіді, проте в процесі спілкування з дитиною створюються такі умови, при яких у неї з'являється можливість самостійно відкрити їх у собі, поділитися своїми знаннями, усвідомити, що вона сама це відкрила і насолодитися цим відкриттям.

Опора на дитячу субкультуру передбачає орієнтацію виховного впливу дорослого на цінності та норми самих дітей, що додає спілкуванню статус самоцінності, народжується спрямованість дітей і дорослих у спілкуванні.

Відкритість вихователя, розкривається в тому, що дорослий сам по собі цікавий дитині, як носій "дорослих" видів діяльності, своєю спрямованістю до пізнання, творчості і переживань.

У контексті вищезазначеного формування в молодших школярів компонентів творчого самовираження проводилось за програмою "Майстерня творчого самовираження", в якій закладена цілісна методична система навчання дітей навичкам самовираження та саморегулювання емоцій у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів на основі синтезу психології та різних видів мистецтв. Методологічною основою даної програми є дослідження Г. Бардієр, І. Нікольської, І. Ромазан, Т. Череднікової, Дж. Андерсон [1; 2].

Мета програми “Майстерня творчого самовираження” – створити умови, що сприяють саморозкриттю і самовираженню, і, як наслідок, самоприйняттю молодшого школяра.

Головна функція програми – забезпечення умов для пізнання і засвоєння молодшими школярами способів вираження своїх думок, почуттів і переживань. Критерієм оцінки роботи з дітьми за даною програмою є розвиток їх індивідуальних якостей з постійним виявленням творчих ресурсів і невичерпним бажанням власних відкриттів у різних сферах діяльності.

Завдання програми:

1. Формувати систему знань школяра про самого себе і спонукати його до самопізнання.
2. Сприяти розвитку вміння адекватно сприймати навколишній світ, людей, себе, розумно реагувати і володіти собою в процесі соціальної взаємодії.
3. Навчити дітей усвідомлено діяти в ситуації вибору, бути впевненим в собі, відчувати свою індивідуальність і значимість.
4. Сприяти вдосконаленню комунікативних навичок у діловому і особистому спілкуванні з однолітками і дорослими.

Виходячи з аналізу сучасних напрямків виховання молодших школярів (Д. Андерсон, А. Белоусов, І. Зіміна, А. Лобова, Л. Шибаєва та ін.), виховний процес доцільно будувати на основі цілісної системи у взаємодії організаційного, структурного та змістовного аспектів.

У зв'язку з цим нами була розроблена програма психолого-педагогічного супроводу школярів, їх батьків і педагогів поза-шкільних навчальних закладів з метою розкриття молодшими школярами своєї індивідуальності у процесі творчої діяльності. Спираючись на дослідження Л. Сафонової, супровід ми розуміємо як:

1. Прямування за природним розвитком емоційної сфери дитини на даному віковому та соціокультурному етапі онтогенезу, спираючись на безумовну цінність суб'єктного емоційного досвіду дитини, пріоритет її потреб, цілей і цінностей розвитку.
2. Створення необхідних умов для самостійного творчого освоєння дітьми способів емоційного саморегулювання та відносин зі світом, самим собою, а також для здійснення кожною дитиною емоційно і особистісно значущих життєвих виборів [5, с. 56].

Разом з цим при створенні програми “Майстерня творчого самовираження” для роботи з молодшими школярами у позашкільних навчальних закладах ми виходили з наступних положень.

По-перше, зі вступом до школи внутрішній світ дитини змінюється. Провідним стає мотив повинності, хоча в багатьох ситуаціях мотив бажання ще дуже сильний. Конфлікт мотивів “хочу – треба” може викликати у дитини як прояв негативізму та агресії, так і важкі внутрішньоособистісні конфлікти, хворобливі емоції, страхи. Цей конфлікт може змінити особистість дитини.

По-друге, ставлення молодшого школяра до себе і оточуючих нестабільне. Воно залежить від безлічі непрогнозованих ним факторів, слів вчителя та однолітків, порад батьків, особистих невдач і негараздів. Ці особливості психологічної атмосфери перебування дитини в позашкільних навчальних закладах і сформували наші підходи до взаємодії і взаємин з дітьми молодшого шкільного віку.

Враховуючи вікові особливості фізичного, психічного і соціального розвитку молодших школярів, робота проводилась з двома групами дітей:

- 1) 6-7 років – етап адаптації дитини до шкільного навчання. Оскільки воно насичене напруженими, постійно мінливими і незвичайними умовами життєдіяльності дитини, створюючи тим самим стресогенність в ситуаціях шкільної, і позашкільної взаємодії. Ситуативний стрес породжує зростання напруги в самопочутті молодших школярів.
- 2) 8-10 років – етап завершення періоду адаптації дитини до школи. Характеризується відносно спокійним і рівномірним фізичним розвитком. На цьому етапі молодші школярі досить життєрадісні, врівноважені, емоційні, активні в спілкуванні, допитливі, жваво цікавляться всім, що їх оточує.

Заняття містять етюди, вправи, ігри розвивального характеру, що відповідає віковим особливостям молодших школярів. Основні види діяльності: ігрова (сюжетно-рольова, дидактична, творча гра), музично-ритмічна, спів, театралізована (елементи комунікативного тренінгу) і т.д.

Структура занять завжди представлена трьома блоками: емоційним, когнітивним, поведінковим, відповідно кожен представлений комплексом ігор, вправ і має структуровану систему завдань.

Кожна вправа включає в діяльність фантазію (думки, образи), почуття (емоції) і рух так, щоб через механізм їх функціональної єдності дитина вчилася довільно впливати на кожен з елементів цієї тріади (думки, почуття, рух). Будеться заняття у вигляді сюжетно-рольової гри, об'єднаної однією темою. Зміст структуровано у вигляді трьох модулів: "Я пізнаю себе", "Я розвиваю себе" і "Я змінюю себе". Тематично зміст представлено розділами: "Подорож в країну Психологію", "Казка про мене Самого", "Подорож на острів Кмітливості", "Подорож на острів Почуттів", "Світ, в якому я живу" та ін. Назви тем для дітей 6-7 років носять казковий характер, тематика розділів для дітей 9-10 років – проблемна, пошукова і представлена розділами: "Моє справжнє Я", "Світ моїх почуттів", "Як я сприймаю інших людей", "Як я оцінюю себе", "Світ моїх думок". Таким чином, кожний тематичний блок структуровано так, щоб послідовно і поетапно реалізуватися в рамках конкретного модуля.

Модуль "Я пізнаю себе" містить прийоми і методи, спрямовані на отримання інформації про світ своїх думок, почуттів і переживань. На цьому етапі роботи використовуються різні ігрові прийоми: короткі оповідання, створення казок, малювання, моделювання ситуацій тощо. Мета модуля – сприяти визначенню і розумінню фактів та подій в їх послідовності, спонукаючи молодших школярів до відбиття реальної дійсності, на пізнання своїх думок, почуттів і переживань. Тут частіше використовуються вправи типу: "Звукові загадки", "Ану, відгадай", "Чарівна скринька" тощо.

Зміст модуля "Я розвиваю себе" також включає ігри, вправи і завдання, засновані на принципі єдності когнітивного, емоційно-ціннісного і діяльнісного компонентів, і включають елементи тренінгу, арт-терапії, ігрові завдання типу: "Чарівні секрети", "Релаксація" тощо. Мета цього модуля – спонукати молодших школярів до осмислення і проєктування фактів, подій.

Модуль "Я змінюю себе" представлено комплексом ігор та вправ, націлених на активізацію механізмів самовиховання. З цією метою використовувалися оповідання, казки, які спонукають дітей до усвідомлення значущості бути "гарним господарем" своїх почуттів, думок і дій, керувати і розпоряджатися ними". Використовуються ігрові вправи типу: "Я – молодчинка", "Я хочу", "Я можу", нісенітниця, небилиця, перевертні тощо.

Когнітивний блок – центральним завданням даного блоку є формування у дітей самосвідомості особистості. У молодшому шкільному віці найбільш значимими є такі ланки самосвідомості, як усвідомлення імені, прагнення до визнання і усвідомлення прав і обов'язків. Виходячи з цього, ми використовуємо наступні ігри-вправи:

1. Спрямовані на гармонізацію усвідомлення імені: “Паровозик”, “Весела подорож”, “Співаємо ім'я”, “Ласкаве ім'я”, “Маленьке ім'я”, “Малюємо ім'я”, “Квітка - ім'я”.
2. Спрямовані на гармонізацію прагнення до визнання: “Подарунок”, “Снігова королева”, “Конкурс хвальків”, “Комплімент”, “Так, я такий (така)”, “Царівна-Несміяна”, “Гидке каченя”, “Я вмю”, “Вгадай-но”, “Сліпий і поводитир”, “Золота рибка”, “Я дорослий” та ін.
3. Спрямовані на гармонізацію усвідомлення дітьми прав і обов'язків: “Так і ні”, “Фантазери”, “Проходив у синьому капелюсі”, “Кімната сміху”, “Зоопарк”, “Лісова школа”, “Педрада”, “Учень повинен”, “Батьки і діти”, “Я маю право”, “Я учитель”.

Слід зазначити, що особливістю цієї структурної ланки самопізнання у молодших школярів є значне переважання усвідомлюваних обов'язків над правами. Крім того, усвідомлювані обов'язки, як правило, однобічно орієнтовані на забезпечення успішності навчання в школі або на стримування у дітей потреб у грі та русі. Виходячи з цього, основні цілі вправ, наведених в цьому розділі, були визначені як розширення переліку прав, усвідомлюваних дітьми, і формування у дітей уявлень про відносність усвідомлюваних ними обов'язків.

Емоційний блок – центральним завданням цього блоку є формування у дітей емоційної децентрації – здатність індивіда сприймати і враховувати в своїй поведінці стан, бажання та інтереси інших людей. Для вирішення означеної проблеми слід: а) привернути увагу дітей до емоційного світу людини; б) навчити їх вираженню і розпізнаванню деяких базових емоцій; в) ініціювати їх самопізнання.

Усього ми виділяємо чотири етапи роботи:

Перший етап. Знайомство молодших школярів з деякими базовими емоціями. Враховуючи вікові можливості першокласників, ми знайомимо дітей з наступними базовими емоціями: радістю, образою, гнівом, страхом, соромом, інтересом, сумом, здивуванням,

горем, відразою. Умовно можна виділити послідовність кроків (при вивченні кожної емоції):

Крок 1. Первинне знайомство з емоцією. Дітям пропонується зобразити цю емоцію в міміці, жестах, рухах, зобразити на малюнку тощо. Потім педагог спонукає дітей згадати, що вони, напевно теж іноді відчувають це почуття і пропонує їм закінчити речення – “почуття (радість, образа і т.д.) – це коли ...”. Метод незакінчених речень дає можливість визначити, наскільки адекватно діти усвідомлюють дану емоцію. Потім знайомство з емоціями продовжується у грі в асоціації. Діти по черзі придумують, якою квіткою могли б бути емоції та почуття, якою твариною, яким звуком, яким запахом, яким кольором.

Вивчаючи негативні почуття, необхідно попрацювати із ставленням дітей до покарань їх батьками – фізичних (биття, стояння в кутку) або нефізичних (заборона прогулянки, будь-яких ігор, перегляду телевізора, лайка). Тому дуже важливим, на наш погляд, є обговорення ставлення дітей до покарань дорослими, яке проводиться з великою обережністю – без переходу на розмову про реальних батьків дітей та реальних покарання. Таке обговорення зручніше проводити методом незакінчених речень “Якщо дитина зробила погане, то можна ...”. Поступово дітей навчають конструктивним способам роботи з почуттями. Це робиться за допомогою казок, оповідань.

Крок 2. Навчання розпізнаванню і безпідставного прояву почуттів. Тут так само використовуються різні ігри, вправи, мета яких не тільки впізнавання почуттів інших людей, персонажів казок, оповідань, але і формування навичок передачі емоцій тілом, диханням. З цією метою діти складають або малюють казки про яку-небудь емоцію або ж про зустріч двох або трьох емоцій.

Другий етап. Навчання розуміння відносності в оцінці почуття. У бесіді з дітьми обговорюється ситуації, коли одна і та ж сама дитина в один час може здійснювати погані вчинки, а в інший – хороші. Колись може допомагати іншим людям, а колись заважати і т.д. Те ж саме характерно і для почуттів. Дітям пропонується придумати ситуації, в яких досліджуване почуття робить хороші чи погані вчинки: заважає оточуючим або допомагає; коли воно виглядає прекрасним, а коли потворним. Ефективний тут і такий метод, як малювання даного почуття у двох ситуаціях: позитивної і негативної. Після роботи з кожним почуттям робиться

висновок про те, що не буває поганих або хороших почуттів. Будь-яке почуття може бути корисним як самій людині, так і оточуючим його людям, і може і шкодити. Надалі педагог стежить за тим, щоб діти не вживали поєднання "погані або хороші почуття", підкреслює їх відносність. Для закріплення розуміння дітьми відносності почуттів використовуються оповідання, драматизації, що ілюструють дане розуміння.

Третій етап. Навчання конструктивному вирішенню.

Крок 1. Навчання дітей вмінню володіти своїми почуттями. З цією метою використовуються оповідання, казки, які спонукають дітей до розуміння значущості бути "гарним господарем" своїх почуттів, керувати ними, розпоряджатися ними.

Крок 2. Навчання вмінню звертати увагу на почуття іншої людини в конфліктних ситуаціях. В ході розвиваючої роботи, спрямованої на формування зазначених навичок, важливо підвести молодших школярів до того, що нерозуміння людьми почуттів один одного так само може привести до конфлікту. З цією метою використовуються розповіді, що спонукають дітей до емоційної рефлексії, пошуку способів конструктивного вирішення конфліктів. Ефективним на даному етапі є звернення до ситуацій, близьких дітям із життєвого досвіду з пропозицією "вгадати" почуття героїв. Героями ситуацій можуть бути як однолітки, так і дорослі. Ефективним є метод драматизації цих ситуацій.

Крок 3. Навчання дітей прийняттю відповідальності за свої почуття на самих себе. Робота націлена на розпізнавання причин виникнення і зміни почуттів протягом дня, а так само на пошук способів зміни неприємних відчуттів. Тут так само використовуються ігри-драматизації, казки, оповідання, практичні завдання.

Четвертий етап. Підсумковий. Завершується цей блок святом, на яке запрошуються батьки дітей. Форма проведення різна: KBK, спектакль, "карнавал ігор" та ін. Головне – створення ситуації свята і радості з метою максимального творчого самовираження молодших школярів.

Основний метод, який ми використовуємо при взаємодії з дітьми 9-10 років – це діалогічний метод на основі обговорення малюнків і розповідей дітей. Суть методу в наступному: на початку заняття, після розминки, дітям дається тема для малювання, яка в даний момент цікавить педагога або хвилює дітей. Закінчивши малюнок, учні по одному підходять до педагога і

показують йому малюнки. Педагог починає по малюнку задавати уточнюючі питання, просить дати назву малюнку, розповісти (описати), що на малюнку відбувається. При цьому дитина може домалювати малюнок, обміркувати і дати письмову відповідь на питання педагога, зафіксувати свою думку, висловити ставлення. В цей час педагог взаємодіє з іншими дітьми. Таким чином, педагог одночасно перебуває у взаємодії з усіма дітьми класу. Питання та коментарі конфіденційні, даються тихим голосом, практично “на вухо” дитині, вони не визначені і сформульовані в досить короткій формі (“Уточни, що конкретно ти відчував?”, “Не розумію, що злякало?”, “Що змусило переживати?”). Інші діти знають, що заважати такій розмові не можна. Якщо дитина захоче розповісти про те, що вона обговорює з педагогом іншим – вона сама це зробить.

Цей метод є тим ефективним методом взаємодії, який забезпечує високу педагогічну та психологічну результативність гурткових занять, спонукаючи дітей до рефлексії, самооцінки, як механізмів саморегулювання емоційних переживань. Слід уточнити, що діалог ми використовуємо не тільки в процесі сюжету малюнка, а й у спеціально створених, змодельованих умовах.

Молодшим школярам пропонується “перевтілитися” в “героїв” конкретної життєвої ситуації, яка не має розв’язків, тільки позначену проблему, початок сюжету. Дитина моделює своє (уявляючи спочатку) поведінку, діючи так, як йому хочеться (не обов’язково так, як належить), адже тут він грає когось іншого, а той – інший, не обов’язково може бути хорошим. Таким чином, у дитини з’являється можливість висловити внутрішній негатив, агресію, яка заважає йому, в дозволеніх і прийнятних для даної ситуації способах.

Таким чином, розроблена навчальна програма “Майстерня творчого самовираження” дає можливість практичної реалізації окреслених педагогічних умов, виконання яких забезпечує ефективно вирішення проблеми творчого самовираження молодших школярів у позашкільних навчальних закладах. У дітей молодшого шкільного віку домінують переважно потреби в саморозвитку, грі і наслідуванні, у свободі вибору та досвідченості. У зв’язку з цим, провідними видами діяльності для них є різноманітні ігри та творчість. Зміст гурткових занять включає невеликий за обсягом, але цікавий теоретичний матеріал, вправи, елементи тренінгу,

арт-терапії, діагностичні, інтелектуальні ігри, різні види творчої діяльності: пізнавальну, комунікативну, виконавську, ігрову та образотворчу.

Література

1. Андерсон Джилл. Думай, пытайся, развивайся / Джилл Андерсон / Общ. ред. и перевод А. Л. Шлионский, Д.М. Шлионский, Н. В. Никифорова; пер. с англ. – СПб. : Азбука. 1996. – 92 с.
2. Бардиер Г. Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей / Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередникова. – Кишинев - Спб. : Дорваль, 1993. – 107 с.
3. Никольская И. Уроки психологии в начальной школе: из опыта работы / И. Никольская, Г. Бардиер. – СПб, Рига: НПЦ Эксперимент, 1996. – 80 с.
4. Петровский В.А. Теоретические проблемы психологии личности в системе межличностных отношений / В. А. Петровский // Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – С.8-36.
5. Сафонова Л. В. Эмоциональное благополучие ребенка как основное условие успешной адаптации к школьному обучению / Л. В. Сафонова // Образование - будущее России. Материалы науч. практ. конференции. Ек-г. : Изд-во Уральск. пед. ун-та, 1994. – С. 56-61.
6. Яфальян А.Ф. Школа самовыражения / А. Ф. Яфальян. – М. : Феникс, 2011. – 324 с.

В статье раскрывается авторская методика формирования основных компонентов творческого самовыражения младших школьников во внешкольных учебных заведениях. Методика направлена на практическую реализацию педагогических условий творческого самовыражения младших школьников.

Ключевые слова: творчество, творческое самовыражение, младшие школьники, внешкольные учебные заведения.

The article is devoted to the methods of formation of the main components of the creative self-expression of primary school age children in the out-of-school educational institutions. This methods is directed to the practical realization of the pedagogical conditions.

Keywords: creativity, creative self-expression, school age children, out-of-school educational institutions.

УДК 371.011.3

*В.В.Бойченко, м.Умань****СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ
РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ**

На основі аналізу філософської, психологічної і педагогічної літератури розкрито сутність понять „культура”, „культура праці”, „культура розумової праці”; визначено та обґрунтовано важливість формування у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури розумової праці. Охарактеризовано структурні компоненти культури розумової праці як характеристики особистості.

Ключові слова: культура, культура праці, культура розумової праці, студенти, структурні компоненти.

Соціально-економічні перетворення, що відбуваються в нашій країні, зумовлюють потреби суспільства в особистості, котра володіє новим типом мислення, здатна ефективно розв'язувати свої життєві та професійно-педагогічні проблеми. Основною метою вищої педагогічної освіти в цьому контексті постає не тільки підготовка кваліфікованих працівників відповідного рівня і профілю, які вільно володіють професією, готові до постійного професійного вдосконалення, а й забезпечення умов для прояву ними самостійності і творчої самореалізації, які є рушійною силою здійснення предметних і соціокультурних перетворень. У зв'язку з цим *актуалізується* проблема винайдення засобів оптимізації навчально-виховного процесу, ефективного вирішення завдань, що висуваються сьогодні перед вищими педагогічними закладами, зокрема в плані посилення інтелектуального розвитку особистості, орієнтації її на оволодіння способами самостійного отримання знань, формування вмінь і навичок розумової праці.

Теоретичні положення щодо оптимізації навчально-виховного процесу у вищій школі набули висвітлення в працях І. Беха, С. Горчинського, І. Зязюна, О. Коберника, В. Кременя, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін.

Характеристичі культури загальної, професійної, навчальної діяльності, визначенню способів підвищення ефективності розумового розвитку студентів присвятили свої дослідження С. Вітвицька, М. Корінний, О. Степанов, М. Фіцула, В. Шевченко, В. Шейко та ін.

Одним з вагомих результатів реалізації цих способів є формування у студентів культури розумової праці як важливої складової

загальної культури особистості, що забезпечує ефективне самостійне здобуття знань з різноманітних джерел інформації, оволодіння вміннями їх переробки та практичного застосування.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури розкрити сутність поняття „культура розумової праці“, визначити її структуру.

„Культура розумової праці“ – складне поняття, для з’ясування сутності якого необхідно розглянути зміст тих понять, що його утворюють – „культура“, „культура праці“ і „розум“.

Від моменту свого виникнення поняття „культура“ розумілося як опозиція поняттю „натура“ – тобто природа. Ним позначалося „оброблене“, „штучне“ на противагу „природному“, „дикому“ для розрізнення рослин, вирощених людьми, і дикорослих [8, с. 9]. Уже в цьому первісному тлумаченні культури підкреслювалася така важлива її ознака, як присутність людського фактору, визнання можливостей людини впливати шляхом певної діяльності на навколишній світ.

У подальшому слово „культура“ набуває більш узагальненого значення, яке охоплювало всю сукупність створених людськими спільнотами традиційних благ і цінностей. У цьому розумінні культура поставала як створена людиною „друга природа“, надбудована над природою первісною, до певної міри окремий світ, створений людиною додатково до світу природного.

З погляду сучасної філософії, термін „культура“ означає „... догляд, покращення, облагородження тілесно-душевно-духовних нахилів і здібностей людини“. Щодо конкретного змісту цього поняття, він пов’язується з різними сферами людської життєдіяльності: моралі і звичаїв, мови, писемності, одягу, поселень, роботи, способу виховання, економіки, науки, техніки, мистецтва, релігії. Культура – „це вираження і результат самовизначення волі народу чи індивіду („культурна людина“)" [13, с. 229].

Залежно від рівня, масштабів, форм соціальної взаємодії, виокремлюють певні типи і форми культури. До основних типів культури залічують:

- загальнолюдську культуру (створена людством протягом усієї історії свого існування);
- суперкультуру (створена конкретним суспільством і передається від покоління до покоління);
- субкультуру (сукупність переконань, цінностей, норм, зразків поведінки, характерних для певної соціальної спільності, наприклад, національні, професійні субкультури);
- особистісну культуру (культура конкретного індивіда) [5, с. 77].

Щодо останнього типу, термін „культура” розглядається як похідний від латинського *cultura* – виховання, освіта, розвиток і включає сукупність традицій, правил поведінки, моральних та естетичних цінностей, створених людством протягом його історичної еволюції; духовний компонент людської діяльності, який забезпечує різноманітні сторони життя людини; особлива сфера і форма діяльності, яка має свій зміст і свою структуру; рівень життєдіяльності, який забезпечується постійною підтримкою високих взірців реальної діяльності і поведінки людини.

Отже, культура є складним суспільним феноменом, який відігравав і продовжує відігравати величезну роль у життєдіяльності людини. Культура впливає на працю, побут, дозвілля, менталітет, спосіб життя як усього суспільства, так і окремої особистості. Розвиток культури щільно пов'язаний з прогресом людства, його перспективами. Культура – це не тільки досягнення минулого, – вона багато в чому визначає сьогодення і майбутнє не лише окремої особистості, а й усього людства. Головне призначення культури полягає в тому, щоб постійно сприяти духовному розвитку людини, розкриттю її талантів, здібностей і можливостей. Створюючи різноманітний світ культури, людина водночас розвиває свої творчі сили, формує своє духовне обличчя. У певному сенсі людина є мірою культури.

Щодо поняття „культура праці”, воно також не має однозначного тлумачення.

Відомий підхід, згідно з яким культура праці розглядається як особистісне утворення, що охоплює знання сутності, основних принципів певної діяльності; загальнотеоретичні та спеціальні знання, знання та вміння, які пов'язані із знаходженням, збереженням та обробкою інформації з різних джерел; уміння та навички планування, організації, контролю та аналізу результатів своєї діяльності [1, с. 11].

На думку В. Барнашової, культура праці складається з таких елементів, як:

- організація своєї праці як складової певного навчального колективу;
- планування та обліку своєї роботи;
- творчий підхід до будь-якої справи на базі засвоєних теоретичних знань;
- раціональна організація робочого місця;
- дотримання чистоти і порядку;
- економія використання часу [3, с. 41].

Звертаючись до вивчення проблеми формування культури праці учнів, Н. Дупактлумачить її як „насамперед, засвоєння знань, які переходили б у гнучкі вміння, раціональні спроби, щоб навчальний результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей учнів, гуманізація процесів взаємовідносин у класному колективі, застосування групової роботи, ігрових ситуацій, які імітують реальний трудовий процес, поопераційні морально-оціночні вміння як обов'язкова умова повноцінного навчання. Адже будь-який контроль тісно пов'язаний з оцінкою, оскільки у процесі контролю над виконанням завдання не тільки визначається ступінь правильності дій і результатів, а й висловлюються оцінні судження щодо якості роботи” [6, с. 26].

На думку В. Ковальчук, найважливіший показник високого рівня культури праці – це вміння, здатність планувати свою роботу, що передбачає чітке усвідомлення її цілей, аналіз умов майбутньої діяльності, визначення шляхів, способів і засобів досягнення мети, прийняття раціонального рішення для виконання свого задуму” [10, с. 80].

Розкриваючи сутність культури праці, С. Бадюкова відзначає, що, по-перше, культура праці має не тільки описове, а й вартісне значення. Коли йдеться про культуру праці, маються на увазі не лише визначні досягнення людської діяльності (предмети матеріальної і духовної культури), а й досконалість, найбільша повнота виявлення тієї чи іншої якості діяльності, її організації і результатів.

По-друге, особливість цього поняття полягає в тому, що питання культури праці – це питання про те, якою мірою в тих чи інших факторах праці виявляється творча сутність людини. Тобто, говорячи про культуру праці, „ми завжди маємо враховувати те, як позначаються практичні результати праці і сама її організація на людині, як вона стає умовою і засобом стимулювання або гальмування її власних здібностей” [2, с. 89].

По-третє, особливістю культури праці є вираження цілісної характеристики проявів людини. Про цей вид культури говорять тоді, коли „бажають передати не якість окремої сторони або властивості людини, а її інтегральні, об'єднані в єдине ціле, якості, які, проте, проявляються у зумовленому відношенні” [2, с. 89].

Розум – це здатність людини мислити, відображати й пізнавати об'єктивну дійсність. Це найдосконаліша форма теоретичного осягнення дійсності, свідоме оперування поняттями, синтез знань на найвищому рівні творів та ідей. Він аналізує й оцінює як дані органів чуття, так і розсудкову діяльність, а також самого себе.

Розумовий розвиток – процес вдосконалення інтелектуальної сфери і пізнавальних здібностей людини. Він може прискорюватися шляхом відбору навчального матеріалу і формування раціональних умінь самостійної роботи. Адже, як справедливо зазначав П. Блонський, „Порожня голова не розмірковує; чим більше досвіду і знань має ця голова, тим більш здатна вона розмірковувати” [4, с. 86]. Знання перетворюються мисленням, і в цьому розумінні є засобом розвитку мислення. Тому важливе завдання вищої освіти полягає в тому, щоб забезпечити максимальний розвиток мислення, навчання студентів продуктивним засобом мислення, засобом самостійно поповнювати і оновлювати знання, усвідомлено застосовувати їх під час розв’язання теоретичних і практичних завдань.

Мислення є процесом опосередкованого й узагальненого пізнання предметів та явищ об’єктивної дійсності в їх істотних зв’язках і відносинах. Думка – це результат перероблення мозком конкретних чуттєвих даних (відчуттів, сприймань, уявлень) у відриві від конкретної дійсності.

Підвищенню ефективності цього процесу сприяє засвоєння теоретичного матеріалу і розв’язання завдань щодо застосування знань на практиці на основі елементів самостійного пошуку, передбачення і прогнозування як результатів рішення, так і способів діяльності.

Водночас слід зважати на те, що, як відзначає Е. Ільєнков, „покалічити орган мислення значно легше, ніж будь-який інший орган людського тіла, а вилікувати його дуже важко. І одним з найбільш „дієвих” засобів калічення мозку та інтелекту є формальне заучування знань. Саме в такий спосіб „виробляються” люди з атрофованою здібністю судження. Люди, які не вміють грамотно співвідносити засвоєні ними загальні знання з реальністю, а тому повсякчас стикаються з непорозуміннями. Зубріння, що підкріплюється постійним повторенням, калічить мозок та інтелект тим вірніше, чим – своєрідний парадокс – більш справедливими і „розумними” є самі по собі знання, що засвоюються” [9].

На необхідність дотримуватися певних „правил” розумової праці звертав свого часу увагу В. Сухомлинський. На перше місце він ставить читання наукової літератури з предмету, який викликає захоплення, „щодня хоч би дві сторінки”. Це, за словами педагога, формує інтелектуальний фон навчання, а чим більший фон – тим легше вчитися. На другому місці – вміння слухати викладача, конспектування лекцій, розділивши конспект на дві графи для запису корот-

кого викладу матеріалу та того, над чим треба подумати. Створивши такий „каркас“, вважає педагог, можна буде легко і швидко пригадати весь матеріал. Далі В. Сухомлинський наголошує на важливості дотримання режиму робочого дня, виконання творчої розумової праці після помірних фізичних навантажень. Наступним кроком названо вміння створювати власну систему розумової праці (співвідносити головне й другорядне у становленні здібностей, нахилів, формуванні знань, умінь відокремлювати одне від одного).

Важливе значення для розумового саморозвитку, на думку педагога, може стати вміння створювати внутрішні стимули, адже розумова праця не завжди буває цікавою, вдумливо добирати необхідну літературу, виключати несуттєве. Він закликає економити час, для чого створити свою систему записів, зберігаючи в такий спосіб те, що почерпнуто з книжок. Для кожної роботи шукати найбільш раціональні способи розумової праці: „Чим глибше ви вдумалися, тим міцніше відкладеться в пам'яті“. На завершення В. Сухомлинський закликає не марнувати часу, не відкладати „на завтра“ те, що можна зробити сьогодні, і наголошує; „Чим більше ви знаєте, тим легше оволодівати новими знаннями“ [11, с. 615–618].

Сьогодні, коли відбувається переорієнтація поглядів на сутність навчального процесу, ці поради В. Сухомлинського не втрачають своєї актуальності.

Сучасні дослідники, які звертаються до вивчення питань оптимізації навчального процесу у вищій школі, дотримуються єдиної точки зору щодо його мети: розвиток студента як суб'єкта навчальної діяльності. Стати ж таким суб'єктом він може, якщо він оволодів тією часткою соціального досвіду, в якій містяться знання про способи навчальної діяльності, і вміє вибудувувати свою діяльність відповідно до цих знань, досягаючи завдяки цьому позитивних результатів. Тобто, йдеться про оптимізацію розумового виховання студентів.

Основним завданням розумового виховання є розвиток мислення взагалі та різних його видів зокрема. Воно також передбачає оволодіння основними розумовими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, систематизацією). Розумове виховання – це „надбання знань і формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вироблення культури розумової праці, виховання інтересу й потреби в розумовій діяльності, у постійному збагаченні науковими знаннями, у застосуванні їх на практиці“ [11, с. 616]. Важливим завданням розумового виховання є формування культури розумової праці.

Культура розумової праці може бути визначена як уміння раціонально організувати режим розумової праці, виробляти певну систему, здатність робити все точно, чітко, акуратно, тримати в порядку робоче місце і матеріали. Це характеристика особистості студента, що якісно визначає його спроможність навчатися й уособлює рівень розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей, операційно-технологічних умінь (зосереджено й уважно працювати; долати труднощі; використовувати різні види пам'яті – логічну, моторну, зорову; вести спостереження і записи; здійснювати самоконтроль; раціонально організовувати режим розумової роботи) та відповідних особистісних якостей і психічних властивостей.

Культура розумової праці є інтегральним утворенням, що має складну структуру. Ми в своїй роботі уявляємо цю структуру як сукупність таких компонентів: цільового, мотиваційного, змістового та організаційного.

Цільовий компонент є визначальним у виборі змісту, форм, методів і засобів навчального процесу. Це передбачає „включення в освітній процес елементу його осмислення, в ході якого відбувається побудова особистісного ставлення суб'єкта навчання до предмету своєї діяльності” [7]. Тобто, суб'єкт навчання має усвідомлювати, що мета є основною передумовою його діяльності, тому що сама визначає результат діяльності.

Мотиваційний компонент є необхідною складовою культури розумової праці, яка забезпечує створення розливающего середовища, що сприяє формуванню в студента внутрішньої мотивації до формування дослідницького світогляду. За наявності позитивної мотивації студент буде прагнути розв'язувати будь-яку проблему з позиції дослідницького аналізу.

Основними поняттями мотиваційного процесу є мотивування, мотив, мотивація і емотивність. Мотивування – це зовнішній процес формування мотивів, а мотивація – внутрішній процес психічного і психологічного управління поведінкою людини. Внутрішньою спонукальною причиною розумової діяльності людини є мотив цієї діяльності, а емотивність – суб'єктивне розумове пояснення самим індивідом своєї поведінки [12, с. 27– 28]. Мотиваційний компонент становить сукупність дій з формування позитивного мотивування до здійснення успішної розумової діяльності, застосування ефективних технологій стимулювання дослідницьких робіт за допо-

могою активізації творчої діяльності і підвищення інтересу до майбутньої професійної діяльності.

Змістовий компонент визначає необхідну сукупність знань, практичних умінь і ціннісних ставлень студента до навчальної діяльності.

Організаційний компонент є рушієм процесу навчання, що забезпечує планування, організацію і контроль за зростанням якості розумової діяльності, дотриманням її культури.

Проведений нами аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури дав змогу зробити такі висновки:

Поняття „культура розумової праці” є складним за своєю сутністю і може бути визначене як уміння раціонально організувати режим розумової праці, здатність робити все точно, чітко, акуратно, тримати в порядку робоче місце і матеріали, спроможність студента навчатися завдяки високому рівню розвитку розумових, пізнавальних, творчих і пошуково-дослідницьких здібностей, операційно-технологічних умінь та відповідних особистісних якостей і психічних властивостей.

Структурними компонентами культури розумової праці студентів визначили: цільовий, мотиваційний, змістовий та організаційний, кожний з яких має свої властивості й виконує певні завдання.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці критеріїв і показників сформованості у студентів вищих педагогічних навчальних закладів культури розумової праці, виявленні рівнів її сформованості.

Література

1. Авраменко О. Б. Культура праці школярів та її формування на уроках трудового навчання / О. Б. Авраменко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – № 4. – С. 11–14.
2. Бадюкова С. В. Поняття культури праці як психолого-педагогічна проблема / С. В. Бадюкова // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. – Вип.. 76 / Чернігівський держ. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – С. 87–89 (Серія: Педагогічні науки).
3. Барнашова В. Я. Привитие навыков культуры труда / В. Я. Барнашова // Школа и производство. – 1978. – № 3. – С. 41–42.
4. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. – Т.1. – С. 83–125.

5. Герасимчук А. А. Соціологія : навч. посіб. / А. А. Герасимчук, Ю. І Палеха, О. М. Шиян – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 246 с.
6. Дупак Н. Передумови виховання в учнів культури праці / Н. Дупак // Рідна школа. – 2000. – № 3. – С. 28 – 30.
7. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со зниево-ориентированным и культурологическим / Е. О. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сентября: [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2--7/0930-23htm>
8. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Татьяна Викторовна Иванова – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
9. Ильенков Э. В. Об идолах и идеалах / Э. В. Ильенков. – М. : Право, 1998. – 243 с.
10. Ковальчук В. І. Формування культури праці учнів ПТНЗ художнього профілю: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / В. І. Ковальчук. – К., 2005. – 288 с.
11. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 2. – 1976. – С. 615–618.
12. Устемиров К. У. Методика обучения общетехническим и специальным дисциплинам / Устемиров К. У., Васильев И. Б., Девятярова Т. А. – Алматы: РАД и АЛ, 2006. – 304 с.
13. Философский энциклопедический словарь / [уклад.: Губский Е. Ф., Кораблева Г. В., Лутченко В. А.]. – М. : ИНФРА, 2000. – 576 с.

На основе анализа философской, психологической и педагогической литературы раскрыта сущность понятий «культура», «культура труда», «культура умственного труда», определена и обоснована важность формирования у студентов высших учебных заведений культуры умственного труда. Охарактеризованы структурные компоненты культуры умственного труда как характеристики личности студента.

Ключевые слова: культура, культура труда, культура умственного труда, студенты, структурные компоненты.

On the basis of analysis of philosophical, psychological and pedagogical literature essence of concepts «culture», «culture of labour», «culture of mental work» is exposed, importance of forming the students' of higher educational establishments culture of mental work is certain and grounded. The structural components of culture of mental work as descriptions of personality of student are described.

Keywords: culture, culture of labour, culture of mental work, students, structural components.

УДК 37.032:371.7

*О.М.Ващенко, м.Київ**

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЩОДО ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я В ГРУПАХ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ

Розглядається сутність поняття „компетентність”, розкривається зміст компетентності щодо збереження і зміцнення здоров'я; показана важливість формування такої компетентності у дітей молодшого шкільного віку. Розкрито зміст, форми і методи формування у молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності у роботі групи продовженого дня.

Ключові слова: компетентність, збереження і зміцнення здоров'я, молодші школярі, група продовженого дня, зміст, форми і методи.

Завданням сучасної школи є виховання компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно до ситуації, застосовуючи знання й беручи на себе відповідальність за свою діяльність. Однією з ключових компетентностей є здоров'язбережувальна, тому слід комплексно підходити до її формування в учнів. Це означає, що потрібно цілеспрямовано формувати її в учнів, починаючи з початкових класів, не тільки на уроках, а й у позаурочній діяльності, зокрема в групах продовженого дня.

Проблема організації груп продовженого дня в сучасній школі в умовах сьогодення є доволі актуальною. Практикою доведено, що ГПД – це необхідна форма організації позаурочної діяльності молодших школярів, адже в режимі роботи групи продовженого дня створюються такі умови, які, позитивно впливаючи на фізичний та інтелектуальний розвиток дитини, забезпечують не тільки своєчасне виконання домашніх завдань, а й дотримання режиму відпочинку та харчування.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що лише неперервна систематична діяльність педагогів може забезпечити формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів молодших класів.

Компетентнісно-орієнтована освіта – це складна, багатоаспектна проблема, яка на сьогоднішній день перебуває на стадії дослідження. У сучасній науці не існує загальноприйнятого поняття „компетентність”, хоча її концепція перебуває на стадії активної розробки.

К. Віаніс-Трофименко, Г. Лісовенко зазначають, що в більшості європейських країн та Росії показником, який найбільше відповідає сучасним вимогам підготовки людини до життя, визначено компетентність як інтегральний соціально-особистісно-поведінковий феномен, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти. Ці дослідники також вважають, що компетентність сьогодні тлумачиться як інтелектуально й особистісно зумовлений життєвий досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, який ґрунтується на знаннях, цінностях, нахилах, набутих під час навчання [3].

Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття „компетентність” як „здатність застосовувати знання й уміння, що забезпечує активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. Міжнародний департамент стандартів для навчання, досягнення та освіти визначає поняття компетентності як спроможності кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Згідно з цим, поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або діяльності [4].

Серед компетентностей, що стосуються проблеми збереження і зміцнення здоров'я людини, науковці виділяють: компетентність здоров'язбереження (І. Зимня, В. Сергієнко); здатність протистояти професійним деформаціям як складову особистісної компетентності; здатність до індивідуального самозбереження, невіддатливість професійному старінню як складову індивідуальної компетентності; здатність до збереження і зміцнення професійного здоров'я (Л. Мітіна); професійну витривалість як складову соціальної компетентності (В. Байденко) тощо.

Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність у загальному розумінні розглядається науковцями як основа буття людини, де найголовнішим є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя протягом усієї життєдіяльності особистості.

Мета статті – розкрити сутність здоров'язбережувальної компетентності й показати особливості її формування у молодших школярів на групі продовженого дня.

На сьогодні одним із завдань початкової школи є формування в кожного учня компетентності щодо збереження здоров'я, яка визначається науковцями як здатність учня застосовувати всі належні компетенції в конкретних життєвих або навчальних умовах

та обставинах на користь збереження, зміцнення і формування здоров'я [5]. Щодо здоров'язберезувальних компетенцій, то вони розглядаються як суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які сприяють здоров'ю у всіх сферах життєдіяльності людини [5].

Складовими цієї компетентності є життєві навички, що сприяють здоровому способу життя. Відповідно до складових здоров'я (фізичне, психічне, духовне, соціальне) ці життєві навички передбачають реалізацію кожної з них:

- життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю (навички раціонального харчування, рухової активності, санітарно-гігієнічні, режиму праці та відпочинку);
- життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю (навички ефективного спілкування, співчуття, вирішення конфліктів, поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільної діяльності та співробітництва);
- життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінка, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтролю, мотивація успіху та тренування волі) [1].

У створенні здоров'язберезувального освітнього середовища для учасників навчально-виховного процесу, формуванні життєвих навичок здорового способу життя важлива роль належить вихователю групи продовженого дня. З метою формування здоров'язберезувальних компетентностей у молодших школярів вихователь повинен використовувати різноманітні форми, методи роботи, створювати здорову атмосферу та ін. Для цього потрібно проводити фізкультурні паузи, години здоров'я, рухливі ігри, прогулянки на свіжому повітрі, бесіди, зустрічі з цікавими людьми тощо. Проте, у діяльності ГПД існують певні проблеми, які безпосередньо впливають на якість такої роботи. Найважливішими серед них є проблеми організації предметно-просторового середовища (спеціально пристосованих для ГПД приміщень у школі), кадрового забезпечення, організації життєдіяльності групи загалом з урахуванням особливостей її комплектації та ін. Але надзвичайно актуальною залишається проблема збереження та зміцнення здоров'я дітей, які відвідують ГПД [2].

Оздоровче навчання і виховання сприяє виробленню таких форм поведінки, які підтримують стан рівноваги між організмом дитини та її природно-соціальним оточенням. Для збереження цієї

рівноваги в сучасних умовах необхідно спрямовувати зусилля педагогів на профілактичні заходи, що нейтралізують негативний вплив на дитину деяких чинників соціального оточення. Найважливішою складовою цієї діяльності має стати формування в учнів молодшого шкільного віку вмінь і навичок здорового способу життя, ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточення як цінності.

Оздоровчому навчанню і вихованню учнів, формуванню в них умінь і навичок здорового способу життя сприятиме також запровадження і діяльність на ГПД здоров'язбережувальної програми „Здоров'ятко”, яка складається із занять для учнів першого, другого, третього і четвертого класів. Ця програма орієнтована на формування в дітей стійкої позиції, що передбачає визнання цінності здоров'я, почуття відповідальності за збереження й зміцнення власного здоров'я, поглиблення знань, умінь і навичок, пов'язаних з усіма складовими здоров'я [2].

Мета занять за програмою „Здоров'ятко” – навчити молодших школярів бути здоровими душею і тілом, прищепити їм прагнення самим будувати своє здоров'я, застосовуючи набуті знання, вміння і навички відповідно до законів природи і буття. Вони спрямовані не тільки на засвоєння дитиною необхідних знань та правильних уявлень про здоров'я і способи його збереження, а й на становлення її мотиваційної сфери і відповідної поведінки, реалізацію цієї поведінки у повсякденному житті, а також стимулюють учнів до самостійної активної оздоровчої діяльності, формування власного здоров'я.

Заняття за програмою плануються самими вихователями з урахуванням своїх та дитячих можливостей, кількості виділених для цього годин, наявних умов. Як правило, заняття проводяться раз на тиждень. Вони вимагають від вихователів застосування певних умінь і набутого практичного досвіду.

Кожне заняття має розв'язувати такі основні завдання:

- викликати в учнів інтерес до участі в здоров'язберігаючих заходах, що дає їм можливість відчувати свою здатність самостійно дбати про власне здоров'я;
- досягти того, щоб кожен учень почувався комфортно у колі однолітків, оволодівав уміннями спілкування;
- формувати в учнів стійку мотивацію до оздоровчої діяльності;
- допомогти дітям засвоїти елементарні вміння вести здоровий спосіб життя та трансформувати їх у навички.

З метою забезпечення наступності між навчальним і виховним процесами під час визначення тем занять за програмою врахову-

ється зміст навчальної програми „Основи здоров'я” для учнів 1–4-х класів. Відповідно до основних змістових ліній навчальної програми, програма „Здоров'ятко” складається з питань, пов'язаних із формуванням в учнів умінь та навичок підтримання не тільки фізичного здоров'я, а й духовного, психічного та соціального.

Зміст кожного заняття структурно поділяється на три частини. Перша – полягає у проведенні бесіди та закріпленні інформації, отриманої дітьми на уроці з „Основ здоров'я” відповідно до теми, що вивчалася (вікторина, кросворд, тестове завдання: „Визнач”, „Підкресли”, „Допиши”, „Домалюй”, „Обери” та ін.).

Друга частина заняття безпосередньо присвячується формуванню в учнів умінь і навичок здорового способу життя. Це відбувається під час дидактичних та інтерактивних ігор, змагань, екскурсій, театралізації, моделювання життєвих ситуацій.

Третя частина присвячується закріпленню набутих знань, умінь та навичок. Вихователі підводять підсумки заняття: діти дають відповіді на запитання: „Чого ми сьогодні навчилися?”, за потреби організовується „швидка допомога”, тобто спільні поради дітей тим учням, які не змогли дати правильну, повну відповідь на запитання вихователя або не знали, як слід діяти у змодельованій ним життєвій ситуації.

Методика роботи побудована на особистісно орієнтованому спілкуванні з учнями, робиться акцент на самостійному експериментуванні та пошуковій активності самих дітей, які спонукають до творчого виконання поставлених педагогом завдань (тренінг, оздоровчі фізкультхвилинки, вправи для очей, дихальні вправи та ін.), що сприяє розвитку необхідних умінь і навичок. Зміст занять бажано наповнювати казковими, ігровими сюжетами та персонажами. Під час навчання використовуються також інші види діяльності учнів (театралізована, художньо-естетична тощо).

Можна використовувати такі види і форми занять: бесіда (вчителя, санітарного активу, методичного працівника); робота з книгою (читання та обговорення оповідань, віршів), „свято здоров'я”; гра, змагання з використанням знань правил (вуличного руху, особистої гігієни); вистава лялькового театру; усний журнал; огляд-конкурс на кращий санітарний стан класу, організація „куточка здоров'я”; видання бюлетеня („Поради „Здоров'ятка”, „Про тебе самого” тощо); конкурс малюнків („Хай тебе не називають неохайним”), плакатів („Здорові зуби – запорука здоров'я”), загадок, приказок та прислів'їв („Український фольклор про здоров'я”),

дитячих віршів, творів на оздоровчу тематику („Таємниці здоров'я”); обговорення ситуацій („А якщо руки не мити?”, „Чи не забув ти взяти носову хустинку?”, „Свої речі перу сам”, „Одягаюся по погоді”); колективна робота над проектом („Чистота – запорука здоров'я”); психологічні тренінгові заняття („Вчимося жити в злагоді”, „Вчимося керувати емоціями”, „Виховуємо волю”, „Етюди для душі”) [2].

Розуміючи необхідність доброзичливого ставлення до дітей, вихователям під час занять бажано не демонструвати свого негативного ставлення до дитячих висловлювань не тільки словом, а й мімікою чи жестами, виявляти повагу, терпіння, навіть до несподіваних відповідей учнів. Саме таке заняття приносить дітям задоволення, радість від спілкування з дорослим, який їх розуміє і поважає.

У процесі занять увага учнів концентрувалася на питаннях профілактики захворювань та попередження нещасних випадків, самопомоги, оволодіння учнями засобами захисту від хвороб. З інтересом сприймалися театралізований рейд-перевірка дотримання санітарних вимог, гра-подорож Країною здоров'я, спортивні змагання із сезонних видів спорту. Особлива увага приділялася навчанню дітей активно відпочивати на свіжому повітрі в позаурочний час, їхньому загартуванню силами природи. Діти оволодівали вміннями і навичками самоконтролю за станом організму.

Вагоме місце в програмі „Здоров'ятко” займають рухливі ігри, в ході яких формуються життєво важливі навички та фізичні якості. При цьому забезпечується наступність у заняттях фізичними вправами на уроках фізичної культури та у поза навчальний час. Заняття за програмою „Здоров'ятко” дають можливість залучити всіх учнів, передусім фізично нерозвинених, у фізкультурно-ігрову діяльність завдяки використанню ігор різної інтенсивності, забезпечують умови для прояву активності й творчості кожного. Мета цих занять – домогтися самостійності учнів у руховій діяльності.

Низку тем програми „Здоров'ятко” присвячено способам збереження соціального і психічного здоров'я. Під час формування у дітей умінь та навичок у сфері психічного та соціального здоров'я педагогам доречно керуватися думкою видатного педагога Ш.Амонашвілі, який стверджує, що соціалізація дитини перебуває у взаємозв'язку зі станом її здоров'я та психічним розвитком.

Особлива увага тут приділяється формуванню таких умінь і навичок:

- вольових якостей (уміння активно керувати увагою, слухати, розмірковувати, запам'ятовувати);
- вмінням керувати своїм психічним станом (долати прояви страху, агресії, тривожності);
- вмінням виявляти позитивні емоції.

Діти, схильні до агресивних форм реагування на життєві ускладнення, відчувають гнів, сердяться, кричать, сваряться, критикують і звинувачують у своїх бідах інших, інтереси яких при цьому зовсім ігноруються. Певна частка дітей виявляє агресивні форми поведінки. Відомо, що агресивність виникає в критичні періоди вікового розвитку (один з них припадає на 7 років), що свідчить про нормальне зростання дитини. Якщо агресія проявляється здебільшого в ситуаціях, небезпечних для дитини, то вона виконує функцію захисту та адаптації. Але якщо агресія стає над ситуативним, постійним переживанням, вона може набути характеру порушення. Педагогу доцільно ознайомити учнів з певними правилами, що допомагають позбутися агресивності. Ось деякі з них:

1. Намагайся в усіх ситуаціях ставитися до людей з повагою.
2. Спілкуючись, намагайся знайти щось приємне і позитивне у зовнішності співрозмовника.
3. Під час розмови не стався зверхньо до того, з ким спілкуєшся: це може викликати агресивність як нього, так і в тебе.
4. Не давай волі емоціям. Якщо вони візьмуть гору над твоїм розумом, то ти не зможеш подолати агресію.
5. Не поспішай заперечувати. Спочатку все зваж.
6. Не займай пози „захисту” (схрещенні руки, напружені м'язи), це сприймається як незгода, й у відповідь твій співрозмовник закриється або почне нападати [2].

У навчанні молодших школярів умінь і навичок, пов'язаних зі збереженням психічного здоров'я, успішно використовуються ігрові дії. Особливе значення має сюжетно-рольова гра, під час якої діти розвивають творчу фантазію, самостійно засвоюють соціальні норми поведінки, набувають практичного досвіду.

Для учнів 4-го класу можна проводити психологічні заняття, оскільки психічний розвиток дитини цього віку досягає досить високого рівня. Діти вже здатні оцінювати власні дії, а також уміють аналізувати зміст та процес своєї розумової діяльності. Під час цих

занять учні отримують відповіді на такі запитання: яке місце вони займають у колі своїх однокласників і яким чином можна себе змінити. Особливу зацікавленість в учнів викликають заняття на теми: „Одна зі сторін мого „Я” (про темперамент)”, „Чи можна змінити свій характер”, „Чому одні люди розумніші за інших”, „Образ мого „Я”, „Навіщо людині потрібна воля?” тощо.

Позитивно впливає на дитячий організм музикотерапія. Ефективність музикотерапії зумовлена не тільки емоційним впливом, а й сполученням музичних звуків з вібраціями окремих органів і систем організму. Віршовані тексти пісень збуджують, зворушують або заспокоюють дітей. Вони допомагають розслабитися, відвернути увагу або вийти на необхідний емоційний рівень.

Створенню стану емоційного задоволення, відчуття спокою та безпеки сприяє використання засобів кольоротерапії. Так, теплі яскраві кольори – червоний, жовтогарячий, жовтий – викликають жвавість, бадьорість, бажання діяти, гармонізуючи меланхоліків та флегматиків, а синій та фіолетовий викликають у сангвініків і холериків відчуття спокою і задоволення.

До заходів, що сприяють формуванню в молодших школярів умінь і навичок щодо здоров'я, можна віднести організацію „Куточка здоров'я”. Його розмішують на стіні шкільного коридору або в кабінеті групи продовженого дня. Стіннівки можуть складатися з листівок, плакатів, малюнків та матеріалів санітарно-гігієнічного спрямування, що будуть цікавими та повчальними для учнів. Для зацікавлення дітей можна запропонувати їм підбирати та змінювати інформацію на стенді самостійно, спрямувавши їх на підбір матеріалів до певної теми.

Отже, під компетентністю мається на увазі інтегративний соціально-особистісно-поведінковий феномен, що поєднує в собі мотиваційно-ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти, і ґрунтується на знаннях, цінностях, нахилах, набутих під час навчання.

Формування в молодших школярів компетентності щодо збереження власного здоров'я безпосередньо пов'язана з активним їх залученням до здоров'язбережувального навчально-виховного процесу, складовою якого є здоров'язбережувальна діяльність педагога на групі продовженого дня.

Найбільш ефективними формами і методами, застосування яких забезпечує ефективність формування у молодших школярів здоров'язбережувальної компетентності у змісті роботи групи

продовженого дня, є фізкультурні паузи, години здоров'я, гра-подорож Країною здоров'я, спортивні змагання із сезонних видів спорту, рухливі ігри, прогулянки на свіжому повітрі, бесіди, зустрічі з цікавими людьми, колективна робота над проектами на здоров'язбережувальну тематику, психологічні тренінгові заняття та ін.

Література

1. Бібік Н. Основи здоров'я в початковій школі: методичний коментар / Надія Бібік, Ніна Коваль // Початкова школа. – 2005. – № 10. – С. 42–52.
2. Ващенко О. М. Організація навчально-виховного процесу з „Основ здоров'я” в 1 – 4 класах / О. М.Ващенко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2010. – С.217 – 223.
3. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група „Основа”, 2007. – 176 с.
4. Опопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32 – 37.
5. Основи здоров'я (1 – 4 класи) // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2012. – С. 314 – 316.

Рассматривается сущность понятия «компетентность», раскрыто содержание компетентности относительно сохранения и укрепления здоровья; показано значение формирования такой компетентности у детей младшего школьного возраста. Раскрыто содержание, формы и методы формирования у младших школьников здоровьесберегающей компетентности в работе группы продленного дня.

Ключевые слова: компетентность, сохранение и укрепление здоровья, младшие школьники, группа продленного дня, содержание, формы и методы.

Essence of concept „competence” is examined, maintenance of competence in relation to saving and strengthening of health opens up; importance of forming of such competence for the children of junior school age is shown. Maintenance, forms and methods of forming the health saving competence for the junior schoolchildren in work of group of the prolonged day is exposed.

Key words: competence, saving and strengthening of health, junior schoolchildren, group of the prolonged day, maintenance, forms and methods.

УДК 37.018.3

*Н. В. Вишнівська, м. Київ**

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДО ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Стаття присвячена питанням підготовки педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів. Автором запропоновано цикл занять для вихователів шкіл-інтернатів, який сприяв підвищенню рівнів готовності педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів.

Ключові слова: милосердя, підготовка педагогів, молодші школярі, загальноосвітня школа-інтернат, позаурочна діяльність.

Проблема виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів набуває особливої актуальності, оскільки більшість вихованців інтернатних закладів – це педагогічно занедбані діти з негативним життєвим досвідом, для яких характерними є наявність дериваційного синдрому, поверховість почуттів, агресивність, схильність до нервових зривів, почуття відчаю та безнадійності, емоційна нестриманість тощо.

Осмислення проблеми виховання милосердя знайшло відображення у працях учених-педагогів (І. Княжевої, Л. Ощепкової, В. Сухомлинського, Л. Уварової, В. Шутової та інших). Водночас поза увагою дослідників залишилася складна та різноаспектна проблема виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

Результати аналізу практики з питань виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів підтверджують, що цьому питанню в школах-інтернатах не приділяється належної уваги, все відчутніше проявляються недоліки підготовки педагогів шкіл-інтернатів до здійснення відповідної виховної діяльності.

Мета статті – розкрити зміст підготовки вихователів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів

У педагогічній літературі умови ефективності діяльності визначаються як об'єктивні й суб'єктивні передумови, реалізація яких дає змогу досягти запланованої мети при найбільш раціональному (оптимальному) застосуванні сил і засобів. Реалізація умов виявля-

*© Н. В. Вишнівська, 2012

ється в “успішному вирішенні педагогічних завдань, у доцільному використанні засобів і способів для досягнення цілей” [5, с. 54].

У контексті нашого дослідження педагогічні умови визначаємо як суттєвий компонент педагогічного процесу, який включає в себе зміст, методи, організаційні форми виховання, а значить, орієнтований на внутрішній світ вихованця. Даний підхід не суперечить іншим інтерпретаціям поняття “педагогічні умови”, які розроблені в педагогічній науці [6, с. 9–10], оскільки ми розглядаємо педагогічні умови як діючі етапи педагогічної системи, що забезпечують досягнення поставленої мети.

Однією з педагогічних умов виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності є підготовка педагогів до виховання милосердя у молодших школярів.

В школі-інтернаті педагогічний вплив на вихованців здійснюється систематично. Центральною особою позаурочної розвивальної, виховної й освітньої діяльності є вихователь.

Специфіка діяльності вихователя школи-інтернату полягає в тому, що вихованці розвиваються в умовах деформованого процесу соціалізації – в умовах школи-інтернату, де сім'я повністю заміщена інтернатним закладом; соціального сирітства. Специфічним є контингент вихованців шкіл-інтернатів. Отже, працюючи з педагогічно занедбаними дітьми, вихователь має виявляти більше турботи, уваги, людяності, сердечності.

На думку І. Беха, вихователь мусить володіти добре вираженими здібностями для рефлексії своїх індивідуальних можливостей, йому необхідне знання того, як його “Я”, його особистісні якості стають надбанням дітей, як своєрідно, відповідно до вікових особливостей, вони інтерпретуються дітьми, якого значення набувають для вихованців. Адекватність чи неадекватність “Я-образу” вихователя, його реальний прояв у педагогічній діяльності може стати причиною успіху чи неуспіху його праці [2, с. 10–13].

Виховати милосердя у дітей зможе тільки милосердний педагог.

Педагогічне милосердя – це стійка, інтегральна позитивна моральна якість особистості вчителя, який розділяє ідеї гуманізму та ненасилля в педагогічному процесі та сам є їхнім носієм. Виявляючи педагогічне милосердя, педагог приймає дитину як самоцінність; реалізує у педагогічній діяльності загальнолюдські моральні цінності та спонукає до цього своїх учнів; у педагогічній діяльності виходить від дитини, її індивідуальних, вікових потреб, можли-

востей, досвіду, допомагає їй стати суб'єктом власного розвитку з метою спільного перетворення життєвих обставин у сприятливі для його розвитку. Милосердний педагог готовий прийняти на себе труднощі у вирішенні проблем дитини через діяльну педагогічну допомогу, виявляти толерантність, доброзичливість та зацікавленість у результатах та досягненнях своїх учнів.

Специфіка педагогічного милосердя обумовлена педагогічним цілепокладанням та прогнозуванням процесу в інтересах майбутнього дитини, тобто перспективною метою розкриття можливостей дитини та співробітництва з нею [8, с. 62].

Педагогічне милосердя неможливо без щирої любові до дітей.

Любов до дитини – це, передовсім, дбайливе, співчутливе ставлення, відповідальність за її життя, здоров'я, майбутнє; важливий мотив педагогічної діяльності.

Важливою складовою образу педагога є професійна спрямованість – сукупність мотивів і цілей, що орієнтують його діяльність. Центральною проблемою професійної спрямованості педагога є проблема мотиву [4, с. 181].

Мотив – суб'єктивна активність особистості у формі спонукаючої причини до досягнення означених життєвих та ситуативно значущих потреб [3, с. 56].

Отже, у процесі виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів важливою є емоційно-позитивна мотивація вихователя школи-інтернату, усвідомлення актуальності та необхідності даного аспекту професійної діяльності, бажання ефективно здійснювати її, знання про сутність милосердя та особливості виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів, володіння формами і методами виховання милосердя.

Виходячи з цих положень, реалізацію педагогічних завдань щодо виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності ми розпочали з організації цілеспрямованої роботи з вихователями шкіл-інтернатів з метою надання їм необхідних знань з цієї проблеми. Нами було запропоновано цикл занять для педагогів шкіл-інтернатів.

Перше завдання семінару мало на меті підвищити рівень теоретичних знань педагогів з проблеми виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Заняття 1. Сутність, структура милосердя.

Мета: розкрити сутність, структуру феномена милосердя, роль милосердя у сучасному житті.

Зміст заняття.

1. Милосердя як соціально-етична та моральна категорія.
2. Милосердя як педагогічна проблема.
3. Зміст та структура феномена милосердя.
4. Милосердя як національна риса українського народу.

Заняття 2. Виховання милосердя (творча майстерня для вихователів шкіл-інтернатів).

Мета: розкрити значущість милосердя у сучасному житті, актуалізувати проблему виховання милосердя у дітей.

Обладнання: картки із спірними твердженнями, фломастери, кольорові олівці, картки із запропонованими для відтворення життєвими ситуаціями, картки з проблемними завданнями.

Зміст проведення творчої майстерні.

I. Вступне слово керівника творчої майстерні (визначається актуальність проблеми, мета творчої майстерні).

Керівник творчої майстерні. Уявіть собі свого вихованця. Напишіть у лівому стовпчику ті якості, які б ви бажали виховати у нього, а в правому – ті якості, які б не бажали бачити у нього.

Учасники творчої майстерні зачитують свої списки позитивних та негативних якостей.

Керівник творчої майстерні. Виразіть за допомогою кольору своє ставлення до поняття “милосердя”. Поясніть вибір кольору.

II. Робота в групах з картками.

Вихователів розподіляємо на три групи та пропонуємо їм картки з написаними на них спірними твердженнями. Учасники творчої майстерні доводять правильність або хибність даного твердження.

На картках написані такі спірні твердження:

1. Добрій, милосердній людині іноді доводиться важко у сучасному суспільстві, тому і батьки і вчителі, якщо вони турбуються про дитину, не повинні виховувати в неї милосердя.
2. Не можна давати милостиню усім без виключення жебракам: деякі використовують її з метою наживи.
3. Справді гуманна, милосердна людина не повинна піклуватися про своє здоров'я, оскільки це – вияв егоїзму. Необхідно присвятити всього себе турботі про здоров'я інших людей, допомогти хворим та нужденним.

III. Групова робота. Учасникам творчої майстерні роздаються картки з проблемними завданнями, які викладені нижче, проводиться дискусія.

1. Л. М. Толстой, М. Л. Кінг, М. К. Ганді відстоювали принцип ненасилля, не спротиву злу. Чи можна у такий спосіб перемогти зло?

2. Чи є необхідність у цілеспрямованому вихованні милосердя у нашому суспільстві?
3. Чи можна вважати милосердною людину, яка нікому не робить лиха?

IV. Підведення підсумку творчої майстерні.

Педагоги обмінюються своїми враженнями від проведеної творчої майстерні, висловлюють пропозиції.

Заняття 3. Зміст та специфіка педагогічного милосердя. Особливості виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Мета: розкрити зміст та специфіку педагогічного милосердя; розкрити сенситивність молодшого шкільного віку щодо виховання милосердя; виявити чинники, які негативно впливають на виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів; визначити основні завдання шкіл-інтернатів щодо виховання милосердя у молодших школярів у позаурочній діяльності.

Зміст заняття:

- I. Розгляд теоретичних питань: “Зміст та специфіка педагогічного милосердя”.
“Сенситивність молодшого шкільного віку до виховання милосердя”.
- II. Круглий стіл на тему: “Особливості виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів”.

Мета: виявити чинники, які негативно впливають на виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів; визначити умови щодо їх усунення; дослідити, окреслити умови ефективності виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

3. Обмін думками з питання “Пошук умов усунення негативних чинників у процесі виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів”.

Заняття 4. Діагностика рівнів вихованості милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Мета: ознайомлення педагогів шкіл-інтернатів з критеріями і показниками вихованості милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів; озброєння їх методикою діагностування рівнів вихованості милосердя молодших школярів шкіл-інтернатів.

Зміст заняття:

1. Ознайомлення педагогів з критеріями та показниками вихованості милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

2. Озброєння педагогів методикою діагностування рівнів вихованості милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.
3. Індивідуальні консультації учасників семінару з питань діагностики вихованості милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Заняття 5. Форми і методи виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності. Обговорення програми "На шляху до милосердя".

Мета заняття: поглиблення знань вихователів шкіл-інтернатів щодо форм та методів виховання милосердя у молодших школярів у позаурочній діяльності; обговорення змісту розробленої програми "На шляху до милосердя" та методик її реалізації у процесі дослідно-експериментальної роботи; використання комплексу педагогічних умов виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

1. Форми і методи виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.
2. Обговорення розробленої програми "На шляху до милосердя".
3. Обговорення педагогічних умов виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.
4. Індивідуальні консультації з педагогами з питань роботи з експериментальними матеріалами.

Заняття 6. Мала педрада. "Ресурси школи-інтернату щодо попередження конфліктів".

Мета: розробити практичні рекомендації щодо попередження конфліктних ситуацій в колективі школи-інтернату.

Завдання: 1) розглянути види педагогічних конфліктів, визначити їх особливості та причини виникнення; 2) розглянути та проаналізувати стилі поведінки педагога в конфліктній ситуації; 3) визначити особисті ресурси кожного вихователя школи-інтернату щодо попередження конфліктів між учасниками навчально-виховного процесу; 4) створити правила побудови життєдіяльності школи-інтернату без конфліктів та агресії.

Хід малої педради

I. Вступна частина. Короткий виступ старшого вихователя школи-інтернату про тему, мету та завдання педагогічної ради.

II. Основна частина.

1. Виступи вихователів школи-інтернату:

- a) "Види педагогічних конфліктів і ситуацій".
- б) "Особливості педагогічних конфліктів, їх причини".
- в) "Стиль взаємодії педагога в конфлікті з учнем".

2. Тестування.

- a) Тест “Наскільки Ви конфліктні”, мета: визначити рівень конфліктності особистості [7, с. 57–58].
- б) Тест “Стратегії поведінки у конфлікті”, мета: виявити форми поведінки педагога в ситуації конфлікту з учнями, колегами, адміністрацією, а також ставлення педагога до спільної діяльності [7, с. 55–57].

3. Групова робота “Причини конфліктів у школі-інтернаті”. Групи вихователів виділяють три причини конфліктів у школі-інтернаті: з дітьми, батьками, колегами, адміністрацією та три ресурси щодо можливостей попередження цих конфліктів.

4. Робота в колі “Спілкування”.

Ведучий зачитує внутрішні ресурси кожного вихователя щодо попередження конфліктів з дітьми, батьками, колегами, адміністрацією. Наприклад, доброзичливість у відносинах з учнями, довіра та розуміння, індивідуальний підхід до вихованців, оволодіння мистецтвом спілкування, єдність педагогічних вимог, толерантність та інші. В результаті осмислення внутрішніх ресурсів кожного вихователя виявляються загальні тенденції щодо попередження конфліктних ситуацій у шкільному колективі.

III. Підведення підсумків малої педради.

Педагогам запропоновано доповнити правила побудови життєдіяльності школи-інтернату без конфліктів та агресії [1, с. 187–189].

Цей цикл занять сприяв підвищенню рівня готовності педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів.

Отже, підготовка педагогів шкіл-інтернатів до виховання милосердя у молодших школярів сприяла підвищенню емоційно-позитивної мотивації щодо організації процесу виховання милосердя у молодших школярів; поглибленню знань щодо сутності милосердя та особливостей його виховання у молодших школярів шкіл-інтернатів; змісту та специфіки педагогічного милосердя; здатності до емпатії; толерантності як терпимості по відношенню до іншого; володінню формами і методами виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів.

Проведене дослідження не вичерпує багатогранності теоретичних і практичних пошуків розв’язання проблеми. Перспективним вважаємо вивчення: взаємозв’язку навчально-виховної та позаурочної діяльності з виховання милосердя у молодших школярів шкіл-інтернатів; підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти з цієї проблеми.

Література:

1. Бернадська Л. В. Виховання толерантності в учнів 5-7 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання / Бернадська Лілія Віталіївна. – К., 2008. – 230 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / Іван Дмитрович Бех. // Рідна школа, 2000. - № 1. – С. 10–13.
3. Бордовская Н. В. Педагогика: [учебник для вузов] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. “Питер”, 2001. – 304 с.
4. Канишевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : монографія / Любов Вікторівна Канишевська. – К. : ХмЦНП, 2011. – 368 с.
5. Краевский В. В. Методология педагогики. Новый этап. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – Академия, 2006. – 400 с.
6. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн. // Педагогика. – 1996. – № 8. – С. 9–14.
7. Ольшанская Н. А. Техника педагогического общения: Практикум для учителей и классных руководителей / Н. А. Ольшанская. – Волгоград: Учитель, 2005. – 74 с.
8. Уварова Л. Р. Воспитания милосердия у студентов университета в процессе их обучения: дисс. ... канд. пед. наук.: 13.00.02 – теорія і методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной школе). / Уварова Любовь Рудольфовна. – Кострома, 2001. – 165 с.

Статья посвящена вопросам подготовки педагогов школ-интернатов к воспитанию милосердия у младших школьников. Автором разработан цикл занятий для воспитанников школ-интернатов, который способствовал повышению уровня готовности педагогов школ-интернатов к воспитанию милосердия у младших школьников.

Ключевые слова: милосердие, подготовка педагогов, младшие школьники, общеобразовательная школа-интернат, внеурочная деятельность.

The article is devoted to the preparation of boarding school teachers for charity education of primary school pupils. The series of classes for boarding school teachers, which helps increase the level of boarding school teachers' preparedness for charity education of primary school pupils, is proposed by the author.

Key words: mercy, preparation of the teacher, junior pupils, boarding school, off-hour activities.

УДК 378.015.311:502/504

О.Л.Воскобій, м. Черкаси*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕКОЛОГІЧНИЙ СВІТОГЛЯД»

У статті розглянуто сутність поняття “екологічний світогляд”, його розуміння у філософській та психолого-педагогічній науках та з’ясовано основні змістові аспекти його формування.

Ключові слова: екологія, екологізм, екологічний (інвайронментальний) світогляд, біоцентричний світогляд, антропоцентричний світогляд, екоцентричний світогляд.

Одним з головних завдань освіти та виховання є формування світогляду особистості. Світогляд визначає розуміння людиною свого власного місця у світі і, відповідно, ставлення до навколишньої дійсності. І саме світогляд впливає на вирішення важливих проблем, вибір життєвого шляху, визначення смислу життя, формування життєвої позиції. Зокрема, К. М. Ситник детермінує світогляд як систему поглядів на життя, суспільство і природу [7]. Тут необхідно відзначити, що саме екологічні аспекти світогляду онтогенетично є найдревнішими, оскільки стосувались осмислення і узагальнення стосунків людського індивіду з навколишнім світом як необхідною для виживання ресурсною базою.

Метою даної статті є з’ясування сутності поняття “екологічний світогляд” та виявлення його основних змістових аспектів.

Про необхідність формування екологічного світогляду особистості наголошується у міжнародних та державних документах. Зокрема, у матеріалах Стокгольмської конференції ООН з охорони навколишнього середовища (1972), Міжурядової конференції з просвітництва в галузі навколишнього середовища (Тбілісі, 1977), Другої міжнародної конференції з охорони навколишнього середовища (Ріо-де-Жанейро, 1992), Концепції екологічної освіти України (2001).

Відповідно до “Концепції екологічної освіти України” одним з основних стратегічних напрямків розвитку екологічної освіти є формування покоління з високим рівнем екологічної культури та екологічного світогляду. У законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державній національній програмі “Освіта: Україна XXI

століття”, Концепції національного виховання одним з провідних завдань освіти та виховання є формування всебічно розвиненої особистості, невід’ємною складовою якої є екологічний світогляд. Про необхідність формування екологічного світогляду студентів йдеться також у екологічній програмі ЮНЕСКО “Людина та біосфера” (MAB – Man and Biosphere).

Зважаючи на те, що в низці міжнародних документів освіта визнана основою збалансованого розвитку, одним із головних елементів трансформації суспільства до збалансованого розвитку, значна роль у формуванні екологічного світогляду належить і вищим навчальним закладам, так як саме майбутні фахівці у подальшій професійній діяльності будуть приймати екологічно виважені рішення. Однак, на даному етапі сучасна вища школа ще недостатньо працює у даному напрямку.

Переважає більшість розвідок у площині формування екологічного світогляду здійснювалась за кордоном. Зокрема, зміст і сутність поняття “екологічний світогляд” частково розкрито у працях Едварда Голдсмита, Пітера А. Кваке Кієма, Чарльза Кребза та інших. На важливості формування екологічного світогляду як передумови екологічної відповідальності наголошує й Томашу Мітчел.

Проблема формування екологічного світогляду знайшла відображення і в працях російських науковців: М. С. Хасиханова (формування екологічного світогляду в науковій інтелігенції), З. Х. Галькієвої, А. А. Мелентьєвої, М. В. Челнокової, П.В.Полещука, Л. І. Фатєєвої (педагогічні умови формування екологічного світогляду старшокласників та студентів).

Деякі окремі аспекти екологічного світогляду стали предметом дослідження таких сучасних українських педагогів як В. Г. Кремінь, О. В. Крюкова, О. М. Лазебна (формування активної екологічної позиції підростаючого покоління), Л. І. Білик, О. В. Вознюк (особливості формування екологічної відповідальності підростаючого покоління) та інші.

Безпосередньо проблему формування екологічного світогляду у студентської молоді вивчають і сучасні українські науковці: Н. А. Негруца, Н. В. Немченко, С. В. Совгіра.

На вихованні особистості у взаємодії з природою акцентували увагу ще Платон, Арістотель, Пліній, Ж.-Б.Ламарк, вважаючи згубними для світу наслідки деяких дій людей та засуджуючи байдуже ставлення до довкілля.

Хоча поняття “екологічний світогляд” у педагогічній науці з’явилося порівняно недавно, необхідність формування рис, йому притаманних та окремих його компонентів висвітлювалась ще в класичній педагогіці і пов’язане з такими відомими іменами як Я. А. Коменський, Д. Локк, М. Монтессорі, І. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, Г. С. Сковорода, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський.

На потребі підвищення екологічної свідомості і світогляду, як передумови вирішення екологічних проблем наголошують Ю.С.Шемчученко, Л. Б. Лук’янова. Ідею необхідності переорієнтації традиційного світогляду особистості на екологічний на основі ідей синтезу природи і людини в рамках сталого розвитку, підтримує також Т. В. Алексеєва. Про зміну поглядів студентів університетів на характер взаємодії з довкіллям як умови виживання людства йдеться у роботах М.А.Кравченко та Д.А.Шабанова. Необхідність формування світогляду особистості, як чинника її діяльності з позиції екологічної доцільності підкреслює О.О.Колонькова. Цю думку висловлювали і В.О.Долгих, Ю.Д.Руденко, В.І.Шпак.

Розглядаючи проблему формування екологічного світогляду, вважаємо за доцільне проаналізувати значення поняття “екологічний світогляд”, оскільки він є важливим чинником формування поведінки особистості у довкіллі. Варто зазначити, що дана категорія складається з двох понять: “екологічний” та “світогляд”.

Проблемі світогляду приділяється значна увага у психолого-педагогічній та соціолого-філософській літературі. Дане поняття вперше було запропоноване у 1790 р. І. Кантом як система уявлень людини про світ та її місце в ньому. Тож, ця категорія пов’язана безпосередньо з поняттям “світ”. Людина є частиною світу, пізнає його в ході свого життя та розвитку, відіграє певну роль у взаємодії з ним. Існування особистості неможливе без світогляду, оскільки, він є системою принципів, знань, переконань, ідеалів, ціннісних орієнтацій і виступає “однією з форм свідомості” [9, с. 11]. Світогляд є інтегральним духовним утворенням і визначає діяльність індивіда або соціального суб’єкта й органічно є компонентом його вчинків і норм мислення [9, с. 11]. Формування світогляду обумовлюється соціальними умовами життя.

У педагогіці визначення світогляду перегукується з його філософським баченням, хоча і відрізняється певними елементами. Зокрема, на думку сучасного українського педагога С. У. Гончаренка, світогляд представляє “теоретично осмислену цілісну внутрішню систему узагальнених поглядів суспільного суб’єкта на природний

та суспільний світ, у яких у концентрованій формі передається його духовно-практичне ставлення до цього світу. Світогляд виступає засобом визначення особистої позиції людини стосовно життєво-важливих явищ та подій [1].

За способом існування філософи В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський, І. Ф. Надольний поділяють світогляд на *груповий* (який притаманний групі людей, певній спільноті, суспільним класам, політичній партії, загалом цілому суспільству і в свою чергу може поділитись на *професійний, класовий, національний і т.д.*) та *індивідуальний* (властивий окремій особистості) [9]. Але обидва види світогляду тісно взаємопов'язані між собою: індивідуальний світогляд відображає панівні суспільні відносини, а суспільний – інтереси та досвід людей. Людина є носієм індивідуального світогляду, але так, як вона є членом суспільства та вступає у відносини, які панують на даному етапі суспільного розвитку, її світогляд пов'язаний з інтересами суспільства.

За ступенем і чіткістю самосвідомості, ряд вчених диференціюють світогляд на *життєво-практичний* та *теоретичний* [9]. Життєво-практичний світогляд опирається на здоровий глузд, що відображений у "афоризмах життєвої мудрості та у максимах духовного життя народу" [9, с.11], тоді як теоретичний світогляд отожднюють із філософією [9]. В його основу покладені логічно впорядковані системи, які базуються на певних категоріях та логічних процедурах доведень і обґрунтувань [9].

У педагогічному аспекті дослідниця Н.В.Немченко виділяє чотири рівні світогляду: *емоційно-чуттєвий (світовідчуття), усвідомлено-чуттєвий (світосприйняття), свідомий (світорозуміння), самосвідомий (світогляд як такий)* [4, с. 35].

Отже, проблема формування світогляду особистості досить широко репрезентована у наукових доробках зарубіжних та вітчизняних вчених. Однак, екологічний світогляд не набув достатнього вивчення у наукових працях.

Не зважаючи на спроби дослідження поняття "екологічний світогляд", дефініція даної категорії має певні суперечливі моменти.

Так, поняття "екологічний" походить з німецької мови і утворене від німецького слова "*ökologisch*". Термін "*екологія*" вперше був запропонований німецьким зоологом Ернстом Геккелем у 1866 році і отримав поширення лише в кінці XIX ст.. Згодом у Сполучених Штатах з'явився рух відомий як *інвайронменталізм*. Різниця між екологією та інвайронменталізмом полягає у тому,

що екологія є розділом біології, який “вивчає взаємозв’язки між системами живих організмів, а також із середовищем їх існування” [6], не виділяючи певної особливої ролі людини, тоді як *інвайронменталізм* це міждисциплінарна наука, яка вивчає аналіз людського впливу на фізичне, хімічне та біологічне середовище Землі [11] та “формулювання можливих заходів щодо оптимізації взаємодії суспільства з навколишнім середовищем” [6]. Інвайронменталізм об’єднує в єдине ціле не лише екологію, але і геологію, кліматологію, соціологію, економіку, антропологію, політологію та філософію [11]. Інвайронменталізм як суспільний рух спрямований на мінімалізацію людського впливу на довкілля. Натомість в якості альтернативи інвайронменталізму А. Добсон (за М.М.Кисельовим) [3] а також вітчизняні дослідники Т. В. Гардащук, К.Є.Зарубицький, М. М. Кисельов пропонують поняття “екологізм”, яке автори детермінують як “світогляд, що спонукає діяльність людини та суспільства до гармонійного співіснування зі світом природи” [3, с. 75]. Екологізм протиставляється екології, так як, на думку вчених, екологія досліджує “життя на Землі у формі знань з позицій зовнішнього спостерігача”, тоді як екологізм “охоплює взаємозв’язки і взаємовідповідність між людським суб’єктом і біосферою як безпосереднє переживання цих зв’язків із середини” і відповідає критеріям світогляду та ідеології [3, с. 75]. Основну різницю між інвайронменталізмом та екологізмом А.Добсон (за М.М.Кисельовим) вбачає в їхній спрямованості: інвайронменталізм є антропоцентричним, а екологізм – природоцентричним або екоцентричним [3].

Варто підкреслити той факт, що в українській мові категорія “екологічний світогляд” часто вживається дещо у суперечливих значеннях, так як існують розбіжності у значенні понять “екологічний” та “інвайронментальний”. Термін “інвайронментальний” зазвичай не використовується, натомість загалом вживається поняття «екологічний» для позначення обох значень. Хоча Т.В.Гардащук, К.Є.Зарубицький, М.М.Кисельов та ін.. на противагу екологічному виділяють “екологістський світогляд” [3], що за змістом збігається з інвайроментальним. А російський учений О.І.Фокін як альтернативу пропонує термін “екологоорієнтований світогляд”, інтерпретуючи його як акмеологічний феномен, ідеальну особистісну якість, яка визначає місце особистості як суб’єкта неперервно еволюціонуючої акмеологічної системи “людина-природа”; акме (вище досягнення) у її формуванні і

прояві на конкретному віковому етапі розвитку особистості; центральний (світоглядний) компонент екологічної свідомості і поведінки особистості, який визначає його суттєві та типологічні ознаки, а також особливості формування та розвитку; багатомірне системно-функціональне утворення зі складною динамічною структурою, що включає найважливіші досягнення особистості на шляху її вдосконалення" [10].

Вітчизняний дослідник К.М.Ситник поділяє інвайронменталізм на екоцентричний та антропоцентричний [7]. *Антропоцентричний інвайронменталізм* пов'язаний з людськими інтересами, стосується дбайливого ставлення до довкілля, зосереджується на збалансованості та екологічній справедливості [7], проте людина є найціннішою істотою у світі, нездатною сприймати навколишню дійсність цілісно. Т. Н. Павлова ототожнює антропоцентризм з *егоцентризмом* як найнижчим моральним рівнем людської свідомості, порівнюючи його з расизмом та націоналізмом [5, с. 305-307]. У антропоцентричному інвайронменталізмі світ служить для задоволення людських потреб, тоді як *екоцентричний інвайронменталізм* розглядає навколишнє середовище як моральну цілісність, де люди є його невід'ємною частиною, а екосистеми мають не тільки економічну, а й культурну, естетичну, політичну та інші цінності [7]. Дана класифікація подібна до класифікації екологічного (інвайроментального) світогляду Пітера Кваку Кієма, який детермінує екологічний (інвайроментальний) світогляд як сукупність поглядів та переконань особистості на її роль у світі, її поведінку стосовно довкілля та її переконання щодо функціонування навколишнього світу і поділяє його на *атомістичний* (особистісно-орієнтований) та *холістичний* (орієнтований на світ, тобто екосистемо-орієнтований) [12].

Окрім інвайронменталізму К. М. Ситник у ході дослідження категорії «світогляд», виокремлює ще кілька наступних аспектів: *біоцентризм*, *соціальний натуралізм*, *трансгуманізм* [7], де *біоцентризм* є світоглядом, що в першу чергу зосереджується на житті та життєвих потребах, а будь-яке життя потребує захисту і має бути збережене [7]. Біоцентризм розглядає природу як найдосконалішу цілісну сутність, а не окремі суб'єкти та об'єкти, яка включає принципи функціонування життя. Біоцентризм передбачає використання людиною природних багатств лише з метою задоволення життєво необхідних потреб, а не на користь економічного розвитку,

та заперечує прагматичний характер взаємодії в системі «людина-природа» [2].

Трансгуманізм – це прогресивний світогляд, що походить від гуманізму та епохи Відродження, але набув нових ознак під впливом нових наукових технологій та розглядає їх як головний чинник будь-яких змін у суспільстві. *Соціальний натуралізм* у даній класифікації виступає світоглядом, який базується на ідеї природної цілісності світу, згідно з яким будь-які соціальні явища породжуються природою і існують відповідно до її законів [7].

Значну роль у становленні екологічного світогляду особистості відіграв такий напрям інвайронменталізму (за С.Д.Дерябо; В.А.Ясвіним) як *універсальна етика*, яка поставила людину в один ряд з іншими живими організмами, не наділяючи її особливими повноваженнями чи правами, водночас підкреслюючи, що життя будь-якої істоти є однаково цінним [2, с.19-33].

Окрім вже таких названих форм світогляду як *антропоцентризм* та *біоцентризм* Т.Н.Павлова виділяє *космоцентризм* як форму світогляду, в основі якого покладено усвідомлення людиною себе такою самою частиною Універсуму, як і будь-який інший живий чи неживий організм, який має своє певне призначення в ньому. У світі все взаємозв'язано. В основі світобудови єдина субстанція, людина не може бути ні більш, ні менш вагомою, ніж будь-яка інша частинка, будь то молекула чи навіть атом, і має ставитись з повагою до всього навколишнього світу [5, с.305-308]. За змістом космоцентризм збігається з розумінням *екоцентричного світогляду* вченими С.Д.Дерябо та В.А.Ясвіним [2], який, на думку вчених полягає у подоланні людиною психологічного протиставлення природі, усвідомленні себе рівноправною частиною навколишнього світу, яка має не більші права, ніж комаха чи будь-який інший живий організм [2].

Здійснюючи аналіз категорії “екологічний світогляд”, С.В.Совгіра визначає дане поняття як систему узагальнених екологічних поглядів, знань, цінностей, духовності, переконань, практичних настанов, що визначають розуміння особистістю цілісності та єдності природного і соціального буття, місце в ньому людини, що в комплексі формує екологічно орієнтовану життєву позицію, спонукає до активної природоохоронної роботи [8].

У свою чергу українська дослідниця в педагогічній галузі знань Н. В. Немченко визначає екологічний світогляд як “світогляд, що формується під впливом екологічних проблем сучасності

й розкриває перед людиною можливі шляхи їхнього вирішення на основі гармонізації взаємодії людини й природи" [4, с. 35].

З огляду сказаного вище ми у своєму дослідженні розглядатимемо екологічний світогляд не як окремих рівень чи вид загального світогляду особистості, а як окремих сутнісний, змістовий його аспект, „сектор”, що стосується взаємодії з природою, визначає ставлення до природи, екологічну позицію, і, врешті рещт, поведінку і діяльність у навколишньому середовищі. Іншими словами, за змістом – як такий, що відповідає англійському еквіваленту “environmental”, а не “ecological”, тобто *природо-орієнтований* екологічний світогляд та пропонуємо визначення даної категорії як системи об’єднаних ідеалами узагальнених поглядів на місце і роль людини у довіллі, що визначає ставлення особистості до природи, тип її екологічної позиції, і виявляється у екологічності життєвих виборів, поведінці та діяльності у навколишньому середовищі.

Резюмуючи сказане вище, варто наголосити, що проблема формування екологічного світогляду в умовах екологічної кризи є особливо актуальною, оскільки є однією з основних передумов як створення, так і подолання екологічних проблем. Уважаємо, що в ході формування екологічного світогляду студентів важливо усвідомлювати розбіжності у його змістовому наповненні.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо у виявленні факторів та розробці відповідних технологій формування екологічного світогляду у студентів.

Література

1. Гончаренко С. У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: [посібник для вчителя] / С. У. Гончаренко – К.: Рад. Школа, 1990. – 207 с.
2. Дерябо С.Д. Слагаемые экологического сознания : К истории вопроса / С.Д.Дерябо, В.А.Ясвин. // Человек. – 1999. – №3. – С. 19 – 33
3. Екологічні виміри глобалізації : [монографія] / [М. М. Кисельов, Т. В. Гардащук, К. Є. Зарубицький та ін..] – К. : Вид. ПАРАПАН, 2006. – 260 с.
4. Немченко Н. В. Формування екологічного світогляду старшокласників ліцею медико-біологічного профілю: дис. канд. пед. наук: 13.00.07 / Немченко Наталія Володимирівна – К., 2007. – 207 с.

5. Павлова Т.Н. История возникновения мировоззрения, оправдывающего потребительское отношение человека к природе // Т.Н.Павлова, И.А.Ильиных. Экологическая этика: учебное пособие. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009. – 434 с.
6. Рідей Н. Визначення соціальної екології й екологічної соціології як самостійних наук на основі евристичного підходу / Н. Рідей, В. Радчук // Освіта і управління. Т.11. – 2008. – №1. – С. 111
7. Ситник К.М. Світогляди сучасного суспільства: інвайронменталізм, біоцентризм, соціальний натуралізм, транс гуманізм / К.М. Ситник // Екологічний вісник. – 2009. – №6. – С. 4-5
8. Совгіра С.В. Сутність і структурні компоненти екологічного світогляду особистості / С.В.Совгіра // Екологічний вісник. – 2010. – №4. – С. 26.
9. Філософія: [навч. посіб.] / (Губерський Л. В., Надольний І. Ф., Андрущенко В. П. та ін.); за ред. І. Ф. Надольного. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Вікар, 2001. – 457 с.
10. Фокин А.И. Экологоориентированное мировоззрение личности как акмеологический феномен : автореф. дис.. на соиск. науч. степени кандидата психол. наук : 19.00.13 – «Психология развития, акмеология» / А.И.Фокин. – М., 2010. – 20 с.
11. Charles Krebs. The Ecological World View. / CSIRO PUBLISHING, 2008. – 592 pp
12. Dr. Peter A. Kwaku Kyem. What is an Environmental Worldview / GISP. Geography Department of Central Connecticut State University; New Britain, Connecticut, USA [Internet-resource] – Access mode : www.geography.ccsu.edu/kyem/GEOG433/Lecture3/Environmental.Worldview.files/v3.document.htm

В статье рассмотрена сущность понятия «экологическое мировоззрение», его понимание в философской и психолого-педагогической науках а также выяснены основные содержательные аспекты его формирования.

Ключевые слова: *экология, экологизм, экологическое (инвайронментальное) мировоззрение, биоцентрическое мировоззрение, антропоцентрическое мировоззрение, эоцентрическое мировоззрение.*

The essence of the notion “environmental worldview”, its understanding in philosophic, psychological and teaching sciences have been considered, the main content aspects of its developing have been found out.

Key words: *ecology, ecologism, environmental worldview, bio-centric worldview, anthropocentric worldview, eco-centric worldview.*

УДК: 379.821.015.311:17

Гасин М.О., м. Київ*

ПРОБЛЕМА ЕТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті аналізуються теоретичні підходи етичної вихованості філософів, психологів та педагогів, розглядаються дефініції "етика", "мораль", "вихованість", "етична вихованість".

Ключові слова: етика, мораль, виховання, вихованість, етична культура, етичне виховання, етична вихованість, підлітки.

Етичне виховання підростаючого покоління на сучасному етапі розвитку нашого суспільства набуває особливого значення. Це знайшло втілення у державних національних програмах "Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх закладів України"; законах України "Про освіту", "Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності", "Концепції гуманістичного виховання дітей та учнівської молоді"; "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті", інших законодавчих актах, що стосуються навчання і виховання підлітків.

Теоретичний аналіз у сфері філософії, психології та педагогіки свідчить, що вивченню проблеми формування етичної вихованості особистості у всі часи приділялася значна увага.

Окремі аспекти цієї проблеми знайшли відображення у працях Аристотеля, Платона, Сократа; німецьких класичних філософів (Кант І., Фіхте І., Фейєрбах Л.); українських філософів (Сакович К., Сковорода Г., Ушинський К., Юркевич П.). Проблеми етики і моралі вивчаються й сучасними філософами (Анісімов С., Дробницький О., Кремень В., Левицька О., Титаренко А., Філонов Г., Ящук Т.).

Обґрунтування педагогічних підходів етичної вихованості дітей та учнівської молоді розробили С. Гаряча, К. Журба, В. Киричок. Формування морально-етичної свідомості, почуттів, рефлексії стало об'єктом дослідження у працях І. Беха, М. Боришевського, О. Гришанової, Г. Костюка, Д. Ніколенко.

Метою нашої статті є аналіз теоретичних підходів етичної вихованості підлітків у філософії, психології та педагогіці.

Вивчення проблеми етичної вихованості передбачає визначення базових понять, як "етика", "мораль", "вихованість", "етична вихованість", кожне з яких має свій зміст, структуру.

Етична вихованість підлітків залежить від того, на основі якої етики і моралі вона виховується. Поняття “етика” і “мораль” етимологічно і змістовно подібні, однак мають свою специфіку, що доведено багатьма філософськими та педагогічними дослідженнями (Мацуй Н., Силяєва О., Шрейдер Ю.) тощо.

Більшість дослідників розглядає етику як складову філософії. І. Канту належить заслуга у визначенні положень гуманістичної етики, згідно з якою людина розглядалась як найвища цінність, мета, а не засіб, що обумовило вимоги поважати гідність людської особистості.

В Українському педагогічному словнику поняття “етика” (від грец. “ethika” – той, що стосується моралі) розкривається як філософська наука, що вивчає мораль, з’ясовує її місце в системі суспільних відносин, досліджує моральні категорії, за допомогою яких виражаються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки тощо [1]. Етика вивчає і з’ясовує місце моралі в системі суспільних відносин, досліджує моральні категорії за допомогою яких розкриваються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки тощо [9, с. 114-115].

Етика “як наука про мораль і використання моральних оцінок у поведінці людини” (Шрейдер Ю.) визначає розвиток моральних стосунків і моральної свідомості. За своєю природою вона покликана практично розв’язувати моральні проблеми. Її завдання – не лише теоретичний опис моралі, а й обґрунтування моральних ідеалів, зразків моделей людських взаємин і способів їх реалізації. Формалізоване значення цих ідеалів у вигляді системи норм, традицій, професійних етичних кодексів є умовою та інструментом морального виховання, нормативною моральною регуляцією взаємин людей у суспільстві, оцінки їх вчинків.

Цінними для нашого дослідження мають також погляди В. Малахова, викладені у роботах „Культура і людська цілісність”, „Етика”, „Мистецтво і людське світобачення”, де автор висловив думку, що етичний погляд на світ має визначати ставлення людини до моралі, глибинний зміст тих або інших моральних норм, обумовлювати вибір особистості і потребу в моральному самообмеженні, оскільки етика „висуває і розробляє свого роду культуру меж – тверезу й зосереджену культуру свідомого самовизначення людського суб’єкта” [7, с. 28].

Філософ переконаний у перевагах етичної просвіти, у тому, що чим більше особистість буде обізнаною з історичною і куль-

турно-регіональною різноманітністю моральних норм, цінностей, звичаїв, уподобань, чим більше відкриє для себе скарбів людського морального досвіду, тим мудрішою вона буде, тим ширшими будуть можливості її морального, життєвого і культурного вибору.

У наш час ідея глобальної етики вже здобула своє практичне втілення в організації фонду „Всесвітній етос“, у прийнятті „Декларації принципів глобальної етики“ („Декларації світового етосу“). Значна роль у розвитку ідеї глобальної етики належить швейцарському католицькому священикові Г.Кюнг. Для подолання так званої „кризи Заходу“ або „кризи модерності“ Г.Кюнг запропонував стратегію морального відродження, що в наше століття глобальних процесів повинна бути націлена на формулювання глобально значущих і глобально прийнятних нормативних стандартів. На думку німецького теолога, така „базова етика“ має виходити з якогось „мінімального базового консенсусу“ між людьми всього світу з питань про цінності й норми [6, с. 27].

На думку А. Шемшуріної, етика – це джерело морального усвідомлення життя людиною, її буття у суспільстві, становлення людського „Я“, усвідомлення його цінності через пізнання сутності етичних понять, занурення в історію етичних вчень, діалог епох і культур [13, с. 16], що має пряме відношення до виховання і має підтверджуватись виховними завданнями і способами їх рішення у контексті сучасних виховних технологій. Водночас, А. Шемшуріна виділяє найважливіші функції, до яких відносить гуманізацію, ціннісні орієнтації, моральний розвиток, самовизначення і самовдосконалення, актуалізацію морального потенціалу, активізацію почуття власної гідності тощо.

Виховний потенціал етики як науки про моральне життя людини, полягає в тому, щоб допомогти їй визначитися у природі та життєздатності моральних цінностей, зрозуміти їх практичну значущість у вирішенні різних ситуацій людського буття.

Метою етики є раціональне обґрунтування моралі та виявлення її природи, сутності, місця і значення у розвитку людини й суспільства. У ній осмислюються етичні доктрини, які прагнуть пояснити природу, закономірності розвитку, функції моралі а також здійснюється аналіз механізмів моральної орієнтації і регуляції, виражених у системі цінностей, норм, принципів, понять моральної свідомості. Етика як наука базується на двох засадах: фактах реаль-

ного, морального життя (вчинках індивідів і діяльності соціальних груп) та філософському світогляді.

Таким чином, етика, виступаючи як філософська дисципліна, вивчає мораль. Тоді як "мораль" вивчає норми, принципи, правила поведінки людей, їх безпосередню поведінку (мотиви вчинків, результати діяльності), почуття, судження у людських стосунках. До моралі належать оцінки тих явищ суспільного життя, які виявляють інтереси й потреби людей. На відміну від права, яке теж торкається людських стосунків, але спирається на примус закону, мораль підтримується силою суспільної думки і зберігається в світоглядних переконаннях. Порівняно з простим звичаєм і традицією, моральна норма дістає ідейне обґрунтування у вигляді ідеалів, добра і зла, належного і справедливого [3].

Мораль є багатоаспектною сферою життєдіяльності людини, в якій взаємопов'язані різні соціально-історичні, загальнокультурні, психологічні та інші сторони. Вона завжди визначає сутнісно необхідний порядок речей, ідеальний стан, до якого треба прагнути. Зміст моралі передбачає наявність ідеалу, взірця для наслідування, образ якого змінюється в історичному часі та соціальному просторі.

Мораль відповідно до філософської традиції є провідною формою суспільної свідомості, феноменом людського буття і невід'ємною його частиною, показником соціальності людини. Це система цінностей, які мають універсальний і загальнолюдський характер, спосіб нормативної регуляції суспільних відносин. Мораль, як зазначає філософ М. Росенко, "універсальна суспільна форма людських взаємин, яка існує споконвічно й уможливорює ці взаємини" [10, с. 70].

З огляду авторитарної етики, нормативно-ціннісні основи моралі існують у вигляді загальновизнаних та об'єктивних законів. Особливість моральних законів полягає у єдності двох протилежних аспектів: добровільно-особистісного і об'єктивно-універсального. В них подані у єдності ідеальне та діяльнісне, особистісне та суспільне, свобода і всеосяжність. Дотримання законів моралі не означає наслідування апріорно-імперативних, теологічних положень, а передбачає можливість визнання загального як власного; вільного морального вибору, який тим ширший, чим вищий ступінь свободи особистості. Гуманісти всіляко протистояли унормованості моралі, її контролю суспільством. Зокрема А. Швейцер вважав, що етика перестає бути етикою, як тільки вона починає виступати від

імені суспільства. Етика може реалізуватися лише в індивідуальному виборі [2, с. 221].

Отже, мораль як феномен людського буття – інваріантна категорія. Етика ж за своєю інваріантною сутністю визначає тенденції розвитку моральних взаємин і моральної свідомості.

До групи базових входить також поняття “виховання”. Виховання – це процес цілеспрямованого формування особистості; інакше кажучи, це діяльність з метою передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду, планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування відповідних установок, понять, принципів, ціннісних орієнтацій, що забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і трудової діяльності [9].

Сучасна теорія етичної вихованості опирається на результати досліджень психологів: В.Ананьева, І.Беха, Л.Виготського, А.Ковальова, О.Леонтьева, П.Якобсона та ін. Вчені розкривають закономірності етичного виховання, з'ясовують взаємозв'язки та взаємозалежності, виявляють внутрішні механізми цього процесу. Вони розглядають етичне виховання як одну з неодмінних умов розвитку особистості і вважають це об'єктивною потребою прогресу всього суспільства.

Великі педагоги К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський розробили основи етичного виховання. Етика поведінки людини та взаємин складаються не стихійно, а формуються в ході навчально-виховного процесу. Велику роль у вихованні нової людини відіграє школа і позашкільний навчальний заклад. Адже саме тут у вихованців закладаються основи світогляду і моралі, виробляється характер та переконання, ставлення до праці, до колективу, до власного “Я”.

Л. Хоружа визначає етичне виховання, як процес цілеспрямованої систематичної взаємодії вихователя та вихованця з метою формування в нього системи моральних знань, почуттів, оцінок та поведінки згідно з етичними нормами і правилами [12, с. 269].

Згідно з позицією І. Харламова, етичне виховання – це “процес свідомого формування в учнів позитивних моральних відносин у системі організованої в школі різноманітної навчальної і позакласної діяльності і вироблення на цій основі відповідних особистісно-етичних якостей” [11, с. 347].

Етичне виховання передбачає свідоме й систематичне формування: етичних знань, моральних цінностей та якостей; здатності жити відповідно до норм і принципів моралі. Етичне виховання науковці тлумачать як формування:

- 1) моральної поведінки і моральних якостей (Галузяк В., Демиденко В., Сметанський М., Харламов І., Шахов В., Ягупов В.);
- 2) моральних цінностей (Жуковський В., Зарецька І., Кузьмінський А., Омеляненко В., Пирогов М., Стельмахович М., Сухомлинський В., Ушинський К.);
- 3) моральної культури (Лозова В., Троцко Г., Шемшуріна А.);
- 4) моральної вихованості (Бех І., Ліхачов Б.). При цьому існують когнітивний, емоційно-ціннісний, світоглядний, діяльнісний та цілісний підходи до організації етичного виховання (Бех І., Білусова В., Гавриловець К., Шуляпова О.) [8].

У своєму дослідженні І.Назарко вважає, що *етичне виховання школярів* – це цілеспрямований і систематичний процес взаємодії вихователя і вихованців з метою формування етичної вихованості особистості на основі моральних цінностей і ставлень.

Етичне виховання невідривно пов'язане з рідним краєм, адже воно включає і національні компоненти: знання історії свого народу, національних традицій допомагає людині знайти своє місце в суспільному та особистому житті, здійснюється на культурно-історичному досвіді українського народу, на його традиціях, звичаях і обрядах, які ввібрали в себе кращі моральні здобутки свого народу.

Етичне виховання за технологією здійснення має цілісний, системний характер і передбачає не тільки формування свідомості людини шляхом засвоєння нею основних категорій етики: добра, зла, гідності, чесності, обов'язку, відповідальності тощо, а і розвиток її емоційно-почуттєвої сфери, практичних навичок спілкування з ровесниками, вчителями, батьками, визначення морального змісту різних життєвих проблем; вміння знаходити рішення у повсякденних життєвих ситуаціях, відповідно до норм етики, прогнозування наслідків своєї поведінки.

Отже, етичне виховання – це цілеспрямований процес, який включає в себе етичну просвіту – знайомство та оволодіння дітьми етичними категоріями, цінностями, принципами, правилами, прийнятими в суспільстві. Метою етичного виховання є виховання основ морально-ціннісного ставлення до світу, людей, себе відповідно до правил і норм гуманістичної моралі [4, с. 271]. У процесі

етичного виховання вихованці мають засвоїти норми і правила гуманної поведінки у сім'ї, школі, громадських місцях, ознайомитися нормами етикету і правилами у процесі спілкування з іншими людьми.

Формування етичної вихованості у підлітків передбачає облягородження її життя і помислів вищими смислами у ставленні до власного життя, життя інших людей, природи, Батьківщини; усвідомленні власної відповідальності за прийняті рішення; ствердження добра, краси, справедливості, толерантності у власній поведінці.

Система етичного виховання підлітків базується на системі етичного виховання А. Шемшуріної, побудованої на етичній взаємодії структурних компонентів навчально-виховного процесу. Ця модель складається з трьох взаємозалежних складових:

- 1) етичного уроку з сюжетно-ігровою канвою та інноваційною технологією, що забезпечує побудову етичного діалогу з дітьми у відповідності з їх віковими особливостями;
- 2) методики "етичного заряду", яка спонукає до розв'язання конфліктних ситуацій;
- 3) загальноколективної виховної діяльності з етичною спрямованістю [13, с. 5–6].

На думку О. Кисельової, етичне виховання – це цілеспрямоване формування у дітей етичних норм, формул спілкування і правил поведінки, прийнятих у суспільстві стосовно зовнішнього прояву їх у взаєминах між людьми (зовнішня обрядовість у суспільстві) [5, с. 15].

Результатом процесу виховання є вихованість. Вихованість – це результат стихійно-життєвих і цілеспрямованих зусиль особистості, а також сприяння йому інших сторін (сім'ї, педагогів, суспільства). Вона формується інтенсивно під виховними впливами. Серцевину вихованості становлять духовні якості, що визначають етичну культуру вихованця, рівень етичної вихованості, яка покликана сприяти освіті, навчанню і розвитку, а також з часом самовдосконаленню (самоосвіті, самонавчанню, саморозвитку).

Етична культура оцінює людину з погляду її поведінки в соціумі, морального здоров'я, багатства духовного життя. Шляхи виховання етичної культури у підлітків визначаються через моральні та етичні потреби, освіту у всіх її формах і рівнях, етичний професіоналізм. Процес виховання етичної культури надзвичайно складний і довготривалий. Головним призначенням етичної культури є накопичення, розвиток і вдосконалення всіх чинників, що окультурюють життя

людини, створення атмосфери гуманності, сприяння розвитку творчості особистості.

На сьоднішній день розвиток етичної культури є основною освітньою метою, що сприяє розвитку культури мислення, культури спілкування, культури поведінки. Етична вихованість формується в процесі навчання через засвоєння етичних норм, цінностей, психолого-педагогічних закономірностей, в процесі виховання етичної культури.

Отже, на основі вищесказаного, етична вихованість розуміється нами як комплекс особистісно-етичних якостей, які набуваються підлітками протягом навчальної діяльності в процесі формування знання та усвідомлення гуманістичних цінностей; виявлення сутності моральних колізій у різних життєвих ситуаціях, прогнозування результатів своїх дій; уміння розв'язувати конфлікти, розуміти почуття та потреби однолітків; відповідальність за свої вчинки перед суспільством.

Формування етичних цінностей у підлітків – складний і багатогранний процес, основою якого є прищеплення індивіду гуманістичних якостей, системи світоглядних координат, вищих цілей і відповідних до них поведінкових норм.

Тому на сьогодні є надзвичайно важливим формування етичної вихованості підростаючого покоління (молоді), яка б стояла основою її життєдіяльності, поведінки, принципів співжиття у соціумі, в родині.

Необхідність створення сприятливих умов для виховання гуманістичних цінностей у сучасної молоді, вимагає використання виваженого виховного впливу з боку педагогів, спеціальної підготовки усіх учасників виховного процесу, створення ефективних методик і технологій виховання та контролю за їх результатами.

Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко // – Киш: Либідь, 1997 – 376 с.
2. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: Учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян // – М.:Гардарики, 1998 – 472 с.
3. Зязюн Л.І. Педагогічний словник / За редакцією дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА, 2001.

4. Киричок В. А. Енциклопедія освіти “етичне виховання” / В.А. Киричок // Акад. пед. наук України ; головний Е64 ред. В.Г.Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Кисельва О.І. Морально-етичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами українського фольклору: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ольга Ігорівна Кисельва. Одеса, 2009 р.
6. Колкунова В. В. Моральне виховання старших підлітків в умовах поліетнічного учнівського середовища загальноосвітньої школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / В.В. Колкунова. Миколаїв, 2009 – 233 с.
7. Малахов В. А. Етика: курс лекцій: [навч. посіб.] / В. А. Малахов. – К.: Либідь, 2004 – 384 с.
8. Назарко І. С. Етичне виховання учнів основної школи в процесі вивчення живої природи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / І.С. Назарко. Тернопіль, 2008.
9. Психологический словарь / под. ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., - М. “Педагогика-Пресс” 1996. – 440 с.
10. Росенко М.Н. и др. Основы этических знаний / М.Н. Росенко // – С.-Пб. : Лань, 1998. – 256 с.
11. Харламов И. Ф. Педагогика : учеб. пособ. для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / И. Ф. Харламов // – [4-е изд. переработ. и доп.]. – М. : Гардарики, 1999. – 519 с.
12. Хоружа Л. Л. Енциклопедія освіти. “етичне виховання”/ Акад. пед. наук України ; головний Е64 ред. В.Г.Кремень. - К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
13. Шемшурина А. И. Этическое воспитание / А. И. Шемшурина // Научно-методический журнал. – № 1: К., 2001. – 112 с.

В статье анализируются теоретические подходы этической воспитанности философов, психологов и педагогов, рассматриваются дефиниции “этика”, “мораль”, “воспитанность”, “этическая воспитанность”.

Ключевые слова: *этика, мораль, воспитание, воспитанность, этическая культура, этическое воспитание, этическая воспитанность, подростки.*

In statti analizuyutya teoretichni pidhodi etichnoi vihovanoti filosofiv, psihologiv that pedagogiv, rozglyadayutya definitsii “ethics”, “morality”, “vihovanist”, “etichna vihovanist”.

Key words: *ethics, morality, vihovannya, vihovanist, etichna Culture etichne vihovannya, etichna vihovanist, pidlitki.*

УДК 37.036 – 057.874:373.545**Т.В. Гончарук, м. Київ***

ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито доцільність використання дослідницької діяльності в навчально-виховному процесі, що розвиває готовність старшокласників до творчої діяльності та активізує їх творчий потенціал.
Ключові слова: дослідницька діяльність, дослідницькі здібності, творчий потенціал, творча активність, готовність до творчої діяльності.

Забезпечення системою освіти України умов для розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання учнів, формування у дітей та молоді сучасного світогляду є однією з вимог Національної доктрини розвитку освіти. Таким чином, сучасна освіта має сприяти формуванню творчої особистості, яка здатна реалізувати свій творчий потенціал в ситуації динамічних змін як в українському суспільстві, так і в світі в цілому. В таких умовах надзвичайно важливим є розкриття внутрішніх сутнісних сил учня, тобто творчого потенціалу, для адаптації його в інформаційно насичені сфери життя сучасної людини. Саме це зумовлює важливість розкриття, активізації та формування творчого потенціалу старшокласника, який є засобом самореалізації людини в житті, конструктивної суспільної діяльності та соціальної адаптації.

Ця проблема не є новою. Аналіз наукової літератури з проблеми творчого потенціалу особистості дозволив нам зробити висновок, що дане поняття розглядається з різних позицій, серед яких ми погоджуємось з тим, що: це інтегруюча якість, що характеризує можливості особистості (І.Мартішок, В.Овчинников, М.Колосова, Є.Глуховська, Н.Посталюк); це спеціальна якість індивіда, що характеризує відповідність діяльнісних властивостей особистості соціальній нормі (С.Евізон); це внутрішня готовність особистості до самореалізації в творчій діяльності (Г.Валеев); це система знань людини, на основі якої будується, регулюється діяльність особистості (Г.Браже, Ю.Кулюткін); це властивість людини, що зумовлює

ється мотиваційною готовністю до творчості (В.Дружинін, А.Маслоу, Я.Пономарьов, Г.Костюк та інші); це ресурс творчих можливостей людини, здатність конкретної людини до здійснення творчих дій, творчої діяльності (В.Моляко).

Отже, ступінь розвитку творчого потенціалу значною мірою визначається залученням особистості до конкретної діяльності, а інтенсивність його розвитку залежить від рівня пошуково-творчого наповнення її змісту.

За твердженням О.Антонової [1], навчання школярів спеціальним знанням, а також розвиток у них загальних умінь і навичок, необхідних у дослідницькому пошуку, – одне з основних практичних завдань сучасної освіти.

Актуальність статті полягає в тому, щоб довести доцільність використання дослідницької діяльності в навчально-виховному процесі для формування творчого потенціалу старшокласників.

У своєму дослідженні ми поділяємо думку І.Шпачинського [2], який зазначає, що творчий потенціал людини зумовлюється як особистісними психофізіологічними якостями, так і умовами, у яких здійснюється діяльність особистості: наскільки сприятливим для творчості є навколишнє середовище, наскільки повно використовуються і заохочуються творчі можливості індивіда, настільки повною буде реалізація творчого потенціалу особистості у найрізноманітніших сферах трудової діяльності, що зумовлює його роль як одного із визначальних чинників у подальшому прогресивному розвитку суспільства.

На думку В.Моляко [3], про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності. Він визначає творчий потенціал як інтегруючу властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку.

Схожої позиції дотримується А.Хорошун, характеризує творчий потенціал як інтегруючу властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, визначає потребу, готовність і здатність до творчої самореалізації і саморозвитку, а також забезпечує ефективну взаємодію особистості з іншими людьми та високу продуктивність діяльності [4].

У процесі діяльності творчий потенціал не тільки реалізується, а й, на нашу думку, нагромаджується у творчій активності особис-

тості, а мотивація як схильність до пошуку, активізує бажання особистості перевірити свої творчі можливості.

Відтак, метою даної статті є експериментальна перевірка готовності старшокласників до творчої діяльності та доцільності використання дослідницької діяльності як чинника у розвитку готовності до творчої діяльності.

Завдання статті:

- розглянути погляди науковців щодо готовності до творчої діяльності;
- вивчити стан сформованості старшокласників до творчої діяльності;
- розкрити вплив дослідницької діяльності на розвиток готовності старшокласників до творчої діяльності.

Одним із основних практичних завдань сучасної освіти є навчання учнів спеціальним знанням, розвиток умінь у дослідницькому пошуку.

У контексті останнього важливе місце у розвитку дослідницьких здібностей належить працям В.Андреєва, О.Савенкова, О.Нестерової. Так, В.Андреев [5] вважає, що в процесі дослідницької діяльності активізуються інтелектуально-логічні (уміння аналізувати, виділяти істотне спільне і відволікатися від несуттєвого; уміння описувати явища, процеси; здатність пояснювати, доводити, обґрунтовувати), інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності (здатність генерувати ідеї, висувати гіпотези, висувати оригінальні підходи; здатність бачити протиріччя і проблеми; здатність до узагальнень і застосувань знань і вмінь у нових ситуаціях; незалежність, критичність мислення), які є компонентами творчих здібностей. У роботі О.Савенкова [6] дослідницькі здібності є комплексом трьох складових: пошукової активності, високої мотивації, дивергентного мислення. На думку О.Нестерової, дослідницькі уміння і навички – це уміння бачити проблеми; ставити питання; висувати гіпотези; давати визначення поняттям; класифікувати; спостерігати; проводити експерименти; робити висновки; структурувати матеріал; працювати з текстом; доводити і захищати свої ідеї [7]. У цих роботах визначено дослідницькі уміння як вищий рівень розвитку умінь, які передбачають уміння застосовувати певні прийоми наукового методу пізнання в умовах вирішення навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання [8]. Тобто, дослідницька діяльність визначає функцію-

нальну готовність особистості до творчої діяльності, до активізації її творчого потенціалу.

У сучасній психолого-педагогічній літературі є різні погляди на поняття «готовність». Її визначають як умову успішного виконання діяльності; як вибіркову активність, що налаштовує особистість на майбутню діяльність; як регулятор діяльності; як придатність до діяльності; наявність певних здібностей; як психологічний стан, який виникає у суб'єкта для задоволення певної потреби.

В науковій літературі виділяють готовність функціональну та особистісну; психологічну та практичну; ситуативну та довготривалу; соціально-психологічну; моральну та професійну. Виділяється два блоки готовності:

- теоретична (наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь);
- практична (організаторські, комунікативні уміння).

Поняття «готовність» – інтегральне особистісне новоутворення, яке охоплює стійке прагнення до творчого пошуку, комплекс індивідуально-психологічних і характерологічних особливостей.

Аналіз зазначеного вище дозволяє зробити висновок про взаємозалежність між готовністю особистості до творчої діяльності та її творчим потенціалом.

У контексті нашого дослідження важливе місце належить праці А.Семенової [9], у якій здійснено аналіз методів, що сприяють розвитку творчих здібностей; визначено аспекти самоактуалізації творчих здібностей старшокласників; охарактеризовано компоненти творчої діяльності (характерологічний, перцептивний, інтелектуальний); розроблено анкету щодо визначення готовності старшокласників до творчої діяльності. Так, на її думку, готовність до творчої діяльності визначає у формах активності особистості: переживання, поведінку, діяльність, спілкування, самоуправління.

На констатуючому етапі дослідження було визначено рівень готовності старшокласників до творчої діяльності. Для оцінки рівня сформованості нами була використана анкета діагностики за такими рівнями:

- I рівень (низький: переживання, поведінка) 20-34 бали;
- II рівень (середній: поведінка та діяльність) 36-48 балів;
- III рівень (вищий за середній: діяльність та спілкування) 50-64 бали;
- IV рівень (високий: спілкування та самоуправління) 66-80 балів.

Характерною тенденцією, яка чітко прослідковується з аналізу експериментальних даних, є невідповідність між рівнем знань старшокласників та їх рівнем готовності до творчої діяльності. Так, 9,5% старшокласників, що мають високий рівень успішності мають вищий за середній рівень готовності до творчої діяльності; 14,33% старшокласників з достатнім рівнем успішності мають вищий за середній рівень готовності до творчої діяльності; 33,3% і 14,3% старшокласників з середнім рівнем успішності мають вищий за середній та відповідно – середній рівень готовності до творчої діяльності; 19% і 9,5% старшокласників з низьким рівнем успішності мають вищий за середній та відповідно – середній рівень готовності до творчої діяльності. Аналіз свідчить про те, що у старшокласників з високим рівнем успішності рівень готовності до творчої діяльності не є високим, і водночас у старшокласників з низьким рівнем успішності він є вищим за середній. Отже, можемо вважати, що творчий потенціал не може повністю визначатись рівнем знань. Можливості будь-якої людини завжди більші, ніж цього вимагає певний вид діяльності. Творчий потенціал особистості завжди більший за той, що фіксується, він ширший за будь-яку конкретну діяльність.

Саме тому у процесі формуального експерименту (застосування в навчально-виховному процесі дослідницької технології) ми здійснили перевірку рівня сформованості готовності старшокласників до творчої діяльності. Слід зазначити, що показники середнього рівня сформованості готовності до творчої діяльності в ході нашого дослідження поступово зросли як в контрольних так і в експериментальних групах: в паралелях 9 класів – відповідно на початку експерименту 41,8 та 42,65 після його завершення – 46,8 та 50,7; в паралелях 10 класів – відповідно на початку 53,7 та 50,95 після завершення – 54,6 та 52; в паралелях 11 класів – відповідно на початку 50 та 52,8 після завершення – 50,5 та 53,6 балів. Це підтверджує нашу думку про те, що дослідницька діяльність старшокласників є спонукальним мотивом до активізації інтересу, творчого пошуку, формування індивідуального стилю пізнавальної і творчої діяльності.

На підтвердження зробленого нами вище узагальнення було здійснено аналіз динаміки рівнів сформованості готовності старшокласників до творчої діяльності (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Динаміка рівнів сформованості готовності
старшокласників до творчої діяльності (у %)**

Класи	Рівень сформованості	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		Початок експерименту	Кінець експерименту	Початок експерименту	Кінець експерименту
9 класи	Низький	0		0	0
	Середній	49,2	31,1	33,9	30,5
	Вищий за середній	50,8	63,9	66,1	67,8
	Високий	0	5	0	1,7
10 класи	Низький	0	0	0	0
	Середній	33,3	28,6	40	37,5
	Вищий за середній	66,7	71,4	60	62,5
	Високий				
11 класи	Низький	0	0	0	0
	Середній	40	37,5	40	40
	Вищий за середній	60	62,5	60	60
	Високий				

Необхідно зазначити, що як на констатуючому, так і на формуальному етапі експерименту відсутні старшокласники з низьким рівнем сформованості готовності до творчої діяльності. Протилежну закономірність нами зафіксовано щодо високого рівня сформованості. Однак ця динаміка помітна лише серед старшокласників з більш тривалим періодом залучення їх до дослідницької діяльності. Так, лише в експериментальних і контрольних групах 9 класів (тривалість участі в дослідницькій діяльності три роки) кількість таких старшокласників зростає до 5% та 1,7%, тоді як в 10 класах (тривалість участі два роки) та в 11 класах (тривалість участі один рік) відсутні показники сформованості високого рівня. Слід зазначити, що в експериментальній групі показник є вищим у порівнянні з контрольною групою на 3,3%. Це підтверджує педагогічну ефективність запроваджених у навчально-виховний процес організаційно-педагогічних форм і методів роботи.

Підтвердженням правильності зробленого вище висновку є результат кількісного аналізу вищого за середній рівень сформованості готовності до творчої діяльності. Так, кількість старшокласників у всіх паралелях експериментальних груп зростає з 50,8% до

63,9%, з 66,7% до 71,7%, з 60% до 62,5%. Виявлені нами закономірності більш динамічно проявились в класах з тривалішим періодом застосування дослідницької технології в навчально-виховному процесі – відповідно: $63,9 - 50,8 = 13,1\%$; $71,7 - 66,7 = 5\%$; $62,5 - 60 = 2,5\%$. На відміну від експериментальних, у контрольних групах, де навчально-виховний процес був побудований на традиційних засадах без надання переваг дослідницькій діяльності, показники сформованості вищого за середній рівень змінились незначно в 9 класах з 66,1% до 67,8% (різниця 1,7%), в 10 класах з 60% до 62,5% (різниця 2,5%), а в 11 класах залишились на однаковому рівні 60%.

Аналіз даних таблиці дозволяє зробити висновок про збереження визначених нами вище закономірностей щодо показників середнього рівня сформованості готовності старшокласників до творчої діяльності. Так, в паралелях експериментальних груп скоротилась кількість старшокласників з середнім рівнем сформованості: 9 класи відповідно - з 49,2% на початку експерименту до 31,1% після його завершення (різниця 18,1%), тоді як в контрольній групі на початку експерименту показник складав 33,9%, а після завершення 30,5% (різниця 3,4%); 10 класи – з 33,3% до 28,6% (різниця 4,7%), у порівнянні з контрольною групою, де їх кількість зменшилась на 2,5% з 40% на початку експерименту до 37,5% після його завершення; 11 класи - в експериментальній групі показник зменшився на 2,5% - відповідно з 40% до 37,5%, тоді як в контрольній групі показник не змінився (40%).

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що використання дослідницької технології в навчально-виховному процесі розвиває навички творчої поведінки у старшокласників, викликає в них потребу в творчій діяльності та активізує творчий потенціал.

Опираючись на викладене вище, можна стверджувати, що відсутність вміння самостійно здобувати нові знання в умовах динамічного інформаційного суспільства не залишає молодій людині вибору. У зв'язку з цим ми визначаємо освітній процес як процес засвоєння різних видів діяльності, а дослідницьку діяльність як провідну форму організації навчально-виховної діяльності з старшокласниками.

Література

1. Антонова О.Є. Роль діагностики у розвитку дослідницьких здібностей старшокласників/ О.Є.Антонова // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Житомир, 2011. – 399 с.

2. Шпачинський І.Л. Творчий потенціал особистості і його реалізація в умовах трансформації суспільства: Дис.канд.філос.наук: 09.00.03/ І.Л.Шпачинський // Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2006. – 187 арк. Бібліогр.: арк.. 168-187.
3. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості/ В.О.Моляко // Обдарована дитина. – 2004. - №6. – С. 2-9
4. Хорошун А.А. Дослідження особливостей прояву творчого потенціалу старшокласників / А.А. Хорошун // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості: [зб. наук. праць / наук. ред. Моляко В.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Я. Франка, 2007.- Вип. 2.- С. 227-234.
5. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 228с.
6. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учеб. Пособие / А.И.Савенков. – М. : Ось-89, 2006. – 480с.
7. Нестерова О.С., Ильиных Л.М. Концепция развития исследовательских способностей школьников. – Электронный ресурс. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/4103304/>.
8. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В.И.Андреев: Методическое пособие. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с
9. Семенова А.В. Організація та управління творчою діяльністю старшокласників на уроках природничо-математичного циклу / А.В.Семенова: Навчальний посібник. – Одеса: „Друк”, 2001. – 207 с.

В статье раскрыта необходимость использования исследовательской деятельности в учебно-воспитательном процессе, что развивает готовность старшеклассников к творческой деятельности, активизирует их творческий потенциал.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские способности, творческий потенциал, творческая деятельность, готовность к творческой деятельности.

In this article expedience of the use of research activity is exposed in to educational-educate process which develops readiness of senior pupils to creative activity and creative potential activates them.

Key words: research activity, research capabilities, creative potential, creative activity, readiness, to creative activity.

378.035:316.621:061.2**А.П.Данілова, м.Київ**

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ СТУДЕНТСЬКОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ В ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті визначені умови педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. Розкрито та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель педагогічної підтримки соціальної ініціативи.

Ключові слова: модель, соціальна ініціатива, модель педагогічної підтримки, проектна діяльність.

Сучасне українське суспільство потребує соціально зрілих, ініціативних молодих людей, орієнтованих на позитивну самореалізацію у всіх сферах життєдіяльності суспільства, здатних не просто адаптуватися до навколишнього світу, а творчо його трансформувати, змінювати. Проблема підвищення рівня соціальної ініціативи молоді є однією з пріоритетних. Її реалізація сприятиме підвищенню уваги і пошани до студентської молоді на основі створення сприятливих умов для розвитку її здібностей і можливостей самовизначення.

Питання розвитку ініціативи розглядали в своїх працях учені і педагоги-практики початку ХХ століття (П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.М. Макаренко, С.Т. Шацький). У сучасних дослідженнях процес формування ініціативності розкривається К.А. Абульхановою-Славською, Д.Б. Богоявленською, А.І. Висоцьким, С.В. Тетерським, С.Г. Лесніковою, Г.І. Сорокою, О.В. Трошкіним та ін..

Разом з тим, аналіз соціально-педагогічної літератури показав, що соціальна ініціатива студентської молоді залишається мало розробленим поняттям, не вивченим залишається, зокрема, й можливість педагогічної підтримки соціальної ініціативи в умовах вищого навчального закладу.

Саме тому мета даної статті полягає в обґрунтуванні структурно-функціональної моделі педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня.

Метод моделювання ефективно використовується в різних галузях наукових пошуків, зазначений метод ефективно використовується і в педагогічній науці. За визначенням професора С.У. Гончаренко суть моделювання полягає у встановленні подібності явищ,

адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал). Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі [3, с. 112].

Об'єктом педагогічного моделювання завжди виступає й зміст освіти. Його модельне проектування є віддзеркаленням уявлень розробників про реалізацію через зміст та його концептуальну організацію цілей навчання відповідно до тих настанов, які визначаються суспільством на нормативному рівні. В межах навчальних предметів застосовується моделювання змісту учбового матеріалу в частині його структурно-логічного впорядкування, схематизації, візуалізації, придатних до застосування при роботі з ним видів і методів учбової діяльності тощо.

Моделюючи систему організації педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня, ми керувалися принципами загальної теорії систем, розуміючи систему, як цілісне утворення, сукупність певних елементів, одиниць, частин, об'єднаних загальним принципом, призначенням [2].

Враховуючи вищевикладене, ми вважаємо доцільним використання поняття моделі як ідеального образу організації педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. В даному розумінні модель можна визначити як стратегічний образ кінцевого результату.

Для побудови цілісної моделі педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді у проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня необхідно обґрунтувати педагогічні умови її реалізації. З урахуванням цього, розглянемо умови педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня:

1. *Структурно-змістове забезпечення процесу педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня.* Дана умова передбачає формування у студентської молоді системи знань, умінь та навичок стосовно реалізації соціальних ініціатив в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. Зокрема, знань щодо специфіки соціального проектування, усвідомлення сутності проектної діяльності в неурядових організаціях; умінь реалізувати теоретичні знання в практичній діяльності. На нашу думку, важливим є

створення спеціального компоненту в змісті професійної підготовки студентської молоді, який би відображав сутність і специфіку вияву соціальної ініціативи в проектній діяльності неурядових організацій.

На нашу думку, інформаційне забезпечення соціальних ініціатив студентської молоді, організація інформаційного обміну є необхідною умовою рішення соціальних проблем на локальному рівні та сприяє підвищенню рівня таких ініціатив. Інформування студентської молоді, сприяє усвідомленню потреб громади, розумінню напруження та невдоволення, які відчувають члени громади, спонукає їх до започаткування позитивних дій з метою прийняття відповідних рішень, реалізації соціальних ініціатив в межах проектної діяльності громадських організацій.

2. Здійснення поетапного формування ставлення студента до себе як до суб'єкта соціальної ініціативи, включення його в реальну соціально значущу діяльність, що моделюється в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. Дана умова передбачає забезпечення практико-орієнтованого характеру навчання. Як показує досвід професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі, орієнтація тільки лише на засвоєння теоретичного матеріалу приводить до одержання формальних знань, що впливає на зниження ефективності їх використання на практиці. Це, у свою чергу спричиняється виникненням проблем тривалої адаптації студентів-випускників, що часом приводить до розчарування в проектній діяльності, відсутності соціальної ініціативи. Процес навчання повинен являти собою сукупність різних форм, методів і засобів, за допомогою яких можливо відтворити предметний і соціальний зміст проектної діяльності в неурядових організаціях місцевого рівня, відтворити фрагменти майбутньої соціальної діяльності, розвивати професійні та особистісні здібності студентів, що необхідні для успішної реалізації соціальної ініціативи.

3. Організація безперервного педагогічного моніторингу. Об'єктивне оцінювання результатів соціально значимих досягнень студентів, рівень реалізації соціальних ініціатив, дає можливість вчасно вносити зміни у форми, методи, засоби та зміст навчального матеріалу. Технологічність оцінки результатів навчання залежить від своєчасного контролю і засобів, які впроваджуються із цією метою. Основні види контролю здійснюються за допомогою педагогічного моніторингу (вхідний, поточний і підсумковий), завданнями якого є: спостереження за процесом створення та реалізації соціальних ініціатив в проектній діяльності неурядових організацій

та одержання оперативної інформації про нього; своєчасне виявлення змін, що відбуваються; попередження негативних тенденцій; здійснення короткострокового прогнозування; оцінювання ефективності моделі педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій. При визначенні процедури моніторингу враховуються такі вимоги: набір показників моніторингу повинен бути обмеженим і постійним протягом експериментального навчання; показники повинні носити оцінний характер.

Отже, охарактеризовані педагогічні умови розуміються нами як сукупність сприятливих організаційно-педагогічних факторів, реалізація яких забезпечує ефективність організації педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня.

Зазначені умови педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді у проектній діяльності неурядових організацій передбачають консолідацію дій освітян та практиків соціальної сфери. Оскільки педагогічна підтримка в освітньому процесі виступає як технологія організації взаємодії студентів, педагогів і лідерів неурядових організацій, нами розроблено модель педагогічної підтримки, що є взаємозв'язаними блоками див. Рис.1.

Дана модель відображає упорядкованість спільних дій усіх учасників процесу підтримки соціальної ініціативи студентської молоді: викладачів вищого навчального закладу, представників неурядових організацій та самих студентів. Досягнення результату можливе лише за усталених зв'язків між внутрішніми та зовнішніми процесами, котрі відбуваються всередині та навколо створеної моделі.

Метою комплексної педагогічної підтримки студентської молоді в навчальній та позанавчальній діяльності було визначено організацію активної участі студентів у проектній діяльності неурядових організацій, їх підготовку до ініціювання, розробки та втілення соціальних проектів для вирішення нагальних соціальних проблем місцевої спільноти.

Зміст педагогічної підтримки студентської молоді до реалізації соціальних ініціатив, в рамках проектної діяльності неурядових організацій місцевого рівня, ми розглядаємо, як певну структуру, яка вміщує наступні компоненти: цільовий, змістовий, процесуально-технологічний, рефлексивно-аналітичний та супервізію.

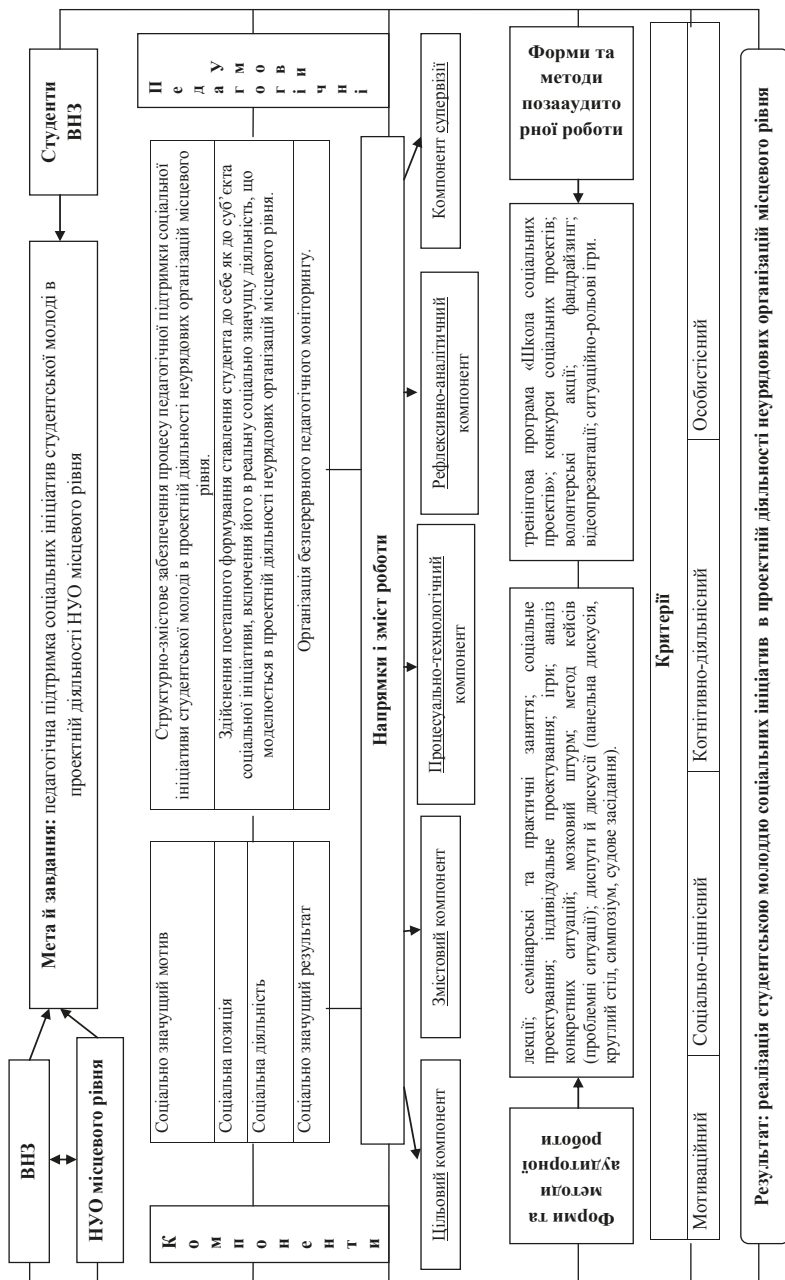


Рис. 1. Модель педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проєктній діяльності неурядових організацій місцевого рівня

Цільовий компонент. Загальною метою педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня визначено забезпечення сформованості у студентів професійно-особистісних якостей, потрібних для успішного ініціювання соціальних проектів. До них належать: зацікавленість та бажання реалізувати соціальний проект, усвідомлення сутності проектної діяльності, наявність певного досвіду проектної діяльності, сформовані соціальні, суспільні, духовні, цінності, альтруїстичність, самостійність, ініціативність, волюва саморегуляція та розвинені комунікативні й організаційні навички.

Змістовий компонент. Під змістом підготовки ми розуміємо комплекс знань, практичних умінь і навичок, необхідних для розробки та реалізації соціального проекту, набуття специфічних умінь, та набуття певного досвіду.

Набуті студентами знання мають слугувати їм орієнтиром для успішного ініціювання соціальних проектів в місцевій громаді, слугувати надійним критерієм оцінювання власних вчинків та самостійних рішень, самомоніторингу. Теоретичні знання можуть бути засвоєні лише завдяки власній пізнавальній активності студентської молоді, тому організація засвоєння знань побудована таким чином, щоб максимально залучити студентів до самостійного освоєння певних теоретичних позицій через реалізацію їх у практичній діяльності. Знання зі спецкурсу «Соціальне проектування» мають стати для студентів засобами для ініціювання та реалізації соціальних ініціатив в проектній діяльності, самореалізації, збагачення особистісного досвіду, формування необхідних особистісних і професійних якостей для здійснення такої діяльності.

Відповідно до вищезазначеного, істотним критерієм у визначенні змісту підготовки студентів до реалізації соціальних ініціатив в рамках проектної діяльності неурядових організацій місцевого рівня має бути те, що за результатами його опанування студенти зможуть виробити власний погляд на ініціювання соціальних проектів, що вимагає самостійності, творчого підходу, потреби неперервної освіти. Також обсяг знань має бути достатнім для самостійної розробки соціальних ініціатив в проектній діяльності, їх реалізації, збагачення власного досвіду, співвіднесення його з отриманими результатами, умінням ставити перед собою завдання, та знаходити відповідні форми його вирішення.

Процесуально-технологічний компонент передбачає використання інноваційних методик і технологій навчання, що забезпечують процес педагогічної підтримки соціальних ініціатив студентської

молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня. Нові освітні технології передбачають широке використання нових інформаційних технологій, оскільки саме інформаційні технології дозволяють повною мірою розкрити дидактичні, розвиваючі функції освітньої техніки, реалізувати закладені в ній потенційні можливості.

Рефлексивно-аналітичний компонент. Успішні соціальні ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня обумовлені здатністю особистості адекватно оцінювати себе, свої можливості й здійснювальну діяльність.

Розвиток рефлексії студентів відбувається і шляхом їх включення в аналітико-оцінну, пошуково-практичну діяльність, яка сприяє формуванню стійких уявлень про себе, збагачує інтенсивність контактів, підвищує рівень комунікативності, толерантності, емпатії, вимогливості як до себе так і до інших; формує стійку мотиваційну настанову на здобуття глибоких знань, інтересу до соціальних ініціатив, індивідуальний стиль вирішення соціальних проблем через проектну діяльність в неурядових організаціях, розвиток творчого підходу до реалізації соціальних ініціатив.

Компонент супервізії. Для успішної педагогічної підтримки соціальної ініціативи студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій важливою умовою є компонент супервізії, що неодмінно передуює вияву самостійності студентів. Оскільки супервізія використовується не лише у професійній сфері, а й над студентами-практикантами в центрах соціальної роботи керівниками виробничої практики, то для керування й консультування студентами під час їх соціальних ініціатив ми використали даний метод.

В розробленій нами моделі пропонується використання підходу, за яким студенти вчаться і розвиваються за допомогою участі в продуманій й організованій проектній діяльності, спрямованій на вирішення проблем місцевого співтовариства і координованій спільно навчальним закладом і громадською організацією; проектна діяльність допомагає виховати громадську відповідальність, вона інтегрована в навчальний план і передбачає спеціальний час для осмислення студентами досвіду їх соціальної ініціативи, досвіду суспільної діяльності.

Реалізація соціальних ініціатив студентською молоддю є взаємовигідним як місцевому співтовариству, так і студентам. Участь студентів в суспільному житті підвищує якість послуг, допомагає вирішити актуальні проблеми місцевості, забезпечує основу майбутньої громадської підтримки. Для студентів досвід проектної діяльності є можливістю збагачувати і застосовувати на практиці академічні

знання; краще досліджувати професійні можливості і профілюючі дисципліни; розвивати громадську і культурну освіченість; укріплювати громадську позицію, розвивати професійні навички; прискорювати особисте зростання і підвищувати самооцінку; встановлювати ділові зв'язки; виховувати в собі інтерес до соціальних проблем, що веде до зміцнення відчуття соціальної відповідальності.

Таким чином, педагогічна підтримка студентської молоді в проектній діяльності неурядових організацій місцевого рівня, в рамках громадської організації має на меті, перш за все, підготовку, яка включає визначення завдань, для вирішення яких потрібні набуті студентами навички, або питань, які потрібно вирішити; сюди включено планування проектів таким чином, щоб вони збільшували ефективність теоретичної підготовки одночасно з виконанням студентами соціальних ініціатив. По-друге – це реалізація соціальних ініціатив в проектній діяльності неурядових організацій роботи. І по-третє - це спроби учасників проаналізувати досвід і виокремити з нього уроки, обговорюючи свій досвід з іншими і аналізуючи роботу.

Література

1. Алексєєнко Т.Ф. Роль національно-духовних цінностей у соціалізації особистості / Т.Ф. Алексєєнко // Світ виховання. – 2006. №4. – С. 20-23.
2. Бондаренко З.П. Модель організація волонтерської роботи в умовах вищого навчального закладу // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – №4. – С. 50-59.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. – Київ – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

В статье определены условия педагогической поддержки социальной инициативы студенческой молодежи в проектной деятельности негосударственных организаций местного уровня. Описано и теоретически обосновано структурно-функциональную модель педагогической поддержки социальной инициативы.

Ключевые слова: модель, социальная инициатива, модель педагогической поддержки, проектная деятельность.

This articles states the conditions of educational support of social initiative of local students in the project activities of non-governmental institutions of local level. It substantiates and gives valid proofs to the structural and functional model of educational support of social initiative.

Key words: model, social initiative, model of educational support, project activities.

УДК 37.048.4 – 057.87**О.М. Докукіна, м. Київ***

ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкривається теоретичний аспект проблеми самовизначення особистості, розуміння її сутності в соціально-психологічних та психолого-педагогічних джерелах та механізми його виникнення і розвитку в старшому шкільному віці.

Ключові слова: самовизначення, ідентифікація, персоніфікація.

Центральним психічним процесом ранньої юності є активне формування самосвідомості. Соціальна ситуація розвитку особистості в цей перехідний період є унікальною: одночасно існують проблеми, успадковані від підліткового віку, і постають завдання самоусвідомлення, життєвого самовизначення. Цей симбіоз визначає основні структурні компоненти спрямованості та ставлень зростаючої особистості, специфіку інших особистісних особливостей старшокласників.

Становлення нового рівня самосвідомості у старшокласників зумовлює формування відносно стійкого уявлення про себе та особливого особистісного новоутворення – самовизначення.

Проблема особистісного самовизначення особистості вивчалася видатними психологами Б.Г. Ананьєвим, Л.С.Виготським, В.В.Давидовим, Д.Б. Ельконіним, Г.С.Костюком, О.М.Леонтєвим, С.Л.Рубінштейном та ін., які розглядали його як процес активного визначення людиною свого місця в оточуючій дійсності, осмислення нею сенсу власного життя.

Вивчення соціально-психологічних аспектів (І.С.Кон, А.В.Петровський, Т.В. Снегірєва, Д.І. Фельдштейн, В.О. Ядов та ін.) та психолого-педагогічних (М.І.Алексєєва, Г.О.Балл, Л.І.Божович, М.І.Боришевський, В.В.Давидов, І.В. Дубровіна, І.В.Жадан, О.В.Киричук, Б.С.Круглов, О.В.Мудрик, В.А Семіченко, Б.О.Федоришин, Н.В.Чепелева, Є.А.Шумілін та ін.) аспектів особистісного самовизначення свідчить, що саме у самовизначенні концентрується те найсуттєвіше, що визначає умови та специфіку розвитку особистості старшокласника.

Самовизначення особистості у соціології тлумачать як результат входження до її до певної соціальної структури і фіксацію цього результату: (Кенкманн П.О.) [8], приналежність до певного покоління, царини життя.

Методологічні основи психологічного підходу до проблеми самовизначення були закладені С.Л.Рубінштейном [12; 13]. Проблема самовизначення розглядалася ним у контексті проблеми детермінації, в світлі визначеного ним принципу – зовнішні причини зумовлені внутрішніми умовами: «...ефект впливу залежить від внутрішніх властивостей об'єкта, ...кожна детермінація необхідна як детермінація іншим, зовнішнім, як і самовизначення (визначення внутрішніх властивостей об'єкта)» [13, с. 359]. У цьому контексті самовизначення постає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації; в понятті самовизначення, в такий спосіб, виражається активна природа «внутрішніх умов». Зовнішні причини, зовнішня детермінація для особистості – це соціальна детермінація. Самовизначення як самодетермінація, є, власне, механізмом соціальної детермінації. Проблема самовизначення, таким чином виступає вузловою проблемою взаємодії індивіда і суспільства, у ній чітко висвітлюються основні моменти цієї взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості і роль власної активності суб'єкта у цій детермінації. На різних рівнях ця взаємодія має свої специфічні характеристики, дослідження яких викликало появу різних психологічних теорій щодо проблеми самовизначення.

Так, рівень взаємодії людини і групи був детально проаналізований у роботах А.В.Петровського, присвячених колективному самовизначенню особистості [10; 11]. У цих роботах самовизначення сприймається як феномен групової взаємодії. Колективне самовизначення особистості проявляється в особливих, спеціально сконструйованих ситуаціях групового тиску – ситуаціях своєрідної «перевірки на міцність», у яких цей тиск здійснюється всупереч із прийнятими цією групою цінностями. Самовизначення стає «способом реакції індивіда на груповий тиск» [11, с. 29]; здатність індивіда здійснювати таку дію є його здатністю діяти у відповідності зі своїми внутрішніми цінностями.

Так само вважає К.А.Абульханова-Славська, підкреслюючи, що самодетермінація, власна активність, усвідомлене прагнення зайняти певну позицію є центральним моментом самовизначення. Самовизначення – це усвідомлення особистістю своєї позиції, яка формується всередині координат системи відносин, від того, як складається система відносин (до колективного суб'єкта, до свого місця у колективі та інших його членів), залежить самовизначення і громадська активність особистості [1, с.155].

Спроба побудови психолого-соціального підходу до самовизначення особистості у суспільстві була здійснена В.Ф.Сафінім

і Г.П.Ніковим [14]. Вони вважають, що розкриваючи сутність самовизначення особистості, слід приділити значну увагу суб'єктивному боку самосвідомості – усвідомленню власного «я», що є внутрішньою причиною соціального дозрівання. «Особистість, що самовизначилася», для авторів є синонімом «соціально дозрілої» особистості. У психологічному плані особистість, що самовизначилася – це суб'єкт, який усвідомив, що він хоче (має життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, нахили, обдарування), ким він є (свої особистісні та фізичні властивості), чого від нього хоче чи чекає колектив і суспільство; суб'єкт, готовий функціонувати у системі суспільних відносин. Самовизначення, в такий спосіб, це самостійний етап соціалізації, сутність якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення цілі й сенсу життя, готовності до самостійної життєдіяльності з урахуванням співвіднесення своїх бажань, сформованих якостей, можливостей і вимог, що висуваються до нього з боку оточуючого суспільства [14, с.68]. Основними критеріальними етапами самовизначення вчені вважають рівень розуміння особистістю сенсу життя, рівень співвідношення «хочу» – «можу» – «є» – «вимагають» для конкретної особистості [14, с. 69].

У віковому аспекті проблема самовизначення найглибше і повно була розглянута Л.І.Божович [2; 3]. Характеризуючи соціальну ситуацію розвитку старших школярів, вона наголошує, що вибір подальшого життєвого шляху, самовизначення є афективним центром їхньої життєвої ситуації. Підкреслюючи важливість самовизначення, Л.І.Божович не дає його однозначного визначення; це «вибір майбутнього шляху, потреба перебування свого місця у праці, у суспільстві, у житті» [2, с. 380], «пошук цілі й сенсу свого існування» [2, с. 381], «потреба знайти місце у загальному потоці життя» [2, с. 388]. Найбільш ємним є визначення самовизначення як потреби об'єднати в єдину значеннєву систему узагальнені уявлення про світ і узагальнене ставлення до себе, і тим самим визначити сенс свого власного існування. Л.І.Божович характеризує самовизначення як особистісне новоутворення старшого шкільного віку, формування внутрішньої позиції дорослої людини, усвідомлення себе членом суспільства, з необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього [3].

Нею визначена надзвичайно істотна характеристика самовизначення, що полягає у його двоплановості: самовизначення здійснюється «через діловий вибір професії та через загальні, позбавлені конкретності пошуки сенсу свого існування» [2, с. 393]. Наприкінці юнацького віку, на думку Л.І.Божович, ця двоплановість зникає.

І.В.Дубровіна вносить уточнення в проблему самовизначення, стверджуючи, що основним психологічним новоутворенням раннього юнацького віку можна вважати не самовизначення як таке (особистісне, професійне, ширше – життєве), а готовність до самовизначення, яка передбачає: а) сформованість на високому рівні психологічних структур, передусім самосвідомості; б) розвиненість потреб, які забезпечують змістовну наповненість особистості, серед яких центральне місце посідають моральні установки, ціннісні орієнтації й тимчасові перспективи; в) становлення передумов індивідуальності як результату розвитку та усвідомлення своїх здібностей та інтересів кожним старшокласником [6]. Психологічна готовність увійти в доросле життя і зайняти у ній гідне людини місце передбачає не завершені у своєму формуванні психологічні структури та якості, а певну зрілість особистості, яка полягає у тому, що у старшокласника сформовані психологічні механізми, які забезпечують йому можливість безперервного зростання.

У зарубіжній психології аналогом поняття «особистісне самовизначення» виступає категорія «психосоціальна ідентичність», розроблена і введена в науковий обіг американським ученим Еріком Еріксоном [16]. Центральним моментом, крізь який розглядається становлення особистості підлітків, є «нормативна криза ідентичності». Мається на увазі поворотна, критична точка розвитку, коли однаково загострюються вразливість і зростаючий потенціал особистості і особистість стоїть перед вибором між двома альтернативними можливостями, одна з яких має позитивний, а інша – негативний напрям. «Нормативний» розкриває життєвий цикл людини як низку послідовних стадій, кожна з яких характеризується специфічною кризою у взаєминах особистості з навколишнім світом, проте разом вони визначають розвиток відчуття ідентичності.

Головне завдання, яке постає перед індивідом у ранній юності, за Еріксоном, є формування ідентичності на протигагу рольовій невизначеності особистісного «Я». У пошуках особистої ідентичності людина вирішує, що насамперед для неї важливо, і виробляє певні норми з метою оцінки своєї поведінки та поведінки інших людей. Цей процес пов'язаний також з усвідомленням власної цінності й компетентності.

Розглянемо психологічні механізми самовизначення.

Не даючи чіткого поняття самовизначення, А.В.Мудрик, розглядає механізм самовизначення як ідентифікацію – відокремлення [9]. Він вважає, що самовизначення особистості передбачає як засвоєння накопиченого людством досвіду, що відбувається наслідуванням і ідентифікацією (уподібненням), так і формування в

індивіда неповторних, тільки йому властивих якостей (як персоніфікація – відокремлення). Ідентифікація за наслідуванням і конформністю виступає провідною ланкою, зумовлюючи персоніфікацію особистості. Саме тому ідентифікація і персоніфікація є двостороннім процесом і механізмом самовизначення.

В.Ф.Сафін і Г.П.Ніков вважають двигуном самовизначення особистості протистояння “хочу” – “можу” – “є” – “ти зобов’язаний”, які трансформуються в “зобов’язаний, інакше не можу”. Виходячи з цього, автори стверджують, що співвідношення даних елементів, тобто самооцінка, поруч із ідентифікацією є другим механізмом для самовизначення особистості, без якого неможлива персоніфікація [14,с.67]. За умов їх взаємодії, перший механізм переважно обслуговує поведінковий аспект самовизначення, другий – когнітивний.

Найважливішим механізмом формування ідентичності, на думку Е.Еріксона, є послідовні ідентифікації дитини з дорослим, що виступають необхідною передумовою розвитку психосоціальної ідентичності в такому віці. Відчуття ідентичності формується у підлітка поступово; його джерелом служать різні ідентифікації, що мають витоки з власного дитинства. Підліток намагається виробити єдину картину світосприймання, об’єднуючи всі ці цінності й оцінки. У ранній юності індивід прагне переоцінити себе у відносинах з близькими, з суспільством – у фізичному, соціальному і емоційному планах. Він намагається знайти різні грані свого Я, стати, нарешті, самим собою.

Пошук ідентичності відбувається по-різному. Один із способів розв’язання проблеми ідентичності полягає у випробуванні різних ролей. Деякі підлітки після рольового експериментування і моральних пошуків починають просуватися у бік своєї мети. Інші – можуть зовсім уникнути кризи ідентичності. До них належать ті, хто беззастережно приймає цінності своєї сім’ї та обирає терени, визначені батьками. Частина підлітків у своїх тривалих пошуках ідентичності стикаються зі значними труднощами. Нерідко ідентичність з’являється лише після тривалого періоду спроб і помилок. У деяких випадках людині взагалі не вдається досягти сталого відчуття власної ідентичності.

Головні небезпеки, якої, на думку Еріксона, повинен уникнути підліток у цей період, є розмивання почуття свого «Я», внаслідок розгубленості, сумнівів щодо можливості направити власне життя у певне русло.

Канадський психолог Марші (1966) виділив чотири стадії розвитку ідентичності:

1. Невизначеність ідентичності. Індивід ще не обрав собі жодних певних переконань і жодного певного професійного напрямку. Він ще не зіткнувся з кризою ідентичності.
2. Попередня ідентифікація. Криза почалася, але індивід уже висунув собі якісь цілі й переконання, які є відбитком вибору зробленого іншими.
3. Мораторій. Індивід активно досліджує можливі варіанти ідентичності з думкою відшукати єдиний, який зможе вважати своїм.
4. Досягнення ідентичності. Індивід виходить з кризи, знаходить свою цілком певну ідентичність, обираючи на цій основі собі рід заняття і світоглядну орієнтацію.

Озвучені стадії відбивають загальну логічну послідовність формування ідентичності, але це не означає, що кожна з попередніх стадій є необхідною передумовою наступної. Лише стадія мораторію обов'язково передує стадії досягнення ідентичності, оскільки у цей період пошук служить передумовою вирішення проблеми самовизначення.

Надзвичайно важливим питанням є уявлення про ціннісно-смыслову природу особистісного самовизначення.

Рівень особистості – це рівень ціннісно-смыслові детермінації, рівень існування у світі смислів та матеріальних цінностей. Як зазначають Б.В.Зейгарник і Б.С.Братусь, для особистості «основна площину руху – морально-ціннісна» [7, с. 122].

Розкриємо це детальніше. По-перше, існування у світі смислів є існування на власне особистісному рівні (Л.С.Виготський); царина смислів і матеріальних цінностей існує там, де відбувається взаємодія особи і суспільства; цінності й сенси є, власне, мовою цієї взаємодії. По-друге, провідна роль цінностей у формуванні особистості зумовлена тим, що сповідування цінностей закріплює єдність і самототожність особистості, визначаючи собою головні характеристики особистості, її стрижень, її мораль, її моральність. Цінність належить особистості, оскільки «... іншого способу поведінки з цінністю, крім її цілісно-особистісного переживання, не існує» [7, с.16]. Отже, набуття цінності є набуття особистістю самої себе.

Ціннісні орієнтації – це елементи структури особистості, які характеризують змістовний бік її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій внаслідок здобуття цінностей фіксується істотне, найважливіше в людині. Це стійкі, інваріантні одиниці моральної свідомості – основні його ідеї, поняття, ціннісні блоки, смыслові компоненти світогляду, які виражають суть моральності людини. Система ціннісних орієнтацій виступає згорнутою програмою життєдіяльності і є основою реалізації певної моделі особистості. Тієї сферою, де соціальне перетворюється на особистісне, особистісне стає соці-

альним; де відбувається обмін індивідуальними ціннісно-світоглядними відмінностями за допомогою спілкування.

Цінності є одним з основних механізмів взаємодії особи й суспільства, особи і культури. Це узагальнені уявлення людей щодо цілей і норм своєї поведінки, що втілюють історичний досвід минулого, виражають сенс культури епохи, певного суспільства, загалом людства; орієнтири, з якими індивід і соціальні групи співвідносять свої дії. Отже, цінності є основою визначення мети, оскільки цільова детермінація людської діяльності – це ціннісна детермінація. Цілі можуть впливати на людську діяльність не реально-каузально, але як ідеальні цінності, реалізацію яких людина вважає своєю нагальною потребою.

М.Р. Гінзбург розрізняє у складі життєвого плану два типи цілей: кінцеві (ідеальні) й допоміжні (реальні, конкретні). Кінцевою метою є ідеали, які розуміються як цінності. Реальні цілі характеризуються конкретністю і досяжністю, можуть змінюватися залежно від успіхів чи невдач [5, с. 44]. Тобто, існує прямий зв'язок життєвого плану особистості з цінностями.

Як бачимо, уявлення про майбутнє пов'язане з цінностями, які в свою чергу тісно пов'язані з розумінням сенсу життя, є не тільки основою розвитку особистості, але й її результатом.

Таким чином, самовизначення пов'язане з цінностями, з потребою формування значеннєвої системи, у якій центральне місце займає проблема сенсу життя, орієнтації на майбутнє. Самовизначення особистості у суспільстві є прийняття активної позиції щодо соціокультурних цінностей, чим визначається сенс свого існування. Особистісне самовизначення має цінносно-смыслову природу, що формує орієнтацію на майбутнє.

Ставлення до цінностно-смыслові природи особистісного самовизначення є основою у вирішенні цієї проблеми у віковому аспекті. В усіх дослідженнях старшого підліткового віку підкреслюється, що потребою підлітка є прагнення посісти певне місце у суспільстві, хоча прагнення зайняти певне місце у суспільстві не є специфічною особливістю підліткового віку. Як свідчать роботи Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, Л.І. Божович та ін., прагнення зайняти нову соціальну позицію притаманно всім міжвіковим переходам, самому прагненню до набуття місця в суспільстві (соціальної позиції) в якісних особливостях тієї системи відносин, що складається в цьому віці між дитиною та суспільством. Специфіка ця, крім іншого, полягає й у тому, що, як зазначав П.П. Блонський, з кожним наступним віковим етапом розширюється коло спілкування дитини, що збільшує кількість суб'єктів цього спілкування.

У працях Д.І.Фельдштейна [15] доведено, що старший підлітковий вік є сензитивним щодо формування мотивації суспільно корисної діяльності, тобто діяльності, спрямованої на користь всього суспільства. Наріжним каменем у соціальному розвитку особистості є заняття підлітком позиції «Я – суспільство». На цьому рівні старшокласником вирішується проблема взаємовідносин з суспільством, що можливо лише у сфері цінностей та смислів. Отже, на цьому рівні це завдання вирішується як завдання особистісного самовизначення.

Зацікавленість глобальними проблемами сенсу життя, власного існування є істотною характеристикою несформованого самовизначення. Наявність інтересу до сенсу життя та його інтенсивне обговорення, на думку М.Р.Гінзбурга, свідчить про активне юнацьке самовизначення. Відсутність цих процесів свідчить про спотворене формування особистості [5].

У пошуках сенсу свого існування, у найбільш загальної формі проявляється ціннісно-смилова природа особистісного самовизначення. Пошук сенсу життя є процесом дорослішання особистості, становлення людського «Я», поведінка набуває форм, які притаманні дорослим. В.Франкл розглядає прагнення пошуку та реалізації людиною сенсу свого життя як уроджену мотиваційну тенденцію, притаманну всім людям, яка власне і є основним двигуном розвитку дорослої людини. Потреба у пошуку сенсу життя утворює ту внутрішню інстанцію, яка дозволяє людині інтегрувати численні вимоги, що йдуть з різних сфер її життєдіяльності, способу життя не як черги розрізнених випадків, а як цілісного процесу, який має цілі й наступність; допомагає актуалізувати здібності, максимально їх мобілізувати, згідно з завданнями, висунутими відповідно до виробленої концепції життя.

У старшому підлітковому віці і ранній юності відбувається відкриття внутрішньої гармонійності і переживання її як цінності. Відкриття себе, немов неповторної й унікальної особистості нерозривно пов'язане з відкриттям соціального світу, у якому ця особистість має жити. Юнацька рефлексія є, з одного боку, усвідомленням власного «Я» («Хто я?», «Який я?» «Які мої здібності?», «За що могу себе поважати?»), з другого - усвідомлення свого стану в світі («Який мій життєвий ідеал?», «Хто мої друзі і вороги?», «Ким хочу стати?», «Що маю зробити, щоб я сам і світ довкола мене були кращими?»). Перші звернені до себе питання ставить ще підліток. Другі, більш загальні, світоглядного характеру питання ставить юнак. Цей самоаналіз стає елементом соціально-морального самовизначення.

Ці пошуки мають у собі високий позитивний потенціал: у пошуках сенсу життя виробляється світогляд, розширюється система цінностей, формується той моральний стрижень, який допомагає подолати перші життєві негаразди. Юнак починає краще розуміти себе і світ довкола себе, починає ставати самим собою.

Отже, основу самовизначення в старшому підлітковому і юнацькому віці становить особистісне самовизначення, яке має ціннісно-смыслову природу, активно визначає свою позицію стосовно суспільно виробленої системи цінностей, намагається знайти сенс свого власного існування.

Таким чином, особистісне самовизначення як психолого-соціального феномену виникає в старшому підлітковому та ранньому юнацькому віці; потреба у особистісному самовизначенні є потребою у формуванні значеннєвої системи, у якій злиті уявлення про себе та світ; особистісне самовизначення має ціннісно-смыслову природу, що проявляється в активному визначенні своєї позиції стосовно суспільно виробленої системи цінностей, визначенні на цій основі сенсу власного існування. Істотною особливістю особистісного самовизначення у цьому віці є його орієнтованість на майбутнє.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука. – 1980. – 336 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Лидия Илинична Божович [Психологическое исследование] – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
3. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Лидия Илинична Божович // Вопросы психологии. – 1979. – №4. – С. 23-24.
4. Выготский Л.С. Педология подростка: Вопросы детской (возрастной) психологии / Лев Семенович Выготский // Собр. соч.: в 6 т. Т.4. – 432 с.
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения / М.Р.Гинзбург // Вопросы психологии. – 1994. – №3. – С. 43-52.
6. Дубровина И.В. Психологические аспекты формирования ценностных ориентаций учащихся / И.В. Дубровина, Б.С. Крутлов // Ценностные ориентации и интересы школьников. – М. : Изд. АПН, 1983. – С. 14-21.

7. Зейгарник Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. – М. : Издательство Московского университета, 1980. – 157 с.
8. Кенкманн П.О. Роль системы образования в жизненном самоопределении молодежи / П.О.Кенкманн// Автореф. дис. ...докт. дис. ...19.00.07. – Тарту. – 1985. – 24 с.
9. Мудрик А.В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих: кн. для учащихся / А.В.Мудрик. – М. : Просвещение,1990. – 189 с.
10. Петровский А.В. К проблеме самоопределения личности в группе / Артур Владимирович Петровский: тез. Доклада к XX Международной психологической конференции. – М.,1972. – С. 149-154.
11. Психологическая теория коллектива /Под ред.А.В.Петровского. – М., 1979. – 240 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии в 2-х т./ Сергей Леонидович Рубинштейн – М. : Педагогика, 1989. – 684 с.
13. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн – М. : Педагогика,1973. – 424 с.
14. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения / В.Ф.Сафин, Г.П.Ников // Психологічний журнал. – 1984. – №4. – С. 65-74.
15. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития личности в онтогенезе / Давид Иосифович Фельдштейн // Питання психології. – 1985. – №6. – С.53-55.
16. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис /Эрик Эриксон [Общ. ред. Толстых А.В.]. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.

В статье раскрыт теоретический аспект проблемы самоопределения личности, понимание ее сущности в социально-психологических и психолого-педагогических трудах, механизмы его возникновения и развития в старшем школьном возрасте.

Ключевые слова: самоопределение, идентификация, персонификация.

In the article opening the theoretical aspect of problem of self-determination of personality, understanding its essence in the socio-psychological and psycho-educational sources and mechanisms of his origin and development of senior pupils.

Key words: self-determination, identification, personification.

УДК 371.72 : 17.022 – 057.876

О. О. Єжова, м. Суми*

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розглянуто можливості застосування мультимедійних засобів навчання і виховання в процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів

Ключові слова: ціннісне ставлення до здоров'я, мультимедійні засоби, учні професійно-технічних навчальних закладів

На сьогодні в освіті існує значна кількість наукових розробок щодо інформатизації навчально-виховного процесу. Більша їх частина стосується навчання: комп'ютер розглядається як засіб індивідуалізації навчання, як джерело інформації, як засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань. Дослідженню можливостей застосування мультимедійних технологій у виховному процесі, зокрема в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ), уваги приділено недостатньо.

Мета статі: продемонструвати можливості застосування мультимедійних технологій у процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ.

Поняття «засоби навчання й виховання» є дуже широким і тому чітко невизначеним. Так, під засобами навчання й виховання розуміють «будь-які засоби, прилади, обладнання та устаткування, що використовуються для передачі інформації в процесі навчання» [4, с. 313]; «природні та/або штучні, спеціально створені об'єкти, які формують навчальне середовище та беруть участь у навчальній діяльності, виконуючи при цьому навчальну, виховну та розвивальну функції» [4, с. 313]; «все те, за допомогою чого вихователі впливають на вихованців» [9, с. 509] тощо. Отже, погоджуючись із науковцями, вважаємо, що провідною ознакою для засобу виховання є можливість його використання в процесі досягнення виховної мети [3].

Засоби навчання і виховання можуть бути як матеріальними, так і нематеріальними. Унаслідок широкого розуміння засобів

навчання й виховання класифікувати їх дуже складно. Науковці використовують різні підходи, обирають й різні ознаки для такої класифікації. Так, у деяких класифікаціях в основі групування засобів навчання й виховання знаходяться їх функції [1; 3; 9], у деяких – особливості сприйняття сенсорними системами людини [8], в інших – мета навчання й виховання [1; 3]. Найважливішим засобом, звичайно, виступає слово вчителя, викладача, вихователя, за допомогою якого він організовує навчально-виховний процес і досягає конкретного результату.

Значна кількість педагогів виділяє окремо технічні засоби навчання, під якими розуміють обладнання й апаратуру, що застосовуються в навчально-виховному процесі з метою підвищення його ефективності [7]. Так, використання інформаційних технологій в освіті дозволяє говорити про електронні засоби освіти як різновид технічних засобів навчання й виховання. У процесі виховання застосування комп'ютерної техніки найчастіше пов'язано з демонстрацією інформації для її унаочнення, урізноманітнення сприйняття, емоційного впливу. Засоби, що пристосовані для запису й відтворення звуку, фото- та відеозображень, дозволяють опрацьовувати інформацію різних типів, дістали назву «засоби мультимедіа» або «мультимедійні засоби». У свою чергу, поняття «мультимедіа» трактують по-різному:

- як інтерактивну технологію, що забезпечує роботу з рухомими та нерухомими зображеннями і текстом, звуком, мовленням;
- як інформаційний ресурс, під час створення якого використовувалася інформація різного виду;
- як комп'ютерне програмне забезпечення, що функціонує на основі інформації різного виду;
- як комп'ютерне апаратне забезпечення;
- як особливий вид інформації, що поєднує статичну візуальну інформацію (текст, графіку) та динамічну (мова, музика, відео, анімація тощо) [6].

Таким чином, у понятті «мультимедіа» зосереджено спектр інформаційних технологій, у яких використовуються різні програмні й технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на суб'єкта. Упровадження інформаційних технологій у навчально-виховний процес освітніх закладів, теоретико-методичні засади використання мультимедійних засобів навчання досліджували Г. Аствацатуров, Р. Гуревич, Н. Дементієвська, В. Кондратова, Н. Савченко та інші. Зупинимося більш детально на мультимедійних засобах навчання й вихо-

вання у контексті їх застосування під час здоров'яспрямованої діяльності.

Для нашого дослідження важливою є класифікація інформації за видами її сприйняття сенсорними системами людини: зорова, або візуальна; звукова, або аудіоінформація; аудіовізуальна; тактильна інформація. У кількох наукових працях наводяться результати досліджень, які свідчать про значну дієвість аудіовізуального сприйняття інформації [2; 8; 10]. Вважається, що ефективність звукового сприйняття інформації становить 12 %, зорового – 25 %, а за умови їх поєднання – майже 65 % [8]. Ураховуючи те, що 90 % інформації людина отримує за допомогою зорової сенсорної системи, використання візуальної, а ще краще аудіовізуальної інформації, доцільно й у процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ.

Аудіовізуальні засоби навчання і виховання можна поділити на навчальні фільми, художні та документальні фільми, навчальні програми, відеоматеріали (відеофрагменти, відеофільми, відеозаписи) тощо. У процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ на уроках-тренінгах спецкурсу «Здоровий спосіб життя», під час тематичних виховних годин доцільно використовувати відеофрагменти. У позаурочній роботі існують умови для створення такої форми виховної роботи як кінолекторій (відео клуб), де з'являється можливість використовувати й більш тривалі за часом аудіовізуальні засоби, зокрема художні та документальні фільми, науково-пізнавальні програми тощо. Для використання відеоматеріалів найчастіше застосовуються комп'ютерні презентації, створені за допомогою програми PowerPoint, що входить до складу офісного пакета Microsoft Office.

Більш докладно зупинимось на відеофрагментах. Готовий відеоматеріал різної тематики можна знайти в мережі Інтернет або на DVD-дисках, які промислово тиражуються. У зв'язку з тим, що готовий матеріал може мати значну тривалість, повністю не відповідати темі уроку або виховної години, здатний розпорозувати увагу учнів, доцільно в навчально-виховному процесі використовувати його не повністю, а у вигляді відеофрагментів. Відеофрагментами будемо називати невеликі за тривалістю (до 5 хвилин) відеоматеріали, які містять логічно завершену інформацію. Відеофрагменти завдяки своїй короткочасності застосовуються більш широко, ніж інші аудіовізуальні засоби, тому що використовуються у вигляді ілюстрацій з тією

ж метою: по-перше, для пояснення або доповнення інформації, що повідомляється учням; по-друге, для наведення прикладів та унаочнення їх наслідків.

У застосуванні відеофрагментів для формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів можна виділити як позитивні, так і негативні моменти. До переваг використання відеофрагментів віднесемо такі:

- зосередження на конкретній проблемі, питанні, ситуації;
- як засобу мультимедійної технології, відеофрагментам притаманні інтерактивність, гнучкість та інтеграція різних типів навчально-виховної інформації [6];
- для сприйняття інформації одночасно задіяні два найважливіші сенсорні канали (зорова і слухова сенсорні системи);
- відеофрагменти дозволяють візуалізувати процеси впливу різних факторів на організм людини;
- їх тривалість відповідає санітарно-гігієнічним нормам використання комп'ютерної техніки у закладах освіти;
- створюють необхідний емоційний фон та/або несуть потужний емоційний заряд;
- сприяють розвитку інтересу до досліджуваної тематики;
- можуть використовуватися для різної кількості учнів;
- легко створюються та тиражуються.

До недоліків використання відеофрагментів у процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я ми відносимо такі:

- різну технічну якість відеофрагментів залежно від якості першоджерела;
- потрібне спеціальне обладнання для їх демонстрації (комп'ютер або мультимедійний комплекс);
- для створення відеофрагментів необхідно переглянути значну кількість відеоматеріалів, що потребує багато часу.

У цілому аналіз психолого-педагогічної літератури та власний досвід використання відеофрагментів під час вивчення спецкурсу «Здоровий спосіб життя» та проведення виховних годин дозволяє зробити такі висновки: відеофрагменти урізноманітнюють структуру уроку (виховної години); дозволяють зробити урок-тренінг (виховну годину) емоційно насиченим; тривалість відеофрагменту не має перевищувати 5 хвилин, тому що тривалі відволікають увагу учнів, стомлюють, знижують темп уроку; показ має супроводжуватися коментарями викладача та/або вступним словом, коротким обговоренням після демонстрації; викладач повинен мати відпо-

відну методичну підготовку для створення відеофрагментів та конструювання структури уроку (виховної години) на основі мультимедійних засобів навчання й виховання.

Розглянемо основні педагогічні завдання, що вирішуються на різних формах здоров'яспрямованої діяльності, без яких неможливе успішне формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ. Викладач має забезпечити:

- 1) залучення всього учнівського колективу до роботи на уроках спецкурсу, виховних годинах та участі в позаурочних і позанавчальних заходах;
- 2) створення позитивного емоційного стану в процесі проведення заходів системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів;
- 3) сприяння встановленню врівноважених, толерантних, демократичних відносин між учнями, між учнями і викладачем на усіх виховних заходах;
- 4) контроль за змінами у поведінці під час проведення різних форм здоров'яспрямованої діяльності, що дасть змогу варіювати методи, обирати найбільш адекватні віковим психофізіологічним та індивідуальним особливостям учнів;
- 5) збирання й аналіз інформації щодо результативності здоров'яспрямованої діяльності.

Аналіз цих завдань у контексті застосування мультимедійних засобів дозволяє стверджувати, що під час вирішення перших трьох можливе використання мультимедійних презентацій, відеофрагментів, фото тощо.

Зупинимося на завданнях викладача під час організації уроків-тренінгів спецкурсу «Здоровий спосіб життя». Досвід організації різних заходів педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я дозволяє стверджувати, що викладач має приділяти особливу увагу адаптації змісту відповідно до вікових, статевих, релігійних, соціальних характеристик учнів. Зміст повинен викликати емоції, бути пов'язаним з життям конкретних учнів і умовами їх професійно-технічного навчального закладу, навіть із конкретними навчально-виробничими ситуаціями, що трапляються кожного дня. Під час підготовки до заходу (насамперед, уроку спецкурсу або виховної години) викладач має підготувати приклади з життя навчального закладу, життя пересічної людини, учнів. Можливим є включення нової додаткової інформації, яка, на думку викладача,

справляє більший вплив на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів.

Використання відеофрагментів вимагає ретельної підготовки відносно апаратного забезпечення та перегляду конкретного відеосюжету. Зручним є створення відеотеки для використання на уроках спецкурсу «Здоровий спосіб життя» та у позаурочній здоров'яспрямованій діяльності професійно-технічного навчального закладу. Практика доводить, що часто учні самі пропонують для використання у навчально-виховному процесі відеофрагменти, документальні й художні фільми, які стосуються проблем здоров'я людини та її способу життя. Наприклад, художній фільм «Реквієм за мрією» (оригінальна назва «Requiem for a dream», режисер Даррен Аронофскі) виробництва США був включений до перегляду на одному з занять кіноклубу «ІНФО» Міжрегіонального центру професійно-технічної освіти інноваційних технологій м. Суми за порадою однієї з учениць другого курсу.

Для ілюстрації організації роботи учнів на уроках спецкурсу «Здоровий спосіб життя» [5] та тематичних виховних годинах із застосуванням мультимедійних технологій наведемо деякі приклади та проаналізуємо їх. Так, на уроці за темою «Обмін речовин – основа життєдіяльності організмів» обговорюється робота травної системи. Можливий такий хід обговорення: ротова порожнина (жує, ковтає) – шлунок (підготовка їжі до основного процесу травлення та початок травлення) – кишковик (основне травлення і всмоктування поживних речовин у кров) – речовини з кров'ю розносяться по організму – м'яз – речовина (глюкоза) у клітині м'яза розщеплюється – отримується енергія – енергія використовується для скорочення м'яза. У процесі обговорення процес травлення супроводжується демонстрацією відеофрагмента. Під час роботи у малих групах учні готують повідомлення: одна група – про анорексію, інша – про булімію. Рекомендовано у процесі повідомлення продемонструвати фото або відеофрагменти з хворими на анорексію та булімію. Учні разом з викладачем приходять до висновку, що при порушеннях харчування змінюється обмін речовин (іноді незворотно).

На уроках, що присвячені проблемам впливу на організм і здоров'я людини психоактивних речовин, можливості застосування мультимедійних засобів надзвичайно широкі. Це поясню-

ється роботою багатьох країн у галузі профілактики вживання психоактивних речовин і створенням великої кількості якісних відеоматеріалів з цієї тематики, які можна знайти у мережі Інтернет.

Наведемо приклад проведення виховної години за темою «Слабоалкогольні напої» (табл.). Мета виховної години: актуалізація базових знань про вплив алкоголю на організм людини; усвідомлення, що будь-які алкогольні напої є небезпечними; ознайомлення із впливом пива, слабоалкогольних коктейлів та енергетичних напоїв на організм людини. Очікується, що результатом виховної години є усвідомлення учнями негативного впливу слабоалкогольних напоїв на організм людини, знання щодо провідних чинників такого впливу на організм людини (спирт, барвники, енергостимулюючі речовини), аналіз учнями причин вживання пива та інших слабоалкогольних напоїв, вміння контролювати їх споживання.

Таблиця

Орієнтовний план виховної години

Частина виховної години	Форми, методи і завдання	Час виконання
Підготовча частина виховної години	Актуалізація базових знань, стартове завдання	10 хв
	Загальна тривалість	10 хв
Основна частина виховної години	Міні-лекція	10 хв
	Обговорення	10 хв
	Повідомлення і обговорення	10 хв
	Самоаналіз	3 хв
	Загальна тривалість	33 хв
Заклучна частина виховної години	Завершення виховної години	2 хв
	Загальна тривалість	2 хв
Загальна тривалість виховної години		45 хв

Слід зауважити, що протягом виховної години рекомендовано демонструвати відеофрагменти, які акцентують увагу на провідних положеннях виховної години та допомагають їх візуалізувати. Під час актуалізації базових знань учням пропонується пригадати, які наслідки вживання алкогольних напоїв вони знають. Паралельно демонструються відеофрагменти, що стосуються впливу алкоголю

на серце, печінку, головний мозок тощо. Потім з'ясовується, що учні відносять до алкогольних напоїв. Підсумком має стати думка, що алкогольні напої – це будь-які напої, які містять хоча б найменшу частку етилового спирту (пиво, слабоалкогольні напої, енергетичні алкогольні напої тощо).

У процесі міні-лекції викладач акцентує увагу учнів, чому тема виховної години залишається актуальною. Наприклад, так: «Тому що Україна за рівнем поширеності підліткового алкоголізму серед інших 14 країн, де проводилися спеціальні дослідження, займає сумну першість. Тому що за останні десять років пивних алкоголіків в Україні стало вдсятеро більше. Вислів одного з російських вчених можна віднести і до України: «Не СНІД, не туберкульоз погубить країну, а пивний алкоголізм серед дітей і молоді» (документальний фільм «Гірка правда про пиво», Росія, 2006). Міні-лекція супроводжується мультимедійною презентацією із відеофрагментами.

Потім викладач пропонує учням зупинитися на провідних складниках пива: спирті та хмелю. Спочатку проводиться розрахунок вмісту етилового спирту в 1 л пива міцністю 4⁰: якщо 100 мл пива такої міцності містить приблизно 4 г етилового спирту, то в 1 л це становить $4 \times 10 = 40$ г, що еквівалентне 100 мл горілки міцністю 40⁰. Хміль – це рослина. Хміль – містить речовини, які діють на організм як жіночі статеві гормони. Демонструються відеофрагменти щодо впливу хмелю на організм людини з документального фільму «Гірка правда про пиво» (Росія, 2006).

Після міні-лекції учні обговорюють інформацію і висловлюють власні думки. Потім їм пропонується нове запитання для обговорення: «Чи можна стверджувати, що слабоалкогольні та енергетичні напої мають перевагу у порівнянні із пивом, бо менш шкідливі?»

Наступне повідомлення для обговорення стосується алкогольної залежності. Пропонується проаналізувати, як швидко розвивається алкоголізм, алкогольна залежність, фізична та психічна алкогольна залежність. Рекомендується продемонструвати фрагмент передачі про алкоголізм з проекту «Скептик» (Україна, телевізійний канал К1, 2010), в якому повідомляється, що «...алкоголізм розвивається від 6 місяців до кількох десятиліть. Спочатку розвивається психічна залежність, а потім – фізична.

Психічна залежність розвивається у дорослого чоловіка при щоденному вживанні незначних доз алкоголю протягом 1,5–2 місяців, у жінок – за 1–1,5 місяці, у підлітків – за 2 тижні. Психічна залежність – це коли людина вживає спиртне для підйому настрою. Фізична залежність – це коли людина вживає спиртні напої, щоб повернутися до нормального стану».

У процесі самоаналізу учням пропонується самостійно пройти тест для виявлення алкогольної залежності, відповісти собі на такі запитання (які включені до презентації цієї виховної години і висвітлюються на екрані). Цей тест також запропоновано у проєкті українського телевізійного каналу К1 «Скептик»:

- Чи приходилося Вам робити безрезультатні спроби обмежити вживання алкогольних напоїв?
- Чи буваєте ви злим, коли вам говорять, що ви багато п'єте?
- Чи було вам соромно, хоча б раз, коли ви випили?
- Чи приходилося вам пити з ранку, щоб підняти свій настрій і фізичне самопочуття?

Наприкінці виховної години робимо висновки: Пам'ятай, вибір залишається за тобою. Це – ТВОЄ життя.

Для розробки і конструювання виховних годин та інших форм здоров'яспрямованої діяльності бажано залучати учнів, спочатку доручаючи їм підготовку невеликих повідомлень, підбір відеофрагментів, фото тощо, а потім і всього заходу.

Висновки. Отже, у процесі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ існують реальні можливості для застосування різних мультимедійних засобів навчання і виховання. Аналіз наших результатів дослідження дозволяє стверджувати, що ефективність процесу формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів на уроках-тренінгах спецкурсу «Здоровий спосіб життя» та тематичних виховних годинах підвищується у разі застосування методів активізації навчально-пізнавальної активності учнів, які дозволяють використовувати мультимедійні засоби навчання і виховання.

Література

1. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Бобрицька Валентина Іванівна. – К., 2006. – 462 с.

2. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
3. Воспитательная деятельность педагога : уч. пособие / [И. А. Колесникова, Н. М. Борытко, С. Д. Поляков, Н. Л. Селиванова]; под общ. ред. В. А. Слостенина и И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2008. – 336 с. – (Серия “Профессионализм педагога”).
4. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Оржеховська В. М. Здоровий спосіб життя / В. М. Оржеховська, О. О. Єжова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – 188 с.
6. Савченко Н. А. Использование мультимедиа-технологий в общем среднем образовании [Электронный ресурс] / Савченко Н. А. – Режим доступа к статье : <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/80306>.
7. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с. – (Серія “Альма-матер”).
8. Чашко Л. В. Особливості сприймання та засвоєння учнями навчальної відеоінформації / Л. В. Чашко, В. П. Волинський // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 61–92.
9. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
10. Miller G. A. The magical number seven, plus or minus two : Some limits in our capacity for processing information / George A. Miller // Psychol. Rev. – 1956. – V. 63. – P. 81–97.

Рассмотрены возможности использования мультимедийных средств обучения и воспитания в процессе формирования ценностного отношения к здоровью учащихся профессионально-технических учебных учреждений.

Ключевые слова: *ценностное отношение к здоровью, мультимедийные средства, учащиеся профессионально-технических учебных учреждений.*

The article is devoted to the possibility of using of multimedia education and upbringing in the formation of value attitude to health of students of vocational educational establishments.

Key words: *value attitude to health, multimedia, students of vocational educational establishments.*

УДК 373.2.015.31:75**Т.С.Житнік, м. Мелітополь***

ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЖИВОПИСУ: ЗМІСТ І ВИМІР ЕФЕКТИВНОСТІ

У статті досліджується зміст художньо-творчого розвитку старших дошкільнят засобами живопису в умовах позашкільних навчальних закладів; аналізується вимір ефективності впровадженої моделі під час констатувального та формульовального експериментів.

Ключові слова: естетичне виховання, педагогіка мистецтва, дитяча художня школа, художньо-творча активність, старший дошкільник, образотворче мистецтво, живопис.

Однією з найважливіших проблем у сфері естетичного виховання є формування активної творчої особистості. Відомо, що саме мистецтво, яке спонукає до творчої діяльності, є потужною силою творчих здібностей. Тому, однією з актуальних у сучасній педагогіці є проблема розвитку творчого потенціалу та активізації творчих можливостей. Вирішення її можливе за умови цілеспрямованого педагогічного процесу. Як зазначалося, найефективніший вплив на розвиток творчих задатків особистості має мистецька діяльність, оскільки вона є творчим процесом.

Актуальність досліджуваної проблеми пояснюється, насамперед, проблемою упровадження у практику роботи дошкільних закладів більш ефективних методів і прийомів творчого виховання. присвячені праці українських дослідників, зокрема, Г.Ващенко, А. Запорожець, О. Кононко, С. Купріянової, Є. Наумченко, Г.Сковороди, В. Сухомлинського, К.Ушинського. Аспект естетичного ставлення до історичних цінностей людства розглядали М.Каган, Л.Масол, Л.Столович, С.Русова та інші. Проблемою творчого виховання засобами образотворчого мистецтва займалися Н. Ветлугіна, Л. Панкратова, А. Шебицька, В. Єзикеєва. Проблемою природньої активності займалися Л.Виготський, Л.Божович, Б.Бехтерев, А.Лазурський, С.Рубінштейн, Н.Тализіна, Д.Узнадзе та інші. Роль мистецтва як багатогранного засобу розвитку творчих здібностей,

естетичної свідомості розкрито у працях Р.Арнхейма, Л.Когана, М.Миропольської, О.Рудницької, Г.Шевченко та ін.

Важливу роль у навчально-виховному процесі в позашкільних навчальних закладах відводять реалізації дидактичних принципів. Враховуючи попередній досвід теоретиків і практиків, схилиємось до думки, що на сучасному етапі викладання образотворчих дисциплін у позашкільних навчальних закладах слід застосовувати принципи розвивально-творчого навчання. Розвивально-творчі принципи навчання – це основа для реалізації цієї мети. Запорукою творчості є творча активність, оскільки творчий розвиток відбувається під час емоційно-активної творчої діяльності. Якщо викладач розуміє, що основною метою мистецького виховання є розвиток творчого потенціалу в цілому, заняття він будуватиме на якомога ширшому спектрі мистецької діяльності.

Сьогодні серед населення з різних причин зростає популярність підготовчих класів ДХШ. Скористатися подібною ситуацією, маючи соціальне замовлення нашого суспільства, а також можливість впливати на формування знань і вмінь її майбутніх учнів, було б розумною дією з боку художньої школи. Водночас школа образотворчого мистецтва не має достатнього досвіду в роботі з дітьми 5-7 років. Навіть той незначний пробний досвід роботи з дітьми цієї вікової категорії свідчить, що методи роботи з дошкільнятами істотно відрізняються відносно традиційного контингенту ДХШ. Згідно зі статутом ДХШ і її нормативними документами, до першого класу зараховуються школярі 8-9-річного віку.

Для того, щоб краще зрозуміти зміст і методи роботи з дітьми 5-7 років, необхідно звернутися до досвіду педагогів, які мають подібну практику. Це, перш за все, загальноосвітні школи, садки, гуртки, студії. Методи роботи таких навчальних закладів, як загальноосвітні школи, садки з одного боку і гуртки, студії з іншого, різні так само як і результати їх праці. Таким чином, класична тріада – навчати, розвивати, виховувати, проявляє себе в даній ситуації по-різному. О.Кучерявий відзначав: "В рамках кожної з названих основних форм управління процесом творення дітей існують різні форми організації дитячої творчості. Кожна з них має свої педагогічні і психологічні переваги, а також недоліки" [4, с. 117]. Наведений вище приклад вказує на класичне протистояння в художній педагогіці двох тенденцій – методики "геометричного" підходу

або, як ще його називають, "суворого" і біогенетичної теорії, заснованої на методах "вивільнення" творчої енергії дитини, закладеної в ній природою.

Підготовчі групи для ДХШ – досить молоде явище в історії художньої педагогіки, цілі і завдання якого ми спробуємо визначити за допомогою нашої програми. При виборі позиції щодо нульових класів, ми спираємося на прагматичні інтереси ДХШ. Школа зацікавлена в талановитих і здібних до навчання майбутніх учнях. Подібна селекційна робота дозволить не тільки викладачеві, але і батькам в майбутньому визначитися з вибором професії, розкрити талант і здібність до художньої праці, закладені в дитині природою. Л.Виготський зазначав: "Якщо сприймати мистецтво в його суттєвому психологічному сенсі, як створення нового, легко дійти висновку, що мистецтво є долею всіх в більшій або меншій мірі, воно ж є нормальним та постійним супутником дитячого розвитку" [2, с. 31]. Художня школа – це не гурток або студія, де розвиваються кращі якості дитини, це державна установа, в якій дитина здобуває нормативні знання і вміння на теорії і практиці образотворчої грамоти, де виховується майбутня національна еліта нашої держави.

Ми поділяємо думку, що "родовий" чинник у навчанні дітей старшого дошкільного віку є основоположним, але, як представники традиційно-орієнтованої школи, не можемо тільки "спостерігати" або бути організаторами "вивільнення" творчої енергії дітей. Видатний філософ та педагог Г.Сковорода стверджував: "От природы, яко матері, легесенько спееет наука собою. Сія есть всеродная и истинная учительница и единая... Не мешай только ей, а если можешь, отвращай препятствия и будьто дорогу ей очищай; воистину сама она чисто и удачно совершит... Учитель и врач – несть врач и учитель, а только служитель природы, единственныя и истинныя и врачебницы, и учительницы. Буде кто чего хочет научитися, к сему подобает ему родитися" [6, с. 305].

Принципи прогресивної педагогіки мистецтва, зокрема розвивального навчання, здатні нівелювати певні суперечності досліджуваної вікової категорії на шляху оволодіння знаннями і вміннями художнього ремесла.

Наша навчальна програма передбачає такі предмети, як : "Рисунок", "Живопис", "Композиція", "Ліплення". Структурна будова

навчальних завдань традиційна для такого документа. До складу навчальної програми ми впровадили низку завдань, не апробованих у вітчизняній педагогіці. Це завдання зі спонтанного та абстрактного рисунку, малювання снів.

Вищезазначений спектр художньої діяльності в нашій програмі максимально охоплює його можливі види. Дитина може виявити свої здібності в одному або декількох з них, а мета педагога – методично грамотно розвинути ці здібності.

Тематичне малювання – цей вид художньої діяльності максимально сензитивний для старших дошкільнят, оскільки їх свідомість схильна до образного мислення. Крім того, в тематичному малюванні ми прагнемо не лише до “вивільнення” творчої енергії дитини або виявлення рівня її художніх здібностей, а й намагаємося надати викладачеві можливість керувати освітньо-розвивальним процесом. З цією метою, до навчальної програми уведено основні закономірності загальної композиції такі, як: симетрія, асиметрія; контраст, нюанс; домінанта, акцент і тому подібне.

Ми вважаємо, що діти цієї вікової категорії схильні до усвідомлення, розуміння, а потім і до застосування в тематичному малюванні основних закономірностей мистецтва. Навчальний матеріал необхідно надавати дітям в доступній для них формі. Не можна відокремлювати закони мистецтва від законів природи, навпаки, викладач повинен висвітлювати цей зв'язок на конкретних прикладах. Наприклад, у розділі загальної композиції “Ритм”, викладач розповідає дітям, як проявляє себе ритм у нашому повсякденному житті. Потім прослідкувати разом зі старшими дошкільнятами закономірності прояву ритму в різних видах мистецтва і, нарешті, як цей виражальний засіб у своїх роботах використовує митець.

Малювання небувальщини – це один із улюблених видів художнього завдання для дітей 5-7 років. Діти цієї вікової категорії з великим ентузіазмом виконують подібного роду завдання, оскільки воно нагадує гру. Для виконання такого завдання ми рекомендуємо використовувати техніку колажа, аплікації, фотомонтажу з елементами домальовування.

Малювання снів – незвичайне малювання для дітей. Як будь-який вид художньої діяльності, воно має свою динаміку становлення. Викладач, який застосовуватиме подібну методику у своїй

практиці, може помітити, що подібного роду завдання має величезний терапевтичний ефект для дитини. Через малювання, зображуючи свої сни, дитина розв'язує свої внутрішні емоційні проблеми, непомітні у повсякденному житті. У своїй програмі ми пропонуємо певну тематику снів, але умовну і призначену, в першу чергу, дітям, які "не знають", що малювати. Після подібних занять дитина швидко здобуває практичні навички, роботи її стають органічнішими, цікавішими, а заняття найулюбленішими.

Асоціативне малювання – вид художньої діяльності, що розвиває у дитини образне мислення. Кожен вид мистецтва збагачує один одного, і подібний синтез дуже важливий у навчанні дітей 5-7 років. Асоціативне малювання, засноване на сприйнятті різних видів мистецтва, вимагає від викладача ретельної розробки режисури заняття і його відеоряду. На уроках, де є музика, лірика, проза, діти виявляють високу творчу і інтелектуальну активність. Головне зрозуміти, що закони мистецтва єдині, тільки мова їх вираження різна. Дуже активна форма занять – малювання на основі екскурсії. Завдання педагога – організувати отримані емоції і спрямувати їх на потрібний шлях, кінцевою метою якого є практична робота дитини.

Малювання на тему казок є частиною загальної педагогічної концепції "композиції" і своїм змістом доповнює її. Казки мають важливе значення для формування розумового і психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку. Казки – це ідеалістичний світ, який діти проєктують на реальне життя, за допомогою казок школярі пізнають добро і зло, моделюють своє ставлення до навколишнього світу. "Дошкільник захоплений казкою, її театралізацією, сюжетно-рольовою грою, тому що у процесі сприйняття ним світу, саме засобами художніх творів і гри, максимально виявляється його схильність оживляти все, що оточує, наділяти характерами неживі предмети. На цьому великому світі все для малюка нове і незвичне. Він тільки почав відкривати його, вперше для себе... І це відчуття першовідкривача проявляється в яскравому і емоційному сприйнятті всього навколишнього світу" [4, с. 66].

Натурне малювання є предметом суперечок для фахівців у галузі мистецької педагогіки. Одні з них схильні недооцінювати, інші – навпаки, переоцінювати значення такого виду художньої діяльності для розвитку художніх здібностей дітей старшого

дошкільного віку. Діти у 5-7 років не сензитивні до натурального малювання, оскільки вони байдужі до споглядання предмета, тим більше до його аналізу. Проте, дидактичний принцип наочності найкращим чином себе проявляє саме в натурному малюванні. Вивчати природу, передавати основні її якості в доступній для дітей графічній формі – речі, необхідні для формування основних якостей майбутнього художника. Наш метод натурального малювання, як перехідна модель до повного натурального малювання в 5-7-річному віці оснований на спонтанних принципах сприйняття і зображення. Така перехідна модель необхідна, щоб подолати дитячу байдужість до навколишнього світу. У міру дорослішання, необхідність в такому перехідному методі природним чином відпаде.

Зупинимося детальніше на практичній частині теми, що досліджується. Перший етап (констатувальний експеримент) нашого дослідження проходив у дитячих художніх школах м. Мелітополя, м. Вільнянська, м. Енергодара та м. Запоріжжя Запорізької області. Робота велася упродовж 2008 – 2012 навчальних років із дітьми 5-7 років. У підготовці до заняття враховувалися освітній чинник і момент творчого завзяття, тобто, поряд із вже знайомими поняттями (теплий – холодний, добрий – злий і т.д.), висувалося завдання максимально не сумісне з шаблонністю, трафаретністю мислення. Головним завданням на цьому етапі дослідження було створення теоретичної моделі розвитку художньо-творчої активності для дітей старшого дошкільного віку. За допомогою дослідження основних чинників ефективного впливу на художньо-творчу активність дітей старшого дошкільного віку, застосувати всі активні засоби живопису для розробки навчальної програми. На цьому етапі дослідження ми спиралися на основні психофізіологічні особливості дитини старшого дошкільного віку, її основні уподобання під час розвитку творчої активності та домінантні пізнавальні процеси. Всі чинники повинні спонукати дитину до художньо-творчої активності та активізувати бажання застосовувати засоби мистецтва для творчого розвитку. Під час проведення експерименту застосовувалися різні засоби збирання інформації, які б могли допомогти визначити головні чинники активізації художньої активності дитини старшого дошкільного віку. Після проведення цього етапу нашого дослідження було визначено основні чинники ефективності розвитку художньо-

творчої активності у дітей старшого дошкільного віку. Моделлю розвитку художньо-творчої активності ми пропонуємо розглядати навчальну програму "нульового класу" для дітей старшого дошкільного віку, в якій визначені найбільш ефективні завдання (як для дітей так і для вчителів).

Наступним етапом нашого констатувального експерименту було визначення методики дослідження ефективності розробленої моделі. Для цього ми застосували п'ять критеріїв виміру дитячої художньо-творчої активності засобами живопису: емоційність, оригінальність, рух, виразність і художня грамотність (за методикою Н.А.Лепської) [3, с. 231-232].

Обґрунтуємо наш вибір. Перший критерій оцінювання – емоційність – дає змогу визначити зацікавлення художньою працею, повне розкриття своїх здібностей та внутрішнього ставлення до того чи іншого об'єкта. Другий критерій оцінювання – оригінальність – дає змогу визначити самостійність дитини під час вибору змісту малюнка та композиційного сюжету. Третій критерій виміру художньо-творчої активності – рух. За допомогою цього критерію викладач може визначити дію, динамічний стан персонажів композиції. Виразність (четвертий критерій оцінювання) дозволяє дослідити точність відтворення персонажів або об'єктів зображення, посилаючись на активність під час сприйняття. За допомогою цього критерію визначається інтенсивність враження від спостереження навколишнього світу. Останній критерій виміру – художня грамотність. Цей критерій дозволяє визначити художні вміння, знання та навички дитини, її вміння свідомо застосовувати різноманітні художні засоби (штрих, тон, композиційний центр, контраст, нюанс, симетрію, асиметрію та ін.) у малюванні.

Другий етап (формувальний експеримент) проходив з тими ж дітьми і в тих же закладах Запорізької області. Під час проведення експерименту велись протоколи занять, відео та фотознімання. Такі засоби збирання інформації допомогли під час аналізу ефективності упровадження запропонованої моделі розвитку художньо-творчої активності. На цьому етапі роботи був знятий другий зріз (статистичний аналіз), необхідний для порівняльного аналізу ефективності навчальної програми після її застосування на практиці.

Для більш детального і точного дослідження ефективності упровадженої навчальної програми були застосовані статистичні методи аналізу. На першому етапі статистичного аналізу ми дослідили математичні сподівання та середньоквадратичні оцінки

діяльності за повними вибірками (184/160), де число 184 – кількість досліджених дитячих малюнків під час констатувального експерименту (зріз 1), 160 – кількість дитячих малюнків під час формульовального експерименту (зріз 2). На другому етапі математичного дослідження ми розрахували математичні сподівання та середньо-квадратичні оцінки діяльності (критерії оцінювання за методикою Н.А.Лепської). Кількість дітей зумовлена вимогами стандарту кількості наповнювання груп у дитячих художніх школах. Третій етап статистичного аналізу дав змогу порівняти дисперсії та математичні сподівання оцінок діяльності старших дошкільнят (12 осіб), за допомогою якого ми визначимо, чи є підстава відкидати нашу гіпотезу щодо ефективності впливу такої моделі, чи таких підстав немає і математичні сподівання підтверджені. Четвертий етап дослідження порівнює багатовимірні математичні сподівання оцінок діяльності дітей у процесі експеримента. Проведення математичних досліджень на цьому етапі дозволить нам з'ясувати суттєвість чи несуттєвість змін за сукупністю видів діяльності дітей у процесі експерименту. Завершальний етап перевіряє порівняння розподілів оцінок діяльності (критерій оцінювання) дітей у процесі експеримента.

Розглянемо експериментальні результати розвитку художньо-творчої активності старших дошкільників засобами живопису більш детально.

Критерії художньо-творчої активності старших дошкільників	Педагогічний експеримент								
	Констатувальний етап n=184			Сер. оцінка якості експ	Формувальний етап n=160			Сер. оцінка якості експ	Різниця в сер. оцінках якості експ
	1 експ	2 експ	3 експ		1 експ	2 експ	3 експ		
Емоційність	3,14	3,19	2,99	3,10	3,31	4,02	3,75	3,69	+0,59
Оригінальність	3,02	2,91	2,67	2,86	3,44	3,89	3,51	3,61	+0,75
Рух	3,03	2,68	2,32	2,67	3,18	3,76	3,42	3,45	+0,78
Виразність	2,75	2,84	2,23	2,60	2,92	3,88	3,74	3,51	+0,91
Художня грамотність	2,10	2,12	1,88	2,03	3,35	3,50	3,36	3,40	+1,37

Після статистичних методів аналізу маємо підстави для висновків: після запровадження запропонованої нами педагогічної моделі розвитку художньо-творчої активності у розвитку художньо-творчої активності показники кожного з незалежних експертів за окремими критеріями оцінювання (емоційність, оригінальність, рух, виразність, художня грамотність) зросли. Середні значення емоційності збільшилися на 0,59 (з 3,1 до 3,69). Середні значення оригінальності значно збільшилися на 0,75 (з 2,86 до 3,61). Середні значення руху збільшились від 2,67 до 3,45 (на 0,78). Середнє значення критерію виразності збільшилось від 2,60 до 3,57 (на 0,91). Середні значення художньої грамотності після формувального експерименту збільшилися від 2,03 до 3,4 (на 1,37).

Таким чином, спираючись на результати всіх етапів статистичного аналізу, можна впевнено стверджувати, що математичні сподівання вибірок під час формувального експерименту суттєво зросли. Статистичні результати аналізу дають змогу стверджувати, що запроваджена педагогічна модель розвитку художньо-творчої активності для дітей старшого дошкільного віку є вагомою та ефективною.

Урахування особливостей старшого дошкільного віку, його сензитивності до певних видів художньої праці є головною умовою та метою змісту нашої навчальної концепції. Зміст концепції має освітній сенс тільки у тому разі, якщо вона буде здійснюватися на певних методичних принципах. Тому змістова і процесуальна частина програми є єдиним цілим.

Малювання дитини є одним із головних чинників його гармонійного розвитку, воно є підсвідомим актом для "визволення творчої енергії". Але слід урахувувати, що до "нульового класу" приходять діти без винятку здібні до художньої праці, які потребують додаткового часу для задоволення своїх творчих потреб. Крім того, слід також урахувувати, що на тлі системних занять практичні навички дитини старшого дошкільного віку швидко формуються у тому напрямку, який створює сам викладач. Тому викладач не повинен бути тільки спостерігачем "вивільнення творчої енергії" дитини, адже художня школа зацікавлена у цілеспрямованому формуванні свідомого підходу до навчання. В той же час у роботі із дітьми 5-7-ти років освітні процеси не повинні перевищувати розвивальні, тому викладач повинен бути вкрай

обережним у виборі методів, в основі яких, безумовно, базується ігрова форма занять.

Так само стає очевидним, що використання геометричного підходу у розвитку дітей старшого дошкільного віку перешкоджає оволодінню естетичних цінностей, обмежує художньо-творчу активність та сковує природну дитячу уяву та фантазію, що є головними компонентами впевненості та всебічного розвитку особистості.

Література

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк. – СПб : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
2. Кардашов В. М. Художньо-творчий розвиток особистості: теоретичний та методичний вимір: Монографія. – Мелітополь, ТОВ « Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні», 2007. – 256 с.
3. Кучерявий О.Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (Аспект самоформування вмінь організовувати творчість дітей): Навчальний посібник. – К. : ІЗМН, 1998. – 156 с.
4. Неменский Б.М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. – М. : Посвещение, 1961. – 192 с.
5. Сковорода Г.С. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. –К. : Молодь, 1988.

В статье исследуется содержание художественно-творческого развития старших дошкольников средствами живописи в условиях внешкольных учебных заведений; анализируется эффективность внедренной модели во время констатирующего и формирующего экспериментов.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, педагогика искусства, детская художественная школа, художественно-творческая активность, старший дошкольник, изобразительное искусство, живопись.

In the article the author analyzes the content of artistic and creative development of the senior pre-school children means of painting in the conditions of the out-of-school educational establishments; analyses the measurement of the effectiveness of the implemented model in the time of establishing and forming experiments.

Key words: the aesthetic education, the pedagogy of art, the children's art school, art and creative activity, senior pre-school, visual arts, the painting."

УДК: 373.5.033.041**М.Д. Зубалій, м. Київ***

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРМІНОЛОГІЇ І ЗМІСТУ ТУРИСТСЬКОЇ РОБОТИ

У статті розкриваються історичні аспекти становлення і розвитку туристської термінології в науково-педагогічній і туристській літературі. Визначаються основні поняття, які мають теоретичне і практичне значення в розвитку туризму в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: *термінологія, туризм, турист, краєзнавство, туристські походи, екскурсії, туристська робота.*

Аналіз літературних джерел з туризму і туристської роботи [1; 3; 8; 9; 14] засвідчує, що дослідженню сутності й змісту туризму, туристської і краєзнавчої роботи та інших понять з цієї проблеми в педагогічній науці приділяється недостатня увага. Їх розгляду присвячені лише окремі абзаци в науково-методичних працях з туризму і краєзнавства. Але всебічне їх вивчення передбачає не лише науковий інтерес, а й має теоретичне і практичне значення для фахівців з туризму і краєзнавства. Адже від того, як характеризувалися основні поняття з даної проблеми і їх зміст в теорії і методиці туризму в минулі роки, залежить подальший розвиток галузі, розробка ефективних шляхів фізичного виховання і практичної підготовки учнівської молоді до занять туризмом, туристською, краєзнавчою і пошуковою роботою під час туристських походів і подорожей рідним краєм. Крім того, знання історії становлення й розвитку туризму і його основних понять сприятиме педагогам, науковцям і практичним працівникам галузі коректно ними користуватися, запобігати помилок в туристсько-краєзнавчій термінології і допоможе визначати тенденції її становлення і розвитку в сучасних умовах.

Вивчення словників, енциклопедій, науково-педагогічної і туристської літератури з теми дослідження засвідчує, що вперше термін «туризм» (tourism) з'явився в англійській літературі на початку XIX століття для позначення екскурсій або мандрівок, які завершувалися поверненням учасників до місця їх початку [1]. У французькій мові термін «туризм» (tourisme, від tour – прогулянка, поїздка, дорога, шлях) уперше вжили для позначення прогулянок,

подорожей, поїздок у вільний час, пов'язаних з від'їздом людей за межі постійного проживання. Пізніше цим поняттям називали один з видів активного відпочинку, який поєднував відновлення продуктивних сил людини з оздоровчими, пізнавальними, спортивним та культурно-розважальними цілями. На Закарпатті, згідно з місцевою періодикою, термін «туризм» уперше застосували у назві організованого в Ужгороді у 1878 році міського Туристського товариства [11, с. 93]. У 1890 році поняття «туризм» застосували в назві першого в Ялті туристського клубу, ініціатором створення і першим головою якого був товариш письменника А.П. Чехова місцевий лікар Володимир Дмитрієв (1839-1904) [6]. На Станіславщині термін «туризм» було включено до назви Туристсько-спортивного товариства «Чорногор», створеного у Станіславі (тепер Івано-Франківськ) у 1910 році. Це товариство розвивало туризм, краєзнавство й пропагувало інші види спорту. В 1911 році поняття «туризм» було вжито у назві секції у Спортивному товаристві «Україна», заснованому у Львові за порадою Івана Боберського 26 листопада 1911 року [10, с. 187].

На початку двадцять першого століття у туристсько-краєзнавчій роботі почали застосовуватися поняття «дитячо-юнацький туризм», «спортивно-оздоровчий туризм» і «оздоровчо-спортивний туризм». Це пов'язано з тим, що в більшості педагогічних інститутів і університетів України почали готувати спеціалістів з туристської і краєзнавчої роботи. Для керівництва спортивним туризмом в Україні також була створена Федерація спортивного туризму України. Найбільші її осередки діють у Дніпропетровську, Запоріжжі, Івано-Франківську, Києві, Львові, Одесі, Харкові, Херсоні, Автономній Республіці Крим. В університетах Запоріжжя, Києва, Львова, Переяслав-Хмельницького, Херсона створено навчально-методичні лабораторії з краєзнавчо-туристської роботи, які проводять цілеспрямовані туристсько-краєзнавчі дослідження, займаються навчально-методичною роботою, співпрацюють з іншими навчальними закладами. Зокрема, лабораторія Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди співпрацює з Московською міжнародною академією дитячо-юнацького туризму і краєзнавства та Науково-дослідним інститутом фізичної культури і спорту Республіки Білорусь. З 2000 року відомий учений у галузі туризму і краєзнавства, доцент кафедри спортивних дисциплін і туризму, завідувач навчально-методичної лабораторії «Регіональні особливості оздоровчо-спортивного туризму і краєз-

навчої роботи» Переяслав-Хмельницького ДПУ імені Григорія Сковороди Б. П. Пангелов щорічно організовує і проводить «Міжнародну науково-практичну конференцію «Проблеми спортивно-оздоровчого туризму і краєзнавства у закладах освіти» [7].

Подальшого розвитку отримала туристська термінологія в Правилах проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською та студентською молоддю України, затверджених наказом Міністерства освіти України № 52 від 3 березня 1993 року. В тексті правил вживаються терміни «туризм», «турист», «туристська група» «туристський похід», «види туризму», «група туристів», «туристський досвід», «туристська подорож», «туристська кваліфікація», «туристична установа», «федерація туризму», «туристсько-спортивний союз», «нормативи туристських походів», «туристсько-екскурсійний заклад», «туристсько-краєзнавчий гурток», «туристсько-спортивна подорож», «туристсько-екскурсійна поїздка» та інші. З допомогою цих термінів визначено загальні положення правил щодо проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською та студентською молоддю; розкрито права та обов'язки адміністрації організації, що проводить туристські походи; визначено вимоги до учасників, складу груп і керівників туристських походів і подорожей; розкрито обов'язки і права керівника та заступника керівника туристського походу; розкрито вимоги щодо оформлення маршрутної документації на проведення туристських походів і експедицій; приведено нормативи туристських походів; розкрито вимоги до досвіду й віку учасників, керівників, заступників керівників не категорійних походів і експедицій та кількісного складу туристських груп [5].

У 1998 році терміни «туристи», «спортивно-оздоровчий туризм», «активний туризм», «інструктор туризму», «основи туризму» були застосовані у Положенні про значок «Турист України», затвердженому Президією Федерації спортивного туризму України (протокол № 18 від 23 червня 1998 року). У положенні зазначається, що значок «Турист України» запроваджується з метою: популяризації і пропаганди активного туризму; залучення широких верств населення до систематичних занять спортивно-оздоровчим туризмом; навчання туристів основам спортивно-оздоровчого туризму в польових умовах; формування в туристів національної свідомості, любові до рідної землі, українського народу та його історичного минулого. До складання нормативних вимог на значок «Турист України» допускаються особи, що не мають обмежень до

занять фізичною культурою і які досягли 12-річного віку. Значком «Турист України» нагороджуються туристи, які протягом року брали участь в одному або кількох походах тривалістю не менше п'яти днів та загальною протяжністю: пішки або на лижах – 75 км, на човнах (байдарка, пліт, катамаран) – 100 км, на велосипеді або на конях – 150 км. В умовах гірської місцевості норматив для туристів, які здійснюють похід пішки або на лижах може бути знижений на 15 км. Під час здійснення туристських походів улітку учасники мають провести не менше двох ночівель у польових умовах. Маршрути туристських походів мають передбачати знайомство з історичними і географічними особливостями краю, пам'ятками історії і культури та визначними місцями [2].

Розвивалася туристська термінологія і в Правилах проведення туристських подорожей з учнівською і студентською молоддю України, затверджених наказом Міністерства освіти України № 96 від 6 квітня 1999 року. Ці правила розроблені з метою створення умов та здійснення контролю за безпечним проведенням туристських походів і подорожей у педагогічних, учнівських і студентських колективах. У правилах названо такі туристські терміни: «пішохідний туризм», «лижний туризм», «велосипедний туризм», «водний туризм», «гірський туризм», «спелеотуризм», «туристська організація», «туристсько-спортивна організація», «туристське спорядження», «керівник туристської групи», «туристські маршрутні документи», «спортивні туристські походи», «туристсько-спортивна експедиція» та інші. Ця термінологія вживається в загальних положеннях правил проведення туристських подорожей з учнівською і студентською молоддю; у вимогах щодо формування туристських груп з учнів і студентів; у обов'язках і правах керівників та заступників керівників туристських подорожей; в обов'язках і правах учасників туристських подорожей з учнівською і студентською молоддю; у маршрутній документації на проведення туристських подорожей з активними способами пересування учнів і студентів у складі туристських груп; у заключних положеннях правил проведення туристських подорожей з учнівською і студентською молоддю України [4].

На початку 2000 року в системі позашкільної освіти стали популярними терміни «дитячо-юнацький туризм», «центр туризму і краєзнавства», «станція юних туристів», «педагогічні туристські кадри», «туристсько-краєзнавчий профіль», «туристсько-краєзнавче об'єднання», «гурток туристського багатоборства», «табір туристського активу», «туристсько-краєзнавча експедиція» та інші.

Це пов'язано, насамперед з розвитком в Україні центрів туризму і краєзнавства та станцій юних туристів. Якщо в 1998 році їх було 84, то в 2003 році їх кількість зросла до 96. Ці центри є базовими організаційно-методичними осередками розвитку дитячо-юнацького туризму і краєзнавства учнівської молоді. Головними напрямками діяльності цих центрів є здійснення навчально-виховної, організаційно-масової, інформаційно-методичної роботи та підвищення кваліфікації педагогічних туристських кадрів. Інформаційно-методичне забезпечення центрів туризму і краєзнавства, станцій юних туристів та проведення всеукраїнських масових заходів здійснює Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді, який діє у Києві з 1930 року. Найвагомим напрямом діяльності центрів туризму і краєзнавства є організація роботи дитячих туристсько-краєзнавчих об'єднань, у яких діяло в 2003 році близько 10% гуртків туристсько-краєзнавчого напрямку. Проте найбільш масовим в Україні є пішохідний туризм і тому в туристсько-спортивному напрямку переважали гуртки, що працювали за програмами «Юні туристи» та «Пішохідний туризм». Другі місця за чисельністю посідали в ті роки дитячі об'єднання, що працювали за програмами «Спортивний туризм» і «Спортивне орієнтування», які були популярними серед молоді [2].

У 2002 році термін «туризм», «туристичний продукт», «туристична адміністрація», «туристична потреба», «туристичний обмін», «туристичні послуги», «туристичні підприємства» були застосовані у Державній програмі розвитку туризму на 2002 – 2010 роки, схваленій Кабінетом Міністрів України 26 квітня 2002 року. Головною метою програми було створення конкурентоспроможного в Україні туристичного середовища, здатного максимально задовольнити туристичні потреби населення й забезпечити на цій основі комплексний розвиток регіонів зі збереженням екологічної рівноваги та історико-культурної спадщини. Виконання положень та завдань програми дало змогу впровадити певним чином наукові досягнення в туристичну галузь для її подальшого розвитку, відновити та зміцнити існуючу матеріальну і технологічну базу туризму в Україні, створити передумови для залучення іноземних інвестицій, подолання економічного відставання нашої держави від країн Заходу, а також сприяти ефективному туристичному обміну. Реалізація програми значно збільшила щорічний приріст прибуття кількості туристів в Україну. Якщо в 2001 році в Україні побувало 5,8 мільйонів туристів, то в 2011 році їх кількість збільшилася до 29 мільйонів. Значно

поліпшилося й надання їм туристичних послуг. Виконання вимог програми також сприяло вжиттю на законодавчому рівні заходів щодо спрощення механізму оподаткування у санітарно-курортній і туристичній галузях результатів діяльності баз відпочинку [2].

У 2005 році терміном «туризм» названо теми у Програмі з фізичної культури для 5-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів, на вивчення яких у 5-9 класах виділено 22 години. В програмі також вживаються терміни «види туризму», «туристська техніка», «туристські змагання», «заняття туризмом», «фізична підготовка туриста», «туризм і краєзнавство». З допомогою цих термінів розкрито зміст навчального матеріалу з теоретичної, технічної і фізичної підготовки учнів на заняттях з туризму та державні вимоги до рівнів їхньої загальноосвітньої підготовки. В процесі теоретичної підготовки учні 5-9 класів вивчають види туризму, способи орієнтування в поході, типографічні знаки, загальні поняття з краєзнавства, зв'язки туризму з краєзнавством, оздоровче значення туризму, способи орієнтування на місцевості. В процесі технічної підготовки учні вчать користуватися компасом, рухатися за азимутом, визначати місця для бівака, встановлювати намети, розпалювати багаття, орієнтуватися на місцевості, визначати своє місцезнаходження. Учні також вчать долати завали, хащі, чагарники, в'язати туристські вузли, рухатися по купинах, переправлятися через умовну річку, рухатися по жердинах, спускатися схилом спортивним способом. У процесі занять туризмом учні дотримуються правил техніки безпеки, навчаються надавати першу долікарську допомогу, транспортувати потерпілого, застосовувати засоби підвищення працездатності та прискорення відновлення організму [8].

Продовжено розвиток туристської термінології і в нових Правилах проведення туристських подорожей з учнівською і студентською молоддю України, затверджених наказом Міністерства освіти і науки України № 237 від 24 березня 2006 року. У цих правилах розкрито умови для безпечного проведення туристських походів, подорожей, експедицій та організації інших навчально-тренувальних і масових заходів з туризму. У тексті правил вживаються такі туристські терміни: «туристський спортивний маршрут», «туристська подорож», «техніка туризму», «класифікація туристських спортивних маршрутів», «туристська маршрутно-кваліфікаційна комісія», «туристська пошуково-рятувальна служба», «туристське багатоборство», «спортивний туризм», «спортивний туристський похід» та інші. Ці терміни застосовані для визначення

загальних положень правил проведення туристських подорожей з учнівською і студентською молоддю; розкриття вимог з формування туристських груп з учнів і студентів; визначення обов'язків і прав керівників та заступників керівників туристських походів і подорожей; оформлення маршрутної документації на проведення туристських походів і подорожей; визначення заключних положень правил проведення туристських подорожей з учнівською і студентською молоддю України.

У 2009 році терміном «туризм» названо варіативний модуль нової Навчальної програми з фізичної культури для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, розрахований на п'ять років. У програмі вживаються терміни «спортивний туризм», «туристське орієнтування», «гігієна туриста», «туристські вузли», «в'язання туристських вузлів», «проходження туристських етапів», «спорядження туриста», «види туристського багаття», «туристське спорядження», «елементи туристської техніки», «традиції туристів», «туристський бівуак», «фізична підготовка туриста», «уроки з елементами туризму», «туристське обладнання», «елементи туристської техніки», «туристична карта», «оздоровче значення туризму», «туристські перешкоди», «техніка пішогодного туризму», «туристські змагання» та інші. Ці терміни розкривають основний зміст варіативного модуля «Туризм», спрямованого на засвоєння учнями теоретичних і практичних навичок з організації туристських походів різного рівня складності, орієнтування на місцевості й топографічної підготовки, вивчення технічних прийомів подолання природних і штучних перешкод, надання долікарської допомоги і транспортування потерпілого, виживання під час складних ситуацій, що трапляються у похідних умовах. Крім того, заняття туризмом спрямовані на розвиток в учнів фізичних якостей, зміцнення здоров'я, виховання морально-вольових та інтелектуальних здібностей через залучення їх до участі у туристських походах різної складності та змагання з техніки спортивного туризму [12].

Сучасні реалії розвитку туризму і краєзнавства вивели у розряд актуальних поняття «туристичне краєзнавство». Це поняття ввійшло до назви обласних осередків туристичного краєзнавства, які напрацювали значний досвід у цій галузі. Завдяки цілеспрямованій діяльності зазначених осередків місцеві краєзнавці почали плідно співпрацювати із туристичними та педагогічними навчальними закладами, які готують викладачів і вчителів з дисципліни «Краєзнавство», що вводиться у загальноосвітніх та позашкільних

навчальних закладах. Значну роботу проводять обласні осередки туристичного краєзнавства з місцевими туристичними організаціями, які розробляють екскурсійні туристські маршрути для туристів по Україні. Адже в Україні є понад 500 міст, яким виповнилося 300 років, а деякі з них – відсвяткували тисячолітній ювілей. 39 давніх українських міст рішенням Кабінету Міністрів України взято під державну опіку (серед них міста Київ, Чернігів, Переяслав-Хмельницький та інші). Крім того, в Україні є близько 4500 сіл, яким понад 300 років, а є села, яким 800 і більше років. В Україні також зареєстровано 130 тисяч пам'яток історії і культури, які перебувають під охороною держави. Тому туристичне краєзнавство є одним з основних напрямів науково-просвітницької діяльності Національної спілки краєзнавців України, яка у травні 2010 року відзначила 85 років своєї діяльності. В даний час вона об'єднує понад дві тисячі професійних дослідників рідного краю, історичних міст та інших населених пунктів України [9].

Таким чином, вивчення історичних джерел, наукових праць, дисертацій з теорії і методики туризму, різних державних постанов, рішень, наказів щодо становлення й розвитку туризму в Україні засвідчує, що в них застосовувалися найрізноманітніші терміни і поняття з туризму та туристської діяльності. Ця термінологія вживалася для назви різних видів туризму, фахівців туристської галузі, товариств, організацій, клубів, дитячих об'єднань. Багато з'явилося нової туристської термінології у положеннях про різні туристські заходи, у Правилах проведення туристських походів, експедицій та екскурсій з учнівською та студентською молоддю 1993 року, нових Правилах проведення туристських подорожей з учнівською і студентською молоддю України 1999 і 2006 років, законі України «Про туризм», Державній програмі розвитку туризму на 2002 – 2010 роки, спрямованій на розвиток туристичної галузі, що значно краще задовольнила туристські потреби українського народу. Проведена в ці роки науково-методична робота дала змогу створити перші туристичні словники, видати навчальні програми і варіативні модулі з туризму для загальноосвітніх шкіл, випустити навчальні посібники з туризму для вищих навчальних закладів, туристських гуртків і секцій зі спортивного туризму. Проте сучасні умови потребують проведення подальших наукових досліджень й підготовки нових навчально-методичних посібників з туризму для загальноосвітніх навчальних закладів та позакласної роботи.

Література

1. Ганопольский В.И. Туризм и спортивное ориентирование на местности: учебник для институтов и техникумов физической культуры / В.И. Ганопольский, Е.Я. Безносиков, В.Г. Булатов. – М. : Физкультура и спорт, 1987. – 163 с.
2. Дехтяр В.Д. Основи оздоровчо-спортивного туризму: навчальний посібник для закладів освіти / В.Д. Дехтяр. – К. : Науковий світ, 2003. – 203 с.
3. Зубалій М.Д. Пішохідний туризм / М.Д. Зубалій. – К. : Здоров'я, 1977. – 88 с.
4. Книга вчителя географії: довідково-методичне видання / Упорядники Н.В. Беснова, В.М. Проценко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 288 с.
5. Книга вчителя фізичної культури: довідково-методичне видання / Упорядники С.І. Операйло, В.М. Єрмолова, Л.І. Иванова. Вид. 2-е, доповн. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 560 с.
6. Моргунов Б.П. Туризм: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности № 2114 «Физическое воспитание». – М. : Просвещение, 1978. – 168 с.
7. Пангелов Б.П. Організація і проведення туристсько-краєзнавчих подорожей: навчальний посібник / Б.П. Пангелов. – К.: Академ-видав, 2010. – 248 с.
8. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізична культура. 5-12 класи / В.М. Єрмолова, М.Д. Зубалій, Л.І. Иванова та ін. – Київ-Ірпінь : Перун, 2005. – 272 с.
9. Реєнт О.П. Чим живуть краєзнавці? / О.П. Реєнт // Слово просвіти. – 2012. – № 4. – 26 січня–1 лютого. – С. 11.
10. Трофем'як Б.Є. Фізичне виховання і спортивний рух у Західній Україні (з початку 30-х років XIX ст. до 1939 р.): навчальний посібник / Б.Є. Трофем'як. – К. : ІЗМН, 1997. – 424 с.
11. Федак В.В. Закарпаття у спортивному вимірі / В.В. Федак. – Ужгород: Карпати, 1993. – 148 с.
12. Фізична культура в школі: 5-11 класи: методичний посібник [за загальною редакцією С.М. Дятленка] – К. : Літера ЛТД, 2011. – 368 с.

В статье раскрываются исторические аспекты становления и развития туристической терминологии в научно-педагогической и туристической литературе. Определяются основные понятия, имеющие теоретическое и практическое значение в развитии туризма общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: терминология, туризм, турист, краеведение, туристские походы, экспедиции, экскурсии, туристическая работа.

In the article describe history development of definite the terminology of tourism. Shane are basic definite have theoretical and practical impotence.

Key words: terminology, tourism, expence, excursion, exspeolition.

УДК 373.5.017.4:331

*О.І.Ігнатова, м.Київ**

СИСТЕМА РОБОТИ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ З ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Обґрунтовано важливість професійного самовизначення старшокласників у сучасних умовах, показано важливість цього процесу для вихованців шкіл-інтернатів. Охарактеризовано основні особливості учнів інтернатних закладів, які негативно позначаються на їхньому професійному самовизначенні. Розкрито зміст та основні етапи реалізації системи професійного самовизначення в школах інтернатах.

Ключові слова: професійне самовизначення, школа-інтернат, старшокласники, система роботи.

Вибір професії – одне з важливих життєвих завдань, ефективності вирішення якого сприяє успішне професійне самовизначення особистості. Сучасна ситуація практичної профорієнтації в нашій країні актуалізує потребу в розробці якісно нових підходів, пов'язаних з підвищенням активності особистості на етапі профорієнтації, забезпеченні можливостей самореалізації в динамічно змінному світі. Це, по-перше, зумовлено поширенням значної кількості професій, які ще не отримали своєї „прописки” в суспільній свідомості. По-друге, постійним оновленням переліку видів професійної діяльності. Щорічно з'являється близько 500 нових професій, хоча багато з них „живуть” лише 5–15 років, а потім або зникають, або змінюються до невпізнання. По-третє, відбуваються зміни у сприйнятті професії як сфери професійної діяльності: поступово вона з мети („бути архітектором”) перетворюється на засіб досягнення певного способу життя („жити, як живуть архітектори”).

Важливим засобом, покликаним забезпечити ефективне професійне самовизначення зростаючої особистості, є профорієнтація, завдання якої – формування психологічної готовності молоді до професійного самовизначення, ненав'язливий супровід у підготовці до вибору професії. Сьогодні наявна велика кількість популярних методик із самодіагностики у процесі вибору професії, тести, рекомендації. Заняття з профорієнтації школярів проводяться за допомогою бесід, різноманітних ігор, конкурсів, вікторин тощо. Така допомога дає учням можливість познайоми-

тися з різними професіями і видами трудової діяльності, що існують в суспільстві і є затребуваними на ринку праці. Проте повною мірою вплинути на вибір майбутньої професії, допомогти у професійному самовизначенні ці матеріали спроможні переважно тим, хто має певні здібності, схильності, досягнення в тій або іншій сфері навчальної діяльності.

У сучасній школі на етапі переходу до передпрофільної підготовки і профільного навчання проводиться цілеспрямована підготовка школярів до усвідомленого вибору ними свого майбутнього і самостійного професійного шляху. Необхідність первинного професійного самовизначення, що відбувається в процесі профільного навчання і передпрофільної підготовки, є загальноновизнаною. Завдяки цьому відбувається формування у зростаючої особистості здатності ухвалювати адекватні рішення щодо вибору подальшого напрямку освіти, шляхів отримання професії, виявлення інтересів, перевірка можливостей і схильностей. Мета такої підготовки і навчання полягає у „формуванні соціально грамотної і соціально мобільної особистості, котра усвідомлює свої громадянські права та обов'язки” [2, с. 10].

Автори, які займаються дослідженням цих питань (В. Балахін, Р. Борисова, В. Заєць, М. Захаров, А. Кухарчук, Л. Пенкрат, Б. Федоришин, С. Чистякова та інші), справедливо відзначають, що саме в старших класах, найбільш інтенсивно формуються ціннісні настановлення, особистісні орієнтації, виявляються ті або інші здібності, посилюється інтерес до вибору професії.

Особистісне самовизначення залежить від самої людини, професійне самовизначення більшою мірою зумовлюється зовнішніми (сприятливими або несприятливими) умовами. Сутність професійного самовизначення може бути визначена, як пошук і знаходження особистого сенсу у вибраній трудовій діяльності.

Професійне самовизначення – тривалий і складний процес, що охоплює всі етапи життя людини. З. Чистякова та М. Родичев виділяють етапи збагнення дітьми і підлітками світу професій, формування ціннісно-сміслових аспектів професійної діяльності:

Перший – емоційно-образний, характерний для дітей старшого дошкільного віку, коли у дитини формується позитивне ставлення до професійного світу і людей праці.

Другий – 1 – 3 (4) класи – пропедевтичний, у процесі якого відбувається формування позитивного і добросовісного ставлення до праці, розуміння її ролі в життя людини і суспільства, розвиток

інтересу до професії батьків, етичних настановлень на вибір професії, інтересу до найбільш поширених професій.

Третій – 4 (5) – 7 класи – пошуковий, який забезпечує зондування і формування у підлітків професійної спрямованості, усвідомлення ними своїх інтересів, здібностей, суспільних цінностей, пов'язаних із вибором професії і знаходженням свого місця в суспільстві.

Четвертий – 8 – 9 класи (профільна орієнтація) – період розвитку професійного самопізнання, формування у школярів особистісного сенсу вибору напряму подальшої освіти [4, с. 19].

У дітей, позбавлених турботи і піклування батьків, повністю „випадає” перший етап. Натомість, у свідомості закарбовуються сцени з життя батьків, які не працюють, ведуть асоціальний спосіб життя. Це ускладнює створення умов, які забезпечили б успішність перебігу другого етапу професійного самовизначення, актуалізуючи тим самим проблему професійного самовизначення вихованців шкіл-інтернатів.

Мета статті – визначити систему організації роботи школи-інтернату з професійного самовизначення старшокласників.

Специфіка підготовки старшокласників шкіл-інтернатів до професійного самовизначення зумовлена тим, що, будучи психологічно відчуженими від суспільства, вони плекають у собі „право” на правопорушення. У них з'являється споживацька позиція „нам повинні”, „дайте”, відсутня ощадливість і відповідальність, нерозуміння матеріального боку життя, питань власності, економії, навіть у суто особистих питаннях. В умовах інтернатного закладу в учнів стихійно складається образ „ми”; вони поділяють світ на „своїх” і „чужих” – ми й вони. Від „чужих” вони намагаються спільно відокремитися, виявляють стосовно них агресію, готові використовувати їх у своїх цілях.

Я. Гошовський визначає умови виховання дітей в інтернатних закладах як деприваційні, відірвані від широких соціокультурних відносин у суспільстві. Як наслідок, більшість вихованців шкіл-інтернатів у віці 14 – 16 років мають соціально-педагогічну занедбаність, низький інтелект, проблеми медико-соціального характеру. Такі негативні риси, як емоційна незрілість, невпевненість у собі, недолік волі, агресивність характеризують багатьох випускників цих закладів. Інфантильність, сповільненість самовизначення, незнання і неприйняття самого себе як особистості, нездатність до свідомого вибору своєї долі – все це характеризує вихованців шкіл-інтернатів [1, с. 75].

Діти-сироти, які не мають прикладу творчої конструктивної діяльності в своїй сім'ї, легко засвоюють позицію споживача, про потреби якого піклується держава. Вузкий світ освітнього закладу, де виховуються діти, що залишилися без піклування батьків, негативно впливає на формування в них життєвих цінностей, визначення шляхів досягнення життєвої мети. Часто вихованці мають дуже загальне уявлення про звичайне життя, причому не тільки побутового, соціального, а й професійного. Наявний мізерний досвід взаємодії з соціумом, іншими людьми і самим собою не може відбуватися безпроблемно. Якщо до цих особливостей додати ще й інтелектуальні або фізіологічні дефекти, що досить часто зустрічається в інтернатних закладах, стає зрозуміло, що профорієнтаційна робота становить один з найважливіших напрямів діяльності працюючих тут педагогів.

Процес професійного самовизначення – це дії молодої людини із самоаналізу, самопізнання і самооцінювання власних здібностей та ціннісних орієнтацій. Дії спрямовані на розуміння міри відповідності власних особливостей вимогам обраної професії та дії із саморозвитку в себе здібностей і можливостей у процесі професійної підготовки і навчання з метою досягнення більш повної відповідності обраній професії та професії власним устремлінням.

Головна (ідеальна) мета роботи з професійного самовизначення полягає у поступовому формуванні внутрішньої готовності до усвідомленої і самостійної побудови, коригування та реалізації перспектив свого розвитку (професійного, життєвого й особистісного), а також готовності до саморозвитку і самостійного знаходження особистісно значущих смислів у конкретній професійній діяльності.

Для того, що зробити усвідомлений вибір серед безлічі професій, вихованець має знати, чого він сам хоче (мотиви вибору), а саме:

- яким має бути зміст професії, щоб було цікаво працювати?
- яка заробітна плата його влаштує?
- який спосіб життя він хоче вести?
- скільки часу і сил він зможе віддати освоєнню цієї професії?

Це положення розглядаємо як першу умову ефективності професійного самовизначення.

Друга умова адекватного вибору професії – пізнання та усвідомлення своїх здібностей.

Третя умова передбачає, що вихованець повинен знати зміст професії, перелік умінь і навичок, якими має володіти фахівець, психологічні якості, наявність яких забезпечує успішність у вибраній сфері трудової діяльності.

Аналіз практики засвідчує, що до неправильного вибору професії зазвичай призводять такі причини:

По-перше, спотворене уявлення про майбутню професію (незнання вимог, які вона висуває до людини, хибне уявлення про умови роботи, оплату праці тощо).

По-друге, спотворене уявлення про свої можливості (переоцінка або недооцінка своїх здібностей, навичок, особливостей тощо) [3, с. 30].

Серед інших причин, які впливають на результати професійного самовизначення і призводять до неправильного вибору професії, можна назвати такі:

- Вибір професії під безпосереднім або опосередкованим впливом друзів (за компанію, щоб не відстати).
- Захоплення лише зовнішньою або якоюсь приватною стороною професії. Наприклад, професія артиста може подобатися тією легкістю, з якою він створює на сцені або в кіно складний образ, завойовує популярність, славу. При цьому не береться до уваги, що за цією легкістю стоїть напружена, тривала, буденна праця.
- Ототожнення шкільного навчального предмета з професією (або недостатнє розрізнення цих реальностей).
- Застарілі уявлення про характер праці у сфері матеріального виробництва. Практично всі професії безперервно змінюють свій вигляд.
- Невміння зрозуміти, відсутність звички розбиратися у своїх особистих якостях (схильностях, здібностях, підготовленості до того чи іншого виду діяльності).
- Незнання або недооцінка своїх фізичних особливостей, недоліків, що мають істотне значення під час вибору професії.
- Незнання основних дій, операцій та їхнього порядку при вирішенні, обмірковуванні завдання про вибір професії.

Узагальнюючи все викладене вище, зробили висновок про необхідність запровадження системи роботи, орієнтованої на підтримку професійного самовизначення вихованців шкіл-інтернатів.

Розроблена нами система охоплювала шість етапів, на кожному з яких вирішувалися відповідні завдання.

Перший етап роботи – професійне просвітництво. На цьому етапі відбувалося ознайомлення вихованців з різними видами праці в суспільстві, різноманітністю професій, тенденціями їх розвитку, потребами регіону в кадрах, шляхами отримання професій, особли-

востями працевлаштування. Вважали, що чим більше інформації про професії отримає дитина, тим легше їй буде визначитися з вибором.

Професійне просвітництво проводиться відповідно до місця розташування школи-інтернату (міська/сільська місцевість), та професій, які можуть отримати вихованці (навчальні заклади міста та області). На цьому етапі доцільне використання професійних ігор, вправ, творчих завдань. Окрема увага надається запровадженню професійних проб (трудова діяльність, до якої залучаються вихованці школи-інтернату) з обов'язковим урахуванням вікових та індивідуальних особливостей кожного вихованця.

Другий етап – професійна діагностика: виявлення професійно значущих якостей і властивостей, здібностей, нахилів, інтересів, ціннісних орієнтацій, індивідуальних типологічних особливостей, професійних намірів.

Можна вважати, що професійні наміри вихованця вже сформовані, якщо здійснено вибір професії або групи бажаних професій, продумані шляхи оволодіння професійними знаннями та вміннями, наявний резервний професійний намір на випадок, якщо не здійсниться головний. Можна стверджувати, що професійні наміри сформовані, якщо вихованець може дати відповіді на запитання щодо змісту професії, її привабливих та негативних ознак, режиму та умов праці тощо.

Наступний напрям діагностичної роботи пов'язаний з вивченням інтересів, нахилів та здібностей учнів. Ті з них, хто має чітко виражені інтереси і нахили, вміє практично реалізовувати їх, практично не відчують труднощів під час вибору майбутньої професії. Для них має значущість лише підтвердження правильності свого вибору з боку педагога чи психолога.

Ще один напрям діагностики стосується вивчення індивідуально-психофізіологічних особливостей вихованців. Аналіз отриманих даних, з одного боку, може свідчити про „протипоказання” до певних видів професій, а з іншого – допомагає прогнозувати можливості успішного оволодіння тими чи іншими видами професійної діяльності, сформулювати необхідні рекомендації.

Для успішності діагностики й отримання адекватних результатів, варто використовувати сукупність різноманітних діагностичних методик: „Анкети інтересів”, ДДО (диференційовано-діагностичний опитувальник Є. Клімова) та інші опитувальники, аркуш вибору професії, малюнкові тести, ознайомлення з вибором професії, заповнення карти (індивідуально) професійного вибору та ін.

Третій етап – складання індивідуального плану для кожного випускника за результатами діагностики, спостережень і бесід з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей.

На четвертому етапі проводиться профконсультування: надання допомоги кожному вихованцю для здійснення успішного професійного самовизначення. Профконсультування можуть проводити як фахівці школи-інтернату (психолог, соціальний педагог, медичний працівник), так і, в разі необхідності, фахівці інших установ (викладачі професійно-технічних навчальних закладів, вищих навчальних закладів, центру зайнятості населення тощо).

Наприклад, центри зайнятості з метою допомоги цим дітям у професійному самовизначенні залучають їх до комплексу заходів з професійної орієнтації (профінформаційного та профконсультаційного спрямування), ознайомлюють дітей зі світом професій, їх змістом та перспективами розвитку, основами та правилами вибору професії, її вимогами до людини, з потребами ринку праці в кадрах. Безпосередньо в навчальних закладах проводяться інформаційні заходи – години профінформування, презентації професій, уроки реального трудового життя, тематичні збори, вікторини тощо, в тому числі з використанням „Профорієнтаційного терміналу”.

У центрах зайнятості з вихованцями проводяться спеціальні заходи з використанням потужного профінформаційного потенціалу – відеофільмів про певні професії, описів професій, професіокарт та професіограм, інформації про ПОУ, демонстрацією можливостей єдиної бази даних вакансій щодо пошуку та підбору роботи. Здійснюються також заходи профконсультаційного характеру, які допомагають дітям усвідомити власну професійну спрямованість, особисті інтереси, нахили, здібності, необхідні для оволодіння певними спеціальностями, та ув'язати ці знання із ситуацією на ринку праці.

На підставі співбесіди та результатів психологічного тестування спеціаліст центру зайнятості дає дитині рекомендації щодо шляхів набуття обраних професій, зокрема щодо навчання у вищих та професійно-технічних навчальних закладах.

Центри зайнятості забезпечують дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування, першочергове надання першого робочого місця та працевлаштування на заброньовані робочі місця, можливості отримання першої професії за направленням центру зайнятості, в тому числі безпосередньо на виробництві.

У ході підбору роботи звертається увага молодої людини на важливість перших кроків на виробництві, методи адаптації до

нового робочого місця, налагодження стосунків з колективом, інші засоби, що допомагають молодій людині „закріпитися” на роботі.

Спеціалісти центрів зайнятості відслідковують чи працює молода особа, чи закріплений за нею наставник, чи відбувається професійне зростання, які умови та оплата праці, наявність житла та якість умов проживання. У разі порушення державних гарантій щодо праці молоді центр зайнятості звертається до правоохоронних органів, органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування і вимагає дотримання чинного законодавства.

Якщо дитина-сирота або дитина, позбавлена батьківського піклування, з поважних причин не бажає працевлаштовуватися в місцевості, яку обслуговує даний центр зайнятості, або якщо немає можливості для її працевлаштування, їй підбираються варіанти роботи з єдиної бази даних про вакансії державної служби зайнятості, звертаються безпосередньо до роботодавців в інших регіонах для вирішення питання їх працевлаштування та домовляються з ними щодо обов'язкового надання можливості проживання в гуртожитках у період навчання або роботи.

П'ятий етап передбачає проведення профконсіліуму, за результатами роботи якого формується висновок щодо відповідності індивідуальних якостей і властивостей старшокласника його професійного вибору, виробляється спільне рішення щодо ліквідації наявних проблем у цьому аспекті. Під час обговорення враховуються фізіологічні, психологічні особливості вихованця, а також його бажання і можливості. Профконсіліум завершується складанням індивідуального плану роботи для кожного випускника, розробляються відповідні рекомендації.

Шостий – заключний етап передбачає реалізацію рекомендацій: підготовку та сприяння вступу до навчальних закладів, відстеження постінтернатної адаптації вихованців. Якщо у процесі реалізації рекомендацій виникають проблеми, то робота з професійного самовизначення повертається на четвертий етап – профконсультування фахівцями.

Таким чином, проблема професійного самовизначення вихованців шкіл-інтернатів в умовах сьогодення набуває особливої актуальності. Це зумовлено, з одного боку, умовами життєдіяльності цих дітей, характерними для них якостями, властивостями, ціннісними орієнтаціями, а з іншого – постійними трансформаціями, що відбуваються на ринку праці, зумовлюючи не тільки появу нових професій, а й наповнення новим змістом уже існуючих.

Суттєву допомогу старшокласникам інтернатних закладів у професійному самовизначенні може надати запровадження поетапної системи роботи, що передбачає: професійне просвітництво, професійну діагностику, складання індивідуального плану для кожного випускника, профконсультування, профконсиліум, реалізацію рекомендацій.

Окрему проблему становить моніторинг подальшого навчання випускників шкіл-інтернатів у професійних закладах, відвідування ними навчальних занять, виконання покладених на них професійних обов'язків.

Література

1. Гошовський Я. О. Становлення образу „Я” у підлітків школи-інтернату: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Ярослав Олександрович Гошовський. – К., 1996. – 167 с.
2. Резапкіна Г. Уроки выбора профессии / Г.Резапкіна // Школьный психолог. – 2006. – № 14. – С. 10-15.
3. Чистякова С. М. Основы профессиональной ориентации школьников / С. М. Чистякова. – М. – 1983. – 214 с.
4. Чистякова С. Н. Материалы курса «Образовательно-профессиональное самоопределение школьников в предпрофильной подготовке и профильном обучении». Педагогический университет / С. Н. Чистякова, Н. Ф. Родичев // Первое сентября. – 2006. – С. 25-28.

Обоснована важность профессионального самоопределения старшеклассников в современных условиях, показано значение этого процесса для воспитанников школ-интернатов. Охарактеризованы основные особенности учащихся интернатных учреждений, которые отрицательно влияют на их профессиональное самоопределение. Раскрыто содержание и основные этапы системы профессионального самоопределения в школах-интернатах.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, школа-интернат, старшеклассники, система работы.

Importance of professional self-determination of senior pupils in modern terms is underground, meaningfulness of this process for the pupils of boarding-schools is shown. The basic features of pupils of boarding establishments which are negatively reflected on their professional self-determination are described. Maintenance and basic implementation of the system of professional self-determination phases at schools boarding-schools are exposed.

Key words: professional self-determination, boarding-school, senior pupils, system of work.

УДК 373.5.034:613.88]:37.018.3 Л.Р.

*Л. Р. Карпушевська, м. Київ**

МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ СТАТЕВОЇ КУЛЬТУРИ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті обґрунтовано модель виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів, охарактеризовано її складові. Основна увага приділяється особистісно орієнтованому підходу у вихованні учнів.

Ключові слова: модель, виховання, статева культура, старшокласники, заклади інтернатного типу.

Важливою проблемою для навчальних закладів будь-якого типу є виховання статевої культури учнів. Підготовка старшокласників до дорослого життя вимагає організації виховного процесу, за допомогою якого відбувається формування уявлень про свій "Я-образ" як носія чоловічих або жіночих соціальних ролей, становлення системи особистісних цінностей.

Статева культура є складовою загальної культури особистості, результатом її статевого розвитку та ідентифікації. Вона виявляється в усвідомленні особистістю суб'єктивних цінностей, мотивів, установок, моральних потреб, знань, цілей, здібностей, поведінки, пов'язаних із статевою належністю людини, засадою яких є гуманістичні і моральні норми суспільства.

Аналіз наукових праць показує, що дослідниками вивчались такі аспекти статевої культури: культура ставлення до протилежної статі (Л. Головач, Н. Максименко, І. Мезеря, В. Стахневич), культура статево-рольової поведінки (М. Грабовський, С. Ковальов, І. Кон, В. Семиченко, О. Сечейко) сексуальна культура (В. Безрукова, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравець), психосексуальна культура (Л. Гридковець), гендерна культура (О. Любарська, В. Романова, С. Хрісанова) тощо. Але недостатньо дослідженою залишається проблема виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів.

Результати, одержані нами в процесі констатувального етапу експерименту, засвідчили, що значна більшість старшокласників шкіл-інтернатів виявили недостатній рівень вихованості статевої культури. Досить високий показник учнів, які перебувають на низькому рівні – 26,4 % старшокласників. Загальний рівень вихованості статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів не відповідає

моральним нормам суспільства і вимагає визначення способів подолання виявлених недоліків.

Виникає необхідність чіткого уявлення про суть і структуру змісту виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів, що вимагає звернення до процесу моделювання досліджуваного явища. Зважаючи на вище сказане, метою статті є обґрунтування моделі виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів.

У педагогічній літературі зустрічаються різні уявлення про моделі, наприклад:

- модель як спосіб організації життєдіяльності шкільного співтовариства;
- модель як зразок досвіду, в якому переосмислюється педагогічна діяльність і досвід навчання;
- модель як тип альтернативної шкільної освіти і архітектура (тобто інакший характер) її конструкцій і нових форм;
- модель як систематизована форма інноваційного експерименту;
- модель як концептуальне обґрунтування запуску проектного режиму школи;
- модель як організаційна система, що транслює і розвиває культурні форми [4, с. 12].

Моделювання як метод наукового пізнання будується на здатності людини абстрагувати схожі ознаки або властивості різних за природою об'єктів або явищ і встановлювати певні співвідношення між ними. Педагогічне моделювання дає змогу розкрити якісний бік теорії, оскільки модель виступає складовою практичної перевірки теорії і цілеспрямовано створює умови для проведення дослідної роботи [2, с. 62–67].

Сутність моделювання полягає у виділенні властивостей, компонентів структури досліджуваного явища і встановленні зв'язків і взаємозалежностей між ними. Моделювання здійснюється на основі експерименту чи уявно і передбачає формалізоване описання певної гіпотези, концепції або прогнозованої закономірності того чи іншого явища, процесу.

Створення моделі виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів ми розглядали як схематичне відображення роботи, спрямованої на підвищення рівнів вихованості статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів.

На наш погляд, модель виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів містить такі складові: мета, принципи,

компоненти і показники, педагогічні умови, змістове і методичне забезпечення, форми і методи роботи педагога зі старшокласниками.

Метою нашого дослідження є виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів, результатом якого має стати вихованість статевої культури учнів.

Важливою складовою моделі виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів є принципи організації і здійснення виховного процесу. Принципи (лат. *Principium* – першооснова) – це основні вимоги до діяльності педагога, вихідні положення, якими керується вихователь у побудові виховного процесу: визначенні його змісту, форм організації спільної діяльності, методів, засобів тощо [3, с. 390]. Принципи визначають, яким чином можна досягти в процесі виховання поставленої мети і завдань.

До основних принципів, які регулюють взаємодію педагога і учнів у процесі виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів, ми відносимо такі: культуровідповідності, природовідповідності, індивідуально-особистісного виховання, наступності та безперервності.

Принцип культуровідповідності виховання визначає відношення між вихованням і культурою як середовищем, у якому виховується учень, а також відношення між вихованням і учнем як людиною культури. Це означає, що культурне ядро змісту виховання повинні складати загально людські, загальнонаціональні і регіональні цінності культури, а ставлення до учня має визначатися із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, самовизначення у світі культури і самореалізації своїх творчих задатків і здібностей [3, с. 391].

В основі принципу природовідповідності лежить врахування багатогранної природи дитини: анатомофізіологічних, психологічних, вікових, генетичних, національних, регіональних та інших особливостей. Особливо важливе дотримання цього принципу в роботі з учнями шкіл-інтернатів, враховуючи особливості життєвого досвіду вихованців інтернатного закладу. Вихователь повинен розуміти, що особистість, яка зазнала різних видів деривації, потребує делікатного втручання у процес її розвитку та становлення як майбутньої жінки, майбутнього чоловіка, майбутніх батьків. Реалізація принципу природовідповідності вимагає врахування цілісної природи дитини.

Принцип індивідуально-особистісного виховання означає визнання кожного вихованця активним суб'єктом виховного процесу. Відповідно до цього принципу закони духовного і фізичного розвитку, процеси, зміни, які відбуваються у внутрішньому світі дитини, слугують

головними орієнтирами у виховній діяльності. Індивідуально-особистісне виховання виходить з того, що кожна особистість унікальна і головним завданням виховної роботи є формування її індивідуальності, створення умов для розвитку творчого потенціалу.

Принцип наступності та безперервності означає проходження ряду етапів, протягом яких поступово ускладнюються й урізноманітнюються зміст та напрями розвитку тих утворень, які загалом складають цілісну систему характеристик особистості. Цей принцип враховувався у розробці програми виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів, в якій кожен наступний крок є продовженням попереднього, розвиває і закріплює досягнуте.

Визначені принципи застосовуються не ізольовано, не почергово, а одночасно, комплексно і є рівнозначними. Реалізація цих принципів забезпечує результативність та ефективність виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів і попереджає можливі порушення реалізації виховного процесу.

Враховуючи результати аналізу наукової літератури та вікові особливості досліджуваної категорії учнів, було визначено компоненти, і показники статевої культури старшокласників, які виступають індикаторами сформованості рівня статевої вихованості.

Виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів передбачає насамперед розвиток когнітивного компоненту, показниками якого є знання і розуміння сутності статевих ролей та функцій чоловіка і жінки у суспільному житті та сім'ї, моральних норм міжстатевих взаємин; усвідомлення своєї відповідальності за дотримання статево-моральних норм поведінки у міжстатевих взаєминах.

До емоційно-ціннісного компонента статевої культури старшокласників входять такі показники: ціннісне ставлення до себе і представників протилежної статі, повага до поглядів, інтересів особи іншої статі; прагнення до саморозвитку і самовдосконалення відповідно до статевої належності. Поведінковий компонент представлений адекватною статево-рольовою поведінкою, володінням учнями вміннями і навичками міжстатевого спілкування, їх реалізація у міжстатевих взаєминах.

Аналіз теоретичних аспектів виховання статевої культури та висновки, зроблені в результаті проведення констатувального дослідження, дозволили виявити педагогічні умови ефективного виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів. Ми зважали на те, що їх запровадження має становити певний комплекс, сукупність явищ, дій, заходів, які утворюють єдине ціле. До

визначених нами педагогічних умов виховання статевої культури старшокласників відносяться:

- підготовка педагогів шкіл-інтернатів до виховання статевої культури старшокласників;
- впровадження комплексної програми виховання статевої культури;
- використання сучасних виховних технологій в процесі виховання статевої культури;
- дотримання особистісно-орієнтованого підходу у вихованні статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів.

Підготовка педагогів шкіл-інтернатів до виховання статевої культури старшокласників передбачає організацію цілеспрямованої роботи з пед. колективом з метою надання їм необхідних знань з теорії і методики виховання статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів.

Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що рівень підготовки педагогів інтернатних закладів виховання статевої культури учнівської молоді недостатній, ціннісний зміст статево-рольового виховання в школі-інтернаті часто базується на життєвому досвіді вихователів. В системі виховання статевої культури старшокласників існують певні протиріччя між потребами педагогів у ефективному керівництві даним процесом та відсутністю методичної основи і особистісної готовності педагогів до виховання статевої культури старшокласників.

Для педагога, що здійснює виховний процес, не менш важливим, ніж фахова підготовка, є усвідомлення свого власного ставлення до проблем статі і співвідношення його із задачами і принципами виховання.

Щоб сформувати риси особистісно зрілої людини в учня, педагог повинен сам відповідати даним характеристикам. Практика свідчить, що особистісний фактор педагога – індивідуальність, творчі здібності, особистісні якості і професійна компетентність – має вагомий вплив на процес виховання учнів. Отже, особливого значення набуває особистість спеціаліста, рівень його особистісної зрілості, особистісного потенціалу.

Формування готовності педагога до здійснення виховання статевої культури ми розглядаємо у взаємозв'язку із особистісним розвитком педагога. Професійні і особистісні якості педагога, його знання і власні погляди щодо проблеми статевої культури людини тісно взаємопов'язані.

В процесі підготовки педагогів закладів інтернатного типу до виховання статевої культури старшокласників ми можемо виділити чотири послідовних етапи: 1) етап актуалізації самопізнання педагога; 2) засвоєння сутності і змісту виховання статевої культури старшокласників як педагогічної діяльності; 3) оволодіння ефективними формами і методами виховання; 4) практична діяльність педагогів щодо виховання статевої культури.

Наступною педагогічною умовою виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів є впровадження комплексної програми виховання статевої культури.

Основні завдання програми:

- розвиток емоційної сфери, ціннісного ставлення до себе та представника протилежної статі.
- розуміння характерних психологічних відмінностей чоловіка і жінки, врахування цих особливостей у міжстатевих стосунках;
- збагачення зразків та засвоєння старшокласниками статевих моделей чоловічої та жіночої поведінки;
- формування навичок і вмінь, необхідних для виконання статевих ролей особистості в родинному та суспільному житті;

Реалізація завдань програми виховання статевої культури відбувається через використання сучасних виховних технологій, що є наступною педагогічною умовою. В процесі оволодіння нормами статевої поведінки, міжособистісних взаємин, формування позитивного ставлення до себе, як представника певної статі та до осіб протилежної статі у старшокласників шкіл-інтернатів, свою ефективність доводять інтерактивні форми і методи. До них ми відносимо: тренінги, рольові ігри, створення проблемних ситуацій, тематичних творчих робіт, аналіз художніх творів, фільмів та ін.

Такі форми роботи через осмислення власних переживань сприяють усвідомленню позиції вихованця у міжстатевих відносинах, розвитку певних особистісних якостей старшокласників, спрямовують учнів до аналізу і перегляду своїх дій, формують критичне мислення, уміння оцінювати та керувати власною поведінкою.

Дані технології спонукають старшокласників до самостійного пошуку і допомагають здійснити перехід від теоретичного рівня до прикладних знань, спрямовані на самопізнання, самовизначення та самовдосконалення особистості.

Важливою педагогічною умовою у нашому дослідженні є дотримання особистісно-орієнтованого підходу у вихованні статевої культури старшокласників шкіл-інтернатів.

Особистісно-орієнтований підхід ставить в центр виховного процесу інтереси дитини, її потреби та можливості, права окремого індивіда, його суверенітет, незалежно від індивідуальних особливостей. За такого підходу кожна людина сприймається педагогами й учнями як самостійна цінність, а не як засіб досягнення власних цілей.

Так практичним завданням педагога є виявлення й розвиток усіх позитивних сил дитини, виховання усвідомлення своєї неповторності і спонування до самовиховання та самореалізації.

Гуманістичні відносини між педагогом і учнем, тобто відносини на основі діалогу можливі лише, коли є психічна готовність до діалогу обох сторін. "Найістотношою характеристикою емоційно збагаченого діалогу є наявність рівної позиції дитини і дорослого. Рівність позиції означає визнання активної ролі дитини в процесі її виховання" [1, с. 58].

Особистісно-орієнтовані технології характеризуються антропоцентричністю, гуманістичною і психотерапевтичною направленістю і встановлюють різнобічний і творчий розвиток особистості [4, с. 25]. Це вимагає готовності педагогів до відповідної роботи, свідомої виховної позиції.

Особистісно-орієнтований підхід здійснюється лише за умови включення у процес взаємодії вихователя і вихованця особистісного досвіду останнього (почуттів, переживань, емоцій, знань, виражених дій і вчинків), тобто за умови персоналізації виховної взаємодії. "... розуміння, прийняття, визнання вихователем дитини розширює значущий для неї простір життя, спонукає до морально-духовної творчості" [1, с. 62].

Свідома виховна позиція має такий прояв: досвіду учня надається особливий сенс; досвід номіналізується і усвідомлюється учнем завдяки емпатичному діалогу з дорослим; вихователь підтримує та спрямовує діяльність учня у самореалізації; поведінка учня приймається, відображається з метою розвитку рефлексивної позиції; розвивається функція передбачення і прогнозування наслідків своїх дій.

Розроблені нами семінари по підготовці педагогів шкіл-інтернатів до виховання статевої культури у старшокласників передбачають створення рефлексивного середовища для усвідомлення своєї виховної позиції. Семінари містять вправи позитивного ставлення до учня і педагогічної діяльності, розвиток емпатії, формування довіри, розширення професійно ціннісних орієнтацій,

розвиток професійних здібностей, гуманістичної спрямованості, особистісне зростання.

Під час такої роботи педагоги мають можливість ствердитись у своїх переконаннях або переглянути їх, співставити свою точку зору з іншими, побачити і проаналізувати хибні ставлення до особистості вихованця, визначити позицію, що відповідає задачам і цілям виховання статевої культури.

Таким чином, розроблена модель виховання статевої культури у старшокласників шкіл-інтернатів створює умови для досягнення мети і завдань виховання. Модель являє собою певну цілісність, до якої входять функціонально пов'язані елементи, кожен з яких виконує свою функцію і спрямований на підвищення рівня статевої культури учнів. Розробка моделі, має суттєве значення для підвищення ефективності управління цілеспрямованим педагогічним процесом, в якому особистість виступає і як мета виховання і як суб'єкт діяльності.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підручник / Іван Дмитрович Бех – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин. // Школьные технологии. – 2002. – № 2. – С. 62–67.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-є видання, 2003. – 615 с.
4. Селевко Г. К. Традиционная педагогическая технология и ее гуманистическая модернизация. / Герман Константинович Селевко – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 144 с.

В статье рассматриваются модель воспитания половой культуры у старшеклассников школ-интернатов, охарактеризованы ее составляющие. Основное внимание уделяется личностно ориентированному подходу в воспитании учеников.

Ключевые слова: модель, воспитание, половая культура, старшеклассники, учреждения интернатного типа.

In this paper explores model of upbringing of senior teenagers' independence in educational state establishments, its constituents. Basic attention is spared of the personal centered approach in upbringing of students.

Key words: model, upbringing, sexual culture, senior teenagers, educational state establishments.

УДК 37.032:17.022.1-057.874

В.А.Киричок, м. Київ*

ВИВЧЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTІ КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкрито сутність категорії „культура гідності особистості“. Подаються результати констатувального етапу дослідження. Визначено рівні вихованості культури гідності молодших школярів (людської, особистісної, національної) у позаурочній діяльності.

Ключові слова: культура гідності, критерії, показники та рівні її вихованості (людської, особистісної, національної), молодші школярі, методи дослідження.

Проблема виховання культури гідності особистості особливо значення набуває в епоху глобалізації. Процес особистісного зростання людини неможливий без її зверненості до морально-духовних цінностей. Гідність особистості є визначальною серед таких цінностей. Саме цим можна пояснити зростаючий інтерес до проблеми виховання культури гідності у школі.

Метою статті є дослідження вихованості культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності.

Наукову цінність для нашого дослідження представляють роботи сучасних психологів, присвячених дослідженню самосвідомості (В.Столін, І.Чеснокова), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (О.Кононко, В.Куніцина, Т.Шибутані), саморегуляції моральної поведінки особистості (В.Братусь, С.Рубінштейн, В.Чудновський та ін.), культурологічних та аксіпсихологічних аспектів проблеми честі і гідності особистості (В.Рибалка). На жаль, в сучасних розробках теоретичних питань проблеми особистості не завжди враховується сфера ставлення до себе, незважаючи на виключне значення емоційно-ціннісного ставлення до себе у психічному житті людини.

У своєму дослідженні ми спирались також на теоретичні розробки культури гідності особистості, здійснені І.Д.Бехом [1, с. 17-30], який під гідністю розуміє „усвідомлення і переживання особистістю самої себе у сукупності морально-духовних характеристик, що викликають повагу оточення“, а сама „гідність має виступати надцінністю як морально-духовне утворення вищого порядку... гідність як надцінність причетна до формування кожної

конкретної цінності, ... гідність можна трактувати як показник вищої моральної самосвідомості, до якої мусить піднятися особистість". Концепція культури гідності постулює свідомість і самосвідомість як психологічне джерело цього почуття, а його носія як раціонального діяча. Саме тому психологічна готовність до раціонального вчинку виступає основним критерієм сформованості суб'єкта культури гідності.

Ми також поділяємо висновок, зроблений І.Д.Бехом стосовно визначення ключового для нашого дослідження поняття „людина культури гідності”, яка є „самодостатньою особистістю, яка покладається лише на себе, свій внутрішній покликання, а не на інших, не на те, що вони думають про неї, чого від неї очікують, чим захоплюються в ній, чи що в ній зневажають, за що винагороджують чи карають”.

Для нашого дослідження цінними є дисертаційні роботи Ю. Зайцевої, І.Кузнєцова, О.Чуб, О.Шишмакової, присвячені розкриттю різних аспектів феномену почуття гідності особистості різних вікових категорій школярів.

Заслуговує на увагу педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського, який одним з перших спробував дослідити морально-духовний світ дитини. Демонструючи вихованцеві велич і красу моральної поведінки та ницість аморальних вчинків, педагог залишав їм право на вибір. Об'єктом його впливів була тонка сфера емоцій, почуттів, переживань та думок учнів [4, с. 296-297].

Оскільки саме визнання людини найвищою цінністю, а її прав пріоритетними, характеризує найвищий рівень сучасної цивілізації, можна зробити висновок, що культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе та до інших (за К.Чорною).

У своєму дослідженні ми виходили з того, що культура гідності особистості є ціннісним ставленням до себе та до інших людей, способом досягнення різних видів гідності: „Я – Я” – людська гідність(правовий аспект) – Я – дитина, людина, європеєць, представник людства; „Я – Ти” – особистісна, власна гідність – Я – учень, Я – гуманіст, нащадок і продовжувач славного роду; „Я – суспільство” – національна гідність, Я – українець, творець себе і держави, нації.

Однак проблему виховання гідності не можна вважати достатньо вивченою, оскільки такий її аспект, як виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності, спеціально не досліджувався.

Як засвідчують результати аналізу практики виховної роботи з виховання культури гідності, цьому аспекту не надається належна

увага в загальноосвітніх школах, оскільки відсутня системність у вихованні даного феномену у молодших школярів, часто переважають вербальні форми і методи виховання. Отже, виникають суперечності між об'єктивними потребами сучасного суспільства у вихованні людини культури гідності та відсутністю розроблених теоретико-методичних засад процесу виховання культури гідності молодших школярів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності; між існуючим потенціалом загальноосвітніх шкіл щодо можливостей реалізації виховання культури гідності учнів 1–4-х класів і його низькою ефективністю в практиці зазначених установ.

Основними завданнями констатувального етапу дослідження є: розкриття сутності, структури, видів гідності, визначення критеріїв, показників та рівнів вихованості культури гідності молодших школярів; розробка та апробація діагностичних методик для даного етапу експерименту. Завдання нашого дослідження передбачало вивчення дітей молодшого шкільного віку з метою діагностики рівнів вихованості у них культури гідності, що зумовило необхідність виявлення наявності (відсутності) певних уявлень та знань, а також співвіднесення їх з реальною поведінкою і мотивацією вчинків. Враховувались також вікові особливості учнів 1-4-их класів: відсутність системи знань, незначний життєвий та моральний досвід, підвищена емоційність, вразливість і одночасно пластичність до морально-етичних впливів, імпульсивність та безпосередність поведінки дитини, бажання постійно вступати в контакт з іншими людьми. У цьому віці у дитини відбувається ускладнення емоційно-мотиваційної сфери, яка істотно впливає на її поведінку. У дитини виникають такі вікові новоутворення: довільність психічних процесів і функцій (за Л.Виготським); відносно стійкі форми поведінки й діяльності – основа формування її характеру; здібність цінувати особистість іншої людини (І.Бех). Авторитетом для дитини стають з 3-го класу однолітки, їхні думки, оцінки, судження. У дитини формується ядро особистості. За роки навчання в початкових класах основними потребами мають стати: потреба у спілкуванні з людьми, в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу; потреба у дружбі, товариськійності; у повазі особистості, у самоповазі тощо. Такий підхід дозволив визначити, перш за все, ціннісне ставлення дитини до себе, до інших, до держави, нації.

Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дав нам змогу визначити компоненти, критерії, показники вихованості культури гідності молодших школярів. Було виокремлено такі компоненти: 1- людська гідність; 2 – особистісна гідність (власна); 3 – національна гідність. Нами були визначені до кожного з компонентів критерії та їхні показники: когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-поведінковий. На основі критеріїв були визначені три рівні вихованості культури гідності; високий, середній, низький. З урахуванням трикомпонентної структури нами виявлено рівневі характеристики вихованості культури гідності учнів 1-4-х класів.

У роботі був використаний цілий комплекс взаємопов'язаних форм, методів і засобів виховання: анкетування, методика незакінчених речень, ігрові методики, тестові завдання для учнів, практичні вправи для дітей, метод ситуацій, виховні години, читання та аналіз художніх творів тощо.

У дослідженні брали участь 30 вчителів і 420 учнів 1-4-их класів загальноосвітніх шкіл Черкаської області та м. Києва. На етапі констатації з метою виявлення рівня сформованості культури гідності вчителів початкових класів нами було проведено анкетування. В ньому брало участь 120 вчителів та вихователів гпд.

Досить повними та ґрунтовними були відповіді педагогів стосовно змісту таких понять як „гідність“, „честь“, „культура гідності“. Значно краще ґрунтовніше вчителі пояснювали зміст категорії „гідність“ як „морального ставлення до себе, інших“, „показник моральної цінності людини“. На жаль, до 35,0 % вчителів плутають цю категорію з іншою „честь“. Проте, до 74,6 % педагогів вірно визначили поняття „честь“ як „усвідомлення свого суспільного значення, визнання його з боку суспільства“, пов'язуючи цю категорію, цілком виправдано, з поняттям „репутація“. До 70 % вчителів вірно визначили відмінності між категоріями „вірність“ і „честь“. На думку переважної частини опитуваних (до 80, 0 %) поняття „культура гідності особистості“ включає в себе: „ставлення до людини як до цінності“, „дотримання принципу незамінності кожної людини“, „установка на її розвиток“, „повага до інших (на основі співчуття, милосердя)“, „дотримання людиною моральних принципів“, „совість, обов'язок, самоповагу, повагу до інших“ тощо.

Цікавими виявились відповіді педагогів стосовно необхідності врахування вікових особливостей вихованців початкової школи. До них були віднесені: нестійка увага, тип мислення (конкретно –

образне, невміння узагальнювати, відсутність в багатьох здатності до абстрагування); імпульсивність, емоційність, невміння здійснювати продумані вчинки; недостатньо усвідомлене поняття „совість”, найчастіше педагоги (до 80 %) вказували на залежність дитини від родинного виховання.

Неоднозначними були відповіді вчителів щодо використання певних методів у вихованні культури гідності учнів 1-2-их та 3-4-их класів. Більш повними були відповіді вчителів з великим стажем роботи (більше 10 років), які назвали у роботі з учнями 1-2-их класів такі форми і методи роботи: рольові ігри, обговорення поведінки казкових героїв, героїв мультфільмів, приклад моральності дорослого, екскурсії, виховні години, зустрічі, інсценування, якомога більше використання наочності у роботі з дітьми, мотивуючи це тим, що враховуючи їхні вікові особливості, дітям важко оцінити себе, вони приходять з певним рівнем вихованості, часто завищеною самооцінкою (інколи й заниженою). На жаль, до 30 % вчителів не змогли розвести ці два мікроперіоди у житті вихованців. Для роботи з учнями 3-4-их класів вчителями вірно називались такі форми і методи роботи, як: бесіди, індивідуальні бесіди, переконання, перегляд вистав, фільмів, конкурси, свята, диспути, роз'яснення, ігри-драматизації. Вказували педагоги й на зміну авторитетів для дітей 3-4-их класів: це вже не лише вчителі або батьки – значущі дорослі, а найчастіше – однолітки, їхня оцінка дій школяра. Поодинокими виявились вибори вчителями таких сучасних форм і методів виховання як метод проєктів, КТС, метод ситуацій, міні-дискусій, етичних тренінгів, добродійних акцій, комунікативних ігор тощо. На жаль, у початковій школі не до кінця використовується виховний потенціал саме цих сучасних форм і методів виховання учнів.

Серед характерних (болючих) проблем у даному напрямку виховання більшість педагогів (до 80,0 %) називають знецінення духовних цінностей, відсутність моральних орієнтирів в суспільстві, спотворення суспільної моралі, зростаючий рівень озлоблення, агресії, байдужості, жорстокості, заздрості, егоїзму й неповаги до людини, нерідко відсутність родинного виховання, непорозуміння з батьками, необізнаність батьків у можливості розв'язання морально-етичних проблем виховання власних дітей. Як показало проведене анкетування, усі педагоги вказують на брак необхідної методичної літератури з проблем виховання, цікавих сучасних

методичних розробок з проблеми, особливо відеоматеріалів (ігор, диспутів тощо).

Емпіричне дослідження понять „гідність“, „культура гідності“, „повага“ як моральної цінності ми розпочали із з'ясування ступеня їх розуміння молодшими школярами. З цією метою ми використали метод анкетування – анкета про повагу (за О.Є.Смирноюю), анкета „Кого ми поважаємо“, вправа „З чого складається гідність людини“; метод незакінчених речень. Для учнів 1-2-их класів ми проводили інтерв'ювання.

Відповідаючи на запитання першої анкети, діти вірно визначили ключову роль поваги в житті людини, змогли назвати своїх однокласників, які варті поваги, відзначити у них наявність таких достоїнств, як вміння допомагати іншим (до 52,0%), товаришувати (до 25,0%), доброзичливість, врівноваженість (до 20,0%), щедрість (до 80,0%), особливо це стосується учнів 1-2-их класів. Учні 2-4-их класів охоче називають власні достоїнства: доброзичливість, чесність, вміння товаришувати, врівноваженість, сміливість тощо. Поодинокими були вибори таких якостей, як охайність, чемність, щирість, розумність, товариськість (ніколи не ображаю інших) тощо.

Заповнюючи анкету „Кого ми поважаємо“, школярі розширили спектр якостей людини, гідних поваги, а саме: доброта (до 85,0%), оволодіння культурою, знання правил поведінки (до 50,0%), піклування про інших, взаємодопомога, чуйність та співчуття (до 20-30%). З метою виявлення мотивації вчинків дітей, ми запропонували наступне запитання „Чому я хочу, щоб ті або інші люди поважали мене?“ Цікавими виявились дитячі відповіді „мені це потрібно і приємно“, „це дуже добре, коли тебе поважають“, „щоб не бути самотньою людиною“. Ці відповіді засвідчили, що учні, коли їх поважають інші люди, відчувають такі позитивні емоції як задоволення, радість, приємність. Коли їх не поважають, навпаки – неприємність, злість, незадоволення, сум, самотність.

Найважчим виявилось останнє запитання анкети „Кого важче поважати: знайомих або незнайомих? Чому?“ Розділились відповіді в учнів 3-4-их класів: до 70,0% визначили знайомих людей мотивуючи труднощі тим, що ми їх дуже добре знаємо, майже все про них, часто з ними спілкуємось, маючи на увазі, мабуть певну упередженість, не завжди об'єктивність в оцінці їхніх дій та вчинків, бо самі діти стають більш критичнішими не лише до інших, але й до самих себе, більше зважають на думку однолітків; і

до 30,0% - незнайомих, пояснюючи це незнанням інших людей, що вони представляють з себе, як особистість, боячись помилитись в їхній оцінці.

Цікаві дані були отримані в ході використання методики незакінчених речень, особливо це стосується учнів 4-их класів. Для молодших школярів „поважати себе означає...”: „бути старанними і працелюбними”, „добре вчитись”, „бути охайними”, „любити себе”, „бути командиром”, „бути допитливим”, „берегти своє здоров'я”, „не принижувати себе”. Позитивним є той факт, що вже випускники початкової школи починають визнавати себе як особистість і прагнуть її поцінування іншими людьми, зокрема однокласниками й вчителями.

На думку вихованців початкової школи, „поважати інших означає...”: „не ображати їх”, „дружити з іншими”, „не битися”, „не лаятись”, „не псувати чужі речі”, „допомагати”, „захищати інших”, „ставитись до них так само, як і вони”, „ставитись із повагою і любов'ю”. Різноманіття відповідей переконує нас у тому, що більшість з дитячих суджень висловлює в них побажання того ставлення, якого вони прагнуть у ставленні до себе, не визнаючи різних форм утиску зі сторони як однолітків, так і дорослих. Судячи з відповідей, це емоційно пережиті відповіді. Майже однотайними були діти у виборі завершення речення „мене поважають, якщо я...”: „поважаю інших”, „зробила(в) щось добре, добру справу”, „гарно вчусь”, „якщо я товариський, вмію дружити”, „допомагаю іншим”, „не ображаю інших” (до 80,0 % відповідей). Усе це вказує на необхідність звернення нашої уваги та врахування у подальшій експериментальній роботі з дітьми емоційно-ціннісного критерію вихованості культури гідності.

Для вивчення усвідомлення дітьми таких морально-етичних категорій, як „любов”, „совість”, „злість”, „образа”, без яких неможливо виховати культуру гідності в учнів 1-4-их класів, ми провели роботу над загадками про ці поняття і конкурс малюнків-відгадок. Більшість помилок (до 40 %) вихованці припустились у малюнках, які асоціюються із поняттями „злість”, „образа”, бо вони важкі для емоційного сприйняття й відтворення. Проте дітям вдалося знайти і відповідну кольорову гамму для зображення цих категорій, наприклад, темних дві половинки серця - „образа”, неприємний вираз обличчя людини - „злість”, піктограма з заплаканим обличчям і розбитою вазою з квітами - „совість”, червоне серце - „любов” тощо.

Вправа „Подорож в глибини себе” (за Ж.Маценко) дозволила нам „заглянути” в світ емоцій та переживань молодших школярів. Більшість дітей радіє не лише, коли отримують гарні оцінки (і це для них у новій діяльності – навчання є дуже суттєвим), але й, коли „до них добре ставляться”, „родичі здорові”; дітям неприємно, коли „ім боляче” і „їх ображають”, їм дуже потрібно, щоб хтось був поруч, бо вони важко переживають самотність, вихованцям необхідно, щоб хтось „їх підтримував, допомагав”.

Отримані дані переконують нас у необхідності в подальшому розвитку в учнів 1-4-их класів потреби в емоційному контакті [2]. Потреба в емоційному контакті – це потреба відчувати себе об’єктом доброзичливої уваги з боку іншого і відповідати йому тим же. У своєму розвитку ця потреба у дітей переростає спочатку в потребу до симпатії оточуючих, як стійке ставлення до себе, а потім – у потребу орієнтуватись в емоційних станах інших. Атрофія цієї потреби негативно позначається на розвитку культури гідності молодших школярів, зокрема, розвитку таких гуманістичних якостей як співчуття, співпереживання, відповідальність за свої дії і вчинки. Джерелом гуманних проявів особистості є також потреба у повазі оточуючих і самоповазі. На цих потребах засноване бажання людини бути корисною людям, мотиви безкорисного служіння їм, моральна активність і принциповість особистості. Ці дві потреби формуються як на основі потреби в емоційних контактах з іншими, так і під впливом позитивного образу свого „Я”. Такий образ створюється у вихованців вже початкової школи завдяки оцінним судженням оточуючих про їх особистості. Ігнорування розвитку цих потреб може призвести до невпевненості дитини у собі, своїх силах, можливостях, відсутності в житті дитячих колективів таких видів діяльності, в яких достоїнства дитини могли б яскраво проявитися; призводить до встановлення недоброзичливої атмосфери у дитячому колективі; епізодичної оцінної діяльності вчителів та учнів, а в найгірших випадках до відчуження дитини в колективі, вияву до неї неповаги, байдужого ставлення як з боку вчителів, так і дітей, тобто проявів мобінгу.

З метою виявлення рівня сформованості діяльнісно-поведінкового критерію культури гідності молодших школярів, розуміння ними поняття „право на повагу” ми запропонували учням метод ситуацій - „Закінчи оповідання”. В ході обговорення ситуацій вони мали запропонувати різні виходи з них, передбачити, як мали вчинити герої цих оповідань. В ході експерименту діти дуже жваво,

емоційно обговорювали ситуації, відчувалось, що в деяких, подібних до запропонованих, вони вже „побували” й емоційно пережили їх, відчуваючи себе незаслужено ображеними. Найбільше варіантів, по 4-5, запропонували учні 4-их класів. У більшості своїх виборів діти були однастайні. Так, вихід з першої ситуації був обраний переважною більшістю (до 90 %) - „треба вибачитись перед вчителькою, а потім їй розповісти, що ж насправді трапилось на уроці, чим займався герой оповідання”. Проте були варіанти, хоч і поодинокі (8-10 %), які засвідчують, як ображає дітей неповага у ставленні до них: „хлопчик міг образитись і розплакатись, наступний урок не працювати й отримати погану оцінку”. Другим, обраним 52 % дітей, був такий варіант - „пояснити ситуацію вчителю, пообіцяти мати своє приладдя на наступному уроці, і доробити вдома задачу”. Більш схильними до компромісу були четверокласники, у них значно багатший досвід практичної поведінки спілкування.

Про це свідчать варіанти дитячих відповідей на розв’язання другої ситуації, де дитина незаслужено була ображена мамою. До 40% четверокласників запропонували по два варіанти її розв’язання: „пояснити мамі, що малюнок був призначений для виставки у школі, щоб не викидала речей без дитини”, „спочатку образитись, розплакатись, а потім зрозуміти про необхідність складати речі на місце”. У дітей з заниженою самооцінкою (до 5%) ця ситуація викликала бурю емоцій, їхній варіант відмінний від запропонованих більшістю - „дівчинка образилась, розсердилась, пішла до своєї кімнати, а потім отримала в школі зауваження”. Але найбільше нас вразив варіант пошуку союзника у розв’язанні конфліктної ситуації з боку її ініціатора – самої матері: „розповісти їй про виставку, важливість завершення роботи, виконання нового малюнка при підтримці мами після того, як вона вибачилась перед дочкою”. Таким чином можна зробити висновок, що більшість дітей мріє про розв’язання конфліктів з батьками через взаєморозуміння і підтримку.

Найбільш болючою для учнів, особливо хлопців, виявилась третя ситуація, герой якої незаслужено постраждав від однокласника. Оптимальними для всіх виявились наступні розв’язання ситуацій (до 62,0%) – „розповісти про образу вчителю” або „покликати дорослих”, а також варіант – „не товаришувати із кривдником”. Занепокоєння викликає вибір іншого варіанту – „дати здачі, відстояти себе і захистити” (до 30%). Це переконливо свідчить про те, що, на

жаль, найчастіше діти обізнані з правилами культури поведінки, виявляють їх у ставленні до дорослих, нехтуючи ними у взаєминах з однолітками. Тому треба привчати дітей вступати в активне спілкування з однолітками, з повагою ставлячись до їхніх потреб та інтересів.

З метою виявлення вихованості у дітей молодшого шкільного віку національної гідності ми використали спостереження за учнями в різних видах діяльності, бесіди з дітьми, анкетування, інтерв'ювання, методика незакінчених речень тощо. У відповіді на запитання анкети „Що означає вислів: любити Батьківщину?“ (93,0 %) ми отримали наступні правильні відповіді: „любити Україну“, „любити місце, де народився“, „відчувати гордість за свою країну“ тощо. Певні труднощі виникли в учнів при відповіді на запитання про те, яких героїв України вони знають, ким вони пишаються, що їм відомо про них: повну і вірну відповідь дали 14,7 % дітей; 56,9 % - мали труднощі, не змогли відповісти – 28,4% опитаних. Не завжди учні називають героїв, ім'я яких носить школа відомих у рідному регіоні, не завжди дають вичерпні відповіді про них. Переважна більшість 3-4-их класів (до 70%) справились із методикою „Розуміння гуманістичних цінностей, правильно визначившись у відповідях, пояснивши свій вибір“. За методикою незакінчених речень у ставленні до Батьківщини, на думку учнів, слід виявляти любов, почуття обов'язку, поваги, вдячність. В ході діагностики ми з'ясували, що переважна більшість дітей (84,6%) не знають усіх своїх прав, або ж знають лише 1-2. Лише 16,4% дітей назвали 3 або більше прав. Усе це засвідчує неповну правову обізнаність молодших школярів, незнання ними основних своїх прав та обов'язків, особливо тих статей Конституції, які визнають цінність людини, повагу її гідності. Разом з тим молодші школярі, як видно з відповідей, готові виявляти свою активність, ініціативність на благо рідного краю, своєї держави.

З метою взаємоперевірки отриманих експериментальних даних нами одночасно велося педагогічне спостереження за учнями (за спеціально складеною програмою спостереження), що дозволило перевірити вже здобуті результати, а також доповнити їх.

Як показало проведене дослідження (етап констатації), до високого рівня сформованості культури молодших школярів були віднесені в експериментальних класах 5,0% учнів, у контрольних - 6,4% учнів. До середнього рівня в експериментальних

класах були віднесені 31,2 % дітей, в контрольних – 31,3% учнів. До низького рівня експериментальних класах 63,8% школярів, у контрольних – 62,3% учнів. Проведений констатувальний експеримент дає підстави стверджувати, що виховання культури гідності молодших школярів слід розпочинати з першого року навчання у школі.

Проведений експеримент є підґрунтям до створення методики формувального етапу дослідження, перевірки ефективності педагогічних умов виховання культури гідності молодших школярів у позаурочній діяльності.

Література

1. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості / І.Д.Бех // Психологічні джерела виховної майстерності: навч. посіб. – К.: Академвидав, 2009. – С. 17-30.
2. Гавриловец К.В. Воспитание человечности: Кн. для учителя / К.В.Гавриловец. – Мн.: Нар. асвета, 1985. – 183 с.
3. Смирнова Е.Е. Познаю себя и учусь управлять собой. Программа уроков психологии для младших подростков (10-12 лет) / Е.Е.Смирнова. – СПб.: Речь, 2007. – 216 с.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / Олександр Васильович Сухомлинський // Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 148-416.
5. Маценко Ж.М. Духовність: феномен психології та об'єкт виховання / Ж.М.Маценко. – К.: Освіта України, 2010. – 100 с.

В статье раскрыта сущность категории „культура достоинства личности“. Представлены результаты констатирующего этапа исследования. Определены уровни воспитанности культуры достоинства младших школьников (человеческой, личностной, национальной) во внеурочной деятельности.

Ключевые слова: культура достоинства, критерии, показатели и уровни ее воспитанности (человеческой, личностной, национальной), младшие школьники, методы исследования.

In the article essence of category „person's dignity culture“ is open up. The results of constatatational stage of the research are revealed. The levels of dignity culture education (human, personal, national) of primary schoolchildren in out-of-class activities are defined.

Key words: person's dignity culture, criteria, aspects and level of development of person's dignity culture (human, personal, national) of primary schoolchildren, methods of research.

УДК 37.03:504-057.874

А.П. Колишкіна, м. Суми*

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Обґрунтовано основні форми (батьківські збори, індивідуальна робота, семінари) та методи (бесіди з дітьми, ігрові ситуації, бесіди, спостереження) педагогічного просвітництва батьків у формуванні екологічно доцільної поведінки молодших школярів. Запропоновано модель взаємодії школи та батьків у формуванні зазначеної поведінки молодших школярів, яка здійснюється за двома напрямками.

Ключові слова: педагогічне керівництво батьків, педагогічно-екологічне просвітництво батьків, екологічно доцільна поведінка.

Підвищення ефективності екологічного виховання, як і виховання загалом, можливе на основі удосконалення змісту, технологій виховання, створення нового соціокультурного середовища. Сприятливе підґрунтя для цього – комплексний підхід до виховання, що передбачає забезпечення цілеспрямованого, всебічного, узгодженого та неперервного педагогічного впливу на особистість молодшого школяра. Серед найактуальніших шляхів реалізації такого підходу вчені виділяють посилення взаємодії школи з іншими інститутами виховання та чинниками соціального середовища – сім'єю, позашкільними виховними закладами, культурно-просвітницькими установами тощо.

Українські дослідники проблем сімейного виховання, такі як Т.Ф. Алексєєнко, О.С. Богданова, Т.О. Виноградова, Л.П. Вороніна, О.М. Докукіна, Т.В. Кравченко, В.Г. Постовий, Л.В. Повалій, О.Л. Хромова підкреслюють важливість узгодження впливів різних суб'єктів виховного процесу на дітей, розробляють методичне забезпечення з метою розширення інформованості батьків з проблем виховання, пропонують сучасні форми й методи педагогічного просвітництва батьків та взаємодії сім'ї з іншими інститутами виховання.

Метою цієї статті є обґрунтування форм та методів педагогічного просвітництва батьків у процесі формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів.

Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів може бути ефективним тоді, коли відбувається вплив на дитину як з боку школи так і з боку батьків, які беруть участь у позакласній роботі, та підкріплюється активною діяльністю сім'ї в даному

напрямку. Ще П.Ф. Лесгафтом у свій час було доведено, що дитину виховують у родині не окремі зауваження батьків, не якісь спеціальні надумані прийоми виховання, а загальний склад життя, образ дії батьків, приклад ставлення членів сім'ї до навколишнього життя. Саме вони створюють передумови для формування моральних звичок, інтересів і потреб, що є основою формування особистості дитини [4, с. 58]. Однак, як свідчать висновки проведеного констатувального експерименту, сім'я у більшості випадків не може забезпечити педагогічно обґрунтовану роботу з дитиною. Зокрема, анкетування батьків показало, що вони не достатньо обізнані з екологічних питань. Чимало помилок допущено навіть в оцінці впливу своєї професії на навколишнє середовище, а значна частина батьків вважає, що їх професійна діяльність загалом не має жодного впливу на навколишнє середовище. Даний факт привів до висновку про необхідність цілеспрямованого просвітництва батьків в екологічному вихованні школярів, яке б відповідало розробленій моделі взаємодії школи та сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки молодших школярів та здійснювалася за двома напрямками:

1. організація педагогічного просвітництва батьків;
2. безпосереднє керівництво діяльністю сім'ї у даному напрямку.

Робота з педагогічного просвітництва проводилася з батьками учнів експериментальних класів і стала однією з умов формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів, оскільки забезпечувала позитивний вплив на учнів не тільки з боку школи, але і з боку сім'ї. Свого часу В.О. Сухомлинський зазначав, що успішна виховна робота школи була б абсолютно немислима, якби не система педагогічного просвітництва, підвищення педагогічної культури батьків [5, с. 53]. У даному дослідженні педагогічне просвітництво батьків розуміється як система цілеспрямованих заходів з озброєння батьків знаннями та вміннями для успішного виконання виховних функцій. У педагогічному просвітництві батьків виокремлюємо два взаємопов'язані напрямки (особливо в питанні екологічної освіти):

- 1) безпосередній, здійснюється в процесі бесід, лекцій, семінарів і т.п.;
- 2) опосередкований, здійснюється дітьми при виконанні завдання вчителя, наприклад: "Розкажи своїм батькам про те, що ти дізнався на заняттях гуртка" тощо.

Форми роботи школи з педагогічного просвітництва батьків можуть бути різними: батьківський університет, батьківські збори, семінари обміну досвідом, індивідуальні бесіди та ін. Усі вони широко використовувалися в процесі експериментальної роботи.

Особлива увага приділялась батьківським зборам, індивідуальній роботі, а також семінарам.

Проте успіх роботи в даному напрямку може забезпечуватися лише в тому випадку, якщо буде враховуватися рівень екологічної культури батьків та сформованість певних поведінкових норм як у батьків, так і у дітей. Враховуючи це, можна правильно спланувати форми педагогічного просвітництва, забезпечити індивідуальний підхід у роботі з батьками. Відштовхуючись від зазначеного й використовуючи різні методи (бесіди з дітьми, ігрові ситуації, бесіду з батьками й учителями, спостереження), ми умовно поділили батьків учнів експериментальних класів на наступні групи:

1 група – батьки з активною взаємодією, які виявляють позитивне ставлення до взаємодії зі школою, що супроводжується активною співпрацею з учителями; сумлінно ставляться до екологічного виховання.

2 група – батьки з епізодичною взаємодією, які у більшості випадків налаштовані до взаємодії з учителями; розуміють необхідність екологічного 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 екологічно доцільної поведінки дитини.

Розподіл батьків на групи 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 з груп (рис. 1).

При складанні змісту педагогічного просвітництва батьків щодо формування екологічно доцільної поведінки враховувалися такі принципи, як зв'язок виховання з життям, концентричність виховання, опора на позитивне, систематичність і послідовність педагогічного просвітництва, науковість, спирання на позитивний досвід сімейного виховання. В організації взаємодії школи та батьків Л.П. Вороніна пропонує у якості домінуючого використовувати принцип комплексного підходу. Даний принцип передбачає поширення взаємодії на всі ланки педагогічного процесу – навчальну та позаурочну, тісний зв'язок з позашкільним соціальним середовищем, залучення якомога більшої кількості суб'єктів виховного впливу [2, с. 285].

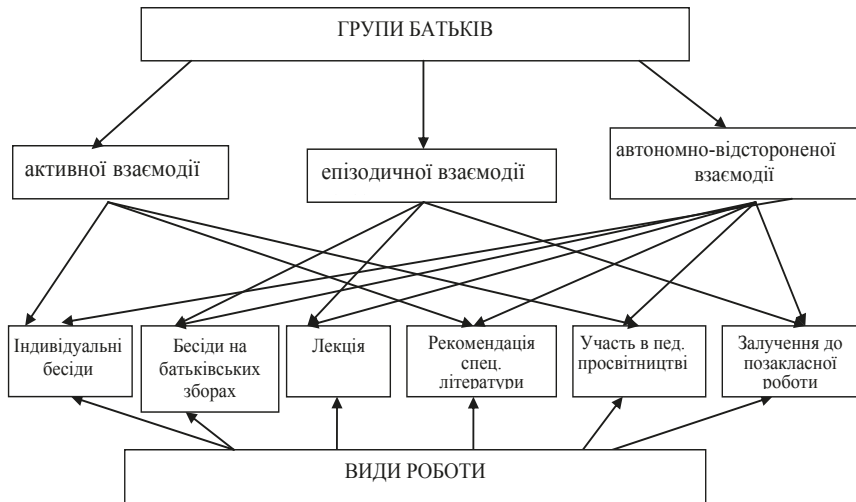


Рис 1. Види роботи школи з батьками щодо формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів

У процесі планування тематики бесід з батьками для класних зборів ми керувалися програмою та навчально-тематичним планом педагогічної освіти для батьків [3]. Робота з батьками планувалася таким чином, щоб не заважати іншим напрямам педагогічного просвітництва.

Виокремлено наступні завдання педагогічного просвітництва батьків в експериментальних класах:

1. Підвищення екологічної грамотності батьків, формування в них інтересу до проблеми охорони навколишнього середовища.
2. Демонстрацію необхідності взаємодії школи та сім'ї у формуванні екологічно доцільної поведінки учнів початкової школи.
3. Формування в батьків уявлення про форми й види роботи з дітьми у формуванні екологічно доцільної поведінки.

Завдання обумовили вибір тематики бесід під час класних зборів, спрямованих на педагогічне просвітництво батьків з даної проблеми протягом чотирьох років навчання в початкових класах.

Обрані теми бесіди мали на меті не тільки розширення педагогічних і природничо-наукових знань батьків, але й залучення їх до природоохоронної позакласної роботи. Особливістю педагогічної пропаганди в експериментальних класах було те, що в ролі лекторів виступали батьки, у результаті чого значно підвищувався інтерес до

бесід інших батьків. Велику роль у пропаганді педагогічних знань відіграли семінари з обміну досвідом організації екологічного виховання в сім'ї. Вони проводились один раз на рік і являли собою підбиття підсумків взаємодії школи та сім'ї. На семінарах батьки ділилися своїми спостереженнями за змінами в поведінці дітей, розповідали про виховання в сім'ї, висловлювали зауваження з приводу організації позакласної природоохоронної роботи, оцінювали її, заповнювали відповідні анкети. Семінари проходили під керівництвом учителя й батьків, які беруть участь у позакласній роботі.

Безпосереднє просвітництво батьків здійснювалось у вигляді керівництва їх самоосвітою. З цією метою на семінарах батькам пропонувався список літератури з наступних розділів:

1. Взаємодія школи та сім'ї – запорука ефективного виховання.
2. Сучасні екологічні проблеми.
3. Охорона навколишнього середовища та виховання.

Список включав не тільки наукову літературу з питань охорони природи, але й статті на педагогічну тематику, а також присвячені проблемам формування екологічно доцільної поведінки у дітей. Вивчення запропонованої літератури, безсумнівно, позитивно позначилося на підвищенні педагогічної та екологічної грамотності батьків.

Педагогічно-екологічному просвітництву батьків до кінця другого року роботи стали відчутними певні результати, які виявилися через кількісні зміни в групах батьків, визначених на початку експериментальної роботи.

Однак, як засвідчив досвід роботи, 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.

Організована робота з педагогічного просвітництва батьків, спрямована на формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів, дозволила зробити наступні висновки:

- по-перше, педагогічно-екологічне просвітництво сприяє розширенню екологічних знань дітей, їхніх інтересів, діяльності в природі;
- по-друге, просвітництво надає методичну допомогу батькам з питань екологічного виховання дітей у сім'ї;
- по-третє, підвищує екологічну культуру батьків;
- по-четверте, значною мірою формує думку батьків з питань формування у дітей екологічно доцільної поведінки;
- по-п'яте, сприяє активізації участі батьків у природоохоронній роботі школи;
- по-шосте, сприяє встановленню тісного контакту школи з батьками.

Однак, поряд із педагогічною пропагандою має здійснюватись і спеціальне керівництво з екологічного виховання дітей. В.О. Сухомлинський писав: "...ніщо не може замінити родину. Виховання, позбавлене постійного, повсякденного духовного спілкування дітей з батьками – ненормальне, потворне виховання ..." [5, с. 109].

Уміло скерувати вплив батьків – завдання вчителя. Робота в даному напрямку починалася з доведення батькам можливостей різноманітних видів діяльності з дітьми, спрямованих на формування екологічно доцільної поведінки. Рекомендовані види робіт можна поділити на 3 напрямки:

- з формування екологічних знань (бесіди з екологічної тематики, читання книжок про природу, складання правил екологічно доцільної поведінки, фенологічні спостереження);
- з формування екологічних умінь (заготівля корму та підгодівля птахів, догляд за домашніми тваринами та кімнатними рослинами, участь в озелененні вулиць та подвір'їв);
- з виховання відповідних почуттів (виготовлення виробів з природного матеріалу, фотографування об'єктів природи).

Усі види роботи повинні здійснюватися в тісній єдності і взаємозв'язку, сприяти розвитку стійких інтересів до мотивів екологічно доцільної поведінки.

Відповідно до зазначених видів роботи батькам давалися наступні завдання:

- зі спостереження за об'єктами природи;
- з організації діяльності дітей у природі;
- зі спостереження за ставленням дитини до природи;
- з керівництва читанням дитини;
- з розширення інтересів і знань дітей про природу і т.п.

Велике значення надавалося організації спільних спостережень об'єктів природи батьками і дітьми. Під спостереженням розуміється цілеспрямований процес планомирного й систематичного сприйняття об'єктів природи [1]. Спостереження, проведені батьками спільно з дітьми, значно розширювали відповідні знання дітей.

Вагоме значення надавалось організації батьками практичної природоохоронної діяльності дітей. Батькам давалися рекомендації, як допомогти дітям виготовити шпаківню, попередити руйнування поверхневими водами берега річки, проводити підгодівлю птахів і догляд за рослинами. Діти із задоволенням беруть участь у цій діяльності, бо бачать увагу й розуміння з боку своїх близьких.

Крім зазначених завдань, батьки отримували рекомендації зі спостереження за своїми дітьми. Наприклад, батькам пропонувалося

поспостерігати, чи захоплюється їх дитина на прогулянках красою природи, у чому полягають її почуття. Відповідаючи на питання анкети „Чи захоплюється Ваша дитина красою природи?” 75,8% батьків експериментального класу дали позитивну відповідь, 9,3% відповіли негативно. На жаль, 14,9% батьків зазначили, що не звернули на це уваги.

Використання батьками та учнями різних видів природоохоронної роботи, рекомендованих учителем, позитивно позначилося на розвитку їх чуттєвої сфери. Уже до кінця першого року дослідної роботи 83,4% батьків указали на те, що їх діти стали частіше звертати увагу на красу природи.

Батьки, мають величезні можливості спостерігати дитину наодинці з собою, наодинці з природою, бачити прояви її відносин, які відбуваються під впливом власних спонукань. Саме тому батьки отримували завдання зі спостереження за поведінкою дітей у природі. У кінці першого року експериментальної роботи батьки відповіли на питання „Як поводить себе ваша дитина в природі, коли думає, що її не бачать?” 61,5% опитуваних батьків зазначили, що їх дитина не завдасть шкоди природі, 28,1% зазначили, що дитина іноді може зробити такий вчинок, 10,4% батьків не відповіли на це питання.

Особливої уваги заслуговує контроль з боку сім'ї за читанням дітей, у процесі якого батьки робили висновки про те, які книги любить читати їх дитина. Як з'ясувалося, на початку експериментального дослідження, книги про природу читали 48,6% учнів експериментальних класів. У зв'язку з цим на допомогу батькам було запропоновано список літератури для дітей. У кінцевому результаті це привело до підвищення в дітей інтересу до природи, розширення екологічних знань. Наслідком педагогічного просвітництва з розширення видів природоохоронної роботи батьків і дітей був той факт, що до кінця року 63,2% батьків експериментального класу в бесіді з учителем указали на те, що стали використовувати всі види рекомендованої роботи з формування екологічно доцільної поведінки, тоді як 81% батьків учнів контрольних класів зазначають, що користуються лише деякими видами.

Таким чином, результати формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів, що складається з поєднання загального й диференційованого педагогічного просвітництва батьків і виконання безпосередніх рекомендацій з організації природоохоронної роботи в сім'ї, виявилися в експериментальних класах у тому, що відповідна діяльність сім'ї та школи не суперечили одна одній, а велися в одному напрямку, переслідуючи спільну мету, що в кінцевому результаті зумовило успішне формування в учнів окремих компонентів екологічно доцільної поведінки.

У даній роботі розглядаються лише деякі напрями формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів при взаємодії школи та батьків, що не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальший науково-педагогічний пошук пов'язаний із дослідженням наступності формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів під час урочної та позаурочної діяльності.

Література

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: навч. посіб. / Т.М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 334 с.
2. Вороніна Л.П. Теоретичні основи організації методичної взаємодії школи та сім'ї у екологічному вихованні учнів / Л.П. Вороніна // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Київ-Житомир: Вид-во Волинь, 2003. – Кн. І. – С. 282-288.
3. Постовий В.Г. Програма та навчально-тематичний план педагогічної освіти для батьків «Сім'я і діти» / В.Г. Постовий, О.Л. Хромова, Т.В. Кравченко, О.М. Докукіна, Л.В. Пovalій, Т.М. Плахотник // Позакласний час. – 2003. – № 7-8. – С. 20-32.
4. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт; Послесл. Е.С. Буха. – М. : Педагогика, 1991. – 176 с.
5. Сухомлинский В.А. Избранные произв. / В.А. Сухомлинский: В 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 1. – 686 с.

Обосновано основныe формы (родительские собрания, индивидуальная работа, семинары) и методы (беседы с детьми, игровые ситуации, беседы, наблюдение) педагогического просвещения семьей в формировании экологически целесообразного поведения учащихся начальной школы. Предложена модель взаимодействия школы и родителей в формировании указанного поведения младших школьников, которая осуществляется по двум направлениям.

Ключевые слова: педагогическое просвещение семьей, педагогически-экологическое просвещение родителей, экологически целесообразное поведение.

Justified by the basic forms (parent meetings, individual work, seminars) and methods (interviews with children, game situations, conversations, observations) teacher education family in shaping ecologically sound behavior of elementary school students. The model of interaction between schools and parents in shaping the behavior of this primary school children, which is implemented in two ways.

Key words: teacher education family, pedagogical ecological education of parents and environmentally feasible behavior, ecologically sensible behavior.

УДК 37.013

*О.О.Корабльова, м. Хмельницький***ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ
ДОСЛІДЖЕНОСТІ МОБІНГУ
ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОБЛЕМИ**

У статті розкривається стан дослідженості мобінгу як соціально-педагогічної проблеми. Аналіз наукових джерел дозволив виділити й класифікувати основні підходи до визначення і характеристики явища.

Ключові слова: мобінг, мобінг-дія, групове насилля

Розбудова системи освіти відбувається в складних соціокультурних умовах та в ситуації загострення негативних явищ в середовищі школярів підліткового віку. Зокрема, майже в кожному учнівському колективі існує проблема мобінгу – цілеспрямованого та регулярного психологічного насилля групи по відношенню до окремих учнів класу. У такий спосіб порушується право на повагу їхньої гідності. Мобінг дезорганізує діяльність групи, відволікає від позитивних справ, підвищує рівень конфліктності і погіршує її морально-психологічний клімат та впливає на можливості самореалізації у колективі ровесників того, хто став об'єктом мобінгу, отже, потребує вивчення.

Мета статті: розкрити стан дослідженості мобінгу як соціально-педагогічної проблеми.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової тематичної літератури показує, що окремим проблемним аспектам мобінгу присвячений ряд наукових досліджень, які умовно можна розділити на два етапи: ті, які вивчали явище як феномен (природу його виникнення, особливості перебігу) і припали на ХХ ст.. та ті, які проводилися у ХХІ ст.. й розглядали процес диференційовано по відношенню до специфіки середовища виникнення (в школі, на робочому місці, в Інтернет-просторі, в армії). Напрями наукових пошуків процесу виокремлюють сфери мобінгу, де явище зустрічається найчастіше, і в силу вікових особливостей або специфіки середовища призводить до найбільшого впливу на соціалізацію особистості.

Аналітичний огляд стану дослідженості мобінгу дозволяє засвідчити домінуючий вклад в теорію і практику зарубіжних педагогів, психологів, соціологів Великобританії, Німеччини, США,

Франції, Швеції. Однак у вітчизняній науці проблема розроблена недостатньо, що пояснюється незацікавленістю об'єктів і суб'єктів та спостерігачів явища в розголошенні інформації й відсутністю наукових методичних розробок щодо діагностики, профілактики мобінгу у шкільному середовищі. Керівники навчальних закладів і педагоги, зазвичай, не наголошують на проблемі мобінгу через небажання визнавати власну неспроможність в профілактиці та подоланні явища. Жертви мобінгу не розголошують злущань над ними через страх приниження власної гідності. Соціальні педагоги, практичні психологи, класні керівники не мають методичних розробок, які б можна було практично використати в діагностиці й трьохрівневій профілактиці явища.

Слово "мобінг" походить від англійського "to mob" й означає нападати юрбою, оточувати.

Теоретико-методологічні засади мобінгу були сформовані у ХХ ст.. К. Лоренцом, П. Хайнеманом, Х. Лейманом.

Вперше процес колективного нападу назвав мобінгом у 1958 році австрійський етолог К. Лоренц у контексті дослідження психології тваринного світу, в якій описані приклади атаки хижака групою тварин. Вчений у своїй праці «Агресія» акцентує увагу на вирішальній ролі групового нападу, як фактора, який додає, на інстинктивному рівні сміливості, захищати себе або свою територію [6].

Дослідник описує спостереження за тваринами, які поодиночі стають здобиччю, але в групі нападають навіть на хижака – зграя зебр нападає на леопарда, а гуси, які, на його думку, мають вроджену високорганізованість групового нападу в ситуації небезпеки – на лисицю. Позиції і спостереження науковця дозволяють провести аналогію й припустити наявність підсвідомих чинників зародження мобінгу в колективі.

Шведський лікар П. Хайнеман в 60-х роках ХХ століття порівняв груповий напад тварин з жорстокою поведінкою дітей по відношенню до своїх ровесників й описав в книзі «Мобінг – групове насилля серед дітей і дорослих» [4].

У 80-х роках ХХ століття Х. Лейман структурував своє визначення явища у вигляді анкети, в яку включив 45 мобінг-дій й провів анонімне опитування 3507 шведів у віці від 18 до 65 років, за результатами якого 3,5 % респондентів були жертвами мобінгу. Вчений охарактеризував мобінг як систематичний психологічний терор однієї або групи людей, направлений проти іншої особистості, який найчастіше відбувається протягом великого проміжку часу і обумов-

лений відносинами між переслідувачем і жертвою. Він вважає, що мобінг присутній, коли хоча б раз в тиждень жертва відчуває утиск у будь-якій формі протягом 6 місяців і більше. Дослідник у своїх працях звернув увагу на те, що в промисловості, торгівлі, сільському і лісовому господарстві, охороні здоров'я ймовірність виникнення мобінгу невелика. Проте в сфері освіти він помітив високий відсоток випадків мобінг-дій. В цій сфері працює 6,5 % опитуваних, але кількість жертв мобінгу серед них 14,1 %, що в два рази більше, ніж в інших сферах діяльності. Також науковець помітив статеві відмінності при виборі мобінг-дій. Чоловіки, зазвичай, користуються раціональними стратегіями і використовують наступні мобінг-дії: погрожують, ігнорують об'єкт мобінгу, критикують політичні або релігійні погляди, постійно перебивають в розмові, змушують виконувати роботу, яка принижує людську гідність. Жінки, зазвичай, висловлюються погано позаочі жертви, висміюють перед іншими членами колективу, розповсюджують чутки, не дають можливості висловитися, насміхаються над фізичними недоліками [4].

Х. Лейман класифікував мобінг-дії за такими ознаками: комунікативна атака (обмеження можливості висловитися зі сторони керівника, обмеження можливості висловитися зі сторони колег, постійне переривання, крик або лайка, постійна критика продуктивності, постійна критика особистого життя, телефонний терор, усні і письмові погрози, ігнорування контакту шляхом зневажливих поглядів і жестів) посягання на соціальні відносини (відсутність комунікації, заборона розмовляти з іншими членами колективу, заборона розмовляти з жертвою), посягання на соціальний авторитет (негативна оцінка, розповсюдження пліток, кепкування, підозри в психічних розладах, натяки на необхідність психіатричного обстеження, кепкування над фізичними відмінностями, карикатурне копіювання жертви, насмішки над особистим життям, національністю, політичними або релігійними поглядами, несправедлива оцінка праці, сумніви в рішеннях жертви, натяки на статево близькість), посягання на якість професійної і життєвої ситуації (не доручають відповідальних завдань, доручають беззмістовні завдання або такі, які виходять за межі можливостей суб'єкта, доручають постійно нові або принизливі завдання, доручають завдання які виходять за межі кваліфікаційних можливостей суб'єкта), посягання на здоров'я (примушують до виконання шкідливої для здоров'я роботи, погрожують застосуванням фізичного насилля) [4].

Особливістю дослідження мобінгу у XXI ст. є значно звужений предмет і напрямок наукових пошуків.

Юридичні аспекти мобінгу вивчали Ю. Кравцова та П. Каратаєв (мобінг у зарубіжній юридичній психології) [5].

Мобінг, як чинник, що загрожує життєдіяльності людини, вивчали Г. Гогіташвілі, В. Лапін.

Мобінг на робочому місці вивчали А. Ваніорек, Л. Ваніорек («Коли робота стає пеклом»), Н. Девенпорт та Г. Елліот (Мобінг: емоційне насилля на робочих місцях в США), О. Демидович (емоційне насилля на роботі в Іспанії та країнах Європейського Союзу) [2], О. Кірейчев (мобінг у сфері управління людськими ресурсами) [3], К. Колодей (психотерор на робочому місці) [4], О. Тищенко (мобінг у трудових правовідносинах), Д. Хорнштайн, Б. Уілсон.

Серед вищезначених науковців найвагоміший вклад у вивчення мобінгу на робочому місці внесла К. Колодей, яка описала дослідження у книзі «Мобінг. Психотерор на робочому місці і його подолання», в якій визначила поняття мобінгу, описала результати власного дослідження поширеності явища, означила зони мобінгу, дослідила причини, учасників, процес протікання, наслідки мобінгу, запропонувала методи профілактики явища, проаналізувала приклади з життя жертв колективних нападів [4].

Аналізуючи розповсюдження мобінгу, К. Колодей звертає увагу на дані дослідження, проведеного за дорученням Європейського фонду з покращення умов життя і праці (Дублінський фонд), яке показало, що в Європейському Союзі за останній рік від мобінгу на робочих місцях постраждали 12 мільйонів людей (8% всього населення). За даними різних дослідників, в Швеції відсоток жертв мобінгу коливаються від 2,5 % до 16,2 % [4].

К. Колодей виділила такі причини мобінгу на робочому місці: соціальні, виробничі (недоліки в організації праці – несприятливі умови зовнішнього середовища, стереотипи в організаційній структурі, просування по службі як стимул для конкуренції, недостатньо чіткий розподіл завдань; причини, зумовлені соціальною структурою – відсутність етичних норм і цінностей, погана структура комунікації, відсутність культури суперечки; керування підлеглими – поведінка керівника, занижені або завищені вимоги до співробітників), індивідуальні («невизначена стресова ситуація», поведінка жертви, заздрість, фрустрація, страх, антипатія).

Наслідки мобінгу К. Колодей поділяє на індивідуальні (психічні розлади і фізичні захворювання, розлади в особистому житті, само-

губство), виробничі (погіршення організаційного клімату, результатів праці; «внутрішнє звільнення» - свідома неготовність до прояву ініціативи в роботі; хворобливість; звільнення) [4].

Профілактику мобінгу К. Колодей поділяє на індивідуальну та організаційну.

Під індивідуальною – мається на увазі набуття потенційною жертвою вміння правильно вирішувати конфліктні ситуації.

До організаційної профілактики відноситься створення умов праці в організації, підтримка продуктивних соціальних і трудових відносин, інституацілізація проблеми мобінгу, діагностика мобінгу.

Створення умов праці в організації передбачає прозорість в організації праці, усунення надмірних або недостатніх вимог, участь співробітників в оздоровчих групах.

Для підтримки продуктивних і соціальних відносин рекомендується використовувати супервізію, коучінг, тренінг для керівників, тренінг профілактики конфліктності.

Інституалізація проблеми мобінгу передбачає проведення тематичних семінарів по підвищенню кваліфікації працівників, призначення внутрішньо організаційних консультантів по проблемі мобінгу і організація спеціальних місць для бесід з ними, укладення організаційної угоди між співробітниками щодо правил подолання мобінгу.

Серед методів діагностики мобінгу пропонується використання опитувальників для співробітників щодо організаційного клімату в колективі, переговори з співробітниками, аналіз мобінг-щоденника жертви, опитування колишніх співробітників щодо причин звільнення.

Причини і наслідки виникнення мобінгу серед прикордонників, особливості попередження та подолання мобінгу у колективі, розповсюдження мобінгу у військовому середовищі досліджував О. Адамчук [1].

За результатами опитування, які провів дослідник, було виявлено, що серед військовослужбовців 36,5% у період проходження служби були жертвами мобінгу в підрозділі. При цьому серед основних причин, що породжували виникнення цього негативного явища, військовослужбовці назвали: конкуренцію (50,9%), поведінку жертви (45,2%), заздрощі (38,4%), байдикування (33,6%), міжособистісні конфлікти (19,3%) [1, с. 120].

О. Адамчук виокремив причини об'єктивного і суб'єктивного характеру. До об'єктивних ним віднесено помилки в кадровій

роботі, конкуренцію, пасивність і безграмотність керівництва, негативні групові настрої, негативні колективні традиції, негативний морально-психологічний клімат у підрозділі. До суб'єктивних – віднесено нездатність і небажання пристосуватися до колективних норм і правил, нездатність протистояти приниженням і залякуванням, ізоляція від неформальних особистісних контактів, негативні індивідуально-психологічні якості керівника, ініціатора та жертви мобінгу [1].

Мобінг у шкільному колективі найбільшою мірою досліджувався такими науковцями як І.Філіпова, О.Матвійчук [8], Д. Ольвеус [10], Х. Каспер, В. Кіндлер, Ф. Шаленберг, К. Холінгаус, Р. Хіллер, К. Дамбах [9].

Одне з перших досліджень мобінгу в школі було здійснене серед норвезьких школярів 7-16 років Д. Ольвеусом. За його результатами виявлено 9 % учнів, які страждали від мобінгу. Дослідження, проведені у Великобританії, показали 27%, в США 10,6%, в Канаді 15%, в Німеччині 11,1% жертв мобінгу серед школярів [10]. Найбільше випадків мобінгу зафіксовано серед учнів 6-8 класів.

К. Дамбах розглянув теоретичні основи явища, типову поведінку жертви, роль батьків та вчителів в процесі мобінгу.

Дослідник, на відміну від інших науковців, не виділяє причини появи явища, але визначає типологічні особливості жертв. Зокрема, їх схильність захищатися за рахунок демонстративності в поведінці, використовувати роль блязня в колективних стосунках малої групи, прогулювати навчальні заняття або ж симулювати хворобу з метою відсторонення від спілкування з колективом. Вчений констатував той факт, що навіть у ситуації виявлення мобінгу, вчителі не можуть припинити знущання, а покарання ініціаторів процесу часто супроводжується обуренням членів колективу щодо несправедливості рішень педагога і провокує збільшення групової агресії з використанням більш витончених засобів знущань. На його думку, ініціатори мобінгу, найчастіше, раціоналізують власну поведінку і не визнають провини, звинувачуючи жертву в чутливості і неадекватності. Лідери групи в процесі знущання демонструють власну перевагу над жертвою, а спостерігачі – інші члени колективу, підтримуючи ініціатора, намагаються розважатися у вільний від навчання час цькуванням.

К. Дамбах в якості превентивних заходів пропонує використовувати діагностику (спостереження, соціометрію, анкетування), психокорекційну роботу з жертвою в контексті самоактуалізації,

приховану допомогу жертвам знущань у відстоюванні власної позиції, роботу з колективом.

Критичний та порівняльний аналіз наукових пошуків дослідників дозволяє виокремити спільні та відмінні аспекти у вивченні мобінгу.

Спільним для більшості дослідників є розуміння сутності і змісту мобінгу й виокремлення однакових складових явища: причин або передумов, особливостей протікання процесу, наслідків, методів профілактики або подолання.

Аналіз і систематизація наукових джерел [1-10] свідчить про те, що більшість науковців, досліджуючи мобінг, описували явище групового, довготривалого і систематичного цькування когось із членів колективу з метою послаблення його позиції у групі чи навіть витіснення з неї.

Аналітичний огляд стану дослідженості проблеми засвідчує відсутність узгодженості та єдиного підходу в розкритті змісту складових мобінгу, що зумовлено диференціацією та новизною предмету наукових пошуків.

Підсумовуючи результати аналізу, слід зазначити, що найбільш широко науковці дослідили мобінг на робочому місці й охарактеризували усі його складові: причини, процес, мобінг-дії, наслідки, превенцію. Аспекти мобінгу в шкільному середовищі не повною мірою розглянуті в тематичній науковій літературі і потребують більш ретельного вивчення.

Вважаємо, що результатом подальших наукових розвідок з даної проблеми мають стати закономірності мобінгу в шкільному середовищі, передумови, причини його виникнення, наслідки впливу явища на особистість, методика соціально-педагогічної профілактики процесу.

Література

1. Адамчук О. В. Розповсюдження мобінгу у військовому середовищі як соціально-психологічна проблема / О. В. Адамчук, Є. М. Потапчук // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (педагогічні та психологічні науки). – Хмельницький: НАДПСУ. – 2009. – № 48. – С. 103-106.
2. Алексеенко Т.Ф. Явища мобінгу та боулінгу як актуальні соціально-педагогічні проблеми взаємовідносин групи і особистості / Т.Ф.Алексеенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Випуск 96. – Серія : педагогічні науки. – Чернігів, 2012. – С. 3-7.

3. Демидович О. Мобінг немає національності : Емоційне насилля на роботі в Іспанії та країнах Європейського Союзу / О. Демидович // Профспілки України. – 2006. – № 6. – С. 21-24.
4. Кирейчев А. Моббинг как социально-психологическое явление в сфере управления человеческими ресурсами / А. Кирейчев // Культура народов Причерноморья. – 2005. – № 58. – С. 43-45.
5. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления: пер. с нем. / К. Колодей. – Харьков : Изд-во “Гуманитарный Центр”, 2007. – 368 с.
6. Кравцова Ю. А. Проблема моббинга в зарубежной юридической психологии (на примере концепции Х. Леймана) / Ю. А. Кравцова, П. И. Каратаев / Воронежский институт МВД России. – № 1(26). – 2006. – С. 177-181.
7. Лоренц К. Агрессия : пер. с нем / К. Лоренц. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 272 с.
8. Тищенко О. В. Явище мобінгу в трудових правовідносинах: реалії сьогодення [Текст] / О. В. Тищенко // Бюлетень Міністерства юстиції України : Офіційне видання. – 2008. – № 6. – С. 62–67.
9. Філіпова І.Ю. Мобінг як психолого-педагогічна проблема / І.Ю. Філіпова, О.С.Матвійчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006.– № 2. – С.74-75.
10. Dambach K. Mobbing in der Schulklasse / K. Dambach. - Ernst Reinhardt Verlag, Munchen Basel. – 2009.
11. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem [Електронний ресурс] / D. Olweus. – 2001. – Режим доступу: <http://www.oecdobserver.org>.

В статье раскрывается состояние исследования моббинга как социально-педагогической проблемы. Анализ научных источников позволил выделить и классифицировать основные подходы к определению и характеристики явления.

Ключовые слова: моббинг, моббинг-действие, групповое насилие

In this article to incepecting the state of research mobbing as a social and educational problem. An analysis of scientific sources allowed to identify and classify the main approaches to the definition and characteristics of the phenomenon.

Key words: a mobbing, a mobbing-action, a group violence

УДК 370.153 : 343.915

С.В. Кушнар'ов, м. Київ*

ПРОБЛЕМИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ЗАСУДЖЕНИХ У КОНТЕКСТІ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО ПРОЦЕСУ

Розкрито сучасні проблеми пенітенціарної теорії та практики. Висвітлено концептуальні підходи до проблеми виправлення і ресоціалізації неповнолітніх засуджених у контексті пенітенціарного процесу. Проведено аналіз спеціальної літератури з питань ресоціалізації неповнолітніх засуджених в місцях позбавлення волі. Обґрунтовано психолого-педагогічні методи і засоби виправлення і ресоціалізації неповнолітніх засуджених.

Ключові слова: ресоціалізація, виправлення, неповнолітні засуджені, пенітенціарні установи, педагогіка співробітництва.

З початку 90-х років минулого століття в Україні стала чітко простежуватися трансформація ціннісних орієнтацій молоді. У певній частині з'явилася стійка тенденція відсутності поваги до законослухняної поведінки.

Проведене фахівцями лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України соціологічне дослідження показало, що сучасна молодь – це нове покоління українських громадян з радикально зміненими за останні десятиліття мотивами поведінки, моральними цінностями, соціально-професійними орієнтирами. До того ж існує достатньо значна група молоді, яка вже не живе або не хоче жити відповідно до норм і законів нашого суспільства, внаслідок чого стає об'єктом роботи правоохоронних органів. Так, за інформацією МВС України лише протягом 2011 року було зареєстровано 213352 злочинів, вчинених неповнолітніми або за їх участю, у тому числі тяжких та особливо тяжких – 76343. З них: умисних вбивств (та замах) – 1045, умисні тяжкі тілесні ушкодження – 1405, незаконне позбавлення волі або викрадення людини – 90, торгівля людьми – 100, зґвалтування (та замах) – 187, розбої – 1517, вимагання – 198, шахрайство – 11044, бандитизм – 6, грабежі – 8239, крадіжки – 112019, хуліганства – 3706. Деякі злочини, вчинені неповнолітніми, вражають своєю жорстокістю і цинізмом.

Динаміка злочинності неповнолітніх дає підстави прогнозувати її реальне примноження. Статистика, факти, спеціальні дослідження науочно показують, що підліткова злочинність в Україні

активно прогресує. Як наслідок, у виховних колоніях Державної пенітенціарної служби України станом на 1 червня 2012 року відбували кримінальне покарання 1343 особи, з них – 860 неповнолітніх.

Пенітенціарна система завжди була об'єктом пильної уваги спеціалістів різних сфер наукового знання. В кожную історичну епоху вона була відображенням імперативних поглядів на такі соціальні явища, як злочин і покарання.

На рубежі XX і XXI століть стало зрозуміло, що проблема виконання кримінальних покарань, при всій її багатоманітності й складності, – це, по суті, проблема соціально-педагогічна, адже головною соціальною метою виступає ресоціалізація засуджених.

Згідно зі ст. 6 Кримінально-виконавчого кодексу України *ресоціалізація* визначається як "свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства; повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві" [1]. Якщо ця мета не досягається, то система кримінального покарання і його виконання працює безрезультативно.

Разом з тим, досить проблематично вважати, що система, побудована на ізоляції особистості засудженого від суспільства, покаранні й пригніченні особистості, здатна справді спонукати до ресоціалізації.

Більше того, установи виконання покарань, як крайні форми закритих соціальних організацій, особливо в їх теперішньому вигляді, несуть в собі чималий негативний потенціал. Вже зовнішня атрибутика "зони" (вартові вежі, автоматична зброя, огорожа, колючий дріт, собаки і т.д.) постійно викликає у людей почуття небезпеки [2].

Соціально-психологічні проблеми, пов'язані з ізоляцією, надзвичайно складно долати навіть дорослій людині, а тим більше дитині. У підлітків, які перебувають за ґратами, відмічається високий рівень тривожності, виснаження нервової системи, знижуються пізнавальні процеси, негативні емоції переважають над позитивними, втрачається активність і настрої.

Вочевидь, діти і підлітки належать до найменш захищеної та найбільш вразливої соціальної верстви населення, що пояснюється багатьма соціально-економічними, медичними, психологічними та психофізіологічними причинами. Щодо неповнолітніх засуджених, то ці проблеми значно каталізуються, адже вони пов'язуються з фізичною ізоляцією від суспільства, примусовістю та підконтрольністю утримання у замкненому середовищі, суттєвою обмеженістю в реалізації своїх потреб, неминучими критичними змінами у психічних станах, ослабленістю фізичного здоров'я та підвищеною узалежненістю від соматичних та інфекційних захворювань, типових для місць позбавлення волі. Після звільнення від покарання неповно-

літні відчувають серйозні труднощі в адаптації до життя в суспільстві, відновленні соціальних зв'язків та здійсненні соціальних функцій.

Звісно ж, відмовитися від кримінальних покарань за вчинені злочини суспільство не може. Ізоляція від суспільства – це особливо гостра й сувора форма державного примусу і стосовно неповнолітніх повинна розглядатися не тільки як крайня, але й як виключна міра. У покаранні присутній елемент превентивного залякування, міститься кара, яка віддзеркалює ідею справедливої відплати за вчинене зло. Водночас, з наукової точки зору, цілком неправомірно, а з практичної – просто небезпечно вважати, що позбавлення волі виправляє, а тим більше – перевиховує.

Завдання виправлення в умовах ізоляції від суспільства не досягне і приречене. Парадоксально, але поставивши за мету адаптувати таку людину до життя в суспільстві, її ізолюють від цього ж суспільства. За своєю суттю стратегічне завдання пенітенціарної системи – “відірвати” засудженого від умов криміналізації – менш за все може бути вирішене в місцях позбавлення волі. Згубний вплив криміналізованого середовища за ґратами не лише не долається, але й отримує деякі додаткові стимули. Цьому сприяє, зокрема панування злочинної ідеології (субкультура), примус до асоціальної поведінки тощо [2].

Поняття сорому й совісті, які слід було б реанімувати в умовах позбавлення волі, остаточно зникають із свідомості засудженого. Мука вимушеного перебування у “стадних” умовах призводить до примітивізації особистості, її крайньому огрубінню, різкому зниженню рівня критичної самооцінки особистості, до втрати її самоповаги і залишків соціальної ідентифікації.

Відсутність зразків поведінки, вкрай необхідних у віці, коли відбувається активне формування особистості, призводить до негативних психологічних наслідків, випадання з простору власної культури.

Поза сумнівом, для того, щоб сучасні пенітенціарні установи справді стали закладами ресоціалізації засуджених, вони самі повинні бути ресоціалізовані. Необхідний принциповий перехід сучасної пенітенціарної служби від суто карально-репресивного характеру до системи, побудованій на охоронно-захисній концепції, перепідпорядкування гуманітарно-компетентним органам. В цьому контексті одним з найважливіших завдань соціальних фахівців є переформування інституту тотального типу, якими є місця позбавлення волі, в інститут соціального навчання.

Кадрову основу пенітенціарного персоналу повинні складати висококваліфіковані практичні психологи, соціальні психологи,

соціальні педагоги, соціологи, що, насамперед, продиктовано і пенітенціарною реформою.

Ще в 1876 році професор Київського університету ім. Святого Володимира Д. Тальберг писав: "Тюрма має справу з внутрішнім світом людини, з моральними хворобами і аномаліями, тому знання психологічні безумовно необхідні для успіху. Не буде сказано занадто, коли відзначити, що сума і якість людських знань у сфері психології і складають першооснову, на якій базується майбутнє тюремного питання" [3].

Детальний аналіз спеціальної літератури показав, що проблема виправлення неповнолітніх засуджених є міждисциплінарною, знаходиться в числі актуальних, носить не лише науково-теоретичний, але й практичний характер і вимагає глибокого вивчення у наукових дослідженнях.

Окремі аспекти виправлення неповнолітніх засуджених знайшли своє відображення в дослідженнях О. Беци, С. Горенка, В. Кривуши, Г. Радова, В. Синьова, М. Супруна та ін. В своїх працях ці автори підкреслювали значимість гуманістичної спрямованості педагогічного процесу в місцях позбавлення волі, необхідність актуалізації позитивного потенціалу особистості, наповнення його моральним і духовним змістом.

Для пенітенціарної системи осередком у сфері виховання є теоретичний доробок блискучої плеяди педагогів 20-х років ХХ століття П. Блонського, А. Макаренка, В. Сороки-Росинського, М. Пестрака, С. Шацького та ін.

В пенітенціарній науці і практиці існувало, і до теперішнього часу залишається невирішеним, "ключове" (у соціальному, моральному, педагогічному та психологічному аспектах) питання: яким чином можна оцінити ступінь виправлення засуджених? Однозначної, чіткої та зрозумілої відповіді на це запитання у літературі немає. Наприклад, згідно з поясненням Пленуму Верховного Суду колишнього СРСР, висновок про виправлення засудженого "... повинен бути обґрунтований сукупністю даних про дотримання ним режиму у виправно-трудовавому закладі, виконувану ним роботу та ставлення до неї, підвищення своєї виробничої кваліфікації, участь у громадському житті..." [4].

Разом з тим, практичним працівникам пенітенціарних установ відомі випадки, коли точне й неухильне дотримання засудженими законів, вимог режиму тримання, дотримання дисципліни та Правил внутрішнього розпорядку свідчать зовсім не про виправлення засуджених, а про пристосування їх до умов місць позбавлення волі, отримання максимальної користі для себе, зокрема, одержання

додаткових пільг від адміністрації колонії, реалізації певних, часто негативних мотивів, цілей та намірів. Але, яким би індивідуальним, неповторним не було конкретне ставлення до вимог правових норм, у ціннісній орієнтації злочинця завжди виявляються загальні риси. До останніх відносяться, зокрема: звичний відступ від правових імперативів; свідоме слідування злочинній діяльності; емоційне, афективне порушення адекватного ставлення до умов виконання покарання.

На жаль, негативні характеристики неповнолітніх засуджених дають підставу для несприятливих прогнозів щодо їх подальшої законослухняної поведінки, внаслідок чого ця проблема є однією з провідних не тільки для кримінології, кримінального та кримінально-виконавчого права, але й, безпосередньо, для пенітенціарної педагогіки, яка займає особливу роль і місце у процесі ресоціалізації цього спецконтингенту.

Необхідною умовою ресоціалізації є *виправлення засудженого*, тобто "процес позитивних змін, які відбуваються в його особистості та створюють у нього готовність до самокерованої правослухняної поведінки" [1].

Основними засобами виправлення і ресоціалізації засуджених є встановлений порядок виконання та відбування покарання (режим), суспільно корисна праця, соціально-виховна робота, загальноосвітнє і професійно-технічне навчання, громадський вплив.

Засоби виправлення і ресоціалізації засуджених застосовуються з урахуванням виду покарання, особистості засудженого, характеру, ступеня суспільної небезпеки і мотивів вчиненого злочину та поведінки засудженого під час відбування покарання [1].

Змістовний аналіз можливостей методичного арсеналу вітчизняної науки показав, що з усього розмаїття існуючих методів виправлення неповнолітніх засуджених достатньо використовувати ті з них, що спираються на класичні психолого-педагогічні методи.

В пенітенціарній педагогіці під *методами виправлення* розуміється сукупність засобів безпосереднього чи опосередкованого психолого-педагогічного впливу на мислення, почуття та волю, поведінку засудженого з метою формування і корекції його свідомості та досвіду поведінки, позитивних особистісних рис і якостей.

Методи виховного впливу на неповнолітніх засуджених – це ті ж самі методи, які охарактеризовані в загальній теорії виховання, але вони застосовуються в специфічних умовах діяльності пенітенціарних установ. Специфіка полягає в їхньому змісті, формі виразу, варіантах поєднання тощо.

Згідно із загальною теорією виховання, всі методи психолого-педагогічної діяльності виправлення неповнолітніх засуджених умовно об'єднують в чотири основні групи:

- методи формування і корекції свідомості (переконання, приклад, психолого-педагогічний вибух);
- методи формування і корекції позитивного досвіду поведінки (вправи, доручення, вимоги, контроль);
- методи додаткової мотивації та стимулювання поведінки: примус (попередження, осудження, догана, стягнення, покарання) та заохочення (схвалення, оцінка, довіра, організація перспективи, змагання, моральне та матеріальне заохочення);
- методи виявлення результатів виховання (спостереження, бесіда, тестування, узагальнення незалежних характеристик, аналіз продуктів діяльності).

Альтернативою командно-адміністративним, переважно примусовим, суто репресивним методам впливу на особистість неповнолітнього засудженого є так звана педагогіка співробітництва, як напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію й гуманізацію педагогічного процесу.

Педагогіка співробітництва, як продуктивна для пенітенціарної діяльності гуманістична концепція, стверджує особливий стиль взаємодії вихователів і вихованців, спрямований на створення у об'єктів виховання особистісної позиції активних, свідомих, зацікавлених суб'єктів педагогічно значимих видів діяльності, зокрема і діяльності спілкування з організатором виховного процесу [5].

Головні ціннісні компоненти педагогіки співробітництва полягають у:

- неупередженому ставленні до особистості будь-якого засудженого з усіма його складностями, протиріччями;
- пошуку позитивного в особистості та опору на нього у процесі ресоціалізації;
- оптимістичному прогнозі в оцінці перспектив особистісних змін засудженого;
- емпатичному (співпереживаючому) розумінні засудженого і його психічного стану, що передбачає вміння "подивитися на світ з позиції іншого";
- відкритому, довірливому спілкуванні із засудженими;
- наданні засудженому психологічної та іншої допомоги (в межах закону), необхідної йому для подолання труднощів, досягнення

успіху в різних видах і ситуаціях життєдіяльності, корекції статусу особистості у соціальному оточенні;

- глибинному вивченні й розкритті справжніх мотивів і зовнішніх обставин, що викликають вчинки і дії засудженого, з урахуванням його характерологічних здібностей і прийняття на цій основі оптимальних психолого-педагогічних рішень [5].

Уміле та раціональне застосування зазначених вище методів і засобів вимагає високої професійної майстерності персоналу пенітенціарних установ, досконалого володіння ними всіма компонентами необхідної педагогічної техніки.

Отже, з урахуванням викладеного, можна зробити такі висновки:

1. В теорії вітчизняної пенітенціарної педагогіки проблема ресоціалізації неповнолітніх засуджених вивчена недостатньо. За таких обставин є необхідним удосконалення існуючих дотепер концептуальних і методичних підходів щодо забезпечення ефективності ресоціалізації неповнолітніх засуджених.
2. Процес ресоціалізації неповнолітніх засуджених цілком керований і при застосуванні різноманітних сучасних психолого-педагогічних форм, методів і засобів він більш ефективний саме в тих умовах, в яких працює, навчається, повсякденно спілкується підліток.
3. Ефективна ресоціалізація неповнолітніх засуджених може здійснюватись за умови:
 - максимального врахування особливостей психіки підлітків, віку, статі, стану здоров'я, інтересів, можливостей перспективи подальшого життя;
 - створення системи індивідуального та диференційованого впливів соціального, педагогічного, психологічного, правового характеру;
 - врахування рівня та характеру соціальної поведінки, а також специфіки реагування на конкретні психолого-педагогічні ситуації.
4. Засвоєння особистістю соціально схвального досвіду неможливе без її включення в позитивні види діяльності. Тому керування процесом ресоціалізації має полягати в педагогічно грамотній і доцільній організації основних сфер життєдіяльності неповнолітніх засуджених в умовах позбавлення волі, щоб режим, труд, навчання, виховні заходи і т.п., виступали не як покарання, а як стимули до зміни, розвитку особистості і її поведінки.

На сьогоднішній день перспективним є запровадження не тюремних, а альтернативних видів покарань, що не передбачають позбавлення волі підлітків. Не менш важливого значення набуває цілеспрямована підготовка майбутніх працівників пенітенціарної системи, формування в них свідомих знань, умінь і навичок в роботі з неповнолітніми засудженими.

Література

1. Кримінально-виконавчий кодекс України від 11.07.2003 № 1129-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2004. – № 3-4. – Ст. 21.
2. Иванов В.М. Соціально-психологічні аспекти переходу від системи виконання покарань до пенітенціарної системи // Проблеми пенітенціарної теорії і практики. – К. : РВВ КІВС, 1997. – №2. – С. 130-131.
3. Тальберг Д.И. Тюремная литература и тюрьмоведение: Сочинения. – М. : Университетская типография, 1876. – С. 64.
4. О судебной практике по условно-досрочному освобождению осужденных от наказания : Постановление Пленума Верховного Суда СССР от 04.03.1961. – № 2 // Сборник постановлений Пленума Верховного Суда СССР 1924-1963 гг. – М. : “Советская юстиция”, 1964. – С. 209-210.
5. Синев В. Н. Педагогика сотрудничества в индивидуальной воспитательной работе в ИТУ : Сб. научн. трудов «Совершенствование воспитательной деятельности органов, исполняющих наказание». – Рязань : РВГИ МВД РФ, 1992. – С. 7-19.

Раскрыто современные проблемы пенитенциарной теории и практики. Освещены концептуальные подходы к проблеме исправления и ресоциализации несовершеннолетних осужденных в контексте пенитенциарного процесса. Проведен анализ специальной литературы по вопросам ресоциализации несовершеннолетних осужденных в местах лишения свободы. Обоснованы психолого-педагогические методы и средства исправления и ресоциализации несовершеннолетних осужденных.

Ключевые слова: ресоциализация, исправление, несовершеннолетние осужденные, пенитенциарные учреждения, педагогика сотрудничества.

The article is about modern problems of penal theory and practice. Moreover this article demonstrates the conceptual points of view to the problem of improvement and resocialization of convicted juvenile in the context of penal process. The author analysed special literature about resocialization of convicted juvenile in Imprisonment Institutions. Besides the article proved psychological and pedagogical methods and instruments of correction and resocialization of convicted juvenile.

Key words: the resocialization, correction, convicted juvenile, penal establishment, the pedagogic of cooperation.

УДК 37.041:374.1:62

О.В. Липецький, м. Київ

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ ПІДЛІТКІВ У НАУКОВО- ТЕХНІЧНИХ ГУРТКАХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена проблемі формування пізнавальної самостійності підлітків у науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів. Подається характеристика її структурних компонентів, педагогічні умови та основні засоби її формування.

Ключові слова: *пізнавальна самостійність, підлітки, педагогічні умови, позашкільні навчальні заклади, науково-технічні гуртки.*

Одним з найважливіших завдань сучасної системи поза-шкільної освіти є науково-педагогічне вирішення проблеми виявлення і розвитку творчої особистості учнів, створення ефективної системи організації навчально-виховного процесу, яке забезпечує успішну адаптацію учнів до реалій соціальної дійсності, дає змогу планувати і здійснювати свою діяльність на засадах самопізнання, самоорганізації, самоствердження. Актуалізується необхідність посилення уваги до питань, пов'язаних із самостійною пізнавальною діяльністю зростаючої особистості [1; 2].

Науковці, які звертаються до визначення сутності самостійності, акцентують увагу на таких аспектах цієї особистісної якості, як розвиток самостійності в різних видах діяльності: І. Бех, С. Бурцева, Б. Єсіпов, Л. Кононко, І. Малкін та інші; виявлення змісту, способів і форм організації самостійної роботи учнів: А. Дідик, В. Єщенко, І. Кон, Ю. Кулюткін, Н. Менчинська, Л. Мосявіна та інші.

Вивчення змісту та умов організації виховної діяльності в поза-шкільних навчальних закладах проводили В. Абрахובה, В. Белова, О. Биковська, С. Білоус, В. Вербицький, О. Драган, Г. Ковганич, А. Корнієнко, Д. Лебедев, О. Литовченко, Л. Ляшко, С. Мартова, В. Мацулевич, В. Мачуський, Г. Пустовіт, Н.Савенко та ін., які акцентують увагу на таких її особливостях, як функціонування різних аспектів виховання, врахування психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей залучених до них дітей і молоді, задоволення їхніх інтересів і потреб у самореалізації, поєднання колек-

тивної діяльності й особистої творчості та самовизначення, використання традиційного досвіду та інноваційних технологій.

Результати проведених досліджень засвідчують, що самостійність є важливою передумовою ефективності будь-якої діяльності (навчальної, трудової, пізнавальної тощо), що набуває прояву у вчинках, діях, оцінках особистості як стосовно інших людей, так і стосовно самої себе і дає їй змогу бачити і висувати нові завдання, знаходити шляхи їх вирішення без сторонньої допомоги.

У розумінні сутності пізнавальної самостійності можна виокремити два основні підходи: розгляд цієї категорії з позиції діяльності та з позиції психологічних властивостей індивіда.

За діяльнісного підходу увага акцентується на діяльності, основною формою реалізації якої вважається залучення особистості до вирішення пізнавальних задач, які містять проблему, і самостійне розв'язання якої веде до здобуття нею нових знань, формування вмінь використовувати їх у своїй подальшій навчальній і практичній діяльності, вироблення самостійних оцінних суджень, розвитку пізнавальних інтересів та здатності їх задовольняти. Передбачається, що дитина сама здатна організовувати свою діяльність відповідно до поставленого завдання, тобто пізнавальна самостійність характеризується творчим початком, готовністю до пошукової діяльності.

У контексті діяльнісного підходу пізнавальна самостійність передбачає не просто самостійну діяльність учнів, спрямовану на засвоєння готових знань за готовими алгоритмами за відсутності безпосередньої допомоги і контролю з боку вчителя, а становить цілісну взаємопов'язану систему діяльності вчителя та учня як суб'єктів освітнього процесу, мета якого полягає в мотивуванні й залученні учня до самостійної пізнавальної діяльності та створення умов для розвитку й формування в нього таких якостей і вмінь, як здатність до саморегуляції, самоактивізації, самоорганізації, самоконтролю, які в подальшому дадуть йому змогу самостійно щось вивчати, оволодівати новими видами діяльності.

Відповідно до другого підходу пізнавальна самостійність тлумачиться як якість особистості, яка охоплює єдину систему спрямованості, здібностей і вмінь індивіда своїми силами здійснювати пізнавальну діяльність, зокрема, самостійно оволодівати загальнонавчальними та спеціальними знаннями, вміннями і навичками з метою вирішення задач, які є значущими для нього як для члена суспільства. Рівень знань, який склався на певний момент,

становить змістовий аспект пізнавальної самостійності; набір умінь самостійно оволодівати знаннями характеризує її процесуальний (операційний) компонент; прагнення проявляються через детерміноване мотивами бажання навчатися (самовдосконалюватися) і спрямовуються на досягнення деякої соціально зумовленої мети; здібності характеризують природні задатки. Всі компоненти взаємопов'язані й взаємозумовлені [4,5].

У нашому розумінні „пізнавальна самостійність” – інтегративна якість особистості, що характеризує її здатність активно, вмотивовано і без сторонньої допомоги оволодівати новими знаннями і вміннями, самостійно використовувати їх у процесі вирішення пізнавальних задач.

Позашкільний навчальний заклад – це складова системи позашкільної освіти, яка надає знання, формує вміння та навички за інтересами, забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації, її інтелектуальний, духовний і фізичний розвиток, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, створює умови для соціального захисту та організації змістовного дозвілля відповідно до здібностей, обдарувань та стану здоров'я підлітків.

Головною ознакою позашкільних навчальних закладів є те, що дитина, підліток має право самостійно, на свій розсуд вибрати той вид творчої діяльності, час і форму заняття, які більшою мірою відповідають їхнім інтересам, нахилам і здібностям. Заклад позашкільної освіти забезпечує вихованцям право самостійно добувати корисні знання й вміння, оволодівати тим конкретним видом діяльності, який у перспективі може стати професією.

Основною традиційною формою реалізації змісту освіти і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах є гурток – специфічна спільність дітей та учнівської молоді, яка ґрунтується, насамперед, на добровільності, спільності інтересів, спрямованості на певний вид навчальної та практичної діяльності; середовище, де забезпечуються умови інтелектуального, духовного і фізичного розвитку дітей, реалізації їхнього творчого потенціалу в галузі позашкільної освіти і виховання, створюються комфортні умови соціальної адаптації до умов реального життя [8].

Відповідно до результатів аналізу психолого-педагогічної літератури нами розроблено структуру пізнавальної самостійності, компонентами якої визначено: змістовий, мотиваційно-вольовий, операційний.

Критеріями і показниками сформованості пізнавальної самостійності підлітків ми визначили знання про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач (систематизовані знання, фрагментарні знання, обмежені знання); прагнення до отримання нових знань, здатність реалізовувати його без зовнішніх стимулів (стійкі, фрагментарні, відсутні); вміння раціонально і самостійно вирішувати пізнавальні задачі (ґрунтовні вміння, несистематизовані вміння, відсутність умінь), активність (творчість, довільна активність, вимушена активність, пізнавальна інертність).

Отримані у процесі констатувального етапу експерименту дані дали змогу виявити такі рівні сформованості пізнавальної самостійності підлітків: високий, середній, низький.

Високий рівень. Підліток має систематизовані знання про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач; відзначається стійким прагненням до отримання нових знань, здатністю реалізувати це прагнення без зовнішніх стимулів; володіє ґрунтовними вміннями раціонального і самостійного вирішення пізнавальних задач, активність має творчий характер.

Середній рівень. Підліток має фрагментарні знання про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач; відзначається фрагментарним прагненням до отримання нових знань і фрагментарною здатністю реалізувати його без зовнішніх стимулів; володіє несистематизованими вміннями самостійного вирішення пізнавальних задач, характеризується довільною або вимушеною активністю.

Низький рівень. Підліток має обмежені знання про способи і прийоми вирішення пізнавальних задач; у нього відсутнє прагнення до отримання нових знань, здатний отримувати такі знання лише за допомогою педагога; не володіє вміннями самостійного вирішення пізнавальних задач, характеризується пізнавальною інертністю.

В експерименті брали участь 116 підлітки 10-15 років, 116 підлітків експериментальної та 148 підлітків контрольної груп.

За результатами констатувального етапу експерименту встановлено, що більшість підлітків (48,4%), які займаються в науково-технічних гуртках позашкільних закладів, належить до середнього рівня сформованості пізнавальної самостійності. Досить великою виявилася група підлітків (39,0%), яких ми віднесли до низького рівня сформованості досліджуваного особистісного утворення. На високому рівні зафіксована порівняно невелика кількість підлітків (12,6%).

Кількісні та якісні результати засвідчують відсутність у більшості гуртків технічної творчості позашкільних навчальних закладів системи роботи з формування у підлітків пізнавальної самостійності.

Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що причиною низького рівня сформованості у підлітків пізнавальної самостійності є відсутність у змісті навчально-виховного процесу позашкільних навчальних закладів форм і методів роботи, які забезпечували б залучення підлітків до самостійної дослідницької діяльності, враховуючи їхні індивідуальні особливості; ставленням педагогів до підлітків як до об'єкта виховання, що обмежує можливості прояву ними самостійності та пізнавальної активності.

За результатами дослідження, теоретичного аналізу і констатувального експерименту нами обґрунтовано педагогічні умови формування у підлітків пізнавальної самостійності в науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів, визначено зміст, форми і методи формування досліджуваної якості. Проведено формувальний експеримент.

Формувальний етап експерименту мав на меті створення таких педагогічних умов:

- запровадження в навчальний зміст роботи науково-технічних гуртків позашкільних навчальних закладів проектної діяльності для оптимізації формування у підлітків знань та вмінь самостійної пізнавальної діяльності;
- організація індивідуальної самостійної дослідницької діяльності з урахуванням вікових особливостей підлітків;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками педагогічного процесу.

Індивідуалізація навчання – це педагогічний принцип побудови системи відносин учня з педагогом, в якому враховуються і розвиваються індивідуальні особливості кожного учасника; процес розвитку і формування особистості, спрямований на індивіда, його індивідуальність як об'єкт цього процесу. Звідси індивідуальний проект ми розглядаємо як самостійну діяльність вихованця з реалізації близької та/або далекої перспектив, які мають для нього ціннісний сенс.

Значущість проектування для формування пізнавальної самостійності підлітків у науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів зумовлювалася тим, що воно забезпечувало своєрідну „зустріч“ раніше здобутих знань з новими для них

знаннями, зафіксованими у джерелах інформації, до яких підлітки зверталися в процесі своєї роботи, й які спрямовані в майбутнє. Залучення до проектування сприяло кращому усвідомленню підлітком того, що він уже знає, і того, про що ще треба дізнатися. Будучи затребуваними у подальшій діяльності, нові знання сприяли становленню нового досвіду, який формував і організовував думку підлітків, загострював і розширював здатності до вибудови суджень.

Суттєвою особливістю індивідуального проекту була різноманітність форм його репрезентації (словесна, графічна, знаково-символічна, змішана), що давало підліткам змогу проявляти особисту вибірковість щодо заданого змісту, сприяючи в такий спосіб формуванню в них пізнавальної самостійності, прояв відповідальності, самодисципліни [3].

Дитячій технічній творчості притаманний інтегральний характер, вона є комплексною пізнавально-перетворюючою діяльністю, що складається із взаємопов'язаних компонентів: теоретичних досліджень, експериментів, вирішення технічних задач, створення моделей і обладнання для реального використання. Завдяки цій діяльності підлітки мали змогу здобувати поглиблені знання про навколишній світ, переконуватися в істинності (або хибності) висунутих ними теоретичних передбачень, які в процесі технічної творчості підтверджувалися або спростовувалися практикою, набувати вмінь і практичних навичок.

Основною формою творчої діяльності підлітків у галузі техніки ми обрали технічний гурток – добровільне об'єднання учнів, які виявляють спільний інтерес до тієї чи іншої технічної галузі й прагнуть долучитися до практичної діяльності, пов'язаної з нею. Організація технічної творчості підлітків у позашкільних навчальних закладах співвідноситься насамперед з вирішенням конструкторсько-технічних завдань на моделювання (об'єкт, що створюється, копіюється, виготовляється за малюнком, кресленням, схемою, ескізом), на реконструювання (у процесі вирішення завдання необхідно вносити в технічний устрій низку конструктивних змін) і власне конструкторських завдань – найбільш складного їх типу. Вирішення конструкторсько-технічних завдань нерозривно пов'язане з формуванням і розвитком технічних знань і вмінь, а також творчих компонентів діяльності учнів: формування пізнавальних інтересів, просторової уяви, технічного мислення, вміння самостійно оперувати наявними знаннями, знаходити рішення тощо.

Дослідницька діяльність у нашій роботі – це процес залучення особистості до самостійного здобування й аналізу інформації, формування на цій основі знань, умінь і навичок пізнавальної і творчої діяльності; засіб підвищення якості й ефективності знань та вмінь, складна динамічна система, що охоплює волю, емоції та інтелект особистості, спрямовані на пошук сутності природи речей, їх причинно-наслідкових зв'язків. У процесі дослідницької діяльності підліткам надавалася можливість значно розширити обсяг знань, набути певних умінь і навичок, що виходили за межі традиційних освітніх програм. Саме такий підхід довів свою ефективність у розвитку пізнавальних умінь і творчого ставлення особистості до навчання і праці.

Будучи обов'язковою умовою суб'єктності особистості, пізнавальна самостійність набуває особливої значущості для підлітків, які у діалозі з дорослими й однолітками пропонують найбільш цінне й цікаве своє „Я”, свій досвід. Підліткам притаманна активізація світоглядних процесів, актуалізація потреби у спілкуванні; в них розширюється сфера діяльності, зростає схильність до самооцінки, а на її основі – прагнення до самопізнання себе як особистості, самоствердження й самовияву. Для підлітків характерним є прагнення виховувати в собі здатність бути уважними, елементи самоконтролю й саморегуляції. Підлітки прагнуть до логічного осмислення матеріалу, застосовуючи за цих умов порівняння, зіставлення, узагальнення, класифікацію тощо. Підвищується рівень абстрагування, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань та умовиводів, що стають свідомішими й обгрунтованішими [4].

Вікові особливості підлітків усебічно враховувалися нами під час розроблення змісту, форм і методів дослідно-експериментальної роботи: програми для підлітків 10 – 15 років, які займаються в гуртках авіа- та космічного макетування й моделювання позашкільних навчальних закладів, вибір і формулювання пізнавальних завдань, способи презентації та оцінювання виконаних проектів з використанням елементів фантазування, створення позитивної атмосфери для підтримки позитивного настрою і самопочуття підлітків тощо.

Суб'єкт-суб'єктна діалогічна взаємодія в умовах позашкільного навчального закладу розглядалася нами як форма педагогічного співробітництва між педагогом і вихованцями гуртка, під час якого вони об'єднувалися творчим діалогом з метою активного саморозвитку і самовираження особистості кожного з учасників освітнього процесу, виявлення та реалізації кращих духовних якостей і

творчого потенціалу. Таке педагогічне співробітництво забезпечувало позитивне ставлення підлітка до педагога, освітнього середовища гуртка, своїх однолітків, сприяло ефективному формуванню позитивних властивостей і якостей особистості, індивідуально спрямованих на саморозвиток. Завдяки такій взаємодії змінювалася психологічна атмосфера в гуртку, відбувалася переорієнтація репродуктивної діяльності підлітків на різноманітні види самостійної діяльності: дослідницьку, пошукову, творчу.

Організація індивідуальної самостійної діяльності підлітків здійснювалася в рамках розроблених нами навчальних програм для гуртків авіамоделювання та космічного макетування й моделювання. Цілі названих програм полягали у формуванні в підлітків сукупності знань та вмій, які ми розподілили за такими напрямками:

Пізнавальним: ознайомлення підлітків з технічними видами спорту, основами авіаційних наук і технологій, поняттями про основні технологічні прийоми проектування й виготовлення авіамоделей, макетів космічних кораблів та їх моделей, способами самостійного здобуття додаткової інформації з цих питань.

Практичним: розвиток техніко-технологічних умінь і навичок, навчання технологій виготовлення різних класів моделей за кресленнями й власних конструкцій, їх експлуатації; практичних навичок у проектуванні авіамоделей різного функціонального призначення, їх регулювання й запуску, робота з різними інструментами. У рамках цього напрямку відбувалося оволодіння підлітками вміннями раціонального вирішення пізнавальних задач і самостійного їх використання у самостійній діяльності.

Творчим: формування майстерності виготовлення авіамоделей, розвиток технічного мислення, конструкторських здібностей, стійкого інтересу до технічної творчості. Цей напрям спрямовувався на формування у підлітків стійкої мотивації до пізнавальної діяльності, здатностей до самостійної її реалізації.

Соціальним: виховання культури праці; формування й розвиток позитивних якостей емоційно-вольової сфери особистості (ініціативність, наполегливість, відповідальність, рішучість).

На першому етапі роботи (перший рік навчання) учнів розроблені нами навчальні програми передбачали теоретичні і практичні заняття. Оволодіння теоретичними знаннями передувало практичній роботі, що надавало їй свідомого, самостійного і пізнавального характеру. Для забезпечення ефективності самостійної пізнавальної роботи дотримувалися таких вимог: періодична зміна

характеру завдань та їхньої складності; добір завдань з урахуванням принципів доступності, посильності, диференціації, систематичності й послідовності, що убезпечувало від виникнення у підлітків, які належали до різних рівнів сформованості, пізнавальної самостійності, почуття дискомфорту, невпевненості в своїх силах як факторів зниження мотивації до самостійного вирішення пізнавальних задач; дотримання взаємозв'язку різних видів самостійної роботи та їх урізноманітнення, що сприяло формуванню в підлітків умінь не лише практичної, а й пізнавальної самостійності.

На другому етапі роботи (другий рік навчання) підлітки знайомилися з основами технічної творчості, елементами вирішення винахідницьких задач, прийомами проектування (подавалися алгоритми потрібних дій з наступним завдання – доповнити їх, спробувати знайти більш оригінальний варіант дій). У ході опрацювання цієї тематики підлітки самостійно розробляли й захищали власні проекти експериментальних моделей літального апарату. Під час роботи створювалися сприятливі умови для втілення в розроблених проектах фантазійних задумів підлітків, нетрадиційних рішень завдань.

Результати заключних зрізів, які проводилися в експериментальній та контрольній групах, засвідчили позитивні зміни в рівнях сформованості пізнавальної самостійності у підлітків науково-технічних гуртків позашкільних навчальних закладів. Так, в експериментальній групі кількість підлітків з високим рівнем сформованості досліджуваної якості збільшилася на 41,8% із середнім рівнем зменшилася на 9,1%, з низьким рівнем зменшилася на 32,7%.

У контрольній групі кількість підлітків з високим рівнем сформованості пізнавальної самостійності збільшилася на 1,6%, з середнім рівнем збільшилася на 0,5%, з низьким рівнем зменшилася на 2,1 %.

Результати формувального етапу експерименту підтверджують ефективність обґрунтованих нами раніше педагогічних умов формування пізнавальної самостійності підлітків у науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів. В експериментальній групі динаміка сформованості досліджуваного феномену для високого рівня становила: $54,4 - 12,6 = +41,8$; для середнього рівня: $39,3 - 48,4 = -9,1$; для низького рівня: $6,3 - 39,0 = -32,7$. У контрольній групі для високого рівня динаміка становила: $14,3 - 12,7 = +1,6$; для середнього рівня: $49,1 - 48,6 = +0,5$; для низького рівня: $36,6 - 38,7 = -2,1$.

Проведена дослідно – експериментальна робота, зокрема позитивна динаміка показників високого рівня сформованості

пізнавальної самостійності у підлітків в науково-технічних гуртках позашкільних навчальних закладів, підтвердили ефективність і правомірність висунутої на початку дослідження робочої гіпотези.

Література

1. Закон України “Про позашкільну освіту”// Позашкільна освіта в Україні (нормативно-правові акти) - К. : НЕНЦ, 2002 - С. 3-32.
2. Концепція позашкільної освіти та виховання // Шкільний світ. - 2005. - № 101-102. - С. 3-7.
3. Алехина Н. В. Индивидуальный образовательный проект как средство самоопределения гимназиста: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика” / Алехина Н. В. – Оренбург, 2000. – 19 с.
4. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2010. – 336 с.
5. Кухарев Н. В. Формирование познавательных интересов учащихся / Кухарев Н. В., Гусева Г. Г., Шороп А. В. – Гомель : ГОСПО БССР, 1983. – 43 с.
6. Пидкасистый П. И. Искусство преподавания. Первая книга учителя / П. И. Пидкасистый, М. Л. Портнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 212 с.
7. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта і виховання: книга 1: теоретико-дидактичний аспект/ Г.П. Пустовіт. - Миколаїв, 2010.– 270 с.

Статья посвящена проблеме формирования познавательной самостоятельности подростков в научно-технических кружках внешкольных учебных заведений. В работе представлена характеристика ее структурных компонентов, основные развития и педагогические условия ее формирования

Ключевые слова: *познавательная самостоятельность учащихся, внешкольные учебные заведения, научно-технические кружки, подростки, педагогические условия.*

The article is devoted to the problem of forming of cognitive independence of teenagers in the scientific and technical groups of out-of-school educational establishments. Description of its structural components and basic methods of development are given. Criteria and indexes are pointed out, the levels of formed of the noted integrative quality of personality found out.

Key words: *scientific and technical groups, teenagers, cognitive independence, out-of-school educational establishments, pedagogical terms, method of education.*

УДК 37.013.42

*Ю.О. Лисенко, м. Харків***РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ
У СІМ'Ї ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ЕСТРАДНОЇ
МУЗИКИ**

У статті проаналізовано погляди вчених на проблему толерантності. Обґрунтовано актуальність розвитку толерантності в підлітковий період, розкрито соціально-виховний потенціал сучасної естрадної музики. Висвітлено результати теоретичного й емпіричного дослідження розвитку толерантності в сім'ї засобами сучасної естрадної музики.

Ключові слова: сім'я, толерантність, підлітки, сучасна естрадна музика.

Демократизаційні процеси в українському суспільстві відбиваються, насамперед, на розвитку інституту сім'ї та утвердженні його як пріоритетної державної соціальної цінності, адже сім'я виступає потужним чинником впливу на культурний поступ суспільства. В Україні упродовж останнього десятиріччя статус провідної соціальної цінності набула толерантність, що є невід'ємною складовою сучасного демократичного соціуму і зумовлює необхідність формування толерантного підростаючого покоління. Тому варто зважати на використання методів, засобів сімейного соціального виховання, відповідних сучасним реаліям. Одним із таких засобів є сучасна естрадна музика, що викликає наукові дискусії щодо наявності соціально-виховного потенціалу. Тому наукове обґрунтування останнього, популяризація серед громадськості з метою використання його в соціально-педагогічних технологіях, уможливають розвиток толерантності підлітків у сучасній сім'ї.

Різні аспекти проблеми сім'ї вивчалися Т. Алексеєнко, І. Зверєвою, Г. Лактіоною, В. Нікітіною, Ж. Петрочко й ін. Поняття толерантності, визначення критеріїв і особливостей її прояву досліджені вченими в різних галузях науки: О. Беньковою, В. Бойком, О. Волошиною, А. Гусевим, О. Духнічем, Є. Жмировою, О. Зятковим, Е. Койковою, Т. Колбіною, Н. Красновою, Л. Майковською, В. Собкіним, О. Шавріною, В. Шаліним та ін. Однак соціально-педа-

гогічний аспект застосування сучасної естрадної музики в розвитку толерантності підлітків залишається поза увагою науковців. Тому мета статті – розкрити результати експериментального дослідження щодо розвитку толерантності підлітків у сім'ї через сучасну естрадну музику.

Світові глобалізаційні трансформації, а також освітньо-виховні реформи в Україні відбиваються, насамперед, на сімейному соціальному вихованні, що зумовлює культурний прогрес українського суспільства, держави, країни в цілому. Формування цінностей як основи культури будь-якого соціуму починається з сім'ї. За дослідженнями харківських науковців (Л. Сокурянської та ін.), ціннісні орієнтації молодшого покоління зумовлені рівнем освіти батьків, передусім, матері. Це виявляється в ієрархії соціальних цінностей [8, с. 76-77]. Т. Алексєнко, у свою чергу, зазначила, що наразі доброта, співчуття, взаємодопомога посідають найнижчі місця в системі батьківських цінностей [1, с. 61]. Тому від батьківської освіченості, зокрема психолого-педагогічної, залежить розвиток соціальної складової індивіда в різні вікові періоди формування особистості.

Особливої уваги заслуговує вік переходу від дитинства до дорослості, що характеризується сенситивністю до різноманітних впливів, і перетворює підростаючу особистість на вразливу, запальну і навіть агресивну. Агресивність та прояви такої поведінки в підлітковий період відзначені фахівцями у сфері психології, соціології, педагогіки, соціальної педагогіки (В. Аверіним, Т. Алексєнко, А. Аніщенко, Є. Волянською, І. Зиміною, О. Панагушиною, В. Пилипенком та ін.). Ученими доведено, що підлітки сприймають оточуючий світ як агресивне середовище, де поводити себе слід обережно [7, с. 10]. Таке сприйняття формується під впливом сім'ї, оскільки саме її члени подають приклад агресивної поведінки в суспільстві своїм вихованцям. Зумовлюється це наявністю в батьків певного ідеалу дитини, що спонукає до виховання в неї певних якостей. Тому, демонструючи агресивність, дорослі вважають цю якість достатньо важливою для світлого майбутнього підростаючої особистості. Проте намагання батьків розвивати в дитині бажані для них якості (без урахування індивідуально-типологічних характеристик) безпосередньо впливають на успішність соціалізації індивідуума, що може призводити як

до інтенсифікації соціального розвитку, так і особистісної деформації. З метою подолання переконань дорослих про необхідність формування агресивної поведінки у молодшого покоління, зокрема підлітків, варто здійснювати роботу з педагогізації сімейного середовища, оскільки психолого-педагогічна освіченість батьків відіграє значну роль у соціальному розвитку юної особистості, зокрема її рівня толерантності.

Перш ніж визначити заходи, спрямовані на досягнення цієї мети, слід проаналізувати й узагальнити розвідки науковців щодо проблеми толерантності. По-перше, фахівці розкривають толерантність як особистісну характеристику людини, моральну якість, яка виховується, і, згодом, може стати цінністю [2; 3; 4]; по-друге, найсприятливіший період для формування толерантності – дитинство та молодість [2; 3; 4; 10]; по-третє, толерантність виявляється в поважному ставленні індивіда до „іншого“, прийнятті його відмінностей [10]; по-четверте, принцип діалогічності є основою міжкультурної комунікації, утім діалог з „іншим“ уможливорюють не культурні відмінності, а загальнолюдські цінності [5]; по-п'яте, учені актуалізують потенціал мистецтва (музичного, кіномистецтва), засобів масової інформації у формуванні міжособистісної, міжкультурної, міжетнічної толерантності [3; 6; 10].

Для визначення рівня толерантності серед підлітків нами було проведено дослідження в м. Сєвєродонецьку Луганської області, у ході якого виявлено, що старші підлітки здебільшого мають середній рівень толерантності. Однак існує тенденція до зниження існуючого рівня, оскільки значна кількість респондентів (58% – 296 осіб) знаходиться на межі переходу: з високого рівня до середнього (24%), із середнього до низького (34%). Тому втримання високого та підвищення низького й середнього рівнів толерантності зумовлюють необхідність застосування відповідних віку методів і засобів соціального виховання, спрямованих на зменшення ризику розвитку інтолерантності. Підсумовуючи, зазначимо, що розвиток толерантності в сім'ї має відбуватися з дитинства, а уможливити цей процес може мистецтво, зокрема музичне, оскільки доведено, що останнє є найвпливовішим серед різних видів мистецтв, оскільки музика діє водночас на усі процеси людського організму.

Про ефективність соціально-виховного впливу музичного мистецтва на людину писали філософи різних часів: Платон, Ф. Ницше, А. Шопенгауер, Х. Ортега-і-Гассет, Т. Адорно та ін. Утім єдині вони в тому, що музика, незалежно від часу, позитивно впливає на розвиток особистості.

Апелюючи до психологічного аспекту, варто зазначити, що музика, передусім, звертається до почуттів та емоцій людини, що найбільше запам'ятовується та викликає потребу переживати їх знов або не переживати ніколи. Тим самим, формуються музичні потреби, збагачується музичний досвід. Щодо педагогічного аспекту, то музика є засобом естетичного виховання особистості, що передбачає формування музичної культури, музичного смаку, естетичної свідомості особистості. Акцентуючи увагу на соціально-педагогічному аспекті, слід зазначити, що музика є потужним засобом соціалізації, і впливає на формування соціального досвіду особистості, розвиток соціальності (соціальні цінності, соціальні якості, просоціальна поведінка), а, значить, і на розвиток толерантності як одного з її проявів.

Особливий інтерес і захоплення в період переходу від дитинства до дорослості пробуджує сучасна естрадна музика. Методом опитування встановлено, що 100% старших підлітків (510 осіб) слухають сучасну естрадну музику. Остання може виступати як засобом породження конфліктів, так і налагодженням взаємодії, що актуалізує застосування соціально-виховного потенціалу музики для розвитку толерантності, зокрема в сім'ї.

Анкетування та індивідуальні бесіди зі старшими підлітками дали змогу встановити: 32% респондентів зазначили, що батьки не цікавляться їхніми музичними захопленнями, 45% – критикують і не схвалюють, а 23% – поважають. Найпоширенішими відповідями серед підлітків на запитання про ставлення батьків до їхніх музичних уподобань були – „ніяк” або „критикують”. На запитання „Хто із дорослих (батьки, вчителі) цікавиться музикою, яка Вам подобається?” підлітки відповіли так: тільки батьки – 56%, тільки вчителі – 8%, батьки й учителі – 16%, ніхто – 20%. Варто уточнити, що цікавість може виражатись як позитивно, так і негативно. Отже, відповіді респондентів засвідчили, що стихійний вплив музики позначається безпосередньо на формуванні музичного смаку підлітків, що є недопустимим для просоціального розвитку юної особистості.

Батьки (458 осіб), які взяли участь у опитуванні, на запитання „Як Ви ставитесь до музичних захоплень вашої дитини?” відповіли, що музика звучить у домі щодня, проте вона подобається їхнім дітям, а не їм особисто, і це викликає непорозуміння та сварки в сім'ї – 40%; 26% – ставляться позитивно до музичних уподобань своїх дітей-підлітків; 34% – зазначили, що їхні діти слухають таку ж музику, як і інші однолітки, що свідчить, по-перше, про незначне надання уваги цих батьків „підлітковій” музиці, по-друге, про необхідність інформування батьків стосовно виховного значення та впливу сучасної естрадної музики на особистість.

Повага виділяється В. Нікітіним як детермінуючий принцип виховання в сім'ї. Неповага батьків до підлітка призводить до конфлікту із ним і внутрішнього конфлікту підлітка зокрема, оскільки не надає стійких ціннісних орієнтирів, втрачається емоційний контакт між батьками та дітьми, у результаті чого виникає нетерпимість до інших позицій [9, с. 89].

Свого часу В. Сухомлинський („Сердце отдаю детям”) зауважив, що „музика – це найсприятливіший фон, на якому виникає духовна спільність вихователя і дітей”. Тому зворотний зв'язок між дорослими та підлітками, прищеплення поваги до естрадної музики різних поколінь стають важливими завданнями для розвитку толерантності підлітків. Таким чином, необізнаність батьків у галузі музики, нетерпиме ставлення до смаків дітей зумовлює непорозуміння в сім'ї, які згодом можуть перерости в конфлікт.

Існує твердження, що набутий музичний досвід, який закріплюється в системі музичних цінностей, є „духовним (або бездуховним) вираженням адаптації до різних аспектів соціальної дійсності” [6, с. 211]. Зважаючи на це, дорослі, які визнають музичні цінності молоді, легше адаптуються до нових умов життя в суспільстві. Це підтверджує необхідність використання сучасної естрадної музики в роботі з сім'єю, сутність якої полягає в розвитку міжпоколінної внутрішньосімейної толерантності, гармонізації стосунків, соціальному розвитку як дорослих, так і дітей.

Нині має місце в суспільстві різна за якістю сучасна естрадна музика. Допомогати підліткам відрізнити якісну музичну творчість від низькопробної без міжпоколінного взаєморозуміння в музичній сфері, без гармонійних взаємовідносин у буденному житті неможливо. Вироблення спільних уявлень про музичні цінності, розкриття мотивацій молоді на подібне спілкування є

пріоритетними складовими для злагоджених стосунків підростаючого покоління та дорослих. Утім, насамперед, слід підготувати батьків до музичної взаємодії, адже саме вони створюють атмосферу сімейного середовища. І від рівня комфорту в цьому мікросередовищі залежить не лише характер міжпоколінних взаємовідносин, але й уміння будувати стосунки із соціальними суб'єктами. Аби мінімізувати упередження дорослих до молодіжної музики, а старших підлітків до музичних уподобань старшого покоління, врівноважуючи їхні взаємовідносини, необхідна спеціальна підготовка і перших, і других до усвідомлення, розуміння, прийняття музичних цінностей один одного на засадах толерантності. Для досягнення цієї мети необхідно вирішити ряд завдань: поглиблення знань батьків у сфері сучасного естрадного музичного мистецтва; прищеплення шанобливого ставлення до музичних уподобань один одного; розвиток комунікативних навичок на засадах взаємодії, взаємоповаги через музику, що сприятиме гармонізації міжпоколінних відносин і зміцненню музичних зв'язків. Відтак, необхідна спільна діяльність дорослих і підлітків, а наскільки дорослі здатні поважно ставитися до музичних смаків молоді, сприймати їх природними, виховуючи власним прикладом, настільки позитивно це позначиться на їхніх взаємовідносинах із дітьми.

У експериментальній роботі з педагогізації сімейного середовища взяли участь 188 батьків. Їм було запропоновано цикл бесід на теми: „Вікові особливості старших підлітків”, „Толерантність у родині”, „Музичний вплив на формування особистості старшого підлітка: загальна характеристика”, „Виховний потенціал сучасної естрадної музики”, „Особливості впливу музичних стилів на соціальну поведінку особистості старшого підлітка”, „Сучасна естрадна музика як засіб формування довірливих стосунків зі старшими підлітками” та ін. Поряд із цим, було проведено конференцію на тему: „Музичне дозвілля в соціальному розвитку старших підлітків”, а також практичне заняття для батьків „Батьки мене не розуміють або як почути підлітка” (Фалькович Т. А.), яке вони високо оцінили і висловили бажання використовувати здобуті знання й набуті навички в спілкуванні з власними дітьми.

Такий вид роботи як пропонування соціальним педагогом якісних творів сучасної естрадної музики для домашнього сімейного використання незначним чином вплинув на зміцнення довір'я в сім'ї, хоча був позитивно сприйнятий батьками. На наш погляд,

це пов'язано з низьким рівнем емоційного контакту між батьками та дітьми. Такі прослуховування для однієї групи старших підлітків, які звикли чути критику щодо їхніх музичних інтересів, виявилися формальністю (тобто підлітки не повірили в щире зацікавлення батьків). Для іншої групи – батьки яких не цікавилися музичними вподобаннями своїх дітей – було здивування, діти не знали, як саме реагувати на такі зміни. Старші підлітки, батьки яких позитивно ставилися до музичних схильностей, також не виявили ентузіазму. Але все ж таки батьки відзначили, що їхнім дітям була приємна зацікавленість родини „підлітковою” музикою. Звичайно, світ підліткової музики є сферою особистою, тому можна припустити, що молоді люди прагнуть залишати її закритою від дорослих, захищаючи власний простір. Позитивним було те, що, незважаючи на неоднозначну реакцію підлітків щодо сімейного слухання музики, зростав авторитет соціального педагога в їхніх сім'ях. Результатом стала ефективна співпраця соціальних педагогів із батьками в інших напрямках діяльності.

Окрема робота проводилася також зі старшими підлітками в формі лекцій „Хто я: дитина чи дорослий?”, „Сприйняття музики наодинці, в колективі, в натовпі” та ін.; диспутів „Моя унікальність”, „Ми різні” та ін.; концертів-бесід „Музика врятує світ”, „Естрадна музика минулого і сучасності” та ін.; відвідування концертів хорової та фортепіанної музики.

З метою підвищення рівня розвитку толерантності в сім'ї були проведені спільні заходи для підлітків і їхніх батьків: круглий стіл на тему: „Міжпоколінна музично-комунікативна толерантність”, конкурс „Краща естрадна пісня”, психологічна ділова гра „Батьки та діти”, вікторина-змагання „Естрадна музика різних поколінь”. Таким чином, інформаційно підготовлені дорослі та підлітки мали змогу застосовувати здобуті знання, а також надалі поповнювати власний багаж знань, підкріплюючи їх практичними навичками.

Після проведених заходів у рамках програми були отримані наступні результати: щодо стосунків батьків і підлітків можна відзначити позитивні зрушення: до експерименту 40% батьків зазначали, що музика часто є приводом для непорозумінь із підлітками, по закінченні експерименту таких залишилось 17%, а 28% відповіли, що музика є спільною темою для спілкування. Кількість батьків, які не звертали увагу на музичну інформацію,

що отримують підлітки, до експерименту складала 59%, наприкінці знизилася до 25%.

При виявленні рівня толерантності варто відзначити такі зміни: кількість підлітків-респондентів, що мали середній рівень толерантності до експерименту та після, майже не змінилася (34,1% і 34,9% відповідно). На початку експерименту низький рівень прийняття музичних цінностей старших поколінь мали 37,7% – це на 9,5% більше ніж після експерименту – 28,2%. Кількість осіб на високому рівні зросла на 8,7%, адже до експерименту було 28,2%, а по завершенні – 36,9%. Особливо слід відзначити контрольну групу старших підлітків, адже на діагностичному етапі була помітна тенденція до зниження цього рівня толерантності. Так, на високому рівні, кількість респондентів знизилася на 5,4% (до експерименту 25,3%, а після – 30,7%). Низьку здатність ділитися музичним досвідом зі старшим поколінням раніше мали 20,9% підлітків, а тепер лише 1,8%. Отже, можна констатувати, що рівень толерантності поступово знижується за умови відсутності цілеспрямованої діяльності на її розвиток, а відтак існує необхідність проведення відповідної соціально-педагогічної діяльності з сім'ями та підлітками для розвитку толерантності через соціальне виховання засобами сучасної естрадної музики.

Перспективами подальших досліджень є розробка методик для використання сучасної естрадної музики в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів.

Література

1. Алексеенко Т. Молода сім'я: умови виховання дитини : наук.-метод. посіб. / Тетяна Алексеенко. – К. : АПН України, Ін-т пробл. виховання, 2004. – 96 с.
2. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. В. Волошина. – Херсон, 2007. – 20 с.
3. Жмырова Е. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание)» / Е.Жмырова. – Тамбов, 2008. – 22 с.

4. Зятьков А. Н. Формирование толерантного сознания учащихся старших классов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / А. Н. Зятьков. – Москва, 2007. – 15 с.
5. Колбіна Т. Діалогічна концепція культури – теоретична основа формування міжкультурної комунікації / Т. Колбіна // Вісн. Харк. держ. акад. культури : зб. наук. пр. – Х., 2009. – Вип. 24. – С. 205–213.
6. Майковская Л. Ценностная сущность толерантности в контексте этнокультурной парадигмы музыкального образования / Л. Майковская // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. – № 3. – С. 209–212.
7. Пилипенко В. Подростковая агрессия в контексте современной социокультурной ситуации / В. Пилипенко, Е. Волянская // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2004. – № 4. – С. 5–23.
8. Підліток у великому місті: фактори та механізми соціалізації : колект. моногр. [за ред. Л. Сокурянської]. – Х. : Вид. центр ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2000. – 207 с.
9. Социальная педагогика : учеб. пособие [для студентов высш. учеб. заведений] / [под ред. В. А. Никитина]. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
10. Шаврина О. Г. Формирование межличностной толерантности старшеклассников : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. Г. Шаврина. – Тюмень, 2005. – 22 с.

В статье проанализировано взгляды ученых на проблему толерантности. Обосновано актуальность развития толерантности у подростков, раскрыто социально-воспитательный потенциал современной эстрадной музыки. Отображены результаты теоретического и эмпирического исследования развития толерантности в семье средствами современной эстрадной музыки.

Ключевые слова: семья, толерантность, подростки, современная эстрадная музыка.

In the article the reviews of scientists are analysed on the problem of tolerance. Actuality of development of tolerance is grounded at teenagers, exposed socially-educating potential of modern vaudeville music. The results of theoretical and empiric research of development of tolerance in family by facilities of modern vaudeville music are represented.

Key words: family, tolerance, teenagers, modern vaudeville music.

УДК: 377.36*М.В. Лузан, м. Київ*

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ІДЕАЛІВ У СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено модель формування професійних ідеалів у майбутніх фахівців робітничих та інженерно-технічних професій. В основу побудови моделі закладена позиція особистісно-діяльнісного розуміння суті та значущості сформованих в особистості ідеалів, в тому числі і професійних.

Ключові слова: модель професійного ідеалу, технологічний напрям підготовки, старшокласники.

Враховуючи вимоги сучасного ринку праці, соціально-економічні перспективи розвитку суспільства, актуальною постає проблема формування особистості, яка готова до професійної самореалізації впродовж усього життя. Важливе значення тут має створення такої моделі формування у старшокласників професійних ідеалів, яка б допомогла їм реалізувати себе як в навчально-виховному середовищі технологічного напрямку підготовки, так і в подальшій трудовій діяльності в обраній або бажаній професії.

За результатними констатувального експерименту та аналізу численних наукових досліджень, ми можемо зробити висновок, що підготовка учнів до майбутньої професії та досконале оволодіння нею в майбутньому була б набагато ефективнішою за наявності науково-обґрунтованої та практично апробованої моделі формування у старшокласників професійного ідеалу. Зважаючи на це **метою статті** є обґрунтування моделі формування в учнів старших класів професійного ідеалу у сфері робітничих та інженерно-технічних професій.

Для досягнення згаданої вище мети нами було застосовано метод моделювання, який дав змогу розкрити значення, сутність, етапи та функції моделі формування у старшокласників професійних ідеалів у процесі технологічного напрямку профільного навчання. В основу побудови такої моделі закладена позиція особистісно-діяльнісного розуміння суті та значущості сформованих в особистості ідеалів, в тому числі і професійних, які, за нашим визначенням, є образом, що задають напрям. Тому, використовуючи особистісно-орієнтований підхід при створенні моделі формування професійного ідеалу стар-

шокласників технологічного напрямку підготовки ми, передусім, намагаємося спрямувати старшокласника на глибоке усвідомлення свого професійного ідеалу як своєрідної орієнтаційної моделі для саморозвитку та самовдосконалення в обраній або в бажаній професії.

Стосовно побудови моделі ми виділяємо наступні провідні ідеї особистісно-орієнтованого підходу:

- старшокласник – це у рівній мірі і суб'єкт трудової діяльності і суб'єкт навчання, отже, навчально-виховний процес у ліцеях має бути спрямований на розвиток індивідуальності та неповторності кожного учня, на формування життєво значущих професійних знань, навичок та умінь, необхідних старшокласникам для безперервного самовдосконалення та самореалізації;
- наповненість змістом професійного ідеалу таким чином, що дозволяє проектувати подальший особистісний розвиток учнів в обраній або бажаній робітничій або інженерно-технічній професіях.

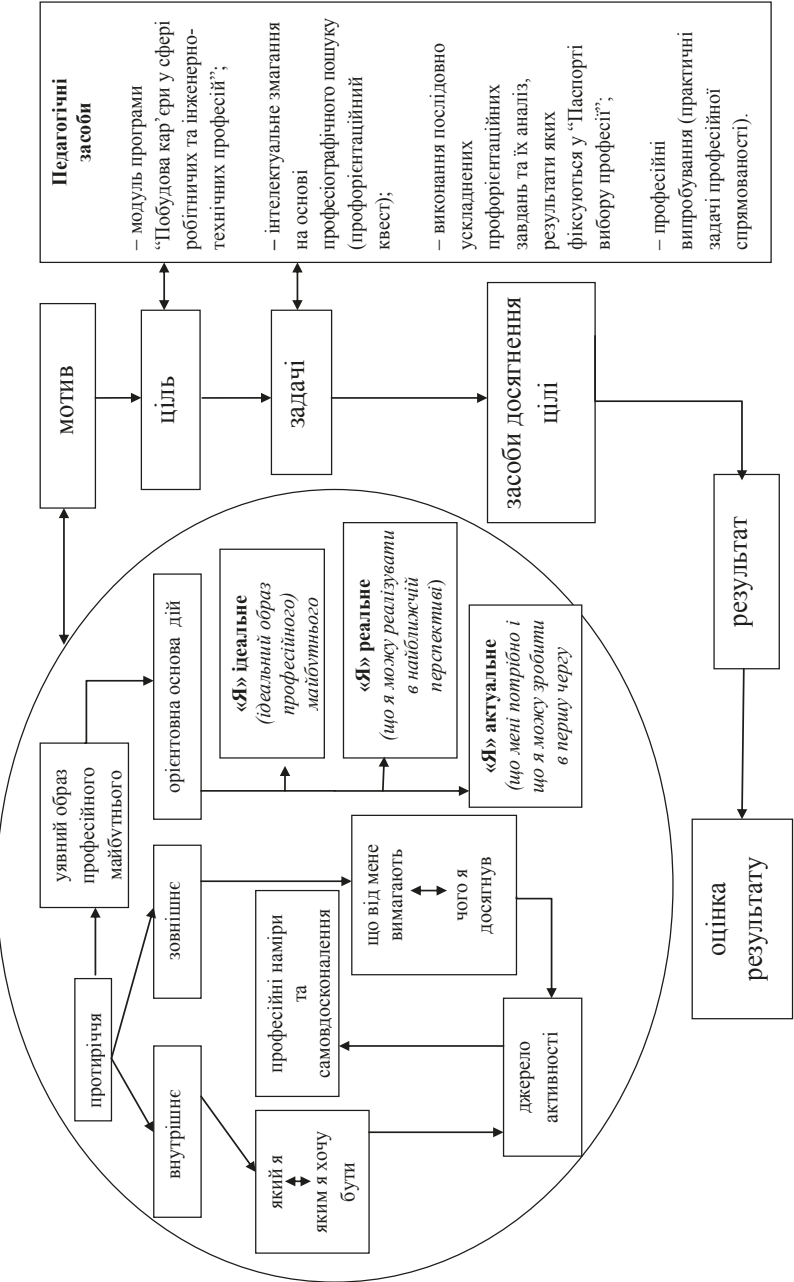
Зауважимо, що розроблення моделі формування у старшокласників професійних ідеалів вимагає звернення уваги на те, що, з одного боку професійна діяльність розглядається з позиції накопиченого людством досвіду трудової діяльності, який існує об'єктивно, з іншої сторони, це та частка досвіду, яка здобута конкретно молодою людиною суб'єктивно як результат її входження в трудове середовище. Тоді сутність нашої задачі полягає у сприянні максимальному наближенню поведінки старшокласника до кращих зразків, до ідеалів, які узагальнені у людською уявою.

Модель професійного ідеалу старшокласника представлена на рисунку 1.1.

Основними структурними компонентами процесу формування професійного ідеалу є особистісний і діяльнісний підходи, взаємодія яких забезпечує його функціонування та цілісність. Поясненням цього є те, що згідно з особистісним підходом вибудовується система виховного процесу в школі. Ця виховна технологія спрямована на оволодіння дитиною морально-духовними цінностями суспільства та формування на їх основі відповідної вчинкової поведінки. Морально-духовний вчинок стосовно себе, інших або ж предметного світу підростаючої особистості, це не лише вчинок-приспосовування до вимог оточуючого середовища через оволодіння нормами, правилами та приписами суспільної практики, а й безпосередня активність суб'єкта на основі привласнених фундаментальних цінностей, які по волі стають смислами її життєдіяльності, орієнтирами життєтворчості.

Рисунок 1

Модель професійного ідеалу старшокласників



Відштовхуючись від особистісного підходу, ми можемо завдяки діяльнісному підходу забезпечити розвиток навчальних здібностей дитини. Згідно з цим і відбувалося дидактичне конструювання змісту навчальних предметів, поступове змісто-ве збагачення та розширення теоретичних рамок. За даними в програмі науковими знаннями та способами оперування ними й мали оволодіти учні впродовж навчання. Результатом цього мало стати перетворення на основі сформованих теоретичних знань, як переконань і практичних умінь учня в суб'єкта учіння, який володіє узагальненим способом навчальної діяльності. Останнє і свідчить про його здатність до самоосвіти та саморозвитку впродовж життя. Таким чином, в рамках діяльнісного та особистісно підходу розроблялися перші дві складові системи «знаю-вмію-дію», а саме теоретичні та методичні основи організації навчально-виховного процесу в ліцеях. Тобто, у нашому випадку, особистісний підхід є базовий, основоположним у формуванні професійного ідеалу, а діяльнісний має забезпечити старшокласнику наближеність, прив'язаність до конкретних умов професійної діяльності, дати можливість використовувати набуті знання, уміння і навички у професійній діяльності.

Під час навчання і підготовки молоді людини до праці у неї виникає ідеї про те, що деякі сторони дійсності потребують удосконалення та змін. Підставою для цього є усвідомлення індивідом суперечності між своїми інтересами, задатками, можливостями, прагненнями, потребами (у більшості випадків ще не усталеними, не цілком сформованими і не узгодженими з вимогами суспільства) і тими сторонами навколишнього світу, які створюють перешкоди для їх реалізації, утрудняють чи позбавляють можливості їх задоволення [1, с. 60]. Тобто, на початковому рівні формування професійного ідеалу в старшокласників виникають протиріччя. Тому, створюючи модель професійного ідеалу старшокласників на основі особистісного підходу, ми, в першу чергу, зосередили свою увагу на протиріччях, які виникають в юнаків і дівчат в процесі вибору майбутньої професії. Зрозуміло, що протиріччя виникають як внутрішні – який я ↔ яким я хочу бути, так і зовнішні – що від мене вимагають ↔ чого я досягнув. Ці елементи моделі досліджуваного нами поняття спрямовані на формування в учнів умінь наповнювати ці протиріччя пізнавально-розвивальною та логіко-психологічною сутністю залежно від обраного напрямку профільного навчання (суспільно-гума-

нітарний, філологічний, художньо-естетичний, природничо-математичний, технологічний, спортивний). Зазначені напрями відповідають соціально-диференційованим видам діяльності, які обумовлюються суспільним розподілом праці, містить знання про природу, людину, суспільство, культуру, науку та виробництво (Міністерство освіти і науки України, наказ № 854 від 11 вересня 2009 року).

- Відзначимо, ці види праці відповідають класифікації Є. Клімова:
- “людина–природа” (П) – предметом праці є живі організми, рослинний і тваринний світ, біологічні процеси, земля, вода (біолог, ветеринар, зоотехнік, тваринник, агроном, овочівник, садівник, лісник, геолог, океанолог тощо);
 - “людина–знакова система” (З) – предметом праці є схеми, цифри, умовні знаки, формули, слова, шифри, коди, таблиці (програміст, статист, економіст, коректор, друкарка, комірник, обліковець, кресляр, топограф);
 - “людина–художній образ” (Х) – предметом праці є художні образи, їх роль, елементи та особливості, засоби їх побудови (ювелір, фотограф, актор, письменник, музикант, художник);
 - “людина–людина” (Л) – предметом праці є самі люди, групи людей чи колективи (офіціант, продавець, лікар, вчитель, вихователь, юрист, екскурсовод тощо);
 - “людина–техніка” (Т) – предметом праці є машини, апарати й установки, технічні системи, матеріали й енергія (інженер, машиніст, шофер, кранівник, слюсар, радіомеханік, токар, сталевар тощо) [3, с. 43-44].

У даній класифікації нас особливо цікавить людина-техніка, тобто технологічний напрям профільного навчання, який віддзеркалює сутність робітничих професій та професій інженерно-технічного спрямування. Саме обраний учнем напрям профільного навчання задає конкретизований зміст професійного ідеалу в певній сфері професійної діяльності. Тобто, ми одночасно і формуємо професійний ідеал і допомагаємо учню в процесі технологічної підготовки конкретизувати майбутню професію. Тому в моделі нами і передбачено модуль, який, охоплюючи технологічний напрям підготовки, знайомить учнів з загальною специфікою технічних професій (інженерно-технічні професії в промисловості, технічні професії в сільському господарстві, в сфері обслугову-

вання та виробничі професії). Цей модуль, зміст якого спрямований на детальне ознайомлення учнів з особливостями та специфікою робітничих та інженерно-технічних професій на основі програми "Побудова кар'єри у сфері робітничих та інженерно-технічних професій", є першим етапом формування в учнів старшого шкільного віку професійного ідеалу як своєрідного зразка для саморозвитку та самовдосконалення в майбутній професії.

Закономірно, що професійні наміри, які утворюють джерело самовдосконалення учнів, обумовлені сформованими в них професійними ідеалами. На думку Івана Франка, джерело активності людини не "тільки потреба жолудка", а "цілий комплекс його (чоловіка – У.Х.) фізичних і духовних потреб, який бажає собі заспокоєння". Ці "фізичні і духовні потреби" – це глибинні, первинні, вихідні коріння, органічно пов'язані з людиною, які штовхають її в напрямі пошуків шляхів, способів та засобів полегшення умов свого життя, поліпшення та удосконалення виробництва матеріальних благ та забезпечення свого духовного єства, а це можна досягнути за допомогою пізнання природи та суспільства, розвитку науки і техніки, творення матеріальних та духовно-культурних цінностей. А це і є той ґрунт, на якому виростають ідеали, які мобілізують, організовують, одушевляють, спрямовують людину та суспільство на реалізацію суспільного прогресу [4, с. 8]. Отже, джерело активності можна розглядати як своєрідну внутрішню спонукальну силу, яка є затребуваною уявним образом майбутнього. Саме уявний образ успішного та перспективного майбутнього спрямований на формування вмінь реалізовувати цілісний підхід до дій, які б забезпечили позитивний результат у майбутній професійній діяльності. Відштовхуючись від контурів орієнтовної основи дій та наявного ідеального образу майбутнього ("Я" ідеальне), старшокласник з сформованим професійним ідеалом прив'язаний до моделей майбутнього ідеального суспільства. Завдяки цьому учень починає жити за принципами: відкритості, мобільності, толерантності, свободи, інформаційності, вільної орієнтації, впливовості, плановості, довіри, захищеності, професіоналізму, пріоритетності, розуміння [5, с. 5]. Такий хід професійного розвитку наштовхує учня на роздуми та міркування про те, що він може реалізувати в найближчій перспективі ("Я" реальне) і що йому потрібно і що він в змозі зробити на перших етапах на шляху до обраної професії ("Я" актуальне).

Отже, ці елементи особистісного підходу спрямовані на більш глибоке ознайомлення учнів з вимогами обраної або бажаної майбутньої професії, тобто кваліфікаційною характеристикою професій, що досягається під час виконання завдань професіографічного пошуку. Для розширення знань учнів про обрану професію ми застосовуємо інтелектуальне змагання – квест, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими гравцями. Основне завдання цього змагання – ознайомити учнів ґрунтовно з поняттям “професійний ідеал”, його функціями та забезпечити у ході гри його глибоке усвідомлення у подальшому професійному зростанні кожного старшокласника. Також учні під час змагання більш детально ознайомлюються з характеристикою та специфікою обраної професії з метою реалізації професійних намірів та подальшого постійного самовдосконалення у сфері робітничих та інженерно-технічних професій.

В такий спосіб відбувається практична перевірка обраної особистістю професії як теоретичної моделі його професійного майбутнього. Якщо така практична перевірка дає позитивний результат, то професійний ідеал молодій людині утверджується і змістовно збагачується. Він починає чинити активний зворотній вплив на потреби особистості, її поведінку і діяльність [1, с. 71]. Але ідеал не можна уявити собі у вигляді закінченого результату, продукту вчинків і дій, у вигляді образу “теоретичної” або “практичної” досконалості. Ідеал може бути заданий не у вигляді чуттєво-споглядаючої “моделі досконалості”, а тільки у вигляді напрямку до досконалості, у вигляді “регулятивного принципу дій”, а не у вигляді контура результату дій та закінченого продукту [2, с. 133]. Тобто, професійний ідеал – це образ, який задає напрям. Саме такий ідеал у сфері робітничих та інженерно-технічних професій формується завдяки особистісному підходу, а на основі діяльнісного підходу в процесі технологічної підготовки він диференціюється і конкретизується.

Отже, характерною ознакою елементів особистісного підходу в розробленій нами моделі формування у старшокласників професійних ідеалів є забезпечення його змістовного наповнення в процесі теоретичної підготовки. Професійний ідеал пізнається, конструюється головним чином за допомогою володіння особистістю певною інформацією про майбутню трудову діяльність. Однак

функціонування професійного ідеалу у свідомості молоді як стимулу діяльності, мотиву поведінки не обмежується теорією.

Зважаючи на вище сказане, ми можемо твердо сказати, що особистісний підхід є підґрунтям для діяльнісного підходу, який є логічним продовженням формування моделі професійного ідеалу старшокласника. Діяльнісний підхід обумовлюється, в першу чергу, таким значним елементом в нашій моделі як мотив, який спонукає до діяльності і передбачає наявність усвідомленої цілі. Ціль, яка задається професійним ідеалом, актуалізує спонукальні сили організму, особистість намагається відповідати цьому еталону, зразку для наслідування, який існує в їхній уяві. Для того, щоб ця відповідність була повна, потрібно прикладати чимало зусиль, які спонукають до її розвитку та загартування. Професійний ідеал, як ціль, направляє всі види діяльності старшокласників: навчально-пізнавальну, трудову, творчу та дозвілля. Ця діяльність стає орієнтованою на ідеал, тобто, осмисленою, а значить більш ефективною і результативною.

Таким чином, діяльнісний підхід на завершальному етапі формування професійного ідеалу в старшокласників спричиняє необхідність аналізу отриманої інформації кожним старшокласником. Наприклад, такі складні соціальні явища, різноманіття професій, з якими стикається молодь на початковому періоді самостійного професійного самовизначення, часто недоступні їй безпосередньому розумінні, осмисленні, в цілому. Тому вміння учнів аналізувати отриману інформацію стало наступним завданням, вирішення якого можливе було завдяки оволодінню ними змістом модулю програми "Побудова кар'єри у сфері робітничих та інженерно-технічних професій" та конкретизації однієї або декількох професій під час інтелектуального змагання на основі професіографічного пошуку.

Самостійний аналіз учнями старшого шкільного віку результатів виконання послідовно ускладнених професіографічних завдань мають забезпечити найбільш ефективні та раціональні шляхи вирішення їх старшокласниками. Аналіз дійсності – це її відображення молоді людиною у формі соціальних понять, категорій, які виступають практичним фундаментом формування професійного ідеалу, тобто є своєрідним вихідним матеріалом для ідеалізації, абстрагування, узагальнень, оцінок і, що саме головне, є предметом

абстрактно-теоретичного мислення індивіда [1, с. 69]. Долаючи труднощі, які виникають під час виконання послідовно ускладнених профорієнтаційних завдань, в учнів формуються гнучкі та систематизовані вміння фільтрувати отриману інформацію. Це навчає учнів бути більш гнучкими до сучасного ринку праці, більш варіативними, що допоможе їм швидше самовизначитися з майбутньою професією та завжди знайти раціональне рішення проблем у професійній діяльності.

Продумуючи хід реалізації поставлених цілей, учень визначається з задачами. Наявність задач свідчить про внутрішнє бажання особистості діяти в майбутньому в певному напрямку. На заключних етапах формування професійного ідеалу старшокласник має визначитися з засобами досягнення поставлених задач, що забезпечить репродуктивно-перетворювальний характер їх діяльності під час професійних випробувань (заключний етап формування професійного ідеалу) – створення в навчальних закладах міні-підприємств, в яких старшокласники самостійно виробляють товари або надають послуги і здійснюють всі види трудової діяльності. Такі проекти дають можливість молодим людям навчитися брати на себе відповідальність і керівництво своїми діловими задумками. За певний проміжок часу учень досягає відповідних результатів, виробляючи в собі бажані і необхідні, з його точки зору, професійні якості. Потім самостійно чи з допомогою педагога здійснює оцінку процесу та результату діяльності, повертаючись назад, чи встановлює нові, більш високі цілі і задачі та знову продумує хід їх реалізації. Зазначені елементи моделі спрямовані на формування вмінь здійснювати аналіз виконаної роботи та можливо подальшу корекцію в обраній професії.

Отже, створена модель є процесом формування професійного ідеалу в учнів на основі спеціально організованої, теоретичної і практичної взаємодії вчителя і старшокласника. Виходячи з вище зазначеного, систему формування професійного ідеалу можна представити у вигляді:

- модуля програми “Побудова кар’єри у сфері робітничих та інженерно-технічних професій”, який спрямований на одночасне ознайомлення учнів старшого шкільного віку з поняттям “професійний ідеал” та специфікою відповідної сфери діяль-

- ності технологічного напрямку підготовки, формуючи у них почуття необхідності майбутнього професійного росту (бути висококваліфікованим працівником робітничої або інженерно-технічної сфери, затребуваним сучасним ринком праці та перспективним для подальшого кар'єрного росту);
- “профорієнтаційного квесту” – інтелектуальне змагання, основою якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими гравцями з метою більш глибокого вивчення поняття “професійний ідеал”, його сутності, структури та функцій, що забезпечить у ході гри його глибоке усвідомлення під час детального ознайомлення учнів з вимоги та особливостями обраної або бажаної майбутньої професії на основі використання професіограмм визначених професій та їх аналізу;
 - виконання ситуативних та проблемних вправ, які побудовані на послідовному ускладненні профорієнтаційних завдань і виконуються старшокласниками у процесі практичних робіт. Завдання таких вправ – ставити учнів у позицію дослідників і змушувати їх творчо підходити до вирішення поставлених завдань;
 - професійного випробування – такий вид діяльності, який забезпечить остаточне формування та перевірку старшокласниками професійного ідеалу в середовищі технологічного напрямку підготовки та активізує предметно-практичну діяльність професійної спрямованості.

Таким чином, суть моделі професійного ідеалу старшокласника полягає у створенні відповідних етапів його формування під час профорієнтаційного процесу технологічного напрямку підготовки, які передбачають поетапну підготовку учнів старшого шкільного віку до розуміння необхідності безперервного професійного саморозвитку в майбутній професії у сфері робітничих та інженерно-технічних професій. На перших етапах формування професійного ідеалу учні ознайомлюються з сутністю “професійного ідеалу” й одночасно отримують знання про професію, норми, задачі. Згодом здійснюється аналіз отриманих знань та їх перевірка на практиці, в результаті чого вони закріплюються. І, нарешті, у старшокласників формуються відповідні професійні знання і професійно важливі якості, які є основою для останнього етапу –

засвоєння знань та цінностей для формування в них ідеального образу професіонала, своєрідного “двигуна” трудової діяльності молодшої людини.

Отже, розроблена нами модель формування професійного ідеалу у старшокласників технологічного напрямку підготовки дає можливість особистості здобути необхідні знання, визначити своє професійне майбутнє на підставі повноцінного уявлення про нього творить його зміст, специфіку та характер праці у сфері робітничих та інженерно-технічних професій.

Література

1. Головаха Е. И. Путь к зрелости : Формирование социал. зрелости сов. молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Молодь, 1988. – 74 с.
2. Ильенков Э.В. Искусство и коммунистический идеал: Избр.ст. по философии и эстетике / Э.В. Ильенков. – М. : Искусство, 1984. – 349 с.
3. Климов Е.А. Как выбирать профессию: Кн. для учащихся ст. классов сред. шк. - 2-е изд., доп. и дораб. / Е.А. Климов – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Проблема ідеалу у філософській спадщині Івана Франка: Автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.05 [Електронний ресурс] /У.В. Хамар; Львів нац. ун-т ім. І. Франка. – Л., 2001. – 20 с.
5. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – 2000. – № 2. – С. 3–7.

В статье разработана и охарактеризована модель формирования профессиональных идеалов у будущих специалистов рабочих и инженерно-технических профессий. В основу построения модели заложена позиция личностно-деятельностного понимания сути и значимости сложившихся в личности идеалов, в том числе и профессиональных.

Ключевые слова: модель профессионального идеала, технологическое направление подготовки, старшеклассники.

An attempt is made to develop and characterize the model of professional ideals of the future professionals in working and engineering professions. The basis of a model incorporated the understanding of the personal activity as relevance to the formed ideals of personality, including the professional.

Key words: model of professional ideal, technological direction of training, senior pupils.

УДК 614.95/96+612.66

Лукашук-Федик С.В., м.Тернопіль

НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ АЛГОРИТМ ЗБЕРЕЖЕННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У пропонуваній роботі обґрунтовується доцільність запровадження в навчально-виховний процес вузу алгоритму нового сприйняття студентом своєї особистості з метою збереження репродуктивного здоров'я.

Ключові слова: студентська молодь, здоров'я, репродуктивне здоров'я, здоровий спосіб життя.

Аналіз складних суперечливих процесів, що відбувається в світовій освіті, важливий в контексті соціально-економічних змін, що мають місце в Україні та радикальним чином впливають на українську освіту. Вочевидь інноваційні процеси, що входять сьогодні в усі сфери суспільного життя, не могли обминути сферу вищої освіти. Саме потребами глобальних соціально-економічних змін нашого часу, інтеграції України у Європейський простір, вимогами відповідати найкращим світовим стандартам і викликана необхідність реформування парадигми національної системи освіти у напрямку формування мотивації до здорового способу життя, як пріоритетного чинника збереження репродуктивного здоров'я (особливо у студентському середовищі) [4; 6; 7].

Як свідчать численні наукові дослідження та статистичні дані, в Україні спостерігається невтішна тенденція до збільшення проявів негативної поведінки молоді, недотримання навичок здорового способу життя, що однозначно впливає на рівень репродуктивного здоров'я. За результатами анонімного анкетування серед студентської молоді ВНЗ м.Тернополя та області, проведеного у жовтні 2011 року (439 опитаних, середній вік 17 ± 3 роки), виявлено, що найменше 90% респондентів вживають алкоголь, 76% – палять, 4% – інколи вживають деякі наркотичні препарати, хворіли на гонорею (або трихомоніаз) – 12% респондентів, вважають дошлюбні статеві стосунки нормою статевого спілкування – 64%, а також вважають, що аборт не впливає на репродуктивне здоров'я – 21% респондентів.

Непокоїть й те, що сумний досвід переривання непланової вагітності – є у 28% респондентів, не обізнані із методами контрацепції – 34%, висловлюють скарги на відсутність повноцінної інформації з питань збереження репродуктивного здоров'я – 59% респондентів.

Дані більшості аналітичних досліджень [2; 3; 7; 8] показують, що просвітницька робота серед студентства щодо значення здорового способу життя у збереженні репродуктивного здоров'я є мало-ефективною у зв'язку з формальністю, епізодичністю та незначним урахуванням об'єктивних тенденцій у молодіжному середовищі. Також помітним є вплив нав'язування засобами мистецтва та засобами масової інформації «позитивного образу» молоді людини, яка вживає тютюн, алкоголь, наркотики, практикує небезпечний секс. Безперечним фактором є послаблення мотивації до здорового способу життя і віддаленість позитивних здобутків у цьому напрямі від їх реалізації, низький рівень первинних знань, навичок, умінь, відсутність самовідповідальності за небезпечні дії щодо особистого здоров'я (репродуктивного зокрема). Лібералізація статевої моралі в суспільстві, «еротизація» свідомості й поведінки студентської молоді саме через засоби масової інформації та рекламу, обумовлюють прискорення статевого життя молоді людини, що в свою чергу є однозначним чинником ризику захворювань, які передаються статевим шляхом, небажаної вагітності, безвідповідального батьківства [6; 7].

Проблема формування і збереження молоді в українському суспільстві висвітлена у працях таких науковців, як Е.Г.Булич, С.С.Волков, М.С.Гончаренко, М.В.Гриньова, В.С.Грушко, Л.А.Животовська, Л.А.Попова, С.В.Страшко та ін.

Певні аспекти формування здорового способу життя розглядає українська народна педагогіка, педагоги-просвітителі А.Макаренко і В.Сухомлинський. Концептуальні засади формування фізично і морально здорової особистості відображено у працях І.Беха, С.Максименко, В.Оржеховської, Л.Дзюбко, В.Терещенко.

Питання збереження репродуктивного здоров'я та можливі аспекти статевого виховання розглядали А.І.Комарова, А.В.Говорун, Я.М.Мудрий, С.В.Діденко, О.С.Козлова, Т.Ю.Осипова, І.О.Бартенєва, М.С.Корольчук та багато інших.

Таким чином, аналіз наукових досліджень з даної проблеми свідчить про досить широкий спектр питань, які пов'язані із необхідністю дотримання здорового способу життя, як пріоритетного чинника збереження репродуктивного здоров'я. Тому враховуючи,

що для кожної людини здоровий спосіб життя – це усвідомлене, складне, особистісне утворення, що має свій зміст та визначається системою цінностей та ідеалів оточуючого середовища, яке може змінюватись у своїх індивідуальних і вікових характеристиках, означену вище проблему (збереження репродуктивного здоров'я студентської молоді) можна вирішити тільки комплексно, зважаючи не лише на медичні, але й соціальні, правові та педагогічні аспекти, що підтверджує досвід зарубіжних країн [1; 4; 5; 8].

Метою даної роботи є обґрунтування доцільності запровадження в освітній процес (під час лекцій, практичних занять та семінарів) нового сприйняття студентом своєї особистості, формування у нього бажання до позитивних змін у небезпечній щодо себе та суспільства поведінки, надання студентству повноцінних і необхідних знань з питань збереження репродуктивного здоров'я.

Основні завдання даної роботи полягали у:

- формуванні мотивації до здорового способу життя;
- підвищенні позитивної самосвідомості;
- зміні «пасивного» відношення до особистого здоров'я на «активне»;
- наданні повноцінних знань з питань формування та збереження репродуктивного здоров'я (на різних вікових етапах);
- наданні необхідних знань з питань культури статевого спілкування, профілактики небажаної вагітності та захворювань, що передаються статевим шляхом;
- навчанні основним методам здорового способу життя та попередження порушення репродуктивного здоров'я;
- залученні до активної участі у семінарах, тренінгах, акціях з питань збереження репродуктивного здоров'я та профілактики соціально-небезпечних проявів у суспільстві;
- розробці та розповсюдженні тематичних буклетів, методичних доробок з питань безпечної статевої поведінки для студентів (як унаочнення при проведенні відповідної теми).

При проведенні навчально-практичної роботи основний акцент зосереджується на вивченні життєвих потреб молоді, проведенні моніторингу та оцінці ефективності заходів на програм, що проводяться у їхньому середовищі, а також запровадження відповідних лекційних, практичних, семінарських і тренінгових занять, які мають здоров'язберігаюче спрямування («Валеологія», «Безпека життєдіяльності», «Основи медичних знань», «Медико-соціальні основи здоров'я»).

Система реалізації завдань розподілена на декілька етапів:

- моніторинг, анкетування та аналіз рівня здоров'я та рівня знань з питань здорового способу життя і збереження репродуктивного здоров'я;
- лекційну роботу за відповідною тематикою при опрацюванні дисциплін, пов'язаних із збереженням здоров'я;
- проведення тренінгів під час практичних занять, спрямованих на мотивацію навичок здорового способу життя і збереження репродуктивного здоров'я;
- організацію і проведення семінарів із переглядом відеоматеріалів з питань культури статевого спілкування, попередження небажаної вагітності та захворювань, що передаються статевим шляхом;
- організацію та проведення міні-лекцій, лекцій-тренінгів із запрошенням синологів, лікарів-гінекологів (працівники обласного «Перинатального центру «Мати і дитини»; Центру «Планування сім'ї»), лікарів-інфекціоністів, лікарів-венерологів;
- організацію та проведення зустрічей, семінарів із представниками Благодійних фондів («Благовіст», «Карітас»);
- надання публікацій з проблемних питань до місцевих засобів інформації (часопис «Номер один», «Тернопіль вечірній»);
- а також співпрацю з управлінням з навчальної та виховної роботи вузу та з обласною науково-методичною радою з БЖД, ЦЗ та основ медичних знань при управлінні освіти Тернопільської обласної державної адміністрації.

З метою формування навичок здорового способу життя та збереження репродуктивного здоров'я проводиться (з 2008 року) науково-дослідна робота (кафедра педагогічних і психологічних дисциплін спільно із кафедрами спорту та фізичного виховання Тернопільського національного економічного університету): «Підвищення рівня мотивації до здорового способу життя серед студентів та студентів-спортсменів».

Для посилення запланованих превентивних заходів у студентському середовищі з метою збереження репродуктивного здоров'я, при вивченні дисциплін «Валеологія», «Безпека життєдіяльності», «Основи медичних знань», «Медико-соціальні основи здоров'я» рішенням кафедри передбачено проведення як лекційних, так і практичних занять, спрямованих на висвітлення питань, пов'язаних із репродуктивним здоров'ям. Крім лекційних і практичних занять за навчальним планом, з метою сприяння більш тіснішого та відвер-

того контакту «викладач-студент» практикується проведення індивідуальних занять за темами статевого спілкування (по можливості із залученням фахових спеціалістів).

Реалізацію заходів з профілактики негативних явищ у студентському середовищі, закріплення навичок здорового способу життя та забезпечення достатнього рівня репродуктивного здоров'я кафедра педагогічних і психологічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету забезпечує активною співпрацею із фаховими організаціями м. Тернополя та області.

У творчому контакті з кафедрою співпрацює обласна науково-методична рада з «БЖД, ЦЗ та основ медичних знань», лікарі Центру з профілактики та боротьби зі СНІДом, лікарі-санологи Центру здоров'я, лікарі-гінекологи Перинатального Центру «Мати і дитини» та Центру «Планування сім'ї», лікарі-венерологи обласного шкірно-венерологічного диспансеру та співробітники БФ «Карітас» і «Благовіст».

Аналізуючи і впроваджуючи зарубіжний досвід, потрібно віддати належне великому впливу на формування здорової особистості (враховуючи і репродуктивну складову) дням і тижням здоров'я в межах вищого навчального закладу. Факультетами організуються та проводяться дні здоров'я, спортивні змагання, конкурси, що мають на меті закріплення мотивації до здорового способу життя і превентивної корекції негативних проявів у студентських колах.

За матеріалами сучасних наукових джерел, у сучасній практиці соціально-педагогічної роботи прийнято проведення первинних та вторинних заходів. У переважній більшості первинна профілактика має інформаційний характер і спрямована на формування у особистості неприйняття та категоричної відмови від асоціальних стандартів поведінки та негативних звичок. Формами первинної профілактики можуть бути бесіди, дискусії, лекції, усні журнали, відеолекторії, тематичної акції, тематичні зустрічі із працівниками охорони здоров'я, громадських організацій, тематичні години/дні, соціальна реклама, індивідуальні/групові медичні, юридичні, психологічні консультації, конкурси, тематичні дискотеки, тренінги, практичні заняття з профілактики негативних явищ, мобільний консультативний пункт [2; 3; 7].

Стосовно вторинної профілактики, то вона ставить за головну мету обмеження поширення окремих негативних явищ, що мають місце у суспільстві, тому соціально-педагогічна робота в межах

вторинної профілактики зосереджується в різноманітних осередках допомоги особистості.

У рамках реалізації вторинної профілактики закріплення мотивації на здоровий спосіб життя і збереження репродуктивного здоров'я у студентському середовищі було запроваджено «Телефон довіри», навчально-консультативний кабінет для студентів з питань корекції репродуктивного здоров'я, соціально-психологічні тренінги.

Майже в усіх означених напрямках первинної та вторинної профілактики викладачі кафедри педагогічних і психологічних дисциплін мають достатній досвід роботи.

Крім зазначеного вище, в межах роботи, спрямованої на збереження репродуктивного здоров'я студентської молоді, кафедра спільно з обласною науково-методичною радою з БЖД, ЦЗ та основ медичних знань планує продовжити систематичну підготовку і публікації навчально-методичних матеріалів для студентів та для організаторів виховної роботи з питань здорового способу життя та збереження репродуктивного здоров'я. На даний час розроблено та запроваджено у навчальний процес:

- методики формування статевої поведінки на моральних та духовних засадах;
- методичні матеріали для організаторів виховного процесу з питань збереження репродуктивного здоров'я у студентському середовищі;
- лекційні та практичні заняття за тематикою «соціально-педагогічні аспекти статевого спілкування молоді та профілактика захворювань, що передаються статевим шляхом»;
- навчальний посібник «Репродуктивне здоров'я студентської молоді»;
- функціонує тематичний кінолекторій;
- розроблено рекомендації щодо збереження репродуктивного здоров'я молоді;
- щоквартальний «інформаційний вісник «культура міжстатевого спілкування» (за сприяння та підтримки обласної науково-методичної ради з БЖД, ЦЗ та основі медичних знань).

Таким чином можна вважати, що поставлений науково-практичний алгоритм роботи зі студентською молоддю в напрямку збереження репродуктивного здоров'я є виправданим і своєчасним, а також може бути рекомендованим для впровадження в навчально-виховний процес вищих освітніх закладів.

З огляду на сказане вище, немає сумніву в тому, що у подальшому потрібно продовжити вивчення питання не лише збереження репродуктивного здоров'я та формування ціннісних мотивацій особистості, але розробити та запровадити нормативний курс у системі вищої освіти з питань культури міжстатевого спілкування.

Література

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: Навч. посібник. – К. : Лебідь, 2005. – 400 с.
2. Діденко С.В., Козлова О.С. Психологія сексуальності: Підручник. – К. : Академвидав, 2009. – 304 с. (Серія «Альма-матер»)
3. Довідник з питань репродуктивного здоров'я / За ред. Гойди Н.Г. – К. : Вид-во Раєвського, 2004. – 128 с.
4. Інфекційні хвороби, що набули соціального значення // Додаток до підручника з основ медичних знань для студентів усіх спеціальностей вищих навчальних закладів. – К.: Освіта України, 2006. – 56 с.
5. Оржеховська В.М. Духовність і здоров'я: Навч.-метод. посібник.- К., 2004. – 168 с.
6. Осипова Т.Ю., Бартенева І.О., Біла О.О. та ін.. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. посібник. – Одеса: Фенікс, 2006. – 288 с.
7. Підгорний В.К., Дегтярьова С.М., Чередниченко В.І. Здоров'я, здоровий спосіб життя, шляхи їх формування // Підготовка соціальних працівників до формування здорового способу життя дітей і молоді: Зб. мат. Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Черкаси, 2006. – С. 123-126.
8. Соціально-просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу: Навч.-метод. Посібник / С.В.Страшко, Л.А.Животовська, О.Д.Гречишкіна та ін. / За ред. С.В.Страшка. – К. : Освіта України, 2005. – 291 с.

В предлагаемой работе обосновывается целесообразность введения в учебно-воспитательный процесс вуза алгоритма нового восприятия студентом своей личности с целью сохранения репродуктивного здоровья.
Ключевые слова: студенческая молодежь, здоровье, репродуктивное здоровье, здоровый образ жизни.

The proposed work necessity of introducing in the educational process of the algorithm new university student perceptions of his personality to reproductive health.

Key words: students, health, reproductive health, healthy lifestyle.

УДК 37.013.42: 616.084**В.П. Лютий, м. Київ**

ПРОФІЛАКТИКА СОЦІАЛЬНО-ПРИЙНЯТНИХ ВИДІВ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ

У статті на основі аналізу сутності, чинників та специфічних особливостей соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки обґрунтовується зміст та методи профілактики даних видів адиктивної поведінки підлітків та молоді.

Ключові слова: адикція, адиктивна поведінка, соціальна профілактика.

У наш час все більшого поширення серед молоді набувають адикції, не пов'язані із вживанням психоактивних речовин (ПАР). Проблеми ігрової, комп'ютерної, інтернет-залежності підлітків активно обговорюються в ЗМІ як фахівцями, так і журналістами, політиками, представниками громадськості. В той же час ризик формування негативної залежності існує й щодо інших, цілком соціально прийнятних видів поведінки (праці, колекціонування, стосунків з іншими людьми, занять спортом, різних видів відпочинку тощо), які самі по собі не наносять безпосередньої шкоди. Розвиток таких адикцій відбувається непомітно як для самої людини, так і для оточуючих, проте їх наслідки для особистості можуть бути не менш болючими, ніж наслідки вживання ПАР або захоплення азартними іграми.

Проблеми адиктивної поведінки широко обговорюються в сучасній науковій літературі. Загальні питання формування адиктивної поведінки, її попередження, лікування й реабілітації осіб із залежністю представлені в роботах А.Єгорова, Є.Змановської, Л.Леонівної і Н.Бочкарьової, Ц.Короленка, В.Мендильовича, Н.Дмитрієвої, С.Смагіна, О.Симатової та ін., питання соціально-педагогічної профілактики адикцій розкриті в публікаціях Н.Зобенько, Н.Максимової, В.Оржеховської, О.Пилипенка, С.Толстоухової та ін. Окремі аспекти формування різних видів адиктивної поведінки та їх профілактики обговорюються в науковій періодиці. Так, М.Горобей вважає, що адикції є результатом загострення шкідливих звичок і пов'язує їх формування з незадоволеними потребами та складними життєвими подіями [2]; Н.Бугайова розглядає вплив вікових криз на

формування адиктивної поведінки та вказує на зв'язок адиктивної поведінки дорослої людини із її надмірною залежністю в дитинстві від батьків, дитячими адикціями та невротами в ранньому дитячому та дошкільному віці [1]; І.Цал-Цалко доводить взаємозв'язок певних видів адикцій, не пов'язаних із вживанням психоактивних речовин, із незадоволенням невротичних потреб особистості [9]. О.Песоцька аналізує сучасні підходи до профілактики адиктивної поведінки та зазначає, що найперспективнішим є інтеракціоніський підхід, що розглядає розвиток адиктивної поведінки як багатофакторний процес і передбачає формування у людини комплексних настанов щодо неї [6]; Г.Золотова розкриває критерії визначення адиктивної поведінки у підлітків та ознаки належності підлітка до груп ризику її формування, характеризує зміст, принципи, методи та форми профілактичної роботи з підлітками групи ризику, обґрунтовує необхідність при роботі з ними прямого (антинаркотичне виховання) та непрямого (усунення особистісних та мікросоціальних чинників адиктивної поведінки, формування вольових якостей та комунікативних) профілактичного впливу [4]. Проте більшість представлених в наукових джерелах моделей формування адиктивної поведінки та її профілактики базуються на аналізі різних адикцій, пов'язаних із вживанням ПАР та з асоціальними формами поведінки. В той же час особливості соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки та шляхи їх профілактики розкрито недостатньо.

Метою даної статті є обґрунтування концептуальних засад профілактики соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки молоді. Завданнями статті є визначення сутності та ознак формування соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки, розкриття передумов та чинників їх формування, характеристика змісту та методів первинної та вторинної профілактики соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки.

Поняття „соціально прийнятні адикції” застосовують в своїх публікаціях дослідники-адиктологи А.Єгоров [3], В.Менделевич та співавтори [7] та С.Смагин [8], розуміючи при цьому адикції, форми прояву та наслідки яких не несуть значної суспільної шкоди (трудоголізм, спортивну адикцію, адиктивні екстремальні захоплення тощо). Вказуючи на умовність „соціальної прийнятності” адикцій, автори зазначали можливість їх застосування як своєрідної замісної терапії для залежних від ПАР у випадку, коли повне позбавлення наркотичної чи алкогольної залежності неможливе. Проте, якщо під адикцією розуміти розлад особистості або поведінки, то гово-

риту про її соціальну прийнятність або неприйнятність вважається некоректним, так само як некоректним є визначення соціальної прийнятності чи неприйнятності психічного або соматичного захворювання. З іншого боку, поведінкові прояви адикції можуть не виходити за межі соціальних норм і вважатися соціально-прийнятними. Отже, *соціально-прийнятними видами адиктивної поведінки ми вважаємо окремі види залежної поведінки, форми прояву яких не суперечать загальноприйнятим в суспільстві нормам, не мають суттєвих негативних соціальних наслідків і не засуджуються суспільством*. Проте оцінка певного виду адиктивної поведінки як соціально прийнятної не виключає того, що така поведінка заважає особистісному розвитку людини та негативно впливає на її взаємостосунки.

Таким чином, до *соціально-прийнятних* видів адиктивної поведінки можна віднести поведінку, пов'язану з описаними у наукових джерелах трудовими адикціями (трудоголізм, крусадерство, ургентна адикція), залежністю від Інтернету (адиктивний Веб-серфінг, залежність від соціальних мереж), технологічними адикціями (комп'ютерна, телефонна, гаджет-адикція), музичною, телевізійною, відео та радіозалежністю, хобі-адикціями (адиктивні захоплення), спортивною залежністю (адикції вправ), залежністю від здорового способу життя та нетрадиційних методів відновлення здоров'я, адикцією до витрати грошей (адиктивний шопінг), б'ютіадикцією (фітнесманія, мейкапманія), нав'язливим духовним пошукам (залежність від духовних практик). До *умовно соціально-прийнятних* видів адиктивної поведінки (соціальна прийнятність яких залежить від того, в яких формах вона проявляється у конкретних адиктивів) можна віднести поведінку, викликану харчовими адикціями, кібернетичною лудоманією (адиктивні захоплення комп'ютерними та відео-іграми), любовною та груповою залежностями, адиктивним уболіванням та шануванням, релігійною адикцією, екстремальними захопленнями адиктивного характеру. Більшість названих видів адиктивної поведінки зустрічаються у підлітків та молоді, деякі – характерні для осіб зрілого віку, проте причини їх формування мають витоки в дитинстві та підлітковому віці.

Визнання того, що деякі види залежної поведінки є соціально прийнятними, вимагає уточнення самого поняття „адиктивна поведінка”. Так, ключовими ознаками всіх видів адиктивної поведінки не можна вважати девіантність, і, адже вона виключає соціальну прийнятність. Не кожен із названих видів адиктивної поведінки

можна охарактеризувати прагненням до відходу від реальності. Потреба у відході від реальності може бути однією із причин формування адикції, не завжди усвідомлюється людиною (отже не є „прагненням”) і не завжди досягається окремими видами активності, від яких людина може стати залежною (наприклад, трудовою діяльністю, фізичними вправами або міжособистісними стосунками). *Спільними ознаками* всіх видів адиктивної поведінки є: постійна фіксація на певних видах активності або предметах, що мають для людини особливо цінне значення; деструктивний характер (наявність негативних наслідків); особлива емоційна забарвленість; систематичність та неконтрольованість з боку особистості. Таким чином, аналізуючи соціально-прийнятні види адиктивної поведінки, під адиктивною поведінкою ми розуміємо поведінку особи, спрямовану на задоволення невтримного і невгамовного потягу до певних видів активності, що надають людині особливе задоволення, дозволяють відчувати особливі переживання або змінити психічний стан (свідомість), проте наносять шкоду її фізичному або психічному здоров'ю, діяльності та взаємовідносинам.

Незважаючи на соціально прийнятні форми проявів названих адикцій, їх наслідками для людини можуть бути особистісні деформації (поступова втрата інших інтересів, суттєве викривлення системи цінностей та мотивів діяльності, загострення акцентуацій та розладів особистості), прояви соціальної дезадаптації (надмірна витрата ресурсів сім'ї на задоволення адиктивних потреб, втрата соціальних зв'язків, посилення конфліктів із найближчим соціальним оточенням, загострення особистісних проблем, в деяких випадках – втрата роботи або виключення із навчального закладу) та соматичні розлади внаслідок пов'язаного із адикцією способу життя. З іншого боку, дослідження окремих видів соціально-прийнятної адиктивної поведінки показують, що, на відміну від асоціальних адикцій, більшість з них в процесі свого формування не доходять до етапів повного домінування адиктивної поведінки, повного занурення в адиктивний процес та руйнування організму й психіки (за класифікацією Ц.Короленко). Дуже рідко наслідком соціально-прийнятної адиктивної поведінки є повна соціальна дезадаптація адикта. В окремих випадках, переживши особистісну кризу у зв'язку із адиктивним захопленням, людина на фоні стабілізації частоти звернення до об'єкту адикції адаптується до умов власної життєдіяльності та до певної міри відновлює соціальні зв'язки й реінтегрується в соціум. Проте і в такому випадку зберіга-

ються залежність та викликані адиктивною поведінкою особистісні деформації. Отже, наявність негативних наслідків для особистості, що мають незворотний характер, підтверджує необхідність профілактики соціально-прийнятних адикцій.

Профілактика адиктивної поведінки передбачає усунення або нейтралізацію умов, чинників та механізмів її формування та створення умов, необхідних для розвитку адаптивних якостей особистості. Феномен соціально-прийнятних адикцій доводить, що формування адиктивної поведінки пов'язане не з особливостями певних предметів або видів активності, а з індивідуальним ставленням людини до них: прагненням за допомогою даних активностей втекти від проблеми або травмуючої реальності; подолати дискомфорт, викликаний незадоволеними потребами або компенсувати їх; контролювати свій психічний стан, поведінку, обставини своєї життєдіяльності; швидко і просто отримати гедоністичне задоволення. Узагальнення даних, представлених в наукових джерелах, дозволяє визначити такі передумови формування адиктивної поведінки, в тому числі соціально-прийнятних її видів:

1. Загальний психологічний дискомфорт, що обумовлює потреби у зміні психічного стану, відході від реальності або в особливих переживаннях, та може бути викликаний:
 - незбалансованістю психічних процесів, наслідками органічних вражень центральної нервової системи, перенесених психоневрологічних захворювань та психотравм;
 - фрустрацією життєво важливих потреб людини або наявністю у неї невротичних потреб;
 - тривалим перебуванням у стресових або психотравмуючих обставинах.
2. Низька стресостійкість та схильність до втечі від проблем або пошуку швидкого задоволення, формування стійкої вибіркової прихильності, що можуть бути пов'язаними з:
 - індивідуально-типологічними особливостями людини;
 - несформованістю вольових якостей та життєвих навичок;
 - сформованими в ході соціалізації стереотипами поведінки у складних ситуаціях (копінг-поведінки);
 - егоцентричною або гедоністичною спрямованістю особистості.
3. Відсутність чинників, що можуть стримати формування залежності:
 - усвідомлення небезпеки адикції, негативних настанов щодо адиктивної поведінки та її окремих видів;

- альтернативних інтересів, захоплень, життєвих смислів, планів та перспектив;
- стійких міжособистісних стосунків, мережі соціальної підтримки.

До загальних чинників, що сприяють формуванню схильності до адиктивної поведінки дослідники відносять виховання в умовах відсутності батьківської прихильності та емоційної підтримки з боку батьків, неадекватний стиль батьківського виховання (гіперопіка, гіпоопіка); емоційну нестабільність сім'ї та перебування в умовах постійних сімейних конфліктів; наявність зразків адиктивної поведінки в найближчому оточенні; авторитарність вихователів та надмірні навчальні навантаження в закладах освіти; заохочення різних видів адиктивного поведінки в неформальній групі; моду на певні види ризикованого щодо формування залежності поведінки; поширення в засобах масової інформації зразків адиктивної поведінки, їх пряму і непряму рекламу. Специфічними чинниками, що підвищують ризик формування адиктивної поведінки в підлітковому та молодому віці є емоційна нестабільність, нестійкість системи цінностей особистості, схильність до експериментування, недостатність навичок подолання проблем, гедоністична спрямованість цінностей молодіжної субкультури.

Таким чином, для профілактики адиктивної поведінки молоді людини необхідно:

- сформувати у людини адекватне уявлення щодо адиктивної поведінки, її видів, проявів та наслідків, ознак, чинників та механізмів формування;
- усунути або нейтралізувати чинники сім'ї, безпосереднього соціального оточення та суспільства в цілому, що призводять до формування у людини дезадаптивних якостей, схильності ухилятися від проблем, фіксувати увагу лише на окремих активностях, заохочують пасивну, споживацьку життєву позицію, стимулюють конкретні види залежної поведінки;
- сприяти усуненню або компенсації вже сформованих особистісних якостей молоді людини, що заважають її соціальній адаптації та полегшують формування адикцій;
- сформувати навички та розвинути якості, необхідні для подолання проблем та адаптації в умовах складних життєвих обставин;
- сприяти формуванню у молоді людини широкого кола інтересів, критичного мислення, активної життєвої позиції, її інтеграції в соціально-позитивних спільнотах;

- створити умови, необхідні для реалізації різноманітних інтересів, ведення здорового способу життя та активного здорового дозвілля;
- забезпечити доступність соціальних послуг, необхідних для подолання психологічних проблем, складних життєвих ситуацій.

Профілактика соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки серед молоді може проводитись на основі підходів і моделей, що застосовуються для профілактики адиктивної поведінки взагалі, проте матиме певні особливості. Так, традиційний підхід, спрямований на відмову молодої людини від ризикованої або шкідливої поведінки, у випадку соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки не може бути застосований, адже самі види активності, від яких в даному випадку формується залежність, можуть бути необхідними та корисними для людини. Некоректним є також проведення профілактики окремих видів соціально-прийнятної адиктивної поведінки через їх коморбідність (наявність спільних причин у різних видів адикцій та їх здатність переходити одна в іншу). Профілактика соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки повинна передбачати проведення як прямих (усунення безпосередніх причин і передумов формування адиктивної поведінки), так і непрямих (усунення загальних чинників, через які людина стає схильною до адикції) профілактичних впливів. Проте останні, зокрема робота щодо підвищення педагогічної культури сімей та створення умов для самоствердження й самореалізації дітей та молоді, не є специфічними для профілактики соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки, і в їх контексті не можуть бути самодостатніми, адже за об'єктивних обставин вони не можуть бути реалізовані у повній мірі й охопити всі сім'ї та врахувати інтереси та потреби всіх дітей. Отже, основна увага має бути приділена прямим профілактичним інтервенціям, спрямованим на різні групи підлітків та молодих людей.

Цільовими групами прямої профілактики формування соціально-прийнятних адикцій можуть виступати всі підлітки та молоді люди (загальна первинна профілактика), ті з них, яким властиві передумови формування адиктивної поведінки (спеціальна первинна профілактика), підлітки та молодь, які вже проявляють ознаки соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки, проте ще не опинились через неї у стані соціальної дезадаптації (вторинна профілактика). На кожному рівні до профілактичної роботи можуть бути залучені сім'ї підлітків та молодих людей. Подібну роботу доцільно

проводити на базі навчальних закладів як окрему профілактичну програму або в рамках комплексних програм профілактики адиктивної поведінки, формування здорового способу життя, навичок безпечної поведінки тощо.

Загальна первинна профілактика соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки може організовуватись у формі серії короткотермінових просвітницьких тренінгів (інтерактивних семінарів) і передбачати: надання інформації щодо сутності, ознак, проявів, чинників, закономірностей формування та наслідків соціально-прийнятної адиктивної поведінки; обговорення поширеності в середовищі учасників окремих видів соціально-прийнятної адиктивної поведінки, їх причин та впливу на життєдіяльність та розвиток людини; самооцінку учасниками власних ризиків формування адикцій в даний момент та в майбутньому та визначення шляхів їх мінімізації; обговорення технологій впливу, що використовують засобами інформації та рекламою для формування у споживачів психологічної залежності від певних товарів та інформаційних продуктів та формування критичного ставлення до таких впливів; визначення норм, яких варто дотримуватись, щоб не потрапити до залежності; надання інформації щодо можливостей отримання соціальної та психологічної допомоги в складних життєвих обставинах та при формуванні адиктивної поведінки.

До участі у спеціальних профілактичних заходах залучаються молоді люди, які в ході просвітницьких тренінгів визначили у себе високий ризик формування адиктивної поведінки. Профілактична робота на цьому рівні проводиться у формі тренінгу навичок та індивідуальних консультацій і спрямована на пошук шляхів усунення або компенсації чинників, що підвищують ризик формування адикцій; визначення учасниками власних цінностей, інтересів та життєвих планів і перспектив, несумісних з формуванням адиктивної поведінки, та шляхів їх реалізації у реальному житті; корекцію індивідуальних передумов формування соціально-прийнятної адиктивної поведінки та формування навичок, необхідних для подолання проблем, виходу зі стресових ситуацій, протидії зовнішнім впливам, самоконтролю, самоствердження і самореалізації; залучення учасників до різних видів дозвільної і творчої діяльності.

Вторинна профілактика соціально-прийнятної адиктивної поведінки проводиться з підлітками та молодими людьми, які

виявили ознаки формування адикції, і спрямована на запобігання поглибленню залежності, соціальної дезадаптації та переходу у більш небезпечні види адиктивної поведінки. Профілактична робота цього рівня проводиться у формі групової терапії або груп взаємодопомоги й індивідуальної корекційної роботи і передбачає усвідомлення ризиків адиктивної поведінки та мотивації її контролю, формування навичок контролю адиктивних потягів, посилення альтернативних інтересів та цінностей, сприяння підтримці людиною позитивних соціальних зв'язків, формуванню навколо неї соціальної мережі спілкування і підтримки.

Отже, соціально-прийнятні види адиктивної поведінки формуються у осіб, які часто перебувають у стані психологічного дискомфорту, характеризуються низькою стресостійкістю і схильністю уникати активного вирішення проблемних ситуацій, концентруватися лише на деяких видах діяльності, відсутністю альтернативних інтересів і стійких міжособистісних стосунків, проте орієнтовані на нормативну поведінку і не схильні порушувати загальноприйняті норми. Профілактика соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки повинна спрямовуватись не на відмову підлітків та молоді від певних видів активності, а передбачати усвідомлення ними ризиків адикції, пов'язаної з будь-якою діяльністю, діагностику та нейтралізацію індивідуальних чинників формування адикції та розвиток навичок самоконтролю, адаптивних можливостей і альтернативних інтересів. Перспективи подальшого дослідження проблеми профілактики соціально-прийнятних видів адиктивної поведінки пов'язані з визначенням чітких критеріїв, які б дозволили їх відокремити від звичайних захоплень, звичок або невротичних розладів, оцінкою реальної поширеності даних адикцій серед різних груп підлітків та молоді, експериментальною апробацією конкретних методик їх профілактики.

Література

1. Бугайова Н.М. Психологічні закономірності розвитку адикцій в онтогенезі / Н.М. Бугайова // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2010. – т. XII, ч.4. – С. 48–57.
2. Горобей М.П. Проблеми шкідливих звичок і залежностей студентів [Електронний ресурс] / М.П. Горобей – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2011_11/11gmphds.pdf

3. Егоров А.Ю. «Социально приемлемые» аддикции [Электронный ресурс] / А. Егоров – Режим доступа : <http://www.narcom.ru/cabinet/online/109.html>.
4. Золотова Г. Д. Особливості соціально-педагогічної профілактики адиктивної поведінки серед дітей групи ризику / Г. Д. Золотова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 9 (196). – С. 92–101.
5. Короленко Ц.П. Психосоциальная аддиктология / Ц.П.Короленко, Н.В.Дмитриева. – Новосибирск : Издательство «Олсиб», 2001 – 251 с.
6. Песоцкая О. П. Современные подходы к профилактике аддиктивного поведения школьников / О.П. Песоцька // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2009. – № 17 (180). Ч.ІІ. – С. 221-228.
7. Руководство по аддиктологии / [Аксельрод Б.А., Борцов А.В., Гарницкая А.С. и др.]; Под ред. проф. В. Д. Менделевича. – СПб. : Речь, 2007. – 768 с.
8. Смагин С.Ф. Аддиктивное поведение подростков. История вопроса [Электронный ресурс] / С.Ф. Смагин. – Личность и культура. – 2005. – № 4. – Режим доступа к журналу : http://www.licpublic.com/index.php?option=com_content&view=article&id=23%3A2010-05-03-12-20-57&catid=12%3A2010-02-08-15-45-53&Itemid=13&lang=ru
9. Цал-Цалко І.В. Психологія особистості, схильної до залежності [Електронний ресурс] / І.В. Цал-Цалко – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2008_28/19.html.

В статье на основе анализа сущности, факторов та специфичных особенностей социально-приемлемых видов аддиктивного поведения обосновывается содержание и методы профилактики данных видов аддиктивного поведения подростков и молодежи.

Ключевые слова: аддикция, аддиктивное поведение, социальная профилактика

In the article on the base of analysis of the essence, the factors and the specific characteristics of social admissible forms of addictive behavior are substantiated the content and the methods of such addictions prevention of the juveniles.

Key words: addiction, addictive behavior, social prevention.

УДК 378.011.3-057.87:364

А.В.Лякішева, м. Луцьк

СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА РОЗВИТКУ КОЛЕКТИВУ НАВЧАЛЬНОЇ ГРУПИ

Обґрунтована важливість соціального становлення студента в умовах сучасного вищого навчального закладу. Розкрито сутність соціально-психологічного клімату студентської групи та його впливу на її формування як колективу. Розглянуто особливості педагогічного спілкування в системі „педагог – студент” як чинника розвитку студентської групи і забезпечення соціального становлення студентів.

Ключові слова: колектив, педагогічне спілкування, соціальне становлення, студентська група, соціально-психологічний клімат, студент.

В умовах розвитку України, утвердження та реалізації принципів демократії, радикальної соціально-економічної реформи гостро постає питання про формування особистості нової формації, свідомої, творчої, здатної до плідної праці в різних сферах суспільного життя. У підготовці такої людини особлива роль належить вищим навчальним закладам, де формується майбутнє нації, її суспільний і культурний генофонд. Але щоб діяльність вищої школи у цьому аспекті була дійовою і впливовою, необхідна розробка і впровадження нових програм соціального виховання майбутнього спеціаліста. У цьому контексті актуалізується проблема виявлення специфіки соціального становлення студентів, впливу студентської групи на цей процес.

Дослідженню питань, пов'язаних із соціальним становленням студентської молоді, присвятили свої праці Б. Ананьєв, А. Асмолов, С. Батенін, О. Бодальов, І. Кон, А. Мудрик, В. Піча, А. Харчев. У науковому доробку І. Беха, Н. Бондаренка, А. Волович, М. Головатого, О. Газмана, М. Іщенко, А. Капської розкрито особливості та механізми впливу соціального середовища на формування особистості студента. Аналіз названих праць засвідчує, що соціальне становлення охоплює поняття саморозвитку особистості та її подальшу успішну інтеграцію в суспільство. У зв'язку з цим поняття “особистість” слід розглядати і як об'єкт, і як суб'єкт соціального впливу та взаємодії у соціумі, як прояв соціальної сутності людини, а її формування як результат багатofакторного, історично і соціально зумов-

леного процесу. Новий механізм соціального становлення молоді базується на тому, що кожний молодий громадянин розглядається виключно як суб'єкт соціально-індивідуальної діяльності. Реалізація цього механізму можлива за умови, якщо будуть визначені основні характеристики соціального становлення молоді та виявлені найгостріші актуальні проблеми молодого покоління [8, с. 7].

Метою даної статті є розкриття сутності впливу студентської групи на соціальне становлення студентів.

Час навчання у вищому навчальному закладі збігається з другим періодом юності або першим періодом зрілості, який відрізняється складністю становлення особистісних рис (Б. Ананьєв, І. Кон, В. Лисовський та ін.). Характерними ознаками соціального та морального розвитку в цьому віці є посилення цілеспрямованості, рішучості, наполегливості, самостійності, ініціативи, вміння володіти собою, більшої сталості набувають свідомі мотиви поведінки.

Термін "студент" має латинське походження і в перекладі означає той, що старанно працює, навчається, тобто опановує знаннями.

Як людина певного віку, студент може бути схарактеризований у трьох аспектах:

- 1) психологічному, що становить єдність психологічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне в цьому аспекті – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, прояв психічних утворень;
- 2) соціальному, в якому втілюються суспільні відносини, якості, що породжуються належністю студента до певної соціальної групи;
- 3) біологічному, який охоплює тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру, риси обличчя, колір шкіри, очей тощо. Цей аспект зумовлений переважно спадковістю і вродженими задатками, але у певних межах змінюється під впливом умов життєдіяльності.

18-20 років – це період найбільш активного розвитку моральних та естетичних відчуттів, становлення і стабілізації характеру і, що має особливе значення, оволодіння повним комплексом соціальних ролей дорослої людини: громадянських, професійно-трудових та ін. З цим періодом пов'язаний початок "економічної активності", під якою розуміється залучення людини до самостійної

трудової діяльності й створення власної сім'ї. На цей час припадає, по-перше, перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтації, а, по-друге, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, становлення характеру та інтелекту.

Важливим середовищем формування і розвитку особистості студента є студентська група. Саме тут формуються високі моральні якості, відповідальне ставлення до навчання. Студентська група здатна істотно підвищити ефективність індивідуального процесу соціального становлення кожного з її членів. Але для цього потрібно, щоб студентська група стала колективом (командою), де кожен готовий допомогти іншому, де панує культ знання, атмосфера наукового пошуку або, іншими словами, щоб у групі встановився сприятливий соціально-психологічний клімат.

Цій темі присвячена чимала кількість публікацій, в яких розглядаються достатньо загальні питання, пов'язані з характеристикою природи, ролі і чинників соціально-психологічного клімату.

Клімат – це показник взаємин “особистість – група”. Людина, що живе і діє в групі, зазнає з її боку різні впливи, зокрема такі, як тиск, примус, утиск. Людина може гордитися і пишатися своїм колективом, але може боятися і ненавидіти його; вона може нехтувати колективом, в якому працює чи навчається, і не зважати на нього. Усе це є наслідками життєдіяльності клімату групи. Отже, під психологічним кліматом слід розуміти комфортність групи (організації, суспільства) для індивіда [7].

Безумовно, всі процеси формування психологічного клімату в студентській групі зазнають впливу індивідуальних особливостей кожного студента, який входить до її складу, а їхнє поєднання сприяє або заважає створенню духу спільності в колективі. Індивідуально-особистісний чинник зумовлює рольові, статусні і лідерські процеси. Одні студенти стають популярнішими, відіграють більш значущі ролі, стають лідерами, інші – зазнають труднощів у груповій динаміці, перебуваючи протягом деякого часу у ролі аутсайдерів. Важливість соціально-психологічного клімату студентської групи для соціального становлення кожного її члена спричинена ще й тим, що за умов неприйняття її як референтної, вони можуть компенсувати свій низький статус участю в інших групах, які мають для них більшу особистісну значущість, але не завжди є соціально прийнятними [7].

На сьогодні відома значна кількість визначень і тлумачень соціально-психологічного клімату, загальним недоліком яких вважаємо те, що клімат в них явно або неявно зводиться до інших соціально-

психологічних явищ, а іноді просто ототожнюється з ними. Зіставлення різних понять психологічного (соціально-психологічного) клімату засвідчує, що не існує жодного соціально-психологічного явища, жодної характеристики або властивості групи, яку не можна було б віднести до змісту цього феномену.

Найближче до глибинної сутності соціально-психологічного клімату підійшов К. Платонов, представивши його як взаємодію фізичного і соціального середовища та особистості, що відбивається свідомістю, формуючи її психічний стан, та виступаючи однією із структурних характеристик групи. "Соціально-психологічний клімат для кожного члена групи – це об'єктивна реальність, яку він відображає, залучаючись до цієї групи; відображений психологічний клімат стає водночас і його суб'єктивною реальністю, й об'єктивною реальністю для інших членів цієї групи" [5, с. 138–139].

Для з'ясування природи клімату необхідно брати до уваги не просто те, що впливає на людей, а насамперед сам факт впливу. Під час аналізу й розкриття сутності соціально-психологічного клімату слід зосередитися на феномені впливу групи на особистість, на канали і механізми цього впливу, серед яких провідне місце належить зараженню, навчанню, тиску.

Іншими словами, до соціально-психологічного клімату належить усе те в психології (культурі) групи, що так чи інакше впливає на життя і діяльність її членів. Можна сказати, що клімат групи – це ті компоненти колективної психології, які справляють вплив на самопочуття, здоров'я, розвиток і діяльність людини, котра входить до складу даної групи (організації). Йдеться, передовсім, про соціально-психологічні умови, в яких живуть, працюють або навчаються люди, і які значною мірою створюються ними самими.

Отже, соціально-психологічний клімат групи – це сукупність усіх впливів членів колективу один на одного, а також психологічних умов, які сприяють або заважають задоволенню соціальних потреб його членів. До цих умов належать:

- внутрішньогрупова інформація, яка задовольняє потреби в знаннях та орієнтаціях;
- визнання (прийняття) один одного;
- групові чинники, які дають людині змогу реалізувати свій інтелектуальний та емоційний потенціал, зіграти ту роль, до якої вона здатна і підготовлена;
- можливість почуватися вільним, мати статус, що не принижує її самооцінку.

Соціально-психологічний клімат – це також і груповий тиск, і соціальний контроль. Якщо колектив примушує людину бути конформістом, то клімат сприймається як несприятливий.

Саме таким чином тлумачить соціально-психологічний клімат Ю. Платонов, стверджуючи, що “психологічний клімат – це якісний бік міжособистісних відносин, що виявляється у вигляді сукупності психологічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній спільній діяльності і всебічному розвитку особистості в групі”. Проте, автор не акцентує на цьому розумінні даного поняття, наводячи далі традиційне визначення клімату, як “стану міжособистісних і групових зв’язків у колективі, що відображають діловий настрій, трудову мотивацію і ступінь соціального оптимізму персоналу організації” [6, с. 310].

Отже, найбільш сприятливим для соціального становлення студентів є мікроклімат, що ґрунтується на тісній міжособистісній взаємодії всіх членів групи, які створюють колектив.

Розгляд колективу як вищого рівня розвитку групового суб’єкта і вищої форми внутрішньої організації групи неминуче вимагає з’ясування критеріїв, що забезпечують оптимальний рівень розвитку групового життя студентів і стійкого благополучного психологічного клімату студентської групи.

У психологічній і педагогічній літературі можна зустріти цілу низку різноманітних характеристик критеріїв рівня розвитку студентських навчальних груп, починаючи від єдності світоглядної спрямованості і ціннісних орієнтацій у них, до таких ознак, як “збіг формальної і неформальної структури”, “висока успішність” і навіть відсутність у групах конфліктів [2: 4]. З-поміж цих критеріїв до найбільш значущих, на нашу думку, належать:

- рівень соціальної значущості діяльності студентської групи, виконання основної студентської функції, вплив на гармонійний розвиток кожного члена групового колективу;
- рівень згуртованості як чинник ціннісно-орієнтаційної єдності групи;
- рівень організаційної єдності групи;
- рівень задоволеності членів групи станом справ і характером взаємин у групі;
- рівень емоційної культури групи і переважання мажорного тону;
- рівень усіх видів групової суспільної активності;
- рівень групової самосвідомості і потреба в його розвитку.

Першим, головним і найбільш загальним критерієм оцінки ефективності групи як колективу має бути оцінювання її соціально значущої діяльності: оволодіння глибокими знаннями, підготовка до майбутньої висококваліфікованої праці, сприяння повноцінному гармонійному розвитку особистості кожного члена групи, його активному залученню до різних видів соціально схвалюваної діяльності.

Другим критерієм розвитку студентської групи як колективу є його згуртованість як чинника ціннісно-орієнтаційної єдності групи, що виявляється у частоті збігу оцінок, думок і ставлень щодо значущих для групи в цілому об'єктів; у прагненні до здійснення колективної діяльності, вирішення проблем, надаючи один одному допомогу; в утвердженні доброзичливої вимогливості один до одного, розвитку морально-вольових якостей і навичок соціальної поведінки, формуванні відповідальності не тільки за свою поведінку, а й за поведінку інших членів групи.

Одним із значущих критеріїв розвитку групи як колективу є її організаційна єдність. Про міру цієї єдності свідчить наявність у групі авторитетного і повноважного центру – активу, який користується пошаною, симпатіям переважної більшості студентів групи, володіє необхідними діловими якостями.

Важливим критерієм розвитку студентської групи як колективу є задоволеність її членів характером міжособистісних взаємин, стрижень яких становить емоційна культура кожного з учасників.

Ще одним значущим критерієм сприятливого соціально-психологічного клімату студентського колективу вважаємо рівень групової суспільної активності, розуміння сенсу участі в різних видах суспільної діяльності. У даному випадку мається на увазі не просто суспільна активність як така, а рівень залучення членів студентської групи до системи суспільних відносин, в якій вони постають водночас суб'єктом і об'єктом відносин керівництва і підпорядкування, навчаються керувати і виконувати, командувати і підкорятися.

Діяльність, спрямована на формування студентської групи як колективу за своєю сутністю має творчий характер, тому неможливо дати універсальних способів її реалізації. Мистецтво керівництва групою і виховного впливу на неї вимагає від куратора володіння навичками організаційної роботи, знаннями основ науки спілкування, основ психології, педагогіки та етики, вмінням змінювати стиль керівництва залежно від стадій розвитку колективу, прояв-

ляти динамізм і гнучкість у діях. Вагома роль серед цих складових "образу" куратора належить спілкуванню.

Педагогічне спілкування – один з видів професійного спілкування, що виконує певні функції: регуляції відносин між педагогом і студентами, оптимізації навчальної діяльності, створення сприятливого психологічного клімату в колективі та ін. Здійснений О. Леонтьєвим аналіз педагогічного спілкування, дав йому змогу виділити три основні його види:

- соціально-орієнтоване спілкування, в якому безпосередньо реалізуються суспільні відносини, педагог спонукає студентів до активності як механізму формування в них ціннісних орієнтацій, інтересів, переконань і настановлень;
- групове предметно-орієнтоване спілкування, спрямоване на організацію колективної взаємодії, включене в спільну діяльність і таке, що допомагає колективу вирішувати поставлені перед ним задачі;
- особистісно-орієнтоване як ділове, офіційне, так і неформальне, спрямоване на розвиток психологічних взаємин у системі "педагог-студент" [3]

Для здійснення ефективного виховного впливу на студентську групу необхідне поєднання і рівний розвиток усіх трьох видів педагогічного спілкування. При цьому вивчення індивідуальних особливостей і можливостей кожного члена групи та врахування їх під час організації навчально-виховної роботи може стати вагомим чинником перетворення студентської групи на колектив із сприятливим соціально-психологічним кліматом.

У цьому контексті слід згадати запропонований А. Петровським підхід до виокремлення трьох основних психологічних рівнів групового розвитку [1].

Нижчий, на якому легкість або утруднення міжособистісних контактів, сумісність або несумісність у спільній діяльності між окремими членами групи, злагожденість або роз'єднаність їхніх дій зумовлені безпосередніми симпатіями або антипатіями, мірою їхньої емоційної привабливості або непривабливості один для одного. Якщо відносини в студентській групі залишаться на даному рівні, вони будуть переважно зводитися до створення мікрогруповань за симпатіями, гальмуючи тим самим повноцінний розвиток колективу.

Середній рівень розвитку групи характеризується системою міжособистісних та особистісних відносин, опосередкованих змістом колективної діяльності й основними груповими цінностями.

Такі цінності у членів групи є схожими, тому особистісні симпатії та антипатії відходять на другий план.

Вищий рівень групового розвитку характеризується тим, що ядро міжособистісних та особистісних відносин опосередковане зв'язками і ставленнями до предмету колективної діяльності, її сенсу. На цьому рівні згуртованість групи виявляється найбільш високорозвиненою і стійкою. Для цього рівня характерна спільність життєвих цілей і життєвих планів членів групи, взаєморозуміння і взаємопідтримка.

Підводячи підсумки, можна зробити такі висновки.

Студентство слід розглядати на основі різних підходів: психологічного (як єдність психічних процесів, станів і властивостей), соціального (втілення суспільних стосунків, якостей людини як прояву приналежності до певної соціальної групи), біологічного (врахування всіх основних ознак, зумовлених спадковістю і природними даними).

Вагомий вплив на соціальне становлення студентів має соціально-психологічний клімат, який панує в студентській групі. Від його характеру значною мірою залежить прискорення чи гальмування їхнього соціального становлення. Поведінка людей у групі має свою специфіку порівняно з індивідуальною поведінкою: відбувається як уніфікація, посилення схожості поведінки членів групи за рахунок формування і підпорядкування груповим нормам і цінностям на основі механізму навіюваності, підпорядкування владі, так і зростання можливостей кожного робити свій внесок у розвиток групи. Усе це позначається на особистості студента, ефективності його соціального становлення.

Найбільш сприятливий соціально-психологічний клімат у студентській групі встановлюється за умов перетворення її на колектив.

Розвитку студентської групи як колективу сприяє належним чином організоване педагогічне спілкування в системі "педагог" – студент", що охоплює такі його види: соціально-орієнтоване, групове предметно-орієнтоване, особистісно-орієнтоване (формальне та неформальне).

Вищий рівень групового розвитку характеризується міжособистісними та особистісними відносинами, в основу яких покладається єдність життєвих цілей і життєвих планів членів групи, взаєморозуміння і взаємопідтримка.

Подальшого дослідження потребують питання, пов'язані з виявленням особливостей впливу несприятливого (конфліктного) соціально-психологічного клімату студентської групи на соціальну поведінку студентів.

Література

1. Введение в психологию / [под ред. А.В.Петровского]. – М. : Академия, 1996. – 496 с.
2. Леванова С. В. Методика педагогического взаимодействия в студенческой группе / С. В. Леванова, М. А. Васильева // Вестник Рязанск. гос. агротехнического ун-та им. П. А. Костычева. – 2010. - № 4. – С. 22–24.
3. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 365 с.
4. Лубенец М.Ю. Конвенционные отношения как основы развития студенческого коллектива / Мария Юрьевна Лубенец : [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2010/ped30.html>.
5. Платонов К. К. Проблемы управления психологическим климатом коллектива / К. К. Платонов // Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. – Курган, 1977. – С. 135–139.
6. Платонов Ю. П. Основы социальной психологии / Ю. П. Платонов. – СПб. : Речь, 2004. – 624 с.
7. Утлик В.Э. Психологический климат студенческой группы / В. Э. Утлик // Инновации в образовании. – 2010. – №8. – С. 32–42.
8. Шашенко С. Ю. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 – “Соціально педагогіка” / С. Ю. Шашенко. – 2004. – 20 с.

Обоснована важність соціального становлення студента в умовах сучасного вищого навчального закладу. Розкрито сутність соціально-психологічного клімату студентської групи та його впливу на її формування як колективу. Розглянуті особливості педагогічного спілкування в системі «педагог – студент» як фактора розвитку студентської групи та забезпечення соціального становлення студентів.
Ключевые слова: колектив, педагогічне спілкування, соціальне становлення, студентська група, соціально-психологічний клімат, студент.

The importance of the student's social becoming in the conditions of modern higher educational establishment is grounded. Essence of socially-psychological climate of student group and his influence on its forming as collective is exposed. The features of pedagogical intercourse in the system „teacher - student“ as a factor of development of student group and providing of the social becoming of students are considered.

Key words: collective, pedagogical intercourse, social becoming, student group, socially-psychological climate, student.

УДК 373. 5. 034: 613. 81/.84

О.С. Лящук, м. Київ

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ: КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД

У статті висвітлюються особливості реалізації профілактичної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавлених батьківського піклування щодо профілактики куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин. Автором визначаються принципи, на яких має базуватися робота з учнями 5-6 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, враховуючи їх специфіку.

Ключові слова: діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, профілактична робота, куріння, алкоголь, психоактивні речовини, школи-інтернати.

Кризові явища в українському суспільстві призвели до зростання куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин, розширивши вигоди дитячого неблагополуччя. Ці явища отримали назву "шкідливі звички"; стали широко розповсюджені сьогодні в молодіжному середовищі та мають величезний вплив на життя підлітків будь-якої вікової групи.

Невід'ємною складовою профілактичної роботи з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування є "здоровий спосіб життя", тобто процес формування в учнів усвідомлення шкоди алкогольно-нікотинного, наркотичного, та токсичного отруєння організму і психіки, розвитку несприятливого ставлення до зазначених шкідливих звичок.

Так, особливості виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в умовах школи-інтернату вивчали С. Болтівець, Л. Дробот, Я. Гошовський, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Н. Огренич, В. Слюсаренко, В. Семенюк, Т. Шатохіна, та інші.

Питання збереження та зміцнення здоров'я вихованців шкіл-інтернатів знайшло відображення в дослідженнях Б. Кобзаря, Є. Постовойтова, С. Свириденко, В. Слюсаренко, В. Яковлева та інших.

Сучасні дослідники термін "педагогічна профілактика" трактують як комплекс цілеспрямованих колективних і індивідуальних впливів на свідомість, почуття і волю учнів з метою вироблення несприятливого ставлення до негативних впливів оточуючого

середовища, попередження асоціальної спрямованості поведінки неповнолітніх, їхньої антигромадської поведінки й перебудови ставлення учнів до оточуючої дійсності в процесі перевиховання. Сутність профілактики полягає в розвитку почуття відповідальності підлітків за свою поведінку, яка сприяє глибокому усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків [4; с. 112].

Важливими складовими попередження шкідливих звичок в учнів загальноосвітніх інтернатних закладів є комплексність і координованість зусиль як значущих факторів ефективної профілактичної роботи, адже прогалини у діяльності будь-якої з ланок можуть призвести до сплеску куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин.

Комплексність або узгоджена взаємодія органів і установ, що відповідають за різні аспекти державної системи профілактики шкідливих звичок: фахівців різних професій, які мають відношення до роботи з дітьми (вихователі, педагоги, шкільні, медичні психологи, лікарі, наркологи, соціальні педагоги, працівники дитинства, працівники комісії у справах неповнолітніх і захисту їх прав, інспектори підрозділів у справах неповнолітніх та ін); органів управління освіти.

Організація профілактичної роботи з учнями також повинна враховувати мотивацію дитини та ступінь її індивідуального здоров'я. Боротьба з шкідливими звичками є частиною проблеми здоров'я нації і не може теоретично вивчатися та практично впроваджуватися в життя без серйозного вивчення, методології та зв'язку з реальними умовами і фізіологічними можливостями дитини.

Профілактично-виховна робота не повинна перетворюватися на одноразові акції, а бути систематичною, цілеспрямованою, тривалою. Важливою умовою ефективності профілактичної роботи з вихованцями інтернатних закладів є також емоційна зацікавленість в долі учнів, схильних до шкідливих звичок. Адже переважна більшість дітей, які потрапили в школу-інтернат, "виховувалися" в неблагополучних сім'ях, в яких виховання або було повністю відсутнє, або ж батьки залучали їх до протиправних дій, злочинного способу життя. Частина цих дітей, проживаючи в сім'ї, фактично були бездоглядними, батьки навіть не піклувалися про те, щоб діти були забезпечені їжею і одягом, не хвилювалися, якщо дитина була відсутня дома кілька днів.

Найчастіше серед вихованців інтернатних закладів зустрічаються діти, які є вихідцями з неблагополучних конфліктних,

аморальних, асоціальних сімей. Для таких сімей характерною є несприятлива емоційна атмосфера, відсутні позитивні емоційні контакти між членами сім'ї, проявляється байдужість до потреб дитини, неповага до неї, іноді грубість, жорстокість. У подібних сім'ях батьки демонструють зневагу до соціальних і моральних норм, що засвоюється і дітьми.

Особливу групу серед вихованців інтернатних закладів становлять діти, які втратили батьків або інших близьких людей. Для цих дітей характерні значні переживання, які, як правило, проходять ряд етапів.

Це, зокрема, заперечення, гнів, сум, примирення з ситуацією. І далеко не кожна дитина може справитися з цим самостійно. Більшість дітей, перебуваючи в посттравматичному стані, потребують кваліфікованої допомоги психологів, педагогів та вихователів.

Дослідження психологічних особливостей дітей-сиріт вказують на їх інтелектуальну пасивність, обмежений обсяг знань і уявлень про навколишній світ, відставання у формуванні розумових операцій, недорозвиненість усіх сторін мовлення, невміння вирішувати напружені ситуації, недостатньо критичне відношення до себе, підвищену залежність поведінки від ситуації.

Сьогодні чітко визначається необхідність створювати прийнятні умови для життя дитини й забезпечувати становлення його як повноцінної особистості. Для цього дуже важливо, щоб усі співробітники, які працюють з такою категорією дітей, розуміли, що для надання підтримки дітям, необхідно працювати всім разом і змінювати саму ситуацію організації життя дітей у таких установах.

В установах для дітей-сиріт і дітей, що залишилися без піклування батьків, можна застосувати різні види психолого-педагогічної допомоги, щоб сприяти психічному розвитку дітей-сиріт і їхньої адаптації до життя як в установі, так і за її межами. Найбільш ефективною формою є активні групові заняття, на яких діти вчаться навичок конструктивного спілкування, оволодінню своїми емоціями, розвивають довільне поведіння. Навчаються толерантності, вміння надавати емоційну підтримку, домовлятися, співпрацювати, конструктивно розв'язувати конфлікти [3; с. 9].

Реалізуючи завдання профілактичної роботи щодо профілактики шкідливих звичок серед учнів інтернатних закладів, ми керувались певними педагогічними принципами [2], [1].

Принцип орієнтації на позитивне в поведінці і характері вихованця. Основними умовами його реалізації є: стимулювання самопізнання учнем своїх позитивних рис; формування моральних почуттів при самооцінці своєї поведінки; постійна увага до позитивних вчинків; довір'я до учня; формування в учнів віри в можливість досягнення поставлених завдань; оптимістична стратегія у визначенні виховних завдань; врахування інтересів учнів, їх індивідуальних смаків, захоплень, пробудження нових інтересів тощо.

Принцип соціальної адекватності виховання вимагає відповідності змісту і засобів виховання соціальної ситуації, в якій проходить перевиховання учня схильного до шкідливих звичок.

Умовами реалізації даного принципу є: врахування особливостей соціального оточення учня при вирішенні виховних завдань; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість учня; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги вихованцям; врахування різноманітних факторів навколишнього соціального середовища; корекція інформації, яку сприймають учні, в тому числі і від засобів масової інформації.

В практичній діяльності цей принцип передбачає дотримання таких правил: – виховний процес будується з урахуванням реалій соціальних відносин учня; – школа-інтернат не повинна обмежуватися вихованням учня в навчальному закладі, слід широко використовувати реальні фактори соціуму; необхідна постійна корекція негативних впливів навколишнього середовища; всі учасники виховного процесу повинні ефективно взаємодіяти.

Принцип індивідуалізації виховання дітей схильних до шкідливих звичок передбачає виявлення індивідуальної траєкторії соціального розвитку кожного учня, визначення спеціальних завдань, які відповідають його індивідуальним особливостям.

Умовами реалізації принципу індивідуалізації є: моніторинг змін індивідуальних властивостей учня; визначення ефективності впливу фронтальних підходів на індивідуальність кожного учня; вибір спеціальних засобів педагогічного впливу на кожного учня; врахування індивідуальних властивостей учня, його інтересів при виборі виховних засобів; надання учням можливості вільного вибору способів участі у позаурочній діяльності.

В практиці педагогічної діяльності цей принцип реалізується при дотриманні наступних правил: профілактична робота з вихованцями шкіл-інтернатів повинна орієнтуватися на всебічний розвиток

кожного з них; успіх виховних впливів при роботі з одним учнем не може негативно позначитися на вихованні інших; вибір виховних засобів здійснюється у строгій відповідності з індивідуальними властивостями; спостереження за ефективністю виховного впливу на кожного учня повинно визначати сукупність виховних засобів, які використовуються педагогами.

Принцип соціального загартування дітей, схильних до куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин передбачає включення вихованців у ситуації, які вимагають вольових зусиль для подолання негативного впливу соціуму, вироблення певних способів цього подолання, обов'язково адекватних індивідуальним особливостям учня, формування соціального імунітету, стресостійкості, рефлексивної позиції.

Умовами реалізації принципу соціального загартування є: включення учнів у вирішення різних проблем соціальних відносин в реальних і штучно створених ситуаціях; діагностування вольової готовності до адекватного сприйняття системи суспільних відносин; стимулювання самопізнання учнів у різних соціальних ситуаціях, визначення своєї позиції і способів адекватної поведінки в різних ситуаціях; надання допомоги учням в аналізі проблем соціальних відносин і варіативному проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях.

В педагогічній діяльності цей принцип реалізується при дотриманні наступних правил: проблеми відносин вихованців потрібно вирішувати з самими вихованцями, а не за них; не обов'язково створювати завжди ситуацію успіху, адже важкий шлях до успіху – запорука успішного життя в майбутньому; не тільки радість, але й страждання, переживання виховують людину; у людини не проявляться вольові зусилля в майбутньому, якщо вони не сформується в дитячому і підлітковому віці; не можна передбачити всі життєві труднощі, але слід виховувати готовність до їх подолання.

Для найбільш ефективної та успішної профілактичної роботи необхідно використовувати ряд підходів, які, в свою чергу, є невід'ємним компонентом будь-якого педагогічного, корекційного, навчального, виховного процесу. Заняття з профілактики шкідливих звичок можуть проводитись у таких формах роботи як: лекція, бесіда, семінар, опитування, конференція, міні-спектаклі, дебати, запитання-відповіді, конкурси, психотерапевтичні заняття, рольова і ділова гра, тренінг, круглий стіл, мозковий штурм, дискусія, конкурс творчих робіт (конкурс малюнків, стін-

газет, книжкова виставка), показ відеоматеріалів з профілактичним змістом.

Застосування зазначених форм профілактичної роботи сприяє утворенню у підлітків адекватної моральної самооцінки, дає можливість організувати дієву роботу з формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя, знецінити й зруйнувати негативні механізми, перебудувати й змінити негативні форми поведінки на позитивні; підтримати, посилити позитивні моральні спонуки, активізувати їх прояви чи загальмувати негативні мотиви, знизити їх силу, утримати учня від прояву мотивації на куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин. [5; с. 103].

Основними напрямками-педагогічної профілактики шкідливих звичок в умовах школи-інтернату є:

- соціально-педагогічна профілактика – сукупність державних, громадських, соціально-медичних та організаційно-виховних заходів, спрямованих на попередження куріння вживання алкоголю, та психоактивних речовин;
- корекція певних психологічних особливостей підлітка, які є факторами ризику куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин; створення сприятливого довірчого клімату в школі-інтернаті, психологічна адаптація підлітків групи ризику та ін. Робота з почуттями провини, страху, невпевненості в собі, проблемами відльнності, прийняття рішень, почуттям особистої захищеності;
- психологічна підтримка підлітка; формування адекватної самооцінки, навичок прийняття і виконання рішень; формування вміння сказати “ні”, відстояти свої кордони, визначати і нести відповідальність за себе, свої дії і свій вибір, уміння звернутися в разі потреби за допомогою.

В ході такої роботи заохочується розвиток альтернативних звичок (заняття спортом, активний відпочинок без тютюну та алкоголю), які можуть стати бар’єром, що перешкоджає поведінці, наносить шкоду здоров’ю, і служити альтернативою курінню, вживання алкоголю та психоактивних речовин. Механізм його реалізації націлений на те, щоб, використовуючи різні форми занять, сформувати у підлітка навички самостійного прийняття рішень, протистояння тиску групи, подолання стресових, конфліктних та інших складних життєвих ситуацій, а також проблем спілкування. Сформувати позицію вихованця на основі самореалізації як особистості та індивідуальності, яка сприятиме тому, що дитина самостійно зможе

знайти свою соціальну нішу, дати оцінку своїм діям, вчинкам, задуматися про їхні наслідки і про те, як ці наслідки зможуть вплинути на його долю.

Раннє виявлення вихованців групи ризику і допомога їм. У цих випадках потрібна цілеспрямована, найчастіше спільна робота кваліфікованих фахівців-лікарів, психологів, дефектологів, педагогів з метою активізації вольових ресурсів учнів, які почали курити, вживати алкоголь або психоактивні речовини, зміна дезадаптивних і псевдоадаптивних моделей поведінки учнів групи ризику на більш адаптивну модель здорової поведінки:

- формування мотивації відносно несприятливого сталення до шкідливих звичок;
- зміна дезадаптивних форм поведінки на адаптивні;
- формування соціально-підтримуючої поведінки і розвиваючого середовища;
- розвиток навичок соціальної поведінки, соціальної компетентності, подолання потягу до психоактивних речовин.
- Робота з педагогічним колективом. Спеціальна підготовка педагогів на семінарах, курсах підвищення кваліфікації, на методичних об'єднаннях класних керівників, вихователів для проведення уроків з профілактики куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин в школах-інтернатах щодо виявлення дітей групи ризику. Профілактика шкідливих звичок у школі-інтернаті має проводитись системно.
- Пропаганда здорового способу життя. Пропаганда здорового способу життя та реалізація різних програм зміцнення здоров'я. В ході такої роботи розвиваються альтернативні звички: заняття спортом, активний відпочинок без куріння та алкоголю, обґрунтований і здоровий режим праці і харчування тощо, які можуть стати бар'єром, що перешкоджає небажаній поведінці. Корекція певних психологічних особливостей вихованця інтернатного закладу, які є факторами ризику куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин; створення сприятливого довірі клімату в колективі, психолого-гігієнічна адаптація підлітків групи ризику.

Ми переконані, що основним джерелом і осередком профілактики шкідливих звичок серед дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у першу чергу, повинно стати створення педагогічних умов спеціального цілеспрямованого виховання у загальноосвітніх школах-інтернатах. Саме на цьому й

повинні бути зосереджені спільні зусилля вчених, держави, педагогів та вихователів.

В даний час профілактика куріння, вживання алкоголю та психоактивних речовин у дітей та підлітків виходить на загальнодержавний рівень і передбачає консолідацію зусиль різних відомств та провідної ролі системи освіти.

Література

1. Василькова Ю. В. Социальная педагогика / Ю.В. Васильева, Т.А. Василькова – М. : Академия, 2001. –440 с.
2. Воспитание трудного ребенка / под ред. М.И.Рожкова; ВЛАДОС. – М., 2001. – 240 с.
3. Калініна Т. С. Психологічні аспекти колекційної роботи з дітьми-сиротами в умовах інтернатного закладу: [науково-методичний посібник] / Т. С. Калініна, Г. О. Сіліна Л. В. – Харків. : ХОНМІБО, 2008. – 84 с.
4. Профілактика аддиктивного поведіння школярів : [учебн.-метод. пособ.] / [С. Ф. Савченко, О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина и др.]; [науч. ред. А. К. Колеченко]. – СПб. : КАРО, 2006 – 288 с.
5. Шишова І. О. профілактика наркоманії серед підлітків у виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / О. І. Шишова. – Херсон, 2006. – 262 с.

В статье освещаются особенности реализации профилактической работы с детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской опеки по профилактике курения, употребления алкоголя и психоактивных веществ. Автором определяются принципы, на которых должна базироваться работа с учащимися 5-6 классов общеобразовательных школ-интернатов учитывая их специфику.

Ключевые слова: *дети-сироты, дети, лишенные родительской опеки, профилактическая работа, курение, алкоголь, психоактивные вещества, школы-интернаты.*

The article highlights the features of the implementation of preventive work with orphans and children deprived of parental care for the prevention of smoking, alcohol and psychoactive substances. The author defines the principles, which should be based working with students grades 5-6 of secondary boarding schools because of their specificity.

Key words: *orphans, children deprived of parental care, prevention, smoking, alcohol, substance-boarding schools.*

УДК - [379.84:004.928]:37.013.42

Н.О. Максимовська, м. Харків

СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

У статті розглядаються особливості реалізації соціального виховання студентської молоді засобами анімаційної діяльності. Зроблено акцент на специфіці соціалізації студентства в умовах євроінтеграції. Запропоновано алгоритм організації анімаційної діяльності в умовах конкретного вищого навчального закладу з метою інтенсифікації розвитку соціальності через запровадження новітніх форм позанавчальної діяльності.

Ключові слова: соціальне виховання, анімаційна діяльність, соціалізація, євроінтеграція.

Динамічні соціальні умови сьогодення висувають нові вимоги до перспектив розвитку сучасної молоді, зокрема студентської. Майбутні суспільні лідери мають стати певним авангардом у духовному, економічному, культурному житті, набути таких навичок, які дозволять планувати власне майбутнє, знаходити соціально позитивні шляхи до найсміливіших мрій, реалізовувати власний творчий потенціал. Здійснення таких завдань актуалізується в умовах євроінтеграції, оскільки наближення до освітнього і культурного простору Європи має відбуватися не тільки на офіційному державному, але й на суспільному та ціннісному рівнях. Засвоєння соціальних цінностей дозволить молоді виявити соціально позитивну поведінку на різних рівнях соціального середовища, зокрема європейського. Отже затребуваними стають якості, що уможливають реалізацію позитивної взаємодії, зацікавленого та толерантного проникнення до культур інших народів. Однак, сучасна студентська молодь не завжди вирізняється громадянською активністю, деякі її представники мають споживацькі настанови, схильні до соціальних відхилень, частішають випадки екстремістських дій, зневаги до представників інших культурних та релігійних традицій. Педагогічно регульований процес соціалізації студентів у вищому навчальному закладі (ВНЗ) має попередити такі негативні прояви через посилення позитивного соціально-виховного впливу. Вочевидь складні виховні завдання мають вирі-

шуватися нестандартними засобами активізації та надихання на продуктивну просоціальну поведінку, соціально-творче існування студентської молоді, що уможлиблюється в процесі соціального виховання та реалізації соціально-педагогічної діяльності у ВНЗ засобами анімаційної діяльності.

Особливості інтеграції молоді у соціокультурне середовище в процесі соціалізації визначають Н. Лавриченко, С. Савченко та інші вчені. Соціалізація та соціальне виховання студентства стали об'єктом досліджень Ж. Баб'як, Ю. Загороднього, С. Шашенко та інших. Анімацію, як засіб вдосконалення соціально-виховного середовища аналізують А. Андрєєва, Т. Дедуріна, М. Петрова, Л. Сайкіна, Л. Тарасов. Специфіка анімаційної діяльності із студентською молоддю вивчається М. Петровою. Підготовка професійних аніматорів та анімація в сфері дозвілля досліджені Л. Волик, Т. Лесіною, І. Шульгою та іншими фахівцями.

Однак залишається невизначеною сутність соціалізації та соціального виховання студентства з метою оптимізації процесу євроінтеграції, зокрема через здійснення анімаційної діяльності як напряму соціально-педагогічної роботи у ВНЗ. Відтак, метою статті є наведення змістовних та організаційних аспектів процесу соціального виховання студентства шляхом оптимізації традиційних та застосування новітніх засобів, методів та форм анімаційної діяльності.

Передусім необхідно визначити завдання, які висуває процес євроінтеграції до сучасного студентства, оскільки вони зумовлюють зміст соціального виховання як складової процесу соціалізації у ВНЗ. Звернення до системи рис, притаманних сьогоднішньому європейському ідеалові особистості дозволяє акцентувати зокрема на таких: "відкритість новим знанням і новій практиці як у стосунках з людьми, так і в навчанні, фаховій діяльності; зростання незалежності від таких традиційних чинників соціалізації, як сім'я, релігія, раціоналізація лояльності щодо сучасних політичних, громадських, профспілкових та інших лідерів; віра у власні сили та можливості, неприйняття позиції фаталізму та пасивності при зіткненні з труднощами; прагнення посісти якомога вищий освітньо-професійний та соціальний статус; планування власної діяльності та власного життя; зростання зацікавленості суспільно-політичним життям, дедалі активніша участь у ньому; прагнення отримувати якомога більше інформації, бути в курсі справ як регіо-

нального, так і загальнонаціонального та міжнародного значення” [4, с. 248].

Не залишається сумніву, що такі риси мають стати орієнтиром сучасного виховання, зокрема у ВНЗ. Але не тільки раціоналізм та рух вперед за будь-яких умов є основою справжнього людського буття. Болонський процес наближає нас до європейського простору в сфері освіти, але зовнішні прояви інтеграції мають посилюватися соціально-ціннісною основою, на підґрунті яких формуються просоціальні якості (солідарність, взаємна підтримка, позитивна взаємодія, толерантність, альтруїзм). Отже до вказаних рис можна додати наступні: вміння діяти в команді, налагоджувати конструктивне спілкування, підтримувати одне один, проявляти активну життєву позицію, виявляти зацікавленість життям інших людей, організовувати творче співробітництво тощо.

Актуальності додає те, що заклад освіти (у нашому випадку вищої) відповідає за розвиток глобальних компетентностей, на які звертають увагу європейські дослідники. Так, Ж.Делор зважає на ціннісні напрями, за якими має розвиватися освіта й зазначає, що основними є наступні. Вміння жити разом – знання, розуміння культури інших народів, інших традицій, духовних цінностей. На цій основі має формуватися мораль мирного співіснування народів, як між країнами, так і в межах однієї країни. Вміння вчитися – проголошено як обов’язкову умову для навчання впродовж життя. Вміння діяти – можливість людини діяти в різних ситуаціях, часом непередбачуваних, працювати в команді. Вміння бути – повинно охоплювати вміння і навички для повної реалізації природних задатків кожної людини (уява, фізична сила, естетичний смак, здатність до спілкування) [3].

Власне змістом компетентностей обумовлюється те, що у систему навчально-виховного процесу необхідно запроваджувати інноваційні методи діяльності, які поширюють виховні впливи поза межі ВНЗ та стимулюють розвиток суб’єктності студентської молоді. Отже, необхідно відкривати межі соціального простору ВНЗ, налагоджувати взаємодію й активізувати соціально-виховний потенціал інших складових соціокультурного простору.

Якщо співвіднести перспективні риси молодих європейців, глобальні компетентності та соціальні цінності, то, на наш погляд, соціальне виховання у ВНЗ має потенціал сприяння здійсненню цих

важливих завдань. Оскільки соціальне виховання розглядається нами як складова процесу соціалізації особистості, дозволимо собі декілька зауважень щодо останньої дефініції.

Насамперед, зважаємо на те, що визначення поняття соціалізації в сучасній науці набуває сталих ознак, виокремлюються певні наукові моделі соціалізації, які певним чином специфікують розуміння соціалізаційних процесів. На наш погляд, для подальшого аналізу доцільно відштовхуватися від наступного: "соціалізація особистості – це засвоєння, відтворення і розвиток соціальним суб'єктом культури соціуму в процесі стихійного та цілеспрямованого залучення до системи нових суспільних зв'язків і залежностей, що сприяє розвитку форм його соціальності" [6, с. 14]. Зауважимо, що саме таке розуміння процесу входження в соціум та функціонування особистості в соціальному просторі зумовлює наступні умовиводи, котрі відбивають особливості соціалізації та соціального виховання студентства засобами анімаційної діяльності. По-перше, згідно з вказаним передбачається не тільки засвоєння та відтворення, але й безпосереднє залучення особистості до процесу розвитку культури певного соціуму, що сприятиме активній участі особистості у процесі вдосконалення соціального простору; по-друге, вказується на такі складові соціалізації як стихійна та цілеспрямована, а саме сфера дозвілля є простором й ресурсом для регулювання стихійних процесів на користь спрямованих, що є одним із завдань соціальної педагогіки; по-третє, зазначається можливість участі особистості в різних формах активної взаємодії із середовищем через включення та пряму участь у просоціальних процесах (сутнісна характеристика анімації), яка приводить до сходження людини сходами соціальних цінностей, тобто результативного процесу соціального виховання.

До того ж С. Савченко, який досліджує особливості соціалізації студентства, висуває ідею просторової соціалізації, для якої характерне природне входження студента у вузівське життя й оволодіння студентською субкультурою через організовану діяльність. Просторова соціалізація передбачає створення таких відносин у системі взаємодії студентства із соціумом, що його оточує, коли в ній провідними характеристиками є зацікавленість у результатах, коли студент брав участь у його підготовці, а не був пасивним споглядачем, водночас у природно організованому освітньому просторі формуються вміння, які передбачають перенесення на

інші соціальні практики, успішну адаптацію до змінених умов і здатність до їх зміни, педагогічно організоване середовище, культивоване у ВНЗ, є місцем не тільки засвоєння навичок інтелігентної поведінки й мислення, але й їх активного відтворення та перенесення на інші форми соціальної поведінки і творчості [7, с. 175-176]. Процес просторової соціалізації, на нашу думку, в першу чергу має зумовлюватися ціннісним підґрунтям, яке відображає важливість системи соціальних цінностей для процесу ефективного входження особистості в соціум. Ціннісний аспект передбачає й результативну активність особистості у реалізації вже засвоєного та набутті нового.

Зважаємо на те, що соціальне виховання студентської молоді – це процес цілеспрямованого створення умов для розвитку їх (соціальних суб'єктів) соціальності у всіх сферах соціуму [6, с. 14]. У нашому випадку студентство постає як спільнота окремих соціально активних особистостей та колективний учасник просоціальної взаємодії з іншими відповідними суб'єктами. Для реалізації соціального виховання має здійснюватися соціально-педагогічна діяльність (СПД) – науково обґрунтоване культуровідповідне регулювання соціального виховання в усіх сферах з метою непримусового набуття та розвитку соціальності суб'єктів соціуму [6, с. 14]. Таке розуміння дозволяє спроектувати СПД на умови конкретного ВНЗ, а також створити підґрунтя для розширення соціально-виховного середовища закладу вищої освіти.

Результатом соціального виховання студентської молоді, яке реалізується в процесі соціально-педагогічної діяльності, є розвинута соціальність як прояв ефективної інтеграції у соціальне середовище, починаючи від соціального середовища ВНЗ та поширюючи його до середовища регіону, країни, європейського простору. Тобто студентами мають засвоюватися соціальні цінності різних рівнів. Методи соціального виховання в такому випадку мають бути активними, непримусовими, спрямованими на вияв соціальної творчості, максимально стимулюючими участь студентів. На наш погляд, це можливо в межах анімаційної діяльності.

Анімаційна діяльність, як ефективний засіб активізації соціально-виховного процесу в сучасній системі освіти, поступово набуває вагомого значення, зокрема Петрова М.С., котра досліджувала проблему соціального виховання студентів, зазначає, що "анімаційна діяльність – це сукупність соціально значущих дій особистості, спрямованих на інтенсивну усвідомлену її взаємодію

з оточуючим середовищем та засвоєння соціально-культурних цінностей, у процесі задоволення релаксаційно-відновлювальних, культурно-освітніх та культурно-творчих потреб та інтересів" [5]. Тобто анімаційна діяльність сприяє ефективній соціалізації та соціальному вихованню. На наш погляд, саме анімація як процес одухотворення та олюднення соціальних стосунків є одним із засобів ціннісного оволодіння соціальною дійсністю.

В контексті євроінтеграції необхідно згадати, що анімація набула офіційного поширення з Франції й підґрунтям її розвитку була мета створення єдиного виховного простору. Цю ідею було підтримано у різних країнах, що позначилося на специфіці її здійснення: громадська анімація, активізація місцевої громади, одухотворення дозвілля тощо. Тому вважаємо, що не тільки сфера дозвілля є середовищем реалізації анімаційної діяльності, адже концепція зміцнення виховного середовища може бути адаптована до умов ВНЗ й застосована в інших напрямках навчально-виховного процесу.

Отже анімаційна діяльність зі студентською молоддю в соціально-виховному середовищі ВНЗ – процес активізації соціально значущих дій студентської молоді з метою розвитку соціальності на основі соціальної творчості, створення умов для вільного вибору культурних уподобань, одухотворення дозвілля й проявів громадської позиції у межах відкритої соціально-педагогічної системи. На наш погляд, завданнями анімаційної діяльності серед студентства є: розвиток громадянської активності й толерантності; налагодження ефективної комунікації; гармонізація міжгрупових та міжнаціональних відносин; урізноманітнення та поліпшення міжпоколінних стосунків; соціально-педагогічна підтримка молоді з особливими потребами; підвищення адаптаційного потенціалу молоді в нових умовах середовища; профілактика соціальних відхилень серед студентства.

Основною вимогою реалізації анімаційної діяльності є дотримання провідних ознак та принципів: пряма участь соціальних суб'єктів, активна позиція учасників, емоційно-творча спрямованість, повага до кожної особистості, емпатія та прийняття, позитивний ентузіазм, спрямованість на вдосконалення соціального простору різних рівнів та інші.

Теоретичне підґрунтя організації анімаційної діяльності зі студентством базується на таких положеннях: анімаційна діяльність у ВНЗ (по сукупності основних ознак) – складова позанавчальної діяльності, що може поширюватися на її різновиди (творчу, виконавську, соціально корисну, дозвілєву, громадську, етнографічну тощо); просторова соціалізація студентства засобами анімаційної діяльності має відбуватися у соціально-педагогічному середовищі ВНЗ, яке спрямоване на розвиток соціальності цих соціальних суб'єктів; для реалізації анімаційної діяльності зі студентством мають налагоджуватися зв'язки з різними соціокультурними інститутами (дозвілєвими центрами, кінотеатрами, музеями, парковими комплексами та іншими); анімаційна діяльність здійснюється завдяки специфічним засобам активізації просоціальної діяльності (мистецтво (театралізація, арттерапія, хореографія, кіно та інші), гра, народні традиції, туризм, громадська діяльність, засоби масової інформації, можливості музейної та бібліотечної складових соціокультурної сфери тощо). На нашу думку, ці засоби анімаційної діяльності (як види суспільної практики), є доцільними та актуальними, саме такими, яких потребує сучасна молодь.

Велика увага до засобів анімаційної діяльності зі студентською молоддю виправдана суттєвими можливостями активізації соціального виховання завдяки урізноманітненню та розширенню виховного простору ВНЗ. Отже, пропонуємо деякі правила застосування засобів анімаційної діяльності: засоби добираються відповідно до мети і завдань СПД; враховуються особливості суб'єктів анімаційної взаємодії; засоби використовуються комбіновано, що додає мотивації для активності студентства; дія одного засобу посилює дію іншого за рахунок вдалого поєднання; завдання соціального виховання можна вирішувати різними засобами анімаційної діяльності за умови їх доцільності; засоби, що використовуються на зовнішньому рівні ВНЗ, мають продовження на зовнішньому, засоби, які були визнані не дієвими, можуть бути замінені іншими.

Для реалізації анімаційної діяльності з метою інтенсифікації процесу соціального виховання студентства в умовах конкретного ВНЗ прикладом може слугувати алгоритм діяльності, який вже виявив позитивні соціальні результати. Творчий підхід та

винахідливість суб'єктів анімаційної діяльності детально описана у роботах Л. Тарасова та інших вчених, які досліджують діяльність Європейської асоціації аніматорів (ENOA) [1; 2; 8; 10]. Ця організація здійснює практичну анімаційну діяльність на міжнародному рівні. Переважна більшість проектів асоціації має просвітній та мотивуючий характер. Наприклад, у роботі з біженцями доцільним є поступове просування від активізації вирішення побутових проблем власними силами до згуртування, висування обґрунтованих вимог і лобювання власних інтересів у компетентних структурах. Застосування цього позитивного досвіду наближає до європейського освітнього та культурного середовища.

На нашу думку, такий алгоритм може працювати у межах конкретного вищого навчального закладу. Етапи запровадження анімаційної діяльності відповідно до алгоритму: визначення мети соціально-виховної діяльності, пошук команди однодумців, створення банку цікавих та корисних ідей, які мають реалізовуватися, здійснення анімаційної діяльності на внутрішньому рівні соціально-педагогічного середовища ВНЗ, налагодження зв'язків з соціально-культурними інституціями, постійний пошук нових методів форм реалізації анімаційної діяльності, вихід на зовнішній рівень виховного простору закладу вищої освіти, аналіз та коригування наступної роботи. Вважаємо, що за таким алгоритмом має діяти Центр студентської активності у масштабах вищого навчального закладу.

Практична реалізація вказаної діяльності здійснюється в Харківській державній академії культури (далі ХДАК), де протягом 2010-2012 навчальних років відбувається підготовка соціальних педагогів-аніматорів, які залучають до співробітництва студентів інших спеціальностей й реалізують власну активність у взаємодії з іншими соціокультурними інститутами.

Зважаючи на гасло "Об'єднуй та скеровуй", була запроваджена організаційна форма анімаційної діяльності під назвою "Анімаційна вітальня". На початку роботи встановлені правила її функціонування, серед яких: пряма участь та активна дія кожного в спільноті (ініціативна команда різних курсів та напрямів підготовки); вироблення ідей шляхом обговорення та конструктивної аргументації (під час попередніх заходів – дискусій, ток-шоу, мозкових штурмів); ротація зон відповідальності під час різних заходів (по черзі кожен має виконати обов'язки сценариста, режисера, декоратора, актора,

організатора, координатора, звукорежисера тощо); обов'язкова посильна участь кожного; ретельна підготовка та вдала імпровізація – складові успіху.

Надалі взялася до роботи "Анімаційна агітбригада", завданням якої було привернення уваги студентства та залучення їх до співпраці. Представники ініціативної групи з метою зацікавлення та мотивування проводили інтерв'ювання, анонсування, розповсюдження власних рекламних листівок тощо. Застосовувався прийом інтригування для зацікавлення студентів. Інша акція ініціативної групи мала назву "Приведи друга чи подругу", під час якої зацікавлені студенти мали змогу долучити представників інших курсів та напрямів підготовки, інших навчальних закладів до діяльності спочатку в якості гостей, а потім – учасників.

Шляхом сумісного обговорення та проблемного аргументування було вироблено напрями реалізації подальшої діяльності "Чужого навчайся – свого не цурайся", "Безмежний всесвіт традицій та інновацій" (ознайомлення з культурною різниці народів, зокрема європейського простору), "Джерела народної культури", "Мистецтво врятує життя".

Студентами було організовано та проведено різноманітні заходи – вечір-портрет, вечорниці, ярмарок на масляну, свято Великодня, привітання до Дня перемоги, розважальні ігрові та конкурсні програми для дорослих та дітей, культурно-освітня програма для людей похилого віку з метою набуття ними навичок володіння комп'ютером тощо. Діяльність анімаційної команди продовжувалася у підшефних інтернатах, територіальних центрах, закладах культури.

Робота з організації анімаційної діяльності серед студентства ХДАК буде продовжена через адаптовані традиційні та новітні форми. Власне "Анімаційна вітальня" – модернізована форма дозвілєвої роботи, яка базується на засадах клубної діяльності, але акцент зроблено на активні форми роботи та консолідацію учасників. "Анімаційний калейдоскоп" – форма роботи, яка надає можливості кожному виявити власний талант. Під час реалізації основна увага приділяється різнобічним вподобанням студентів, об'єднаним єдиною ідеєю. Соціально-педагогічний квест з елементами анімації дозволяє зацікавити, сприяти виявленню логічного мислення, швидко приймати рішення, діяти в команді. Напри-

клад, знайти скарб у академії, досліджуючи її історію. Завдання для квесту мають бути замасковані у різних корпусах та мати історичну спрямованість. Флеш-моб (соціо-моб) з метою привернення уваги до проблем окремих груп студентів, з наступним пропонуванням їх вирішення власними зусиллями. Анімаційна екскурсія з елементами подієвого туризму у ВНЗ для студентів 1 курсу та абітурієнтів. Самодіяльний документальний анімаційний фільм, в сценарій якого закладено висвітлення буття студентів та їх інтереси. Етно-анімація дозволяє виявляти, досліджувати та реконструювати особливості національної культури, поглибити розуміння джерел розвитку сучасного буття, яке має бути пов'язане з минулим та націленим на майбутнє. Віртуальна екскурсія в іншу країну через використання медіатехнологій та інше.

Таким чином, дослідивши особливості анімаційної діяльності з метою реалізації соціального виховання студентства в умовах євроінтеграції, можна дійти висновку про необхідність запровадження новітніх форм і методів позанавчальної роботи, які сприятимуть виявленню власної творчої активності студентської молоді. Для цього має запроваджуватися анімаційна діяльність у соціально-виховному просторі ВНЗ. Завдяки дотриманню правил її застосування та урізноманітненню засобів можливе створення сприятливих умов для розвитку соціальності студентства в процесі соціального виховання як складової соціалізації студентської молоді. Подальша діяльність має за мету сприяння розширенню ціннісного підґрунтя євроінтеграції. Перспективою подальшого дослідження можливостей анімації як засобу соціального виховання у ВНЗ є обґрунтування тематичних соціально-педагогічних програм з використанням анімаційної діяльності, розробка та реалізація на цій основі комплексних анімаційних заходів.

Література

1. Абрамов Л. К. Центр місцевої активності на базі будинку культури: методологія та технологія розвитку територіальної громади / Л. К. Абрамов, Т. В. Азарова. – Кіровоград : ІСКМ, 2010. – 116 с.
2. Анімація громадського життя / [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.lac.org.ua/animatsiya-hromadskoho-zhyttya/>.

3. Делор Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 5-32.
4. Ерасов Б.С. Социальная культурология / Б.С.Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 590 с.
5. Петрова М.С. Анимационная деятельность как средство социального воспитания студентов вуза : Автореф. дис. канд. ...пед. наук: 13.00.02 / М.С.Петрова. – Кострома, 2007. – 20 с.
6. Рижанова А. О. Развитие социальной педагогики в социокультурному аспекті: Автореф. дис. докт. ...пед. наук: 13.00.05 / А. О. Рижанова ; Луганськ. Нац.пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2005. – 44 с.
7. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук (13.00.05 – соціальна педагогіка) / Савченко С. В. – Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 455 с.
8. Тарасов Л. В. Социокультурная анимация: истоки, традиции, современность / Тарасов Л. В.. – М. : ЦСА «Одухотворение» 2008. – 132 с.
9. Шульга И. И. Опыт педагогической анимации в практике социального воспитания за рубежом / И. И. Шульга // Социальная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 90-93.
10. <http://enoa.ro/>

В статье рассматриваются особенности реализации социального воспитания студенческой молодежи средствами анимационной деятельности. Акцентировано внимание на специфике социализации студенчества в условиях евроинтеграции. Предложен алгоритм организации анимационной деятельности в условиях конкретного высшего учебного заведения с целью интенсификации развития социальности через внедрение новых форм внеучебной деятельности.

Ключевые слова: социальное воспитание, анимационная деятельность, социализация, евроинтеграция.

The article describes the peculiarities of realization of students' youth social education through the means of animation activity. Attention is accentuated on the specifics of studenthood socialization in conditions of eurointegration. An algorithm of organization of animation activity in conditions of certain higher education facility with a view to intensify the development of sociality through introduction of new forms of non-educational activity is proposed.

Key words: social education, animation activity, socialization, eurointegration.

УДК 796.011.3.378.72.057.87***В.І. Максимченко, м. Біла Церква***

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО-МАСОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена теоретичним аспектам аналізу особливостей організації спортивно-масової роботи зі студентами вищих аграрних навчальних закладів.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя студентів вищих аграрних навчальних закладів, спортивно-масова робота, ціннісне відношення до здоров'я і здорового способу життя студентів вищих аграрних навчальних закладів.*

Упродовж десятиріч однією з найгостріших проблем системи фізичного виховання вищих аграрних навчальних закладів залишається проблема масового залучення студентів до систематичних занять фізичною культурою, яка, на думку В.К. Бальсевича, зумовлена такими найбільш суттєвими чинниками [1]: 1) відсутністю національної доктрини реформування державної системи фізичного виховання й спортивної підготовки дітей, підлітків і молоді як обов'язкової умови фізичного та духовного оздоровлення населення, створення могутнього стимулу для формування нового рівня фізичної культури на основі освоєння цінностей здорового способу життя; 2) відсутністю в Україні матеріально-технічної бази, здатної забезпечити належні умови для повноцінних фізкультурно-спортивних занять у системі масового фізичного виховання студентів; 3) відсутністю педагогічних кадрів, здатних без перенавчання або додаткової підготовки працювати за новими технологіями фізичного виховання; 4) відсутністю діагностичного обладнання, а також спеціалістів, здатних забезпечити реалізацію здоров'я формувальної функції фізичного виховання; 5) низьким рівнем інформаційно-освітньої культури і відповідних потреб фахівців із фізичного виховання, а також і управлінців у сфері фізичного виховання, фізичної культури і спорту.

Подолання вищеназваних негативних характеристик стану масового фізичного виховання студентів, які тепер пропонуються й проводяться в державних вищих аграрних навчальних закладах

під контролем державних структур, передбачає створення принципово нової інфраструктури національної системи фізичного виховання підрастаючого покоління країни як провідної ланки в підготовці висококваліфікованих фахівців [1; 11, С. 119-122].

Законам України «Про освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Національною доктриною розвитку освіти України в XXI ст., концепціями національного виховання, педагогічної освіти та іншими документами стверджується необхідність стимулювання в молоді прагнення до здорового способу життя, створення умов для розвитку дитячого, юнацького та молодіжного спорту, туризму.

За результатами численних досліджень і нашого аналізу, істотного вдосконалення потребує організація фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи зі студентською молоддю [4, с. 14-16]. Тож проблема формування здорового способу життя у студентському середовищі, а надалі підтримки рівня фізичної активності молодих спеціалістів, удосконалення організації спортивно-оздоровчої діяльності у вищому аграрному навчальному закладі за сучасних соціокультурних умов залишається досить актуальною. Недостатня розробленість проблеми в теорії та практиці зумовили вибір теми дослідження.

Метою статті є аналіз особливостей організації спортивно-масової роботи зі студентами вищих аграрних навчальних закладів.

У працях багатьох авторів підтверджується факт існування тісного зв'язку між здоров'ям молоді і організацією, методикою фізичного виховання в вищих навчальних закладах [2; 6; 7, с. 2-5; 8, с. 10-15; 11, с. 119-122].

Аналіз передового теоретичного і практичного досвіду у сфері фізичного вдосконалення студентів дозволив виділити низку концептуальних підходів до фізкультурної освіти, апробованих в останній час: комплексний (Л.Б. Кофман, В.І. Лях, Г.Б. Мейксон); базово-варіативний (В.І. Лях, Г.Б. Мейксон); освітній (В.П. Рябінцев); диференційований (Е.А. Короткова, І.І. Сулейманов); тренувальний (М.Я. Віленський, Е.Н. Литвинов, Б.І. Туркунов,); оздоровчий; спортивно-видовий (В.В. Пономарьов); регіональний (Ш.Х. Ханкельдієв, В.В. Пономарьов), навчально-тренувальної спеціалізації (Є. Хромін), споетизований (В.К.Бальсевич) і інші.

Зусилля сучасної педагогічної науки спрямовані на розробку теоретичних і практичних засад фізичного виховання молоді, оптимальне визначення мети, удосконалення змісту, форм і методів фізкультурно-масової роботи.

Так, окремі аспекти організації фізичного виховання в контексті питань загальноосвітньої практики, соціально-педагогічної діяльності, історії професійної педагогічної освіти розглядали С. Єрмаков, М. Носко, Т. Пантук, О. Півень, Т. Ротерс, Т. Цюпак, Г. Шепеленко та інші; практичні й методичні чинники підготовки вчителів до фізкультурно-оздоровчої роботи з учнями загальноосвітніх шкіл – Н. Башавець, Л. Іванова, А. Полулях, І. Рядинська, Л. Сущенко, Б. Шиян, В. Ялович та інші; питання теорії та практики організації фізкультурно-масової роботи з молоддю – І. Андрухів, М. Баяновська, А. Бондар, О. Винничук, Ю. Жданович, В. Золочевський, А. Кухтій, М. Пантук, та інші; досліджували соціально-педагогічні та організаційні аспекти пропаганди масової фізичної культури та спорту, реклами фізкультурно-оздоровчих послуг і фізкультурних занять – В. Бабаліч, П. Виноградов, О. Жданова, Е. Кулинкович, О. Леонтєва, В. Осінчук, Т. Сусикова, Н. Тарасюк та інші.

Загальновідомими є факти, що здоров'я студентів вищих аграрних навчальних закладів знаходиться на низькому рівні. В числі головних причин такого стану – вплив гіподинамії і гіпокінезії. У студентів, особливо молодших курсів, відмічено порушення регуляторних механізмів, опорно-рухового апарату, дихальної системи; захворювання шлунково-кишкового тракту та інші.

Науковими дослідженнями доведено, що людський організм є системою, яка самоорганізується і самовідновлюється [2, с. 10-19]. Заняття з фізичного виховання в значній мірі сприяють реалізації цих функцій молодого організму. Разом з тим потенціали духовних і фізичних кондицій, закладених природою, ще недостатньо розкриті. Вирішити цю задачу під час планових академічних занять неможливо.

Фізична культура й масовий спорт у вищому аграрному навчальному закладі набувають першорядного значення, не тільки як основні засоби, що забезпечують оптимальний рівень життєдіяльності організму майбутнього фахівця, а також є необхідною умовою успішного розвитку сучасного українського суспільства, забезпечення економічної безпеки й досягнення національних стратегічних інтересів. Держава має дбати та створювати умови для занять фізичною культурою та спортом.

Фізичне виховання як складова частина цілісного вузівського процесу спрямоване на підготовку здорового спеціаліста, гармонійної особистості, здатної організувати й вести здоровий спосіб життя.

Для студентської молоді сьогодні стратегічно важливо створити такі умови, які б давали їй можливість брати участь у цілеспрямованій руховій активності не менше 8-10 годин, оскільки такий обсяг фізичного навантаження забезпечує оздоровчий ефект, сприяє зменшенню захворюваності, формуванню звички до подальших систематичних занять фізичними вправами [5, с. 62-67; 12, с. 225-227; 15, с. 87-90].

Доказано теорією та підтверджено на практиці те, що студентська молодь віддає перевагу не оздоровчим заняттям фізичної культури, а заняттям, які мають спортивне спрямування. Основний компонент таких занять – наявність змагальної діяльності й намагання досягнути найкращого результату [3; 9, с. 12-16]. Ці складники є запорукою успіху в кожній сфері діяльності, вони стимулюють людину до самовдосконалення, сприяють розвитку інтелектуальної, морально-вольової та фізичної сфер особистості. Отже, ширше впровадження спортивного методу фізичного виховання може покращити процес формування гармонійної особистості.

Навчання студентів у вищих аграрних навчальних закладах супроводжується новими соціальними і психологічними умовами. Адаптація до нових соціальних умов, підвищення інтенсифікації навчального процесу, значні розумово-емоційні навантаження на фоні обмеженого рухового режиму викликають напруження регуляторно-компенсаторних механізмів та потребують розробки науково-обґрунтованих профілактичних дій [13, с. 129-132; 14, с. 124-129; 17, с. 151-154].

Аналіз результатів низки досліджень з питань фізичного виховання студентів і його місце в системі підготовки сучасного фахівця, показав, що одними з головних завдань системи фізичного виховання практично усіх ВНЗ є зміцнення здоров'я і підвищення фізіологічної бази працездатності; участь у комплексному рішенні навчальних завдань на різних етапах навчання, сприяти зниженню впливу негативних факторів навчання; розвиток важливих психічних і психофізіологічних якостей, найбільш значимих для професійної діяльності; розвиток мотивації до самостійних занять фізичними вправами і спортом, формування рис фізичної культури особистості. На нашу думку, вирішення цих завдань можливо за допомогою серйозної трансформації систем спортивно-масової роботи зі студентами.

Залучення студентів вищих аграрних навчальних закладів до участі в спортивно-масових заходах має на меті забезпечити виховання у студентів потреби самостійно оволодівати знаннями, уміннями й навичками управління своїм психофізичним розвитком засобами фізичного виховання та масового спорту, навчитися застосовувати набуті цінності у життєвих ситуаціях майбутніх конкурентоспроможних фахівців.

Даний напрямок виховної роботи з фізичного виховання має на меті: формування у студентської молоді основ теоретичних знань, розвиток практичної і методичної здатності до фізичного і спортивного виховання, фізичної реабілітації, масового спорту як компонентів їх повноцінної, гармонійної та безпечної життєдіяльності; набуття студентською молоддю досвіду в застосуванні здобутих цінностей впродовж життя в особистій, навчальній, професійній діяльності, у побуті і в сім'ї; забезпечення у студентської молоді належного рівня психофізичного розвитку, належних показників функціональних та морфологічних можливостей організму, фізичних якостей, рухових здібностей, професійної працездатності; сприяння розвитку професійних, світоглядних та громадянських якостей студентів, як майбутніх конкурентоспроможних фахівців; підготовка та участь студентів у різноманітних спортивних заходах [6, с. 44].

Ключовим поняттям даного дослідження є спортивно-масова робота. Спорт – це певна сукупність фізичних вправ та ігор, які мають на меті розвиток і зміцнення організму. Спорт становить людську діяльність, котра склалась історично, базується на змаганнях, продукує переможців та спортивні досягнення. Масовий спорт здійснюється певною, часто масовою кількістю осіб. Масовий спорт – стимул для підвищення рухової активності людини, він доступний широким масам населення. Спорт передбачає регулярні заняття й участь у змаганнях.

В процесі теоретичного аналізу ми доходимо до такого висновку: спортивно-масова робота – це організація і проведення масових спортивних заходів для студентів з метою сприяння поліпшенню фізичної підготовленості, виявленню сильних спортсменів, пропаганді здорового способу життя.

В основу спортивно-масової роботи закладено масові фізкультурні заходи (простота правил і умов участі, доступність змісту

кожному учасникові незалежно від його підготовленості) і свята фізичної культури (масові видовищні заходи показового і розважального характеру, які сприяють пропаганді фізичної культури).

У нашому дослідженні фізична культура розуміється як процес і результат діяльності людини з перетворення своєї фізичної (тілесної) природи; це сукупність матеріальних і духовних цінностей суспільства, які створюються і використовуються для фізичного вдосконалення людей.

Фізичне виховання ми розглядатимемо як елемент ширшої системи виховання, якою охоплюються естетичне, етичне, екологічне та інші компоненти формування гармонійно-розвинутої особистості.

Найбільшу перспективу у викладених вище вимірах у наш час мають спортивно орієнтовані форми фізичного виховання, які, однак, не повинні розглядатися як ідеальні, вичерпні, якими ускладнюються шляхи пошуку ще ефективніших педагогічних технологій і форм організації процесу фізичного виховання молоді. Разом з тим, принциповим є те, що будь-які технології, форми і спрямованості змісту фізичного виховання повинні передбачати реалізацію процесу тренування як обов'язкової умови досягнення мети фізичного виховання в вищих аграрних навчальних закладах.

Однією з головних проблем належної організації спортивно-масової роботи у вітчизняних вищих аграрних навчальних закладах залишається недостатня мотивація студентів до систематичних занять масовими видами спорту в спортивних секціях навчального закладу через недостатню їх інформованість про позитивний вплив занять фізичними вправами, усвідомлення необхідності ведення здорового способу життя, відчуття потреби в необхідності зміцнення здоров'я й різнобічному фізичному розвитку.

Важливим напрямом активного залучення молоді до занять фізичними вправами й масовим спортом, підвищення рівня спортивно-оздоровчої діяльності студентів є просвітницька й освітня робота, високий рівень пропаганди й соціальної реклами в процесі організації фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи у вищих аграрних навчальних закладах.

Студенти, які залучені до спортивно-масової роботи у вищих аграрних навчальних закладах беруть участь у змаганнях різних рівнів (першість гуртожитку, навчальної групи, курсу, факультету).

Багатоступеневість внутрішньої системи змагань дає можливість студентам брати участь у змаганнях 8-10 разів протягом навчального року. Такій активності сприяє і правильно укладений календар спортивно-масових заходів, добір доступних видів спорту та можливість участі в них студентів із різним рівнем підготовленості.

Досить важливими є агітаційно-пропагандистські заходи під час підготовки та проведення універсиади. Ретельна підготовка учасників і місця змагань, урочисте відкриття змагань та підбиття їхніх підсумків, вчасне висвітлення ходу універсиади в таблицях, листівках і фотокартках – усе це підвищує інтерес до змагань, сприяє залученню студентів у спортивні осередки.

Отримані в процесі теоретичного аналізу результати дають підставу стверджувати, що студенти, залучені до спортивно-масової роботи, з більшим успіхом опановують розділи навчальної програми з фізичного виховання, мають значно вищі показники у виконанні практичних нормативів. Вони активніше проявляють себе в громадській діяльності як організатори занять фізичними вправами в гуртожитках, як спортивні активісти, як помічники викладачів, які ведуть позанавчальну роботу на факультетах. Отже, змагальна діяльність дає змогу реалізувати потребу студентів у самоутвердженні та самовдосконаленні й досягнути високих спортивних результатів, гармонійного розвитку, домогтися зміцнення здоров'я й підтримувати на високому функціональному рівні фізичні, духовні та психічні сили.

Спортивні змагання – одна з найбільш ефективних форм організації спортивно-масової роботи у вищому аграрному навчальному закладі. Вони повинні мати багатоступеневу структуру, відповідати інтересам спортивних колективів й окремих спортсменів та забезпечувати рівні умови для всіх їх учасників.

Отже, педагогічний процес спортивно-масової роботи вищих аграрних навчальних закладів повинен будуватися на основі загальних закономірностей системної організації. Для оптимізації процесу спортивно-масової роботи зі студентами вищих аграрних навчальних закладів необхідна визначена її регламентація, що враховує специфіку професійної діяльності випускників навчального закладу, етапу навчання, розвитку мотивації студентів до занять фізичною культурою і спортом.

Отже, на основі отриманих результатів теоретичного аналізу, ми прийшли до висновку, що загалом, структура спортивно-масової роботи зі студентами вищих аграрних навчальних закладів може

включати фізкультурно-спортивні заходи, спортивно-оздоровчі заходи, студентські спартакіади. Зі сказаного випливає: фізкультурно-оздоровча й спортивно-масова робота в вищих аграрних навчальних закладах – це складний, багатогранний процес, який вимагає регулярної і творчої діяльності адміністрації, педагогічних колективів, а також громадських організацій вищих аграрних навчальних закладів. Особливо уважно треба вивчати проект плану або хоч би загальні установки до плану спортивно-масової роботи вищих аграрних навчальних закладів, бо плани роботи з фізичного виховання повинні доповнюватись, змінюватись, якнайбільше впливати на позитивну діяльність вищих аграрних навчальних закладів.

У наступних дослідженнях необхідно продовжити подальше наукове обґрунтування спортивно-масової роботи на різних курсах навчання в межах вищих аграрних навчальних закладів; обґрунтування та підвищення освітнього значення спортивно-масової роботи вищих аграрних навчальних закладів; пошук нетрадиційних методів організації спортивно-масової роботи, шляхом врахування спортивних інтересів студентів і широкого застосування популярних видів спорту.

Література

1. Бальсевич В.К. Онтокінезиологія человека / В. К. Бальсевич. – М. : Теорія і практика фізической культури, 2000. – 275 с.
2. Волков Л.В. Теорія і методика детского и юношеского спорта : учебник для студ. вузов физ. Культури и ф-тов физ. воспитания высш. учеб. заведений / Волков Л.В. – Киев : Олимп. лит., 2002. – 296 с.
3. Карпюк І. Соціально-педагогічний аналіз системи фізичного виховання у вищому навчальному закладі / Ірина Карпюк // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Вип. 10. – Т. 3. – Л.: [б. в.], 2006. – С. 62-67.
4. Ключко В.М. Про систему організації фізичного виховання і масового спорту ХНАМГ та кафедру фізичного виховання і спорту / В.М. Ключко. - Харків: ХНАМГ, 2009. – 78 с.
5. Самчук О. Фізична активність як одна з умов формування здорового способу життя студентської молоді / О. Самчук, Н. Захожа // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. – Т. 2. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – С. 225-227.

6. Сергієнко Ю.П., Андрианов А.М. Формування психологічних якостей курсантів на заняттях з фізичної підготовки при навчанні в вищих навчальних закладах силових структур / Ю.П. Сергієнко, А.М. Андрианов // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. - №1. – С. 129-132.
7. Серорез Т.Б. Можливості вдосконалення аеробної та анаеробної продуктивності організму студентів засобами фізичного виховання (на прикладі тренувань з бігу) / Т.Б. Серорез // Педагогіка, психологія та медико - біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. - №3. – С. 124-129.
8. Хлопенко В. Роль фізичної культури та спорту у поліпшенні соціальної активності студентської молоді / Василь Хлопенко // Молода спортивна наука України : зб. наук. пр. з галузі фіз. культури та спорту. – Вип. 10. – Т. 3. – Л.: [б. в.], 2006. – С. 87-90.
9. Шалєпа О.Г. Організація та методика проведення масових фізкультурно-спортивних заходів у системі фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи в навчальних закладах: навч. посіб. / О.Г. Шалєпа, В.В. Золочевський. – Х. : Харк. гуманітарно-педагогічний ін-т, 2008. – 120 с.
10. Шевченко С.М. Педагогічні умови формування аналітичного мислення студентів вищих технічних навчальних закладів / С.М. Шевченко // Педагогіка, психологія та медико - біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2007. - №3. – С. 151-154.

Статья посвящена теоретическим аспектам анализа особенностей спортивно-массовой работы со студентами высших аграрных учебных заведений.

Ключевые слова: здоровый образ жизни студентов высших аграрных учебных заведений, спортивно-массовая работа, ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни студентов высших аграрных учебных заведений.

Clause is devoted to theoretical aspects of the analysis of features of sports - mass work with the students of maximum agrarian educational institutions.

Key words: a healthy image of life of the students of maximum agrarian educational institutions, sports - mass work, the attitude to health and healthy image of life of the students of maximum agrarian educational institutions.

УДК 379.821.015.311:159.952.13

В. Л. Маринич, м. Київ

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД ЯК РЕСУРС ООНОВЛЕННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглядаються наукові позиції щодо компетентнісного підходу в позашкільній освіті, стан і тенденції реалізації компетентнісного підходу як ресурсу оновлення програмного забезпечення позашкільних навчальних закладів.

Ключові слова: базові компетентності, компетентнісний підхід, позашкільна освіта, позашкільний навчальний заклад.

Одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з актуальними потребами в контексті інтеграції до європейського освітнього простору є його побудова на основі сучасних освітніх підходів [5, с. 13-14]. Останнім часом в Україні затверджено нові освітні стандарти, розроблено навчальні програми, реалізуються педагогічні технології, орієнтовані на компетентнісний підхід, відповідно ключові компетентності розглядаються як основа для оцінювання навчальних досягнень в українській освіті.

Про необхідність по-новому визначити мету навчання і функції навчального процесу в контексті сучасних цивілізаційних змін та нових вимог, які вони ставлять перед людиною говорить В. Кремень: „Виробити в дитини уміння, навички і бажання навчатися впродовж життя, щоб завжди бути конкурентоспроможною, та забезпечити індивідуальну й самостійну роботу учня, перебудувати зміст і методи навчання (з орієнтацією на компетентність), і тоді суспільство таких людей і буде знаннєвим суспільством” [6].

Виховання особистості засобами позашкільної освіти передбачає створення умов не лише для адаптації до нових суспільних і економічних відносин, але також для особистісного, творчого розвитку, професійного самовизначення дітей та молоді; актуалізує індивідуальні потреби особистості дитини, які не забезпечуються в достатній мірі в рамках освітніх програм загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх наукових досліджень свідчить, що компетентнісний підхід висвітлено у працях зарубіжних вчених Р. Бадера, Д. Мертенса, Б. Оскарсона, Дж. Равена, А. Шелтена та російських науковців І. Агапова, В. Болотова, А. Вербицького, І. Зимньої, Е. Зеєра,

М. Катупова, В. Лаптева, Н. Радіонова, В. Серікова, А. Тряпціна, А. Хуторського, С. Шишова. Складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі вивчали українські вчені І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, Л. Масол, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубочева та інші. Компетентнісний підхід в позашкільній освіті розробляли російські та українські науковці О. Биковська, О. Беляєва, В. Вербицький, Л. Вотякова, А. Золотарьова, О. Лебедєв, Г. Пустовіт.

Метою дослідження є аналіз наукових позицій щодо компетентнісного підходу в освітньому процесі, вивчення стану і тенденцій реалізації компетентнісного підходу як ресурсу оновлення програмного забезпечення позашкільних навчальних закладів.

Розглянемо сутність компетентностей, основні положення компетентнісного підходу, представлені у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Поняття компетентності як досвідченості суб'єкта у певній життєвій сфері трактує І. Бех. До поняття компетентності вчений відносить навчальні здібності, знання та вміння, моральні цінності і ставлення; визначає нижчий і вищий рівні компетентності. Зокрема, нищий рівень формує конструктивні знання, що приводить до розвитку досвідченості суб'єкта, водночас вищий рівень компетентності виступає як єдність, де науково орієнтована основа дії визначає логіку її практичного виконання [1, с. 5-7].

Тому тільки педагогіка розвитку, яка ґрунтується на діяльному та особистісно-орієнтованому підході, може забезпечити розвиток у суб'єкта компетентностей вищого рівня. Компетентнісний підхід, за переконаннями І. Беґа, повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння у суб'єкта розвиненої суспільної практики, а саме у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності [1, с. 5-7].

Різні аспекти компетентнісного підходу досліджує Л. Масол, яка визначає компетентність як багатогранний критерій результативності освітнього процесу. Вчена підкреслює, що результат освіти – компетентність у напрямках діяльності – необхідно трактувати як феномен, що має імовірнісний характер. Звідси, специфічний акцент оцінювання досягнень у царині освіти – відносність оцінки результатів діяльності учнів. Ключові (універсальні) компетенції – результат не лише освіти, але й усього досвіду людини. Будь-який перелік компетентностей завжди варіативний [8, с. 5-17].

Структура компетентності, як визначає Л. Масол, містить змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності,

орієнтації), самореалізаційний (активність і самостійність), креативний (творчість) компоненти [8, с. 5-17].

На підставі теоретичного аналізу та емпіричного досвіду А. Вербицький обґрунтував наступну інваріантну структуру будь-якої компетентності:

- ціннісно-смилова основа (відповідальність за результати діяльності);
- мотиваційна основа (потреби, мотиви, спрямованість діяльності);
- індивідуально-психологічна основа (здатності до діяльності);
- інструментальна основа (знання, вміння, навички, досвід діяльності);
- регулятивна основа (механізм реалізації компетенції в процесі саморегуляції діяльності) [3, с. 34-38].

Сучасна модель компетентнісного підходу, як з точки зору використаних ідей і уявлень, так і з точки зору актуалізації альтернативних підходів, внутрішніх протиріч і проблем, сформульована А. Хуторським. Автор узагальнює, що з позицій компетентнісного підходу основним безпосереднім результатом освітньої діяльності стає формування ключових компетентностей [9, с. 7].

В освітньому просторі України запроваджено державні освітні стандарти, ухвалено концепції, створено програми, побудовані на компетентнісній основі:

- Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” (2008);
- Державний стандарт початкової загальної освіти (2011);
- Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011);
- Концепція профільного навчання (2009);
- Національна рамка кваліфікацій (2011);
- Проект Київського стандарту освіти (2012).

Зазначені документи визначають перелік базових компетентностей для дошкільної, початкової загальної, базової і повної середньої, вищої освіти. Так, для початкової загальної освіти окреслений такий перелік базових компетентностей: вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій. Державний стандарт базової і повної середньої освіти визначає уміння вчитися, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності. Проект Київського стандарту освіти перелічує розвивальну, мовленнєву, інформаційну, інформатичну, наукову, загально-

культурну, міжособистісну, соціальну, громадянську, підприємницьку, здоров'язберігаючу компетентності. Національна рамка кваліфікацій України кожен з 10-ти рівнів кваліфікацій представляє як «інтегральну компетентність», узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності.

Можна стверджувати, що найбільш значимими серед представлених компетентностей є вміння вчитися (яка опосередковано включає в себе компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій та інформаційну), соціальна, загальнокультурна, здоров'язберігаюча компетентності. Цей перелік компетентностей відповідає соціальному замовленню суспільства.

Проблема реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті знаходиться у стані розроблення. З цього приводу існує ряд точок зору, на захист кожної з яких приводяться переконливі аргументи. Так, компетентнісний підхід в позашкільній освіті О. Биковська визначає як підхід, що базується на застосуванні в меті, завданнях, змісті, формах та методах позашкільної освіти компетентностей особистості. Практично його можна реалізовувати двома основними шляхами: через зміст освіти і методику позашкільної освіти. Серед компетентностей, що становлять основу реалізації компетентнісного підходу в позашкільній освіті, автор виділяє пізнавальну, практичну, творчу і соціальну компетентності [2, с. 7-16].

Російські науковці Л. Вотякова, О. Беляєва в контексті оцінки результатів додаткової освіти Російської Федерації виділяють для кожного віку школярів такі компетентності:

- компетентність у сфері взаємодії школяра з самим собою і з іншими людьми (особистісна);
- компетентність у сфері взаємодії з суспільством (соціальна);
- компетентність у сфері взаємодії з природою (пізнавальна);
- компетентність у сфері взаємодії з людською діяльністю (предметно-діяльнісна) [4, с. 8].

Визначення компетентності як здатності діяти в ситуації невідзначеності дає О. Лебедєв. Вчений говорить про те, що загальноосвітня школа не в змозі сформулювати рівень компетентності учнів, достатній для ефективного вирішення проблем у всіх сферах діяльності і у всіх конкретних ситуаціях. Ця здатність може бути реалізована і за рамками шкільної освіти (додаткова освіта). З цієї точки зору освітній процес не тотожний навчальному процесу. Освітній процес включає в себе і навчальний процес, і додаткову освіту дітей, і їх соціально-творчу діяльність, і практику повсякденного життя [7, с. 3-12].

У психологічній і педагогічній літературі немає єдиного погляду щодо класифікації компетентностей, зокрема у позашкільній освіті. Заслуговує на увагу думка Л. Масол, яка стверджує, що загальноосвітні компетентності доцільно вивчати як динамічну полісистему, що має складну структурну організацію, утворюється з великих блоків (груп) з функційною єдністю. Систематизувати й класифікувати загальноосвітні компетентності можна за різними параметрами й у різних площинах [8, с. 13].

На основі представлених психолого-педагогічних положень, результатів аналізу відповідних нормативних документів вважаємо доцільним класифікувати компетентності у позашкільній освіті за її основними завданнями, визначеними в Законі України «Про позашкільну освіту» (ст. 8). Багатовимірність досліджуваного феномену ускладнює спроби класифікувати освітні компетентності [8, с. 13]. Проте, визначивши ключові завдання, які вирізняють позашкільну освіту серед інших ланок безперервної освіти, а саме професійне самовизначення та творчу самореалізацію, можна виділити дві групи компетентностей: компетентності професійного самовизначення та соціально-психологічні компетентності. До компетентностей професійного самовизначення можна віднести здатність і прагнення в майбутньому реалізувати себе в певній сфері професійної діяльності. До соціально-психологічних компетентностей можна віднести компетентності, які гармонізують зовнішній і внутрішній світ вихованця, а саме здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими та розуміти себе – загальнокультурна, соціальна, креативна, здоров'язберігаюча компетентності.

Класифікація компетентностей у позашкільній освіті доцільна не лише у науковому, а й у прикладному аспекті. Керівник гуртка отримує перелік компетентностей вихованців, які він має сформувати в навчально-виховному процесі гуртків певного напрямку, а потім оцінити як результат позашкільної освіти. Розробка й обґрунтування комплексу компетентностей як відповідних індикаторів дасть змогу деталізувати вимоги до освітніх результатів гуртківців на рівні навчальних програм і методичних посібників з позашкільної освіти.

Враховуючи, що в сучасних умовах зміст освіти спрямований на формування компетентностей особистості, О. Биковська визначає необхідним включення основних компетентностей до навчальних планів, програм, посібників тощо. Крім цього, важливим вважає безпосереднє введення їх в навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах [2, с. 7-16].

Особливість діяльності закладів позашкільної освіти полягає у тому, що зміст навчальних програм гуртків, студій, секцій, клубів визначається соціальним замовленням, виходячи із запитів дітей, їхніх батьків, соціальних інститутів, з урахуванням індивідуальних освітніх потреб та інтересів у тому чи іншому напрямку творчості.

Оскільки компетентності завжди асоціюються з очікуваним результатом навчання, специфіка діагностування й оцінювання освітніх результатів гуртківців опосередкована особливостями гуртків певного напрямку діяльності (художньо-естетичного, туристсько-краєзнавчого, еколого-натуралістичного, науково-технічного, дослідницько-експериментального, фізкультурно-спортивного або спортивного, військово-патріотичного, бібліотечно-бібліографічного, соціально-реабілітаційного, оздоровчого, гуманітарного), метою і завданнями навчальних програм, природою пізнавальної інформації, пріоритетними видами навчальної і виховної діяльності тощо.

Отже, для того, щоб досягти нової якості позашкільної освіти, яка ґрунтуватиметься на компетентнісному підході, потрібні зміни в програмному забезпеченні, точніше – в характері навчальних програм. У зв'язку з цим розглянемо різні підходи до складання навчальних програм – традиційний і компетентнісний.

При традиційному підході програми гуртків різних напрямів розробляються незалежно один від одного. Зв'язки між гуртками представлені в кращому разі на рівні виділення загальних понять. З позицій компетентнісного підходу програми окремих гуртків повинні розглядатися як елементи освітньої програми позашкільного навчального закладу в цілому.

У різновиді навчальних програм позашкільного навчального закладу за освітніми галузями (профільні або багатопрофільні), або за статусом (програма закладу, підрозділу, творчого колективу, об'єднання тощо), або за видом впливу на вихованця (комплексна, інтегрована, тематична), вказуються ключові (базові) компетентності, для формування яких вони складені; галузі знань, на матеріалі яких реалізується програма; види пізнавальної і практичної діяльності; форми спільної роботи різних гуртків (вирішення комплексних завдань, виконання проектів, захист виконаної роботи перед групою фахівців різного профілю тощо).

Розробка таких програм на основі компетентнісного підходу може стати одним із перспективних напрямів інноваційної діяльності позашкільних навчальних закладів, оскільки зміст таких

програм може і повинен враховувати особливості конкретного позашкільного закладу – його соціального і виховного середовища, складу і чисельності гуртківців, творчого і професійного потенціалу педагогічного колективу [7, с. 3-12].

Компетентнісний підхід в позашкільній освіті об'єктивно відповідає і соціальним очікуванням у сфері освіти, і інтересам учасників навчально-виховного процесу. Разом з тим цей підхід вступає у протиріччя з багатьма стереотипами, що склалися в системі позашкільної освіти, існуючими критеріями оцінки навчальної діяльності дітей, діяльності педагогів, роботи адміністрації.

Причину реалізації компетентнісного підходу на дуже низькому рівні Ю. Швабл вбачає у тому, що педагогіка (і наука, і практика) в основному намагається асимілювати ідеї компетентнісного підходу й представити їх як різновид традиційної педагогіки. Це призводить до того, що компетентнісний підхід як освітня інновація просто не працює – інновація не реалізується. За своїм психологічним змістом компетентнісний підхід покликаний не доповнити або поліпшити сформовану педагогічну практику, а передбачає її зміну [10, с. 31-36].

Отже, реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті передбачає вирішення наступних задач:

- визначення на основі сучасних психолого-педагогічних підходів і відповідно до специфіки позашкільної освіти переліку компетентностей особистості як результату позашкільної освіти;
- розробки оновлених навчальних планів, програм, посібників;
- визначення методичних основ, загальних позицій щодо реалізації компетентного підходу в позашкільній освіті;
- удосконалення організаційних форм, методів навчання і виховання у позашкільній освіті;
- опису інтегральних характеристик якості підготовки випускників для складання кваліфікаційних іспитів випускників позашкільного навчального закладу на основі компетентнісного підходу;
- здійснення комплексного особистісного і соціально значущого освітнього контролю якості позашкільної освіти.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку має стати теоретичне узагальнення та визначення переліку базових компетентностей в позашкільній освіті та експериментальна перевірка методики формування компетентнісної сфери вихованців позашкільних навчальних закладів у пізнавально-практичній діяльності гуртків різних напрямків.

Література

1. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці / І. Д. Бех // Виховання і культура. – 2009. - №1-2 (17-18). – С. 5-7.
2. Биковська О. В. Реалізація компетентнісного підходу в позашкільній освіті / О. В. Биковська // Позашкільна освіта і виховання. – 2007. - №2. – С. 7-16.
3. Вербицкий А. А. Формирование инвариантов компетентности студента : ситуационно-компетентностный подход / А.А. Вербицкий, М. Д. Ильязова // Высшее образование сегодня. - 2011. - №3. – С. 34-38.
4. Вотякова Л. Е. Компетентностный подход в дополнительном образовании детей / Л. Е. Вотякова., О. М. Беляева. - Сыктывкар : 2009. - С. 8.
5. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – С. 13-14
6. Кремень В. Як нам реорганізувати освіту / В. Кремень // Дзеркало тижня. Україна. – 2011. – №13. – Режим доступу до інф. : http://dt.ua/EDUCATION/yak_nam_reorganizuvati_osvitu-79205.html
7. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. - 2004. - №5. - С. 3-12.
8. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі інтегративної мистецької освіти : посібник для вчителя / [Л. Масол, Н. Миропольська, В. Рагозіна та ін.] ; за наук. ред. Л. Масол . – К. : Педагогічна думка, 2010. – С. 5-17.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2002. - С. 7. – Режим доступу до журн. : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
10. Швабл Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швабл // Вища школа. – 2010. - №1. – С. 31-36.

В статье рассматриваются научные позиции относительно компетентностного подхода во внешкольном образовании, изучаются состояние и тенденции реализации компетентностного подхода как ресурса обновления программного обеспечения внешкольных учебных заведений.
Ключевые слова: базовые компетентности, компетентностный подход, внешкольное образование, внешкольное учебное заведение.

This article we consider the scientific position of competent approach to school education, studied the status and trends of the competency approach as a resource software update school educational institutions.

Key words: basic competence, competence approach, extracurricular education, school educational institutions.

УДК 372. 2. 034

*Г.Г. Маруніна, м. Київ***ДІАГНОСТИКА КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ ДІТЕЙ
СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У статті аналізуються дані, отримані в ході констатувального експерименту, що розкривають уявлення старших дошкільників про види гідності в умовах суспільного дошкільного виховання..

Ключові слова: гідність, старші дошкільники.

Актуальність дослідження основ культури гідності в старшому дошкільному віці зумовлена необхідністю виховання громадянина суспільства з розвинутим почуттям власної гідності. Державна політика в галузі дошкільної освіти, що визначається Конституцією, Законом України "Про освіту", Державною національною програмою "Освіта" (Україна ХХІ століття), Законом України "Про дошкільну освіту", Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні, спрямовує фахівців у галузі вікової та педагогічної психології на пошук оптимальних шляхів особистісного розвитку дошкільників, розкриття механізмів формування їхньої життєвої компетентності як здатності в міру своїх вікових можливостей самостійно та свідомо виробляти позитивне ставлення до світу і самого себе.

Теоретичний аналіз наукових джерел показав, різні аспекти означеної проблеми відображено у наукових працях І. Беха, О. Кононко, Н. Дятленко, В. Котирло, М. Лісіної, А. Сілвестру та ін. У вітчизняній педагогіці проблема виховання гідності у дітей висвітлювалась у роботах А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка, І. Синиці, С. Удовицької, Н. Чиренко.

Мета статті полягає в уточненні змісту понять „гідність”, представлення деяких результатів емпіричного дослідження стану культури гідності старших дошкільників – вихованців дошкільних навчальних закладів.

У своєму дослідженні спираємося на визначення, ключового поняття "культура гідності зростаючої особистості", І. Д. Беха, згідно з яким культура гідності особистості – це ціннісне ставлення до себе та до інших. Людина культури гідності – це самодостатня особистість, яка, в першу чергу, оцінює свої можливості, орієнтуючись на внутрішній поклик, лише потім враховує думки, оцінки, очікування інших стосовно себе [1, с. 132].

Дещо схожих поглядів дотримується О.Л. Кононко, яка вважає, що гідність – складний феномен, який поєднує в собі усвідомлення особистістю мотиву свого вчинку, самооцінку, самоконтроль, вольові зусилля, переживання за результат виконаної справи, гордість за свої досягнення, повагу до себе (самоповага), повагу до інших [2; 3].

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні також розглядається поняття гідності як провідної якості особистості, що проявляється у здатності поводитися самостійно, мати власну точку зору, не погоджуватись з несправедливою оцінкою своїх якостей та досягнень, уникати або чинити опір приниженням та образам, здатності доводити власну правоту, самостійно регулювати свою поведінку. Як природний механізм самозбереження особистості, що допомагає дошкільнику бути соціально компетентним, свідчить про повноцінний особистісний розвиток змістовних ліній „Я – психічне” та „Я – соціальне” сфери життєдіяльності „Я Сам”.

Сензитивність дошкільного віку для розвитку гідності підтверджується дослідженнями психологів: закладаються основи ціннісних орієнтацій особистості, виникають перші світоглядні уявлення, спостерігається надзвичайна пластичність психіки (Л. Виготський, С. Рубінштейн); висока емоційна сприйнятливність (О. Запорожець); з'являються такі особистісні новоутворення, як внутрішні етичні інстанції (Л. Божович, Д. Ельконін); формується самооцінка (М. Лісіна, О. Сілвестру).

На думку вітчизняних дослідників, закладати першооснови культури гідності слід вже у ранньому віці з підтримки у дитини впевненість у своєму праві, утриманні та відстоюванні власної гідності. Таке почуття є складовою моральних емоцій – задоволення, поваги, приниження, образи, гніву. Так, почуття самолюбства у дошкільника проявляється у поєднанні почуття власної гідності з ревним ставленням до думки про неї оточуючих людей. Виховання культури гідності можливе за умови сформованості у дітей самоповаги, яку ми розглядаємо як переживання шанобливого ставлення до себе, гордість за свої досягнення, успішну діяльність.

Програмою дослідження на констатувальному етапі були визначені такі завдання: виявити уявлення старших дошкільників про гідність людини, особливості її прояву в дошкільному віці, з'ясування уявлення дорослих (батьків та педагогів) про гідність, а також розробити критерії, показники та рівні сформованості у дітей видів гідності.

Критеріями оцінки ступеня сформованості основ культури гідності старших дошкільників визначено: когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінково-діяльнісний.

Так, *людська гідність* передбачає знання дитиною своїх прав, вміння позитивно ставитись до себе та до інших, відчуття несправедливості у ставленні до людей, виконання своїх обов'язків, повага інших людей. *Особистісна гідність* визначається такими показниками: знання форм ввічливого звертання до людей різного віку; знання про правила поведінки в громадських місцях, про власну родину; уявлення про свої позитивні та негативні якості; виявляти співчуття, співпереживання іншим, має власну точку зору, може не погоджуватись з несправедливою оцінкою своїх досягнень та якостей, виявляє елементи самоповаги; вміє відстоювати власну гідність; намагається захистити слабшого за себе; може обґрунтувати свої рішення та вчинки; координує свої дії з діями інших (децентрація); поводить себе мирнолюбно; поводить себе чесно, совісно у ставленні до себе та інших. *Національна гідність* визначається такими показниками: уявленням про себе як про українця; знанням назви своєї країни, столиці, рідного міста, назви державних символів; усвідомленням, що в світі багато різних країн, знанням назв кількох з них; проявам поваги до представників своєї та інших культур; виявленням допитливості до історії свого роду, народу, держави.

У ході констатувального експерименту було використано комплекс методів: педагогічне спостереження, індивідуальні бесіди з дітьми, вправи, ігри, аналіз продуктів діяльності дітей (малюнки), метод незакінчених оповідань, моделювання ситуацій морального вибору; анкетування батьків та педагогів.

В опитуванні взяло участь 62 старших дошкільника. Для зручності узагальнення результатів бесід, з метою уникнення перевантаження дітей всі питання розподілили за темами. З кожним досліджуваним 5 -7 років було проведено кілька циклів тематичних індивідуальних бесід. Нижче наведено орієнтовний їх перелік. Кількість питань під час бесіди варіювалась з урахуванням індивідуальних особливостей респондента на час проведення, але разом з тим за змістом питань було охоплено всі види гідності.

Для з'ясування знань про свої права та обов'язки дітям пропонувались такі питання: Бесіда про права: Що ти знаєш про правила, права? В яких документах розповідається про права дитини? Які права дитини ти знаєш? Що може зробити дитина, якщо порушують її права? Що означає слово „безправна людина“? Чим відрізняються

твої права від прав інших? Відрізняються чи ні права хлопчиків та дівчаток? У кого, на твою думку, у вашій родині більше прав? Чим відрізняються права від правил? Яких правил ти дотримуєшся?

Під час бесіди деякі діти говорили, що є у них є права, проте жоден не зміг назвати документи, в яких вони представлені; “будуть права, як у тата, коли виросту (документ на машину)”; “свідоцтво про народження”.

Діти так визначили зміст основних своїх прав: ходити в садочок; допомагати батькам; грати з домашнім улюбленцем, лікуватись; всіх любити, ділитись.

Відмінність між особистісними правами та правами інших дошкільники пояснили наступним чином: у всіх дітей однакові права; у дітей та дорослих права відрізняються (дорослі можуть ходити на роботу, у них є права на машину).

Переддошкільники назвали такі права членів своєї родини: право на машину (документ, який є у тата або у мами); у мами є право готувати їсти; у тата право допомагати мамі, грати зі мною.

Аналіз відповідей на запитання бесіди про свої права засвідчив, що у дошкільників досить розмите поняття про права людини, в переважній більшості характеристика прав стосується документів на машину; часто “права” плутаються з “обов’язками”.

Бесіда про обов’язки: 1. Чи знаєш ти, що таке обов’язок? 2. Чим обов’язки відрізняються від прав? 3. Які обов’язки ти виконуєш удома і в дитячому садку? 4. Які обов’язки ти виконуєш залюбки? 5. Які обов’язки для тебе неприємні? 6. У кого вдома з членів вашої сім’ї - найбільше (найменше) обов’язків? 7. Для чого, на твою думку, потрібні обов’язки?

У своїх відповідях дошкільники назвали такі обов’язки: “дивитись телевізор”, “ходити в садочок”, “їсти”, “ слухатись”, “ рости”, скласти іграшки.

На третє запитання респонденти поділились переліком обов’язків, які вони виконують вдома та в дитячому садку: прибирати, чергувати, доглядати домашніх улюбленців.

За висловлюваннями дітей, найбільше обов’язків у мами: прибирати, готувати, читати книжки дітям; „якщо тато захворів, то у нього зараз нема обов’язків”.

Метою наступної бесіди було виявлення знань дітей про поняття „повага”, визначення кола людей, яких дитина поважає за певними характеристиками, виявлення проявів цієї поваги у ставленні до інших: Поясни значення поняття „повага”. Кого ти пова-

жаєш? За що саме поважаєш? За що варто поважати інших людей? Як люди дізнаються про те, що ти їх поважаєш?

У дітей виникали труднощі з визначенням поняття "повага", проте більшість вихованців "чули десь таке", "дорослі казали".

Поважають діти членів своєї родини: бабусю, маму, тата, двоюрідних або рідних сестер та братів, пояснюючи своє ставлення: "їх люблю", "все для мене роблять", "брат грає зі мною".

З метою виявлення знань дитини про себе дітям пропонувалось виконати вправи, завдання. Так, гра: „Як я поважаю себе“ („Я - Я“ - самооцінка) була спрямована на залучення дошкільника до самооцінки своєї поведінки, фокусування уваги на власних переживаннях, своєї цінності для інших. Результати гри дали змогу поміркувати дитині над своїм ім'ям, дати оцінку власній поведінці, вчинкам, виявити уявлення про свої риси характеру, за що схвалює чи осуджує; як люди з найближчого кола спілкування ставляться до дитини, чим вони мотивують це.

Для виявлення знань дітей про форми ввічливого звертання до старших, молодших, однолітків, дошкільнику була запропонована гра „Закінчи речення“, в якій дітям потрібно продовжити речення в залежності від того, якої форми звертання вимагала ситуація: гостини; ввічливість під час приймання страв; як звернутись з проханням; слова вибачення, привітання, прощання; форми звертання з проханнями до людей різного віку.

Так, відповіді респондентів свідчать з одного боку про високу культуру ввічливості дітей, з іншого – про мовне обмеження (одноманітність відповідей, використання незначної кількості форм звертання).

Одним з допоміжних методів, який доповнював описані вище методи, був аналіз продуктів діяльності дітей, зокрема малюнку. Дошкільникам пропонувалось гра „Малюнки“. Вихователь просив вихованців виконати послідовно три малюнки на теми: „Я очима інших“, „Яким себе бачу Я“, „Я справжній“. В ході експерименту отримано 62 малюнки, після виконання яких з кожним досліджуваним старшого дошкільного віку було проведено індивідуальні бесіди щодо їх змісту. Техніка зображення під час аналізу продуктів діяльності до уваги не бралась. Малюнки аналізувались лише з точки зору того, як дитина оцінює свої вчинки, як оцінюють її інші люди, якою вона є насправді (в реалії), як ставляться різні люди до дитини.

Малюнки містили фігуру людини (дитина малювала себе), свій будинок, фею з будинком (дівчата), хлопчика з пістолетом або на

машині (статева приналежність), передавались емоції. Зображення однієї дитини на всіх трьох малюнках в основному відрізнялись величиною зображення (очима інших – маленький за зростом; справжній – середнього росту; в майбутньому – збільшена фігура), кольором, місцем розташування на аркуші (в центрі, внизу, в кутку).

Після виконання всіх трьох малюнків проводилась бесіда: Які малюнки схожі між собою? Які менше? Часто людина, яка дуже хотіла чогось досягнути, досягнувши бажаного, не відчуває радості. Чому так буває? Чого хоче людина на твоїх малюнках 1, 2, 3? Що спільного в їх бажаннях, а що відмінне?

“Очима інших”, як правило, з погляду близького кола оточення бачать себе маленькими, в яскравому одязі. “Яким себе бачу Я”: своє майбутнє діти пов’язують з навчанням в школі, у вузі, вибором професії; в новому одязі, с прикрасами (характерно для дівчат); у веселому настрої, рисами характеру (доброта, чесність, відповідальність, справедливість, товариськість).

Змістова складова дитячих уявлень про національну гідність виявлялась за допомогою бесід про родину та рідний край.

Бесіда на тему: „Моя родина” містила наступні запитання: Назви членів своєї родини. Кого в вашій родині найбільше поважають? В чому це проявляється? Чиїх порад ти завжди дослухаєшся? Чиїми зауваженнями можна знехтувати? Які в вашій родині є традиції? Які свята відзначають у вашій родині?

Дошкільники, як правило, з задоволенням називали членів родини. Сама поважна людина, на думку опитаних, мама, тато або бабуся, мабуть, найбільш значима, з якою дитина намагається проводити більше часу, щоб пограти, кудись сходити, щось розповісти. Серед родинних свят чільне місце посідають Новий рік та День народження (за яскравістю отриманих вражень).

Бесіда про рідний край містила запитання (кілька бесід): Назви своє прізвище, ім’я, по батькові. Чи знаєш, звідки пішла назва твого рідного міста? На якій вулиці ти мешкаєш? Назви відомі вулиці твого міста. Як називається місто, в якому ти живеш? Назви водойми, річки рідного краю. Назви відомі тобі рослини та тварини, які зустрічаються в нашій місцевості. Як називається наша країна? Назви народ, який мешкає на території України. Яка мова рідна для українського народу? Назви відомі тобі українські державні символи? За що ти любиш Україну? Які рослинні, тваринні символи України ти знаєш? Назви відомі тобі свята українського народу. Назви відомі тобі країни.

Ця бесіда проводилась з метою виявлення знань дітей про національну гідність дитини. Цікавим виявилось, що безпомилково дошкільники називали безліч інших країн, але назва рідної, країни, в якій вони мешкають, викликала труднощі. Так само респонденти виявили меншу обізнаність з символами, назвами рослин, водойм рідного краю, ніж з чужоземними.

Отримані результати дозволили виявити рівні сформованості культури гідності старших дошкільників.

До високого рівня було віднесено дошкільників, які демонстрували прагнення до самовираження та домагання визнання, але при цьому не гальмували активності. Самостійні, старанні, наполегливі у досягненні якісного результату. З довірою ставляться до дорослого, проте можуть протистояти його впливам. Націлені на успіх, добре орієнтуються у своїх можливостях (обирають завдання середньої та високої міри складності), відрізняються чіткою, впевненою, більш-менш адекватною самооцінкою – 12,9%.

До оптимального рівня було віднесено дошкільників, які прагнуть до самовираження, успіху, проте їм не завжди вдається самостійно завершити почату справу: не завжди вистачає старанності, терпіння, вмінь. У разі успішного завершення справи пишуться результатом, вимагають визнання від дорослих і однолітків. Помірно залежні від дорослого: його порад, зауважень, рекомендацій. Не залишаються байдужими до негативних суджень щодо себе: намагаються привернути увагу до позитивного, продемонструвати власні успіхи – 58,1 %.

До мінімального рівня: дошкільників, які прагнуть до самовираження за рахунок завдань середньої та низької міри складності, низькі домагання поєднуються із середньою успішністю. Переважають мотиви уникнення неуспіху. Постійно претендують на емоційну підтримку, схвалення дій. Несамостійні, без втручання і допомоги дорослого можуть припинити справу. Характеризуються низькою, не обґрунтованою самооцінкою. Нездатні протистояти деструктивним впливам оточуючих – 29%.

Отримані результати свідчать: старші дошкільники мають розмиті уявлення про гідність, її прояви, проте їхні уявлення схематичні, поверхневі, обмежені, недостатньо пов'язані з реальним життям. Спостерігається неузгодженість знань та самооцінок дітьми власної моральної активності. Це пояснюється дефіцитом уваги дорослих до розвитку культури гідності в умовах сімейного та суспільного виховання.

Подібні за змістом запитання були покладені в основу анкетування батьків та педагогів. Проведене анкетування дозволило встановити, що уявлення батьків про категорію „гідності” є обмеженими. Відповіді рідних на запитання можна пояснити браком часу, недостатністю належної педагогічної культури, дефіцитом виховних впливів, соціально-економічними проблемами сім’ї.

Анкетування педагогів виявило обмеженою поінформованість респондентів з питання виховання культури гідності у дошкільників, недооцінка уваги практично-ігрових методів в роботі; стурбованість з приводу пошуку ефективних шляхів для співпраці з сім’єю з даної проблеми.

Означений стан речей засвідчує, що цьому життєвому аспекту приділяється незначна увага з боку батьків та вихователів. Ці теми, як правило, розцінюються як такі, що з дорослішанням дитина сама буде цікавитися та розбиратися в них. Разом з тим, дорослі не вважають за потрібне вводити в дитячу субкультуру такі поняття, як „гідність”, „повага”, „права”, „обовязки”. Обмеженість багажу знань про себе, способи пізнання своєї особистості, недостатній розвиток національної гідності спонукають до розробки формувальних методик виховання культури гідності старших дошкільників.

Література

1. Бех І.Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості/ І.Д. Бех// Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: – [збірник наукових праць] / [ред. кол. О.В. Сухомлинська, І.Д. Бех та ін.] – Вип. 12. Кн. 1. – К. ; / Інститут проблем виховання НАПН України, МОН України, 2008. – С. 5-18.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості / Олена Леонтіївна Кононко. – К. : Освіта, 1998. – С. 129-137.
3. Кононко О.Л. Плакаємо в малечі почуття самовартісності/ Олена Леонтіївна Кононко. – Х. : Ранок, 2008. – 141 с.

В статье анализируются данные, полученные в ходе констатирующего эксперимента, раскрывающие представления старших дошкольников о достоинстве в старшем дошкольном возрасте.

Ключевые слова: *достоинство, самоуважение, старшие дошкольники.*

This article analyzes data obtained during konstatuvalnoho experiment that preschoolers about dignity education.

Key words: *dignity education, самоповага, preschoolers, children's existence.*

УДК 17.023.36

*В.В. Маршицька, м. Ірпінь***КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО ТА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ**

Проаналізовано сучасні підходи до сутності поняття «культура»; розкрито взаємозалежність понять «культура суспільства» та «культура особистості», окреслено передумови виникнення сучасної світової культурної кризи; узагальнено характерні ознаки кризових явищ у сучасній українській культурі та можливі шляхи їх подолання.

Ключові слова: культура, криза культури, культура особистості, культура суспільства.

Екологічні, економічні, соціальні проблеми у світі, які час від часу переростають у національні або міжнародні конфлікти, змушують визнати, що сучасний етап розвитку людства є переломним і висуває на перший план вічні, сутнісні питання існування кожної окремої людини, соціуму, людської цивілізації загалом.

Процеси глобалізації загострюють суперечності між типом культури нового інформаційного суспільства епохи постмодернізму і традиційною системою ціннісних орієнтацій. Як зазначає С.Кримський: «Людина вже не вичерпується визначенням homo sapiens, бо воно абсолютизує ознаку володіння розумом. А це не тільки обмежує людяність самою лише характеристикою інтелектуально розвиненої особи, а й затьмарює необхідність поєднання у визначенні людини розумного та морального як альтернативи машинному інтелекту. Людина є насамперед істотою, що має внутрішній світ, духовність, свою долю та зверненість до вищих цінностей» [3, с. 348].

Оскільки центром культури є людина з усіма її потребами і турботами, то особливе місце в соціальному житті займають і питання освоєння нею культурного середовища, і проблеми, пов'язані з досягненням ним високої якості у процесі створення і сприйняття культурних цінностей. Освоєння культурних багатств минулого виконує інтегративну функцію в життєдіяльності кожного суспільства, гармонізує буття людей, пробуджує у них потребу в розумінні світу як цілого. А це має величезне значення

для пошуку загальних критеріїв прогресу в умовах нестримного науково-технічного розвитку.

Загальновідомо, що культура як складне соціальне явище має кілька векторів – предметно-практичний і духовний, суспільно-історичний і особистісний. Мірилом освоєння людиною системи матеріальних і духовних цінностей конкретно-історичного суспільства, а також способів діяльності, спрямованих на створення, розвиток і перетворення існуючої системи цінностей, є культура особистості. У працях І.Зязюна, М.Заковича, О.Семашка, Л.Гумільова, С.Кримського, Ю.Павленка значна увага зосереджена на питаннях розгляду суспільної культури з позиції “людини в світі”, яка прагне перетворити його у “світ людини”, що дозволяє бачити в культурі ступінь розвитку самої людини. Адже культура як могутня соціальна система органічно втілюється у індивідуальній культурі – системі особистісних якостей людини, стає атрибутом людської індивідуальності, сферою реалізації здібностей, особливим способом внутрішньої детермінації діяльності та поведінки в природі.

Постановка завдання: окреслити передумови виникнення сучасної світової культурної кризи, охарактеризувати кризові явища в сучасній українській культурі та можливі шляхи їх подолання.

Визначальною причиною феномену кризи культури є протиріччя між стратегією розвитку матеріальної культури і своєрідністю духовних цінностей і прагнень людини. Розвиток матеріальної культури обумовлений науково-технічним прогресом, значно випереджає ріст духовної культури, все більш віддаляється від духовних запитів та ідеалів людства, перетворюючись в самостійний, самодостатній процес з обслуговування матеріальних потреб людей. Як результат, матеріальні засоби людського життя починають переважати за своїм значенням його духовні цілі, інтереси і надії людини зміщуються у бік “культури речей”.

Передумовою кризи сучасної культури в духовній сфері, яка характеризує таку тенденцію, став розрив між типом мислення людини та її ставленням до світу: технократичним і гуманітарним. Технократичний підхід орієнтується на ідею «підкорення природи», оволодіння світом за допомогою науки і техніки, існування людини на основі раціональності, переважного удосконалення її розумових здібностей та інформативності. Гуманітарний підхід зосереджується на дослідженні духовного світу людини, її системи ціннісних орієнтацій.

Криза сучасної духовної культури виявилася у формуванні і створенні так званої “масової культури” – популярної, комерційної культури, яка реалізується шляхом індустрії розваг. Ця культура зачіпає примітивні людські почуття і тому відповідає посереднім смакам масової публіки. Знімаючи стреси, напруження, вона водночас стандартизує почуття і нав’язує певні стереотипи мислення.

Ще однією важливою передумовою кризи, яка торкнулася перш за все матеріальної культури, стала глобалізація процесів людської життєдіяльності, посилення загальнопланетарної єдності людства, пов’язаної з інформатизацією суспільства.

Вносять свій вклад у духовну напруженість XXI століття і проблеми глобалізації ринкових відносин. Адже в наш час ринкова економіка вперше в історії людства стає повсюдною. А це веде до загрози універсалізації матеріального інтересу, до пріоритету прагматичних цілей перед духовними цінностями. Тим самим для збереження повноти людської сутності стає необхідним вироблення протистояння тиску бездуховного прагматизму.

У зв’язку зі специфічними особливостями праці, спеціалізацією, коли задіяна лише частина здібностей, людина втрачає властиве їй духовне начало, індивідуальність тією мірою, якою зростають матеріально-технічні здобутки суспільства. Водночас постійний поспіх, інтенсифікація взаємного спілкування, спільної праці та спільного буття багатьох у відносно обмеженому просторі призводить до того, що люди, зустрічаючись, тримаються відсторонено, відчужено. Вимушена зовнішніми чинниками обмеженість діяльності є настільки універсальною і систематичною, що, як наголошував С. Кримський, людина зникає до цього і вже не сприймає безлику поведінку як щось протиприродне.

Неухильно зникає властиве людині співчутливе ставлення до ближніх. Натомість проростають у різноманітних формах індивергентність, зверхність, зарозумілість, байдужість до людей, що вже не сприймається як форма невихованості, грубощів, а кваліфікується як світська поведінка. Тобто людина втрачає почуття родинності до подібних собі, а відтак стає на шлях антигуманності. Порятунку культури є одночасно порятунком людини, і навпаки: порятунку культури людина мусить почати із себе, ставши на шлях добродетності.

Ця проблема зростання духовності має не тільки універсальні, а й національно-регіональні ракурси, бо у взаємопов’язаному світі

XXI століття кожна нація виступає як своєрідна, неповторна і постанє людства. Тим більше, що глобалізація нашого часу торкається виробничих, технологічних, комунікаційних та фінансово-економічних сфер і не зачіпає диференціації національних культур. Тож не випадково, як зазначає С.Кримський, епоха глобалізації в сучасній історії називається періодом національних ренесансів багатьох країн, включаючи суверенізацію їхнього державного буття [3, с. 348-349]. Про нагальність цього завдання свідчить мала модель аналогічних процесів у Європі першої половини XIX століття.

Відомо, що після буржуазних революцій 40-х років XIX століття на Європейському континенті глобалізуються ринкові відносини. Але народи Європи, яка була на той час центральною зоною всесвітньої історії, відповідають на ці події масштабною духовною протидією. З 40-х років XIX століття беруть початок майже всі філософські течії сучасності – від марксизму до позитивізму і від екзистенціалізму до прагматизму та філософії життя. Досягає апогею розвиток європейського роману, класичної музики, культури романтизму та критичного реалізму. Це було ще небачене духовне піднесення людства. Такого піднесення потребує і сучасність.

Проблеми духовного відродження є стрижневими і для незалежної України. Україна потребує своєї віковічної духовності, тієї духовності, що народилася в надрах греко-слов'янської цивілізації України-Русі, тієї духовності, яку втілювала Києво-Могилянська академія, загалом духовності, яка зробила Україну суб'єктом світової історії.

Наша культура переживає важку кризу. Зазвичай вважають, що ця криза породжена війною. Проте таке твердження не зовсім справедливе. Війна і все, що з нею пов'язане, – лише прояв стану безкультурності, в якому ми знаходимося. У державах, які не брали участь у війні та не відчували на собі її безпосереднього впливу, засади культури також похитнулися – хоча і не так виразно, як в тих країнах, які постраждали від наслідків війни, найжахливішої за масштабами духовного і матеріального збитку.

Фатальним для нашої культури, зазначають філософи, є те, що її матеріальна сторона розвинулася набагато сильніше, ніж духовна. Рівновага її порушена. Під впливом відкриттів, які в небаченій раніше мірі, активізують використання існуючого природ-

ного потенціалу, умови життя індивідів, суспільних груп і держав зазнали радикального перетворення. Наші знання збагатилися, а можливості зросли в масштабах, які раніше навряд чи могли б вважатися мислимими. Завдяки цьому перед нами відкрилася перспектива забезпечити в деяких сферах життя набагато кращі, порівняно з колишніми, умови існування людини. “Захоплюючись успіхами науки та практики, ми – на жаль! – прийшли до помилкової концепції культури – наголошує С.Кримський. Ми переоцінюємо ці матеріальні досягнення і не беремо до уваги значення духовного начала в тій мірі, в якій повинні були б. Головне в культурі – не матеріальні досягнення, а те, що індивіди досягають ідеали вдосконалення людини й поліпшення соціально-політичних умов життя народів та всього людства і в своїх міркуваннях постійно керуються цими ідеалами. Лише тоді, коли індивіди в якості духовної сили працюватимуть над вдосконаленням себе та суспільства, буде можливо вирішити проблеми, які породжуються дійсністю. Відомо, що жодна країна в жодну епоху не виходила з кризи завдяки виключно економічним обставинам. Адже в основі економічної діяльності лежить певна психокультура, що потребує відповіді на запитання: для чого заробляти гроші? Усвідомлення такої психокультури як чинника діяльності й окреслює антикризовий вектор духовності” [3, с. 348-349].

Традиційно однією з перших жертв світової економічної кризи стає культура. Сьогоднішня фінансова криза не стала винятком. Музиканти, актори, художники, архітектори стикаються з різким скороченням кількості замовлень та складною грошовою ситуацією. Проте вплив кризи на культуру цим не обмежується.

Безперечно кризові явища у сфері культури в Україні помітні і без фінансових негараздів у світі – недостатність фінансування головна з них. Проте чи не варто нам зняти ширму негативу і краєм ока подивитися на можливі позитивні моменти, адже позитивний розвиток подій не виключений. Варто трохи зануритися в історію та привести декілька прикладів.

Кризові явища – це величезна кількість можливостей віднайти нові таланти, нахшталт Тараса Шевченка чи Василя Симоненка, які також творили в складні для України часи. Вони створювали свої шедеври в періоди гонінь та репресій з боку влади, що не завадило їм зійти на вершину літературного олімпу. Взагалі мистецькі

шедеври створюються в періоди переломів та великих суспільних потрясінь, коли суспільство завмирає перед вибором шляху своєї подальшої долі.

А світське життя, воно також зазнавало нових змін в періоди кризи. От, наприклад, мода. Варто лише згадати, що довжина спідниці була прямо пропорційна стану економіки в 60-х роках. Жінкам потрібно було заощаджувати, проте виглядати чудово, результатом чого стало зменшення розмірів спідниць і винахід «міні».

Якщо поглянути на стан самих людей, то можна відмітити, що багато хто, втративши роботу, почав більше налагоджувати своє життя і присвячувати свій вільний час духовному розвитку – відвіданню кінотеатрів, театрів, виставок.

Узагальнюючи сучасний культурологічний досвід, відомий дослідник О.М.Семашко зазначає, що про високу історичну зрілість і міжнародне значення будь-якої національної культури, яка прагне статусу світової, можна говорити тоді, коли вона, по-перше, здатна ставити і розв'язувати провідні загальнолюдські проблеми, що зачіпають корінні запити людського буття, які не обмежуються суто локальними інтересами; коли її ідеали, цілі й програми збігаються з об'єктивним напрямом історичного поступу і виражають потреби суспільного прогресу; коли вона висуває художників, вчених і діячів культури, здатних виразити ці потреби та ідеали з такою мірою істини й досконалості, що їх творчість набуває міжнародного значення; по-друге, коли вона досягає такого рівня розвитку, що її можна розглядати як цілісну систему, всі елементи якої міцно пов'язані між собою, продуктивно функціонують, підтримують на належному рівні її життєздатність і спроможність самозбереження; по-третє, коли вона тісно і дієво включена в міжнародний культурний процес, коли її духовні цінності ефективно діють на міжнародній арені, а її творчі сили беруть активну участь у культурному житті всього світу, в розв'язанні глобальних проблем; по-четверте, коли вона має багатий духовний і матеріальний потенціал, здатний зумовити її фактично безмежний успішний розвиток, коли їй властива здатність до самовідтворення на вищому рівні.

Сьогодні помітні два протилежних шляхи вирішення окресленої проблеми. Перший – це сподівання розв'язати кризові явища культури за рахунок розумної організації життя, виробництва, свідо-

мого підходу до усього, зміни орієнтирів розвитку науки і технології. Іншими словами, першорядне значення повинні мати цілі духовного і морального удосконалювання людини, а також поліпшення її матеріальних умов. Другий (т. зв. "альтернативний") шлях розв'язання кризових явищ – повернення людини або до різних модифікацій релігійної культури, або до форм життя, більш «природних» для людини, життя з обмеженими здоровими потребами, відчуттям єдності з природою і космосом, форм буття людини, вільної від влади техніки. Ці два підходи існують, але одночасно набирають силу і кризові явища.

Багатоманітність філософських підходів до аналізу проблеми подолання кризи сучасної культури обумовлена різним розумінням засад цієї кризи. Якщо причини виникнення кризи вбачаються в глобальних проблемах сучасності, тобто негативних проявах діяльності людей, то перспективи виживання людства пов'язують із значним обмеженням такої діяльності і навіть припиненням техніко-економічного росту або із кардинальною зміною шляху розвитку сучасної цивілізації: перехід від техногенної до ноогенної культури, яка передбачає вирішальну роль екологічних законів у бутті людей. Якщо ж основа культурної кризи пов'язується із занепадом духовно-моральних установок сучасного людства, то подолання кризи полягає у внутрішньому перетворенні людини, виробленні її переважної орієнтації на духовні цінності, на єдність з Богом (М. Бердяєв, С.Кримський).

Таким чином, в умовах глобалізації, загрози розвитку національних культур і небезпеки нарощування міжнаціональних суперечностей, значно підвищується роль культурно-естетичних факторів становлення особистості. Особистісний вимір, у свою чергу, можна розглядати як перетин кількох площин: інтелектуальної (культура розуму), морально-етичної (культура почуттів) та естетичної (культура творчості). Якщо розглядати освіту в культурологічній площині, пріоритетною стає її культуротворча функція, у соціологічній – функція соціалізації представників певної спільноти, у психологічній – формування індивідуальності, особистісне зростання людини (самостворення, саморух) шляхом розгортання її сутнісних сил, удосконалення здібностей, збагачення потенціалів. На наш погляд, у реальності ці функції природно інтегруються, адже культура суспільства і культура людини, яка є результатом привлас-

нення соціокультурних цінностей в індивідуальному досвіді, – це мов би дві сторони однієї медалі: духовної зрілості людина може досягти шляхом успадкування й розвитку культурних цінностей, а підвищення культури особистості призводить до збагачення культури загалом.

Література

1. Дашкевич Я. Постмодернізм та українська історична наука/ Я.Дашкевич // Україна крізь віки. – 2000. – №5 – С. 15-29.
2. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы/ Гумилев Л.Н.. – СПб. : ООО «Издательский Дом «Кристалл», 2003. – 576 с.
3. Кримський С.Б. Під сигнатурою Софії / Кримський С.Б. – Київ. : Вид.дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – 367 с. – С. 348– 349.
4. Культурологія: українська та зарубіжна культура: [навч. посіб.] /М..М.Закович, І.А.Зязюн, О.М.Семашко та ін.; за ред.М.М.Заковича. – К. : Знання. – 2007. – 567 с.
5. Павленко Ю.В. История мировой цивилизации. Философский анализ / Ю.В.Павленко. - 2-е изд.- К. : Феникс, 2004.- 760 с. – С.548– 704
6. Холап Г. Особливості і характер сучасної культури / Г.Холап // Донецький вісник Наукового товариства ім. Шевченка. Т.6 – Донецьк : Східний видавничий дім. – 2005. – с. 232
7. Хосе Хоакін Бруннер. Глобалізація, освіта і революція в технології / Хосе Хоакін Бруннер // Перспективи. – 2001. – №3. – С. 9 – 26.

Проанализированы современные подходы к определению понятия «культура»; раскрыта взаимозависимость понятий «культура общества» и «культура личности»; очерчены предпосылки возникновения современного мирового кризиса; подана обобщенная характеристика проявлений кризиса в современной украинской культуре та возможные пути их преодоления.

Ключевые слова: культура, кризис культуры, культура общества, культура личности.

Modern approaches to the notion of «culture» reveals the interdependence of the concepts of «culture of society» and «culture of personality», outlines the conditions of contemporary global cultural crisis; generalized characteristics of the crisis in modern Ukrainian culture and ways of overcoming them.

Key words: culture, culture of personality, culture of society, the crisis of culture.

УДК 378. 22 : [811. 111 + 821. 111]

Д. С. Мацько, м. Луганськ

ОЦІНЮВАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА)”

У статті розглядається проблема організації фахової підготовки студентів магістратури. Доводиться, що практика виступає невід’ємною складовою навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”. Шляхом визначення критеріїв, показників і шкали оцінювання автор теоретично обґрунтовує систему оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)”.

Ключові слова: критерій, науково-педагогічна практика, система оцінювання, студент магістратури, фахова підготовка.

З набуттям Україною незалежності суттєво розширилися можливості міжнародної співпраці в усіх сферах життя людства, що зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих викладачів іноземної мови. Кваліфікація викладача виявляється у високому рівні філологічної та методичної підготовки й здатності педагога проводити власні наукові пошуки та впроваджувати результати останніх у процес викладання іноземної мови. Англійська мова має статус мови міжнародного спілкування, що пояснює постійне збільшення числа бажаючих її опанувати. Отже, одним з ключовим завдань системи вищої освіти України виступає підготовка кваліфікованих спеціалістів у царині англійської філології. Одним зі способів підвищення професійного рівня фахівців з англійської філології виступає навчання студентів за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр”, що уможливорює отримання ґрунтовних знань і набуття вмінь з обраної спеціальності та проведення науково-дослідницької роботи. Невід’ємною складовою фахової підготовки студентів магістратури виступає науково-педагогічна практика, що дозволяє оцінити педагогічну (викладацьку) компетентність пошукувача.

Проблема підготовки магістрів знаходить своє відображення в роботах С.Вітвицької, І. Княжевої, Л.Ніколаєвої та інших учених. Проблема організації педагогічної практики студентів вищого

навчального закладу знаходить своє відображення в розвідках О. Весни, М. Кратінова, Н. Ларіонової, С. Романа, О. Чиж та інших педагогів. Зокрема, В. Роман розглядає проблему змісту науково-дослідної діяльності студентів під час педагогічної практики з іноземної мови у школі [4]. Утім, проблема оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” характеризується недостатньою теоретичною та методичною розробленістю.

З огляду на викладене вище, мета статті – теоретично обґрунтувати систему оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)”.

Реалізація мети наукової розвідки передбачає уточнення терміну “система”. Як зазначає Д. Чернілевський, система являє собою сукупність взаємопов’язаних елементів, які функціонують як дещо єдине, цілісне [5, с. 425]. Досвід роботи методистом з науково-педагогічної практики здобувачів рівня “магістр” спеціальності “Мова та література (англійська)” дозволив визначити коло питань, які виникають під час оцінювання педагогічної практики пошукувачів. До таких питань ми відносимо:

1. Що оцінювати?
2. На підставі чого оцінювати?
3. Як оцінювати?

Пошук відповіді на перше питання вимагає визначення критеріїв, за якими проводитиметься оцінювання наукової практики студента магістратури. У науковій літературі термін “критерій” (від грецьк. “kriteriόν” – “засіб судження, прийняття рішення”) визначається як головна ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація предметів, явищ, якостей; засіб вимірювання [2, с. 471].

Оцінка науково-педагогічної практики передбачає не тільки визначення критеріїв, але й аналізу того, наскільки повним було виявлення певної ознаки студентом. На повноту прояву критерію вказує показник. У науковій літературі термін “показник” отримує наукове трактування як дані, на підставі яких можна робити судження про розвиток, хід, стан чогось [3, с. 201]. Показник виступає невід’ємною складовою системи оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістрантів, оскільки він дає відповідь на те, на підставі чого маємо оцінювати.

За результатами практики студенту має бути виставлена оцінка в балах відповідно до вимог кредитно-модульної системи. У зв'язку з цим постає необхідність співвіднесення показників і шкали оцінювання практики. Інакше кажучи, маємо оцінювати ступінь прояву критерію у межах кількості балів, що характеризують показник. Отже, вироблення шкали оцінювання науково-педагогічної практики має дати відповідь на останнє з поставлених питань, а саме: "Як оцінювати результати практики?"

Таким чином, система оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" являє собою сукупність критеріїв, показників і шкали оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)".

Теоретичне обґрунтування системи оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" вимагає, на наш погляд, з'ясування змісту практики та особливостей професійної діяльності майбутнього викладача англійської мови та літератури.

За час науково-педагогічної практики студент магістратури зазвичай має відвідати п'ять занять. Заняття можуть проводитися як студентами магістратури, так і викладачами. До обов'язків студента також відноситься проведення відкритих занять та відкритої лекції за темою свого наукового дослідження. Таким чином, зміст науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" передбачає виконання такого обсягу роботи:

- а) відвідування й аналіз занять однокласників і / або викладачів;
- б) проведення відкритих занять з англійської мови;
- в) проведення відкритої лекції за темою свого наукового дослідження.

Аналіз занять інших викладачів є, звичайно ж, достатньо суб'єктивною справою. Утім, ми вважаємо, що є дві складових, які суттєво підвищують "валідність" (обґрунтованість) проведеного аналізу. Першою складовою виступає повнота аналізу. Про повноту представленого аналізу свідчить наявність даних про час місце проведення заняття, його тему, кількість присутніх на занятті студентів і завдання, що ставив педагог перед початком заняття. Проводячи аналіз заняття, варто відзначити види робіт,

що використовувалися на заняття; їх обґрунтованість і доцільність використання. Важливу роль у підвищенні об'єктивності аналізу відіграє також і визначення орієнтовного часу, що відводилося на практику говоріння студентів. Невід'ємною складовою ґрунтовного аналізу має бути визначення позитивних і негативних моментів у проведенні заняття та надання певних рекомендацій із оптимізації навчального процесу. Зазначимо, що для полегшення процедури аналізу доцільно обирати заняття, що передбачають активну роботу студентів. Певні складнощі для аналізу становитимуть лекції, заняття із індивідуального читання тощо.

Таким чином, одним із критеріїв оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" є повнота аналізу відвіданого заняття.

Як уже зазначалося, процедура аналізу заняття має суб'єктивний характер. Обґрунтованість проведеного аналізу значною мірою визначається тим, наскільки аргументовано автор аналізу виклав свою позицію. Недостатньо просто сказати, що цей вид діяльності відповідав поставленим цілям, а інший – ні. Студент має обґрунтувати власну позицію, наводячи якомога більше аргументів на підтримку своєї точки зору. Своєрідною "доказовою базою" можуть виступати час, протягом якого говорили студенти / викладач; зацікавленість студентів у виконанні певного виду роботи тощо. На підтвердження аргументації зроблених спостережень студент магістратури може навести висловлювання чи зауваження студентів групи, за проведенням заняття, в якій він спостерігав.

Отже, наступним критерієм оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" виступає аргументованість аналізу відвіданого заняття.

У науковій громадськості може скластися враження, що перші два критерії практично не стосуються власне педагогічної діяльності. Утім, ми вважаємо, що вміння правильно проаналізувати відвідані заняття відіграє важливу роль у формуванні педагогічної (викладацької) культури майбутнього учителя, оскільки воно дозволяє взяти з досвіду інших викладачів все найкраще й уникати чужих помилок.

Викладач виступає для студентів носієм мови, що передбачає здатність педагога вести невимушену бесіду іноземною мовою, дотримуючись усіх фонетичних, граматичних правил. З огляду на вищевикладене критерієм оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” є відсутність у мовленні викладача помилок.

Одним із ключових принципів організації навчального процесу виступає принцип посильності, який передбачає ґрунтування нового матеріалу на вже знайомій та зрозумілій для студентів інформації. Студенти магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” нерідко припускаються своєрідного “мовного стрибка”. Маємо на увазі ситуацію, коли незнайома одиниця мови пояснюється за допомогою більш складних термінів. За таких обставин, по-перше, не працює принцип посильності; по-друге, не відбувається актуалізації (повторення у спілкуванні) раніше вивченого лексичного та граматичного матеріалу. Таким чином, одним із критеріїв оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” виступає дотримання здобувачем принципу “мовної посильності”.

Викладач англійської мови має прагнути до того, аби скоротити до мінімуму власну мовленнєву присутність на практичному занятті, більше часу віддаючи своїм студентам для висловлення власних поглядів, ідей тощо. Інакше кажучи, час, відведений на говоріння студентів, має бути більшим за час говоріння викладача. Отже, критерієм оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” є превалювання часу говоріння студентів англійською мовою над часом говоріння викладача ($SST > TST$).

Вивчення англійської мови є процесом отримання, осмислення та використання знань про її будову та функціонування. Повідомлення студентам певної суми знань фактично усуває студентів від продукування знань, що може бути причиною внутрішнього неприйняття. Таке неприйняття може виявлятися або у формі „мовчазного нейтралітету”, або у формі „супротиву”. Виходячи з викладеного вище, викладач має пропонувати студентам якомога більше проблемних, творчих завдань. Отже, одним із важливих критеріїв оцінки науково-педагогічної практики студентів магістра-

тури спеціальності "Мова та література (англійська)" має виступати використанням здобувачем мовленнєвих завдань проблемно-творчого, продуктивного характеру.

Особистість характеризується індивідуальними психофізіологічними особливостями (вид пам'яті, тип акцентуації характеру тощо), які значною мірою впливають на темп засвоєння матеріалу та, як наслідок, темп навчання. У процесі вивчення іноземної мови студенти часто-густо потребують різного часу для осмислення й розуміння матеріалу, що вивчається. Успішність вивчення іноземної мови залежить від того, наскільки викладач зміг урахувати зазначені особливості студентів у процесі навчання. Таким чином, одним із ключових критеріїв оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" виступає застосування у процесі навчання індивідуального підходу до студентів.

Процес навчання має завжди носити діалогічний характер. Показником опанування мови виступає насамперед здатність студента до вільного (невимушеного) спілкування іноземною мовою, використання в процесі комунікації набутих знань і вмінь. Отже, викладач має спонукати своїх студентів до того, аби якомога більше розмовляти англійською мовою. Виконуючи роль носія мови, викладач англійської мови виступає посередником рідної та англомовної культур. Зі збільшенням кількості іноземних студентів слухач магістратури при проходженні практики може стикнутися з проблемою одночасного навчання представників різних народів і культур. З огляду на вищевикладене, критерієм оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" виступає міжкультурна толерантність педагога.

Під час науково-педагогічної практики студенти мають також провести відкриту лекцію за темою свого наукового дослідження. При підготовці та проведенні лекції студентам необхідно пробудити у слухачів інтерес до тематики і питань лекції, знайти "точки дотику" між проблематикою власного дослідження й загальновідомими подіями суспільного життя чи матеріалом, що вивчається зараз або вивчався нещодавно. Отже, критерієм оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності "Мова та література (англійська)" має бути вміння пробудити у студентів інтерес

до проблем англійської філології (літературознавства) / методики викладання.

Показником ефективності лекції є емоційне прийняття матеріалу. Як справедливо зазначає І. Бех, основою для осмислення та прийняття чогось особистістю виступає Его-залученість [1, с. 257]. З огляду на викладене вище, під час лекції здобувач має ставити перед аудиторією проблемні питання і спільно з молоддю шукати відповіді. Таким чином, одним із критеріїв оцінки науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” виступає інтерактивність лекції з англійської філології (літературознавства) / методики викладання.

Авторська система оцінювання науково-дослідної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)” наведена в таблиці (див. табл. 1):

Таблиця 1

Система оцінювання науково-педагогічної практики студентів магістратури спеціальності “Мова та література (англійська)”

Критерій	Показник	Бали
Повнота аналізу відвіданого заняття (10 балів)	аналіз є повним	10
	порушення структури незначні	7 – 9
	відсутні деякі елементи аналізу	5 – 6
	аналіз виконано недбало	0 – 4
Аргументованість аналізу відвіданого заняття (10 балів)	аналіз аргументовано	10
	є деякі зауваження до аргументації	7 – 9
	частина аналізу не аргументована	5 – 6
	аналіз практично не аргументовано	0 – 4
Відсутність у мовленні викладача помилок (10 балів)	помилки немає	10
	є незначні помилки / помилки, що виправлялися / обмовки	7 / 8 / 9
	були допущені значні помилки	5 – 6
	кількість помилок була зовеликою та впливала на розуміння	0 – 4
Дотримання викладачем принципу “мовної посиленості” (10 балів)	принцип дотримано	10
	не завжди намагався дотримуватися	7 – 9
	мало опікувався дотриманням принципу	5 – 6
	принцип не дотримано (практично не дотримано)	0 – 4

Превалювання часу говоріння студентів (SST>TST) (10 балів)	студенти мали повну свободу говоріння	10
	іноді викладач не давав достатньо часу для висловлення думки	7 – 9
	майже завжди викладач втручався у говоріння	5 – 6
	у студентів практично не було змоги висловитися	0 – 4
Використання продуктивних мовленнєвих завдань (10 балів)	постійно	10
	у більшості ситуацій	7 – 9
	іноколи	5 – 6
	ніколи (майже ніколи)	0 – 4
Застосування індивідуального підходу (10 балів)	постійно	10
	у більшості ситуацій	7 – 9
	іноколи	5 – 6
	ніколи (майже ніколи)	0 – 4
Міжкультурна толерантність (10 балів)	постійно	10
	у більшості ситуацій	7 – 9
	іноколи	5 – 6
	ніколи (майже ніколи)	0 – 4
Уміння пробудити інтерес до лекції (10 балів)	виражене	10
	у більшості ситуацій	7 – 9
	іноколи проявлялося	5 – 6
	ніколи (майже ніколи)	0 – 4
Критерій	Показник	Бали
Інтерактивність лекції з англійської філології (літературознавства) / методики викладання (10 балів)	викладач постійно спонукав студентів до участі в обговоренні питань лекції	10
	викладач намагався спонукати / часто спонукав студентів до участі в обговоренні питань лекції	7 / 8 – 9
	залучення студентів до обговорення не носило системного характеру	5 – 6
	викладач надавав “готові” знання	0 – 4
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ		100

Навчання за освітньо-кваліфікаційним рівнем “магістр” сприяє підвищенню рівня професійної культури студентів та спрямоване на становлення їх як фахівців у галузі науки, за якою ведеться підготовка. Науково-педагогічна практика покликана з’ясувати рівень

наукової та педагогічної (викладацької) підготовленості студента магістратури. Важливе місце у системі підготовки фахівців за рівнем “магістр” займають наукові практики. Безперечно, матеріал статті не вичерпує всіх аспектів проблеми, що розглядається. Перспективи подальших наукових пошуків у даному напрямку вбачаємо в розробці програми спецкурсу “Основи наукових досліджень: англійська філологія, літературознавство, методика”.

Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. – Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: техніко-технологічні засади : навч.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. Кузнецов С. А. – СПб. : „Норинт”, 1998. – 1536 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Рос. академия наук, Ин-т рус. яз им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Роман С. В. Зміст науково-дослідної діяльності студентів під час педагогічної практики з іноземної мови в школі / С. В. Роман // Іноземні мови. – 2008. – № 1. – С. 22-24.
5. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Дмитрий Владимирович Чернилевский – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

В статье рассматривается проблема организации профессиональной подготовки студентов магистратуры. Доказывается, что практика является неотъемлемой составляющей обучения по образовательно-квалификационному уровню “магистр”. Путём определения критериев, показателей и шкалы оценивания автор теоретически обосновывает систему оценивания научно-педагогической практики студентов магистратуры специальности “Язык и литература (английский)”.

Ключевые слова: критерий, научно-педагогическая практика, профессиональная подготовка, система оценивания, студент магистратуры.

The article deals with the problem of professional training of Master Students. Practice is stated to be an integral part of Master training. The author determines the criteria and the scale of the pedagogical practice assessment of Master Students on Specialty “Language and Literature (English)”. Hence, the system of the pedagogical practice assessment of Master Students on Specialty “Language and Literature (English)” is determined.

Key words: criterion, Master Student, professional training, research practice, system of the research practice assessment.

УДК: 37.048.4:314.6*І.М. Мачуська, м. Київ*

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті визначено рівень готовності до професійного самовизначення в учнів старшого шкільного віку. Визначено структурні компоненти готовності старшокласників до професійного самовизначення, показники, критерії та рівні сформованості. Проаналізовано результати констатувального етапу педагогічного експерименту.

Ключові слова: професійне самовизначення особистості, процес професійного самовизначення, професійна спрямованість особистості, професійна орієнтація, старший шкільний вік.

Професійне самовизначення особистості – складний і тривалий процес, що охоплює значний період життя. Його ефективність, як правило, визначається ступенем погодженості психологічних можливостей людини зі змістом і вимогами професійної діяльності, а також сформованістю в особистості здатності адаптуватися до соціально-економічних умов, що змінюються, у зв'язку з розвитком своєї професійної кар'єри. Впровадження у старшій школі (10-11 класи) профільного навчання актуалізує проблему підготовки учнів старших класів до вибору напряму подальшої навчальної спеціалізації, яка в оптимальному випадку повинна бути адекватною сфері майбутньої професійної діяльності.

Вихідними для нашого дослідження є положення С. Клімова про психологічні характеристики професійної діяльності та теоретичні основи профорієнтаційної роботи; Б. Федоришина – про системний підхід до професійної орієнтації школярів; Є. Павлютенкова – про теоретичні та практичні проблеми мотивації вибору професії; А. Сухарьової – про психологічні механізми розвитку професійного самовизначення; Б. Шавіра, С.Чистякової – про структуру професійного самовизначення; Н. Пряжнікова – про методи активізації процесу професійного самовизначення учнів; В. Мачуського – про професійне самовизначення старшокласників у позашкільній освіті; О. Мельника, О. Моріна, Л. Гуцан – про профе-

сійне самовизначення учнів старших класів в умовах профільного навчання тощо.

Проте, незважаючи на помітні досягнення у психолого-педагогічному обґрунтуванні проблем професійного самовизначення школярів, мають місце значні труднощі в їх практичній реалізації. Крім того, переважна більшість практичних результатів вже виконаних досліджень є орієнтованою на реалізацію в процесі трудового, профільного та допрофесійного навчання школярів. У той же час педагогічна підтримка різних типів сімей у професійному самовизначенні хлопців старшокласників у зазначених вище дослідженнях практично не розглядається.

Метою статті є аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту та визначення рівня готовності до професійного самовизначення учнів старшого шкільного віку.

У своєму дослідженні професійне самовизначення ми розглядаємо як процес розвитку особистості в обраній професійній діяльності, що охоплює значний період її життєвого та трудового шляху. Як складне структурне утворення особистості професійне самовизначення відображає погляд людини на світ, професій, на конкретну професію, її можливості в оточуючому середовищі, а також власні наміри щодо самореалізації в рамках певної трудової діяльності. Вирішальним у професійному самовизначенні є вибір професії в період отримання молодого людиною загальної освіти.

Віковий аспект професійного самовизначення учнів 10-11 класів характеризується як період уточнення соціально-професійного статусу. Результатом процесу професійного самовизначення на цьому етапі є готовність до вибору майбутньої професії, сфери професійної діяльності.

Ми виділяємо такі структурні компоненти готовності учнів старших класів до професійного самовизначення: когнітивний, мотиваційний та практичний.

Когнітивний компонент готовності до професійного самовизначення характеризується такими показниками: наявністю знань щодо індивідуальних особливостей; інформованістю про світ професій; поінформованістю щодо вимог, які ставить професія, що обирається, до індивідуальних характеристик людини.

Мотиваційний компонент визначає ставлення старшокласника до вибору майбутньої професії, а основними показниками його прояву є наявність відповідних професійних інтересів та намірів,

мотивів вибору професії. Мотиваційний компонент має складну динамічну структуру, складові частини котрої певним чином супідрядні, взаємозалежні і взаємообумовлені. У складі мотиваційного компонента, що відбиває зміни в потребнісно-мотиваційній сфері особистості, входять відповідні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, схильності, установки. Формування мотиваційного компонента відбувається у процесі діяльності і виражається у зміні ієрархії структури мотивів, їх абсолютної і відносної значущості, у появі нових і зникненні старих мотивів. Бажаним є домінування мотивів, безпосередньо пов'язаних з процесом і змістом майбутньої професійної діяльності.

Практичний компонент передбачає наявність в учня вміння розробляти особистий професійний план та здійснювати заходи щодо його реалізації. До практичного компоненту готовності до вибору професії часто включають професійно важливі знання, вміння, професійно важливі якості особистості.

Для оцінки ефективності процесу підготовки старшокласників до професійного самовизначення нами використовувалися критерії, які дозволять визначити ступінь їх готовності до вибору професії: когнітивний критерій (здатність до самоаналізу; здатність до аналізу професій наявність профінформаційних знань, адекватна самооцінка); мотиваційний критерій (сформованість ієрархії мотивів вибору професії; наявність стійкого інтересу до певної професії; сформованість професійних намірів); практичний (наявність обґрунтованого особистого професійного плану та здійснення практичних заходів з його реалізації).

З метою інтегрального оцінювання ступеню сформованості готовності учнів до вибору майбутньої професії, на основі запропонованих критеріїв нами визначалися рівні відповідної готовності, які відображають якісну та кількісну характеристики даного особистісного утворення. У нашому дослідженні готовність до вибору професії диференціюється за трьома рівнями – високим, середнім та низьким. Така диференціація робить більш наочною динаміку переходу особистості учня з одного рівня розвитку готовності до вибору професії на інший.

При визначенні рівнів сформованості готовності старшокласників до вибору майбутньої професії використовувалися виділені нами показники (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Характеристика рівнів готовності старшокласників
до професійного самовизначення**

Рівень	Особливості прояву
Високий	<p>За когнітивним критерієм: високий рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; володіння інформацією про світ професій та кон'юнктуру ринку праці; адекватна самооцінка.</p> <p>За мотиваційним критерієм: наявність чіткої структури мотивів вибору професії, в ієрархічній структурі яких переважають мотиви, пов'язані з її змістом; чітко виражені професійні інтереси; майбутня професія обрана.</p> <p>За практичним критерієм: існує реалістичний, повний особистий професійний план; реалізуються конкретні заходи по оволодінню майбутньою професією.</p>
Середній	<p>За когнітивним критерієм: середній рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; володіння неповною та несистематизованою інформацією про світ професій та кон'юнктуру ринку праці; незначно завищена або занижена самооцінка.</p> <p>За мотиваційним критерієм: опосередкована мотивація вибору професії; диференціація професійної діяльності за ступенем привабливості; визначення ближньої професійної перспективи (навчальний заклад і т. ін.)</p> <p>За практичним критерієм: існує професійний план на найближчу перспективу, плануються дії з його реалізації</p>
Низький	<p>За когнітивним критерієм: низький рівень здатності до самоаналізу та аналізу професій; відсутність професіографічних знань.</p> <p>За мотиваційним критерієм: переважання мотивів, пов'язаних із зовнішньою привабливістю професії; відсутність професійних інтересів; питання вибору професії особистісно не актуалізовано, вибір професії відбувається під впливом зовнішніх факторів.</p> <p>За практичним критерієм: відсутність особистого професійного плану.</p>

Результати теоретичного дослідження було покладено в основу розробленої нами методики констатувального етапу педагогічного експерименту, який було проведено у 2011 році. При проведенні

експерименту нами використовувалися такі основні методи дослідження: анкетування, бесіди, педагогічні спостереження, вивчення шкільної документації.

Одним із завдань констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення основних факторів, що впливають на вибір учнями майбутньої професії. Результати свідчать про те, що основним чинником впливу на професійне самовизначення є батьки учнів. Проте, вибір професії визначається, як правило, не одним фактором, а їх сукупністю. Крім того, вплив різноманітних факторів на вибір майбутньої професії характеризується певною динамікою, знання якої дозволяє обирати найбільш ефективні форми та методи управління процесом професійного самовизначення в залежності від віку учнів.

Одержані у процесі констатувального експерименту результати, викладені у таблиці 2, свідчать про те, що якщо для учнів 10-х класів найбільшого впливу на вибір професії справляють батьки, однолітки та засоби масової інформації (телебачення, радіо, газети та журнали), то у 11-у класі ієрархія факторів впливу на вибір професії зазнає помітної трансформації. Мінімального, на думку учнів, впливу на процес вибору професії має навчально-виховна робота школи. Гурткова та інші форми педагогічної поза-шкільної роботи із зростанням віку втрачають свій вплив на вибір професії.

Таблиця 2.

**Динаміка рангових показників факторів впливу
на вибір професії**

Фактори впливу на вибір професії	К л а с и	
	10 клас	11 клас
Поради та вплив батьків	I	I
Товариші, знайомі, однолітки	II	II
Вчителі, шкільні психологи	IV	V
Гурткова, позашкільна робота	VI	VII
Засоби масової інформації	III	IV
Література	VII	VI
Поради представників професії	V	III

Прийнявши за критерій суму рангових місць за комбінацією факторів, можна визначити ступінь впливу на вибір майбутньої

професії певної їх групи. При цьому слід виходити з того, що чим менше загальна сума рангових місць комбінації певних факторів, тим більший ступінь їх впливу на вибір професії. Аналіз результатів експерименту, проведеного за методикою М. Дяченко [1], дозволяє вважати, що на вибір професії старшокласниками найбільшого впливу чинять такі комбінації факторів: батьки - однолітки - поради представників професій; батьки - однолітки - засоби масової інформації. Як бачимо, серед провідних факторів впливу на вибір старшокласниками майбутньої професії відсутні педагогічно контрольовані фактори. Якщо раніше досвід роботи за професією набувався в основному у процесі трудового профільного або трудового допрофесійного навчання, в тому числі – у процесі суспільно корисної продуктивної праці, то в умовах згортання цих складових навчально-виховної роботи школи він здобувається здебільшого поза педагогічним контролем.

Вибір майбутньої професії значною мірою залежить і від належності родини учня до певного соціально-професійного прошарку. Результати дослідження показали, що якщо батьки зайняті висококваліфікованою працею, то надбання вищої освіти дітьми в цих сім'ях виступає як певна обов'язкова вимога, яку можна розглядати як самоціль. У родинях працівників фізичної праці така орієнтація не є такою жорсткою. Проте, як правило, батьки прикладають усіх зусиль для того, щоб їх дитина одержала освіту як мінімум не меншу, ніж у них.

Слід зазначити, що вступ до вищого навчального закладу часто розглядається старшокласником як самоціль. Вона дозволяє юнакові самоутвердитися на позиції людини, яка досягла мети, яка не кожному по плечу, і, нарешті, дозволяє потрапити у більш престижну соціальну групу, яка характеризується високим матеріальним та інтелектуальним рівнем. Результати дослідження професійних намірів учнів старших класів відображено у таблиці 3.

Таблиця 3.

Професійні наміри старшокласників (у %)

Наміри	10 клас	11 клас
Працювати по закінченню школи	9,1	6,1
Навчатися у :		
коледжі	1,4	1,9
університеті	72,3	76,3
не визначилися	17,2	12,7

Переважна більшість старшокласників планує по закінченню школи продовжити навчання у вищих навчальних закладах. Досить цікавими, на нашу думку, є причини, які спонукають старшокласників одержати вищу освіту. Переважну більшість з них важко віднести до соціально значущих, що опосередковано свідчить про тенденцію поширення прагматизму серед сучасної української молоді. До розділу "інше" (таблиця 4) учні віднесли такі фактори, як "принести користь суспільству", "сприяти розвитку національної економіки" тощо. Ці фактори як основну мету одержання вищої освіти назвали лише 3.6% респондентів.

Таблиця 4.

Мета одержання старшокласниками вищої освіти (у %)

Основна мета навчання у ВНЗ	10 клас	11 клас
Стати більш освіченим	10,1	10,0
Одержати диплом про вищу освіту	5,1	5,0
Одержати цікаву роботу	14,2	15,0
Для подальшої кар'єри	20,2	22,0
Продовжити безтурботне життя	4,6	2,4
Відстрочка від армії	1,4	2,1
Перспективи великого заробітку	8,6	11,5
Престижність професії	18,9	14,3
Престижність вищої освіти	10,4	10,4
За вимогою батьків	2,5	2,5
Інше	3,4	4,0
Не визначилися	0,6	0,8

Переважну більшість із причин, які спонукають випускників школи до вступу до вищих навчальних закладів, важко віднести до соціально значущих, що опосередковано свідчить про тенденцію поширення прагматизму серед сучасної української молоді. До розділу "інше" віднесені такі фактори, як "принести користь суспільству", "сприяти розвитку національної економіки", але кількість учнів, які віднесли їх до провідних, сумарно не перевищує 4%.

У своєму дослідженні ми вивчали вибір учнями напрямків навчання у вищих навчальних закладах (таблиця 5), який у певній мірі відображає особливості ставлення учнів щодо груп професій в плані їх престижності та привабливості, тобто відображає зміни у трудових ціннісних орієнтаціях, обумовлених впровадженням ринкової економіки.

Таблиця 5.

Профілі вузів, обраних старшокласниками (у %)

Профіль внз	10 клас	11 клас
Економічний, фінансовий	28,6	23,9
Юридичний	30,2	19,9
Гуманітарний	7,1	14,5
Медичний	7,1	13,0
Технічний	12,2	15,1
Сільськогосподарський	2,1	0,0
Військовий та силових структур	1,0	1,1
Педагогічний	2,5	3,6
Інший	9,2	8,9

Наведені в таблиці дані свідчать про те, що найбільшою популярністю серед старшокласників користуються економічні, юридичні та гуманітарні вищі навчальні заклади. Серед технічних спеціальностей найбільш привабливими вважаються такі, що пов'язані з сучасними та перспективними технологіями (інформатика, обчислювальна та лазерна техніка тощо).

Як ми бачимо, найбільшою популярністю сьогодні користуються професії сфери економіки та юриспруденції, які, на думку опитантів, гарантують одержання у майбутньому стабільно високих прибутків. Як буде показано нижче, професії сфери матеріального виробництва посідають останні місця у ієрархії привабливості професій, при цьому лише 2,5 % респондентів збираються по закінченню школи працювати або здобувати професію в сфері матеріального виробництва. Якщо брати до уваги старшокласників, які збираються навчатися у технічних вузах, то ми одержимо лише менше за 17 % опитантів, зорієнтованих на сферу матеріального виробництва, що повністю не відповідає стану та тенденціям розвитку економіки країни.

Слід зазначити, що оцінка старшокласниками привабливості професій часто зовсім не співпадає з оцінкою їх соціальної значущості. Тут ми маємо картину з точністю до навпаки у порівнянні з оцінкою привабливості та престижності професій, що виражається у виборі напряду одержання вищої освіти. Особливо чітко ця різниця проявляється при оцінці значущості робітничих професій (друге рангове місце при оцінці соціальної значущості та останнє рангове місце при оцінці привабливості).

Таблиця 6.

**Оцінка старшокласниками соціальної
значущості професій (у %)**

Група професій	10 клас	11 клас	Ранг
Освіта, охорона здоров'я	46,7	68,2	I
Культура	4,8	4,7	VI
ІТР, наука	22,9	31,8	III
Робочі та селяни	29,5	22,4	II
Силові структури	6,7	12,9	IV
Керівники всіх рівнів	1,0	1,2	VIII
Торгівля, сфера обслуговування	6,7	1,2	VII
Підприємці	14,3	10,6	V

Таким чином, реалії сьогодення змушують школярів зупиняти свій вибір на професіях, які мають не стільки соціальну значущість та відповідають нахилам та уподобанням учнів, скільки відображають уявлення молоді щодо ціннісних орієнтацій, які панують у суспільстві.

У процесі констатувального експерименту ми вивчали особливості прояву старшокласниками мотивів вибору майбутньої професії, які розвиваються під впливом сукупності багатьох як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Вивчення провідних груп мотивів за допомогою методики Є. Павлютенкова [4] показало, що ієрархічну структуру мотивів вибору професії очолюють матеріальні, престижні та утилітарні, а замикають – моральні та соціальні.

Дослідження рівня вихованості в учнів старших класів професійних інтересів, яке здійснювалося за методикою "ОДАНИ-2", свідчить про те, що для переважної більшості респондентів (понад 50 % вибірки) притаманним є низький рівень їх розвитку.

Відсутність у більшості середніх загальноосвітніх шкіл систематизованої роботи з професійної інформації та професійної консультації обумовлюють незадовільний рівень поінформованості як щодо особливостей власної особистості, так і світу сучасних професій. Переважна більшість опитаних учнів не володіє знаннями про психічні процеси та якості особистості, складні психічні утворення особистості тощо.

Відсутність в учнів систематизованих знань щодо властивостей своєї особистості, тобто формування образу "Я" та ознайомленні із світом професій, негативно впливає на здатність випускників шкіл до самоаналізу та аналізу професій, як одних з вирішальних складових процесу прийняття рішення про обґрунтований вибір майбутньої

професії. Вивчення цих складових готовності до професійного самовизначення свідчить про те, що для переважної більшості старшокласників, задіяних у констатувальному експерименті, притаманним є низький розвиток як здатності до самоаналізу (понад 74 % опитаних), так і здатності до аналізу професій (понад 75 % опитаних).

Відсутність систематизованих знань щодо якостей особистості та складних психічних утворень, професійно важливих знань та умінь негативно впливає на самооцінку учнів щодо можливостей оволодіння певною професією. Як правило, вона є завищеною та заниженою. Адекватна самооцінка учнів щодо перспектив оволодіння обраною професією є притаманною менше, ніж для 10% старшокласників, задіяних у педагогічному експерименті на його констатувальному етапі.

Аналіз рівня сформованості особистих професійних планів засвідчив про наявність у переважній більшості опитаних лише найближчих професійних перспектив (вибір подальшої форми оволодіння професією – навчання у професійно-технічному училищі або вищому навчальному закладі, праця по закінченню школи і т. ін.). При цьому для більшості старшокласників була притаманна невідзначеність щодо майбутньої професії, визначення лише її напрямку без конкретизації спеціальності, неоднозначність вибору тощо. Слід зазначити, що чітку спрямованість старшокласників на надбання якоїсь єдиної професії не завжди варто розглядати як однозначно позитивне явище. Наявність резервних професійних планів дозволяє випускникові більш об'єктивно оцінити свої можливості та легше переносити певні невдачі при реалізації своїх намірів, не вважати вищу освіту єдиним шляхом надбання майбутньої професії.

В цілому можна зауважити, що професійне самовизначення сучасних старшокласників не є адекватним об'єктивним потребам та перспективам економічного розвитку суспільства і не відповідає навчальним можливостям та здібностям певної частки учнівської молоді. Однією з причин такого становища можна вважати згортання трудової підготовки школярів, частиною якого була профорієнтаційна роботи з ними. Як на наш погляд, практика здійснення профорієнтаційної роботи з учнями у процесі їх трудової підготовки не можна вважати прийнятною для сучасної школи. По-перше, трудове навчання в основному орієнтується на підготовку учнів до праці у сфері матеріального виробництва за робітничими професіями, що не відповідає тенденціям розвитку вітчизняної економіки. По-друге, прийняття профорієнтації як складової лише трудової підготовки автоматично ставить її поза навчально-виховним процесом значної

кількості шкіл, в яких трудове, трудове профільне та трудове допрофесійне навчання не здійснюється. По-третє, широке впровадження профільного навчання у старшій школі потребує здійснення комплексу заходів профорієнтаційного характеру, оскільки профіль навчальної спеціалізації можна розглядати як попередній вибір напряму майбутньої професійної діяльності.

Література

1. Дяченко Н. Н. Профессиональная ориентация и вовлечение молодежи в систему профессионально-технического образования / Н. Н. Дяченко. - М. : Высш. школа, 1971. - 232 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
3. Мельник О. В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. В. Мельник. - К., 2003. - 20 с.
4. Павлютенков Є. М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе / Є. М. Павлютенков. – Владивосток : изд-во Дальневост. ин-та, 1990. – 176 с.
5. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. - М. : Педагогика, 1981. - 96 с.

В статье определено уровень готовности к профессиональному самоопределению у учащихся старшего школьного возраста. Определены структурные компоненты готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, показатели, критерии и уровни сформированности. Проанализированы результаты констатирующего этапа педагогического эксперимента.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение личности, процесс профессионального самоопределения, профессиональная направленность личности, профессиональная ориентация, старший школьный возраст.

The paper has analyzed the level of readiness for professional self-determination of the students of senior school age. Defined structural components of the readiness of the high school students for professional self-determination, indicators, criteria and levels of formed. Analyzed the results of establishing phase of the pedagogical experiment.

Key words: professional self-determination of personality, process of professional self-determination, professional orientation of personality, professional orientation, senior school age.

УДК 37.013+796.011

І В.Мудрік, м. Київ

СТРУКТУРА СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті представлені результати теоретичного дослідження змісту структури свідомого ставлення особистості до власного фізичного розвитку. Дано структуру і визначення ціннісного ставлення особистості до власного фізичного розвитку.

Ключові слова: особистість, ціннісне самоставлення, фізичний розвиток.

Проблемами свідомого ставлення особистості до різних сторін власного розвитку приділялася увага вітчизняними й зарубіжними вченими (І.Бех, М.Боришевський, П.Чамата, О.Заржицька, Є.Креславський, Є. Соколова, О. Купреєва, Р.Моляко, А. Тхостов та ін.)

У Програмі виховання дітей та молоді в Україні визначено: «Ціннісне ставлення до свого фізичного «Я» характеризує вміння особистості позитивно оцінювати свою зовнішність, тіло будову, поставу, розвиток рухових здібностей, фізичну витривалість, функціональну спроможність, швидке відновлювання сил після фізичного навантаження, статеvu належність, корисні звички, стан свого здоров'я, турботу про безпеку власної життєдіяльності, здоровий спосіб життя, активний відпочинок, вольові риси особистості» [9, с. 17].

У сучасній літературі мало досліджено свідоме ставлення особистості до власного фізичного розвитку, хоча це є центральною проблемою фізичного виховання особистості.

Нами були поставлені такі завдання: дати теоретичне обґрунтування змісту структури свідомого ставлення особистості до власного фізичного розвитку; визначити поняття "структура свідомого ставлення особистості до власного фізичного розвитку".

Аналіз філософських теорій останніх століть дозволяє побачити, як формувалися і змінювалися погляди, розуміння філософів поняття "Я" і самосвідомості особистості й відчуття деяку спрямованість подальшого розвитку цього поняття. Погляди формувалися від дуалізму субстанцій, абстрактного суб'єкта пізнання "Я" у Декарта і

далі до монізму автономного "Я" й суб'єкта діяльності у Фіхте, до визначення суб'єкта - Я і тріади його мотиваційних компонентів у Канта, стадійності розвитку "Я", розвитку свідомості від "чуттєвої вірогідності" до "абсолютного знання" у Гегеля, до повернення "Я" у "тілесне" й спроби розкриття залежності самосвідомості від матеріальних умов, визначення людської сутності через спілкування "Я" – "Ти", соціальності як взаємодію і спілкування "Я" – "Ти" у Фоєрбаха, й до визначення Марксом формування "Я" через спілкування й життєдіяльність, життя індивідів. Введення тілесного до складу сутності визначень людини, обґрунтування її значення як невід'ємного виміру людського буття відбулося у сучасній фемінологічній філософії. Гуссерль включає тілесне до складу феноменологічного аналізу буття, вперше, вводячи поняття Leib (живе тіло) в протилежність Körper (тіло як фізичний об'єкт). Гайдеггер, перетворюючи фемінологію в онтологію, переходить від до питання про втілення тілесного: "Ми не «маємо» тіло, скоріше ми «є» тілесне". З погляду Фуко, якщо тілесне є субстанцією, що виробляє біль та насолоду, то саме через тілесне можна маніпулювати, управляти людиною.

З позицій сучасної української філософії тілесність визначається як "чуттєвий характер людського буття як його невід'ємну онтологічну (буттєву) ознаку" [3, с. 638 – 639.].

У психології проблемами самосвідомості, досліджували образ "Я" в контексті розвитку самосвідомості [11], як апіорне або ноуманальне "Я", або як "Я-вчинок" [5].

І.Бех визначив механізм дії головних компонентів свідомості особистості. Він вважає, що "у свідомості відбувається когнітивне відображення дійсності (це пізнавальний компонент ставлення) та смислове відображення цієї дійсності (емоційний компонент ставлення), і в кожному акті психічної діяльності ми маємо елементи того і іншого. У ставленні емоційний компонент справедливо вважається провідним. Зважаючи на цей момент, дослідники констатують, що особистісні ставлення характеризують ступінь інтересу, силу емоцій, бажань (тому вони і виступають рушійною силою особистості) і виражаються у поведінці суб'єктів, у їх діях і хвилюваннях" [2, с. 208].

У психології свідомість особистості спрямована на самого суб'єкта, на його власну діяльність, його внутрішній світ. Таке усві-

домлення людиною самої себе отримало в психології статус особливого феномена – самосвідомості [7].

У психологічній літературі образ “фізичного Я” означає уяву суб’єкта про своє тіло [4; 6; 7; 10]. Образ «фізичного Я» як когнітивне і емоційно-ціннісне утворення досліджували О.Заржицька, Є.Креславський та ін. [4; 6].

Є. Соколова вважає, що в суб’єктивній реальності образ “фізичного Я” представлено суб’єктивними межами, зовнішністю, символічним змістом окремих частин тіла.

Є.Креславський вважає, що на формування “образа тіла” впливають такі чинники: самооцінка, самоставлення, самозадоволеність; стан свідомості; вік, стать, особливості статевої ідентифікації; оцінка зовнішності, тіла й особистості людини іншими людьми; культурні стереотипи; стан фізичного здоров’я та ін. [6].

Вважають, що сформований образ «фізичного Я», впливає на таке: характер самооцінки, загальний рівень самосприйняття, ступінь задоволення особистості собою; ступінь самоповаги; відчуття особистої захищеності, успішності, самореалізації; фізичний розвиток особистості та ін.

Порівняльний аналіз філософських і психологічних підходів щодо визначення і значення поняття “тіла” свідчить, що на сучасному етапі у філософії людське тіло не розглядається як щось суто анатомічне, фізичне, бездуховне.

У педагогіці виховання об’єктивною потребою є наповнення виховного процесу емоційно прожитим ставлення людиною до реальної дійсності. П. Підкасистий уточнює, що «Прожити ставлення – це означає відчувати, обміркувати, відчувати в діях зв’язок свого “Я” й об’єкта дійсності. Створити ставлення – означає прийняти, зрозуміти, оцінити цей зв’язок, осмислити особистісний зиск для життя “Я”» [8, с. 426]. Ставлення може бути стійким і нестійким, що характеризує особистість. Ціннісне ставлення – це ставлення людини до цінностей, які привернули її увагу, знаходяться в сфері її інтересів, діяльності, життя. Цінності ставлення можуть бути спрямовані на конкретний об’єкт або на узагальнене явище. П.Підкасистий вважає, що ціннісне ставлення, наприклад, до життя складається з таких утворень: 1) визнання права на життя; 2) бережливе ставлення до будь-яких проявів життя; 3) сприйняття життя у всіх її проявах, етапах, формах; 4) сприяння життю відповідно до власних сил і можливостей;

5) характерний образ життя, достойний для людини; 6) зрозуміла життєва позиція; 7) усвідомлена побудова власного життя у якості її суб'єкта.

Свідоме ставлення до навчання реалізується за допомогою осмислення особистістю власних дій та їх результатів відповідно до мотивів і цілей навчання. Свідоме ставлення характеризується усвідомленням відповідальності за діяльність, активністю і самостійністю засвоєння знань, вмінь та навичок. Свідоме навчання сприяє формуванню самосвідомості, самооцінки, навичок самоконтролю, вихованню вольових якостей, навичок самоорганізації навчання, розвитку пізнавальних інтересів тощо [10].

Свідоме ставлення до навчання реалізується за допомогою осмислення особистістю власних дій та їх результатів відповідно до мотивів і цілей навчання. Воно характеризується усвідомленням відповідальності за діяльність, активністю і самостійністю засвоєння знань, вмінь та навичок. Воно сприяє формуванню самосвідомості, самооцінки, навичок самоконтролю, вихованню вольових якостей, навичок самоорганізації навчання, розвитку пізнавальних інтересів тощо [12, с. 411].

Згідно з сучасними поглядами, І. Надольний вважає, що основними ознаками самосвідомості особистості виступають: усвідомлення особистістю зовнішнього світу і своєї єдності з ним; усвідомлення "самості" і неповторного свого духовного світу; усвідомлення й самооцінка свого місця в природній, соціальній системах, а також потреб, інтересів, мети, соціально-етичного обліку і мотивів поведінки в повсякденній життєдіяльності; оцінка і самооцінка особистістю себе як суб'єкта діяльності, спілкування та свідомості. Самосвідомість особистості включає в себе самопізнання (самооцінку), емоційно-ціннісне ставлення до себе і саморегулювання, які виокремлено мають свою структуру і перебувають у тісному взаємозв'язку та формуються відповідно до індивідуально-суспільних ідеалів. Самосвідомість особистості розкривається при здійсненні функціональних характеристик, серед яких насамперед виділяється інтегративно-пізнавальна, ціннісно-орієнтовна, самореалізуюча та інші функції [5].

У процесі виховання формується певне ставлення особистості, наприклад, до навчання, до різних предметів, явищ, подій, ситуацій тощо. У психології " під формуванням зазвичай розуміють сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, який має на меті створити у нього систему певних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості і певний склад мислення. Але поняття формування не вичерпується цим змістом, воно має на увазі також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливого типу системних відносин всередині цілісної психологічної організації особистості " [1].

Р. Моляко, А.Тхостов досліджували схеми тіла й ціннісне ставлення особистості власного фізичного "Я". Наш аналіз різних проявів ставлення особистості до предметів, подій, явищ тощо дозволив визначити головні структурні компоненти ставлення особистості до фізичного розвитку зовнішніх об'єктів (табл. 1).

Таблиця 1

Головні структурні компоненти свідомого ставлення особистості до фізичного розвитку зовнішніх об'єктів

Компоненти	Показники
Об'єктність	образ, предмет, явище, події, ситуація
Спрямованість	політична, релігійна, соціальна, гуманістична, моральна, естетична, тощо
Оцінювання	властивостей, ознак, якостей (фізичних, функціональні тощо) інших людей
Осмисленість	низький, середній, високий рівень свідомості
Умотивованість	мотивована – не умотивована
Емоційно-ціннісне ставлення	позитивне – негативне, цивілізоване – не цивілізоване, шанобливе – не шанобливе, гуманістичне – не гуманістичне, естетичне – не естетичне, моральне – аморальне, ціннісне тощо
Активність	активна, пасивна, індіферентна; усталена – не усталена, постійна, епізодична

Ставлення особистості спрямовано до зовнішніх об'єктів (розвиток фізичних, функціональних якостей інших людей тощо). З цим пов'язано різний характер оцінювання (оцінка інших

– самооцінка власних властивостей, ознак, якостей), умотивування (соціальна мотивація – самоумотивування на основі особистих потреб, інтересів), значення (соціальна – особистісна). Зазначене пов'язано з вибором мети і особливостями вибору форм і методів фізичного виховання (фізичне виховання, фізичне вдосконалення або фізичне самовиховання, фізичне самовдосконалення).

Таблиця 2

Головні структурні компоненти свідомого ставлення особистості до фізичного розвитку власних якостей

Компоненти	Показники
Об'єктність	особиста статура, фізичні якості, фізичне здоров'я
Спрямованість	особисті властивості, ознаки, якості (фізичні, функціональні тощо)
Самооцінка	особистих властивостей, ознак, якостей (фізичних, функціональні тощо)
Осмисленість	низький, середній, високий рівень самосвідомості
Самоумотивованість	самоумотивоване – не умотивоване
Емоційно-ціннісне самоставлення	особистісного характеру (позитивна, негативна, індіферентна, естетична – не естетична, моральна – аморальна, ціннісна тощо)
Активність	активна, пасивна, індіферентна; усталена – не усталена, постійна, епізодична

Самоставлення особистості спрямовано до розвитку власних фізичних властивостей, ознак, якостей. Порівняльний аналіз головних структурних компоненти ціннісного ставлення особистості до зовнішніх об'єктів (табл. 1) і самоставлення особистості до внутрішніх об'єктів, пов'язаних із власним фізичним "Я" (табл. 2), свідчить про відмінності у спрямованості ставлення і самоставлення. На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість є знанням про іншого, то самосвідомість – знанням людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання.

На відміну від свідомості, самосвідомість орієнтована на осмислення людиною своїх дій, почуттів, думок, мотивів поведінки, інтересів, своєї позиції в суспільстві. Якщо свідомість є знанням про іншого, то самосвідомість – знанням людини про саму себе. Якщо свідомість орієнтована на весь об'єктивний світ, то об'єктом самосвідомості є сама особистість. У самосвідомості вона постає і як суб'єкт, і як об'єкт пізнання.

Головними структурними компонентами самосвідомості є: об'єктність, спрямованість, самооцінка, осмисленість, самоумотивованість, емоційно-ціннісне ставлення, активність або дієвість. Це означає, що людина може сама оцінювати свої думки, почуття, інтереси, поведінку; здібності, недоліки, позитивне і негативне, визначати своє місце і роль у природі, суспільстві, колективі, родині. Самосвідомість – це друге “Я”, своєрідний “двійник” людини, її рефлексія на умови, в котрих вона знаходиться. Це – здатність людини до “самороздвоєння”, самооцінки і самокритики. Самосвідомість в широкому розумінні цього поняття – це усвідомлення людиною свого світогляду, мети, інтересів, мотивів своєї духовно-практичної діяльності. Слід відзначити, що таке явище, як самосвідомість має суспільний характер: міра і вихідний момент ставлення людини до самої себе і до інших людей.

У сфері фізичного виховання ціннісне ставлення поступово формується в усвідомлене ставлення особистості й проявляється до свого фізичного “Я”, образу тіла та його побудови, до статури, розвитку фізичних якостей, естетики рухів, здоров'я, спортивних досягнень тощо. 2. Структура свідомого ставлення особисті до власного фізичного розвитку характеризується такими компонентами: об'єктністю, спрямованістю, самооцінкою, осмисленістю, умотивованістю, емоційно-ціннісним значенням, активністю.

Література

1. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности, Л.И.Анцыферова. – М., 1981. – С. 190.
2. Бех І.Д. Виховання особистості/ У двох книгах. Книга перша: Особистісно орієнтовний підхід: теоретико-технологічні засади/ І.Д.Бех. – К., “Либідь”, 2003. – С. 207.

3. Гомілко О. Тіло / Філософський енциклопедичний словник. Інститут філософії ім. Г.С.Сковороди НАНУ/ О.Гомілко. –К., Абюрис, 2002. – С. 638-639.
4. Заржицкая О.А. Образ тела как предмет психологического исследования // Журнал практического психолога / О.А.Заржицкая. – 1998. - №7. – С. 14-18.
5. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості. – .: ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1998. - 216 с.
6. Креславский Е.С. Избыточная масса тела и образ физического «Я» // Вопросы психологии / Е.С.Креславский. – 1987. - №2. – С. 113-117.
7. Моляко Р.В. «Схема тіла» як об’єкт психологічного дослідження // Психологія. Збірник наукових праць. Вип.. 3 (6) / Р.В.Моляко. – Київ.: НПУ, 1999. – С. 64-71.
8. Надольний І. Самосвідомість особистості / Філософський енциклопедичний словник / І. Надольний. – К., Абрис, 2002. – С. 564.
9. Програма виховання дітей та молоді в Україні//Шкільний світ. – № 33 (545), вересень 2010. – 33 с.
10. Тхостов А.Ш. Психология телесности / А.Ш.Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
11. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р.Чамата. - К., 1965.
12. Ярмаченко М. Свідоме ставлення до навчання / Педагогічний словник / М.Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – С. 411

В статтє представлєны результати теоретического исследования содержаний структуры сознательного отношения личности к собственному физическому развитию. Определена структура и дано определение ценностному отношения личности к собственному физическому развитию.

Ключевые слова: *личность, сознательное отношение к себе, физическое развитие.*

In the article describe results of the theoretical research deliberate attitude to personality into own physical development. There is of structure and definition of the value orientation personality into own physical development.

Key words: *personality, value orientation, physical development.*

УДК 37.013.46

В. Г. Муромець, м. Київ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито етапи науково-методичного супроводу формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. Обґрунтовані рівні готовності педагогів до формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: *виховне середовище, науково-методичний супровід, рівні готовності, загальноосвітній навчальний заклад.*

На сучасному етапі розвитку суспільства педагогічна думка здійснює пошук нових пріоритетів в освіті та вихованні підростаючих поколінь. Поява нових цілей і цінностей в освіті потребує переосмислення змісту, форм і методів виховання дітей та учнівської молоді. Пріоритетними стратегічними орієнтирами в умовах необхідності модернізації педагогічної освіти є оновлення методичної роботи з кадрами, науково-методичного супроводу освітнього процесу для досягнення європейського рівня якості та доступності освіти. Тому дієву та своєчасну проекцію нового знання в освітню систему та переведення його в життєву компетентність, професійну та особистісну успішність членів суспільства слід розглядати як систему взаємодії зв'язаних між собою підсистем забезпечення та науково-методичного супроводу освітнього процесу, діяльності педагога, що вимагає перегляду завдань і принципів її функціонування.

У цьому зв'язку наукові дослідження теоретичних та прикладних аспектів формування превентивного виховного середовища у загальноосвітніх навчальних закладах є актуальними та своєчасними. На жаль, процес формування та розвиток превентивного виховного середовища у ЗНЗ зумовлена низкою суперечностей, а саме: між існуючим досвідом становлення і розвитку педагогічних технологій і недостатнім його науково-методичним супроводом та впровадженням у практику освітньо-виховного

середовища; між визначенням значущості розроблення технології формування превентивного виховного середовища та її не достатньою розробленістю. Існує низка причин, які визначають актуальність вищезазначеного дослідження, до яких слід віднести ту існуючу соціальну ситуацію, яка негативно впливає на повноцінний розвиток підростаючого покоління.

Все це вимагає нових підходів до виховання дітей та молоді та забезпечення науково-методичного супроводу формування превентивного виховного простору у загальноосвітньому навчальному закладі. Це пов'язано зі створенням та реалізацією науково обґрунтованої технології забезпечення науково-методичного супроводу створення превентивного виховного середовища, що дає можливість забезпечити переведення існуючих виховних систем у якісно новий стан та оптимізувати їхній оновлений зміст.

Принципово важливими для нас є теоретико-методологічні засади педагогічної теорії, наукові підходи до виховання особистості в сучасних умовах, які обґрунтовані в працях провідних вітчизняних вчених, зокрема, І. Беха, К. Бондаревської, І. Зязюна, В. Кременя, О. Киричука, І. Єрмакова, В. Оржеховської, О. Савченко, Т. Сорочан, Є. Хрикова.

На основі аналізу науково-методичних джерел з питань створення та забезпечення науково-методичного супроводу формування превентивного виховного середовища у ЗНЗ засвідчує наявність досліджень різних аспектів. Зокрема, особливості становлення й функціонування виховного простору загальноосвітнього навчального закладу обґрунтовані у дослідженнях І. Єрмакова, В. Кириченко, Г. Ковганіч, В. Оржеховської. Водночас, аналіз теоретичних джерел і сучасної практики засвідчив, що проблема забезпечення науково-методичного супроводу в контексті формування превентивного виховного середовища ЗНЗ складна й багатогранна та вимагає подальшого наукового розвитку. Тому актуальність даної проблеми, її виключно важливе значення для педагогічної теорії і практики зумовили вибір планової підтеми дослідження. Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що науково-методичне забезпечення формування превентивного виховного середовища у ЗНЗ має стати складовою педагогічного процесу на засадах життєвої компетентності учня, його життєстійкості та життєздатності. Найважливішою метою ЗНЗ має бути виховання

такої особистості, яка має розвинену життєву компетентність, спроможна самостійно збагачувати її у процесі реалізації власної життєвої стратегії, створюючи своє індивідуальне життя. Головним завданнями шкільної практики має бути формування превентивного виховного середовища та забезпечення її науково-методичного супроводу.

Теоретичними основами концепції дослідження є сукупність психолого-педагогічних знань, необхідних для розроблення технології забезпечення науково-методичного супроводу формування превентивного виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі; методологічні принципи (гуманізації та демократизації виховного процесу; природовідповідності; цілісності, принцип суб'єкт-суб'єктивної взаємодії, адекватності виховання до психологічних умов розвитку особистості, особистісної орієнтації, превентивності, рефлексивності, технологізації, які є підґрунтям для конструювання змісту, вибору форм і методів формування превентивного виховного середовища; сучасні підходи: особистісно орієнтований, компетентнісний, системний, синергетичний.

Отже, розглянемо дефініцію "науково-методичний супровід" більш детально. Згідно з думкою Т. Сорочан, розуміння науково-методичного супроводу полягає в тому, що це є професійна взаємодія суб'єктів педагогічної діяльності щодо спільного опанування інновацій [8, с. 34]. Визначальними основами науково-методичного супроводу, на думку дослідниці, є: демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення; ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору; самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу; співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів [8, с. 35].

Дещо схожу думку мають російські учені, зокрема С. Кульневич, В. Лазарев, О. Моїсєєв, М. Поташнік, О. Ситнік та ін., які пов'язують створення методичного (науково-методичного) супроводу з організацією методичної роботи, що розглядається ними як спеціально організована діяльність, спрямована на підвищення кваліфікації педагогів, їхню підготовку до вирішення нових задач

в умовах модернізації освіти. Різне розуміння науковцями сутності методичної роботи, необхідності її модернізації зумовило введення у педагогічну практику таких понять як “науково-методична діяльність”, “методичний (науково-методичний) супровід”, “науково-методична підтримка”, “супровід”, “співтворчість”, “педагогічне консультування” та ін. При цьому все частіше акцент науковцями робиться на наукову складову явищ, що ще раз підкреслює значущість готовності педагогів вирішувати професійні задачі на ґрунті наукових досягнень.

На думку В. Ларіної, науково-методичний супровід інноваційної діяльності загальноосвітнього навчального закладу в організаційному аспекті не може розглядатись тільки як науково-методичне забезпечення тим чи іншим суб’єктом діяльності школи; як навчання та консультування педагогів та адміністрації школи; як підтримка цієї діяльності або спільна діяльність суб’єктів супроводу та суб’єктів школи (адміністрація та педагоги) [5, с. 23].

Тож доцільно розглядати науково-методичний супровід у якості одного з можливих засобів професійного розвитку супроводжуваних у відповідній регіональній стратегії розвитку освіти у напрямках, що полягає у передачі зовнішніх зворотних зв’язків суб’єктів супроводу до внутрішніх зворотних зв’язків супроводжуваних, що забезпечує розвиток у останніх рефлексивних умінь шляхом їх навчання засобом самоконтролю та самооцінки діяльності у реалізації задач, які поставлених органів управління та її результатів. Ці результати потребують чергування організації самостійної проектувальної діяльності суб’єктів та зовнішньої оцінки її результатів супроводу, розробки відповідних критеріїв оцінки, надання допомоги у розробці інноваційної діяльності школи та оформлення її продуктів.

Очевидно, що при появі нових тенденцій у освітньому просторі, необхідно поряд з діяльністю науково-методичних служб, переходити до нових методів підтримки педагогів, таких як, наприклад, науково-методичний супровід, який дозволить забезпечити якісний рівень сучасної освіти.

Нам імпонує думка Г. Данилова, що науково-методичний супровід – це комплекс взаємопов’язаних цілеспрямованих дій, що спрямовані на надання допомоги педагогу у вирішенні усклад-

нень, які можуть виникати під час навчально-виховної роботи у школі.

Сучасні дослідники проблеми науково-методичного супроводу, зокрема, М. Певзнер, В. Снігурова, О. Вінтер відмічають, що на відміну від традиційних форм навчання, науково-методичний супровід діяльності педагога має такі переваги: індивідуалізація та гнучкість; має більший потенціал інструментального характеру; у більшій мірі враховує динаміку розвитку як самого педагога, закладу, у якому він працює, так і системи постійної взаємодії в цілому; більш багатоаспектне, адже передбачає постійну взаємодію педагога з іншими суб'єктами навчання; використання контролюючих та корекційних процедур; необхідність врахування динаміки професійного росту педагога та гнучке реагування на ситуації його розвитку та ін.

Перераховані переваги є досить очевидними та дозволяють нам зробити висновок про те, що науково-методичний супровід дійсно є необхідним в умовах навчально-виховного процесу, його цінностей та сучасних тенденцій. Саме цінність цього супроводу полягає у тому, що воно акумулює в собі різноманіття функцій, які вони виконують.

На основі вивчених та проаналізованих робіт російських вчених В. Новіцької, Л. Білотелової, Р. Овчарової, К. Шумакової серед функцій науково-методичного супроводу виділяється наступні:

- *навчальна функція*, яка орієнтована на поглиблення знань та розвиток навичок фахівців у системі безперервного навчання, що необхідні для вдосконалення їхньої професійної діяльності;
- *консультативна функція* передбачає надання допомоги педагогу з приводу конкретної проблеми через вказівку на можливі засоби її вирішення або актуалізацію додаткових здібностей фахівця;
- *діагностична функція* спрямована на виявлення проблемних точок у діяльності вчителя;
- *психотерапевтична функція* допомагає педагогу у подоланні різного виду труднощів і бар'єрів, що перешкоджають успішному здійсненню професійно-освітньої діяльності;
- *корекційна функція* спрямована на зміну реалізованої педагогом моделі практичної діяльності, а також на виправлення допущених професійних помилок;

- *адаптаційна функція*, яка забезпечує узгодження очікувань і можливостей педагога з вимогами професійного середовища і мінливими умовами трудової діяльності;
- *інформаційна функція*, яка сприяє наданню педагогам необхідної інформації щодо основних напрямів розвитку освіти, програмами, новим педагогічним технологіям;
- *проектна функція* пов'язана із навчанням педагогів експертизі навчальних програм та посібників, освітніх технологій;
- *спрямовуюча функція* сприяє встановленню гуманістичних відносин між педагогом та учнем;
- *виявлення, вивчення і оцінка результативності* інноваційного педагогічного досвіду в освіті, його узагальнення та поширення, створення системи стимулювання творчої ініціативи і професійного зростання педагогів;
- *надання наукової підтримки* педагогам і керівникам методичних служб щодо організації та проведення дослідно-експериментальної роботи, експертної оцінки авторських програм, посібників, навчальних планів;
- здійснення редакційно-видавничої діяльності;
- організація спільної роботи з науково-дослідними лабораторіями та ВНЗ при проведенні спільної дослідно-експериментальної роботи.

Але говорячи про науково-методичний супровід, дослідники В. Головінова та В. Головінов відмічають деякі ускладнення, з якими воно може бути пов'язано. По-перше, це кількісний та якісний склад супроводжуваних; по-друге, це простір та час взаємодії; по-третє, це індивідуальна та професійна неготовність фахівців до самого супроводу, що нерідко зустрічається тоді, коли у них бракує професійного досвіду [1, с. 48]. Як підсумовують ці науковці, науково-методичний супровід педагогів є багатоаспектним явищем, що сприяє професійному зросту педагогів та багатоаспектність його, як явища, робить цей процес унікальним.

Таким чином, на основі вивчення психолого-педагогічної літератури та контент-аналізу діяльності наших експериментальних майданчиків, ми розробили такі етапи впровадження науково-методичного супроводу формування превентивного виховного середовища ЗНЗ через діяльність методичних служб загальноосвітніх навчальних закладів (табл.1).

Таблиця 1.

**Етапи впровадження науково-методичного
супроводу формування превентивного
виховного середовища**

Прогностичний етап	<ul style="list-style-type: none"> · Постановка мети та задач · Розробка технології · Розробка програми впровадження
Організаційний етап	<ul style="list-style-type: none"> · Забезпечення умов для реалізації програми впровадження · Підготовка матеріальної бази, розподіл управлінських функцій · Підготовка методичних кадрів, призначення наукового керівника для творчих груп
Практичний етап	<ul style="list-style-type: none"> · Робота щодо впровадження педагогічної технології з формування превентивного виховного середовища ЗНЗ з педагогами
Узагальнюючий етап	<ul style="list-style-type: none"> · Опрацювання результатів упровадження. · Аналіз результатів. · Корегування технології · Оформлення, опис результатів.
Етап упровадження	<ul style="list-style-type: none"> · Трансформація технології у практику діяльності методичної служби школи

Отже, ґрунтуючись на відповідних етапах впровадження науково-методичного супроводу формування превентивного виховного середовища ЗНЗ, ми визначили рівні готовності педагогів-методистів методичних служб до формування превентивного виховного середовища (табл. 2).

Таким чином, можна зробити висновок, що для посилення ефективності формування науково-методичного супроводу превентивного виховного середовища, необхідно, у першу чергу, підвищувати особистісний рівень готовності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів до формування превентивного виховного середовища шляхом впровадження відповідних семінарів-тренінгів, педагогічних консультацій та ін.

Таблиця 2.

Рівні готовності педагогів-методистів методичних служб до формування превентивного виховного середовища ЗНЗ

Рівні	Характеристика рівнів
<i>Низький</i>	Спостерігається байдуже ставлення педагога до формування превентивного виховного середовища. Педагоги цього рівня не можуть чітко визначити необхідність і доцільність використання технології формування превентивного виховного середовища, не можуть окреслити їхню сутність, а до їх впровадження підходять досить формально, базуючись лише на власному досвіді.
<i>Задовільний</i>	У педагогів спостерігається поверхове формулювання змісту формування превентивного виховного середовища. Педагоги мало орієнтовані на творчий пошук у навчально-виховному процесі, впровадження сучасних педагогічних систем та технологій. У своїй діяльності в основному репродукуються елементи наявних методичних розробок, при цьому вони не можуть чітко передбачити можливі результати обраних технологій навчальної та виховної діяльності або чітко уявити структуру формування превентивного виховного середовища.
<i>Достатній</i>	Педагоги виявляють активний інтерес до технології формування науково-методичного супроводу та досить чітко усвідомлюють необхідність таких впроваджень у навчально-виховний процес школи. Методично та грамотно використовують інноваційні технології у практиці. У своїй педагогічній діяльності спираються на базові психолого-педагогічні знання. Педагоги прагнуть до самостійного застосування освітніх технологій, створення авторських курсів, проєктів виховної діяльності, при цьому виявляють уміння обґрунтовувати та вмотивувати доцільність використання таких технологій у шкільній виховній практиці.
<i>Оптимальний</i>	Педагоги виявляють ініціативний та творчий підхід до впровадження педагогічних технологій, пов'язаних з формуванням превентивного виховного середовища. Вони самостійно проєктують оригінальні та педагогічно доцільні варіанти навчальної та виховної діяльності, які стосуються розбудови виховного простору. Запропоновані ними технології та проєкти відповідають потребам та можливостям вікових груп учнів. Педагоги володіють уміннями прогнозувати можливі результати навчальної та виховної діяльності після використання технології формування превентивного виховного простору загальноосвітнього навчального закладу.

Література:

1. Головінова В.О., Головінов В.П. Управління якістю – стратегія розвитку / В.О. Головінова, В. П. Головінов // Світло. – 2000. – №1. – С. 46-49.
2. Данилова Г. С. Методичні служби України: проблеми управління, професійна підготовка // Г. С. Данилова: навч.-метод. посібник. – К. : ІЗМН, 1997.– 256 с.
3. Ларина В. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных как средство развития региональной системы образования /В. П. Ларина: автореф. на соискание науч.степ. доктора пед. наук. по спец. 13.00.01.– Самара, 2008.– 58 с.
4. Ларина, В. П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности образовательных учреждений как механизм профессионального развития их руководителей и педагогов [Текст] /В. П. Ларина //Образование взрослых: теория, методология, проблемы: материалы региональной научной конференции, Киров, 28 декабря 2007 г. – Киров: КИПК и ПРО, 2007.–С.10-21.
5. Методична служба – школі. Інформаційно-методичні матеріали на допомогу працівникам освіти. Випуск 1. /Укладачі: Ю.В. Буган, Г.Г. Свінних, В.І. Уруський/ Тернопіль : “Астон” , 2003. – 286 с.
6. Сорочан Т. Співтворчість – одна з ознак технології науково-методичного супроводу / Т. Сорочан // матер. науково-практичної конф. “Активізація творчого потенціалу учнівської молоді в контексті глобалізації освіти”, 2012 р.– С. 34-40.
7. Родигіна І. Провідні функції методичної служби / І. Родигіна // Post-методика, № 3 (207). – 2009. –С. 12-19.

В статье раскрыты этапы научно-методического сопровождения формирования превентивной воспитательной среды общеобразовательного учебного заведения. Обоснованы уровни сформированности готовности педагогов к формированию превентивной воспитательной среды.

Ключевые слова: воспитательная среда, научно-методическое сопровождение, уровни готовности, общеобразовательное учебное заведение.

The article deals with the stages of scientific and methodological support of the formation of a preventive educational environment of general education. Analyzed level of formation of readiness of teachers to the formation to preventive educational environment.

професію, норми, задачі.

Key words: educational environment, scientific and methodological support, level of the availability, secondary school.

УДК 373.6:37.018.32

А. М. Наточій, м. Миколаїв

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ УКРАЇНИ

У статті розглядаються питання специфіки профорієнтаційної роботи в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Увага акцентується на необхідності системного підходу в організації виховної роботи з вихованцями, що забезпечує виховання в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: школа-інтернат, праця, трудове виховання, професійна орієнтація, профільна освіта, самовизначення.

Невід'ємною складовою різнобічного гармонійного розвитку людини виступає трудове виховання. В умовах ринкової економіки, коли від людини вимагається надійна, якісна і відповідальна праця, трудове виховання учнів загальноосвітніх закладів набуває особливого значення. Складовою частиною трудового виховання є професійна орієнтація учнів обґрунтована система допомоги (соціально-економічної, психолого-педагогічної, медико-біологічної, виробничо-технічної) учням у виборі професії відповідно до здібностей, нахилів і ринку праці. Світ професій досить рухливий. Одні професії відходять у минуле, інші – з'являються. Тому учні потребують різносторонньої інформації про професії, кваліфікованої поради на етапі вибору життєвого шляху, підтримки й допомоги на початку професійного становлення.

Особливо актуальною ця проблема постала перед вихованцями загальноосвітніх шкіл-інтернатів України. До цих закладів виховання, у першу чергу, зараховуються сироти, діти, які залишилися без батьківської опіки, а також діти з неповних, проблемних та матеріально незабезпечених сімей. До влаштування в загальноосвітню школу-інтернат ці діти здебільшого не мали належних умов життя й розвитку, часом опинялися поза школою, нерідко займалися бродяжництвом, жебрацтвом, скоювали правопорушення. Частина з них наділена важкою спадковістю. Через зазначені обставини ці діти одержували звужену або й викривлену інформацію

про себе й про інших людей, про навколишній світ, у них сформувалися нестійкі або деформовані моральні переконання, а потреби й ціннісні орієнтації зводилися переважно до матеріальних речей та примітивних розваг. Частина вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів попала в ніотинову залежність, прилучилася до алкоголю, а то й наркотиків. Вони надмірно заглиблені у свій внутрішній світ і схильні до самовиправдання.

Зважаючи на зазначене вище, метою статті є акцентування уваги на соціально-психологічних проблемах трудового виховання і професійної орієнтації вихованців підліткового віку та старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів з розкриттям можливих умов щодо їх розв'язання.

Загальновідомо, що праця є джерелом і важливою передумовою фізичного та соціально-психічного розвитку особистості. Упродовж всієї історії людства праця була засобом формування у кожної особистості найкращих якостей. Трудова складова в українському вихованні з давніх-давен виступала як досить суттєва психологічна, педагогічна і соціальна тенденція. Наш народ завжди вважав працю, трудову діяльність першоосновою буття людини, нації. Уже Володимир Мономах у своєму "Повчанні дітям" писав: "Старших шануй як батька, а молодших, як братів. У домі своєму не лінуйтеся, але за всім доглядайте..." [4, с. 80]. Український філософ і поет Г. Сковорода вбачав щастя людини тільки в "спорідненій праці". "Щастя полягає, – писав Г. Сковорода, – тільки в спорідненій праці на користь суспільству..." [5, с. 418]. К. Ушинський, глибоко занурюючись у психологічні засади виховання, писав: "Праця, як ми її розуміємо, є така вільна і погоджена з християнською моральністю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті" [8, с. 107]. Тому, продовжує думку К. Ушинський, – "саме виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати її не для щастя, а готувати до праці життя" [8, с. 113]. Досить цікавим є міркування К. Ушинського про вирішальне значення праці у розвитку суспільства: "Якби люди винайшли філософський камінь, то біда була б ще не велика: золото перестало б бути монетою. А якби вони знайшли казковий мішок, з якого вискакує те, чого душа забажає, або винайшли машину, яка цілком заміняє всяку працю людини..., то сам розвиток людства зупинився б: розпуста і дикість заволоділи б суспільством, саме суспільство розпалось б..."

із знищенням необхідності особистої праці історія повинна припинитися” [8, с. 106].

Сьогодні ми можемо констатувати, що нехтування закономірностями необхідності виховання дітей у праці призводить до певної деградації загальнолюдської ідеї трудового виховання і викликає фізичне й моральне ослаблення членів суспільства.

Важливе значення праці в житті людини відводив А. Макаренко. Він вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості: “Правильне виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове” [3, с. 387].

На новому етапі суспільного розвитку В. Сухомлинський, підтримуючи народні традиції в царині виховання, вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості. “Виховну місію школи, – писав В. Сухомлинський, – ми вбачаємо в тому, щоб праця увійшла в духовне життя особистості, в життя колективу, щоб захоплення працею уже в роки отрочтва і ранньої юності стало однією з найважливіших якостей людини” [5].

Наші дослідження проблем трудового виховання учнів і професійної орієнтації випускників 9-х і 11-х класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів дозволили виділити такі специфічні особливості виховної роботи: 1) школа-інтернат – це закритий (напівзакритий) заклад, в якому життя і побут вихованців, поведінка, спілкування, вся діяльність від підйому й до відбою чітко регламентуються й контролюються. Це вважається однією з педагогічних переваг цих закладів, бо дає змогу педагогічному колективу створити систему навчально-виховної роботи та забезпечити єдність педагогічного процесу і впливу на вихованців як в урочний, так і в позаурочний час. Але надмірна регламентація, постійне керівництво, тотальний контроль можуть привести і часто приводять до того, що відповідальність за дотримання певного порядку, за виконання численних і різноманітних обов’язків, зрештою, взагалі відчуття відповідальності як моральної категорії немов переноситься, перекладається на вчителів, вихователів, інших працівників. Тим самим обов’язки учнів розмиваються, нівелюються, рівень особистої відповідальності знижується, процес дозрівання особистості гальмується; 2) держава в межах своїх можливостей забезпечує ці заклади виховання всім необхідним, а сироти й діти, що залишилися без батьківської опіки, перебувають на повному державному утриманні. Однак, повсякденна турбота держави,

прагнення педагогічного колективу створити необхідні умови життєдіяльності вихованцям часто-густо залишаються не поміченими, бо стосуються таких звичних речей, як затишне приміщення, чиста постіль, тепло і світло, хліб, підручники, зошити, навчальне приладдя, одяг, взуття, і сприймається як щось звичайне і неодмінне. Все це таїть в собі небезпеку формування у вихованців споживацьких настроїв і психології утриманців; 3) у більшості загальноосвітніх шкіл-інтернатів значна увага приділяється урочній діяльності вихованців, за рахунок послаблення виховних аспектів. Навчальний процес проходить складно. Навчальні програми для вихованців є майже недосяжними. Ось чому і друга половина дня часто присвячена підготовці до уроків; 4) центральною особою позаурочної розвивальної, виховної і освітньої діяльності з вихованцями виступає вихователь. Як не прикро, але доводиться констатувати, що значна кількість вихователів належної роботи з дітьми не проводять. Численні спостереження свідчать, що здебільшого вихователі майже всю свою діяльність зводять до організації побуту дітей і контролю за дотриманням режимних моментів (своєчасний підйом, харчування, відвідування уроків, своєчасна явка на самопідготовку, відбій), а решту свого часу витрачають на нагляд за дітьми. Чимало вихователів не мають чітких орієнтирів щодо розвитку, виховання й освіти своїх вихованців, не бачать головних цілей позаурочної діяльності, а якщо загалом і розуміють завдання школи, то не можуть трансформувати їх щодо конкретної школи, конкретних учнів, а тому неспроможні чітко визначити її зміст, дібрати відповідні форми. Дається взнаки й методична невправність вихователів при проведенні виховних заходів. У більшості випадків ці заходи відзначаються невиразним змістом, бідним оформленням, нечіткою структурою, низькою активністю учнів. Вихователі глибоко не вивчають і не знають психофізіологічні, пізнавальні, моральні й інші особливості своїх вихованців. Щодо трудового виховання учнів, то воно здебільшого зводиться до примітивної організації самообслуговування. Не приділяють належної уваги вихователі профорієнтаційній роботі. Це пояснюється, зокрема, тим, що майже 90% опитаних нами вихователів не знають про зміст і методи профорієнтації. Зокрема, майже ніхто з опитаних нами не зміг відповісти на запитання про класифікацію професій за характером об'єкта праці, про психофізіологічні вимоги до кожного типу професій,

про структуру власне профорієнтації, її етапи й їх зміст. А якщо якісь профорієнтаційні заходи у школах-інтернатах і проводять, то вони носять епізодичний, безсистемний характер.

Отже, при організації трудового виховання і профорієнтаційної роботи з вихованцями загальноосвітніх шкіл-інтернатів необхідно враховувати: специфічність складу вихованців; ізольованість від зовнішнього предметного і інформаційного середовища; регламентованість і контрольованість життя, побуту, поведінки, спілкування, діяльності вихованців; виховний потенціал педагогічних працівників; створення комфортних умов життєдіяльності суб'єктам педагогічного процесу.

Враховуючи, що для більшості вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів саме школа є провідним середовищем у справі професійної орієнтації, підготовці їх до реального життя в нових соціально-економічних умовах, нами була проведена дослідно-пошукова робота по створенню системи професійного визначення та самовизначення учнів відповідних закладів виховання.

Дослідно-пошукова робота проводилася у Миколаївській загальноосвітній I-III ступенів школі-інтернаті № 5 для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, та Херсонській загальноосвітній I-III ступенів школі-інтернаті імені Т. Г. Шевченка для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, протягом 2009-2011 рр.

Теоретико-методологічну основу дослідно-пошукової роботи складають філософські, соціологічні та психологічні дослідження К. Абульханової-Славської, Ю. Алферова, С. Батишева, Л. Буєвої, Ф. Іваненка, Є. Климова, Я. Коломийського, Г. Костюка, Б. Ломова, В. Моляко, В. Мясичева, В. Полякова, Д. Узнадзе, В. Чебишевої та інших, в основі яких – фундаментальні положення психології особистості та психології діяльності.

Розкриття ролі трудового навчання і виховання у підготовці учнів загальноосвітньої школи до професійного самовизначення знаходимо у працях П. Атутова, В. Васильєва, В. Мадзігона, Д. Тхоржевського, Г. Терешука, М. Тименка, Г. Шевченка.

Загальні проблеми профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю, питання професійного самовизначення відображено в працях І. Калугіна, Є. Климова, Є. Костяшкіна, Є. Павлютенкова, В. Симоненка, М. Тименка, Б. Федоришина, М. Янцури.

Дослідження з питань професійного самовизначення учнів у процесі вивчення основ наук представлені у роботах В. Монахова, В. Барко, А. Неймарка, О. Сафонова, Н. Буринської, А. Волкова, М. Гельфанда. Формування готовності до конкретних видів професійної діяльності розглядається в дослідженнях В. Бондаря, О. Губенка, М. Матяш, Г. Метельського, Н. Ничкало, С. Осадчого, О. Осипова, А. Соколової, Н. Шевченко і інших.

Матеріали цих досліджень стали теоретико-методичними засадами системи професійного визначення та самовизначення вихованців загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Базовими у нашій системі виступили поняття “професійна орієнтація та професійне самовизначення”. Під професійною орієнтацією розуміємо “комплекс психолого-педагогічних і медичних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу працевлаштування молоді згідно з бажаннями, нахилами і сформованими здібностями та з урахуванням потреби в спеціалістах народного господарства й суспільства в цілому” [1, с. 274]. А “професійне самовизначення – процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста” [1, с. 275].

На першому етапі (діагностичному) було встановлено реальний стан організації профорієнтаційної роботи з вихованцями 5-9 класів та старшокласниками.

На другому етапі (діяльнісно-збагачувальному) проведена роз'яснювально-пропагандистська робота серед педагогічних працівників і вихованців щодо мети і завдань профорієнтаційної діяльності, розкрито принципи, функції, структуру і методи проведення. Особлива увага була приділена психологічній готовності вихованців до праці. Важливим аспектом психологічної підготовки дітей до праці є формування у них почуття самовідповідальності, розуміння необхідності самим піклуватися про себе. Почуття самовідповідальності (О. Вишневський) сприяє розвитку в характері людини таких необхідних для життя і діяльності рис, як підприємливість, ініціативність, творчість. За думкою О. Мельника “, для того, щоб учень зміг реалізувати себе в якості суб'єкта професійного самовизначення, потрібно створити умови повного емоційного включення його в профорієнтаційну діяльність,

навчити аналізувати ситуацію й виділяти умови професійного вибору, активізувати процеси самопізнання і самооцінювання, розвивати потребу в самовдосконаленні; формувати вміння самостійно відшукувати та аналізувати необхідну професіографічну інформацію, розвивати навички прийняття обґрунтованого рішення щодо побудови і реалізації професійної кар'єри тощо. Тобто виховувати в учнів ставлення до себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності" [7, с. 306].

Отже, важливо подолати низку об'єктивних і суб'єктивних протиріч між недостатньою поінформованістю підростаючої людини про сучасний світ професій і педагогічною вимогою щодо свідомого вибору професії; між потребою підростаючої людини в ділових порадах у зв'язку з обміркуванням її майбутнього професійного шляху і відсутністю в її найближчому оточенні компетентних порадників; між професійними планами вихованця і планами, що виношуються у відношенні до нього старшими, а також однолітками; між професійними планами вихованця і його стійкими особистими якостями і інші. Для цього необхідно створити оптимальну базу для трудового виховання і профорієнтаційної роботи. Крім шкільних майстерень бажано організувати діяльність різних гуртків, секцій, клубів.

На третьому етапі (діяльнісно-відтворювальний) організована педагогічна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу у різних видах діяльності. Профорієнтаційна робота здійснюється за двома варіантами: перший – адаптаційний, – полягає у підборі професії для вихованця на підставі його наявних можливостей; другий – розвивальний, – передбачає готувати учня до самостійного вибору спеціальностей. Слід враховувати, що з 2003 року старший ступінь загальноосвітньої школи піддається найістотнішим змістовим і структурним змінам – здійсненню переходу на профільне навчання. Згідно з Концепцією профільного навчання [2] у старшій школі передбачається диференційований підхід до навчання, умінь і навичок за обраним профілем професії, що передбачає врахування освітніх потреб, нахилів та здібностей учнів відповідно до їхнього професійного самовизначення на основі психолого-педагогічної діагностики. Профілізація передбачається за такими основними напрямками: суспільно-гуманітарний, природничо-математичний, технологічний, художньо-естетичний, спортивний. Реалізація ідеї профільної освіти передбачає таку обов'язкову умову, як допро-

фільна підготовка, яка здійснюється у 8-9 класах з метою професійної орієнтації учнів та сприяє у виборі ними напряму профільного навчання у старшій школі.

У загальноосвітніх школах-інтернатах, де проводилася дослідно-пошукова робота з проблем трудового виховання і профорієнтації вихованців, створені необхідні умови для цього: так, в Миколаївській школі-інтернаті № 5 добре обладнані майстерні, працюють 30 гуртків, потужна спортивна база забезпечує реалізацію різних спортивних програм, з 2007 року у 10-11 класах введено спортивний профіль. Школа-інтернат має своє підсобне господарство (25 га землі), до роботи на полях якого долучаються вихованці і педагогічні працівники. Всі випускники працевлаштовуються згідно їх інтересів і нахилів, індивідуальних можливостей, стану здоров'я. У Херсонській школі-інтернаті теж створені всі необхідні умови для реалізації основних завдань навчально-виховного процесу, зокрема, забезпечення освітньої підготовки учнів у єдності з профільним навчанням та поглибленим вивченням окремих дисциплін; інтеграцію дітей-сиріт у суспільство та формування здорового способу життя. Результатами профорієнтаційної роботи в школі-інтернаті є 100% працевлаштування випускників 9-х і 11-го класу. Із 14 учнів 11 класу 13 вступили до вищих навчальних закладів III-IV рівня акредитації. Таким чином, наша дослідно-пошукова робота засвідчила необхідність системного підходу в організації виховної роботи з вихованцями загальноосвітніх шкіл-інтернатів в плані допомоги їм обрати майбутню професію і реалізувати свої плани в житті.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К., Либідь, – 1997. – 376 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі: Затверджена рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 25.09.03 р. № 10/12-2 / [уклад.: Л. Березівська, Н. Бібик, М. Бурда та ін.]. // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24.
3. Макаренко А.С. Лекції про виховання дітей / А.С. Макаренко. – Твори: В 7 т. – Т. 4. – К. : Рад. шк. – 1954.
4. Мономах Володимир. Повчання дітям / О. Любар, М. Стельмахович, Д. Федоренко. Історія української педагогіки. – К., 1999 – с. 132-133.

5. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів / Г.С. Сковорода. – У 2 т. – Т. 1. – К. : Наукова думка, 1973. – 276 с.
6. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський. – Вибрані твори: В 5 т. – Т. 1. – К. : Рад. школа., 1976. – 370 с.
7. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. [Збірник наукових праць] / Вип. 13. – Кн. 2. – Кам'янець-Подільський: Видавець Зволейко Д.Г., 2009. – 420 с.
8. Ушинський К.Д. Праця в її психічному і виховному значенні / К.Д.Ушинський. – Вибр. пед.. тв. : В 2 т. – Т. 1. – К. : Рад. школа., 1983.

В статье рассматриваются вопросы специфики профориентационной работы в условиях общеобразовательных школ-интернатов. Внимание еццентрируются на необходимости системного подхода в организации воспитательной работы с воспитанниками, что обеспечивает воспитание у учащихся отношения к себе как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: школа-интернат, труд, трудовое воспитание, профессиональная ориентация, профильное обучение, самоопределение.

In article specificity questions of professional orientation works in the conditions of a general educational boarding school are considered.

Key words: a boarding school, labor, labor education, professional orientation, profile training, self-determination.

ЗМІСТ

С.В. Алексєєва, м. Київ

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ 3**

А. В. Аносова, м. Біла Церква

**ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI
КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ
СТАРШОКЛАСНИКІВ.....13**

А.Е. Бойко, м. Київ

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ КОМПОНЕНТІВ ТВОРЧОГО
САМОВИРАЖЕННЯ В ПОЗАШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....24**

В.В.Бойченко, м.Умань

**СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ
ПРАЦІ СТУДЕНТІВ.....34**

О.М.Ващенко, м.Київ

**ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ЩОДО ЗБЕРЕЖЕННЯ
ЗДОРОВ'Я В ГРУПАХ ПРОДОВЖЕНОГО ДНЯ.....43**

Н. В. Вишнівська, м. Київ

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ
ДО ВИХОВАННЯ МИЛОСЕРДЯ У МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ.....52**

О.Л.Воскобій, м.Черкаси

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ЕКОЛОГІЧНИЙ СВІТОГЛЯД» ... 60

Гасин М.О., м. Київ

**ПРОБЛЕМА ЕТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTI
ПІДЛІТКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ.....69**

- Т.В. Гончарук, м. Київ*
**ВИКОРИСТАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ТЕХНОЛОГІЇ
ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ...78**
- А.П.Данілова, м.Київ*
**МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ
СТУДЕНТСЬКОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІНІЦІАТИВИ
В ПРОЕКТНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ86**
- О.М. Докукіна, м. Київ*
**ОСОБИСТІСНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ94**
- О. О. Єжова, м. Суми*
**МУЛЬТИМЕДІЙНІ ЗАСОБИ В ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО
ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ104**
- Т.С.Житнік, м. Мелітополь*
**ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК
ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ
ЖИВОПИСУ: ЗМІСТ І ВИМІР ЕФЕКТИВНОСТІ114**
- М.Д. Зубалій, м. Київ*
**СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРМІНОЛОГІЇ
І ЗМІСТУ ТУРИСТСЬКОЇ РОБОТИ124**
- О.І.Ігнатова, м.Київ*
**СИСТЕМА РОБОТИ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ
З ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ.....133**
- Л. Р. Карпушевська, м. Київ*
**МОДЕЛЬ ВИХОВАННЯ СТАТЕВОЇ КУЛЬТУРИ
У СТАРШОКЛАСНИКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....142**

- В.А.Киричок, м. Київ**
ВИВЧЕННЯ СТАНУ ВИХОВАНOSTI
КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПОЗАУРОЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....150
- А.П. Кошишкіна, м. Суми**
ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ В ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ
ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ161
- О.О.Корабльова, м. Хмельницький**
ХАРАКТЕРИСТИКА СТАНУ ДОСЛІДЖЕНОСТІ
МОБІНГУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ
ПРОБЛЕМИ169
- С.В. Кушнар'ов, м. Київ**
ПРОБЛЕМИ РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ
ЗАСУДЖЕНИХ У КОНТЕКСТІ ПЕНІТЕНЦІАРНОГО
ПРОЦЕСУ177
- О.В. Липецький, м. Київ**
ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ
ПІДЛІТКІВ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ГУРТКАХ
ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ185
- Ю.О. Лисенко, м. Харків**
РОЗВИТОК ТОЛЕРАНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ
У СІМ'Ї ЗАСОБАМИ СУЧАСНОЇ ЕСТРАДНОЇ
МУЗИКИ195
- М.В. Лузан, м. Київ**
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ
ІДЕАЛІВ У СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ
ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....204
- Лукашук-Федик С.В., м. Тернопіль**
НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ АЛГОРИТМ
ЗБЕРЕЖЕННЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВ'Я
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВИЩОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....215

<i>В.П. Лютий, м. Київ</i>	
ПРОФІЛАКТИКА СОЦІАЛЬНО-ПРИЙНЯТНИХ ВИДІВ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ ТА МОЛОДІ.....	222
<i>А.В.Лякішева, м. Луцьк</i>	
СОЦІАЛЬНЕ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА ЯК СУБ'ЄКТА РОЗВИТКУ КОЛЕКТИВУ НАВЧАЛЬНОЇ ГРУПИ.....	232
<i>О.С. Ляшук, м. Київ</i>	
ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛАКТИКИ ШКІДЛИВИХ ЗВИЧОК В УЧНІВ 5-6 КЛАСІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ: КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД.....	241
<i>Н.О. Максимовська, м. Харків</i>	
СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ.....	249
<i>В.І. Максимченко, м. Біла Церква</i>	
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СПОРТИВНО- МАСОВОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	260
<i>В. Л. Маринич, м. Київ</i>	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК РЕСУРС ООНОВЛЕННЯ ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	269
<i>Г.Г. Маруніна, м. Київ</i>	
ДІАГНОСТИКА КУЛЬТУРИ ГІДНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	277
<i>В.В. Маршицька, м. Ірпін</i>	
КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛЬНОГО ТА ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	285

<i>Д. С. Мацько, м. Луганськ</i>	
ОЦІНЮВАННЯ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ СПЕЦІАЛЬНОСТІ “МОВА ТА ЛІТЕРАТУРА (АНГЛІЙСЬКА)”	293
<i>І.М. Мацуська, м. Київ</i>	
ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	302
<i>І.В.Мудрік, м. Київ</i>	
СТРУКТУРА СВІДОМОГО СТАВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДО ВЛАСНОГО ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	313
<i>В. Г. Муромець, м. Київ</i>	
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ ПРЕВЕНТИВНОГО ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	321
<i>А. М. Наточій, м. Миколаїв</i>	
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ УКРАЇНИ	330

Наукове видання

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ПРОБЛЕМИ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ**

Збірник наукових праць

Книга 2

Підписано до друку 28.09. 2012 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура Times.

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 323. Ум. друк. арк. 19,99. Обл.-вид. арк. 18,39

Тираж 300.

Друк ПП Зволейко Д.Г.

32300, Хмельницька обл.,

м. Кам'янець-Подільський,

вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

від 31.08. 2005 р. серія ДК № 2276